JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s):

Title: Kieli, muutos ja yhteiskunta

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 2022

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Seppälä, T., Lesonen, S., Iikkanen, P., & D'hondt, S. (Eds.). (2022). Kieli, muutos ja yhteiskunta. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA:n vuosikirja, 2022. https://journal.fi/afinlavk/issue/view/8844

Toimittaneet
**Tanja Seppälä, Sirkku Lesonen,
Päivi Iikkanen ja Sigurd D'hondt**

KIELI, MUUTOS JA YHTEISKUNTA

LANGUAGE, CHANGE AND SOCIETY

AFinLAn vuosikirja 2022

ISBN: 978-951-9388-74-8
ISSN: 2343-2608

AFinLAn vuosikirja 2022

Kieli, muutos ja yhteiskunta

Language, Change and Society

Toimittaneet
Tanja Seppälä, Sirkku Lesonen, Päivi Iikkanen ja Sigurd D'hondt

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2022
© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Sisältö

Esipuhe
Preface

Johdanto

Tanja Seppälä, Sirkku Lesonen, Päivi Iikkanen & Sigurd D'hondt
Language, change and society: Perspectives from Finland i
[Kieli, muutos ja yhteiskunta: näkökulmia Suomesta]

Artikkelit

Maria Ahlholm, Anna Slotte & Kirsi Wallinheimo
Kahden vahvan kielen mallia päivittämässä: maahanmuuttotaustaisten monikielisten peruskoululaisten koulupolku Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa.....20
[Updating the model of two strong languages: multilingual immigrant students' school pathway in Finland, Sweden and Norway]

Kaisa Hahl & Toni Mäkipää
Vertailututkimus opetussuunnitelmien ja opetusmäärien vaikutuksesta ruotsin kielen oppimiseen 44
[A comparison study of the effect of curricula and amount of teaching on learning Swedish]

Mari Honko, Sari Sulkunen, Heidi Vaarala & Sini Söyrinki
Aikuisten kirjoittaminen ja kirjoitustaitotarpeet digitalisoituvassa Suomessa.....61
[Adult writing and literacy needs in a digitalizing society, Finland]

Annekatrin Kaivapalu & Jasmin Rankinen
Yläkoulun oppilaiden passiivin tuottamistaidot kielitietoisuuden ja kielen muutosten heijastajana 86
[Upper comprehensive school students' production skills of passive voice as a reflection of language awareness and language change]

Päivi Laine, Salla-Riikka Kuusalu, Minna Maijala & Maarit Mutta
Kestävä kehitys kieltenopetuksessa: kieliaineiden opettaja-opiskelijoiden käsityksiä kestävyysaiheista kielten oppitunneilla 109
[Sustainable development in language teaching: language teacher students' perceptions on sustainability themes in the language classroom]

Dmitri Leontjev
Finnish Matriculation Examination, National Curriculum, and teachers' attitudes, perspectives, and practices: When the two assessment cultures meet 133
[Ylioppilastutkinto, opetussuunnitelman perusteet ja opettajien asenteet, näkemykset ja käytännöt: kun kaksi arviointikulttuuria kohtaavat]

Maarit Leskelä
Tekniikan asiantuntijat jäsentämässä työpaikan saksalais-suomalaista viestintää ... 151
[Technology specialists making sense of German-Finnish communication in the workplace]

Sirkku Lesonen
Dynaaminen käyttöpohjainen lähestymistapa kielenoppimisen tutkimukseen ... 170
[Dynamic usage-based approach on language learning research]

Ilia Moshnikov
Use of the Karelian language online: websites in Karelian 192
[Karjalan kielen käyttö verkkosivujen kielenä]

Pirjo Pollari, Outi Veivo, Jaana Toomar & Katja Mäntylä
Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin 217
[Upper secondary school students' views on the laboriousness of studying foreign languages and its effect on choosing optional languages]

Joonas Råman & Florence Oloff
Mobilising assistance via complaints in digital skills courses for adults 234
[Valitukset avun mobilisoinnissa aikuisille suunnatuilla digitaalisten taitojen kursseilla]

Tanja Seppälä
Suomenoppijoiden toimijuus kotoutumiskoulutuksen yksilöllisissä ratkaisuissa ... 261
[Finnish as a second language learners' agency in the context of the individualised practices of Integration Training]

Anna Solin
Määräyspatteristo vai krumeluuriteksti – kielipoliittiset dokumentit yliopistojen hallintohenkilöstön näkökulmasta 288
[Rulebooks or empty words – perspectives of administrative staff on university language policies]

Elina Tergujeff
Intelligibility and the gravity of segmental deviations in L1 Finnish speakers' L2 English 307
[Poikkeavien äänteiden vaikutukset ymmärrettävyyteen suomenkielisten puhumassa englannissa]

Anne Tiermas
Tiedonalan kielen rakentuminen yläkoulun fysiikan oppitunnilla 325
[Disciplinary language practices in lower secondary school physics lessons]

Tiia Vahtola, Pekka Lintunen & Minna Maijala
Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2 347
[Learning environments promoting early language teaching]

Anna von Zansen, Heini Kallio, Milla Sneck, Mikko Kuronen, Ari Huhta & Raili Hildén
Ihmisarvioijien näkemyksiä suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista, digitaalisesta arviointiprosessista sekä puhesuorituksista arvioitavista ulottuvuuksista 370
[Human raters' perceptions of the automated assessment of oral language skills, the digital assessment process and the dimensions to be assessed from speaking performances]

Minttu Vänttinen
Eye gaze as a resource in handling trouble around mobile devices in classroom interaction 395
[Katse ongelmanratkaisun resurssina luokkahuoneen mobiililaitetyöskentelyssä]

Sabine Ylönen
Social media as the fifth estate: Strategic organisation of German and Finnish counterspeech campaigns on Facebook 414
[Sosiaalinen media viidentenä valtana: Saksalaisten ja suomalaisten vastapuhekampanjojen strategista organisaatiota Facebookissa]

Esipuhe

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAn 50-vuotisjuhlasymposium järjestettiin 11.–13.11.2021 Jyväskylän yliopistossa. Yhdistys perustettiin vuonna 1970, mutta koronapandemian vuoksi juhlasymposiumin järjestämistä siirrettiin vuodella. 50-vuotisjuhlasymposiumissa tavoitteena oli luoda katsaus soveltavan kielentutkimuksen historiaan ja nykyhetkeen sekä pohtia myös tulevaa teemalla "Kieli, muutos ja yhteiskunta". Symposiumin järjestivät Ari Huhta (pj.), Sigurd D'hondt, Taru-Maija Heilala-Rasimov, Maija Lappalainen, Tarja Nikula-Jäntti, Terhi Paakkinen, Tanja Seppälä, Sari Sulkunen ja AFinLAn puheenjohtaja Lotta Lehti.

Vuoden 2021 symposiumin kutsutut puhujat olivat Patricia A. Duff, joka kertoi soveltavan kielentutkimuksen muutoksista Pohjois-Amerikassa, sekä Minna Suni, joka loi katsauksen kielenoppimisen tutkimuksen kehityskaariin. Tämän lisäksi konferenssissa järjestettiin useita paneeleita ja muita keskustelun mahdollistavia tapahtumia. Keskusteluissa käsiteltiin muun muassa tieteellisten julkaisujen roolia soveltavan kielentutkimuksen tieteenalan kehityksessä ja profiloinnin merkitystä yliopistojen toiminnan strategiselle kehittämiselle. Lisäksi paneuduttiin vähemmistökielten asemaan sekä muisteltiin kohokohtia yhdistyksen toimintavuosien varrelta.

Syyssymposium järjestettiin hybridinä: kutsuttujen puhujien esitelmiä, paneelikeskusteluja ja osaa rinnakkaissessioista oli mahdollista seurata myös etänä. Esitelmiä oli yhteensä 133. Tämän vuosikirjan artikkelit perustuvat konferenssissa pidettyihin esitelmiin, ja ne kuvaavat osaltaan sitä, millaista soveltava kielentutkimus Suomessa on ja mihin se on menossa. Artikkeleissa käsitellään soveltavan kielentutkimuksen näkökulmasta esimerkiksi teknologian roolia, monikielisyyttä sekä yhteiskunnan lisääntyvää monimuotoisuutta. Kaikki artikkelit ovat läpikäyneet vertaisarvioinnin.

Kiitämme kaikkia kirjoittajia, vertaisarvioijia sekä AFinLAn toimitusneuvostoa osallistumisesta vuosikirjan kokoamiseen ja hyvin sujuneesta yhteistyöstä. Symposiumin järjestämistä tuki Jyväskylän yliopisto ja Tieteellisten seurain valtuuskunta, minkä lisäksi vuosikirja on saanut Tieteellisten seurain valtuuskunnan kautta myös opetus- ja kulttuuriministeriön tieteellisen julkaisutoiminnan valtionavustusta.

Antoisia lukuhetkiä vuosikirjan parissa!

Jyväskylässä marraskuussa 2022

Tanja Seppälä, Sirkku Lesonen, Päivi Iikkanen ja Sigurd D'hondt

Preface

The Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA's 50th anniversary symposium was held on 11–13 November 2021 at the University of Jyväskylä. The association was founded in 1970, but due to the corona pandemic, the anniversary symposium was postponed by a year. The aim of the 50th anniversary symposium was to provide an overview of the history and present state of applied language studies, and to look ahead to the future, under the theme "Language, change and society". The symposium organizers were Ari Huhta (president), Sigurd D'hondt, Taru-Maija Heilala-Rasimov, Maija Lappalainen, Tarja Nikula-Jäntti, Terhi Paakkinen, Tanja Seppälä, Sari Sulkunen and Lotta Lehti, president of AFinLA.

The invited speakers for the 2021 conference were Patricia A. Duff, who talked about changes in applied language research in Northern America, and Minna Suni, who gave an overview of the development of language learning research. In addition to this, the conference also included several round tables and other discussion events. The discussions covered, for example, the role of scientific publications in the development of applied language studies as a discipline and the importance of profiling for the strategic development of university operations. The conference also paid attention to the status of minority languages, and panelists reminisced about the association's history.

The autumn symposium was organized as a hybrid event, and the presentations by the invited speakers, panel discussions, and parallel sessions took place partially remotely. There were altogether 133 presentations. The articles in this yearbook are based on the papers that were presented at the conference. Together, they present an overview of the current state of applied language studies in Finland and shed light on the direction in which it is developing. The topics include, for example, the role of technology, multilingualism, and increasing societal diversity. All articles went through peer review.

We thank all the authors, peer reviewers and the AFinLA editorial board for their participation and cooperation. The organization of the symposium was supported by the University of Jyväskylä and the Federation of Finnish Learned Societies (Tieteellisten seurain valtuuskunta). The yearbook also received a government grant for scientific publishing from the Ministry of Education and Culture through the Federation of Finnish Learned Societies.

We wish you all pleasant reading!

Jyväskylä, November 2022

Tanja Seppälä, Sirkku Lesonen, Päivi Iikkanen and Sigurd D'hondt

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. i–xix.

Tanja Seppälä, Sirkku Lesonen, Päivi Iikkanen & Sigurd D'hondt
University of Jyväskylä

Language, change and society: Perspectives from Finland

In this paper, we offer an overview of the various themes that emerged in the course of AFinLA 2021 50-year Anniversary Symposium *Language, change and society*. After a brief review of the dialogical nature of this hybrid event and the heightened sense of reflexivity this belongs, we divide the 19 contributions to this yearbook into four thematic groups: (1) accommodating reform in language and in education policy, (2) evolving practices in language learning and teaching, (3) technologically mediated teaching environments, and (4) the digitization of work and everyday life. Taken together, the different contributions give a good indication of how changes in society are reflected in applied language studies in Finland.

Keywords: applied linguistics, applied language studies, change, society

Tämä artikkeli on katsaus AFinLAn vuoden 2021 50-vuotisjuhlasymposiumissa Kieli, muutos ja yhteiskunta esiintyneisiin teemoihin. Kuvaamme ensin lyhyesti hybridinä järjestettyä tapahtumaa sekä siihen liittyvää dialogisuutta ja reflektiivisyyttä. Sen jälkeen esittelemme vuosikirjan artikkelit jaettuna neljään temaattiseen ryhmään: 1) muutoksiin mukautuminen kielikoulutuspolitiikassa, 2) kielenoppimisen ja -opetuksen kehittyvät käytännöt, 3) teknologiavälitteiset opetusympäristöt ja 4) työn ja arjen digitalisoituminen. Yhdessä nämä artikkelit kertovat siitä, miten yhteiskunnan muutokset heijastuvat soveltavaan kielentutkimukseen Suomessa.

Asiasanat: soveltava kielitiede, soveltava kielentutkimus, muutos, yhteiskunta

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Introduction

Over the past decade, the world has been facing a number of mounting global challenges: accelerating climate change and a painful reckoning with the anthropocene, steeply rising numbers of refugees and displaced people, the alarming popularity of eurocentrist populism, conspiracy theories and post-truth politics, against the background of a neoliberal capitalism that continues to create precarity and insecurity for ever larger segments of the population (Pennycook 2021: 6-9). The turmoil and upheaval we witnessed in the last two years have may have had an even more direct impact on our immediate surroundings, from a global pandemic to full-scale war in Ukraine, recession, and the risk of nuclear escalation. To many, these circumstances may seem frightening, and, for language and society researchers, they also constitute a challenge, as many of us consider it their task to address both these global transformations and the localized ways in which people respond to them. At the same time, there is also a glimmer of hope in that global crises, such as the pandemic, force us to question and change ways of working and living that we previously accepted uncritically. In the past two years, our experiments with online teaching, collaborating, and exchanging information (webinars, virtual conferences, etc.) have fundamentally reordered academic working life in ways that are not only ecologically more sustainable but also more democratic and more inclusive, for example by increasing opportunities for participation for scholars from the Global South. The development of the social sciences has been described as an entwining of several "cultural turns" (Bachmann-Medick 2016, see also Pennycook 2021), all of which in one way or another involve a drastically heightened form of research reflexivity (see, e.g., Grasz et al. 2020). From this perspective, the events of the past two years may be considered an additional "turn," one that took place not on paper but in practice and forced us to extend what used to be an "intellectual" reflexive exercise to our own daily working practices and routines, and to the societal outcomes these may unwittingly foster.

Situated against this uncomfortable background, AFinLA's 50 Year Anniversary Symposium *Language, Change and Society* eventually became a landmark event in more than one way. Initially planned for 2020, but postponed by a year due to the pandemic, the organizers at the University of Jyväskylä went all out for a hybrid event, probably one of the first in the field of linguistics in Finland. In retrospect, the hybrid mode could not have been more suitable for an anniversary edition like this one, because it turned an essentially Finnish event into a global one, opening up the floor to voices from outside Finland. In addition to (approximately) 140 paper presentations and two keynotes, the program also included three panels comprising both live participants and remote ones scattered across locations and time zones, thus transforming the conference into a truly dialogical event – a multi-voiced celebration

of the intrinsically polyphonic nature of the scientific enterprise, and a vivid illustration of the heightened sense of reflexivity advocated above.

For three days, researchers from Finland and abroad came together to reflect on the many ways in which research is intertwined with its surroundings and to exchange ideas as to how researchers could (and should) react to and analyze the changes taking place around them, both locally and globally, in Finnish society and around the world. The contributions to this yearbook illustrate how applied linguists have a role to play in lending visibility (Brighenti 2007) to various social injustices that hitherto may have gone unnoticed (those associated with various multilingualisms being only one of them), and, eventually, in suggesting changes and new practices that could counteract these injustices. At the same time, it is important to also approach the notion of *change* itself critically. As Saarinen and Välimaa point out, "[t]he concept of change is rarely problematized" (2012: 45), and their discussion of policy reform in higher education shows that on the ground, change more than once amounts to decline.

The few pages available to us here cannot possibly do justice to the richness of the discussions during the plenaries and the panel debates. **Patricia Duff's** opening plenary "Changing directions and themes in applied linguistics research from a North American perspective" sketched a range of parallel developments that radically opened up and transformed the field of applied language studies in North America. First, researchers are increasingly also turning to Asian, native American and sign languages, and the populations that are being investigated are becoming increasingly diverse as well. Second, understandings of the learning process itself have changed drastically. The centrality of what goes on outside the classroom is recognized more and more, including learners' participation in vernacular and popular culture and the various multilingual and multimodal resources thereby opened up to them, as well as the points of view, trajectories, positionalities, etc. of the learners themselves. Third, interdisciplinary approaches have challenged applied linguists to test new theoretical frameworks and methodologies (see also Grasz et al. 2020). Essentialist binaries are now widely rejected and the core topics that have traditionally occupied applied linguists, the analysis of language teaching, learning and testing, are now increasingly approached from critical and intersectional perspectives, thus aligning applied linguistic research with a social justice and decolonization agenda.

With **Minna Suni's** keynote *Morfeemeista monikielisyyteen: kielenoppimisen käänteitä ja suuntia* ("From morphemes to multilingualism: turns and directions in language learning"), the focus shifted from North America to Finland, where research on Finnish as a second language has traditionally occupied a prominent position in applied language studies. As Suni walked the audience through the history of Finnish as a second language research, she showed how the changes that Duff described in her plenary have filtered through to other regions. Thus, attention has expanded to the analysis of agency and affordances, multilingualism, multimodal communication and multilitera-

cies research. Methodologically and theoretically, scholars have adopted usage-based theories of language learning and teaching, including ecological perspectives (van Lier 2000) and Complex Dynamic Systems Theory (de Bot & Larsen-Freeman 2011; see also Lesonen in this volume). Like Duff, Suni problematized essentializing binaries such as that of "native" and "non-native speaker" (see also Ruuska & Suni 2022). Suni pointed out that the more we come to know about language acquisition, the more nuanced our view of the process becomes (about applying transdisciplinary views to second language acquisition, see e.g. The Douglas Fir group 2016).

As stated earlier, the commitment to elucidate the entwining of language and its societal embedding, and to identify opportunities for social change also extends to the scientific enterprise itself, forcing us to critically consider our own working practices. Hence, on the first day of the symposium, right after the opening plenary, five journal editors – Johanna Ennser-Kananen (*Apples*), François Grin (*Language problems and language planning*), Helen Kelly Holmes (*Language Policy*, 2015-2020), Li Wei (*International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *Applied Linguistics Review*) and Anna Mauranen (*Applied Linguistics*), with Taina Saarinen as moderator – sat down to discuss the formative role that applied linguistics journals (have) play(ed) in steering the development of the field. Topics included, among other things, the extent to which journals have a truly global reach and how (lack of) open access and also peer review practices might be a limiting factor in this respect. Asked for concrete advice as to how journals could contribute to leveling the playing field and facilitating the publication of research originating from the global south, panelists suggested that editorial board members could be engaged to provide support for scholars from underrepresented areas, for example by guaranteeing access to recently published research. Furthermore, there is an urgent need to develop alternative channels such as video journals, research blogs and social media platforms, which can fundamentally alter the way we communicate about our research. A blog like *Language on the Move* (https://www.languageonthemove.com/) is a good example of what such an alternative channel might look like.

RECLAS (Research Collegium for Language in Changing Society) and MultiLEAP (Multiliteracies for Social Participation and in Learning across the Life Span), two "profiling areas" hosted by the University of Jyväskylä, are examples of new ways of doing and organizing research that have arisen out of a reflexive concern about the position that applied language research should occupy in changing society. Profiling is a fairly new funding instrument created by the Academy of Finland aimed at strengthening the research profile of Finnish universities by allocating funds not to individual projects but to the development of whole research areas that they consider strategically important. RECLAS (2016-2020) brought together cross-unit and cross-faculty expertise in (1) language learning, teaching and assessment, (2) critical sociolinguistics and discourse studies, and (3) research on language and education policies. Its successor MultiLEAP (2019-2023) adopts a multidisciplinary approach

to multiliteracies across the lifespan that extends beyond applied language studies and also draws on educational studies, social sciences, cultural and media studies. On the morning of the second day of the symposium, the directors of these profiling initiatives (Tarja Nikula-Jäntti, Anne Pitkänen-Huhta and Mirja Tarnanen) discussed how profiling has contributed to securing the position of applied language studies in the university strategy, followed by a roundtable that also involved associate professors recruited in the context of RECLAS and MultiLEAP (Sigurd D'hondt and Sari Sulkunen) and vising scholars Alastair Pennycook, Srikant Sarangi and Sue Wright. Profiling, as it was pointed out, not only entailed increasing the visibility of applied language studies but also expanding its scope, both in terms of research foci and in terms of ways of doing research. In a most basic sense, RECLAS was born out of a concern to do things differently, and in this sense, it definitely turned out a "reckless" enterprise.

The second symposium day concluded with an at times a humorous dialogue between former AFinLA chairs, including Hannele Dufva (who also acted as chair), Auli Hakulinen, Paula Kalaja, Maisa Martin and Anna Mauranen. Each of the five former chairs reflected on how Finnish society had changed during their term and on how rising demands for language teaching, both in schools and in the context of international collaboration, had led to the establishment and further development of applied language studies in Finland. A major highlight was the 1996 AILA World Congress hosted by the University of Jyväskylä, which introduced far-reaching theoretical and methodological innovations such as Complex Dynamic Systems Theory (Larsen-Freeman 1997) or Firth and Wagner's (e.g., 1997) proposal to adopt conversation analysis for studying second language acquisition. Panelists also reflected on epistemological changes, for example related to shifting conceptualizations of language and multilingualism, and they concluded by calling for intensifying dialogue, increasing multidisciplinarity and also furthering understanding between people, both in everyday and academic contexts. As could be expected, the panel was a useful reminder of the long-standing tradition behind applied linguistics research in Finland.

The Finnish Network for Language Education Policies (Kieliverkosto), finally, staged a discussion event titled *Keskiössä kielivähemmistöt* ("Minorities in focus," see Vaarala & Riuttanen 2021 for more details), in which representatives of Karelian, Sami, Romani and sign languages discussed the status their respective languages presently enjoy in Finland. At the event, a heritage language teacher working in an elementary school sketched the current situation of heritage language teaching in Finland (see also Ahlholm, Slotte & Wallinheimo in this volume). The joint discussion touched on topics such as language rights, minority language use, and learning opportunities (see also Kok et al. 2019; Paunonen 2020). Minority language users are inherently multilingual and they would eagerly take the opportunity to use their full linguistic repertoire in public life. Too often, however, this is curtailed by the invisibility of minority languages, both in the public sphere and in education and available teaching materials (see also Moshnikov in this volume). In our view, one important way for raising the profile of

minority languages is fostering language aware practices in the classroom. Teachers should pay conscious attention to the simultaneous learning of both content and language-related skills, by creating increased opportunities for translanguaging (at every level of schooling) and by positively valorizing all languages in their students' repertoire (see, for example, Alisaari et al. 2019; Lehtonen 2021). Engaging with various types of online environments or affinity groups, as Lam (2009) points out, can also be an effective means for developing both first and additional language literacies.

On the one hand, the different panels and discussions at the anniversary symposium can be regarded as an attempt to give a platform to those scholars who helped shape applied linguistics in Finland, as well as to advocates of minoritized languages. At the same time, they also illustrate how the field of applied linguistics has evolved, and in that sense the theme of "change" can be considered indicative of scholars' willingness to create room for other voices and stakeholders, as many and as diverse as possible. Most importantly, discussion makes it possible to examine what could be done differently and shake up taken-for granted practices. It may be a cliché, but science is not just a body of knowledge but, above all, a dialogue among researchers, research participants and other stakeholders.

In this yearbook, you will find 19 articles based on a presentation at the AFinLA 2021 anniversary symposium, arranged around four themes. Together, they demonstrate the variety of ways in which applied language studies in Finland deal with the theme of change in society. We hope you find them as engaging as we did, and we are confident that they exhibit some of the reflexivity that characterized the overall spirit of the event.

2 Accommodating reform in language and education policy

Finnish educational institutions are becoming increasingly multilingual and there is therefore a growing need to define institutional language policies. Most universities have already compiled their own language policy documents, some of which are available in multiple languages (see, e.g., University of Helsinki 2014; document available in Finnish, Swedish and English). Traditionally, language policy research has foregrounded regulatory top-down language planning (Ricento 2000). The focus, however, has now started to shift towards how people negotiate situational language practices in multilingual contexts and/or in relation to specific technologies (Hult 2010; Pienimäki 2021).

There has been a growing research interest in language policies in higher education, but the role of administrative staff in regulating language use and in shaping language practices on the ground has received little attention so far. **Anna Solin's** paper addresses precisely this issue, drawing on documents and interviews with ad-

ministrative staff collected in two universities, one in Finland and another in Sweden. Both universities have only one administrative language. In practice, however, running the university often requires multilingual communication, and reconciling situational demands regarding everyday language use and allocation of available resources repeatedly creates tensions in administrative work. Ethnographic research is required, Solin points out, to shed further light on everyday decision-making practices regarding language choices in various administrative genres.

In addition to the emergence of university language policy documents, there is also a growing concern with the role of language in basic education. The renewed National Core Curriculum for Basic Education (Finnish National Board of Education 2014/2016) introduces notions such as the language aware school, multiliteracy, and subject-specific languages; it emphasizes that every teacher also has a role to play as a language teacher and pays extensive attention to bilingual education, much more than used to be the case before (Skinnari & Nikula 2017). As Finland is officially a bilingual country, Swedish enjoys a special status as the second national language and as a compulsory subject in schools. **Kaisa Hahl** and **Toni Mäkipää** analyzed how the reform of the National Core Curriculum for Basic Education and the number of teaching hours allocated to studying Swedish have affected students' learning. After the core curriculum reform that took effect in 2016, the teaching of Swedish has started from grade 6 onwards, one year earlier than before. A language test gave some indications as to how the earlier start and the varying number of teaching hours affect students' learning outcomes in Swedish. The findings indicate that the number of hours itself is not the only relevant factor when comparing learning outcomes. In general, students' proficiency in Swedish appears to be decreasing. Finding ways to enhance students' motivation to learn Swedish is therefore of utmost importance.

Dmitri Leontjev is concerned with the uptake of the new National Core Curriculum for General Upper Secondary Education (Finnish National Board of Education 2016), in particular the growing emphasis placed on formative assessment in relation to the digitalization of the Finnish Matriculation Examination (ME). Whereas the curriculum emphasizes formative assessment (or "assessment *for* learning", cf. Davison & Leung 2009) that is firmly rooted in the constructionist tradition, the ME continues to be anchored in positivist-oriented summative assessment ("assessment *of* learning"). The survey data and interviews with teachers indicate that overall, they are rather positive about the changes proposed in the new curriculum but have mixed feelings about how students would react to them. Moreover, teachers' own assessment practices in the classroom continue to be oriented to the requirements of the ME, and as a result "assessment *of* learning" continues to have a strong hold on Finnish upper secondary classrooms. Leontjev suggests that teachers could benefit from support in the development of formative assessment practices, and that collaboration between researchers and teachers would be fruitful here.

In addition to the teaching and learning of the two national languages, schools also need to adapt to the increasing number of students with diverse linguistic backgrounds. **Maria Ahlholm, Anna Slotte** and **Kirsi Wallinheimo** examine how linguistic support for migrant students, both in their first and in the school language, is described in basic education policy documents in three Nordic countries: Finland, Sweden and Norway. In general, the policies in the three countries are highly similar, but there are also outspoken differences. Some of these are based on legislation, such as the amount of time students can spend in instruction that prepares them for basic education. Others depend on the resources and expertise that are available in individual municipalities. In none of the documents, however, do we find a model where the entire linguistic repertoire of the student is taken into account in the learning path. Only those students whose linguistic resources are legitimized in school and who are not subject to racialization or other types of social injustices will effectively celebrate their multilingual identity (Hummelstedt et al. 2021). There is still a lot that needs to be done, especially in teacher education, to raise people's awareness of the need to foster positive attitudes towards diversity and of the different means that are available for supporting multilingual students (Aalto 2019; Hermansson et al. 2021).

With regard to upper secondary education, there is a growing concern that the number and variety of optional languages chosen by students is declining at an alarming rate (Pyykkö 2017; Tilastokeskus 2022). Previous studies exploring teachers' opinions have suggested high workload in upper secondary education as one of the potential reasons (Mäntylä et al. 2021; Veivo et al. 2021). **Pirjo Pollari, Outi Veivo, Jaana Toomar** and **Katja Mäntylä** approach the issue from the perspective of the students. As the teacher-based studies just mentioned already indicated, some students find it difficult to fit language studies into their program (which ties in with recent media commotion about the workload and wellbeing of high school students). Some participants also thought that acquiring good language skills required too much investment from them. Another factor regulating the choice of optional subjects in upper secondary school relates to the universities' changing entrance requirements, according to which language study only benefits those who later apply for language-related higher education programs (for any other field of study, mathematics yields more entrance points). Finally, the authors point out that the ideological dimension and the overall value that is given to language study in Finland should not be underestimated.

3 Evolving practices in language learning and teaching

Global challenges like the COVID pandemic are also reflected in research themes related to the actual learning and teaching of language. Although the use of technology had already increased over the last two decades (see also Tudor 2003; Jakonen et al. 2015), **Tiia Vahtola, Pekka Lintunen** and **Minna Maijala** demonstrate how the forced remote teaching period made digital learning materials and digital learning environments even more prominent in the early foreign language (FL) teaching in the first two grades of Finnish primary schools. Somewhat surprisingly, however, digital technology has not been used to connect with communities outside the school, which would add more authenticity to early language learning. Drawing on Manninen et al.'s (2007) model that considers learning environments from a physical, local, social, didactic, and technological perspective, learning environments are grouped into five categories. In each learning environment, teachers implemented functional language teaching methods in the form of physical and playful activities such as different kinds of games and songs. In addition, the teachers used concrete objects such as toy animals or food items during the activities. The classroom activities described in the study were mostly aimed at practicing oral skills and learning new vocabulary as well as reviewing content that had been covered earlier. The authors feel it would be important for teachers to involve students in the planning of classroom activities, since this proved to be an effective method to yield higher motivation towards language learning among the students.

Each academic discipline describes events, agents, relationships, and actions differently. The phenomenon of "disciplinary language" and the literacy practices associated with different academic subjects have recently attracted considerable attention among Finnish scholars (e.g., Joutsenlahti & Kulju 2010; Rantala & Veijola 2016; Sulkunen & Saario 2019; Paldanius 2020; Manninen 2020; Koivumäki 2021), and this is, in turn, closely connected to the insight that every subject teacher is also a language teacher (Satokangas & Tiermas 2021). **Anne Tiermas** uses nexus analysis (Scollon & Scollon 2007) to investigate disciplinary literacy practices in lower secondary physics classes. Her findings powerfully demonstrate how in the physics classroom, students develop disciplinary literacy practices through participation in interactional events, for which they use a variety of linguistic resources drawn both from disciplinary language and concrete everyday language.

Annekatrin Kaivapalu and **Jasmin Rankinen** also deal with the language skills of Finnish-speaking lower secondary school students, in particular their capacity to produce passive verbs. Focusing specifically on how the students evaluate their own production skills, they show that some production aspects come across as easier than others: changing the active form to passive was considered relatively straightforward, but inflecting the passive verbs and changing colloquial forms to standard language turned out more difficult. In colloquial Finnish, the double passive occurs frequently

in the perfect and pluperfect tenses (e.g., *ollaan tehty* vs. *on tehty*), and the difficulties participants experienced in changing these colloquial forms to standard ones may be considered as the reflection of an ongoing change in the use of the passive in the Finnish language. Kaivapalu and Rankinen conclude that the entrenched forms of colloquial language have a strong effect on the students' language awareness, which, to our understanding, sits particularly well with the model of the dynamics of the linguistic system that Schmid (2020) recently proposed: language change at the level of community and at the level of the individual are constantly interacting with each other, and concrete usage events are at the center of this interaction.

Teaching pronunciation has received increasing attention in the field of language learning and teaching, which went hand in hand with a shift in emphasis from native-likeness to intelligibility (see e.g., Levis 2005). **Elina Tergujeff's** paper on Finnish EFL (English as a Foreign Language) teaching adds to this discussion by suggesting that teaching pronunciation should specifically focus on those sounds that are crucial in terms of intelligibility. A listening test involving teenage Finnish L1 speakers and teenage British English L1 listeners demonstrated the extent to which segmental deviations typical of L1 Finnish speakers affect intelligibility. The study offers valuable guidelines for focusing on specific sounds (such as /v/) in teaching L1 speakers of Finnish how to pronounce English segmentals.

Sustainable development themes are becoming increasingly important in educational contexts, and education for sustainable development is now considered an important aspect of teachers' professional skills (Solís-Espallargas et al. 2019). In their contribution, **Päivi Laine, Salla-Riikka Kuusalu** and **Maarit Mutta** examine how sustainability is addressed in language classes and how future language teachers perceive its importance in their teaching. They found that future language teachers do acknowledge the importance of sustainability themes but are also unsure whether they are qualified to teach them and have trouble finding sufficient time to integrate them in their teaching. The authors suggest that future language teachers would benefit from more training, especially in environmental and financial sustainability, so as to help students develop the knowledge and skills needed to build a more sustainable future.

In her keynote (cf. supra), Minna Suni presented Complex Dynamic Systems Theory (CDST) as an example of the much-needed holistic perspective that is required to better understand the complex process of language learning. **Sirkku Lesonen'**s contribution takes up this challenge and presents an overview of dynamic usage-based approaches to language learning that are based on CDST (e.g. Larsen-Freeman 2007; Verspoor et al. 2008; de Bot & Larsen-Freeman 2011), as well as usage-based approaches more generally (e.g. Barlow & Kemmer 2000; Tomasello 2003; Langacker 2009), which make it possible to analyze the development of learner language from a socio-cognitive perspective. She also ponders how dynamic usage-based approaches could be further developed in the future. As Bulté and Housen (2020) have pointed out, CDST

researchers must come up with new methodological solutions so as to unleash its full potential. In Finland and elsewhere, new theories and methods are an important factor in the development of applied linguistics (see also Grasz et al. 2020).

A central tenet of CDST, and of sociocultural approaches to language learning in general, is that learners are considered as inseparable from the learning environment, which includes instruction, multimodal texts, as well as interaction with other language users (de Bot & Larsen-Freeman 2011; Lesonen 2020). According to Larsen-Freeman (2019), language learner agency is also a relational phenomenon and is inseparable from the affordances available in the environment. It represents "people's ability to make choices, take control, self-regulate, and hereby pursue their goals as individuals" (Duff 2014: 417). In this yearbook, **Tanja Seppälä** examines the learner agency of migrants enrolled in Finnish integration training in Finland, which she considers both as an individual, social, and societal phenomenon at the same time (see also Duff 2014; Dufva & Aro 2015). The author's qualitative content analysis of interview data shows that similar training practices can have a differential effect depending on the learner in question, either supporting or limiting agency. This finding corroborates CDST assumptions about the development of dynamic systems, in which patterns arise and changes take place in a non-linear fashion as the different system components interact with each other and with their environment in complex ways that cannot be anticipated solely on the basis of their individual properties (see also Lesonen in this volume).

4 Technologically mediated teaching environments

One of the major changes that took place in the past few decades is the increasing role of technology in daily life, which also extends to (language) learning and teaching (see, e.g., Luukka et al. 2008). It is crucial, therefore, to critically interrogate how these new technologies are implemented in the educational environment and how such change is accommodated.

An important part of language teachers' work is assessment, which is invariably also related to questions of validity, reliability and ethics (Wei 2014). Because of its complicated nature, oral assessment is often considered somewhat exceptional, but here too, technology provides useful tools to support raters' work. **Anna von Zansen, Heini Kallio, Milla Sneck, Mikko Kuronen, Ari Huhta** and **Raili Hildén** analyze how language assessment raters perceive the automated assessment of oral production, based on reflections they collected from raters who had participated in an experiment involving the digital assessment of oral samples of Finnish and Swedish. Raters evaluated automated assessment largely positive or neutral, and they considered it a useful tool alongside human assessment. In addition, the authors also examined which aspects of the oral sample the human raters found most important in assessing oral

production. The findings indicate that not all elements of oral proficiency can easily be assessed automatically. Automation can increase the reliability of assessment, but the authors point out that it is crucial to reflect critically on what exactly is meant by oral proficiency, as this plays a crucial role in determining the tasks and evaluation criteria that will be used.

Technological innovation also affects the way data are collected and analyzed (Grasz et al. 2020) and, as such, has greatly facilitated the turn to multimodality in conversation analysis (Mondada 2016), which, in turn, provides a powerful tool for addressing the embodied nature of (language) learning. The paper by **Minttu Vänttinen** analyzes the use of mobile devices during EFL classes in a Finnish comprehensive school. Although the task that the pupils had to solve required them to direct their gaze to their mobile devices in front of them, the analysis also demonstrates the pupils' ability to flexibly reorient gaze to their peers, as a resource for displaying and addressing troubles that emerge in executing that task. The fact that students are simultaneously interacting with their device and with their peers, Vänttinen argues, is something that should be taken into account in the design of such digital tasks.

Increasing digitization not only affects youngsters, and, therefore, it is important to understand how people acquire digital skills at later stages in life (Selwyn 2004). **Joonas Råman** and **Florence Oloff** draw on multimodal conversation analysis to examine how the acquisition of digital skills later in life proceeds *in situ*, and like Vänttinen, they focus on problem solving around mobile devices. In their article, they compare how older participants in a digital skills course in Finland and in Germany use complaints, either about their digital skills or about their device, for recruiting assistance from their teacher. Their analysis identifies two basic sequences in which such complaints routinely occur and highlights their cross-linguistic similarities (and differences) across the Finnish and the German data. One remarkable observation is that during these sequences, the participants seem more oriented towards the devices than to the teacher.

5 The digitization of work and everyday life

Digitization not only affects schools but the whole of working life. Varhelahti & Mikkilä-Erdmann (2016) point out that, in addition to having to acquire new digital skills, digitization also forces professionals to (be able to) use multiple languages at work and navigate cultural differences. **Maarit Leskelä**'s paper uses nexus analysis to investigate German-Finnish business communication among IT professionals and sheds more light on the intricate connections between communication, social relationships, and cultural norms and practices at the workplace. When work communities undergo changes, for example through a fusion or a pandemic, internal communication patterns also become reorganized as new actors enter the field and new

practices need to be formed. The findings indicate that successful German-Finnish business communication presents employees with opportunities for participation and agency by allowing each employee to rely on their strengths. Also, in highly technologized environments miscommunication appears to occur more frequently when the development of new ideas is central to the interaction, as happens to be the case in the field of information technology.

As pointed out in the Introduction, digitization has had a profound impact on how our everyday and working lives unfold. To accommodate these changes, the traditional conceptualization of literacy as the skills of reading and writing needs to be expanded as well. Towards this end, the concept of multiliteracies, which are themselves often multilingual, has emerged (Anstey & Bull 2018). From this extended point of view, **Mari Honko, Heidi Vaarala, Sari Sulkunen** and **Sini Söyrinki** have surveyed adults who frequently engage in various writing activities, asking them which kinds of writing skills they consider important and how they see the development of writing in the future. For the respondents, writing is both a means for individual self-expression and for meaningful participation in community and society. Regarding the latter, however, the picture is also somehow ambiguous. On the one hand, digital technologies have a democratizing effect in that they make writing more accessible to larger segments of the population. On the other, they may also limit a person's opportunities for self-expression and present challenges in accessing information, if one lacks digital literacy skills. The authors point out that more context-situated research into writing practices is needed, also because writing practices and the skills required for them change continually due to rapid technological advances.

Societies have always been multilingual, but new technologies provide new opportunities for negotiating the visibility of minority languages and improving their position, which is essential from linguistic rights and linguistic wellbeing perspectives (Kok et al. 2019; Paunonen 2020). **Ilia Moshnikov**'s paper provides an overview of websites that have a full interface in Karelian. Drawing on language ideology research and linguistic landscape theory, Moshnikov analyses how and to what extent different varieties of the Karelian language have managed to achieve visibility in the virtual linguistic landscape. While the actual number of websites with a full interface in Karelian might have dwindled a bit in recent years, the use of different varieties of Karelian in social media appears to be flourishing. The visibility is especially important for the minority communities whose speakers are geographically dispersed and whose languages are not represented in the physical linguistic landscape. Moshnikov also points out that the Karelian language still does not enjoy official status. As a result, it is, for example, still not used on official websites and there are few resources for revitalization initiatives.

One area where the social impact of new technologies is particularly significant is social media, and many have pointed to the damaging role the internet plays as a repository for hate speech and conspiracy theories – to the point that we have started

referring to our time our time as the "post-truth-era" (Pennycook 2021). Highlighting the role of social media as a "fifth estate" and the social responsibilities that come with this, **Sabine Ylönen** looks at the emergence of networks of counter-speech activities trying to counter the normalization of aggressive and hateful speech in an effort to keep the societal debate healthy. Comparing Finnish and German Facebook groups that resort under the network #iamhere international, Ylönen examines the strategies these activists use for lending maximal visibility to their counter-speech efforts. One of the interesting points raised by the analysis relates to the new rules and practices that seem to be emerging in these communities of internet activists around the digital affordances of the Facebook platform.

Technology provides resources to people and creates opportunities for language communities, but they may also engender new inequalities. There is a sharp divide between those who have access to technology and those who do not, and the digital bubbles in which we live may reduce opportunities for communication. The virtual environment is changing rapidly and communication practices and mechanisms for societal coping are changing accordingly. It is important for researchers to attend to these changes, keeping in mind both the new opportunities and the new inequalities opened up by these new technological environments.

6 Conclusion

In this introductory article, we looked at change from various perspectives. Based on the articles of this yearbook, we explored different subfields of applied language studies, including language policies and language choices, language learning and teaching, and the role of technology in education and a variety of other contexts. Our attempt to organize the yearbook contributions thematically may be the point of departure for a reflection on the vast scope of the changes covered in the articles. As has become apparent at this point, the field of applied language studies must accommodate various kinds of changes and must continue to deal with previously underexposed areas. Think of virtual landscapes, device-supported learning, or electronic assessment possibilities.

All articles in this yearbook are related to Finland, either because of their subject matter, data collection, or authors. In this sense, the yearbook is a good starting point to reflect on the current state of applied language research in Finland. In the anniversary year, Finnish researchers seemed particularly interested in broadening their research frameworks, mapping the practical and political aspects of language regulation, exposing the positive and negative effects of technology, and often - as Minna Suni pointed out in her keynote - in elucidating educational practices and language learning experiences and outcomes. However, the focus is not limited to Finland, as evidenced by the numerous comparisons between Finland and other

countries. This yearbook is bilingual and contains articles in both Finnish and English, as well as excerpts and snippets in other languages. We hope that future editors will be able to offer an even more multilingual collection of articles.

Many of the articles touch upon questions of social (in)justice. When considering whose points of view are represented or whose voices are heard, it is obvious that more diversity would be welcome. Even though we make room for the point of view of multilingual students, learners of different ages, teachers who adapt to new practices and people who are forced to adapt to new (technologically mediated) communication environments, many voices remain underrepresented. Even the researchers themselves, although they come from different disciplines and different universities, are still a quite homogenous group. Hence, we also need to critically consider who has access to universities and who has the opportunity to do linguistic research. The context in which we work also deserves attention. As researchers we enjoy a lot of freedom, but our work is also shaped and influenced by insecure work conditions, limited funding opportunities, and the constant pressure to generate output. We ourselves are also subject to change, and as Saarinen and Välimaa (2012: 51) point out, such changes are dictated by both local and global developments.

Literature

Aalto, E. 2019. *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. JYU Dissertations 158. Jyväskylä: University of Jyväskylä. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8.

Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. Commins & E. O. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity, *Teaching and Teacher Education, 80*, 48-58. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003.

Anstey, M. & G. Bull 2018. *Foundations of multiliteracies. Reading, writing and talking in the 21st century*. New York: Routledge.

Bachmann-Medick, D. 2016. *Cultural Turns: New Orientations in the Study of Culture.* Transl. A. Blauhut. Berlin/Boston: De Gruyter.

Barlow, M. & S. Kemmer 2000. Introduction: A usage-based conception of language. In M. Barlow & S. Kemmer (eds) *Usage-Based Models of Language.* Stanford: CSLI, vii–xxviii.

Bulté, B. & A. Housen 2020. A critical appraisal of the CDST approach to investigating linguistic complexity in L2 writing development. In G. Fogal & M. Verspoor (eds) *Complex dynamic systems theory and L2 writing development.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 207–238.

Brighenti, A. 2007. Visibility: A category for the social sciences. *Current sociology*, *55* (3), 323–342. https://doi.org/10.1177/001139210707607.

Davison, C. & C. Leung 2009. Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL Quarterly, 43* (3), 393–415. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00242.x.

de Bot, K. & D. Larsen-Freeman 2011. Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. In M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (eds) *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 5–23.

Duff, P. A. 2014. Identity, agency, and second language acquisition. In S. M. Gass & A. Mackey (eds) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Oxon: Routledge, 410–426.

Duff, P. 2015. Transnationalism, multilingualism, and identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, *35*, 57–80. https://doi.org/10.1017/S026719051400018X.

Dufva, H. & M. Aro 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. In P. Deters, X. (A.) Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (eds) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 37–53.

Finnish National Board of Education 2014/2016. Finnish National Core Curriculum for Basic Education 2014. English version 2016. Publications 2016: 5. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Finnish National Board of Education 2016. National Core Curriculum for general upper secondary schools 2015. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal, 81* (3), 285–300. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x.

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa 2020. Methodological turns in applied language studies. In S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (eds) *Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa. - Methodological Turns in Applied Language Studies*. AFinLA yearbook 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78, i–xvi. Jyväskylä. https://doi.org/10.30661/afinlavk.98568.

Hermansson, C., A. Norlund Shaswar, J. Rosén, J. & Å. Wedin 2021. Teaching for a monolingual school? (In)visibility of multilingual perspectives in Swedish teacher education. *Education Inquiry, 13* (3), 321–337. https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1885588.

Hummelstedt, I., G. Holm, F. Sahlström & H. Zilliacus 2021. 'Refugees here and Finns there' – categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*, *32* (2), 145–159. https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851174.

Hult, F. 2010. Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language*, *202*, 7–24. https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.011.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni 2015. Kielen oppimisen virtauksia ja pedagogiikan pyörteitä: näkökulmia tutkimukseen ja laajeneviin oppimisympäristöihin. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning.* AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 7–20. https://journal.fi/afinlavk/article/view/53191.

Joutsenlahti, J. & P. Kulju 2010. Kieliteoreettinen lähestymistapa koulumatematiikan sanallisiin tehtäviin ja niiden kielennettyihin ratkaisuihin. In E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (eds) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat: Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 77–90.

Koivumäki, H. 2021. *"Tänään biologian tunnilla tehtiin jotain todella mielenkiintoista." Tehtävänannon ja mallitekstin vaikutus suomi toisena kielenä -oppilaiden tiedonalakohtaiseen kirjoittamiseen perusopetuksen loppuvaiheessa.* Master thesis. Helsinki: University of Helsinki.

Kok, M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen 2019. Monimuotoinen kielimaisema ja kielellinen hyvinvointi. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny.* AFinLA yearbook 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77, i–xvi. https://doi.org/10.30661/afinlavk.86837.

Lam, W. S. E. 2009. Literacy and learning across transnational online spaces. *E-learning and Digital Media, 6* (4), 303–324. https://doi.org/10.2304/elea.2009.6.4.303.

Langacker, R. W. 2009. A dynamic view of usage and language acquisition. *Cognitive Linguistics, 20* (3), 627–640. https://doi.org/10.1515/COGL.2009.027.

Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics, 18* (2), 141–165. doi:10.1093/applin/18.2.141

Larsen-Freeman, D. 2007. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition, 10* (1), 35–37. https://doi.org/10.1017/S136672890600277X.

Larsen-Freeman. D. 2019. On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal, 103,* 61-79. https://doi.org/10.1111/modl.12536.

Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. In Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (eds) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school.* AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13, 70–90. https://doi.org/10.30660/afinla.109285.

Lesonen, S. 2020. *Valuing variability: Dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners*. Groningen dissertations in linguistics. Groningen: University of Groningen. http://urn.fi/URN:ISBN:978-94-034-2675-4.

Levis, J. M. 2005. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly, 39* (3), 369–377. https://doi.org/10.2307/3588485.

Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen, & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla.* Jyväskylä: University of Jyväskylä. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4214-4.

Manninen, J., A. Burman, A. Koivunen, E. Kuittinen, S. Luukannel, S. Passi & H. Särkkä 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Manninen, R. 2020. *Tiedonalan kieli neljäsluokkalaisten teksteissä*. Master thesis. University of Helsinki. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202003241622.

Mondada, L. 2016. Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics, 20* (3), 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177.

Mäntylä, K., O. Veivo, P. Pollari & J. Toomar 2021. English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, *12* (2). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista [Accessed 20.9.2022].

Paldanius, H. 2020. *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta.* Jyväskylä: University of Jyväskylä. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8175-4.

Paunonen, H. 2020. Jokaisella on oikeus omaan kieleen. In K. Hippi, H. Lappalainen & P. Nuolijärvi (eds) *Suomalaisten kielellistä elämää. Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa -hankkeen satoa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 51–101.

Pennycook, A. 2021. *Critical applied linguistics: A critical re-introduction.* Second edition. New York: Routledge.

Pienimäki, H-M. 2021. Language professionals as regulators of academic discourse. Helsinki: University of Helsinki. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/335110.

Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. Helsinki: Ministry of Education and Culture. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8 [accessed 23.9.2022].

Rantala, J. & A. Veijola 2016. Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen Aikakauskirja, 114* (3), 267–277. http://hdl.handle.net/10138/228966.

Ricento, T. 2000. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics, 4*, 196–213. https://doi.org/10.1111/1467-9481.00111.

Ruuska, K. & M. Suni 2022. Omaa paikkaa etsimässä: edistyneisyys suomea toisena kielenään puhuvien kokemana. In L. Aarikka, K. Priiki & I. Ivaska (eds) *Soveltavan kielitieteilijän sormenjälkiä etsimässä: Kielen rakenteet ja niiden käyttäjät Kirsti Siitosen tutkimuksellisina kiintopisteinä. In search of the fingerprints of an applied linguist: Linguistic structures and their users as scholarly focal points in Kirsti Siitonen's career.* AFinLA-teema n:o 14, 19–39. https://doi.org/10.30660/afinla.111374.

Saarinen, T., & J. Välimaa 2012. Change as an Intellectual Device and as an Object of Research. In B. Stensaker, J. Välimaa, & C. Sarrico (eds.) *Managing Reform in Universities. The Dynamics of Culture, Identity and Organisational Change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 41–60.

Satokangas, H. & A. Tiermas 2021. Mitä muuta tiedonalan kieli on kuin sanastoa? – Kuinka lähestyä tiedonalojen kielioppia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 12* (6). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/mita-muuta-tiedonalan-kieli-on-kuin-sanastoa-kuinka-lahestya-tiedonalojen-kielioppia [accessed 28.9.2022].

Schmid, H-J. 2020. *The dynamics of the linguistic system. Usage, conventionalization, and entrenchment*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198814771.001.0001.

Scollon, R. & S. W. Scollon 2007. Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. *Journal of Sociolinguistics*, *11* (5), 608–625. https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00342.x.

Selwyn, N. 2004. The information aged: A qualitative study of older adults' use of information and communications technology. *Journal of Aging Studies*, *18* (4), 369–384. https://doi.org/10.1016/j.jaging.2004.06.008.

Skinnari, K., & Nikula, T. 2017. Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *European Journal of Applied Linguistics, 5* (2), 223-244. https://doi:10.1515/eujal-2017-0005.

Solís-Espallargas, C., J. Ruiz-Morales, D. Limón-Domínguez & R. Valderrama-Hernández 2019. Sustainability in the university: a study of its presence in curricula, teachers and students of education. *Sustainability, 11* (23), 6620. https://doi.org/10.3390/su11236620.

Sulkunen, S. & J. Saario 2019. Tiedonmuodostus ja tekstityö: tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä. *Kasvatus, 50* (2), 149–163. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201905232757.

Tilastokeskus 2022. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Suomen koululaitokseen liittyviä tilastojulkaisuja 1800-luvulta alkaen*. https://www.doria.fi/handle/10024/90234 [accessed 26.9.2022].

The Douglas Fir group 2016. A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal, 100* (S1), 19–47. https://doi.org/10.1111/modl.12301.

Tomasello, M. 2003. *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge: Harvard University Press.

Tudor, I. 2003. Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching. *System*, *31* (1), 1–12.

van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–260.

Varhelahti, M. & M. Mikkilä-Erdmann 2016. Viestintää teknologian välityksellä asiantuntijaverkostoissa. *Media & Viestintä, 39* (3), 161–183.

Veivo, O., P. Pollari, J. Toomar & K. Mäntylä. 2021. "Englanti jyrää": kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. In R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää. (eds.) *Aineenopetus ja aiheenopetus.* Ainedidaktisia tutkimuksia 20, 49–70. http://hdl.handle.net/10138/340235.

University of Helsinki 2014. Helsingin yliopiston kieliperiaatteet. [Language policy of the University of Helsinki]. https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/helsingfors_universitets_sprakprinciper_0.pdf [Accessed 22.9.2022].

Vaarala, H. & S. Riuttanen 2021. Kielenoppiminen on kaikkien oikeus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, *12* (6). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/kielenoppiminen-on-kaikkien-oikeus [accessed 28.9.2022].

Verspoor, M., W. Lowie & M. van Dijk 2008. Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *The modern language journal, 92* (2), 214–231. https://www.jstor.org/stable/25173024.

Wei, L. 2014. Language Assessment. In L. Wei (ed.) *Applied linguistics*. Chichester: Wiley Blackwell, 213–227.

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 20–43.

Maria Ahlholm, Anna Slotte & Kirsi Wallinheimo
Helsingin yliopisto

Kahden vahvan kielen mallia päivittämässä: maahanmuuttotaustaisten monikielisten peruskoululaisten koulupolku Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa

The Declaration on a Nordic Language Policy (2006) announces that all permanent residents in the Nordic countries have the right to learn the majority language and develop as users of one's mother tongue. It is generally accepted that proficiency in two languages leads to good learning results. This article examines timely basic education policy documents about linguistic support for multilingual first and second generation immigrant students in Finland, Sweden and Norway: what premises do they offer to positive bilingualism and double identity construction? We illustrate school paths for newcomers' support in the study language (L2), and in the students' mother tongue. The policy documents are open for discussion in all examined countries. The findings show that no ideal system has yet been established. The Finnish way of organizing L2 instruction reminds both of Swedish and Norwegian structures. Critical views on a systemic level are needed for a better modeling of multilingual school.

Keywords: multilingual students, L2 teaching, mother tongue instruction
Asiasanat: monikieliset oppilaat, toisen kielen opetus, oman äidinkielen opetus

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Pohjoismaisen kielikasvatuksen taustaa

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ideaalit ovat osa yhteispohjoismaista arvomaailmaa jopa siinä määrin, että niiden voi nähdä kiteytyneen osaksi pohjoismaista identiteettiä. Viisitoista vuotta sitten annettu Pohjoismaisen ministerineuvoston julkilausuma (Deklaration om nordisk språkpolitik 1.11.2006) tavoitteli yhtenäistä pohjoismaista kielipolitiikkaa. Sen mukaan pohjoismaalaisia ovat kaikki pysyvästi Pohjoismaissa asuvat henkilöt ja kaikilla pohjoismaalaisilla on oltava oikeus opiskella asuinmaansa kieltä ja omaksua yhteiskunnalliseen osallistumiseen tarvittava kielitaito sekä lisäksi säilyttää oma äidinkielensä – myös muu kuin kansallisen vähemmistökielen aseman saanut kieli – ja kehittää sitä. Pohjoismainen kielimaisema on viidessätoista vuodessa muuttunut entistä monikielisemmäksi. Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten uudet suomalaiset, ruotsalaiset ja norjalaiset peruskoululaiset pääsevät osallisiksi yhdenvertaisuutta korostavasta pohjoismaisesta kielieetoksesta.

Kielipoliittisen julistuksen kanssa samaan aikaan ilmestyi Berryn ym. (2006) laaja akkulturaatiotutkimus 13 maan maahanmuuttotaustaisten 14–16-vuotiaiden nuorten kotoutumisesta, ja mukana oli osallistujia Ruotsista (n=815), Norjasta (n=462) ja Suomesta (n=419). Tutkimuksessa klusteroitiin neljä akkulturaatioprofiilia eri indikaattoreista, jotka osoittivat kiinnittymistä kahteen kieleen ja kulttuuriin. Koko aineistossa yleisin profiileista oli *integroitunut* profiili (36,4 %), jossa sekä kansallinen että oma äidinkieli ovat vahvoja ja identiteetti on positiivisesti kiinnittynyt kahteen kieleen ja kulttuuriin. Tälle vastakohdan muodostaa *diffuusi* profiili (22,4 %), jonka ominaispiirteenä oli oman kielen ensisijaisuus ja kansallisen kielen vähäinen käyttö mutta siitä huolimatta kielteinen suhtautuminen omaan kulttuuriin. *Etnistä* profiilia (22,5 %) kuvaa oman äidinkielen vahvuus ja oman kulttuurin pitäminen ensisijaisena identiteetin kiintopisteenä, kun taas *kansallisen* profiilin (18,7 %) asenteissa ja toiminnassa näkyi sulautuminen kansalliseen kulttuuriin ja kieleen. Pohjoismaiden ja erityisesti Suomen prosenttiosuudet poikkesivat keskiarvoista, johtuen verrattain lyhyestä maahanmuuttohistoriasta ja ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien suuresta määrästä. Esimerkiksi etniseen profiiliin liitettiin Ruotsin aineistossa 40,4 % ja Norjassa 29,5 % vastaajista, kun taas integroitunut profiili oli vasta toiseksi yleisin (Ru 31,3 %, No 28,5 %). Kansalliseen kulttuuriin sulautuneita oli keskiarvoa vähemmän (Ru 7,3 %, No 14,6 %), mutta ristiriitaiseen diffuusiin profiiliin kuului Ruotsissa viidennes (21 %) Norjassa miltei kolmannes (27,4 %). Suomen tulokset poikkesivat näistä siten, että valtaosa osallistujista (44,1 %) edusti diffuusia profiilia, ja kaikki muut kolme profiilia edustuivat tasaisesti. (Phinney ym. 2006; suomennoksista ks. Larja 2017.)

Engen (2010) rinnastaa Berryn ym. (2006) tuloksiin Cumminsin (1976, 2000) kynnystasohypoteesin, jonka mukaan kaksikielisyydestä hyötyy vain se osa kaksikielisistä koululaisista, jonka kielitaito on ikätasolla sekä opiskelukielessä että omassa äidinkielessä. Muiden kaksikielisten oppimistuloksiin kaksikielisyys ei joko vaikuta

lainkaan tai huonontaa niitä (myös Cummins 2017). Pohjoismaisista esimerkeistä myös ruotsinsuomalaisten historia kertoo siitä, että kaksikielinen kasvuympäristö ei automaattisesti tuota koulumenestyksenä näkyvää kognitiivista etua, vaan hyöty riippuu kielellisten tarjoumien lisäksi muun muassa yhteisöjen kieltenvälisistä valta-asetelmista (Skutnabb-Kangas 1988: 32–36). Kaksikielisyyden myönteisistä seurauksista pääsevät nauttimaan sellaiset molempia kieliään käyttävät oppilaat, joiden kieli-identiteetillä on selvästi kaksi positiivista kiintopistettä. Pelkästään omaan kieleen ja kulttuuriin kiinnittyvät ("etniset") oppilaat ovat vaarassa ajautua yhteiskunnassa erilliseen saarekkeeseen, ja vaikka segregoituminen ei välttämättä yksilön elämänkokemuksessa ole kielteinen ilmiö, se ei ole yhteiskunnan kannalta toivottava tilanne. Segregoitumisen vastakohtana esitettyä täydellistä assimilaatiota ei myöskään voi pitää kestävänä tavoitteena, koska se edellyttää oman taustan unohtamista tai kieltämistä. Kaikkein ristiriitaisin tilanne on oppilailla, joiden suhtautuminen omaan taustaan ja kieleen on kielteinen, vaikka valtakulttuurin kielen taito on vähäinen ("diffuusit"). Siksi rakentavin suunta kielipedagogiikan kehittämisessä kulkee kohti integraation tavoitetta eli kahden vahvan kiintopisteen tukemista. Tämänkaltainen eetos perusteli 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen pohjoismaista integraatiotavoitetta myös peruskoulussa.

Pohjoismaisia opetussuunnitelmia on siis kehitetty 2010-luvulla kielipedagogisessa viitekehyksessä, jonka mukaan opiskelukielitaidon tukeminen ja oman äidinkielen opiskelu ovat maahanmuuttotaustaisen oppilaan kielikasvatuksen kaksi tukijalkaa. Tällainen "kaksijalkaisuus" ei luonnollisestikaan kuvasta monikielistynyttä kielellistä todellisuutta, koska kielten ja kulttuurien määrä ei yksilön kannalta rajaudu kahteen samankokoiseen alueeseen, vaan identifioituminen voi jakautua epätasaisesti kolmen tai neljänkin kielellisen kulttuurin kesken eivätkä kielten rajat ole samastumisen kannalta olennainen tekijä (Piippo 2021). Kieli ja kielenkäyttö yhteisöissä on aina heteroglossinen ilmiö (Blackledge ym. 2013: 194–195), ja oppiainejako tarkasti rajattuihin ja nimettyihin kieliaineisiin on tästä näkökulmasta katsottuna yleistävä likiarvo (Dufva ym. 2011; Piippo ym. 2021). Uudempi pohjoismainen tutkimus käsitteleekin maahanmuuttotaustaisia oppilaita monikielisinä (esim. Rosén & Wedin 2015; Tarnanen & Palviainen 2018; Beiler 2021). Tästä huolimatta oppiainejako on sosiaalisena konstruktiona keskeinen yhteiskunnallisen vallankäytön muoto. Siksi myös oppiaineet sellaisina rajallisina kokonaisuuksina, joina opetussuunnitelma ne tuntee, on voitava legitimoida tutkimuskohteeksi. Ensimmäinen askel kohti yhdenvertaisuutta on olemassaolon tunnustaminen, jota oppiaineiden maailmassa edustaa esimerkiksi oman äidinkielen tunnustaminen oppiaineeksi – ja sen tutkiminen omarajaisena, itsenäisenä oppiaineena (Piippo 2016; Reath Warren 2017; Straszer & Wedin 2020). Problemaattisempana on pidetty kysymystä toisen kielen (L2) opetuksen oppiainemaisuudesta (Hedman & Magnusson 2022), ja kolmella Pohjoismaalla onkin erilaiset ratkaisut siitä, onko L2-opetus hahmotettava omaksi

oppiaineeksi, L1-opetusta mukailevaksi suppeaksi oppimääräksi vai L1-opetuksen tukiopetusmuodoksi.

Tässä artikkelissa tutkimme, kuinka kolmen Pohjoismaan opetusta ohjaavissa dokumenteissa linjataan opiskelukielitaidon ja oman äidinkielen tukemisen toteutumista. Johdannon jälkeen esitellään tutkimuskysymykset ja metodi, ja sen jälkeisessä taustoittavassa alaluvussa tarkastellaan pohjoismaisia kielitilastoja Suomen, Ruotsin ja Norjan asukkaiden äidinkielistä ja erityisesti koulujen osalta. Tutkimustulokset on koottu kolmeen alalukuun (4, 5, 6). Ensin esitellään valmistavan opetuksen vaihetta ja yleisopetukseen siirtymisen nivelvaihetta kolmessa Pohjoismaassa (luku 4), toiseksi vertaillaan pidempään maassa asuneiden oppilaiden kielellistä tukea ja kielitietoista aineenopetusta (luku 5) ja kolmanneksi oman äidinkielen tukemisen tapoja eri Pohjoismaissa (luku 6). Pohdintaluvussa tarkastellaan pohjoismaisia käytänteitä erityisesti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta ja kootaan tutkimuksessa esiin nousseita ajankohtaisia haasteita.

2 Tutkimusasetelma: kysymykset, aineisto ja metodi

Tutkimuksemme kuuluu Quality in Nordic Teaching (QUINT) -tutkimuskeskuksen hankkeeseen Quality in Culturally Diversed Classrooms (QuiCC 2020–24), joka tarkastelee ja vertailee pohjoismaisten koulujen monikielisyyskäytänteitä laadullisen analyysin menetelmin. Tässä artikkelissa analysoimme peruskouluikäisten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulupolkua Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa opetusta ohjaavien asiakirjojen valossa. Rajaamme tarkastelun opiskelukielitaidon oppimisen polkuun ja oman äidinkielen ylläpitämisen mahdollisuuksiin kolmessa Pohjoismaassa. Tutkimustehtävänä on kuvata, miten pohjoismainen yhdenvertaisuuden periaate toteutuu erilaisissa järjestelmissä, kun asiaa tarkastellaan opetusta ohjaavien dokumenttien valossa. Vertailemme keskenään maiden koulujärjestelmiä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielellisen tuen osalta ja siten kuvaamme, miten dokumenteissa puhutaan maahanmuuttotaustan vuoksi monikielisistä oppijoista ja heidän kielellisistä voimavaroistaan ja haasteistaan sekä kohdennetun opetuksen tarpeistaan. Tutkimuskysymyksemme ovat: Miten vastasaapuneiden vastaanotto peruskouluun on järjestetty Suomen, Ruotsin ja Norjan peruskouluissa? Miten maahanmuuttotaustaisen oppilaan opiskelukielitaidon (L2) tuki on järjestetty Suomen, Ruotsin ja Norjan opetussuunnitelmissa ja miten se jäsentyy suhteessa muiden oppilaiden opiskelukielitaidon (L1) opiskeluun? Millaiset oman äidinkielen ylläpitämisen ja kehittämisen mahdollisuudet ovat peruskoulussa Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa?

Tutkimusmetodinamme on dokumenttianalyysi (Bowen 2009). Kielipoliittiset dokumentit – kuten opetussuunnitelmat, julkilausumat ja toimeenpano-ohjeet eivät kerro niinkään käytänteistä kuin viranomaisten tahtotilasta. Asiakirjat ovat re-

torisia tekstejä, joiden toteutumista ja täytäntöönpanoa ei tekstin tasolla ole mahdollista todentaa. Dokumenttianalyysin (Bowen 2009: 27–29) avulla voidaan valaista sitä, millaisia asioita on haluttu valtakunnallisesti ohjailla eri maiden konteksteissa ja millaisella kielellä niistä halutaan puhua. Opetussuunnitelmadokumenttien kiinnostavuus perustuu siihen, että ne kuvaavat oman aikansa ajattelun tapoja paljastaen tärkeysjärjestyksiä ja pätevänä pidettyjä argumentoinnin keinoja (Tarnanen & Palviainen 2018; Zilliacus ym. 2017). Dokumenttianalyysissä valitut asiakirjat luetaan ensin läpi kokonaisuutena ja niistä seulotaan kiinnostavat osat lähilukua ja tulkintaa varten (Bowen 2009: 32). Tutkimusaineiston muodostavat vastasaapuneiden vastaanoton ja alkuvaiheen opetuksen (VA-alku), toisen kielen opetuksen (L2) ja oman äidinkielen opetuksen (OÄ) dokumenttien avoimesti saatavilla olevat osat (taulukko 1). Dokumenttien julkaisijat ja ylläpitäjät ovat Suomessa Opetushallitus ja vastaavasti Ruotsissa Skolverket ja Norjassa Utdanningsdirektoratet. Norjassa monikielisten oppilaiden opetusta tukee opetushallintoviranomaisen lisäksi OsloMet-yliopiston Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

TAULUKKO 1. Dokumenttianalyysiin valittu tutkimusaineisto. Lukuohje: Dokumentin nimi, luvun nimi, [luvusta tarkasteluun valikoidut alaluvut]

	Suomi	Ruotsi	Norja
VA-alku	OPH 2015.	Skolverket 2022.	NAFO 2022, Nyankomne 6–16.
L2	OPH 2014, 13.4.1/14.4.1/15.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus, Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, [Opetuksen tavoitteet. Arviointikriteerit]; Svenska som andraspråk och litteratur, [Mål för undervisningen. Bedömningskriterier]; OPH 2020, Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit, Svenska som andraspråk och litteratur. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä.	Lgr 2011, Svenska som andraspråk, [Ämnets syfte. Kunskapskrav].	LK20, Grunnleggende norsk (NOR07-02), [Om faget. Kompetansmål og vurdering]; NAFO 2022, Særskilt språkopplæring, [Særskilt norskopplæring].
OÄ	OPH 2014, liite 3.	Lgr 2011, Modersmål utom nationella minoritetsspråk, [Ämnets syfte. Kunskapskrav]; Skolverket 2019, Studiehandledning på modersmålet.	LK20, Morsmål språklige minoriteter (NOR08-02), [Om faget. Kompetansemål og vurdering]; NAFO 2022, Særskilt språkopplæring, [Tospråklig fagopplæring. Morsmålsopplæring. Annen tilpasset opplæring].

Aineistoon kuuluvat suomalainen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2015), sen rinnalla ruotsalaisen vastasaapuneiden oppilaiden taitotason kartoitusmateriaalin esittely Skolverketin sivustolla (Skolverket 2022) ja Norjan osalta NAFO-keskuksen tulkinta vastasaapuneiden alkuvaiheen perusopetuksesta. Vertailemme myös toisen kielen ja kirjallisuuden oppimäärien tavoitteita ja arviointia suomalaisessa, ruotsalaisessa ja norjalaisessa opetussuunnitelmassa (OPH 2014; OPH 2020; Lgr 2011; LK20; NAFO 2022) sekä kielitietoisuuteen liittyviä osia mainituissa opetussuunnitelmissa. Ruotsin opetussuunnitelman uusi versio (Lgr 2022) astuu voimaan syksyllä 2022, eikä sen toteutumisesta ole tätä kirjoitettaessa vielä kokemusta. Kolmantena tarkastelukohteena ovat oppilaan oman äidinkielen opetusta koskevat dokumentit (OPH 2014, liite 3; Lgr 2011; Skolverket 2019; LK20; NAFO 2022). Aineistossa on useita viitteitä kunkin maan koululakiin, mutta lakitekstejä ei sellaisinaan ole sisällytetty aineistoon, vaan analyysissä viittaamme tarpeen tullen erikseen eri maiden koululakeihin.

3 Pohjoismaiden kielitilastojen vertailua

Tarkastelemme taustaksi, millaisiin yksilöllisiin kielirepertoaareihin alussa mainittu Pohjoismaiden ministerineuvoston julistus (2006) viittaa. Mitä kieliä Suomen, Ruotsin ja Norjan asukkaat puhuvat äidinkielinään?

Pohjoismaista Suomi ainoana tilastoi äidinkieliä. Tilastointitapa perustuu ajatukseen yhdestä äidinkielestä ja siten se jättää piiloon kaksikielisten kansalaisten toisen äidinkielen. Tilastoa on luettava siksi suuntaa antavana – kielten puhujia voi olla tilastoitua enemmän, mikäli kaksikielisen perheen äidinkieleksi on merkitty esimerkiksi suomi. Esimerkiksi Ruotsissa laki kieltää henkilörekisterit, joista käy ilmi kansalaisten etninen tausta, ja tämän vuoksi myöskään äidinkielen tilastointi ei ole mahdollista (Personuppgiftslagen 1998:204). Laki on perua toisen maailmansodan jälkeiseltä ajalta, ja sillä pyritään etnisyyteen liittyvien rikosten estämiseen. Ruotsissa tilastoidaan kuitenkin muuttoliikettä lähtömaiden mukaan, ja näistä tilastoista vastaa Ruotsin tilastokeskus (Statistikmyndigheten, Statistics Sweden). Muuttajien äidinkieleen pääsee käsiksi esimerkiksi Kieli- ja kulttuuriperinnön instituutin (Institutet för språk och folkminnen; Isof) tilastojen kautta; Isof on kulttuuriministeriön alaisuuteen kuuluva viranomainen, joka myös seuraa eri kielten puhujamääriä. Tilastointilainsäädännön poikkeavuuksien lisäksi lukumäärien vertailua vaikeuttaa terminologian erilaisuus, kuten esimerkiksi se, että Norjassa kielet luokitellaan yleisesti "länsimaisiin" ja "ei-länsimaisiin". Seuraavaan taulukkoon on koottu Suomen, Ruotsin ja Norjan viralliset ja kansalliset kielet sekä puhutuimmat vähemmistökielet (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Pohjoismaiden väestöt ja kielet vuonna 2021. (Institutet för språk och folkminnen 2022; Statistics Finland 2022; Statistics Norway 2022; Statistics Sweden 2022.)

	Suomi	Ruotsi	Norja
Väkiluku	5 549 136	10 462 498	5 425 270
Viralliset kielet %	92,14 % suomi 86,5 % ruotsi 5,2 % *saame*[1] *0,04 %*	74,2 % ruotsi	81,5 % bokmål nynorsk
Muita kansallisia kieliä	suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli, karjala, romani	ruotsalainen viittomakieli, meänkieli, suomi, saame, romani, jiddiš	norjalainen viittomakieli, saame, kveeni, romanikielet (romanes, romani)
Uusia kieliä, yleisimmät mainittu	7,8 % venäjä viro arabia englanti somali farsi, persia	25,8 % arabia bosnia/kroatia/serbia/makedonia kurdi puola espanja persia	18,5 % puola liettua arabia englanti romania tigrinja

Suomen tilastoista on saatavilla myös eri kielten arvioidut puhujamäärät äidinkielen mukaan: venäjän äidinkielisiä puhujia oli vuonna 2021 Suomessa 87 552 henkilöä, viron 50 232, arabian 36 466, englannin 25 638, somalin 23 656 ja farsin/persian 16 432 puhujaa. Seuraavassa taulukossa (taulukko 3) on vielä arviot maahanmuuttotaustaisten suomalaisten, ruotsalaisten ja norjalaisten lukumääristä peruskoululaisten ikäryhmissä.

TAULUKKO 3. Maahanmuuttotaustaisten peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa vuonna 2020.

	Suomi	Ruotsi	Norja
peruskoululaisia yhteensä	534 222	1 090 000	635 497
maahanmuuttotaustaisia peruskoululaisia	8,5 % (52 341)	26 % (283 400)	16 % (101 689)
maahanmuuttotaustaisten osuus koko väestöstä	7,8 %	25,8 %	18,5 %

1 Saame on virallinen kieli osassa maata.

Suomen maahanmuuttotaustaisten henkilöiden prosenttimäärä on Pohjoismaiden pienin sekä väestön kokonaistasolla että peruskoululaisten joukossa. Suomenkielisissä kouluissa opiskeli 498 900 oppilasta, ruotsinkielisissä kouluissa 33 645 oppilasta ja englanninkielisissä kouluissa 1 680 oppilasta. Vuonna 2020 suomenkielisten koulujen oppilaista noin 8 prosenttia (40 000 oppilasta) opiskeli suomea toisena kielenä, ja ruotsinkielisten koulujen oppilaista noin 2 prosenttia (1 152 oppilasta) opiskeli ruotsia toisena kielenä. (Vipunen 2022.) Saamenkieliseen perusopetukseen osallistui 185 oppilasta ja kaksikieliseen saame/suomi-opetukseen osallistui 40 oppilasta; sen lisäksi saamea opiskeli vieraana kielenä perusopetuksessa 236 oppilasta (Sámediggi 2020: 12).

Ruotsi on maahanmuuttotaustaisten koululaisten määrässä sekä suhteellisesti että absoluuttisesti omissa lukemissaan. Toisena tulee Norja, jossa maahanmuuttotaustaisia oppilaita on kaksinkertainen määrä Suomeen verrattuna. Norjassa koulukieli vaihtelee myös kirjakielen varieteetin mukaan: vuonna 2020 kirjanorjan (bokmål) oli valinnut opetuskielekseen 554 525 oppilasta, uusnorjan (nynorsk) 74 179, saamen 874 oppilasta ja jonkin muun kielen 5 919 oppilasta.

Tilastoista käy ilmi, että maahanmuuttotaustan vuoksi monikieliset, uudet pohjoismaalaiset edustavat sekä absoluuttisesti että suhteellisesti ottaen merkittävää osaa kaikkien pohjoismaisten peruskoulujen oppilaista. Tarkastelemme seuraavaksi, onko Suomessa, Ruotsissa tai Norjassa asuvalla uutta vähemmistökieltä puhuvalla koululaisella opetussuunnitelmien mukaan julistuksen edellyttämät mahdollisuudet oppia sekä asuinmaansa kieltä että kehittyä oman äidinkielensä käyttäjänä.

4 Valmistavan opetuksen vaihe ja yleisopetukseen siirtymisen nivelvaihe Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa

Maahan muuttaneen oppilaan polku alkaa samaan tapaan eri Pohjoismaissa. Ensimmäinen kouluvuosi uudessa kotimaassa käydään tavallisesti pienluokkaa, jossa keskitytään opiskelukielen oppimiseen muiden vastasaapuneiden kanssa samalla, kun koulussa kartoitetaan oppilaan koulunkäyntihistoriaa eri oppiaineissa. Opetusta kutsutaan Suomessa *perusopetukseen valmistavaksi opetukseksi* (*förberedande undervisning*), ja sille on luotu oma opetussuunnitelma (OPH 2015). Ruotsissa ei ole erityistä opetussuunnitelmaa valmistavaan vaiheeseen eikä myöskään termiä "valmistavasta opetus" käytetä, vaan opetusta ohjaavissa dokumenteissa puhutaan valmistavasta luokasta (*förberedelseklass*), jota voi rehtorin päätöksellä käydä maksimissaan kahden vuoden ajan (Skollag 2010:800, 3 kap. 12a §). Norjassa on samaan tapaan käytössä termi *innføringsklass,* 'vastaanottoluokka', jonka opetukseen voi osallistua maksimissaan kaksi vuotta; päätös opetukseen osallistumisesta tehdään vuodeksi kerrallaan (Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61 § 2.8).

Suomessa koulut saavat valmistavaan opetukseen valtionavustuksen yhden kouluvuoden ajaksi, ja järjestämisen tavat riippuvat opetuksen järjestäjän ratkaisuista. Lukuvuoden kestävä pienryhmäopiskelu on meillä tavallisin valmistavan opetuksen järjestämismuoto, mutta integrointia yleisopetukseen suositellaan toteutettavaksi tavalla tai toisella valmistavan opetuksen alusta saakka. Toisinaan ja erityisesti alimmilla luokilla oppilas voidaan sijoittaa suoraan ikätasoiseen opetusryhmään ja järjestää siihen lisätukea. (OPH 2017.) Ruotsinkielistä valmistavaa opetusta on Suomessa niukasti tarjolla (Hellgren ym. 2019).

Ruotsin koululaki (Skollag 2010:800, 3 kap. 12a §) määrittelee termin *nyanländ elev* 'vastasaapunut oppilas' viittaavan koululaiseen, joka on asunut aiemmin ulkomailla, asuu nyt Ruotsissa ja on aloittanut opiskelun maassa myöhemmin kuin sen syyslukukauden alussa, jolloin hän täyttää seitsemän vuotta. Käytyään koulua Ruotsissa neljä kouluvuotta oppilas ei ole enää vastasaapunut. Kaikille vastasaapuneille järjestetään systemaattinen lukutaidon ja aiemman koulunkäynnin alkuarviointi (Skolverket 2022), jonka jälkeen oppilaat sijoitetaan joko yleisopetukseen tai valmistavan opetuksen ryhmiin. Ruotsissa valmistavan luokan perustaminen ei ole lain mukaan välttämätöntä, vaan koulut voivat käyttää tarveharkintaa. Päätöksen oppilaan luokasta tekee rehtori. (Skollag 2010:800, 3 kap. 12a §.) Kunta- ja koulukohtaista vaihtelua on paljon, mutta ylempien eli 7–9 luokkien oppilaat aloittavat tavallisemmin pienryhmässä kuin alempien, 1–6 luokkien oppilaat (Mörtlund 2020).

Norjassa valmistava opetus vaihtelee kunnan koon, maantieteellisen alueen, uusien oppilaiden lukumäärän, koulujakauman ja opettajien osaamisen mukaan. Oppilaat voidaan sijoittaa suoraan yleisopetukseen tai erilliseen valmistavaan luokkaan. Ennen kuin oppilas siirretään yleisopetukseen, norjan kielen taito on koululain mukaan kartoitettava tarkoitukseen luodun testin avulla. Testausta käytetään myöhemmin myös sen seuraamiseen, voiko erityisen L2-oppilaille tarkoitetun tuen (ks. alalukua 5) lopettaa ja oppilaan siirtää norjan kielen yleiseen oppimäärään (NAFO 2022; Thomassen 2020).

Ruotsissa kokemusta ja keskustelua suorasta yleisopetukseen sijoittamisesta ja sen vastakohtana pitkittyneestä valmistavalla luokalla opiskelusta on enemmän kuin naapurimaissa. Valmistavan opetuksen vaihe saattoi aiemmin venyä jopa neljän vuoden mittaiseksi – mahdollisesti heijastellen koululain määritelmää vastasaapuneesta oppilaasta. Vuonna 2017 laki kuitenkin rajasi valmistavan opetuksen pienryhmäluokassa opiskelun maksimikestoksi kaksi vuotta (Hedman & Magnusson 2021a). Kun meillä Suomessa alettiin inkluusion nimissä laajemmin kokeilla suoraa yleisopetukseen sijoittamista (ks. Tainio & Kallioniemi 2019: 89), oli Ruotsissa jo julkaistu tutkimusta siitä, kuinka oppilailla itsellään oli kokemus ekskluusiosta, ulos jäämisestä yleisopetuksen luokassa (Nilsson Folke 2015).

Toisin kuin Suomessa, Ruotsissa ei valmistavaan opetukseen ole tehty valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Kuitenkin etnografinen tutkimus ruotsalaisesta valmistavasta opetuksesta (Hedman & Magnusson 2021b) antaa kuvan toiminnal-

lisesta ja vuorovaikutteisesta opetuksesta, jollaista myös suomalaisissa valmistavan opetuksen hankkeissa on raportoitu (ks. Ahlholm & Lankinen 2021). Suomesta taas puuttuu vastasaapuneiden kielitaidon ja koulutaustan valtakunnallinen kartoitusmateriaali, johon Ruotsissa on panostettu vuodesta 2015 alkaen (Skolverket 2016). Kartoituksen tavoitteena on tehdä diagnostinen arvio vastasaapuneiden oppilaiden osaamisesta, jotta oppilaat voidaan sijoittaa oikealle luokkatasolle ja sopivaan opetusryhmään ja jotta opetusta voidaan mukauttaa oppilaan tarpeita vastaavaksi. Ruotsin Skolverketin kolmivaiheisessa kartoitusmateriaalissa ohjataan tekemään kolme haastattelua oppilaalle sillä kielellä, jota tämä parhaiten osaa. Haastatteluissa selvitetään oppilaan monikielistä repertoaaria, koulukokemuksia, lukutaitoa ja laskutaitoa, sekä vapaavalintaisessa osassa myös ainekohtaista tietoa. Vuorenpää ym. (2019) toteavat analyysissään, että kartoituksen kysymysten suuresta määrästä johtuen alkuhaastatteluissa on haastavaa päästä niin syvälliselle tasolle, että haastateltavat käytännössä saisivat riittävästi tilaa omien kieli- ja koulutaitojensa kuvaamiseen.

Suomessa valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden olemassaolo vahvistaa valmistavan opetuksen vaiheen näkyvyyttä – ja samalla ikään kuin legitimoi vaiheen osaksi peruskoulujärjestelmää. Tosin suomi toisena kielenä -opettajien yhdistys on kiinnittänyt huomiota siihen, että niin kauan kuin valmistavan opetuksen opettajanpätevyyttä ei määritellä, järjestelmä on puutteellinen. Ruotsalaisessa järjestelmässä puolestaan kiinnitetään päähuomio alkuvaiheen osaamiskartoitukseen ja oppilaiden ohjaamiseen testitulosten mukaiseen opetukseen eri oppiaineissa. Valmiit testimateriaalit auttavat selvittämään vastasaapuneiden oppilaiden koulunkäyntihistoriaa ja kielellistä repertoaaria. Tällaiset tiedot ovat pedagogisesti ensiarvoisen tärkeitä, kun joukko on mitä heterogeenisin.

Valmistavasta pienryhmästä yleisopetukseen siirtymisen nivelvaihe on tunnistettu haastavaksi eri Pohjoismaissa. Vuoden tai kahdenkaan mittainen valmistava vaihe ei takaa sellaista akateemista kielitaitoa, jolla voisi opiskella kaikkia perusopetuksen oppiaineita omalla ikätasolla. Axelssonin ja Nilssonin (2013) mukaan ruotsalaisessa valmistavassa luokassa oppilas saa paljon tukea mutta vähän haasteita, kun taas yleisopetuksessa tilanne kääntyy toisin päin. Suomessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen mallin – yleisen, tehostetun ja erityisen tuen – jäsentäminen kielellisen tuen tarpeisiin vaihtelee kunnittain. Joissakin Suomen kunnissa valmistavan opetuksen jälkeinen tuki kanavoituu tehostettuna tukena; tällaista on esimerkiksi Espoossa järjestetty ”maahanmuuttajien määräaikainen opetus” MMO (Espoo 2016). Sekä kielikasvattajat että erityisopetuksen asiantuntijat ovat kritisoineet sitä, että suomalaisessa tukijärjestelmässä kielenoppimisen luonnollinen alkuvaihe käsitellään liian usein oppimisvaikeutena ja siksi kehittyvän kielitaidon tuki kanavoidaan erityisopetuksen kautta “erityisenä tukena”, vaikka käytettävissä olisivat yleisen ja tehostetun tuen työkalut (Tainio & Kallioniemi 2019). Harju-Autti ym. (2018) esittelevät ratkaisuksi yleisopetukseen integroidun kielellisen tuen mallin, jota on onnistuneesti kokeiltu valmistavan opetuksen jälkeen yläkouluikäisten oppilaiden teks-

titaitojen tueksi. Tässä mallissa tuki sijoittuu kolmiportaisen tuen toiselle portaalle, tehostettuun tukeen, jota antaa on koulutettu kielenopettaja, ja opetus vertautuu "sheltered learning" -malliin eli kielellisesti tuettuun aineenopetukseen (Harju-Autti & Sinkkonen 2020).

Kun valmistava vaihe on ohitettu, on maahanmuuttotaustan vuoksi monikielisen oppilaan mahdollista saada edelleen tukea opiskelukielen oppimiseen. Tarkastelemme seuraavaksi, kuinka se toteutuu kolmessa eri Pohjoismaassa.

5 Opiskelukielen tukeminen yleisopetuksessa ja kielitietoinen aineenopetus Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa

5.1 Toinen kieli – oppiaine, oppimäärä vai tukiopetusta?

Kaikissa Pohjoismaissa perusopetuksen opetussuunnitelmat huomioivat "toisen kielen" käyttäjät, mutta siinä on eroa, jäsentyykö toinen kieli omaksi oppiaineekseen vai opiskelukielen rinnakkaiseksi (suppeaksi) oppimääräksi. Opiskelukielten yleisiä oppimääriä kutsutaan Suomessa nimellä "suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus", Ruotsissa oppiaineen nimi on "svenska" ja Norjassa "norsk". Toisena kielenä opiskelukieltä puhuville tarjotaan Ruotsissa erillistä oppiainetta nimeltä "svenska som andraspråk". Suomen opetussuunnitelman perusteissa "suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus" ovat oppimääriä, jotka kuuluvat oppiaineeseen "äidinkieli ja kirjallisuus" – toisin sanoen suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus hahmottuu rinnakkaiseksi oppimääräksi suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kanssa. Kaikkiaan oppiaineeseen kuuluu kaksitoista erilaista oppimäärää – myös saamen kieli ja kirjallisuus, suomalainen/suomenruotsalainen viittomakieli ja kirjallisuus, romanikieli ja kirjallisuus sekä muu oppilaan äidinkieli ja kirjallisuus. Norjalainen opetussuunnitelma poikkeaa näistä molemmista, sillä se ei varsinaisesti tarjoa norjaa toisena kielenä, vaan norjan kielen oppiaineen tukena on *grunnleggende norsk for språklige minoriteter* eli kielivähemmistöille suunnattu norjan kielen oppimäärä, jota norjankielisen koululain englanninnoksessa kutsutaan "mukautetuksi" oppimääräksi (*Adapted language education for pupils from language minorities;* Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61 § 2.8).

Engen (2010) kuvaa norjalaisen esimerkin avulla, kuinka kieliasiantuntijoiden luomat opetuksen suuntaviivat eivät aina toteudu toivotulla tavalla. Norjan vuoden 1987 opetussuunnitelmassa hahmoteltiin uusi *norja toisena kielenä* -oppiaine, johon oli määrä sitoa oman äidinkielen opetusta, kaksikielistä opetusta ja kaksikielistä oppilaanohjausta. Hahmotuksesta piirtyy siis eräänlainen eheytetty kieliaine, jossa huomioidaan oppilaan oma kielirepertoaari. Suunnitelman toteutumisen esti muun muassa se, että tuolloin ei vielä ollut riittävästi päteviä norja toisena kielenä -opettajia

ja oman äidinkielen opetus jäi alusta saakka tuntikehyksen ulkopuolelle. Kielellisesti kunnianhimoinen suunnitelma vaihtui käytäntöön, jossa kielivähemmistöille tarjottiin suppeampaa perusnorjan kurssia erityisopetuksena, mikäli yleisopetuksen seuraaminen oli liian haastavaa. Kuusi peruselementtiä sisältävä tukioppimäärä on edelleen olemassa (LK20). Voimassa olevan Norjan koululain (Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61 § 2.8) mukaan oppilaalla on oikeus norjan kielen perusteiden opetukseen (*særskild norskopplæring*) siihen saakka, kunnes hän pystyy seuraamaan yleisopetusta (*vanleg opplæring*) norjaksi. Huomionarvoista on, että mukautettuun kielenopetukseen oikeutetut saavat samalla oikeuden oman äidinkielen opetukseen ja kaksikieliseen ohjaukseen. Sen lisäksi opetussuunnitelmassa (LK20, NOR07-02) annetaan sanalliset kuvaimet oppilaan edistymisen seurantaan tasolta 1 tasolle 3. Funktionaalista kielitaitoa kuvaavat tasokuvaimet tuovat mieleen Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003), mutta tasoja ei ole opetussuunnitelmatekstissä eksplisiittisesti sidottu mihinkään ulkoiseen standardiin. Tason 3 saavuttamisen jälkeen oppilaan katsotaan olevan valmis siirtymään norjan kielen oppimäärään. Testaaminen on kuntakohtaista, ja tarkoituksena on koulupolun aikana toistuvasti selvittää, onko oppilas mahdollista siirtää yleisopetukseen. (LK20; NAFO 2022.) Valtakunnallista testimateriaalia on myös oman äidinkielen testaamiseen, mutta valmiita materiaaleja ei ole välttämätöntä hyödyntää, ja käytänteitä onkin epäilty vaihteleviksi (Thomassen & Munthe 2020).

Suomen malli, jossa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus tarjotaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen yhtenä oppimääränä, muistuttaa norjalaista mallia joiltain osin. Erityisesti uusien yhdeksännen luokan päättöarvioinnin kriteerien julkistaminen vuonna 2020 havainnollisti sitä, että suomi toisena kielenä ja kirjallisuus näyttää riisutulta versiolta suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärästä (OPH 2020). Opetussuunnitelman perusteissa on suomen kielen ja kirjallisuuden tavoitteita nimetty 17, kun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä on vain 13 tavoitetta, ja näistä tavoitteista johdetut päättöarvioinnin kriteerit ovat tekstitaitojen osalta toisen kielen oppimäärässä suppeat. Kielitaidon tasoarvioinnissa (Kuukka & Metsämuuronen 2016) yhdeksäsluokkalaiset saavuttivat suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteet hyvin. Kuitenkin toistamiseen on nostettu esiin se, että mitattu B1-tason kielitaito on lukioon meneville varsin niukka. Kun lisäksi tiedämme, että oman äidinkielen opetus on meillä tuntikehyksen ulkopuolista ja vapaaehtoista toimintaa, olemme samankaltaisessa kokonaistilanteessa Norjan kanssa. Vaikka meillä ei kielellistä tukea ole suunniteltu toteutettavaksi erityisopetuksena, suomalaisessa esiopetuksessa ja peruskoulussa ajautuu jatkuvasti erityisen tuen piiriin ja erityisluokille sinne kuulumattomia oppilaita, joiden ainoa "oppimisvaikeus" on kehittyvä opiskelukielen taito (Tainio & Kallioniemi 2019). Toisin kuin Norjassa, Suomessa ei kuitenkaan kuntia velvoiteta laissa tekemään suomi toisena kielenä -oppilaille jatkuvia kielitestejä sen selvittämiseksi, onko jo aika siirtyä yleisopetuksen oppimäärään suomen kielen ja kirjallisuuden osalta. Kuitenkin uusimman suomi/ruotsi toisena

kielenä -tilannekartoituksen mukaan sekä opetuksen järjestäjillä että opettajilla on positiivinen kuva oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta S2-opetuksessa (OKM 2022).

Suomen systeemissä on yhteneväisyyksiä myös ruotsalaisen mallin kanssa. Ruotsin opetussuunnitelmassa on kaksi rinnakkaista ruotsin kielen oppiainetta, *svenska* ja *svenska som andraspråk*. Koska *svenska som andraspråk* ei ole oppimäärä vaan oppiaine, siitä ei pyritä siirtymään *svenska*n opiskeluun kesken koulupolun. Kuten Suomessa, toisen kielen polku on sisällytetty opetussuunnitelmaan, joka kehittyy ikätasoisesti ja etenee luokka-asteittain. Paineita oppimäärän vaihtoon ei ole sisällytetty systeemiin, kun esimerkiksi summatiivisten kielikokeiden järjestämistä ei edellytetä siten kuin Norjassa. Aikuistuneet entiset *suomi toisena kielenä* -oppilaat ovat itse toisinaan kritisoineet käytäntöä, jonka jotkut ovat kokeneet toiseuttavaksi ja yhdenvertaisuusperiaatteen vastaiseksi (esim. Niemonen 5.7.2020). Samankaltaista kritiikkiä on julkaistu Ruotsissa, jossa myös on törmätty voimakkaammin kuin meillä siihen, että ruotsin kielen L2-oppimäärä ei valmenna korkeakouluopintoihin yhtä laadukkaasti kuin ruotsin L1-oppimäärä, vaikka Ruotsin L2-oppiainetta on kansainvälisessä vertailussa pidetty kansainvälisesti uniikkina, laadukkaasti toteutettuna ja kielellisen yhdenvertaisuuden toteuttamisen esimerkkinä (Hedman & Magnusson 2020, 2022).

5.2 Kielitietoisuus – ratkaisu vai retoriikkaa?

Opiskelukielen tukemisen lisäksi pohjoismaisissa opetussuunnitelmissa on viime vuosina painotettu kielitietoista aineenopetusta. Uusi käsite opetussuunnitelmassa kuvaa ideologisen ilmapiirin muutosta, ja vuoden 2014 suomalaisessa opetussuunnitelman perusteissa *kielitietoisuus* on uusi käsite (Zilliacus ym. 2016). Kielitietoisuus näyttäytyy uusimmissa suomalaisissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) tutkijoiden mukaan jopa erityisen vahvana, kun perusteita vertaa ruotsalaiseen opetussuunnitelmaan (Lgr 2011; Zilliacus ym. 2017; Paulsrud ym. 2020). Vertailu on tosin epäsymmetrinen siinä mielessä, että suomalainen asiakirja on valtakunnallinen ”opetussuunnitelman perusteet” kun taas ruotsalainen ja norjalainen asiakirja ovat varsinaisia opetussuunnitelmia ja opetusta ohjaava asiakirjoja. Symmetrisessä asetelmassa olisi vertailtu suomalaisia paikallisia opetussuunnitelmia, jotka perustuvat valtakunnallisiin perusteihin, ja ruotsalaista/norjalaista opetussuunnitelmaa keskenään. On selvää, että suomalainen valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet on korostuneesti retorisen tason asiakirja, jota täydennetään käytännöllisellä ja paikallisella opetusta ohjaavalla asiakirjalla. Sen viljelemä diskurssi on laveampaa ja ideologisesti hiotumpaa kuin ruotsalaisen valtakunnallisen opetussuunnitelman, jonka tehtävä on maanläheisempi.

Suomalaisen opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden teksteistä voi lukea optimistisuutta sen suhteen, että valtakunnallisesti luotu retoriikka alkaisi muuttaa

paikallisia käytänteitä vähitellen kielitietoisemmiksi (ks. Mustaparta 2015 toim.). Vaikka ruotsalaisen koulun monikielisyyskokemus on sekä pitkäaikaisempaa että mittavampaa kuin muiden Pohjoismaiden, kirjoittivat ruotsalaistutkijat juuri suomalaisen opetussuunnitelmauudistuksen (2014) aikaan yhä useammin siitä, että kielitietoinen aineenopetus on ruotsalaiskouluissa edelleen suuri haaste (esim. Rosén & Wedín 2015). Myös meillä muun muassa Tarnanen ja Palviainen (2018) olivat varauksellisia sen suhteen, tarkoittaisiko kielitietoisuus-käsitteen ankkuroituminen opetussuunnitelmaretoriikkaan käytännössä koulujen arjessa muutosta kielitietoisempaan suuntaan ja yksikielisyysnormin kyseenalaistamiseen. Metaetnografiassaan he tarkastelevat opettajien monikielisyysasenteita edellisen suomalaisen opetussuunnitelman (OPH 2004) aikana ja toteavat, että suomalaisopettajat olivat positiivisia monikielisyyttä kohtaan mutta näkivät oppilaansa silti ensisijaisesti koulukielen oppijoina ja pitivät muiden kielten käyttöä vahingollisena. Nykyisen opetussuunnitelman aikaisia käytänteitä on kartoitettu Alisaaren ym. (2019) sekä Suuriniemen ym. (2021) tutkimuksissa laajalti suomalaisilta opettajilta: niiden mukaan asenteissa näkyy edelleen periaatteellinen positiivisuus monikielisyyttä kohtaan, mutta käytännön toimissa yksikielisyyden normi kuvastuu vahvana.

Ruotsin opetussuunnitelmasta (Lgr 2011) voi kriittisen lukutavan avulla hahmottaa piilokielipolitiikan piirteitä. Kahden rinnakkaisen oppiaineen (L1 vs. L2) järjestelmän voidaan nähdä epäterveellä tavalla naturalisoivan jakoa ”kieleen” (språk) ja ”toiseen kieleen” (andraspråk). Lisäksi Paulsrud ym. (2020: 313) ovat tarkastelleet, miten Ruotsin opetussuunnitelma (Lgr 2011) käyttää ruotsin kielen *språk*-muodon kaksoisjäsennystä vahvistamaan yksikielisyyden normia:

> “it is worth noting that language in Swedish – språk – may be either singular or plural with the same spelling--. Thus, despite the prevalence of language across the curriculum, the usage of this concept does not include references to individual or societal multilingualism, but rather presents a monolingual norm of Swedish, with other languages as foreign.”

Opetussuunnitelman kielellisessä hierarkiassa ylimpänä on ”kieli” (ruotsi, joskus englanti), sen jälkeen tulevat ”modernit kielet” (L3, kuten englanti, ranska, saksa), sitten ”kansalliset kielet” (saame, suomi, meänkieli, suomen romani, jiddiš) ja lopuksi maahanmuuton myötä tulleet vähemmistökielet (Paulsrud ym. 2020). Ganuza ja Hyltenstam (2020: 44) kuvaavat oppiaineen *modersmål* ’äidinkieli’ viittauskohteen muutosta: vuoden 1962 opetussuunnitelmassa L1-oppiaineen nimeksi tuli *svenska* ’ruotsi’, kun se oli ennen ollut *modersmål*. Yhteys vähemmistöäidinkielen ja kansalliskielen väliltä oli siksi ollut opetussuunnitelmakielestä poissa jo 35 vuoden ajan, kun vuonna 1997 vähemmistöjen oman äidinkielen oppiaineen nimestä *hemspråk* ’kotikieli’ luovuttiin ja niitä alettiin kutsua termillä *modersmål.* Siksi vain kansallisilla ja muilla kielivähemmistöillä on opetussuunnitelmassa äidinkieli, kun taas ruotsi on *språk* ’kieli’, ei koskaan *modersmål* ’äidinkieli’. Erotteluita voi perustella

koulutusasiakirjan selkeyspyrkimyksen avulla, mutta voidaan myös kysyä, mitä ne itse asiassa selventävät. Keskeisellä peruskoulutusta ohjaavalla dokumentilla on myös retorinen viestinviejän tehtävä, eikä siksi voida pitää vähäpätöisenä sitä seikkaa, että diskurssissa on valittu käyttää johdonmukaisesti eri termiä kielienemmistön ja kielivähemmistöjen äidinkielistä.

Sekä ruotsalaisten että suomalaisten opettajankoulutuksen tutkijoiden mukaan kielellinen ja kulttuurinen diversiteetti jää edelleen opettajankoulutuksessa vaille riittävää huomiota, eikä kielitietoisuus toteudu ilman merkittävää panosta opettajankoulutukseen (Hermansson ym. 2021; Aalto 2019). Uutena avauksena Ganuza ja Hedman (2020) puhuvat kriittisesti kielitietoisesta opetuksesta, joka yhtäältä tekisi näkyviksi koulun monet kielet oppimisen resursseina mutta mahdollistaisi keskustelun myös diasporakielten varieteettien kirjosta ja siitä, millaisia varieteetteja oman äidinkielen oppiaineessa tulisi opettaa. Seuraavassa luvussa tarkastelemme oman äidinkielen tukemisen tapoja kolmessa Pohjoismaassa.

6 Oman äidinkielen tukeminen

Oman äidinkielen opiskelun ja kehittämisen oikeus mainitaan Pohjoismaiden ministerineuvoston julkilausumassa. Kaksikielisyydestä eniten hyötyvät ihmiset ovat niitä, joiden sidos omaan äidinkieleen pysyy voimakkaana, vaikka ympäröivän yhteiskunnan pääkieli helposti valloittaa useita elämänaloja. Paitsi kielellisten resurssien kehittymisen kannalta, oman äidinkielen vahvistaminen on merkityksellistä identiteetin kehittymiselle, ja yksilön kannalta perintökielen sosiaalinen merkitys on suuri (Straszer & Wedin 2020: 28–29). Yhteiskunnalliselta kannalta puolestaan on nostettu esiin se, että monien äidinkielten käyttö ja harjaannuttaminen vahvistaa kansallista kielivarantoa (Latomaa & Suni 2011; Pyykkö 2017: 95–97). Luvussa 2 esitetystä taulukosta 2 näkyvät keskeiset uudet vähemmistökielet, joiden opiskelusta ja kehittämisestä on kyse. Vähemmistökieliä puhuvat koululaiset kantavat tärkeää osaa potentiaalisesta tulevaisuuden yhteispohjoismaisesta kielivarannosta, jonka kehittämistä voidaan vaalia tai joka voidaan hukata.

Koulutusjärjestelmät suhtautuvat tähän eri tavoin. Ruotsissa oman äidinkielen (*modersmål*) opetuksen tarjoaminen on koulutuksen järjestäjälle pakollista ja opetukseen ovat oikeutettuja kaikki, joiden huoltajista toisen äidinkieli on jokin muu kuin ruotsi, mikäli kieli on päivittäisessä käytössä kotona ja oppilaalla on peruskielitaito (Utbildningsdepartementet SFS 2010: 800). Opetussuunnitelmassa on kaikille äidinkielille yhteiset tavoitteet. Äidinkieltä opiskellaan yksi viikkotunti ja sen lisäksi oppilailla on oikeus omakieliseen opintojen ohjaukseen yhden viikkotunnin ajan. Ohjaukselle (*studiehandledning på modersmål*) ei ole opetussuunnitelmassa omaa sisältöä, vaan Skolverket (2019) ohjeistaa sen toteuttamisesta erillisellä dokumentilla. Ohjauksen toteutuminen on käytännössä kuitenkin Ruotsissa tavallista ja laa-

jaa, ja omakielinen ohjaaja on tunnistettu ammattinimikkeeksi (Straszer ym. 2019). Ruotsalaisen oman äidinkielen opetuksen ongelmaksi on mainittu opetuksen vähyys – on pohdittu, riittääkö 40–60 minuuttia viikossa kehittämään tai edes ylläpitämään kielitaitoa. Lisäksi tunnit toteutuvat usein myöhään iltapäivisin ja oppiainetta on siksi käytännössä haastavaa integroida muihin aineisiin. (Hyltenstam & Milani 2012; Ganuza & Hedman 2015; Reath Warren 2017.) Oman äidinkielen opetusta on mahdollista saada vain yhdessä kielessä, mikä tuottaa Vuorenpään ja Zetterholmin (2019: 203) mukaan lisähaasteen oppiaineen järjestelyihin.

Suomessa oman äidinkielen opetus on valtion tukemaa kuten Ruotsissa, mutta se toteutuu kokonaan tuntikehyksen ulkopuolella, kahden viikkotunnin mitoituksella. Opetuksen järjestäjiä suositetaan hakemaan valtionapua oman äidinkielen opetukseen ja järjestämään opetusta, mikäli ryhmäkoko on riittävän suuri (yleensä 4 oppilasta). Omakielinen oppilaanohjaus ei Suomessa ole vakiintunut käytänteeksi kuten Ruotsissa, siitäkään huolimatta, että tähän on asetuksella säädetty resurssi samaan tapaan kuin oman äidinkielen opetukseenkin. Poikkeuksellisena voi pitää Turun kaupungin omakielisen opetuksen käytäntöä (OMO 2021) ja joidenkin kuntien erillisiä kokeiluja, joissa koulunkäynninohjaajiksi palkataan oppilaiden yleisimpien vähemmistöäidinkielten puhujia. Vuonna 2020 Suomessa omaa äidinkieltä opetettiin 57 eri kielessä 22 041 oppilaalle 84 kunnassa, mikä tarkoitti neljää prosenttia kaikista peruskoululaisista. (Vipunen 2022.)

Norjassa omaa äidinkieltä opiskelee valtion tuella vain kaksi prosenttia peruskoululaisista, vaikka 16 % kaikista oppilaista on monikielisiä vähemmistökielten puhujia. Epäsuhta perustuu ainakin osittain lakiin, joka velvoittaa tarjoamaan äidinkielen opetusta vain niille oppilaille, jotka saavat mukautettua norjan kielen opetusta (*særskild norskopplæring*). Lukuun eivät kuitenkaan sisälly kveenin puhujat, joilla on erityisasema kansallisen vähemmistökielen puhujina ja oikeus opiskella kveeniä riippumatta norjan kielen taidostaan (Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61 § 2.7).

Oman äidinkielen opiskelu koulussa voi olla vaikuttavaa silloinkin, kun sitä opiskellaan vain yksi viikkotunti. Tämän tuloksen saivat Ganuza ja Hedman (2019) tutkiessaan somali omana äidinkielenä -opetusta Ruotsissa. Erityisesti luetun ymmärtämisen taidot paranivat, mutta esimerkiksi sanastotaidoissa eivät tutkimuksessa käytetyt mittarit havainneet eroa. Toisaalta oman äidinkielen opetuksen vaikuttavuus on luonteeltaan kulttuurista ja identiteettityötä tukevaa, ja tällaista vaikuttavuutta on mahdotonta redusoida lyhyellä aikavälillä mitattaviin oppimistuloksiin. Oman äidinkielen opettajan läsnäolo koulussa antaa oppilaille tärkeän samastumiskohteen ja siten edesauttaa integroitumisen prosessia (Hedman & Magnusson 2021b). Koulukohtainen oman äidinkielen opettaja mahdollistaisi myös opettajien välisen yhteissuunnittelun ja opetuksen eheyttämisen kieliaineiden kesken, mikä tällä hetkellä on Suomessa tutkitusti harvinaista (Venäläinen ym. 2022, ks. kuitenkin Korpela ym. 2007).

7 Pohdintaa

Pohjoismaisten käytänteiden vertailua helpotti se seikka, että koulutuksen asiakirjat ovat avoimesti saatavilla kaikissa tutkimuskohteenamme olleissa maissa. Pyrkimys läpinäkyvyyteen ja saavutettavuuteen helpottaa koulutuspoliittisten dokumenttien tutkimusta. Aiempaan tutkimukseen tutustuminen vahvistaa myös kuvaa avoimesta yhteiskunnasta, jonka käytänteitä tarkastellaan, kyseenalaistetaan ja tarvittaessa korjataan jatkuvasti. Haasteena kokonaiskuvan saamisen kannalta on kuitenkin se yhteispohjoismainen piirre, että paikallisella tasolla – kunnilla ja yksittäisillä kouluilla – on vapaus tulkita dokumentteja, jotka harvoin sanoittavat toimintaa tiukasti loppuun saakka. Ammattilaisten toimintaan luotetaan. Vain laajat etnografiset tutkimukset eri maista pystyisivät kuvaamaan tarkasti, miten kouluissa ratkaistaan monikielisten oppilaiden eri kielten tukemista. Tämä tutkimus ei yllä sellaiseen yksityiskohtaisuuteen. Dokumenttitutkimuksestamme on kuitenkin piirtynyt esiin muutamia selkeitä haasteita, joita pohjoismaisiin järjestelmiin analyysimme perusteella liittyy. Pohdimme niitä artikkelimme lopuksi.

Pohjoismaisissa julkilausumissa korostuvat helposti parempiosaisten kokemukset monikielisyydestä. Artikkelin alussa viittasimme Tove Skutnabb-Kankaan 1980-luvulla kirjoittamaan tekstiin, jossa hän kuvaa tätä samaa ilmiötä: monikielisyys on eliitille seurausta koulutuksellisesta hyväosaisuudesta, mutta kielivähemmistöille kyse on elämänkohtalon sanelemasta pakosta. Koulutuspolitiikassa korostetaan herkästi, että kaksikielisyys on yksilölle kognitiivinen lisäarvo, mutta harvemmin tunnustetaan se, ettei kaksikielisyys sellaisenaan tuota parempaa koulumenestystä kaikille. Kaksi- tai monikielisyys ei näyttäydy koulumenestystä parantavana lisäarvona niille, joiden omaa äidinkieltä tai omia äidinkieliä ei tunnisteta oppimisen resurssiksi koulussa ja joiden opiskelukielen taitoa ei näin ollen tueta oman kieliperimän kautta. Aina ei tunnisteta sitä, miten monikielisyys risteytyy sosiaalisen epätasa-arvon kanssa: miten taloudellinen vähäosaisuus, rasismi, seksismi ja muukalaisvihamielisyyden kokemukset kietoutuvat yhteen kielellisen identiteetin kysymysten kanssa (Beiler 2021). Rodullistettujen kielenoppijoiden identiteettikysymysten tunnistaminen on vasta nostamassa päätään suomalaisessa ja pohjoismaisessa koulussa (Hummelstedt ym. 2021).

Pohjoismaissa eletään sen tosiasian kanssa, että ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat ovat pysyvästi osa peruskoululaisten joukkoa. Aina on uusi joukko ensimmäisen sukupolven kouluikäisiä maahanmuuttajia. Sen takia on otettava vakavasti huomioon kaikki mallit ja ehdotukset, joilla mahdollistetaan yhden sukupolven aikana tapahtuva integroituminen – sosiaalistuminen uuden opiskelukielen käyttäjäksi, jolla on positiivinen kiintopiste myös omaan äidinkieleen tai -kieliin. Kieliasiantuntijat ovat jo vuosikymmeniä (esim. Skutnabb-Kangas 1988; Engen 2010; Beiler 2021) puhuneet siitä, että kielellisesti vähemmistöistettyjen oppilaiden kielelliset ja kulttuuriset taustat on tunnettava tarkasti, jotta koulu voisi tukea niitä, jotka

eivät kotona saa tukea oppimiseen. Tähän tarvitaan kriittisesti kielitietoista opetusta (Ganuza & Hedman 2020). Kouluihin tarvitaan myös entistä enemmän opettajia ja koulunkäynninohjaajia, jotka itse identifioituvat kielivähemmistöjen edustajiksi ja voivat siksi olla elävänä mallina oppilaille positiivisesta kiinnittymisestä kahteen kulttuuris-kielelliseen yhteisöön. Kyse ei ole pelkästään resursseista vaan yleisestä tietoisuudesta: mikäli Suomen kunnissa laajemmin hyödynnettäisiin oman äidinkielen opetuksen valtionavun lisäksi omakieliseen opetukseen (ks. OMO 2021) varattua valtionapua, olisi koulussa mahdollista jo nyt olemassa olevan rakennekehikon sisällä kehittää eheytettyjä opetuskokonaisuuksia koulun opetuskielen ja oman äidinkielen opetukseen.

Kysymys kielen ja kirjallisuuden oppiaineen (L1) ja toisen kielen oppiaineen tai oppimäärän (L2) suhteesta on liikkeessä, koska kieliympäristö on muutoksessa. Suhteessa suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään suomalainen järjestely asettuu norjalaisen ja ruotsalaisen mallin väliin. Norjalaisessa nykymallissa L2-opetus hahmottuu eräänlaisena kielellisenä erityisopetuksena, kun taas ruotsalainen malli näyttää kriitikoiden mukaan naturalisoivan "L2-statuksen" tavalla, josta ei ole ulospääsyä. Suomalaista mallia on myös kritisoitu suomi toisena kielenä -oppimäärän luonnollistamisesta yhdenvertaisuutta vaarantavalla tavalla. Vaihtoehtona voisi olla oppimäärän vaihtoon kannustaminen pakollisten toistuvien testien avulla, mutta tällaista siirtymää hidastaa testien puute ja se, että pakotetut valtakunnalliset testijärjestelmät ovat koulutuskulttuurillemme vieraita. Testien tulisi myös mitata tiedonalalähtöisiä tekstitaitoja eri oppiaineissa. On kuitenkin kiistatta tärkeää jatkuvasti tarkastella sitä, onko toisen kielen oppimäärällä edellytyksiä olla sellainen syvälle kielen ja kulttuurin yhteyksiin ja kaunokirjalliseen kokemukseen luotaava kokonaisuus, jota voidaan jatkuvasti vaalia suomen/ruotsin kielen ja kirjallisuuden rinnakkaisena oppimääränä. Opetussuunnitelmien perusteista hahmottuu tällä hetkellä kuva suomen/ruotsin kielen ja kirjallisuuden "suppeasta kurssista", jossa erityisesti tekstitaitojen ja kaunokirjallisuuden tavoitteet ovat matalat verrattuna valtavirtaoppimääriin. Tämä herättää lisäkysymyksen yhdenvertaisuudesta, kun koulun oppilaista yhä kasvava osa saa L2-oppimäärän mukaista opiskelukielen opetusta – nyt määrä on koko Suomessa noin 8 prosenttia (S2 7,6 %, R2 0,2 %; Vipunen 2022), mutta määrä kasvaa samassa suhteessa kuin yhteiskunta monikielistyy (ennusteista ks. Vuori ym. 2019; Kuntaliitto 2020).

Vastausta voidaan etsiä myös jo käydyn keskustelun kautta. Yksi mahdollisuus on nostaa uudelleen tarkasteluun ne ajatukset, jotka olivat norjalaisen vuoden 1987 ideaalin takana – mallin, jossa oma äidinkieli oli nostettu osaksi monikielisen oppijan luonnollista koulussa opittavaa kielen oppimäärää, opiskelukielen oppimäärän rinnalle. Omaa äidinkieltä ja suomea eheyttävää opetusta on kokeiltu myös meillä, ja kokeilusta on myös raportoitu yksityiskohtaisesti (Korpela ym. 2007). Mainitut ajatukset ja kokeilut ovat olleet edellä aikaansa, sillä vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana on myös pohjoismaisessa monikielisyystutkimuksessa vahvasti otettu lähtö-

kohdaksi ymmärrys oppijan monikielisten kielirepertoaarien ykseydestä. Oppijan identiteettikielten, oman äidinkielen tai omien äidinkielten ja maahanmuuttomaassa puhuttavan toisen kielen opetusta eheyttävälle kouluaineelle olisi nyt vahva tutkimuksen tuki ja kentällä entistäkin enemmän kysyntää. Tutkimuksemme nostaa esiin myös sen, että toisen kielen oppiaineella tai oppimäärällä ja siihen kytkeytyvillä oman äidinkielen ja omakielisen opetuksen eri muodoilla on Pohjoismaissa jo puolivuosisatainen vaiherikas historia, joka olisi perusteltua ottaa oppiainehistoriallisen tarkastelun kohteeksi.

Kirjallisuus

Aalto, E. 2019. *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. JYU Dissertations 158. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ahlholm, M. & N. Lankinen (toim.) 2021. Vastaantulo – Meeting in the middle 2017 – 2019. *Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi*. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/tutkimus/.

Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. Commins & E. O. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, *80*, 48–58. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003

Axelsson, M. & J. Nilsson 2013. "Welcome to Sweden…': Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes". *International Electronic Journal of Elementary Education*, *6* (1), 137–164.

Beiler, I. R. 2021. Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. *Multilingua, 40* (1), 107–138.

Berry, J.W., J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (toim.) 2006. *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blackledge, A., A. Creese & J. K. Takhi 2013. Beyond Multilingualism: Heteroglossia in Practice. Teoksessa S. May (toim.) *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. NY: Taylor & Francis, 191–215.

Cummins, J. 2000. *Language. power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2017. Teaching for transfer in multilingual school contexts. Teoksessa O. García ym. (toim.) *Bilingual and multilingual education, Encyclopedia of Language and Education*, 103–115.

Deklaration om nordisk språkpolitik 2006. ANP 2007:746. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet. http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf [luettu 27.4.2022].

Dufva, H., M. Suni, M. Aro & O.-P. Salo 2011. Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, *5* (1), 109–124. https://apples.journal.fi/article/view/97818.

Engen, T. O. 2010. Literacy instruction and integration: the case of Norway. *Intercultural Education*, *21* (2), 169–181. doi:10.1080/14675981003696305.

Espoo 2016. Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma, luvut 1–12. Yhteiset osuudet. https://www.espoo.fi/fi/kasvatus-ja-opetus/perusopetus/opiskelu-peruskoulussa/opetussuunnitelma-oppiaineet-ja-arviointi#section-6677 [luettu 7.9.2022].

EVK = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys.* 2003. Huttunen, I., & Jaakkola, H. (käänt.), Council of Europe. Helsinki: WSOY.

Ganuza, N. & C. Hedman 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics, 40* (1), 108–131, https://doi.org/10.1093/applin/amx010

Ganuza, N. & C. Hedman 2020. Kritiskt språkmedveten undervisning. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedín (toim.) *Modersmål, minoriteter och mångfald. I förskola och skola*. Tukholma: Studentlitteratur, 171–198.

Ganuza, N. & K. Hyltenstam 2020. Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedín (toim.) *Modersmål, minoriteter och mångfald. I förskola och skola*. Tukholma: Studentlitteratur, 37–77.

Harju-Autti, R., T. Aine, P. Räihä & H-M. Sinkkonen 2018. Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin*, *2018* (3), 16–31.

Harju-Autti, R. & H-M. Sinkkonen 2020. Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. *International Journal of Multicultural Education, 22* (1), 53–75.

Hedman, C. & U. Magnusson 2020. Student ambivalence towards second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, *55*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767.

Hedman, C. & U. Magnusson 2021a. Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden. Pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review*, https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1890309.

Hedman, C. & U. Magnusson 2021b. Constructing success and hope among migrant students and families. A mother tongue teacher's didactic narratives. *Language & Communication, 77*, 93–105. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.01.003.

Hedman, C. & U. Magnusson 2022. Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25* (2), 452–466. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956.

Hellgren, J., C. Silverström, L. Lepola, L. Forsman & A. Slotte 2019. *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Publikationer 8:2019. Helsinki: Nationella centret for utbildningsutvärdering (Karvi).

Hermansson, C., A. Norlund Shaswar, J. Rosén, J. & Å. Wedin 2021. Teaching for a monolingual school? (In)visibility of multilingual perspectives in Swedish teacher education. *Education Inquiry, 13* (3). https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1885588.

Hummelstedt, I., G. Holm, F. Sahlström & H. Zilliacus 2021. 'Refugees here and Finns there' – categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*, *32* (2), 145–159. https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851174.

Hyltenstam, K. & T. Milani 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. Teoksessa K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (toim.) *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5. Tukholma: Vetenskapsrådet, 17–152.

Institutet för språk och folkminnen 2022. *Språken i Sverige.* https://www.isof.se/stod-och-sprakrad [luettu 23.1.2022].

Korpela, H., S. Lottonen & N. Q. Cuong 2007. Kokemuksia eheytetystä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 165–178. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oma%20kieli%20kullan%20kallis.pdf [luettu 23.4.2022].

Kuntaliitto 2020. *Väestönkehitys C23-kaupungeissa*. https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/MDI_V%C3%A4est%C3%B6nkehitys-maahanmuttajat-vieraskieliset%2020200519.pdf [luettu 27.4.2022].

Kuukka, K. & J. Metsämuuronen 2016. *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Larja, L. 2017. Joka kolmas ulkomaalaistaustainen nuori samaistuu sekä suomalaisuuteen että taustamaahansa. *Tieto & Trendit* 1.3.2017.

Latomaa, S. & M. Suni 2011. Multilingualism in Finnish schools: policies and practices. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri - Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics, 2*, 111–136.

Lgr 2011. Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet [luettu 9.2.2022].

Lgr 2022. Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/amnessidor-for-andrade-kursplaner-2022 [luettu 9.2.2022].

LK20 = Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. NOR07-02, NOR08-02. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ [luettu 27.4.2022].

Mustaparta, A.-K. (toim.) 2015. *Kieli koulun ytimessä: Näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Helsinki: Opetushallitus.

Mörtlund, T. 2020. *Arbetet med nyanlända elever i grundskolan. En enkätundersökning om arbetet med nyanlända elever hos kommunala huvudmän för grundskolan*. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Rapport 2020:2.

NAFO 2022 = Nasjonelt senter for flerkulturell opplæring. Oslomet. O*rganisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever i grunnskolen*. https://nafo.oslomet.no/grunnskole/organisering/#Organisering_av_saerskilt_sprakopplaering [luettu 9.2.2022].

Niemonen, R. 2020. "En olisi odottanut tätä sinulta," sanoi opettaja – Suomessa maahanmuuttajataustaiset oppivat huonommin kuin muut, tutkijan mukaan syrjintä rehottaa. Yle Uutiset 5.7.2020. https://yle.fi/uutiset/3-11431717 [luettu 7.9.2022].

Nilsson Folke, J. 2015. Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. Teoksessa N. Bunar (toim.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Tukholma: Natur & Kultur.

OKM 2022. S2-opetuksen nykytilan arviointi. Owalgroup 17.3.2022. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf [luettu 24.4.2022].

OMO 2021. *Omakielisenä opettajana Turun perusopetuksessa. Opas koulujen käyttöön*. Päivitetty 22.6.2021. https://blog.edu.turku.fi/monikulttuurinenopetus/files/2021/06/OMO-opas-lv-21-22.pdf [luettu 24.4.2022].

OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015:49*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2017. *Perusopetukseen valmistava opetus*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf [luettu 9.2.2022].

OPH 2020. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020*. Helsinki: Opetushallitus.

Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 [luettu 3.2.2022].

Paulsrud, B., H. Zilliacus & L. Ekberg 2020. Spaces for multilingual education: language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14:4, 304–318, https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158.

Personuppgiftslagen 1998:204. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/personuppgiftslag-1998204_sfs-1998-204 [luettu 9.2.2022].

Phinney, J. S., J. W. Berry, P. Verdder & K. Liebkind 2006. The acculturation experience: attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. Teoksessa J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (toim.) *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 71–116.

Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 21–43. https://doi.org/10.30660/afinla.107219.

Piippo, I., M. Ahlholm & P. Portaankorva-Koivisto 2021. Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 4–20. https://doi.org/10.30660/afinla.109285.

Piippo, J. 2016. *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia.* Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. DOI: https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134.

Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Reath Warren, A. 2017. *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia.* Academic dissertation. Tukholma: Tukholman yliopisto.

Rosén, J., & Å. Wedin, Å. 2015. *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: Ett kritiskt perspektiv.* Tukholma: Liber.

Sámediggi 2020. *Oahpahus sámegielas ja sámegillii Suomas - Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Suomessa 2020-2021*. Opetustilastot 18.12.2020. https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/ [luettu 9.2.2022].

Skollag 2010:800, 3 kap. 12a §. Mottagande och undervisning av nyanlända och vissa andra elever. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 [luettu 9.2.2022].

Skolverket 2016. *Information till rektorer och lärare om kartläggningsmaterialet och bedömning av nyanlända elevers kunskaper.* https://www.skolverket.se/download/18.45c3a0221623365b28e3053/1534853900992/11%20apr%202017%20Info%20till%20rektorer%20och%20l%C3%A4rare.pdf [luettu 24.4.2022].

Skolverket 2019 (reviderad). *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever. Stödmaterial.* https://www.skolverket.se/getFile?file=5926 [luettu 23.4.2022].

Skolverket 2022. *Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper*. https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever [luettu 30.1.2022].

Skutnabb-Kangas, T. 1988. Multilingualism and the education of minority children. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (toim.) *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 9–44.

Statistics Norway 2022. Population count. https://www.ssb.no/en/befolkning/folketall/statistikk/befolkning [luettu 27.4.2022].

Statistics Sweden 2022. Population statistics. https://www.scb.se/en/finding-statistics/statistics-by-subject-area/population/population-composition/population-statistics/ [luettu 27.4.2022].

Straszer, B., J. Rosén & Å. Wedin 2019. Studiehandledning på modersmål. Studiehandledares positionering och yrkesroll. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (3), 49–61. https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.4.

Suuriniemi, S.-M., M. Ahlholm & V. Salonen 2021. Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet.* AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 44–69.

QuiCC 2022. Quality in Culturally Diverse Classrooms. https://www.uv.uio.no/quint/english/projects/quicc/ [luettu 3.2.2022].

Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla.* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9.

Tarnanen, M. & Å. Palviainen 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, *32* (5), 428–443, https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747

Thomassen, W. E. 2020. *Grunnskolelærerstudenters kompetanse for undervisning i flerkulturelle og flerspråklige klasserom – en 'mixed methods'-studie.* Doktorsavhandling. Stavanger: Universitet i Stavanger.

Thomassen, W. E. & E. Munthe 2020. A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, *96*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103151.

Tilastokeskus 2022. Väestö ja yhteiskunta: väestö kielen mkaan. https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#V%C3%A4est%C3%B6%20kielen%20mukaan%20 31.12. [luettu 27.4.2022].

Vipunen 2022. Opetushallituksen tilastopalvelu Vipunen. https://vipunen.fi/fi-fi/ [luettu 27.4.2022].

Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Latomaa, K. Mård-Miettinen, M. Nirkkonen, M. Huhtanen & J. Metsämuuronen 2022. *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 19:2022. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf.

Vuorenpää, S. & E. Zetterholm 2018. Första mötet med den svenska skolan – kartläggningssamtal med en nyanländ elev. Teoksessa B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund & P. Sundqvist. *Klassrumsforskning och språk(ande). Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018*, 187–206. http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1319360/FULLTEXT02.pdf [luettu 27.4.2022].

Vuorenpää, S., S. Duek & E. Zetterholm 2019. Kartläggning av en nyanländ elevs litteracitet i Sverige. *Nordic Journal of Literacy Research*, *5* (3), 49–62. https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2012

Vuori, P., T. Jokiranta & H. Lönnqvist. 2019. *Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035*. Tilastot 2019:3. Helsinki: Helsingin kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot. https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf [luettu 27.4.2022].

Zilliacus, H., G. Holm & F. Sahlström 2016. Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, *9* (4), 231–248. https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810.

Zilliacus, H., B. Paulsrud & G. Holm 2017. Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 2/2. https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335.

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 44–60.

Kaisa Hahl & Toni Mäkipää
Helsingin yliopisto

Vertailututkimus opetussuunnitelmien ja opetusmäärien vaikutuksesta ruotsin kielen oppimiseen

Swedish as a second national language is a compulsory subject for all pupils in Finnish-medium basic education and even beyond. In 2016, along with a curriculum reform, learning Swedish was changed to start earlier in Grade 6 instead of the previous Grade 7. Nowadays, pupils study Swedish in four years (Gr. 6–9) instead of three years, but usually still in total 6 weekly lessons. In some municipalities, however, the number of weekly lessons has been raised to a total of 8 in four years. We examined with a Swedish test how pupils' learning results differ either with an increased number of lessons or with a different number of lessons. We examined pupils' learning in one school in Helsinki before and after the curriculum reform (6 and 8 weekly lessons), and in one University of Helsinki teacher training school after the reform (6 weekly lessons). The results show that pupils' Swedish proficiency is on average weak even after the increased number of lessons. The extra hours in the city school have yet supported pupils' learning, although not in all areas. A slightly larger percentage of pupils in the teacher training school reached the level of good competence compared to the city school, while the situation was exactly opposite with those pupils who exceeded the level of good competence. In a curriculum reform, it would be important to utilize language education research so that the changes support and enhance language learning.

Keywords: Swedish competence, learning Swedish, core curriculum, curriculum reform
Asiasanat: ruotsin kielen osaaminen, ruotsin opiskelu, opetussuunnitelmien perusteet, opetussuunnitelmauudistus

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Toisena kansalliskielenä ruotsin kielellä on erityisasema suomalaisissa kouluissa. Kaikki oppilaat suomenkielisissä kouluissa Suomessa ovat opiskelleet ruotsia 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen, mutta oppilaiden motivaatio ruotsin opiskeluun on tutkimusten mukaan kuitenkin usein alhainen ja oppimistulokset ovat heikkoja (Tuokko 2011; Takala 2012). Ruotsia opiskellaan pakollisena aineena myös lukiossa, vaikka sitä ei ole tarvinnut kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa enää vuodesta 2005 lähtien. Ruotsin asemaa ylioppilaskirjoituksissa on tarkoitus selvittää uudelleen Opetusministeriön toimesta vuonna 2022 (Liiten 2021). Ruotsin opiskelu jatkuu peruskoulun jälkeen pakollisena myös ammatillisessa peruskoulutuksessa sekä yliopisto- ja ammattikorkeakoulutuksessa.

Jokainen oppilas suomenkielisissä peruskouluissa opiskelee ruotsin kieltä toisena kotimaisena kielenä (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, POPS 2014). Sen voi valita joissain kouluissa jo A1- tai A2-kielenä (eli ensimmäisenä pakollisena tai vapaaehtoisena vieraana kielenä peruskoulun alakoulussa), mutta viimeistään se tulee jokaiselle oppilaalle B1-kielenä. Ruotsin kielen opetus B1-kielenä alkoi aiemmin 7. luokalta, mutta vuodesta 2016 lähtien se on alkanut 6. luokalta (POPS 2014). Edellisten peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden ja tuntijaon mukaan oppilaat saivat 6 vuosiviikkotuntia opetusta vuosiluokilla 7–9, mutta nyt opetusta on perusopetuksen tuntijaon mukaan 6 vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 6–9 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a). Ruotsin opetusta on siis nykyään neljän vuoden aikana sama määrä kuin sitä oli aiemmin kolmen vuoden aikana. Muutamissa kunnissa on opetusmäärää kuitenkin nostettu niin, että opetusta on 2 vuosiviikkotuntia joka vuosi neljän vuoden ajan eli yhteensä 8 vuosiviikkotuntia. Osa oppilaista Suomessa saa siten enemmän ruotsin opetusta kuin valtaosa oppilaista. Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on tutkia ja vertailla oppilaiden ruotsin kielen osaamista peruskoulun lopussa. Tutkimme peruskoulua päättävien oppilaiden ruotsin kielen taitoa joko kolmen tai neljän vuoden opiskelun ja eri opetusmäärien jälkeen. Tutkimuksessa kartoitamme, miten ruotsin kielen opetussuunnitelmauudistus ja kielen eri opetusmäärät vaikuttavat 9.-luokkalaisten osaamiseen ruotsin kielessä.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mitä eroja ruotsin kielen oppimistuloksissa havaitaan edellisten ja nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti opiskelleilla oppilailla 9. luokan lopussa?
2. Mitä eroja ruotsin kielen oppimistuloksissa havaitaan nykyisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opiskelleilla oppilailla 9. luokan lopussa, kun opetusmäärät eroavat (6–8 vuosiviikkotuntia)?
3. Kuinka suuri osa 9. luokan oppilaista alittaa, saavuttaa tai ylittää hyvän osaamisen tason?
4. Mitä tyypillisiä virheitä 9. luokan oppilaat tekevät ruotsin kielen kokeessa?

Seuraavaksi kartoitamme aiempien tutkimusten kautta ensin oppilaiden osaamista ja motivaatiota ruotsin kielessä ja sitten vertaamme ruotsin ja englannin kielen opiskelua ja osaamista. Sen jälkeen kuvaamme ruotsin kielen opetuksessa tapahtunutta varhennusta ja sen aiheuttamia muutoksia opiskelussa.

2 Osaaminen ja motivaatio ruotsin kielen opiskelussa

Ruotsin kielen opiskelu on ollut vuosien ajan vakioaihe mediassa muun muassa pakkoruotsikeskusteluissa. Ruotsin kieli on ollut pakollinen kieli kaikille suomenkielisille oppilaille Suomessa 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen, ja oppilaiden motivaatio sen opiskeluun on tutkimusten mukaan usein alhainen. Peruskoulun päättövaiheessa on tehty kansallisia arvioita oppilaiden ruotsin kielen taidosta ja asenteesta ruotsin kieleen. Opetushallitus toteutti arvioinnit B-ruotsista valtakunnallisesti viimeksi vuosina 2001 ja 2008. (Ks. Tuokko 2002, 2009; Karvi 2020.) Nykyään kansallisesta arvioinnista vastaa Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) ja seuraavan valtakunnallisen arvioinnin tuloksia on luvassa vuonna 2023.

Vuosina 2001 ja 2008 toteutetut valtakunnalliset ruotsin kielen kokeet peruskoulun päättövaiheessa osoittavat, että nuorten kielitaito ruotsissa on heikentynyt vuodesta 2001 vuoteen 2008 (Tuokko 2011; Takala 2012). B-ruotsin oppimäärän tavoitetasoa luonnehditaan peruskielitaidon alkuvaiheeksi, jolla selviää tyydyttävästi jokapäiväisen elämän tilanteissa. Vuoden 2008 kokeen mukaan 27 % oppilaista oli saavuttanut tason, joka opetussuunnitelman mukaan vastaa hyvää arvosanaa (8), sen sijaan tätä heikompia suorituksia oli 41 %:lla ja tätä parempia 32 %:lla oppilaista (Takala 2012). Hyvään ruotsin kielen kirjalliseen tuottamiseen ylsi noin puolet ja hyvään ruotsin kielen suulliseen tuottamiseen noin kolmannes oppilaista. Ymmärtämistaidoissa hyvää osaamista osoitti puolestaan noin 58 % oppilaista. (Tuokko 2011.) Takala (2012: 7) kuvaa oppilaiden taitotasoa kuitenkin ”varsin heikoksi”. Noin 42 % oppilaista jäi tekstin ja puheen ymmärtämisen tavoitetasosta A2.1, joka on jo itsessään varsin alhainen. Oppilaiden taitotaso oli selvästi heikompi puhumisessa ja kirjoittamisessa, joissa tavoitetason alapuolelle jäi 50–65 % oppilaista. Lisäksi kirjoittamisessa 14 % oppilaista ja puhumisessa 18 % jäi kokonaan ilman arviointikelpoista tulosta. (Tuokko 2011; Takala 2012.) Tyttöjen ja poikien välillä havaittiin selkeitä eroja: tytöistä 64 % ylsi kirjoittamisessa vähintään hyvän osaamisen tavoitetasolle A1.3, pojista vain 39 %. Puhumistaidoissa puolestaan 43 % tytöistä ja 25 % pojista saavutti vähintään hyvän osaamisen tavoitetason A1.3. (Tuokko 2011.) Tytöt olivat siis ruotsin osaamisessa selkeästi edellä poikia 9. luokan lopussa.

On huomioitava, että tavoitetaitotaso kuullun ja luetun ymmärtämisessä oli kehittyvän kielitaidon asteikolla POPS 2004:ssä A2.1, mutta POPS 2014:ssä tavoite on laskettu yhtä alemmalle tasolle A1.3. Opetussuunnitelmauudistuksessa on siis nähtävästi huomattu, että aiempaan taitotasotavoitteeseen ei päästy, joten sitä on

laskettu. Tasoa A1.3 luonnehditaan toimivaksi alkeiskielitaidoksi, kun taas taso A2.1 on peruskielitaidon alkuvaihe. Tasolla A1.3 ”oppilas ymmärtää yksinkertaista, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sisältävää kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta asiayhteyden tukemana” (POPS 2014). Tasolla A2.1 oppilas ymmärtää helppoa, tuttua sanastoa ja ilmaisuja kirjoitetusta tekstistä sekä selkeää puhetta. Kehittyvän kielitaidon tekstin tuottamistaitojen tavoitetaitotaso on POPS 2014:ssä samalla tasolla kuin puhumisen ja kirjoittamisen tavoitetaitotaso POPS 2004:ssä eli tasolla A1.3.

Asenne ruotsin opiskeluun muuttui kielteisemmäksi jo vuodesta 2001 vuoteen 2008 mennessä (Karvi 2020). Peruskoululaisten motivaatiota tarkasteltiin silloin kolmella ulottuvuudella: oma arvio kielenhallinnasta, hyötynäkökulma ja aineesta pitäminen. Pojat suhtautuivat ruotsiin selvästi kielteisemmin kuin tytöt, ja heillä oli negatiivisemmat vastaukset kaikilla ulottuvuuksilla: erityisesti monet pojat olivat sitä mieltä, että he osaavat ruotsin kieltä heikosti. (Tuokko 2011; Takala 2012). Vain 5 %:lla oppilaista ruotsi kuului lempiaineisiin ja vain 29 % oppilaista opiskeli sitä mielellään. Toisaalta oppilaista 43 % koki ruotsin osaamisen tärkeäksi. (Takala 2012). Vaikka tytöt pitivät ruotsin kieltä hyödyllisenä, he eivät kuitenkaan pitäneet siitä aineena kovin paljon (Tuokko 2011). Oppilaista 42 % katsoi ruotsin tarpeelliseksi jatko-opinnoissa ja 35 % piti sitä tarpeellisena työelämässä (Takala 2012).

Tutkimuksissa on todettu, että myös ammatillisten perustutkinto-opintojen opiskelijoilla on kriittinen suhtautuminen omaan ruotsin kielen taitoonsa. Kun heitä pyydettiin arvioimaan omia tuottamistaitojaan, suullisessa kielitaidossa 50 % ja kirjoittamisessa vain 45 % opiskelijoista arvioi taitonsa tasolle A1. Opettajat arvioivat heidän taitonsa kuitenkin hieman korkeammalle. (Kantelinen 2011.) Myös korkeakouluissa joudutaan kertaamaan opiskelijoiden ruotsin perustaitoja lukion jälkeen, sillä noin viidennes opiskelijoista ei saavuta valtionhallinnon kielitutkinnon tyydyttäviä taitoja vastaavaa ruotsin kielen tasoa (B1-taso) (Rossi ym. 2017). Tutkijat ovat ehdottaneet, että varsinkin miespuolisten oppilaiden ja opiskelijoiden motivaation ja oppimistulosten kohentamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota (esim. Juurakko-Paavola 2012).

3 Ruotsin ja englannin opiskelun ja osaamisen eroja

Tutkimuksella on tarkasteltu myös englannin ja ruotsin opiskelun ja osaamisen eroja. Kalaja ja kumppanit (2011) havaitsivat tutkimuksessaan, että englannin ja ruotsin opiskelijat kuvailivat itseään koulussa kielten oppijoiksi ja oppikirjojen kuluttajiksi. Kielen opiskelu oli painottunut enemmän kielen muodolliseen puoleen. Kieltä ei siis koettu käytettävän tunneilla aktiivisesti viestinnän välineenä, vaan harjoittelu perustui enemmän oppikirjatehtävien ja sanakokeiden tekemiseen. Vapaa-ajalla koulun ulkopuolella oppilaat kertoivat käyttäneensä englantia runsaasti, ja he olivat kokeneet myös oppivansa varsinkin sanastoa ja puhumista. Englannin opiskelijat olivat

olleet aktiivisia oppimismahdollisuuden etsijöitä. Siten he kokivat olleensa kielen kuluttajia ja käyttäjiä. Sen sijaan ruotsin opiskelijat eivät olleet löytäneet samanlaisia tarjoumia ruotsin kielen käytölle koulun ulkopuolella, vaikka tutkijoiden mukaan niitä olisi ruotsin kielellä yhtä lailla tarjolla kuin englannin kielellä. Osa ruotsin opiskelijoista oli ollut passiivisia, eivätkä he olleet etsineet ruotsin kielen oppimismahdollisuuksia vapaa-ajallaan. Osa taas oli ollut passiivisia kuluttajia eli kuuntelijoita tai lukijoita mutta vain satunnaisesti produktiivisia kielenkäyttäjiä. (Kalaja ym. 2011.) Englannin ja ruotsin osaamisessa ja sen käyttämisessä oli siis suuria eroja, ja opiskelijat kokivat osaavansa ja käyttävänsä englantia huomattavasti enemmän kuin ruotsia.

Englannin kielestä on tullut koko maailman yhteinen kieli, lingua franca (esim. Mauranen & Ranta 2009). Englannin kieli on saanut ylivallan Suomessakin koulussa opiskeltavana kielenä ja vuonna 2018 noin 90 % oppilaista opiskeli englantia ensimmäisenä vieraana kielenä (Vipunen 2021). Usein oppilailla ei ole mahdollisuutta edes valita muuta vierasta kieltä ensimmäisenä opiskeltavana kielenä kuin englanti. Tilanteeseen ei tullut parannusta myöskään ensimmäisen vieraan kielen varhennuksen myötä vuonna 2020. Suomessa ollaankin huolissaan englannin ylivalta-asemasta ja muiden kielten vähentyneestä opiskelusta (Vaarala ym. 2021). Englanti koetaan tärkeäksi kieleksi, ja suurin osa opiskelee englannin lisäksi vain pakollista ruotsia. Vuonna 2019 ainoastaan noin 25 % peruskoulun yhdeksäsluokkalaisista opiskeli vapaavalintaista vierasta kieltä (Vipunen 2021). Koska ruotsia opiskellaan yleensä B-kielenä, ei ole yllättävää, että oppilaat saavuttavat peruskoulun lopussa paremmat taidot englannissa kuin ruotsissa. Toisaalta englannissa saavutetaan paremmat taidot, vaikka ruotsi olisi A-kielikin (Hildén ym. 2015). Englannin kielessä on korkeammat taitotasotavoitteet kuin kaikissa muissa A-kielissä (POPS 2004, 2014).

4 Ruotsin kielen varhentaminen

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) asetti vuonna 2011 työryhmän arvioimaan ruotsin kielen opetuksen laajuutta ja opetusjärjestelyitä eri koulutusasteilla ja selvittämään eri vaihtoehtoja ruotsin kielen opetuksen järjestämiseksi perusopetuksessa. Yksi työryhmän keskeisimmistä johtopäätöksistä oli, että ruotsin kielen opintojen aloitus peruskoulun 7. luokalla koettiin ongelmalliseksi ajankohdaksi. (OKM 2012b.) Asenteilla ja motivaatiolla on suuri merkitys oppimiselle. Työryhmä ei tarkemmin eritellyt ajankohdan "ongelmallisuutta", mutta siihen voidaan kuvitella liittyvän oppilaiden ikävaihe yläkoulun alussa. Sosiaalinen ympäristö 7. luokalla ei välttämättä tue intoa ruotsin oppimiseen – varsinkaan, jos oppilas ei vielä ymmärrä sen merkitystä tulevaisuuden työelämässä. Jos ruotsia opiskellaan vastahakoisesti sen pakollisuuden takia tai jos aine mielletään muuten turhaksi, negatiivinen mielipide leviää helposti oppilaista toisiin. OKM:n työryhmä esitti, että ruotsin opiskelun aloittamisajankohdan muuttamista harkittaisiin (OKM 2012b). B1-ruotsin aloitus varhennettiinkin

seuraaviin opetussuunnitelmien perusteisiin, jotka tulivat voimaan vuonna 2016 (POPS 2014).

Kun peruskoulun opetussuunnitelmaa uudistettiin ja ruotsi siirrettiin alkamaan yläkoulun 7. luokan sijaan jo alakoulun 6. luokalla, siirtyi monessa koulussa myös ruotsin opetus luokanopettajalta aineenopettajalle. Suomen ruotsinopettajat ry:n teettämän kyselyn mukaan monet kieltenopettajat olivat huolissaan siitä, että luokanopettajien opetuksessa olleet oppilaat ”tarvitsevat todennäköisesti yläkouluun tullessaan paljon kertaamista ja mahdollisten virheiden poisopettamista” (Rossi ym. 2017: 6). Noin kolmannes opetuksen järjestäjistä oli siinä vaiheessa kuitenkin linjannut, että ruotsin opettajana alakoulussa toimisi ensisijaisesti sekä muodollisesti pätevä että ruotsin kielen opettamisen pätevyyden opiskellut opettaja (Rossi ym. 2017). Hanasaaren Svenska nu -verkoston ja Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL ry) tilaaman tutkimuksen mukaan melkein 100 % yläkoulun ja lukion ruotsin opettajista on tyytymättömiä ruotsin varhentamis- ja tuntijakouudistuksen toteutukseen (Kurki 2021). Suurimpina syinä ruotsin oppimisen esteisiin opettajat pitävät yläkoulun liian vähäistä tuntimäärää ja oppilaiden huonoa motivaatiota tai asennetta ruotsia kohtaan. Samassa tutkimuksessa kartoitettiin myös lisätuntimäärien vaikutusta oppimistuloksiin. Kurki (2021: 18) havaitsi suppeassa aineistossaan (n=30), että yksi lisätuntimäärä ruotsin kielen opetuksessa yläkoulussa paransi oppimistuloksia noin yhden arvosanan verran.

5 Menetelmä ja aineisto

Keräsimme aineistoa 9. luokkaa päättävien oppilaiden ruotsin kielen osaamisesta ruotsin kielen kokeella. Alkuperäinen suunnitelma oli kerätä aineistoa kahden peräkkäisen vuoden aikana, mutta maailmanlaajuinen koronapandemia ja pakkosiirtyminen etäopetukseen mutkistivat aineiston keräämistä keväällä 2020. Viimeiset aiempien opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2004) ja tuntijaon mukaan B1-ruotsia opiskelleet oppilaat valmistuivat peruskoulusta keväällä 2019, ja silloin keräsimme ensimmäiset aineistot. Nämä oppilaat olivat opiskelleet ruotsia 6 vuosiviikkotuntia (vvt) luokilla 7–9. Nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014) ja tuntijaon mukaan opiskelevat oppilaat valmistuivat peruskoulusta alkaen keväällä 2020, ja heistä keräsimme aineistoa keväällä 2020 ja 2021. Nykyisen perusopetuksen tuntijaon mukaan ruotsia opiskellaan siis 6 vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 6–9 (OKM 2012a). Joissain kunnissa, kuten Helsingissä, on opetusmäärää kuitenkin nostettu niin, että opetusta on 2 vuosiviikkotuntia joka vuosi neljän vuoden ajan eli yhteensä 8 vuosiviikkotuntia. Helsingin yliopiston harjoittelukouluissa opetusta on sen sijaan tuntijaon mukaisesti 6 vuosiviikkotuntia. Näin Helsingin kaupungin sisällä suurin osa oppilaista saa neljän vuoden aikana enemmän opetusta kuin vähimmäismäärän.

Valtaosassa Suomea B1-kielen opetusta on kuitenkin saman verran kuin Helsingin yliopiston harjoittelukouluissa.

5.1 Aineistonkeruu

Tutkimuksessa kerättiin aineistoa kahdessa eri koulussa siten, että osa oppilaista oli opiskellut ruotsia kolme vuotta ja osa neljä vuotta. Lisäksi toisen (kaupungin) koulun oppilaat olivat saaneet opetusta 6 vuosiviikkotuntia ennen opetussuunnitelmauudistusta ja 8 vuosiviikkotuntia sen jälkeen, kun taas toiset (harjoittelukoulussa) olivat saaneet opetusta vain 6 vuosiviikkotuntia.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sekä yhdessä Helsingin kaupungin koulussa että yhdessä Helsingin yliopiston harjoittelukoulussa. Tutkimuksen aineisto kerättiin ruotsin kielen kirjallisella kokeella, joka oli muokattu versio vanhemmista ruotsin kielen valtakunnallisista kokeista (ks. 5.2). Koetehtävän suoritusaika oli 60 minuuttia. Oppilaat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja vanhempien suostumuksella. Opettajat saivat halutessaan käyttää tätä koetta oppilaiden 9. luokan loppukokeena. Helsingin kaupungin koulussa tutkimukseen osallistui oppilaita keväällä 2019 ja keväällä 2021 (ks. taulukko 1). Helsingin yliopiston harjoittelukoulussa tutkimukseen osallistui 9. luokan oppilaita keväällä 2020 ja keväällä 2021. Valitettavasti alkuperäisen suunnitelman mukainen aineistonkeruu harjoittelukoulussa ei toteutunut keväällä 2019 vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden oppilaiden ryhmistä.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat eri kouluissa ja eri vuosina.

Vuosi	**Kaupunkikoulu / POPS 2004, 6 vvt**	**Kaupunkikoulu / POPS 2014, 8 vvt**	**Harjoittelukoulu / POPS 2014, 6 vvt**
kevät 2019	41		
kevät 2020			17
kevät 2021		20	44
Yhteensä:	**41**	**20**	**61**

5.2 Aineiston kuvaus ja analyysi

Oppilaiden osaamista arvioitiin kirjallisella kokeella, jonka tehtävät valittiin aiempien vuosien B-ruotsin valtakunnallisista yhdeksännen luokan kokeista (mm. vuosien 2013 ja 2015 kokeista). Tehtävät mittasivat reagointia, luetun ymmärtämistä, sanas-

ton ja rakenteen hallintaa sekä kirjallista viestintää. Kokeessa oli yhteensä kuusi tehtävää (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Kokeen sisältö ja pistemäärät.

Tehtävänumero	Tehtävä	Tyyppi	Pistemäärä
1	reagointi	monivalinta	10
2	luetun ymmärtäminen	monivalinta	10
3	luetun ymmärtäminen	avoimet kysymykset	8
4	sanasto ja rakenne	aukkotehtävä	20
5	lyhyt kirjoitustehtävä	viestinnällinen tehtävä	10
6	pitkä kirjoitustehtävä	viestinnällinen tehtävä	20

Tehtävässä 1 oli kymmenen tilannetta, ja oppilaan tuli valita kolmesta vaihtoehdosta tilanteeseen sopiva reagointitapa. Esimerkiksi oppilaan tuli valita sopiva reagointi tilanteessa, jossa hän ei saa selvää toisen puheesta (*Ursäkta / För all del / Ingen orsak*). Jokainen kohta oli yhden pisteen arvoinen. Toinen tehtävä oli luetun ymmärtäminen frisbeegolfista. Tehtävässä oli viisi monivalintakysymystä tekstiin liittyen, ja jokainen kysymys oli kahden pisteen arvoinen. Myös kolmas tehtävä oli luetun ymmärtäminen, ja sen aiheena oli André Wickström. Tehtävässä oli kuusi avointa kysymystä, joista kaksi oli kahden pisteen arvoisia ja neljä yhden pisteen arvoisia. Neljäs tehtävä oli sanasto- ja rakennetehtävä, jossa oli 14 kysymystä. Kysymyksissä oli suomenkielinen vihje, jonka perusteella oppilaan tuli kirjoittaa puuttuva kohta oikeassa muodossa ruotsiksi. Viidennessä ja kuudennessa tehtävässä oli kaksi kirjoitustehtävää, jotka olivat 20 ja 50 sanan mittaiset. Lyhyemmän kirjoitustehtävän aihe oli blogipäivityksen kirjoittaminen, ja pidemmässä kirjoitustehtävässä oppilaan tuli kirjoittaa kirje työnvälitystoimistoon. Koko kokeen yhteispistemäärä oli 78. Puheen tuottaminen ja kuullun ymmärtäminen jätettiin tarkoituksella pois kokeesta käytännön järjestelyjen vuoksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kuvataan tarkasti opetuksen sisältöalueet B1-ruotsin opetuksessa vuosiluokilla 7–9, ja käyttämämme koe vastaa kyseisiä sisältöalueita. Ruotsinopetuksessa tuetaan muun muassa työelämätaitoja, luetaan monipuolisia tekstejä eri aihepiireistä, tuetaan itsensä ilmaisua nuoren arkeen sopivissa vuorovaikutustilanteissa, käsitellään sanastoa ja rakenteita tekstien avulla ja opetetaan suomenruotsalaista kulttuuria (POPS 2014). Vaikka kokeessa ei ollutkaan suullista tehtävää, ensimmäistä tehtävää voidaan pitää vuorovaikutuksen testaamisena, sillä oppilaiden tuli reagoida tilanteeseen sopivalla tavalla. Toinen luetunymmärtämistehtävistä keskittyi André Wickströmiin, joka on tunnettu suomenruotsalainen koomikko ja näyttelijä, joten kyseinen tehtävä liit-

tyi kulttuurinopetukseen. Perusteissa painotetaan myös viestinnällisyyttä ja kielen käyttämistä monipuolisissa konteksteissa. Nämä painotukset huomioitiin erityisesti kokeen kirjoitustehtävissä, joissa piti kirjoittaa blogikirjoitus ja työhakemus.

Toinen tämän artikkelin kirjoittajista tarkisti ja pisteytti ensin kaikki kokeet. Luotettavuuden lisäämiseksi molemmat kirjoittajat kävivät kokeet ja arviointiperusteet yhdessä läpi sen jälkeen. Monivalintatehtävät arvioitiin oikein/väärin-periaatteella. Luetun ymmärtämisen avointen kysymysten kahden pisteen kohdissa oli mahdollista saada myös yksi piste, jos oppilas oli vastannut vain yhden oikean seikan. Sanasto- ja rakennetehtävässä yhden pisteen kohdista sai pääsääntöisesti puoli pistettä oikeasta sanasta ja puoli pistettä oikeasta muodosta. Oikeinkirjoitusvirheestä vähennettiin puoli pistettä, ja kahden pisteen kohdissa väärästä sanajärjestyksestä vähennettiin yksi piste. Viestinnälliset tehtävät arvioitiin valtakunnallisten kokeiden arviointikriteereiden mukaan. Arviointi koostui kolmesta osasta: luettavuus, asian käsittely ja ilmaisuvarasto sekä sanasto ja rakenteet.

6 Tulokset

Tässä osiossa esittelemme tulokset tutkimuskysymysten mukaisesti. Esittelemme ensin eri koetehtävien keskiarvot eri koulujen, opetussuunnitelmien ja opetusmäärien välillä. Sitten tarkastelemme kokeen arvosanojen jakautumista eri kouluissa, kun niissä opiskeltiin eri opetussuunnitelmien perusteiden ja tai eri opetusmäärien mukaan. Sen jälkeen katsomme, miten oppilaat alittivat, saavuttivat tai ylittivät hyvän osaamisen tason ruotsin kielessä. Lopuksi tarkastelemme vielä, millaisia tyypillisiä virheitä oppilaat tekivät ruotsin kielen kokeessa.

6.1 Ruotsin kielen osaaminen eri opetussuunnitelmien ja opetusmäärien mukaan

Keväällä 2019 opiskeltiin vielä edellisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti eli ruotsia oli opiskeltu kolme vuotta. Kuten taulukossa 3 kuvataan, kaupunkikoulun oppilaat keväällä 2019 suoriutuivat parhaiten reagoinnin ja luetun ymmärtämisen monivalintatehtävissä. Heikoimmin he suoriutuivat sanasto ja rakenne -tehtävästä. Keväällä 2021 saman kaupunkikoulun aineisto on oppilailta, jotka olivat opiskelleet ruotsia nykyisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti eli neljä vuotta ja Helsingin kaupungin tuntimäärän mukaisesti 8 vuosiviikkotuntia. Silloin oppilaat menestyivät erityisesti reagoinnissa ja pidemmässä kirjoitustehtävässä. Heikoimmat tulokset tulivat sanasto ja rakenne -tehtävästä.

TAULUKKO 3. Koetehtävien keskiarvot kouluittain ja opetussuunnitelmittain.

Tehtävä	Maksimi-pistemäärä	Kaupunki-koulu 2019 (n=41) (POPS 2004, 6 vvt)	Kaupunki-koulu 2021 (n=20) (POPS 2014, 8 vvt)	Harjoittelu-koulu 2020-2021 (n=61) (POPS 2014, 6 vvt)
Reagointi	**10 p**	7,80	8,20	8,67
Luetun ymmärtäminen (monivalinta)	**10 p**	6,34	5,80	7,53
Luetun ymmärtäminen (avokysymykset)	**8 p**	4,38	4,09	5,31
Sanasto ja rakenne	**20 p**	7,71	9,33	8,85
Lyhyt kirjoitus-tehtävä	**10 p**	4,73	5,65	5,49
Pitkä kirjoitus-tehtävä	**20 p**	10,24	11,71	12,48
Koko koe	**78 p**	41,20 (6+)	44,78 (7–)	48,33 (7)

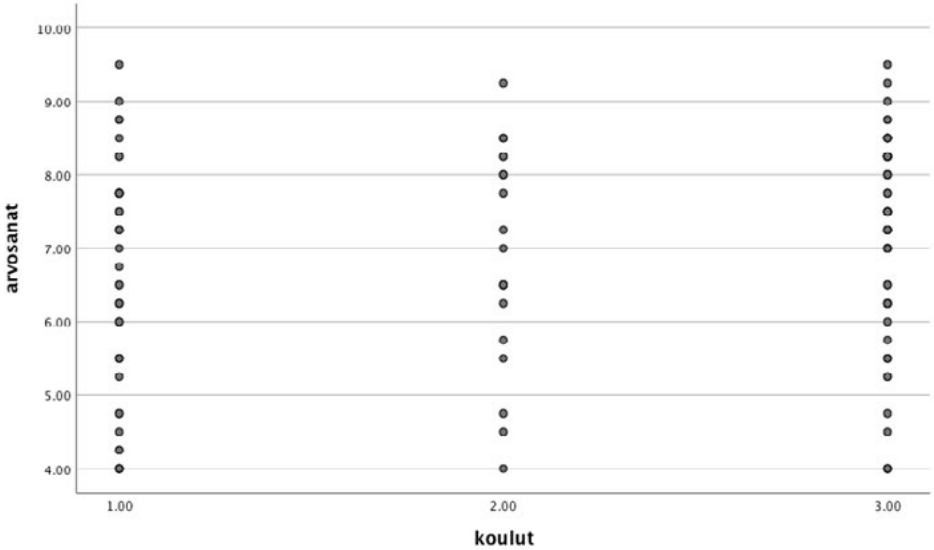
Vertailtaessa kaupunkikoulun tuloksia eri vuosina huomataan, että kaksi lisätuntia on lisännyt oppilaiden osaamista reagointitaidoissa, sanastossa ja rakenteessa sekä kirjoitustehtävissä. Luetunymmärtämistehtävissä menestyivät kuitenkin heikoiten oppilaat, jotka olivat opiskelleet kaksi lisätuntia ruotsia.

Harjoittelukoulun aineisto on kerätty nykyisten opetussuunnitelman perusteiden aikana (6 vuosiviikkotuntia jaettuna neljälle vuodelle). Harjoittelukoulussa oppilaat osasivat parhaiten reagoinnin ja luetun ymmärtämisen monivalintatehtävän. Haasteellisin osio kokeesta oli heilläkin sanasto ja rakenne. Toisin sanoen harjoittelukoulun tulokset ovat samansuuntaisia kuin keväällä 2019 kerätyssä kaupunkikoulun oppilasaineistossa. Koko kokeen keskiarvon mukaan kokeesta suoriuduttiin parhaiten harjoittelukoulussa, vaikka siellä oli ollut vähemmän opetusta kuin kaupunkikoulussa. Kevään 2021 kaupunkikoulun oppilaat (8 vvt) suoriutuivat kuitenkin harjoittelukoulun oppilaita (6 vvt) paremmin sanasto ja rakenne -tehtävässä ja lyhyessä kirjoitustehtävässä.

6.2 Hyvän osaamisen saavuttaminen

Koko kokeen korkein ja matalin pistemäärä ja arvosana olivat kaupunkikoulun 2019 aineistossa. Korkein arvosana oli 9½ (71,5/78 pistettä) ja heikoin 4 (4/78 pistettä).

Vuoden 2021 aineistossa korkein arvosana oli 9+ (68,5/78 pistettä) ja heikoin arvosana 4 (5/78 pistettä). Harjoittelukoulussa vastaavasti korkein arvosana oli 9½ (71/78 pistettä) ja heikoin arvosana 4 (6/78 pistettä). Koska aineisto on melko suppea, tarkastelemme myös visuaalisesti, miten oppilaiden tulokset jakautuvat eri arvosanoille (kuvio 1). Näin minimi- ja maksimiarvosanat ja eri oppilasmäärät eivät vääristä tuloksia.



KUVIO 1. Kokeen arvosanojen jakautuminen eri kouluissa ja eri opetussuunnitelmien mukaan. 1 = kaupunkikoulu 2019 (n=41, POPS 2004, 6 vvt), 2 = kaupunkikoulu 2021 (n=20, POPS 2014, 8 vvt), 3 = harjoittelukoulu 2020 ja 2021 (n=61, POPS 2014, 6 vvt).

Kuten kuviossa 1 näkyy, arvosanat jakautuivat koulujen välillä melko tasaisesti. Harjoittelukoulussa oli kuitenkin hieman enemmän korkeampia arvosanoja kuin kaupunginkoulussa.

Tarkastelemme vielä, kuinka moni oppilas saavutti hyvän osaamisen tason ruotsissa sekä kuinka moni alitti tai ylitti hyvän osaamisen tason (arvosanat 7½, 8–, 8, 8+). Arvosana 8 vastaa hyvää osaamista (POPS 2014), ja otimme huomioon myös siihen pyöristettävät arvosanat. Taulukossa 4 esitellään koko kokeen arvosanojen jakautuminen koulujen välillä.

TAULUKKO 4. Arvosanojen jakautuminen koulujen välillä hyvän osaamisen suhteen.

Osaaminen	**Kaupunkikoulu (n=41) 2019 POPS 2004, 6 vvt**	**Kaupunkikoulu (n=20) 2021 POPS 2014, 8 vvt**	**Harjoittelukoulu (n=61) 2020–2021 POPS 2014, 6 vvt**
Oppilaiden määrä	41	20	61
Alittaa hyvän osaamisen	66 %	55 %	48 %
Hyvä osaaminen	22 %	25 %	34 %
Ylittää hyvän osaamisen	12 %	20 %	18 %

Taulukosta 4 ilmenee, että kaupunkikoulussa suurin osa oppilaista ei saavuttanut hyvän osaamisen tasoa. Vastaavasti harjoittelukoulussa noin puolet oppilaista saavutti hyvän osaamisen tason. Lisäksi taulukosta ilmenee, että hyvän osaamisen taso ylitettiin useimmiten kaupunkikoulussa keväällä 2021. Verrattaessa kaupunkikoulun tuloksia keskenään on ilmeistä, että kaksi lisätuntia on kohentanut oppilaiden tuloksia.

Selkeästi hankalin tehtävä kokeessa oli tehtävä 4 eli sanasto ja rakenne. Tämän tehtävän keskiarvo oli kaikissa kouluissa alle puolet maksimipistemäärästä. Parhaiten tehtävästä suoriutuivat kaupunkikoulun oppilaat keväällä 2021. Tarkastelimme tehtävästä annettujen arvosanojen mukaan, kuinka suuri osa oppilaista saavutti hyvän osaamisen tason (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Arvosanojen jakautuminen sanasto ja rakenne -tehtävässä hyvän osaamisen (arvosana 8) suhteen koulujen välillä.

Osaaminen	**Kaupunkikoulu 2019 (n=41) POPS 2004, 6 vvt**	**Kaupunkikoulu 2021 (n=20) POPS 2014, 8 vvt**	**Harjoittelukoulu 2020–2021 (n=61) POPS 2014, 6 vvt**
Oppilaiden määrä	41	20	61
Alittaa hyvän osaamisen	88 %	90 %	93 %
Hyvä osaaminen	7 %	10 %	5 %
Ylittää hyvän osaamisen	5 %	0 %	2 %

Kuten taulukossa 5 kuvataan, vain pieni osa oppilaista saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason sanasto ja rakenne -tehtävässä. Tehtävästä saatu korkein pistemäärä oli 17/20, ja tämän saavutti kaksi oppilasta: yksi harjoittelukoulussa ja yksi kaupunkikoulussa vuonna 2019.

6.3 Tyypillisiä virheitä ruotsin kielessä

Ruotsin kielen kokeen sanasto ja rakenne -tehtävässä toistuivat kaikilla oppilailla samantyyppiset virheet, kuten verbien, substantiivien ja adjektiivien taivuttaminen sekä sanajärjestys. Esimerkiksi sivulauseen sanajärjestyksen osasi vain viisi oppilasta (4 %) ja päälauseen sanajärjestyksen kolme oppilasta (2 %). Verbin *kirjoittaa* perfektimuodon osasi muodostaa oikein 16 oppilasta (13 %).

Sekä lyhyessä että pitkässä kirjoitustehtävässä toistuivat samantyyppiset virheet kuin rakenne ja sanasto -tehtävässä. Erityisesti käänteinen sanajärjestys oli vaikea oppilaille (**På fritiden jag spelar*), kuten myös verbien (**Jag säljade glass*) ja adjektiivien (**Vi köper ny kläder*) taivuttaminen. Myös substantiivien taivuttamisessa esiintyi paljon virheitä (**Jag kan börja mitt sommarjobbet*). Kielen rakenteen lisäksi erityisesti pidemmässä kirjoitustehtävässä oppilaat eivät aina tienneet, kuinka työhakemus aloitetaan tai lopetetaan asianmukaisesti. Lisäksi oppilaat sekoittivat keskenään muutamia tuttuja sanoja, kuten *framtid* ('tulevaisuus') ja *fritid* ('vapaa-aika') sekä *nu* ('nyt') ja *ny* ('uusi'). Myös oikeinkirjoitusvirheitä esiintyi paljon tutuissa sanoissa. Esimerkiksi *Sverige* ('Ruotsi') kirjoitettiin muun muassa näin: **Swerje*, **Swerge* ja **Svergie*.

7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen 1. tutkimuskysymyksessä kysyimme, mitä eroja ruotsin kielen oppimistuloksissa havaitaan edellisten ja nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti opiskelleilla oppilailla 9. luokan lopussa. Ruotsin kielen kokeella saatujen tulosten mukaan kaupunkikoulun oppilaiden oppimistulokset paranivat jonkin verran monella kielitaidon osa-alueella, mutta eivät kaikilla. Oppimistulokset paranivat reagointitaidoissa, sanastossa ja rakenteessa sekä kirjoitustehtävissä, kun opetusta tuli lisää yksi vuosi ja 2 vuosiviikkotuntia. Sen sijaan tuntimäärän lisääminen heikensi oppilaiden suoriutumista luetunymmärtämistehtävissä.

Tutkimuksemme 2. tutkimuskysymyksessä etsimme vastausta siihen, mitä eroja ruotsin kielen oppimistuloksissa havaitaan nykyisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opiskelleilla oppilailla 9. luokan lopussa, kun opetusmäärät eroavat (6–8 vvt). Vaikka harjoittelukoulussa oppilaat olivat opiskelleet kaksi tuntia vähemmän neljän vuoden aikana, oppilaat suoriutuivat melkein kaikissa ruotsin kokeen osa-alueissa paremmin kuin kaupunkikoulun oppilaat. Oppimistuloksiin ei siis vaikuta vain opetusmäärä. Myös muut tekijät, kuten opetuksen laatu, opetusmenetelmät ja oppilasaines, vaikuttavat tuloksiin.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelimme hyvän osaamisen saavuttamista. Kaupunkikoulussa reilu puolet oppilaista jäi alle hyvän osaamisen tason (66 % ja 55 %) eli suurin osa oppilaista ei saavuttanut tavoitetasoja. Harjoittelukoulussa

osaaminen oli jonkin verran parempaa, sillä siellä hieman yli puolet (52 %) oppilaista saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Voidaan todeta, että oppilaiden ruotsin kielen taito oli kuitenkin yleensä ottaen melko heikko, mikä vastaa aiempien valtakunnallisten ruotsin kielen osaamisen kartoitusten tuloksia (Tuokko 2011; Takala 2012). Kun näitä tuloksia verrataan vuoden 2008 valtakunnalliseen ruotsin kokeeseen, on hyvän osaamisen alle jäävien oppilaiden osuus kasvanut entisestään (Takala 2012). Tässä tutkimuksessa harjoittelukoulussa oli vähiten hyvän osaamisen alle jääviä oppilaita, sillä heitä oli 48 %, kun vuoden 2008 kokeessa heitä oli 41 %.

Kurjen (2021) tutkimuksessa havaittiin, että yksi lisätuntimäärä ruotsin kielen opetuksessa yläkoulussa paransi oppimistuloksia noin yhden arvosanan verran. Kurjen tutkimusaineisto oli kuitenkin vielä suppeampi kuin tämän tutkimuksen aineisto ja siinäkin oli nähtävissä, että myös suuremmalla vuosiviikkotuntimäärällä oppilaat saattoivat saada heikompia tuloksia kuin toiset oppilaat pienemmällä vuosiviikkotuntimäärällä. Samanlaista yhden tai kahden arvosanan kehitystä oppimistuloksissa ei tässä tutkimuksessa ole havaittavissa, vaikka lisätunnit tukivatkin oppilaiden oppimista. Tuloksista on nähtävissä, että eri opetussuunnitelmien ja opetusmäärien mukaan opiskelleiden oppilaiden tuloksissa on aina myös hyvin heikkoja saavutuksia, jokaisessa koulussa.

Tutkimuksessamme oli muutamia rajoitteita, jotka on syytä nostaa esiin. Tulokset eivät ole yleistettävissä, koska tapaustutkimuksemme aineisto on mukavuusotos kahdesta koulusta (Cohen ym. 2007). Emme kontrolloineet tässä tutkimuksessa opetusmäärän ja opetussuunnitelman lisäksi muita tekijöitä, jotka vaikuttavat ruotsin kielen oppimiseen. Aineisto oli myös suppea, ja oppilasmäärät vaihtelivat eri mittausaikojen välissä. Käyttämämme koe ei mahdollistanut kaikkien keskeisten kielitaidon osa-alueiden, kuten suullisen kielitaidon tai kuullun ymmärtämisen, arvioimista.

Tulosten perusteella on kuitenkin ilmeistä, että ruotsin opetuksessa on syytä paneutua enemmän rakenteiden ja sanaston opetukseen. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) painotetaan kielen tuottamista suullisesti sekä kirjallisesti, oikeakielisyys ja monipuolinen sanasto ovat tärkeitä työkaluja, jotta oppilas voi ilmaista itseään selkeästi ja moniulotteisesti. Siispä ehdotamme, että opettajat varaavat hieman enemmän aikaa oppilaille vaikeuksia tuottavien rakenteiden opettamiseen, kuten verbien, adjektiivien ja substantiivien taivuttamisen käsittelyyn. Toinen kehityskohta liittyy luetun ymmärtämiseen, jossa heikoimmat tulokset tulivat kaupunkikoulun kevään 2021 aineistossa. Kaupunkikoulun tulosten vertailu osoitti, että lisätunnit ovat suurimmaksi osaksi kohentaneet oppilaiden taitoja. Luetunymmärtämistehtävissä suoriutuivat kuitenkin heikoimmin ne oppilaat, joilla oli ollut eniten tunteja. On mahdollista, että lisätunneista huolimatta luetun ymmärtämisen taitoja ja strategioita ei ole harjoiteltu tarpeeksi. Tämän vuoksi suosittelemme, että ruotsinopettajat käsittelevät entistä laajemmin eri tekstityyppejä ja opettavat strategioita tekstin käsittelyyn ja ymmärtämiseen.

Tulokset antavat myös aihetta pohtia ruotsin kielen opetusta laajemmin. Oppimistuloksiin vaikuttavat monet eri tekijät, kuten oppilaiden motivaatio ja sosioekonominen tausta, opettajan taidot ja opetusmenetelmät. Myös opettajan antama palaute sekä itsearviointi ja vertaispalaute ovat keskeisiä formatiivisen arvioinnin työkaluja, joiden käyttöä painotetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Kyseisten arviointikäytänteiden avulla tehdään näkyväksi oppilaan osaaminen ja työskentely kriteereihin ja tavoitteisiin nähden. Tutkimuksessamme ei tarkasteltu formatiivisen arvioinnin vaikutusta oppimiseen, mutta on ilmeistä, että myös formatiivisen arvioinnin vaikutusta ruotsinoppimiseen on syytä tarkastella lähemmin (Mäkipää & Hilden 2021). Lisäksi olisi tärkeää, että opettajat tukevat ja kannustavat oppilaita entistä enemmän hyödyntämään ruotsia arjessaan. Kuten Kalaja ja kumppanit (2011) toteavat, oppilaat hyödyntävät vapaa-ajallaan enemmän englantia kuin ruotsia. Jos oppilaat hyödyntäisivät ruotsia enemmän vapaa-ajalla, se todennäköisesti tukisi oppilaiden ruotsin oppimista ja saattaisi jopa nostaa oppilaiden osaamisen tasoa. Siksi olisi tärkeä pohtia, miten yhteistyö kotien ja lähiympäristön kanssa voisi kohentaa innokkuutta ruotsin oppimiseen ja sen käyttämiseen. Esimerkiksi suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välinen yhteistyö on tähän mennessä heikosti hyödynnetty resurssi, joten sen kehittämiseen olisi järkevä panostaa. Koronapandemian aikana on opittu hyödyntämään erilaisia verkkosovelluksia, joiden kautta voidaan yhdistää oppilasryhmiä jopa yli valtakuntien rajojen. Siten Suomen sisälläkin voisi tehdä yhteistyötä erikielisten koulujen välillä, vaikka niitä ei omasta kunnasta löytyisikään.

Jos kieltenopetusta halutaan parantaa, on välttämätöntä, että sen muutoksissa hyödynnetään tutkimusperäistä tietoa. Vaikka B1-ruotsin varhentaminen olisi perustunut tutkimustietoon, niin ruotsin opetuksen vähentäminen vuositasolla ei sellaiseen perustunut. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että oppilaiden ruotsin kielen taidot ovat heikentyneet aiemmasta (Tuokko 2011; Takala 2012). Tuntijaon muuttuminen on aiheuttanut paljon keskustelua, ja opettajat ovat tyytymättömiä tuntimäärän vähenemiseen (Kurki 2021). Digitaalisuus on muuttanut kieltenopetusta, mutta sen vaikutuksia ei juuri ole tutkittu. Siksi korostamme kieltenopetukseen liittyvän tutkimuksen tärkeyttä. Kun kieltenopetusta ja -oppimista tarkastellaan moniulotteisesti eri näkökulmista, saadaan ajankohtaista tietoa, jonka perusteella voidaan tehdä päivityksiä opetussuunnitelmiin, opetuskäytänteisiin tai opetusmääriin.

Jatkotutkimuksissa olisi kiinnostavaa tarkastella tuntimäärän vaihtelun vaikutusta myös kuullun ymmärtämiseen ja suulliseen kielitaitoon ja kerätä aineistoa useammasta koulusta ja alueelta. Joissakin kouluissa oppilailla on mahdollisuus valita valinnaisaineena ruotsin lisäkurssi, minkä vaikutusta ruotsin osaamiseen olisi myös kiintoisaa arvioida. Laajempi kartoitus esimerkiksi sanaston ja rakenteiden opettamisesta voisi valaista, mitkä käytännöt tukevat parhaiten niiden oppimista. Erityisesti digitalisaation ja pelillisyyden tarjoamia mahdollisuuksia kieltenopettamiseen ja -opiskeluun olisi tärkeä hyödyntää. Tehokkaista opetusmenetelmistä voi-

taisiin järjestää täydennyskoulutusta kieltenopettajille, ja niitä voitaisiin integroida osaksi kieltenopettajien peruskoulutusta.

Kirjallisuus

Cohen, L., L. Manion & K. Morrison 2007. *Research methods in education* (6. painos). London: Taylor & Francis.

Hildén, R., M. Härmälä, J. Rautopuro, M. Huhtanen, M. Puukko & C. Silverström 2015. *Outcomes of language learning at the end of basic education in 2013.* Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/outcomes-language-learning-end-basic-education-2013 [luettu 1.12.2021].

Juurakko-Paavola, T. 2012. Ruotsin kielen osaamisesta ja oppimismotivaatiosta eri kouluasteilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 3* (1). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2012/ruotsin-kielen-osaamisesta-ja-oppimismotivaatiosta-eri-kouluasteilla.

Kalaja, P., R. Alanen, H. Dufva & Å. Palviainen 2011. Englannin ja ruotsin oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Aaltonen, E. Nevasaari & M. Skog-Södersveg (toim.) *AFinla-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*, 62–74. https://journal.fi/afinla/article/view/4457.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) 2020. Ruotsi (A- ja B-oppimäärä), 9. lk https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/oppimistulosten-arvioinnit/ruotsi-a-ja-b-oppimaara-9-lk/ [luettu 1.12.2021].

Kantelinen, R. 2011. Kan yrkesstuderande svenska och vill de alls lära sig det? Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*, 41–60. Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMKin julkaisuja 11. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45444

Kurki, T. 2021. *Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen.* Svenska nu, SUKOL. https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako-_ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf [luettu 1.12.2021].

Liiten, M. 2021. Opetusministeriö: Pakollisen ruotsin palauttamista ylioppilaskirjoituksiin aiotaan vielä selvittää. *Helsingin Sanomat*, 21.9.2021. https://www.hs.fi/politiikka/art-2000008275920.html [luettu 1.11.2021].

Mauranen, A. & E. Ranta (toim.) 2009. *English as a Lingua Franca: Studies and Findings.* Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Mäkipää, T. & R. Hilden 2021. What kind of feedback is perceived as encouraging by Finnish general upper secondary school students? *Education Sciences, 11* (12), 1–15. https://doi.org/10.3390/educsci11010012

OKM 2012a. Perusopetuksen tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://minedu.fi/documents/1410845/4123068/Perusopetuksen-tuntijako-Valtioneuvoston-asetus-28.6.2012.pdf/8c904085-afa3-46c0-9edc-12bc3eef52bf [luettu 1.12.2021].

OKM 2012b. *Toiminnallista ruotsia - lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 2012: 9. Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75370 [luettu 29.9.2021]

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf [luettu 1.12.2021].

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [luettu 1.12.2021].

Rossi, P., A. Ainoa, O. Eloranta, M. Grandell, M., Lindberg, J. Pasanen, A. Sihvonen, O. Hakola & T. Pirinen 2017. *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi.* Julkaisut 14: 2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/publication/ruotsin-kielen-opettamiseen-kelpoisuuden-tuottavien-koulutusten-arviointi/ [luettu 29.9.2021]

Takala, S. 2012: *Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa?* Kansalliskielistrategiaprojektille laadittu katsaus 2012. https://kiesplang.fi/publications/Takala_Miten-suomea-ja-ruotsia-osataan_Kansalliskielistrategiaprojektille-laadittu-katsaus_2012.pdf [luettu 29.9.2021].

Tuokko, E. 2002. *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Oppimistulosten arviointi 3/2002.* Helsinki: Opetushallitus. https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-ruotsin-kielen-oppimistulosten-kansallinen-arviointi-2001/ [luettu 6.11.2021].

Tuokko, E. 2009. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Helsinki: Opetushallitus. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0109.pdf [luettu 6.11.2021].

Tuokko, E. 2011. Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008? Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier.* HAMKin julkaisuja 11/2011, 23–40. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96099/Svenskan%20i%20den%20finska%20skolan_ekirja.pdf?sequence=1 [luettu 1.12.2021]

Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta.* Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf [luettu 13.8.2022]

Vipunen 2021. Ainevalinnat. Perusopetuksen 7–9 luokkien A- ja B2-kielivalinnat. Opetushallinnon tilastopalvelu. https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx [luettu 1.11.2021]

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 61– 85.

Mari Honko, Sari Sulkunen, Heidi Vaarala & Sini Söyrinki
Jyväskylän yliopisto

Aikuisten kirjoittaminen ja kirjoitustaitotarpeet digitalisoituvassa Suomessa

Although currently mainstream concept of multiliteracy refers to both reading and writing, writing research has been overshadowed by reading research. However, digitalization has shaped the ways of writing significantly and the concept of writing might need a new definition. In this article, we focus on Finnish adults' beliefs on writing. The data comes from a questionnaire we posted on social media channels (FB) and relevant e-mailing lists to a wide range of recipients. We received 90 responses mostly from adults who write frequently. We analyzed the responses using the content analysis and descriptive statistics. The analysis shows, that participating in the digitalized society requires writing literacy, and even though writing in general has been democratized, the differences in writing literacy can also cause inequality. Respondents recognized the need to develop their writing together with others on different platforms. However, more research is needed on the beliefs of less active adult writers.

Keywords: writing, adults, multi-literacy
Asiasanat: kirjoittaminen, aikuiset, monilukutaito

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Luku- ja kirjoitustaitoa (*literacy*) on jo pitkään pidetty keskeisinä taitoina niin yksilön kehittymisen, työllistymisen, osallisuuden, aktiivisen kansalaisuuden kuin jatkuvan oppimisen näkökulmista (Euroopan neuvosto 2018; OECD 2019). Digitaalisen teknologian yleistymisen myötä luku- ja kirjoitustaitoihin liittyvät käytänteet eli käytössä olevat tavat tai menettelyt sekä vaatimukset ovat muuttuneet ja muuttuvat jatkuvasti. Lukeminen ja kirjoittaminen digitaalisessa ympäristössä haastaa totuttu- ja lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä ja rohkaisee uusien, tilanteisten ja yksilöllistenkin käytänteiden hyödyntämiseen. (Leu ym. 2013; VVM 2020.) Digitalisaation yhteydessä muuttuneiden ja monimuotoistuneiden tekstikäytänteiden vuoksi myös käsitys kirjoitustaidosta ja kirjoittamisesta on laajentunut. Tätä kuvataan nykyisin käsitteiden monilukutaito ja uudet lukutaidot avulla. (Leu ym. 2013; Coiro ym. 2014; Kallionpää 2014.) Käsitteitä voi pitää pitkälti samamerkityksisinä (Tarnanen 2019), ja kiinnitymme tässä aikuisten kirjoittamista käsittelevässä tutkimuksessa näiden käsitteiden kuvaamaan laajaan kirjoittamis- ja tekstikäsitykseen (Anstey & Bull 2018).

Tutkimuksemme keskiössä on sen selvittäminen, millaisina – esimerkiksi kuinka laveina, vaativina tai vaihtelevina – Suomessa asuvien aikuisten kirjoittamistarpeet ja -käytänteet hahmottuvat, kun asiaa kysytään aikuisilta itseltään. Kirjoittamisella tarkoitamme tässä yhteydessä kirjallisen tai monimodaalisen tekstin tuottamista manuaalisesti tai digitaalisesti (ks. uudesta kirjoittamisesta esim. Kallionpää 2014 sekä kirjoittamisen määrittelemisen haasteellisuudesta Nieminen 2018). Artikkeli perustuu kyselytutkimuksen tuloksiin, ja se on osa laajempaa tutkimuskokonaisuutta ”Kirjoittaminen ja osallisuus digitalisoituvassa Suomessa” (JYU 2020–2024), joka käsittelee Suomessa asuvien aikuisten kirjoittamista, kirjoitustaitoa ja kirjoitustaidon arviointia eri näkökulmista.

Amerikkalaisaikuisten kirjoittamista työssä ja vapaa-ajalla tarkastelleen Deborah Brandtin (2015) mukaan kirjoittaminen on demokratisoitunut: se ei ole enää vain tiettyjen ammattiryhmien tarvitsemaa osaamista, vaan erityisesti digitalisaation myötä se on keskeinen osa lähes jokaisen aikuisen arkea ja lohkaisee suuren osan työajasta myös muissa kuin perinteisesti teksti- ja tietotyöläisiksi mielletyissä ammattiryhmissä. Samansuuntaisesta kehityksestä on merkkejä myös Suomessa. Esimerkiksi sosiaali- ja hoitotyössä kirjoittamisella on useita tarkoitusperiä ja tekstien tuottaminen vie paljon työaikaa: päiväkodissa jopa neljännes työntekijöistä käyttää kirjoittamiseen ja asioiden kirjaamiseen ainakin viidesosan työviikostaan (Pyhäniemi 2017; Tiililä & Karvinen 2017). Laajoja tutkimuksia eri aloilla työskentelevien aikuisten kirjoittamisesta tai aikuisten vapaa-ajan kirjoittamisesta ei kuitenkaan ole tehty. Tiedossamme ei myöskään ole tutkimuksia, jotka lähestyisivät aihetta yleisemmällä tasolla aikuisten kirjoittamistarpeiden ja käytänteiden tai näitä koskevien käsitysten näkökulmasta, ja verrattuna lasten sekä nuorten kirjoittamistutkimukseen aikuisten

kirjoittamisen tutkimus on ylipäätään ollut hyvin vähäistä niin Suomessa kuin kansainvälisesti.

Suomessa on aiemmin tehty jonkin verran tutkimusta esimerkiksi kirjoitustaidon kehittymisestä ja kirjoittamiseen aikuisiällä vaikuttavista tekijöistä, mutta toistaiseksi lähinnä toisen ja vieraan kielen oppimisen yhteydessä ja erityisesti korpuslähtöisesti (Jantunen & Pirkola 2015). Lisäksi Suomessa on tarkasteltu korkeakoulussa opiskelevien nuorten aikuisten argumentoivaa kirjoittamista (Ursin ym. 2021). Muutoin aikuisten kirjoittaminen on empiirisen tutkimuksen kohteena kiinnostanut lähinnä oppimis- ja ongelmanäkökulmasta (ks. esim. Korkeamäki 2019) tai tutkimus on rajattu esimerkiksi kirjoittamisen tiettyyn funktioon, kuten luovaan tai terapeuttiseen kirjoittamiseen (esim. Ihanus 2009; Kähmi 2015; Martin 2021).

Myös kansainvälisesti kirjoittamisen tutkimus on jäänyt lukemisen tutkimisen varjoon. Manchónin & Polion (2022) mukaan kirjoitustaitoa on tutkittu muita taito- ja vähemmän esimerkiksi juuri toisen ja vieraan kielen tutkimuksen kentällä, jolla kielen osataitoihin keskittyvällä tutkimuksella on pitkät perinteet. Laajassa PIAAC-tutkimuksessa (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) puolestaan käytetään tutkimuksen kohteesta käsitettä tekstitaidot (*literacy*), joka kattaa niin luku- kuin kirjoitustaidon, mutta käytännössä tutkimuksessa keskitytään arvioimaan vain lukutaitoa (OECD 2013; OECD 2021). Kirjoittamisen tutkimuksen vähäisyyttä selittänee muun muassa tutkittavien rekrytointiin ja kirjoittamistehtävien arvioinnin työläyteen liittyvät käytännön haasteet (esim. Pajunen & Honko 2021), mutta yhtä lailla selitys lienee osin historiallinen ja ideologinen: kaikkien kansalaisten lukutaitoa on pidetty tärkeänä koulutettavuuden ja yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta, mutta kirjoittaminen on ollut pitkään vain tiettyjen ammattiryhmien osaamisaluetta (Brandt 2015).

Vaikka laajaa tutkimusta suomalaisaikuisten kirjoittamiskäytänteistä ei ole, on PIAAC-tutkimuksissa kerätty tietoa myös erilaisten dokumenttien kirjoittamisesta. Tämän kyselytiedon perusteella suomalaisaikuiset kirjoittavat työssään yhtä paljon ja monipuolisesti kuin aikuiset kansainvälisesti keskimäärin. Noin joka viides työikäinen aikuinen kirjoittaa työssään usein, ja kirjoittaminen on yhteydessä koulutustasoon. (OECD 2013.) Lukemis- ja kirjoittamiskäytänteiden on havaittu vaihtelevan niin ikään tilanteittain ja muun muassa ammatin ja työtehtävien mukaan, eli kielen käyttötarkoitukset ohjaavat käytänteitä (Sulkunen ym. 2021). PIAAC-tutkimuksessa ja muissa laajoissa aikuistutkimuksissa on lisäksi havaittu, että taitojen käytöllä eri tarkoituksia varten on yhteys taitotasoon silloinkin, kun koulutustaso, ammatti ja muut taustatekijät kontrolloidaan (Desjardins 2003; Desjardins & Ederer 2015; Sulkunen ym. 2021). Myös kirjoittamisella toimintana voidaan siis olettaa olevan yhteys kirjoittamistaitoihin. Yhteys taitojen käytön ja taitotason välillä ei aiemman tutkimusten perusteella kuitenkaan ole yksiviivainen vaan kompleksinen.

Kielellisen ilmaisun, kuten kirjoittamisen, käyttötarkoituksia voidaan operationalisoida muun muassa makro- ja mikrofunktioiden käsitteiden avulla. Makro-

funktioita määrittävät esimerkiksi luovaan kirjoittamiseen, neuvotteluun ja ongelmanratkaisuun tai arvioivan tekstin tuottamiseen liittyvät tavoitteet, jotka synnyttävät tarpeita vaikkapa kuvailevan, kertovan, selittävän tai argumentoivan tekstin tuottamiseen. Mikrofunktioilla puolestaan tarkoitetaan sellaisia vuorovaikutustilanteiden ohjaamia ja edellisiä tarkempia kielen käyttötarkoituksia kuin tiedon antaminen, pyytäminen, asenteiden ilmaisu, suostuttelu ja vuorovaikutustilanteen säätely. (Euroopan neuvosto 2003 [2001].) Lisäksi kielen käyttötarkoituksia voidaan eritellä esimerkiksi Douglas Fir Groupin (2016) esittelemien kielellistä toimintaa säätelevien mikro-, meso- ja makrotasojen avulla yksilöä, yhteisöä ja yhteiskuntaa koskeviksi tai näitä eri tavoin painottaviksi. Käytännössä tutkimuksissa on kuitenkin tavoitettu tästä kokonaisuudesta vain kapea siivu. Esimerkiksi PIAAC-tutkimuksessa kirjoittaminen pelkistyy muutaman tekstityypin tuottamiseen ja niiden pohjalta tiivistettyyn vertailutietoon. Aikuisten kirjoittamiskäytänteistä tarvitaankin entistä kokonaisvaltaisempaa tutkimusta, joka antaisi yleiskuvan Suomessa asuvien aikuisten kirjoittamiskäytänteistä ja -tarpeista digitalisoituneessa arjessa. Aikuisten kirjoittamista koskevaa tietoa tarvitaan, jotta voidaan arvioida siihen kohdistuvia vaatimuksia yhteiskunnassa sekä erilaisissa elämäntilanteissa olevien aikuisten toimintakykyä. Luovatko erilaiset kirjoittamiskokemukset ja erilainen harjaantuneisuus kirjoittamiseen esimerkiksi erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia ja tuen tarpeita tilanteissa, joissa edellytetään tai suositaan kirjoittamalla viestimistä?

Tämän tutkimuksen tavoite on tuottaa ensitietoa aikuisten kirjoittamiskäytänteistä ja -tarpeista nyky-Suomessa. Tutkimuksessa nojaudutaan aikuisten kirjoittamista yleisesti koskeviin näkemyksiin sekä heidän omiin kokemuksiinsa kirjoittamisesta. Keskitymme artikkelissa seuraaviin kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Millaiset kirjoittamisen taidot ja käyttötarkoitukset ovat aineistomme aikuisten mukaan tärkeitä Suomessa asuville aikuisille?
2. Millainen rooli kirjoittamisen eri tavoilla nähdään olevan?
3. Millaisena kirjoittaminen nähdään tulevaisuudessa?

Tutkimuskysymykset ovat tiedon tarpeesta lähteviä, eli niitä ei ole operationaalistettu suoraan tietystä teoriasta tai aiemmasta tutkimuksesta. Tutkimuksen aineisto on kerätty vuonna 2021 verkkokyselyllä. Esittelemme kyselyä ja tutkimusmetodeja sekä vastaajajoukkoa ja sen mahdollisia vaikutuksia tuloksiin tarkemmin luvussa Aineisto ja metodit.

2 Kirjoittaminen on osa monilukutaitoa digitalisoituvassa yhteiskunnassa

Käsitys kirjoitustaidosta ja kirjoittamisesta on digitalisaation myötä laajentunut, kun tekstit ja tekstitaitovaatimukset ovat muuttuneet ja monimuotoistuneet (esim. Coiro ym. 2014; Kallionpää 2014). Myös oma tutkimuksemme kiinnittyy laajaan kirjoittamiskäsitykseen monilukutaidon viitekehyksessä (Anstey & Bull 2018).

Monilukutaito viittaa monimodaalisiin tekstikäytänteisiin, joita jokainen nykyisin tarvitsee tekstitoiminnassaan muuttuvan teknologian ja monimuotoisten tekstien lomassa monikielisissä ja -kulttuurisissa konteksteissa. Monilukutaidon käsite kuvaa, kuinka uusista digitaalisista toimintaympäristöistä ja alustoista on tullut osa arjen ja työelämän tekstitoimintaa. Tämä on tukenut myös tekstimaiseman monimediaistumista ja tekstikäsityksen laajentumista. Laajan tekstikäsityksen mukaan tekstit eivät enää ole vain kielellisiä, vaan niissä hyödynnetään useita tapoja rakentaa merkitystä. (Bezemer & Kress 2016; Anstey & Bull 2018; Kupiainen 2021.) Monilukutaitoon liittyy vahvasti myös tekstitoiminnan monikielisyys eli kielten ja kielimuotojen limittäinen käyttö (Anstey & Bull 2018).

Kallionpää (2014) kiteyttää kirjoittamisessa tapahtuneita muutoksia käsitteellä uusi kirjoittaminen, joka kiinnittyy uudet lukutaidot -tutkimustraditioon (*New Literacies*) ja jolla on paljon yhtymäkohtia myös monilukutaidon käsitteeseen (Anstey & Bull 2018; Tarnanen 2019). Kummassakin viitekehyksessä tekstien kanssa toimimisen tapoja lähestytään tilannesidonnaisina ja yhteisöllisesti määrittyvinä (Lankshear & Knobel 2011; Anstey & Bull 2018; Tarnanen 2019). Huomio on tällöin yksilön taitojen ja niiden kehittymisen sijasta tekstitoiminnassa, sen konteksteissa ja tekstikäytänteissä, jotka ovat yhteisöllisesti ja kulttuurisesti määrittyneitä arvostuksia ja tapoja toimia tekstien kanssa (Alanen 2000; Barton 2007). Sekä uudet lukutaidot että Kallionpään käyttämä uusi kirjoittaminen viittaavat niihin muutoksiin, joita tekstitoiminnassa, tässä tapauksessa kirjoittamisessa, on tapahtunut erityisesti teknologisen kehityksen ja digitalisoitumisen yhteydessä (Kallionpää 2014; Tarnanen 2019).

Kallionpään (2014, 63) mukaan käsitys kirjoittamisesta on 2000-luvulla nopeasti laajentunut useilla kirjoittamisen osa-alueilla, ja muutos koskee niin kirjoittamisen välineitä, kirjoittamiskäytänteitä, tekstikäsitystä, kirjoitettavia tekstilajeja, julkaisuprosessia, palauteprosessia, kirjoitusympäristöä kuin kirjoittajaroolia. Välineellinen muutos näkyy esimerkiksi siten, että yhä suurempi osa palveluista on tarjolla ainoastaan tai ensisijaisesti sähköisessä muodossa. Lisäksi sähköistyminen näkyy voimakkaasti vapaa-ajan vietossa, opiskelussa sekä monien työtehtävien hoitamisessa. Samalla digitaalisesta kirjoittamisesta on tullut keskeinen osa monilukutaitoa, ja kirjoittamalla viestiminen onkin nykyään usein tarjolla ensisijaisena viestintämuotona tilanteissa, joissa aiemmin keskusteltiin kasvokkain tai puhelimitse (myös Coiro ym. 2014; Kallionpää 2014). Välineellinen muutos ei siis tarkoita ainoas-

taan kirjoittamisen digitaalisuuden lisääntymistä, vaan myös kirjoittamisen funktiot vaikuttavat moninaistuneen tai ainakin arkipäiväistyneen.

Digitalisoituminen muuttaa vuorovaikutusympäristöjä sekä tekstien kuluttamisen ja tuottamisen tapoja ja siksi väistämättä myös vaikuttaa aikuisten tekstitaitotarpeisiin (Leu ym. 2013; Mangen & van der Weel 2016). Kirjoittamiskäytänteiden ja välineiden muutos on lisännyt mahdollisuuksia muun muassa joustavaan yhteiskirjoittamiseen, mutta uudet käytänteet vaativat harjoittelua sekä yhteistä ymmärrystä kirjoittamisen tavoitteista ja prosesseista (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012; 2015). Esimerkiksi kirjoitusprosessin jakaminen edellyttää valmiutta antaa muiden luettavaksi keskeneräisiä tekstejä ja muuttaa yksittäisten kirjoittajien suhdetta valmiiseen tekstiin.

Tekstit voivat olla epälineaarisia ja verkottua toisiinsa, mikä vauhdittaa myös tekstilajien muutoksia ja kokeilevaa sulauttamista toisiinsa. Yhä useammin vuorovaikutus on monimodaalista (esim. Anstey & Bull 2018) eli kirjoittamiseen yhdistetään ääntä ja kuvallista ilmaisua sekä erilaisia monimodaalisia ilmaisutapoja, mikä edellyttää monenlaisten ilmaisutapojen ja merkitysresurssien hallintaa sekä kirjoittajan retoristen tavoitteiden ja käytettävissä olevien merkitysresurssien yhteen sovittamista (Bezemer & Kress 2016). Digitalisaation myötä sisällön tuottajien ja kuluttajien roolit eivät enää pysy selkeästi erillään, vaan kenellä tahansa on mahdollisuus saada mielipiteensä kuuluviin (Lehti ym. 2018). Mahdollisuuksien käyttäminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, sillä kaikki eivät omaksu aktiivista kirjoittajaroolia (Nurmi 2018; Abdel Latif 2021), eivätkä digitaalisen kirjoittamisen osaaminen ja välineet ole kaikilla samaa tasoa (OECD 2013; VVM 2020).

Sosiaalinen media ja muut jaetut verkkoalustat mahdollistavat tekstien kollektiivisen tuottamisen ja moniääniset keskustelut joustavasti ja nopeasti mutta toisaalta voivat vähentää harkintaa tekstien tuottamisessa ja palautteen antamisessa. Kirjoittamisen rytmi on nopeutunut ja tekstien elinkaari lyhentynyt. Teksteillä ei välttämättä ole selvää kohdeyleisöä, ja myös kirjoittajan henkilöllisyys saattaa jäädä tai jätetään tarkoituksellisesti etenkin verkkoympäristön ketjuuntuvissa teksteissä sekä palauteprosesseissa epäselväksi. Anonyymi osallistuminen voi paitsi kannustaa avoimempaan itseilmaisuun myös lietsoa kärjistettyjä vastakkainasetteluja ja lisätä keskustelun muita kielteisiä lieveilmiöitä (Sproull & Kiesler 1991; Klempka & Stimson 2014; Keipi ym. 2015). Kirjoittaminen on yhä useammin julkista ja yksittäisiinkin viesteihin liittyvät keskustelut yhä vaikeammin hallittavissa. Tämä voi luoda pelkoa esimerkiksi oman tekstin synnyttämistä epäasiallisista vastareaktioista, kuten maalittamisen kohteeksi joutumisesta, ja vähentää intoa osallistua keskusteluun. Parhaimmillaan julkaisuprosessien muutos toisaalta demokratisoi kirjoittamista ja tuo myös laajamittaisen vaikuttamisen keinoja kenen tahansa saataville, kun kansallisista ja globaaleista medioista on tullut vaikuttamisen kanavina realistisia vaihtoehtoja paikallislehtien mielipidepalstoille.

Tekstitoiminta on 2000-luvulla siis nopeasti monipuolistunut ja pirstaloitunut, minkä vuoksi myös yksilöön kohdistuvat tekstitaitovaatimukset ovat muuttuneet. Sekä yksityistä että yhteiskunnallista keskustelua käydään Suomessa nykyisin usein verkossa. Kieli- ja kulttuuritaustasta riippumatta koulutustausta sekä kokemus digitaalisten laitteiden käytöstä näyttävätkin vaikuttavan yhä enemmän toiminnan ja osallistumisen mahdollisuuksiin. Kirjoittaminen ei kuitenkaan ole pelkästään kielellinen taito, vaan myös kognitiivisesti vaativaa sosiaalista toimintaa, joka kietoutuu muun muassa yksilön maailmankuvaan, osaamiseen ja ajattelutaitoihin sekä motivaatiotekijöihin ja jolla on eri tilanteissa ja elämänvaiheissa erilaisia tavoitteita ja merkityksiä (Boscolo 2008; Bazerman 2018). Kuulluksi tuleminen edellyttää lukijoiden tavoittamista ja vakuuttamista tekstin sisällöistä, mutta kumpikin näistä prosesseista on vain osittain kirjoittajan käsissä. Sähköisen median aikakaudella esimerkiksi verkostojen ja algoritmien käyttäytyminen paljolti määrittävät sitä, kenen viestit leviävät.

3 Aineisto ja metodit

Tutkimuksen aineisto kerättiin kevään ja syksyn 2021 aikana verkkokyselyllä, ja siihen saatiin yhteensä 90 vastausta. Kyselyä levitettiin useilla postituslistoilla sekä sosiaalisen median kanavissa. Lisäksi kyselyä levitettiin muun muassa Jyväskylän yliopiston viestinnän sekä kolmen valtakunnallisen asiantuntijaverkoston avulla ja siihen oli mahdollista siirtyä hankkeen toisen kyselytutkimuksen loppuun liitetyn linkin kautta. Kyseisissä viestintäkanavissa on mukana laaja kirjo Suomessa asuvia aikuisia, mutta oletettavasti tavanomaista väestöjakaumaa enemmän erityisesti kieliasiantuntijoita sekä aikuiskoulutuksen ja hallinnon ammattilaisia. Yhteyksien tarkka kuvailu tai nimeäminen ei tässä yhteydessä ole mahdollista osallistujien anonymiteetin suojaamiseksi. Koska kysely julkaistiin yhden, kaikille avoimen verkkolinkin kautta ja sitä pyydettiin edelleen välittämään sopivissa verkostoissa, sen tarkka lopullinen levikki ei myöskään ole tiedossa.

Kyselyssä oli mukana sekä suljettuja monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä, joilla selvitettiin vastaajien näkemyksiä aikuisten kirjoittamisesta yleensä. Lisäksi muutamilla suljetuilla kysymyksillä selvitettiin vastaajien omaa kirjoittamista. Osaa suljetuista kysymyksistä oli mahdollista täydentää sanallisesti. Kirjoittamista yleisesti koskevilla kysymyksillä selvitettiin vastaajien näkemyksiä kirjoitustaidon merkityksestä Suomessa nyt ja tulevaisuudessa, kirjoittamistarpeisiin vaikuttavista seikoista sekä itsenäiseen toimintaan ja yhteiskunnassa osallistumiseen riittävästä kirjoitustaidon tasosta. Erikseen kysyttiin niitä tilanteita ja tarkoituksia, joissa Suomessa asuvan aikuisen katsotaan tarvitsevan yhtäältä käsin ja toisaalta digitaalisen kirjoittamisen taitoa suomen kielellä. Vastaajien omia kirjoittamistottumuksia koskevat kysymykset käsittelivät erilaisia kirjoittamisen tapoja (käsin/laitteilla, yksin/

yhdessä; erilaisia tukimuotoja käyttäen) sekä sitä, missä roolissa (kuten paljon/vähän kirjoittava) he vastasivat kyselyyn. Kyselyssä kirjoittamiseen viitattiin yleiskäsitteellä (kirjoittaminen, kirjoitustaito vs. laajempi monilukutaito) kahdesta syystä. Ensinnäkään monilukutaitoa terminä ei voitu olettaa kaikille vastaajille tutuksi. Toiseksi tarkoitus oli mahdollisimman avoimesti tarkastella juuri kirjoittamiskäsitystä: miten vastaajat itse kirjoittamista käsitteellistävät ja millaisia käytänteitä mieltävät siihen liittyvän.

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan sekä Jyväskylän yliopiston ohjeistusta. Kyselyyn vastattiin anonyymisti. Jo etukäteen pyrittiin lisäksi varmistamaan, ettei vastaajien tunnistaminen ole mahdollista myöskään epäsuorasti esimerkiksi taustatietoja yhdistämällä. Aineiston käsittelyn yhteydessä varmistettiin, etteivät aineiston avovastaukset sisällä tunnistetietoja ja ettei esimerkkien julkaiseminen vaaranna vastaajien anonymiteettiä. Kyselyyn vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen. Kyselyn lopussa vastaajalle kerrottiin, että vastauksen lähettämällä hän ilmaisee suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Erikseen kysyttiin suostumusta aineiston arkistointiin ja jatkokäyttöön esimerkiksi opetuksessa ja muissa tieteellisissä tutkimuksissa. Tietoa tutkimuksesta tarjottiin sekä kyselyssä että siihen linkitetyssä erillisessä tiedotteessa.

Vastaajista 76 (86 %) määritteli itsensä paljon kirjoittavaksi[1]. Enemmistö vastaajista oli korkeasti koulutettuja vähintään alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita (91 %) ja suomea äidinkielenään puhuvia (90 %). Neljä viidesosaa (81 %) vastaajista oli naisia. Ikäryhmittäin tarkasteltuna vastaajissa oli eniten keski-ikäisiä. Ikäryhmän 35–44-vuotiaat osuus oli hieman yli neljännes (26 %) kaikista vastaajista, samoin kuin seuraavan ikäryhmän eli 45–54-vuotiaiden osuus. Näitä edeltävässä (25–44-vuotiaat) ja seuraavassa (55–64-vuotiaat) ikäryhmässä vastaajien osuus oli noin viidennes (19 % ja 22 %) kaikista vastaajista. Vähiten vastaajia oli 65 vuotta täyttäneiden ikäryhmässä (6 %) sekä 19–24-vuotiaissa (1 %). Ikäryhmässä 15–18 vastaajia ei ollut lainkaan.

Vastaajien painottumisella paljon kirjoittaviin (vähän kirjoittavia n=5 ja muita n=9) voi olla vaikutusta tuloksiin siten, että kaikki käsiteltyjen teemojen keskeiset näkökulmat eivät pääse aineistossa esille tai niiden käsittely painottuu vastaajaryhmän mukaan. Toisaalta juuri paljon kirjoittavilla vastaajilla on kokemuspohjaista asiantuntijuutta kirjoittamisesta, ja lisäksi osa heistä on myös ammatillisesti kirjoittamisen asiantuntijoita. Keski-ikäisten ja naisten suuri osuus vastaajissa voi kertoa sekä siitä, että kyselyn levittämisen kanavat ovat tavoittaneet heidät parhaiten, mutta

1 Kyselyn lopussa vastaajia pyydettiin pohtimaan omaa rooliaan suhteessa aikuisten kirjoittamiseen valmiiden vaihtoehtojen (kuten paljon/vähän kirjoittava, taitava kirjoittaja / kirjoittamisen vaikeuksista kärsivä) avulla sekä tarjoamalla mahdollisuus tarkentaa valintoja sanallisesti. Osa vaihtoehdoista kohdentui erityisesti vastaajan mahdollisiin työtehtäviin (esim. opettaja, tutkija, muu asiantuntijatehtävä), osa vapaa-ajan rooleihin (esim. vastaaminen perheenjäsenten tai muiden läheisten näkökulmasta tai itse Suomessa asuvana aikuisena).

myös siitä, että heissä on ollut muita ryhmiä enemmän kyselyn teemasta kiinnostuneita. Vastaajien valikoitumisella ei ole vaikutusta analyysin kulkuun tai sen tulosten luotettavuuteen sinänsä, mutta tuloksista tehtyjä tulkintoja ei luonnollisesti voida yleistää tämän kyselytutkimuksen ja kyseisen vastaajajoukon ulkopuolelle. Kyselyyn vastattiin kirjoittamalla, ja kaikilla vastaajilla oli vastausten perusteella omakohtaista kokemusta aikuisena kirjoittajana Suomessa. Eroavaisuuksista huolimatta kirjoittajia siis yhdistää aiheen ainakin jonkinasteinen tuttuus ja oma(t) rooli(t) kirjoittajana.

Tulokset perustuvat kyselyn suljettujen kysymysten tilastolliseen kuvailuun sekä avovastausten temaattiseen, pääosin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin (Braun & Clarke 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018)[2]. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti tutkimuskohdetta, kirjoittamista, ei rajattu tai määritelty kyselyn kysymyksissä tai temaattisessa analyysissa etukäteen minkään yksittäisen kirjoittamisteorian tai -näkemyksen kautta. Erilaiset näkökulmat ja sisällöt pyrittiin sen sijaan tunnistamaan aineistosta mahdollisimman kattavasti ja avoimena yllättävillekin löydöksille, kuitenkin pitäen mielessä yleisesti laajentunut kirjoittamiskäsitys, joka mahdollistaa esimerkiksi monimodaalisen ja integratiivisen tekstitaitonäkökulman käsittelyn vastauksissa (ks. edellisiä lukuja). Sisällönanalyysissa avovastaukset analysoitiin kokonaisuudessaan. Aineiston alustavan lähiluvun jälkeen se teemoiteltiin aluksi kyselykysymysten mukaisina kokonaisuuksina. Esimerkiksi kirjoittamisen funktioita, yksilöllisten kirjoittamistarpeiden vähimmäisvaatimuksia sekä kirjoitustaitotarpeisiin vaikuttavia tekijöitä koskevista avovastausten sisällöistä muodostettiin temaattisia kokonaisuuksia. Teemoittelussa keskityttiin nimenomaan vastausten temaattisiin sisältöihin, ei esimerkiksi tiettyihin käsitteisiin tai ilmaisutapoihin. Temaattisesti yhteen kuuluvia vastauksia ryhmiteltiin ja temaattisia kategorioita muokattiin, kunnes ei löytynyt olennaisesti jo syntyneistä kategorioista poikkeavia havaintoja. Toisessa vaiheessa temaattisia ryhmiä yhdistettiin suuremmiksi temaattisiksi kokonaisuuksiksi eli pääteemoiksi. Kolmannessa vaiheessa tutkimuskysymyksiin vastattiin syntyneiden temaattisten kategorioiden avulla. Tässä ei pitäydytty pelkästään tiettyjen yksittäisten kysymysten vastauksissa, vaan aineistoa tarkasteltiin alustavan kyselyn mukaan jäsentyneen teemoittelun lisäksi myös kokonaisuudessaan siltä varalta, että vastaajat ovat käsitelleet sisältöjä muualla kuin ensisijaisesti oletetun kysymyksen yhteydessä. Seuraavassa luvussa esittelemme tutkimuksen keskeiset tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

2 Temaattinen analyysi on yksi sisällönanalyysin muoto (Tuomi & Sarajärvi 2018).

4 Tulokset

4.1 Aikuinen ei pärjää Suomessa ilman kirjoittamista

Kyselyyn vastanneet pitivät kirjoitustaitoa Suomessa pärjäämisen ehtona ja joko erittäin tärkeänä (88 %) tai tärkeänä (12 %) taitona Suomessa asuvalle aikuiselle[3]. Avovastausten perusteella kirjoittamisen katsottiin muuttuneen aiempaa keskeisemmäksi viestintämuodoksi ja samalla ainakin jossain määrin myös vallanneen alaa puhevuorovaikutukselta, kuten esimerkiksi seuraava, itse päivittäin kirjoittava vastaaja toteaa: *puhelimella soittaminen tuntuu vaihtuneen sähköpostin lähettämiseen [--] Kirjoittaminen tuntuu siis tällä hetkellä tärkeämmältä taidolta kuin kertaakaan viime vuosituhannella*[4].

Kirjoitustaidon vähimmäisvaatimuksia koskevan monivalintakysymyksen perusteella erinomaista suomen kielen kirjoitustaitoa ei kuitenkaan pidetty välttämättömänä, vaan enemmistö vastaajista koki, että tyydyttävä (54 %) tai hyvä (41 %) kirjoitustaito riittää. Vain kaksi itse paljon kirjoittavaa vastaajaa koki Suomessa pärjäämisen edellyttävän erinomaista kirjoitustaitoa. Kolme vastaajista puolestaan oli sitä mieltä, että jo välttävällä kirjoitustaidolla tulee toimeen. Heistä kaksi oli paljon kirjoittavia ja itseään taitavana kirjoittajana pitäviä, yksi määritteli itsensä vähän kirjoittavaksi mutta ei kokenut kirjoittamisen tuottavan erityisvaikeuksia. Myös avovastauksista ilmenee, että vastaajien ajatukset kirjoittamisen vähimmäisvaatimuksista vaihtelivat melko suuresti – henkilötietojen kirjoittamisesta kykyyn kirjoittaa jäsennelty mielipideteksti.

On huomattava, että vastausten eroja ei voi tulkita suoraan varsinaisista näkemyseroista johtuviksi, sillä kysymyksiin orientoitumisen tavoissakin on eroja. Osa vastaajista esimerkiksi pohti kysymyksiä avovastausten perusteella lähinnä kaikkein välttämättömimmistä kirjoittamistilanteista selviytymisen kannalta. Edellinen vastaaja, joka määritteli itsensä taitavaksi kirjoittajaksi, perusteli välttävän taidon riittävyyttä seuraavasti: *Jos mittarina on selviytyminen yhteiskunnassa, niin se, että osaat kirjoittaa nimesi ja osoitteesi, riittää melkein aina*. Toiset puolestaan pohtivat kirjoittamistarpeita laajemmin tasa-arvoisen osallisuuden, itsenäisen toiminnan ja vaikuttamisen mahdollisuuksien näkökulmasta. Esimerkiksi seuraava itse paljon kirjoittava vastaaja ei pitänyt itseään erityisen taitavana kirjoittajana mutta koki silti, että osallistumiseen ja vaikuttamiseen tarvitaan Suomessa erinomaista kirjoitustaitoa: *Jotta osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet olisivat kaikilla hyvät, kirjoitustaito on oltava hallussa*.

---

3 Suljetun kysymyksen vaihtoehtoja ”ei kovin tärkeä taito” ja ”ei tärkeä taito” ei valinnut kukaan vastaajista.

4 Kaikki aineistoesimerkit ovat suoria lainoja kyselyvastauksista. Lyhyet esimerkit on merkitty kursiivilla ja pitkät erotettu tekstistä numeroiduiksi esimerkeiksi.

Kyselyaineiston avovastauksissa kuvatut kirjoittamisen keskeiset käyttötarkoitukset voidaan temaattisen sisällönanalyysin perusteella ryhmitellä kolmeen pääteemaan. Kirjoitustaidon katsotaan ensinnäkin **tukevan yksilön itseilmaisua ja ajattelua,** vahvistavan **toimintaa lähiyhteisöissä** sekä mahdollistavan **yhteiskunnallisen osallisuuden**. Aineistosta nousevat pääteemat on koottu kuvioon 1. Tämä ilmenee teemoitelluista vastauksissa, joissa pohdittiin kirjoittamisen tarpeita (mihin aikuinen tarvitsee kirjoitustaitoa Suomessa), kirjoittamista toimintana (mitä Suomessa asuvan aikuisen pitäisi vähintään pystyä tekemään kirjoittamalla) sekä kirjoittamisen tapoja (missä tilanteissa tai mihin tarkoitukseen Suomessa asuva aikuinen tarvitsee nimenomaan käsin tai digitaalisen kirjoittamisen taitoa suomen kielellä).

KUVIO 1. Kirjoittamisen keskeiset käyttötarkoitukset.

Sisällönanalyysissa muodostettuun **yhteiskunnallisen osallisuuden** teemaan sisältyvät muun muassa maininnat yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta sekä erilaisista asiointitilanteista (esimerkki 1). Osa vastaajista sanallisti ajatuksiaan esimerkiksi kirjoittamisen tarpeista tiiviisti vain yhden tai muutaman näkökulman avulla, mutta useimmat erittelivät kirjoittamista tätä laveammin muun muassa erilaisten elämäntilanteiden sekä itsenäisen toiminnan mahdollisuuksien kannalta (esimerkki 2, osallisuuden teeman kannalta olennaiset kohdat alleviivattu).

(1) Veroilmoitus, viralliset hakemukset ym. perustarpeiden täyttämiseen tähtäävät tekstit

(2) Itsensä ilmaisuun ja omien ajatusten jäsentämiseen ja sanallistamiseen, tiedonhakuun, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (esim. mielipidekirjoitukset, addressit, blogit, some), viestintään läheisten kanssa (viestipalvelut, perinteiset kirjeet) ja yhteiskunnassa toimimiseen (virastoasiat, työt yms.) Työnhaku ja töiden tekeminen ja

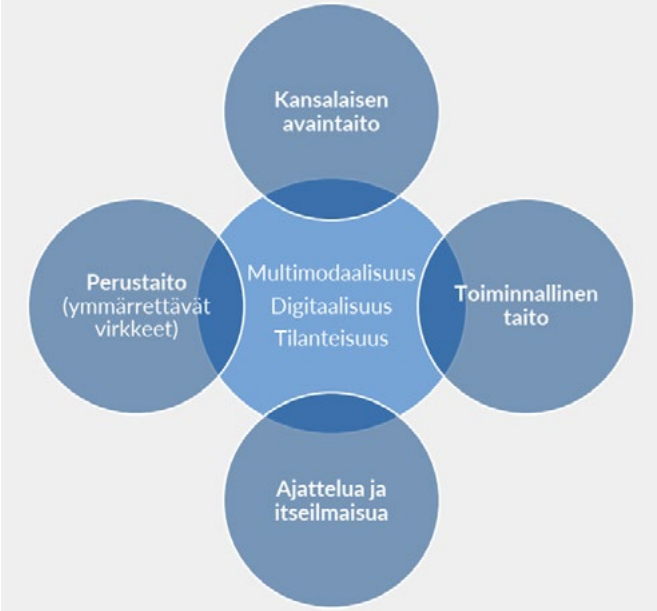
> opiskelu olisi lähes mahdotonta ilman kirjoitustaitoa. Kirjoitustaito mahdollistaa asioihin osallistumisen ja vaikuttamisen. Ihminen jäisi aika yksin ilman kirjoitustaitoa ja elinpiiri kutistuisi, vaikutusmahdollisuudet pienenisivät.

Lähiyhteisössä toimimisen teemakategoriaan sijoitettiin työssä, opiskelussa, harrastusryhmissä ja verkkoyhteisöissä toimimiseen liittyvät kirjoittamisen käyttötarkoitukset. Esimerkissä 2 (edellä) tähän teemaan liittyvät työntekoon ja opiskeluun liittyvät maininnat sekä tiedonhaku. **Yksilön itseilmaisu ja ajattelu** -teemaan taas sisältyvät käyttötarkoitukset, jotka liittyvät luovaan ilmaisuun ja ajatteluun. Tätä havainnollistaa esimerkki 3 sekä edellä esimerkissä 2 itseilmaisuun ja ajatusten jäsentämiseen liittyvät maininnat. Kirjoittamisen teemat eivät asetu aineistossa vastakkain tai toistensa vaihtoehdoiksi, vaan esimerkiksi kirjoittamisen yksilöllisiä merkityksiä käsiteltiin tyypillisesti rinnakkain sosiaalisten ja yhteiskunnallisten merkitysten kanssa (esimerkki 3). Teemoittelun tuloksella on siis yhtäläisyyksiä muun muassa Eurooppalaisen viitekehyksen yhteydessä käsiteltyihin kirjoittamisen mikro- ja makrofunktioihin (Euroopan neuvosto 2003 [2001]) sekä Douglas Fir Groupin (2016) viitekehykseen kielenoppimisen mikro-, meso- ja makrotasoista.

(3) Työn tekoon, asiointiin, osallistumiseen, vaikuttamiseen ja itsen ilmaisuun (hyvin laajassa mittakaavassa) [--] Kirjoitustaito on myös ajattelun ja muistin olennainen tuki.

Vaikka vastaajien näkemyksissä kaikille yhteisistä kirjoittamisen tarpeista oli eroavaisuuksia, aineistomme perusteella ei ole oikeastaan mitään elämänaluetta, jolla aikuinen ei vastaajien mukaan tarvitsisi kirjoitustaitoa. Kirjoittamiselle nähtiin erityisesti digitalisaation takia syntyneen kaikkia aikuisia koskevia tarpeita, sillä monia asioita voi yhteiskunnassa ja erinäisissä lähiyhteisöissä hoitaa ainoastaan tai enimmäkseen vain verkossa kirjoittamalla. Kysyttäessä tilanteita tai tarkoituksia, joissa Suomessa asuva aikuinen tarvitsee nimenomaan digitaalisen kirjoittamisen taitoa, vastaajat mainitsivat muun muassa seuraavat: *sähköiset lomakkeet (esim. tukihakemukset ja veroilmoitus)*; *ostosten ja tilausten tekoon*; *Reklamointi*; *mielipide [--] chattiin*; *työsähköpostit*; *kun ollaan yhteydessä omaan pankkiin*. Lisäksi *sosiaalisen elämän ja verkostoitumisen* kannalta pidettiin tärkeänä sosiaaliseen mediaan liittyvää kirjoittamista. Toisaalta teknologian kehittymisen katsottiin tuoneen kirjoittamiselle myös uudenlaisia vaihtoehtoja, kuten mahdollisuuden korvata kirjoittaminen ääniviestein. Tekstien monimodaalisuus ja digitaalisuus nousivatkin esille kaikissa teemakategorioissa.

Aineiston analyysissa rakentui neljä erilaista näkökulmaa kirjoittamiseen taitona (kuvio 2).



KUVIO 2. Kirjoittamiseen liittyvät taitokäsitykset.

Kirjoitustaito hahmottuu aineistossa ensisijaisesti **toiminnallisena taitona** (*Pitäisi pystyä kirjoittamaan henkilötietonsa ja mahdollisesti joitain selkeitä lauseita esimerkiksi hakemuksiin yms.*; *keskeiset tilanteet saa hoidettua*) sekä **kykynä ilmaista itseään ja ajatuksiaan** (*Osa ihmisistä pärjää hyvin vähällä kirjoitustaidolla, mutta jos taito on heikko, niin se rajoittaa heidän mahdollisuuksia toimia yhteiskunnassa tai ilmaista itseään.*). Tekstittyneessä yhteiskunnassa kirjoittaminen nähtiin myös eräänlaisena **kansalaisen avaintaitona**, joka turvaa osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia yhteiskunnan jäsenenä (*hakemuksia ja viestejä viranomaisille*; *yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen [esim. mielipidekirjoitukset, addressit, blogit, some]*). Lisäksi kirjoittamista kuvataan **perustaitona**, jolloin nähdään tärkeäksi, että kirjoittaja ylipäätään kykenee muotoilemaan ajatuksiaan ymmärrettävästi kirjalliseen muotoon. Suomen kielen tai kirjoitetun kielen normien hallintaa ei vastauksissa sen sijaan juuri käsitellä tai pidetä itsearvoisen tärkeänä (*Ei tarvitse olla kieliopillisesti oikein.*).

4.2 Kirjoittamisen tavat

4.2.1 Tuetusti, yksin vai yhdessä?

Selvitimme suljetun kysymyksen avulla, kuinka tärkeänä vastaajat pitivät mahdollisuutta käyttää kirjoittamisen tukena erilaisia apukeinoja silloin, kun itsenäinen

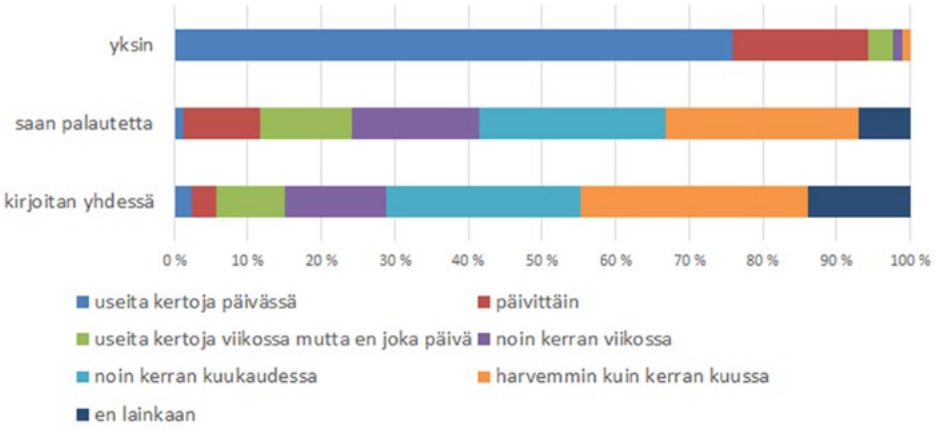
kirjoittaminen ei onnistu. Lisäksi kysyimme vastaajien omia kokemuksia vastaavien apukeinojen käyttämisestä sekä yksin ja yhdessä kirjoittamisesta. (Ks. liite 1.)

Kirjoittamisen apukeinoista tärkeimpinä pidettiin perheenjäseniltä saatavaa apua. Useimmat vastaajat pitivät tärkeänä tai hyvin tärkeänä myös mahdollisuutta hoitaa asioita esimerkiksi KELAn tai ystävien kanssa tarvittaessa paikan päällä (85 %) tai soittamalla (90 %). Tärkeäksi koettiin niin ikään mahdollisuus saada kirjoittamiseen tarvittaessa tukea viranomaiselta, valmiista mallitekstеistä sekä hyvistä kirjoittamisohjeista. Myös mahdollisuus saada kirjoittamiseen apua ystävältä tai naapurilta tai muulta henkilöltä, kuten opettajalta tai työkaverilta, nähtiin tärkeänä, mutta näitä koskevissa näkemyksissä vastaajien näkemyksissä oli enemmän eroja.

Eniten vastaukset hajosivat väittämissä, jotka koskivat valmiiden tekstien kokonaan tai osittain kopioimista oman kirjoittamisen osaksi sekä pelkästään hiirellä toimimista digitaalisessa ympäristössä. Vastaajat olivat melko erimielisiä myös siitä, kuinka tärkeää olisi voida tarvittaessa hoitaa asioita ääniviestillä tai muulla tallenteella ilman kirjoittamista. Eniten epävarmuutta vastaajissa herätti mahdollisuus korvata kirjoittaminen pelkällä hiirellä toimimalla tai tallenteiden avulla; useampi kuin joka kymmenes vastaajista koki, että ei osannut vastata näitä koskeviin väitteisiin. Merkittävä osa vastaajista (42 %) kuitenkin piti kaikkien esitettyjen kirjoittamisen tukikeinojen saatavuutta tarvittaessa joko tärkeänä tai hyvin tärkeänä, ja lisäksi avovastauksissa esitettiin yleisiä toiveita palvelujen helpottumisesta niille, joilla on kirjoittamisessa vaikeuksia, esimerkiksi mahdollisuuksia asioida sähköisissä palveluissa kirjoittamatta. Yli viidennes vastaajista nimesi lisäksi muita, vaihtoehdoista puuttuvia keinoja, joihin sisältyi sekä henkilötoimijoita (*avustaja*, *sosiaali- ja terveydenhuoltohenkilöstö*, *muu oma verkosto*), että teknisiä apukeinoja tai helpotettuja kirjoittamistapoja (*sanelusta kirjoittaminen*, *puheen tekstiksi muuttavat ohjelmat*).

Itseään taitavina kirjoittajina pitävät aikuiset hyödynsivät omassa kirjoittamisessaan valmiiden tekstien tarjoamia malleja, kopiointia sekä kirjoitusohjeita. Moni oli myös hoitanut asioita puhelimitse kirjoittamisen sijaan, ja osa oli hakenut apua kirjoittamiseen perheenjäseniltä tai muulta henkilöltä, useimmiten työkaverilta. Vain muutamat vastaajat olivat edellisen puolen vuoden kuluessa turvautuneet kirjoittamisessa viranomaisten, ystävien tai naapurien apuun, hekin yksittäisiä kertoja. Myöskään paikan päällä asiointi, ääniviestien hyödyntäminen tai pelkästään hiiren käyttöä vaativiin digiympäristöihin turvautuminen ei ollut vastaajajoukossa yleistä.

Digitaalinen kirjoittaminen tarjoaa mahdollisuuden tekstien työstämiseen yhdessä. Siitä huolimatta vastaajat kirjoittivat ensisijaisesti yksin (kuvio 3, vastaukset kysymykseen "Kuinka usein kirjoitat yksin ja yhdessä niin, että saat palautetta tekstistäsi tai muut kirjoittavat tekstiä kanssasi?").



KUVIO 3. Kirjoittaminen yksin ja yhdessä niin, että tekstistä saadaan palautetta tai sitä kirjoitetaan yhdessä muiden kanssa.

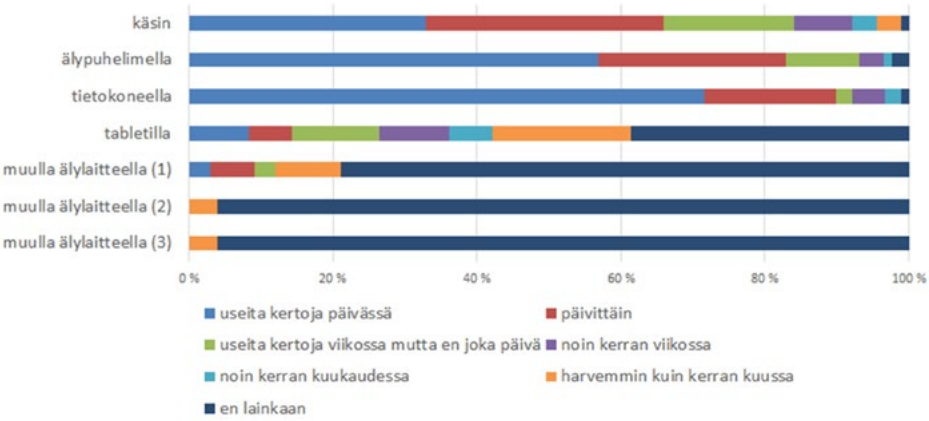
Yhdessä kirjoittaminen tarkoitti vastaajille tavallisimmin sitä, että muut kommentoivat yksin kirjoitettua tekstiä. Sen sijaan vastaajiemme keskuudessa oli hyvin harvinaista varsinaisesti kirjoittaa tekstiä yhdessä toisten kanssa. Kun lähes kaikki kyselyyn vastanneet (98 % vastaajista) kertoivat kirjoittavansa yksin useita kertoja viikossa ja lähes yhtä moni päivittäin, vain vajaa neljännes vastaajista kertoi saavansa viikoittain palautetta omaan tekstiinsä (11 % päivittäin) ja edelleen huomattavasti harvempi kirjoittavansa tekstejä yhdessä muiden kanssa vähintään viikoittain (14 %) tai päivittäin (alle 6 %).

4.2.2 Käsin vai laitteilla?

Yksi keskeinen vastaajien omia kirjoittamistottumuksia koskeva kokonaisuus tutkimuksessa oli se, millaisena he näkivät käsin ja digitaalisen kirjoittamisen roolin yleisesti ja omassa arjessaan. Kysyimme, kirjoittavatko vastaajat itse käsin tai jollakin laitteella, näiden toimintojen useutta ja sitä, mitä laitteita kirjoittamiseen käytettiin. Lisäksi kysyimme vastaajien näkemyksiä käsin ja digitaalisen kirjoittamisen tarpeista kenelle tahansa Suomessa asuvalle aikuiselle.

Paljon kirjoittaville aikuisille tietokoneella kirjoittaminen on aineistomme perusteella keskeisin kirjoittamisen tapa (kuvio 4, vastaukset kysymykseen "Kuinka usein kirjoitat käsin ja seuraavilla laitteilla?"). Valtaosa vastaajista (90 %) kertoi kirjoittavansa tietokoneella päivittäin, ja useampi kuin kaksi kolmesta vastaajasta useita kertoja päivässä. Lähes kaikki vastaajista ilmoittivat käyttävänsä myös älypuhelinta kirjoittamiseen melko säännöllisesti, mutta älypuhelimen päivittäinen käyttö oli kirjoittamisen välineenä hieman tietokonetta vähäisempää. Tabletin käytössä oli vastaajien välillä hyvin suurta yksilöllistä vaihtelua: Yli kolmannes vastaajista (39 %) ei käyttänyt tablettia ollenkaan ja muillakin tabletti oli yleensä käytössä harvakseltaan.

Monilla (14 %) myös tabletti oli kuitenkin käytössä päivittäisen kirjoittamisen välineenä. Muiden älylaitteiden käyttö oli vähäistä. Tulos on linjassa Valtiovarainministeriön kartoituksen tulosten kanssa (VVM 2020). Päivittäinen kirjoittaminen käsin puolestaan oli vastaajille jonkin verran vähäisempää kuin digitaalinen kirjoittaminen. Kaksi kolmesta vastaajasta kertoi kirjoittavansa käsin päivittäin, heistä kuitenkin vain puolet arvioi kirjoittavansa käsin useita kertoja päivässä. Muutamat kertoivat kirjoittavansa käsin harvemmin kuin kerran viikossa, mutta vain yksi vastaajista ilmoitti, ettei hän kirjoita käsin koskaan.



KUVIO 4. Kirjoittaminen käsin sekä erilaisilla laitteilla.

Käsin ja digitaalisesti kirjoittaminen soveltuvat vastausten perusteella jossain määrin eri tarkoituksiin ja ovat mahdollisia eri konteksteissa. Käsin kirjoittaminen näyttäytyy monelle vastaajalle silti melko marginaalisena tai jopa täysin tarpeettomana taitona, kuten seuraavan, kirjoittamista muun muassa työssään tutkijan ja opettajan rooleissa pohtineen vastaajan vastaus osoittaa: *En muista, milloin olisin ollut tilanteessa, jossa olisi pitänyt kirjoittaa jotain käsin.* Toisaalta monen vastaajan mukaan käsin kirjoittaminen on kontekstista riippuen digitaalista kirjoittamista helpompi kirjoittamisen tapa. Käsin kirjoittamisen ajatellaan olevan monessa tilanteessa joustava vaihtoehto; on helpompi kirjoittaa kauppalappuja, tehdä nopeita muistiinpanoja tai kirjoittaa viesti jollekulle, joka ei ole paikalla. Moni nosti myös esiin, kuinka kirjoitetut muistiinpanot jäävät paremmin mieleen ja ovat turvassa, jos tekniikka pettää. On myös tilanteita, joissa käsin kirjoittaminen on ainoa vaihtoehto. Tyypillisimmin tällaisista tilanteista mainittiin käsin täytettävät lomakkeet (esimerkki 4). Käsin kirjoittaminen on vastausten perusteella yhä usein ainoa vaihtoehto myös koe- ja testitilanteissa.

(4) Täyttääkseen paperisia lomakkeita tai muita asiakirjoja. Kauppalistan moni kirjoittanee käsin tai kirjoittaa asioita muistiin esim. puhelun aikana.

Digitaalinen kirjoittaminen puolestaan on monen vastaajan mielestä käsin kirjoittamistakin tärkeämpi taito, eivätkä kaikki vastaajat näe käsin kirjoittamista enää lainkaan välttämättömänä. Näin toteaa esimerkiksi seuraava vastaaja, joka on pohtinut kysymyksiä itse paljon kirjoittavana sekä aikuisten tai nuorten opettajan roolissa ja omien läheistensä näkökulmasta: *Kaikki kirjoittaminen on mahdollista tehdä digitaalisesti nykyisin*. Aineistossamme kuvataan tarvetta hallita monipuolisten digitaalisten tekstien kirjoittaminen, mikä samalla ilmentää digitaalisen kirjoittamisen moninaisia ympäristöjä, muotoja ja tehtäviä. Erilaisten sähköisten viestien lähettämistä pidetään välttämättömänä taitona, ja sosiaalisessa mediassa kirjoittamisen on monen mielestä olennainen taito sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseksi. Lisäksi tiedostetaan yhteiskunnallisen keskustelun siirtyminen verkkoon ja vaikeus saada mielipiteitään julki ilman digitaalisia tekstitaitoja. Esille nousee myös se, että viestiminen lapsen koulun ja huoltajan välillä sijoittuu usein digitaaliseen ympäristöön.

Asioinnin, työn ja opiskelun nähdään vaativan sekä käsin että digitaalisesti kirjoittamisen taitoja. Vaikka asioinnin uskotaan sähköistyvän enenevissä määrin, aikuiset kohtaavat silti edelleen esimerkiksi sekä sähköisesti että käsin täytettäviä lomakkeita. Työkontekstissa digitaalisten laitteiden käytöltä ei voi enää välttyä edes sellaisissa töissä, joissa työtehtävät eivät suoraan sitä edellytä. Sähköinen kirjaaminen lisääntyy ja viestiminen esimerkiksi asiakkaille ja työyhteisön jäsenten välillä sähköistyy, minkä lisäksi työhakemukset tehdään nykyisin yleensä sähköisesti. Toisaalta osa vastaajista tuo esille, että yhtä lailla käsin kirjoittaminen voi olla tarpeen joissakin työtehtävissä tai viestien jättämisessä. Opinnoissa puolestaan tehtävät tehdään yhä useammin digitaalisilla alustoilla.

Itseilmaisun ja luovuuden teemoja nousee esiin sekä käsin että digitaalisesti kirjoittamisen yhteydessä. Käsin kirjoittamisen yhteydessä aineistossa kerrotaan esimerkiksi käsin kirjoitettujen viestien henkilökohtaisuudesta ja luovuuden kokemuksista. Eräs vastaajista kuvasi käsin kirjoittamista digitaalista kirjoittamista hauskemmaksi ja vapaammaksi kirjoittamisen tavaksi ja koki, että käsin kirjoittaminen tuo myös paremmin esille kirjoittajan persoonallisuutta.

4.3 Kirjoittamisen tulevaisuuden näkymiä

Kysymykseen kirjoittamisen tulevaisuuden näkymistä vastasi 85 vastaajaa. Suurin osa heistä uskoi kirjoitustaitotarpeiden muuttuvan seuraavan 20 vuoden aikana. Muutosten uskottiin koskevan niin kirjoittamisen määrää ja tapoja, kirjoitettavia tekstejä kuin kirjoittamisen edellyttämiä taitoja ja valmiuksia. Vastaajat toisaalta toivat esille osin erilaisia ja toistensa kanssa vastakkaisia näkökulmia. Lisäksi yksittäisetkin vastaajat pohtivat erilaisia mahdollisuuksia, mikä kertoo sekä tulevaisuuden ennakoinnin vaikeudesta että kirjoittamisen moninaisesta luonteesta.

Keskeisimpänä syynä kirjoitustaitotarpeiden muutoksille vastaajat pitivät yhteiskunnan digitalisoitumista. Digitaalisuuden lisääntymisen uskottiin vaikuttavan kirjoitustarpeiden laatuun, kuten kirjoittamisen monimodaalisuuden, ääniviestien ja puheentunnistuksen kehittymiseen ja valmiiden tekstipohjien käytön lisääntymiseen. Digitalisoituminen vaikuttaa vastaajien mukaan myös kirjoittamisen määrään; sen nähtiin yhtäältä lisääntyvän, esimerkiksi sosiaalisen elämän siirtyessä osin verkon viestintäkanaviin, mutta toisaalta vähentyvän äänen ja puheentunnistuksen merkityksen kasvaessa (esimerkit 5–6). Yhä useammin palveluita on vastausten perusteella mahdoton käyttää muutoin kuin kirjoittamalla verkkoalustalla (esimerkki 7). Palveluiden itsenäinen hoitaminen verkossa vaikuttaa johtaneen kirjoittamisen merkityksen korostumiseen, vaikka palveluntarjoajien olisi mahdollista hyödyntää digitaalisessa ympäristössä muitakin viestintäkeinoja.

(5) Tarve kirjoittaa pitkiä tekstejä saattaa jonkin verran vähentyä valmiiden tekstipohjien ja automaattisen tekstinsyötön sekä sanelumahdollisuuksien myötä.

(6) Arvelen, että puheen äänittäminen, välittäminen, kuuntelu ja äänitteiden purku tekstiksi kehittyy ja tästä syystä kirjoitustaito koetaan vähemmän tärkeänä.

(7) Palveluiden digitalisoituminen: vero-, kela- ja pankkipalvelut esimerkkinä. – – Puhelimella ei juurikaan enää lääkäriä tavoita, vaan viestintä edellyttää kirjallista yhteydenottoa. Korona-aika on korostanut digitaalisten palvelujen roolia.

Kyselyyn vastanneiden näkemysten mukaan kirjoittaminen vapaa-ajalla tulee digitalisoitumaan edelleen. Sosiaaliset suhteet, yhteydenpito läheisiin ja harrastusryhmiin nojautuu sosiaalisessa mediassa ja muissa viestintäkanavissa kirjoittamiseen (*kirjoittaminen ja itseilmaisu on siirtynyt verkkoon eli someen, pikaviesteihin jne.*; *Jo nyt on havaittavissa, että ihmiset pitävät vapaa-ajalla toisiinsa yhteyttä mieluusti kirjoittaen*). Kirjoittaminen on tällöin etupäässä monimodaalista, kuvien, videoiden, äänen, hymiöiden ja tekstin kirjoa. Erityisesti nuoret hoitavat niin työ- kuin vapaa-ajan asiansa sosiaalisen median kanavilla.

Muutos teksteissä linkittyy siihen, millaisilla alustoilla tulevaisuudessa kirjoitetaan. Kirjoittamisen tavassa uskotaan melko yksimielisesti tapahtuvan muutos siihen suuntaan, että käsin kirjoittaminen korvautuu yhä enemmän digitaalisella kirjoittamisella, mitä havainnollistavat seuraavien kahden vastaajan pohdinnasta poimitut katkelmat: *Sähköisen kirjoittamisen taito korostuu*; *Käsin kirjoittamisen tarve varmaan vähenee*. Toisaalta jotkut vastaajista näkivät nimenomaan käsin kirjoittamisen tarpeiden säilyvän teknologian kehityksestä huolimatta esimerkiksi ajattelun jäsentämisen funktiossa.

Vastaajat otaksuivat, että tulevaisuudessa tarvitaan yhä enemmän tiiviitä ja helposti luettavia, kaikille saavutettavissa olevia tekstejä. Pitkien, huolellisesti kirjoitettujen tekstien tuottamisen tarpeen epäillään keskittyvän selkeämmin tiettyjen ammattien edustajille ja kirjoittamisen harrastajille. Hyvä kirjoitustaito ei tällöin olisi

kaikkien ominaisuus tai edes tavoite. Toiset näkevät uhkakuvana, että kirjoitustaidosta tulee yksi eriarvoistava tekijä yhteiskunnassa. Vaikka tulevaisuuteen liittyy ennakoimattomuutta, vastaajat jakoivat näkemyksen, että kaikilla elämänalueilla pitää pystyä kirjoittamaan. Eräs, muun muassa opettajan roolissa kysymyksiä pohtinut vastaaja perusteli taitojen tärkeyttä yhteiskunnan kirjallisella luonteella: *Kirjoittaa täytyy osata ja lukea myös. Yhteiskuntamme on hyvin kirjallinen*. Osa vastaajista kuitenkin korosti, että tarvitaan myös vastaantuloa ja rakenteellista tuen lisäämistä, jotta taattaisiin kirjoittamiselle vaihtoehtoisia tapoja hoitaa asioita.

5 Pohdinta

Artikkelimme tavoitteena oli selvittää, millaiset kirjoittamisen taidot, käyttötarkoitukset ja kontekstit ovat tärkeitä Suomessa asuville aikuisille nyt ja tulevaisuudessa sekä millainen rooli kirjoittamisen eri tavoilla nähdään olevan. Tulosten perusteella kirjoittaminen on tärkeää, ja se nähdään jopa Suomessa pärjäämisen ehtona. Kirjoittamisen katsotaan mahdollistavan yhteiskunnallisen osallisuuden, vahvistavan toimintaa lähiyhteisöissä sekä tukevan yksilön ajattelua ja itseilmaisua. Kielitaitoa koskevien kysymysten perusteella tähän ei tarvita erinomaista tai virheetöntä kirjoitustaitoa, vaan keskeisempänä pidetään sitä, että kirjoittaja pystyy viestimään ymmärrettävästi ja tilanteen mukaisesti. Aineistomme pääosin itse paljon kirjoittavat aikuiset lähestyivätkin kirjoittamista kirjoittamisen yleisiä käyttötarkoituksia ja kirjoitustaitoa koskevissa pohdinnoissaan ennen kaikkea toiminnallisena taitona ja perustaitona, joka toimii jokaisen kansalaisen avaintaitona mutta jolle on myös yksilöllisiä sekä tilanteen ja tarkoituksen mukaan varioivia tarpeita. Näillä kirjoittamisen käyttötarkoituksia ja -tarpeita kuvaavilla teemoilla on selvä yhteys muun muassa sosiokulttuuriseen lähestymistapaan kielestä ja kielen oppimisesta (esim. Alanen 2000 mm. Vygotskin ja van Lierin pohjalta) sekä Douglas Fir Groupin (2016) viitekehyksessään kuvaamiin kielenoppimisen makro-, meso- ja mikrotasoihin.

Aineistomme perusteella aikuisten kirjoittamisen käytänteet ja tekstitaitovaatimukset Suomessa ovat muuttuneet ja edelleen muuttuvat erityisesti yhteiskunnan digitalisoitumisen ja teknologisen kehityksen myötä. Kyselyyn vastanneiden aikuisten mukaan digitaalisesta kirjoittamisesta on Suomessa muodostunut keskeisin viestintämuoto itsenäisen toiminnan ja osallisuuden kannalta. Digitalisoitumisen myötä kirjoittamisen voi katsoa demokratisoituneen (Brandt 2015), mutta erot kirjoittamisvalmiuksissa voivat kyselyvastausten perusteella vaikuttaa myös eriarvoistavasti yhteiskunnan kaikilla tasoilla. Esimerkiksi tiettyjen ammattien ja vaikuttamisen kanavien nähdään olevan vain "hyvin" kirjoittavien ulottuvilla. Lisäksi kirjoittamisen valmiuksien sekä näihin liittyvien tottumusten ja uskomusten ajatellaan vaikuttavan toiminnan mahdollisuuksiin lähiyhteisöissä sekä yksilöllisempiin prosesseihin, kuten muistin ja ajattelutaitojen kehittämiseen. Kun yhteiskunnallinen keskustelu

siirtyy yhä voimakkaammin verkkoympäristöihin ja sosiaaliseen mediaan, on jokaisella ainakin periaatteessa mahdollisuus osallistua keskusteluun. Toisaalta verkkoympäristöjä tuntematon jää helposti syrjään keskustelusta, ja tekstiympäristöjen moninaistuminen ja yksilöllisten taitojen eriytyminen voi rajoittaa kenen tahansa mahdollisuuksia esimerkiksi hankkia tietoa ja ilmaista itseään. Vaihtoehtoisia viestintämuotoja kirjoittamiselle kaivataan kyselymme perusteella erityisesti tilanteisiin, joissa sähköisessä ympäristössä kirjoittamisesta on muodostunut pääasiallinen tai ainoa vuorovaikutuksen tapa.

Näkemys heijastelee muutosta, jonka teknologinen kehitys on aiheuttanut kirjoittamisen kanaviin, ja digitaalisen kirjoittamisen taitojen nousua yhä merkittävämpään osaan suomalaisten aikuisten arjessa. Muutos ei sinänsä ole ikään sidottu vaan lävistää kaikki ikäryhmät ja näkyy opetussuunnitelmissa teksti- ja kirjoittamiskäsitysten laventumisena. Esimerkiksi uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) tavoitteeksi on asetettu "teknologisoituneessa arjessa" tarvittavat taidot, ja käsin sekä digitaalisen kirjoittamisen taitokuvauksia kuljetetaan tekstissä rinnakkain. (Vrt. OPH 2004.) Samoin digitaalinen vuorovaikutus on nostettu yhteiseksi eurooppalaiseksi kehittämiskohteeksi opetussuunnitelmatyössä, opetuksessa ja arvioinnissa (Euroopan neuvosto 2020).

Digitaalisuuden aiheuttamista muutoksista huolimatta uuden kirjoittamisen piirteet näkyvät aineistossamme vain osittain, ja digitaalisuus korostuu vastauksissa erityisesti välinetasolla eri laitteiden käyttönä ja tekstien kierrättämisenä. Esimerkiksi yksin kirjoittamisen vahva rooli vastaajiemme omassa kirjoittamisessa sekä eri modaliteettien vuorovaikutuksen vähäisyys kirjoittamiskäytänteitä koskevien avovastausten kuvauksissa edustavat vielä perinteisesti orientoitunutta kirjoittamisen traditiota. Vaikka kirjoittamisella on aineistomme avovastausten perusteella yksilöllisiä ja yksin toimimiseen liittyviä tehtäviä sekä keskeinen rooli lukuisissa sosiaalisen kanssakäymisen tilanteissa ja vaikuttamisen keinona, käsin kirjoittaminen on vastaajien omassa elämässä vähentynyt. Käsin kirjoittamisella katsotaan kuitenkin edelleen olevan tärkeitä tehtäviä. Käsin kirjoittamalla esimerkiksi jäsennetään ajatuksia, tuetaan muistamista ja luodaan uutta, ja juuri tällaisissa tarkoituksissa aineistomme paljon kirjoittavat aikuiset näkevät käsin kirjoittamisen tarpeen säilyneen digitaalisen kirjoittamisen vallattua alaa.

Tulevaisuuden ennustaminen on vaikeaa, mutta suurin osa vastaajista uskoo kirjallisen tuottamisen säilyvän tarpeellisena seuraavan 20 vuoden aikana. Toisaalta monimodaalisuuden ja eri modaliteettien välisten siirtymien, kuten äänitallenteiden automaattisen muuntamisen kirjoitukseksi, uskotaan lisääntyvän. Teknologian nopea kehitys luo mahdollisuuksia kirjoittamiskäytänteiden muutoksille ja samalla haastaa tutkimusta. Tämän tutkimuksen tarjoaman yleiskuvan rinnalle tarvitaan jatkossa nyansoidumpaa, laadullista tutkimusta esimerkiksi alakohtaisista ja tilanteisesti sekä yksilöllisesti vaihtelevista kirjoittamistarpeista. Vaarana kuitenkin on tulosten vanheneminen jo ennen niiden julkaisemista nopeasti muuttuvassa ympäristössä.

Puutteellisista tekstitaidoista mahdollisesti seuraavat haasteet eivät koske vain erityisryhmiä ja esimerkiksi heikosti lukevia/kirjoittavia. Kun kirjoittaminen muuttuu myös yhteisöllisemmäksi toiminnaksi, tekstejä on mahdollista kommentoida ja niitä saatetaan myös kirjoittaa yhdessä (Heinonen ym. 2012; Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012; 2015; Kallionpää 2014). Kirjoittajan voidaan myös olettaa osallistuvan tekstinsä herättämään keskusteluun. Toimiminen vähemmän tutuilla verkkoalustoilla tai vain harvoin kohdatuissa tilanteissa voi tuottaa vaikeuksia vahvallekin lukijalle ja kirjoittajalle. Olennaista on huomata, että eri yksilöille hyvin erilaiset tilanteet voivat olla vaativia. Digitaaliseen kirjoittamiseen tottuneelle laajojen tekstien käsin kirjoittaminen on vierasta ja käsin paljon kirjoittavalle puolestaan digitaalinen kirjoittaminen voi olla hyvin kankeaa, minkä vuoksi esimerkiksi osaamisen osoittamisen kannalta olisi luontevaa voida valita itselle sopivin tapa. Runsaasti kirjoittavillakaan aikuisilla ei välttämättä ole riittävästi kokemusta tekstien yhteisöllisestä tuottamisesta tai sen edellyttämää monilukutaitoa ja teknistä osaamista. Erityisen tärkeää kirjoittamisen taitovaatimusten suhteuttaminen kirjoittamisen todellisiin käyttötarkoituksiin on silloin, jos tietynlaiset taidot asetetaan kriteeriksi esimerkiksi opiskelu- tai työpaikkaa haettaessa: Millaista kirjoittamista esimerkiksi tietyn alan opiskelussa tai työssä todella tarvitaan? Millaisia taitoja tarvitaan heti, mitä kehitetään opiskelemalla ja työssä toimimalla?

Aineiston laatu asettaa rajoituksia tulosten pohjalta tehtäville päätelmille. Kyselyyn vastaajissa painottuivat vahvasti itse paljon kirjoittavat ja taitavat kirjoittajat, ja myös korkeasti koulutettujen, naisten sekä keski-ikäisten vastaajien osuus oli suuri. Emme voi yleistää tuloksia muihin ryhmiin, emmekä toisaalta olettaa, että kyselyssä esitetyt näkemykset kuvaavat täsmällisesti arjen käytänteitä tai vastaajien käsitysten koko kirjoa. Jatkossa olisi siksi tarpeellista tutkia myös vähän kirjoittavien aikuisten tai L2-kirjoittajien näkemyksiä kirjoittamisesta sekä kirjoittamisen käytänteitä. Lisäksi tarvitaan tutkimusta, jossa tarkastellaan ydinpalveluiden turvaamista jokaiselle kirjoittamisen vaatimusten näkökulmasta. Toisaalta on huomioitava, että kyselytutkimuksella on puutteista huolimatta myös etuja: Kysely esimerkiksi mahdollistaa kysymysten yhdenmukaisen esittämistavan ja helpottaa sellaisten kirjoittamiseen liittyvien ilmiöiden tutkimista, joita on vaikeaa tai mahdotonta tutkia empiirisesti muilla tavoin. Anonyymi vastaaminen puolestaan voi vähentää tarvetta muokata vastauksia esimerkiksi suhteessa tutkijan oletettuihin odotuksiin.

Digitaaliset ympäristöt ovat haastaneet totutut kirjoittamisen käytänteet. Kirjoittajien on uskallettava heittäytyä uusiin kirjoittamisen tapoihin ja hyödynnettävä tilanteet, joissa esimerkiksi tekstin monimodaalisuus tarjoaa mahdollisuuksia pelkän tekstin tuottamisen lisäksi hyödyntää kuvia, liikkuvaa kuvaa, ääntä ja värejä. Kirjoittamisen ei enää tarvitse olla yksinäistä puurtamista vaan teknologia tarjoaa sille mahdollisuuksia muuttua yhteisölliseksi toiminnaksi. Maailma muuttuu ja kirjoittaminen sen mukana!

Kirjallisuus

Abdel Latif, M. M. M. 2021. *Writing motivation research, measurement and pedagogy*. New York: Routledge.

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 no. 58. Jyväskylä, 95–120.

Anstey, M. & G. Bull 2018. *Foundations of multiliteracies. Reading, writing and talking in the 21st century*. New York: Routledge.

Barton, D. 2007. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell.

Bazerman, C. 2018. Lifespan longitudinal studies of writing development: a heuristic for an impossible dream. Teoksessa C. Bazerman, A.N. Applebee, V.W. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J.V. Jeffery, P.K. Matsuda, S. Murphy, D. Wells Rowe, M. Schleppegrell & K. Campbell Wilcox (toim.) *The Lifespan Development of Writing*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 326–365.

Bezemer, J. & G. Kress 2016. *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge.

Boscolo, P. 2008. Writing in primary School. Teoksessa C. Bazerman (toim.) *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text*. New York: Lawrence Erlbaum, 293–309.

Brandt, D. 2015. *The rise of writing. Redefining mass literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Braun, V. & V. Clarke 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3* (2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Coiro, J., C. Lankshear & D. Leu 2014 [2008]. Central issues in new literacies and new literacies research. Teoksessa J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (toim.) *Handbook of research on new literacies*. Routledge Handbooks Online. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410618894.ch1

Desjardins, R. 2003. Determinants of literacy proficiency: a lifelong-lifewide learning perspective. *International Journal of Educational Research*, *39*, 205–245. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.04.004

Desjardins, R. & P. Ederer 2015. Socio-demographic and practice-oriented factors related to proficiency in problem solving: a lifelong learning perspective. *International Journal of Lifelong Education*, *34* (4), 468–486. https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1060027

The Douglas Fir Group 2016. A Transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, *100* (S1), 19–47. https://doi.org/10.1111/modl.12301

Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Alkuperäisteos Common European framework of reference for languages, Council of Europe 2001. Käännös I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: Sanoma Pro.

Euroopan neuvosto 2018. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C189, 4.6.2018, Annex. https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7->

Euroopan neuvosto 2020. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors.* Strasbourg: Council of Europe.

Heinonen, S., J. Ruotsalainen & S. Kurki 2012. *Luova tulevaisuustila ja tulevaisuuden osaamisen ennakointi.* Turku: Turun yliopisto, Tulevaisuuden tutkimuskeskus.

Ihanus, J. (toim.) 2009: *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen*. Helsinki: Duodecim.

Jantunen, J. & S. Pirkola 2015. Oppijansuomen sähköiset tutkimusaineistot. Nykytilanne. *Virittäjä* 1/2015, 88–103. https://journal.fi/virittaja/article/view/46508

Jyrkiäinen A. & K-L. Koskinen-Sinisalo 2012. Collaboration in writing. Teoksessa A. Kelly, B. Dwyer, G. Mehigan & G. Watson (toim.) *Creating multiple pathways to powerful literacy in challenging times: proceedings of the 2011 and 2010 annual conferences of the Reading Association of Ireland*. Dublin, Ireland: Reading Association of Ireland, 84–92.

Jyrkiäinen, A. & K.-L. Koskinen-Sinisalo 2015. Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon – yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 77–98.

Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media ja viestintä*, *37* (4), 60–78. https://doi.org/10.23983/mv.62840

Keipi, T., A. Oksanen & P. Räsänen 2015. Who prefers anonymous self-expression online? A survey-based study of Finns aged 15–30 years. *Information, Communication & Society*, *18* (6), 717–732. https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.991342

Klempka, A. & A. Stimson 2014. Anonymous communication on the internet and trolling. *Concordia Journal of Communication Research* 1. https://doi.org/10.54416/OHQP4384

Korkeamäki, J. 2019. Lukivaikeus aikuisuudessa ja tuen muodot. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus, 239–254.

Kupiainen, R. 2021. Monilukutaito muuttaa maailmaa. *Aikuiskasvatus*, *41* (1), 73–76. https://doi.org/10.33336/aik.107394

Kähmi, K. 2015. "Kirjoittaminen on tie minuun, minusta sinuun" – Ryhmämuotoinen kirjoittaminen ja metaforien merkitys psykoosia sairastavien kirjallisuusterapiassa. *SCRIPTUM Creative Writing Research Journal*, *2* (3). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6252-4

Lankshear, C. & M. Knobel 2011. *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Lehti, L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new litaracies*. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä, 6–21. https://journal.fi/afinlavk/issue/view/5333

Leu, D. J., C. K. Kinzer, J. Coiro, J. Castek & L. A. Henry 2013. New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. Teoksessa D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (toim.) *Theoretical models and processes of reading* (6. painos). Newark, DE: International Reading Association, 1150–1181.

Manchón, R. M. & C. Polio 2022. L2 writing and language learning. Teoksessa R. M. Manchón & C. Polio (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition and writing*, 3–6. New York: Routledge.

Mangen, A. & A. van der Weel 2016. The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy*, *50* (3), 116–124. https://doi.org/10.1111/lit.12086

Martin, A. 2021. *Draw with words, write myself' – Supporting teachers' professional development in creative writing communities*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8824-1

Nieminen, T. 2018. Kirjoittaminen ja kirjoitusjärjestelmät. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli*. Helsinki: Finn Lectura, 95–116.

Nurmi, M. 2018. "Ei taida tulla mitään kato kun en oo noita kynämiehiä" Teknologiateollisuuden työntekijöiden kirjoitustaidot ja kirjoittamiseen liittyvä kyvykkyysajattelu. *Kielikukko* 3/2018, 3–11.

OECD 2013. OECD Skills Outlook 2013: *First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en

OECD 2019. OECD Future of Education and Skills 2030. *OECD learning compass 2030 – a series of concept notes*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD 2021. *The assessment frameworks for cycle 2 of the programme for the international assessment of adult competencies*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4bc2342d-en

OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Pajunen, A. & M. Honko 2021 (toim.). *Suomen kielen hallinta ja sen kehitys. Peruskoululaiset ja nuoret aikuiset.* Helsinki: SKS. https://doi.org/10.21435/skst.1472

Pyhäniemi, S. 2017. Lastenhoitoa vai kirjaamista? Kyselytutkimus kirjaamisesta päiväkodissa. Teoksessa U. Tiililä & K. Karvinen (toim.) *Elämän ja kuoleman tekstit: kirjoittaminen sosiaali- ja hoitotyössä*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus, 19–30.

Sproull, L. & S. Kiesler 1991. *Connections: new ways of working in the networked organization*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sulkunen, S., K. Nissinen & A. Malin 2021. The role of informal learning in adults' literacy proficiency. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *12* (2), 207–222.

Tarnanen, M. 2019. Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, *29* (4), 21–29.

Tiililä, U. & K. Karvinen 2017 (toim.). *Elämän ja kuoleman tekstit: kirjoittaminen sosiaali- ja hoitotyössä*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. https://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk50/Elaman_ja_kuoleman_tekstit.pdf

Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018 [2002]. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Ursin, J., H. Hyytinen & K. Silvennoinen (toim.) 2021. *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi: Kappas!-hankkeen tuloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

VVM 2020. *Suomalaisten digitaidot ovat suurimmaksi osaksi hyvällä tasolla – digitaitokartoitus nosti esiin myös huolenaiheita*. Helsinki: Valtiovarainministeriö. https://valtioneuvosto.fi/-/10623/suomalaisten-digitaidot-ovat-suurimmaksi-osaksi-hyvalla-tasolla-digitaitokartoitus-nosti-esiin-myos-huolenaiheita [7.10.2021]

LIITE 1:

Apukeinojen käyttö

Kuinka tärkeitä seuraavat kirjoittamisen apukeinot ovat mielestäsi yleisesti (kenelle tahansa) tilanteissa, joissa itsenäinen kirjoittaminen ei onnistu?												
Apukeino	hyvin tärkeä	%	tärkeä	%	ei kovin tärkeä	%	ei tärkeä	%	en osaa sanoa	%	Yht.	%
Apu perheenjäseneltä	53	62	29	34	3	4	0	0	0	0	85	100
Apu ystävältä tai naapurilta	10	12	52	62	17	20	4	5	1	1	84	100
Apu viranomaiselta	38	45	34	40	7	8	3	4	3	4	85	100
Apu muulta henkilöltä	27	34	36	45	9	11	0	0	8	10	80	100
Hyvät kirjoittamisohjeet	33	39	36	42	10	12	2	2	4	5	85	100
Valmiit tekstit, joista mallia	36	44	35	43	4	5	3	4	3	4	81	100
Valmiit, tekstit, joista voi kopioida	14	16	35	41	22	26	7	8	7	8	85	100
Mahdollisuus toimia hiirellä	12	14	30	35	21	25	10	12	12	14	85	100
Mahdollisuus asioida paikan päällä	42	50	29	35	5	6	4	5	4	5	84	100
Mahdollisuus soittaa ääni-/videopuhelu	40	47	36	42	4	5	2	2	3	4	85	100
Mahdollisuus hoitaa asia ääniviestillä	27	32	26	31	15	18	6	7	10	12	84	100
Muu keino, mikä	2	2	2	2	3	3		0	85	92	92	100

Oletko viimeisen puolen vuoden aikana itse käyttänyt seuraavia kirjoittamisen apukeinoja? Valitse paras vaihtoehto.												
Apukeino	useita kertoja	%	muutamia kertoja	%	ehkä kerran	%	en ole	%	en osaa sanoa	%	Yht.	%
Apu perheenjäseneltä	4	5	9	11	4	5	66	80		0	83	100
Apu ystävältä tai naapurilta		0	5	6	7	8	71	86		0	83	100
Apu viranomaiselta		0	3	4	2	2	78	94		0	83	100
Apu muulta henkilöltä	2	3	3	4	3	4	63	88	1	1	72	100
Hyvät kirjoittamisohjeet	8	10	17	20	16	19	43	51		0	84	100
Valmiit tekstit, joista mallia	9	11	19	23	17	20	37	45	1	1	83	100
Valmiit, tekstit, joista voi kopioida	3	4	11	13	17	21	50	61	1	1	82	100
Mahdollisuus toimia hiirellä	3	4	5	6	10	12	57	69	8	10	83	100
Mahdollisuus asioida paikan päällä	3	4	3	4	10	12	64	77	3	4	83	100
Mahdollisuus soittaa ääni-/videopuhelu	7	8	13	16	10	12	51	61	2	2	83	100
Mahdollisuus hoitaa asia ääniviestillä	4	5	7	9	6	7	63	77	2	2	82	100
Muu keino, mikä		0		0		0	25	71	10	29	35	100

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 86–108.

Annekatrin Kaivapalu
Itä-Suomen yliopisto

Jasmin Rankinen
Itä-Suomen yliopisto , Raudaskylän Kristillinen Opisto

Yläkoulun oppilaiden passiivin tuottamistaidot kielitietoisuuden ja kielen muutosten heijastajana

This article deals with Finnish-speaking upper comprehensive school students' skills to produce Finnish passive verb inflections, with our focus on metalinguistic awareness and self-assessment. The aim of the study was to find out how the participants produce passive verb forms and how they evaluate their production skills. In addition, the study focused on the differences between using passive verbs in standard and colloquial Finnish. The data consisted of the answers to an electronic questionnaire by 111 students from the 7th, 8th, and 9th grades. The results show that the students can change active forms to passive forms quite well, but inflection of passive verbs and correcting colloquial forms to standard language is remarkably challenging for them. In inflecting passive verbs, the students evaluate their skills to be higher than what is reflected in their actual performance. The results of the study also indicate a strong entrenchment and conventionalization of passive congruence in standard Finnish.

Keywords: language awareness, language change, passive voice, upper comprehensive school students, Finnish
Asiasanat: kielitietoisuus, kielen muutos, passiivi, yläkoulun oppilaat, suomi

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Tässä artikkelissa käsittelemme suomalaisten yläkoulun oppilaiden taitoa tuottaa passiivimuotoisia verbejä sekä arvioida ja reflektoida omaa tuottamistaan. Selvitämme myös, mitä oppilaiden passiivimuotoisten verbien tuottamistaidot ja osaamiskäsitys kertovat heidän kielitietoisuudestaan. Artikkeli on jatkoa tarkastelullemme (Kaivapalu & Rankinen 2022), jonka kohteina ovat suomalaisten yläkoulun oppilaiden tietoisuus passiivirakenteesta, sen merkityksestä ja käytöstä sekä taito havaita ja tunnistaa passiivimuotoisia verbejä. Kielen prosessoinnissa kielen ilmiöiden tunnistaminen, merkityksen ymmärtäminen sekä ilmausten tuottaminen ovat keskenään tiiviissä vuorovaikutuksessa: tuottaminen pohjautuu ymmärtämiseen ja edellyttää edes osittaista käsitystä ilmiön luonteesta ja sen tehtävistä kielessä (Ringbom 2007).

Tarkastelumme kohteena on suomen kielen yleisin ja monikäyttöisin passiivin rakenne: morfologisesti muodostettu yksipersoonainen passiivi, jota on luonnehdittu myös määritteillä *impersonaalinen* ja *persoonaton* (VISK § 1313, terminologisesta keskustelusta ks. esim. Makkonen-Craig 2005: 14–16; Kelomäki 2019, typologisesta keskustelusta Kittilä 2000; Helasvuo & Vilkuna 2008). Passiivia on pidetty runsaan vartalo- ja tunnusvariaationsa takia hyvänä esimerkkinä morfologisesti monimutkaisesta kategoriasta (Jaakola 2015; VISK § 1314), jonka haasteellisuus ilmenee myös koulun äidinkielen opetuksessa. Passiivin käyttöerot yleis- ja puhekielessä, esimerkiksi kaksoispassiivin yleistyminen, heijastavat näkyvästi suomen kielen variaatiota ja muuttumista.[1] Mainituista syistä yläkoulun äidinkielen opetuksessa passiivi on keskeisiä kielen käyttörakenteita, jonka muodollisiin piirteisiin, tehtäviin, käyttöön ja oikeakielisyyteen perehdytään kaikilla vuosiluokilla (POPS 2014). Tutkimuksemmekin on kehkeytynyt yläkoulun äidinkielen opetuksen arjesta.

Passiivin määrittelemistä ja passiivimuotoisten verbien havaitsemista käsittelevän tarkastelun (Kaivapalu & Rankinen 2022) tulokset osoittavat, että yläkoululaisten käsitys passiivista ja passiivin käyttötilanteista liittyy vahvasti tekijän häivyttämiseen eli tietoon, että passiivissa heidän sanojensa mukaan *tekijää ei tiedetä*. Vastauksista ilmenee myös oppilaiden tietoisuus passiivin implikoiman henkilön tai henkilöryhmän avoimuudesta: tilannekohtaisesti pääteltävissä olevia epämääräisiä tekijöitä saattaa olla yksi tai monta. Passiivin käsitteen määrittelyssä ei kuitenkaan tule esille tekijän häivyttämiseen liittyviä syitä, kuten tekijän itsestäänselvyys tai ilmitulo aiemmassa kontekstissa. Passiivin käyttötilanteista oppilaat mainitsevat tekijän häivyttämisen lisäksi puhekieliset tilanteet ja tilanteet, joissa yleistetään. Passiivimuodon

1 *Yleiskielellä* tarkoitetaan normitettua, yleisesti ymmärrettävää kielimuotoa, joka ei sisällä erikoiskielten sanastoa tai alueellista vaihtelua, ks. https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:yleiskieli. *Kirjakielellä* tarkoitetaan norminmukaista kirjoitettua kieltä, ks. https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:kirjakieli. Koska kirjakieli ymmärretään usein samaksi kuin yleiskieli, käytämme tässä artikkelissa jälkimmäistä termiä.

tunnistaminen ei yleensä aiheuta yläkoululaisille vaikeuksia, vaikkei kaikkia tekstissä esiintyviä passiivimuotoja välttämättä huomata. Oppilaiden arvio omista passiivin määrittelemis- ja tunnistamistaidoistaan vastaa melko hyvin heidän todellisia taitojaan. (Kaivapalu & Rankinen 2022).

Passiivin ja sille merkitykseltä läheisen nollapersoonan käyttöä on tutkittu sekä suomenoppijoiden (Siitonen 1999, 2000; Seilonen 2013; Varjo & Jokela 2020) että suomenkielisten kielenkäyttäjien näkökulmasta (Jokela 1012, Rouhikoski 2020). Systemaattista ja laajaa tutkimusta suomenkielisten nuorten passiivin käytöstä ei vielä ole. Cefling-projektin (Cefling 2012) yhteydessä kerättyä suomenkielisten yhdeksäsluokkalaisten kirjallista aineistoa on kuitenkin hyödynnetty laadullisessa tarkastelussa vertailuaineistona (Seilonen 2013: 16–17).

Tämän artikkelin aiheena olevaa yläkoulun oppilaiden passiivimuotoisten verbien tuottamista pohdimme kolmen tutkimuskysymyksen avulla:

1. Miten yläkoululaiset tuottavat passiivimuotoisia verbejä kirjoitetussa kielessä?
2. Miten yläkoululaiset arvioivat omia tietojaan ja taitojaan passiivimuotoisten verbien tuottamisesta?
3. Mitä yläkoululaisten passiivimuotoisten verbien tuottaminen kertoo oppilaiden kielitietoisuudesta sekä suomen kielen variaatiosta ja muuttumisesta?

Passiivimuotojen tuottamista tarkastelemme kielitietoisuuden viitekehyksessä. Näemme kielitietoisuuden taitona analysoida ja vertailla kielen ilmiöitä sekä tietoisesti reflektoida kieltä ja sen luonnetta (esim. Bialystok & Ryan 1985). Tarkastelun kohteena on yhtäältä koululaisten metalingvistinen tietoisuus, eksplisiittinen tieto, jota tutkitaan passiivimuotoisten verbien tuottamistehtävien avulla. Toisaalta passiivimuotoisen verbin käyttötilanteiden ja oman osaamiskäsityksen tarkastelu heijastaa kielitietoisuutta laajemmin ja antaa uusia näkökulmia oppilaiden tietoiseen kielen ja sen käytön havainnointiin sekä käyttötaitojen reflektointiin.

Artikkelin luvussa 2 esittelemme tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeisiä kielitietoisuuden ulottuvuuksia. Luvussa 3 tarkastelemme passiivitaivutusta yleis- ja puhekielessä erityisesti ns. kaksoispassiivin pohjalta. Tutkimusmenetelmän esittelyn (luku 4) jälkeen tarkastelemme luvussa 5 yläkoululaisten passiivimuotojen tuottamista ja luvussa 6 tuottamistaitojen itsearviointia. Luku 7 käsittelee kielitietoisuuteen ja passiivin variaatioon liittyviä kysymyksiä. Luvussa 8 kokoamme yhteen tutkimuksen tulokset sekä pohdimme niiden antia ja jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

2 Kielitietoisuuden ulottuvuuksia

Kielitietoisuuteen liittyvien moninaisten, osittain rinnakkaisten ja limittäisten käsitteiden kirjon (käsitteiden määrittelemisestä ja variaation syistä ks. esim. Jessner 2017: 25–27; Lilja ym. 2017: 13–15; Kaivapalu 2022) kokoaa melko kattavasti määritelmä,

jonka on esittänyt kielitietoisuuden tutkijoita yhdistävä organisaatio Association for Language Awareness (ALA 2022). Sen mukaan kielitietoisuus nähdään eksplisiittisenä tietona kielestä, kielen tietoisena havainnointina ja kielelle herkistymisenä kielenoppimisessa, -opetuksessa ja kielenkäytössä. Kielitietoisuuden määrittelemisen yksi avainkysymys on kielitietoisuuden (*language awareness*) ja metalingvistisen (metakielellisen) tietoisuuden (*metalinguistic awareness*, myös *linguistic awareness* ja *metalinguistic knowledge*) suhde. Suurin osa tutkijoista näkee kielitietoisuuden metalingvististä tietoisuutta laajempana ilmiönä (ks. esim. Roehr 2007; Cenoz & Corter 2017; Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Metalingvistisellä tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta kielen järjestelmästä ja rakenteista, kielioppi- ja kielenkäyttösäännöistä (Latomaa ym. 2017: 13, Sopanen 2018) sekä muodon ja merkityksen välisistä yhteyksistä (Jessner 2014: 177). Metalingvistinen tietoisuus kattaa siten vain osan kielitietoisuudesta. Perinteisesti erotetaan neljä metalingvistisen tietoisuuden ilmenemismuotoa (Tunmer ym. 1988): fonologia-, sanasto-, syntaksi- ja pragmatiikkatietoisuus. Näistä tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteina ovat erityisesti syntaksi- ja pragmatiikka-, mutta myös sanastotietoisuus. Syntaksitietoisuus kohdistuu kielen rakenteisiin ja edellyttää kielioppi- ja kielenkäyttösääntöjen soveltamista. Pragmatiikkatietoisuus kattaa tietoisuuden lauseidenvälisistä yhteyksistä sekä teksti- ja käyttökonteksteista (Lena 2020). Kielioppitermien osaaminen puolestaan heijastaa oppilaiden sanastotietoisuutta.

Peruskoulun opetussuunnitelma asettaa tavoitteeksi kehittää oppilasta tietoiseksi kielenkäyttäjäksi ja viestijäksi (POPS 2014: 287). Opetussuunnitelmassa kielitietoisuus määritellään laajasti, yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa yhtenä koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena. Kieli nähdään kaikkien oppiaineiden opetusta yhdistävänä tekijänä, jonka keskiössä ovat kielen merkitys yksilön ja yhteisön kannalta, suhtautuminen monikielisyyteen, kieliasenteet ja eri tiedonalojen kielet. (Rapatti 2015: 56.) Kehittyneeseen kielitietoisuuteen kuuluvat myös oman osaamisen arviointi- ja reflektointitaidot (POPS 2014: 293), joita tässä tutkimuksessa tarkastelemme oppilaiden osaamiskäsitysten avulla.

Kielitiedolla tarkoitetaan ymmärrystä kielen rakenteista ja niiden luomista merkityksistä, kielen variaatiosta, käytöstä ja siihen liittyvistä normeista sekä tietoa kielen suhteesta kulttuuriin, identiteetteihin ja muihin kieliin. Kielitieto on käsitteenä laajempi kuin kielioppi, jolla on perinteisesti tarkoitettu kielen rakenteen kuvausta. Kieliopin voi nähdä osana kielitietoa. Kielitiedon opiskelussa tähdätään ensisijaisesti oppilaan kielen käyttötaitojen kehittymiseen ja kielitietoisuuden heräämiseen harjoittamalla oppilaan kykyä tarkastella kieltä eri näkökulmista, analysoida kielen tehtäviä ja kuvata havaintojaan asianmukaisten käsitteiden avulla. (Kalliokoski ym. 2015: 40.) Kielitietoisuutta kuten myös siihen sisältyvää metalingvististä tietoisuutta luonnehtii kielitiedon lisäksi tietoinen ja aktiivinen havainnointi. Kielitieto ja kielioppi ovat siten eri tason käsitteitä kuin kielitietoisuus ja metalingvistinen tietoisuus.

Kielitiedon opiskelussa kielen rakenteita tarkastellaan tekstien kautta sekä korostetaan ajatusta kielistä vaihtelevana ja tilanteeseen sidoksissa olevana ilmiönä (Kalliokoski ym. 2015: 40). Yläkoululaisten passiivia koskevien käsitysten ja passiivimuotojen tunnistamista käsittelevän tutkimuksen tulosten valossa korostuu erityisesti kysymys kielitiedon oppimiseen liittyvien käsitteiden ja kielioppitermien roolista. Tutkimustuloksista ilmenee, että oppilas voi esimerkin avulla osoittaa ymmärrystä passiivin syntaktisista ja tekstuaalisista tehtävistä, vaikka ei käyttäisikään vakiintuneita kielioppitermejä (Kaivapalu & Rankinen 2022). Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan tärkeintä onkin kielen ilmiöiden ymmärtäminen ja rakenteiden monipuolisen käytön harjoittelu. Tämä ei kuitenkaan tarkoita luopumista kieleen liittyvien käsitteiden opettamisesta. Kielitiedon opiskeluun liittyvien käsitteiden haltuunotto on olennaista, jotta oppilaalle rakentuu metakieli, jonka avulla kielestä ja teksteistä voidaan keskustella. Kieliopin käsitteet ovat hyödyllisiä myös yleissivistyksen ja muiden kielten oppimisen kannalta. Opetussuunnitelmassa pidetään tärkeänä, että kieliopin käsitteet tulisivat oppilaille tutuksi oman havainnoinnin ja kielentämisen kautta ja käsitteellistäminen pohjautuisi kielenkäyttöön eikä vain kielen rakenteiden ja ilmiöiden nimeämiseen. (Kalliokoski ym. 2015: 42–43.) Tässä tutkimuksessa tarkastelemme passiivimuotoisten verbien tuottamistehtäviä, joiden kohdalla kielioppikäsitteiden merkitys korostuu enemmän kuin määrittelemis- ja tunnistamistehtävissä (ks. Kaivapalu & Rankinen 2022), sillä kielen tuottaminen vaatii enemmän tarkkuutta kuin tunnistaminen ja ymmärtäminen. Kielioppiterminologian hallinta on onnistumisen edellytys, jos tehtävässä pyydetään tuottamaan muotoja annettujen termien perusteella.

3 Kaksoispassiivi

Yksi silmiinpistävimmistä eroista suomen yleis- ja puhekielisen passiivin välillä on ns. kaksoispassiivin käyttö. Norminmukaisessa kielessä passiivin tunnus esiintyy liittomuodoissa tai verbiketjuissa vain kertaalleen predikaattiverbiä kohden, kuten persoonatunnuskin. Liittomuodossa passiivin tunnus sijoittuu partisiippimuotoon, ja apuverbi on yksikön aktiivin 3. persoonassa kuten esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistossa esiintyvässä lauseessa *Vanhat ihanteet* **on** *vaihde***ttu** *uusiin*. Tämän käytännön rinnalla esiintyy myös kaksoispassiivia eli passiivikongruenssia. Kaksoispassiiviksi nimitetään sellaisia passiivin liittotempusten muotoja, joissa pääverbin lisäksi myös apuverbi *olla* on passiivissa: *Vanhat ihanteet olla***an** *vaihde***ttu** *uusiin*. Kaksoispassiivi on melko tavallinen kielteisessä indikatiivin pluskvamperfektissä (kuten tämän tutkimuksen kolmannen tehtävän lauseessa *Riittäviä tarkistuksia ei* **oltu tehty** *rakennusvaiheessa*) sekä kielteisessä konditionaalin perfektissä (*Sellaista aikaa tuskin on, jolloin ei* **oltaisi kilpailtu** *vallasta tavalla tai toisella*), mutta muissakin liittomuodoissa sitä esiintyy. (Lyytikäinen 1996, 2012; Kuutti 2000; VISK § 1292.)

Kaksoispassiivin käyttöfunktiona suomen verbitaivutuksessa on pidetty toiminnan kuvaamista (*se ollaan tehty ylleensä kesällä*) muttei entiteetin luonnehtimista (**se ollaan kyllä oikein kivast kirjoitettu*) kuten *olla*-apuverbillä muodostettavilla passiivin liittomuodoilla (*on viety, oli viety*). Kaksoispassiivi siirtää toiminnan taustalta fokukseen inhimillisen toimijan ja mahdollistaa tulkinnan, jonka mukaan puhuja kuuluu passiivin referenssiin, vaikka *me*-pronominia ei olisi eksplikoitu. Kaksoispassiivia käytetään, kun päättely pohjautuu jonkin tekijän toimintaan (*jotakin ollaan tehty*), säännönmukaista yksipersoonaista passiivia taas, kun päättely perustuu toiminnan tulokseen (*jotakin on tehty*). (Helasvuo 2006: 243–248). Usein kaksoispassiivi toimii monikon 1. persoonan tehtävässä: *me ollaan juostu, me oltiin juostu.* (Palander 166–167; VISK § 1293.)

Kaksoispassiivia esiintyy etenkin murteissa ja niihin perustuvissa aluepuhekielissä, joista se on edelleen levinnyt kaikkialle epämuodolliseen puhuttuun kieleen. Kaksoispassiivia on vanhoissa aluemurteissa esiintynyt eniten hämäläis- ja lounaismurteissa, mutta siitä on tietoja myös savolais- ja kaakkoismurteista (Kuutti 2000: 29–30). 1900-luvulla passiivikongruenssi on alkanut levittäytyä eteläsuomalaislähtöisen nykypuhekielen kautta. Muoto-opin arkiston murreaineistossa tyypit *me on oltu* ja *me ollaan oltu* edustuvat vielä melko tasavertaisesti, mutta 1960–1980-luvulla syntyneiden suomalaisten puhekielessä *me ollaan oltu* -tyyppiset rakenteet ovat jo selvänä enemmistönä (Kuutti 2000: 75). Helsingin puhekielen aineisto 1970-luvulta osoittaa, että kaksoispassiivi on sitä yleisempää, mitä nuorempi puhuja on (Lyytikäinen 2012: 261). Myös Jyväskylässä kaksoispassiivia on esiintynyt yksittäistapauksina jo 1900-luvun alussa syntyneiden kielessä. 1970-luvun lopussa kerätystä nykysuomalaisen puhekielen murroksen tutkimushankkeen (NPM) Jyväskylän osatutkimuksen aineistosta ilmenee, että jo noin viiden vuoden ikäero vaikuttaa kaksoispassiivin käyttötaajuuteen (Mielikäinen 1981). Kirjoitetussa kielessä (Lyytikäinen 1996: 583–587) kaksoispassiivia esiintyy varsinkin kielteisessä pluskvamperfektissä (*ei oltu ilmoitettu*), mutta normitettuun yleiskieleen kaksinkertaista passiivia ei ole toistaiseksi hyväksytty (Kuutti 2000: 18–22; T. Kolehmainen 2014: 427; Palander 2018: 167).

4 Aineisto ja osallistujat

Tutkimusaineisto on kerätty kolmesta Oulun seudun yläkoulusta marras-joulukuussa 2019 ja tammikuussa 2020 sähköisen kyselylomakkeen avulla (tutkimusmetodista ja tutkimukseen osallistujista ks. tarkemmin Kaivapalu & Rankinen 2022). Kysely koostui monivalintatehtävistä, avoimista kysymyksistä sekä Likert-asteikolla arvioitavista kysymyksistä. Kaikki oppilaiden passiiviosaamista käsittelevät kysymykset olivat avokysymyksiä, joiden avulla selvitettiin, mitä oppilas tietää passiivista ja miten hän osaa tunnistaa ja tuottaa passiivimuotoisia verbejä.

Tuottamistehtävien aineisto ja itsearviointiosion monivalintatehtävät on analysoitu kvantitatiivisesti. Monivalintatehtävien vastausten perustelut on luokiteltu sisällönanalyyttisen pelkistämisen, ryhmittelemisen ja käsitteellistämisen avulla sisällöltään samankaltaisia vastauksia yhdistäviin luokkiin (ks. jälkimmäisestä tarkemmin Kaivapalu & Rankinen 2022). Koska eri vuosiluokilla olevien yläkoululaisten vastaukset pääpiirteittäin eivät eronneet toisistaan, yläkoululaisten vastauksia tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena.

Kyselyn tehtävät on laatinut Jasmin Rankinen (2021: 88–93) yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tehtävämallien mukaan. Kyselyssä esiintyvät tehtävänantomuodot olivat siten oppilaille äidinkielen opetuksesta tuttuja. Äidinkielen oppikirjojen tehtävätyyppien käytön menetelmällisenä tavoitteena oli selvittää, miten ne soveltuvat nuorten passiivitietojen ja -taitojen sekä kielitietoisuuden tutkimiseen. Ensisijainen tehtävien lähde oli *Särmä*-oppikirjasarja (Aarnio ym. 2013, 2014, 2015), joka oli käytössä kaikissa kolmessa tutkimukseen osallistuneessa yläkoulussa. Tehtävien monipuolistamiseen hyödynnettiin myös *Kärki-* (Karvonen ym. 2014, 2016, 2017) ja *Satakieli* (Erikson ym. 2017, 2018, 2020) -sarjojen tehtävien malleja ja esimerkkejä. *Särmä*-oppikirjasarjassa passiivin käsittely etenee seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle siten, että ensin keskitytään passiivin perusominaisuuksiin ja taivutusmuotoihin ja tämän jälkeen syvennytään passiivimuotojen hiomiseen ja erojen tunnistamiseen yleis- ja puhekielessä. Särmässä 7 (Aarnio ym. 2013) tutustutaan passiivitaivutukseen kaikissa persoona- ja aikamuodoissa, Särmässä 8 (Aarnio ym. 2014) passiivia käsitellään modusten ja lauseenjäsennyksen yhteydessä. Passiivin puhekielisestä käytöstä kiinnitetään Särmässä 7 huomiota passiivin käyttöön monikon 1. persoonan sijaan (*me tanssimme,* vrt. *me tanssitaan)* ja Särmässä 8 passiivin perfektin ja pluskvamperfektin muotoihin (*täällä on tanssittu,* vrt. *täällä ollaan tanssittu*). Särmässä 9 (Aarnio ym. 2015: 137) passiivi tulee esille kielen muutosten sekä yleis- ja puhekielen erojen yhteydessä. Käsitellessään passiivia, *Särmä*-sarjan oppikirjat lähtevät liikkeelle muodosta, josta edetään merkitykseen ja käyttöön. Passiiviin liittyvät tehtävät ovat oppikirjoissa tunnistus-, tuottamis- tai soveltamistehtäviä. Tehtävissä esiintyy passiivin taivutusta, muotojen tunnistusta teksteistä, termien määrittelyä, passiivilauseiden muodostamista ja passiivilauseissa esiintyvien virheiden korjaamista.

Kyselyyn vastasi yhteensä 111 oppilasta: 50 seitsemäsluokkalaista, 41 kahdeksasluokkalaista ja 20 yhdeksäsluokkalaista. Kaikki osallistujat puhuivat äidinkielenään suomea. Suurin osa oppilaista oli kotoisin Oulun seudulta ja kertoi puhuvansa Oulun murretta. Muina syntymäpaikkakuntina mainittiin Ii, Kemi, Kajaani ja Tampere sekä muuna murteena Kainuun murre. Kaikkien oppilaiden kotipaikkakunta kyselyyn vastaamisen aikana oli Oulun seutu.

Tutkimusluvat pyydettiin kunkin koulun käytäntöjen mukaisesti. Koska tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat alaikäisiä, he tarvitsivat rehtorin suostumuksen ohella osallistumisluvan myös huoltajalta. Tämän lisäksi tutkimuslupalomakkeessa

pyydettiin oppilaan oma suostumus, sillä tutkimukseen osallistuminen oli jokaiselle oppilaalle vapaaehtoista. Oppilaat saivat siis itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Kyselylomakkeet täytettiin anonyymisti, ja taustatietojen käsittelyssä sekä aineiston säilyttämisessä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (Aineistonhallinnan käsikirja 2022).

5 Yläkoululaisten passiivin tuottamistaidot

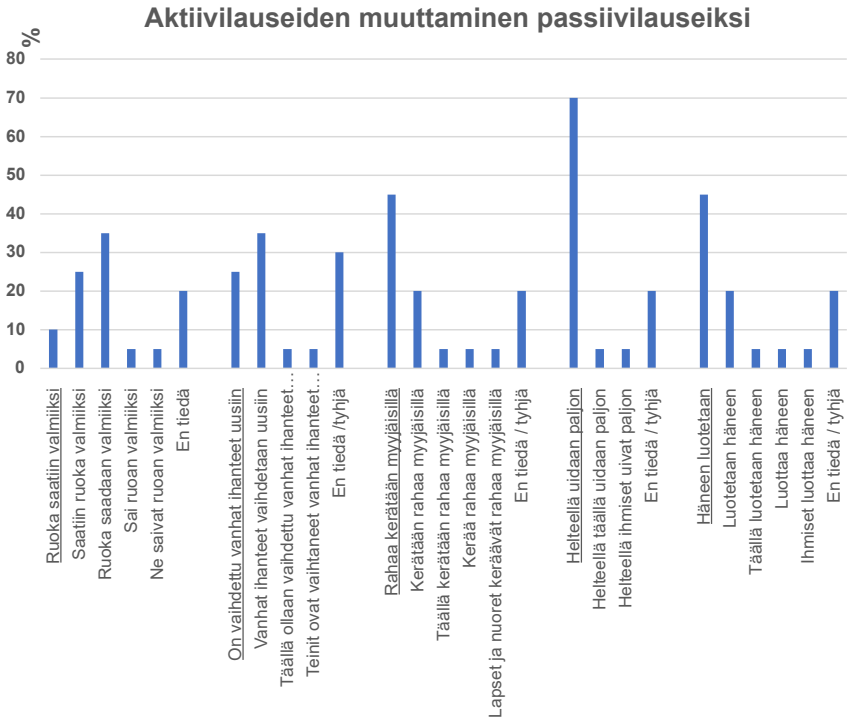
Tässä luvussa esittelemme kyselyn tehtävät, joiden avulla selvitettiin yläkoululaisten passiivimuotoisten verbin tuottamistaitoja, ja niiden tulokset. Luvussa 5.1 käsittelemme aktiivimuotoisten lauseiden muuttamista passiivimuotoiseksi. Luvussa 5.2 keskitymme kontekstista irrallisten verbien taivutukseen ja luvussa 5.3 tarkastelemme passiivimuotoisten verbien käyttöä yleis- ja puhekielessä.

5.1 Aktiivista passiiviin

Kyselyn ensimmäisessä passiivin tuottamista tutkivassa tehtävässä oppilaita pyydettiin muuttamaan aktiivimuotoiset lauseet passiivimuotoisiksi. Aktiivilauseiden muuttaminen passiiviin heijastaa toisaalta yläkoululaisten tietoisuutta aktiivin ja passiivin eroista, toisaalta passiivitietojen soveltamisen taitoja ja passiivitaivutuksen hallintaa. Aktiivimuotoisia lauseita oli viisi:

1. **He** saivat ruoan valmiiksi.
2. **Nuoriso** on vaihtanut vanhat ihanteet uusiin.
3. **Oppilaat** keräävät rahaa myyjäisillä.
4. Helteellä **lapse**t uivat paljon.
5. **He** luottavat häneen.

Tehtävän selkeyttämiseksi jokaisen lauseen subjekti lihavoitiin. Tehtävänannossa ohjeistettiin oppilaita muuttamaan lauseet passiiviin. Tehtävää tarkennettiin kertomalla, että subjektin eli tummennetun sanan olisi hävittävä lauseesta, kun aktiivimuotoinen lause muutetaan passiivimuotoiseksi. Tehtävän tarkoituksena oli selvittää yläkoululaisten tietoisuutta aktiivin ja passiivin eroista sekä passiivitaivutuksen hallintaa. Tehtävän suorittamisen tulokset on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Yläkoululaisten vastaukset: aktiivilauseiden muuttaminen passiivilauseiksi.

Kuviosta ilmenee, että yläkoululaiset onnistuvat parhaiten muuttamaan passiiviin preesensissä olevat aktiivilauseet. Passiivin preesens näyttää toimivan oppilaille passiivin prototyyppinä, sillä myös suurin osa imperfektissä (*He saivat ruoan valmiiksi.*) ja perfektissä (*Nuoriso on vaihtanut vanhat ihanteet uusiin.*) esiintyvistä aktiivilauseista on muutettu passiivin preesensiin (*Ruoka* **saadaan** *valmiiksi.* vrt. *Ruoka* **saatiin** *valmiiksi.*; *Vanhat ihanteet* **vaihdetaan** *uusiin.* vrt. *Vanhat ihanteet* **on vaihdettu** *uusiin.*). Oppilaiden käsitystä vahvistanee passiivin preesensin suuri frekvenssi puhekielessä, muun muassa sen käyttö monikon 1. persoonan merkityksessä (Seilonen 2013: 89–90).

Noin neljännekselle yläkoululaisista aiheuttaa ongelmia passiivilauseille tyypillinen sanajärjestys. Suomen passiivilauseessa asetetaan subjektin sijasta etualalle jokin muu osallistuja, jonka yleensä ilmaisee lauseen objekti tai adverbiaali. Etualaistettu lauseenjäsen voi saada subjektin piirteitä, esimerkiksi siirtyä verbin edelle lauseenalkuiseen teemapaikkaan (VISK § 1325). Tällaisia muutoksia oppilaat eivät yleensä kuitenkaan ole tehneet, vaikka he ovatkin osanneet muuttaa lauseet aktiivista passiivimuotoisiksi, esimerkiksi *He luottavat häneen.* → *Luotetaan häneen.* vrt. *Häneen luotetaan.* Oppilaiden mielestä tämä on voinut tuntua luontevalta sana-

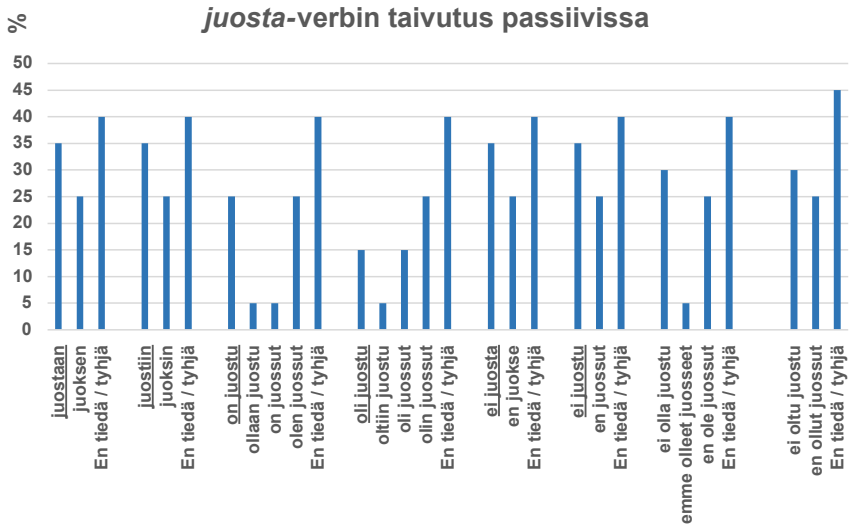
järjestykseltä sen vuoksi, että he ovat tottuneet käyttämään puhekielessä passiivia monikon 1. persoonan sijasta. Tällainen sanajärjestys voisikin olla luonteva, jos oppilas on tarkoittanut virkkeen kuvaavan omaa näkökulmaansa, *meidän* toimintaa. Kiinnostavana ja toimivana strategiana sovellettu apusana *täällä* estää myöskin passiivilauseille tyypillisen sanajärjestyksen käytön: *Täällä ollaan vaihdettu vanhat ihanteet uusiin.*, *Täällä kerätään rahaa myyjäisillä.*, *Täällä luotetaan häneen.*

Joidenkin oppilaiden vastauksista näkyy myös yksipersoonaisen passiivin ja nollapersoonan lähimerkityksisyys, joka perustuu tietyn subjektitarkoitteen eksplikoinnin puuttumiseen. Nollapersoonaa, kuten yksipersoonaista passiiviakin käytettäessä voidaan tarkoittaa puhetilanteen osallistujia, mutta subjekti jää ilmaisematta ja sen viittaussuhde auki. (Laitinen 1995: 338; Helasvuo 2006: 235.) Toisin kuin passiivi, nollapersoona implikoi ensisijaisesti yksiköllistä tekijää. (VISK § 1363) Osa yläkoululaisista on kuitenkin korvannut passiivin nollapersoonalla (*Sai ruoan valmiiksi.*; *Kerää rahaa myyjäisillä.; Luottaa häneen.*) silloinkin, kun aktiivilauseen subjekti on monikollinen (**He** *saivat ruoan valmiiksi.*; **Oppilaat** *keräävät rahaa myyjäisillä.*; **He** *luottavat häneen.*). Joidenkin oppilaiden käsityksissä passiivin ja nollapersoonan välinen työnjako lienee jäänyt hämäräksi. Passiivilause kuvaa aikapaikkaista tapahtumaa tai prosessia, eikä passiivilla sinänsä ole modaalista merkitystä. Nollapersoonainen mentaalinen verbi (*nähdä*, *kuulla*, *huomata*) esittää tapahtuman ehdollisena kykynä tai taipumuksena (*Jos joku katsoi, hän huomasi*). Koska aikapaikkainen näkemis- tai huomaamistapahtumakin edellyttää tällaista kykyä, verbiryhmien ero ei ole suuri. (VISK § 1363.) Oppilaat ovat saattaneet ajatella, että verbin muuttaminen yksikön 3. persoonaan ilman tekijää tekee lauseesta persoonattoman, ja näin ovat yhdistäneet sen passiiviin. Yksipersoonaisen passiivin ja nollapersoonan merkityserot verrattuna merkityksen yhteiseen osuuteen ovat toisinaan sen verran pieniä (ks. myös Jokela 2012: 49–51, Seilonen 2013: 48), että joidenkin yläkoululaisten käsityksen mukaan passiivi ja nollapersoona näyttävät toimivan synonyymisesti. Nollapersoonarakenteiden osuus oppilaiden vastauksissa ei kuitenkaan ole suuri (5 %). Muista epäsuorista henkilöön viittaamisen keinoista yläkoululaiset käyttivät geneerisiä ilmaisuja *ihminen* (*Helteellä ihmiset uivat paljon.*; *Ihmiset luottaa häneen.*) ja *ne* (*Ne saivat ruoan valmiiksi.*). Samoin kuin nuorten suomenoppijoiden aineistossa (Seilonen 2013: 158), geneeriset ilmaisut esiintyvät yläkoululaisten vastausten joukossakin melko harvoin.

5.2 Passiivimuodon taivuttaminen

Toisessa passiivin tuottamista tutkivassa tehtävässä oppilaiden oli taivutettava verbiä *juosta* passiivissa kaikissa aikamuodoissa sekä myönteisenä (*juostaan : juostiin : on juostu : oli juostu*) että kielteisenä (*ei juosta : ei juostu : ei ole juostu : ei ollut juostu*). Tehtävän ensisijaisena tavoitteena oli selvittää oppilaiden kielioppiterminologian tuntemusta ja sovellustaitoja. Vaikka tehtävä sisältää ainoastaan hyvin mekaanista taivuttamista,

saatiin sen avulla selville, miten yläkoululaiset osaavat taivuttaa passiivimuotoista verbiä ilman kontekstia ja miten he hallitsevat passiivin morfologisen rakenteen. Verbin *juosta* taivuttamisen tulokset passiivissa kaikissa aikamuodoissa sekä myönteisenä että kielteisenä on esitetty kuviossa 2. Jokaisen aikamuodon ns. tavoitemuoto eli yleiskielen mukainen variantti on esitetty ensimmäisenä ja alleviivattu, mikäli se oppilaiden vastauksissa esiintyy. Norminmukaisia kielteisiä perfektejä ja pluskvamperfektejä oppilaat eivät kuitenkaan tuottaneet. *En tiedä / tyhjä* -vastaukset tarkoittavat, että vastaajat jättivät verbin tietyssä aikamuodossa kokonaan taivuttamatta.



KUVIO 2. Yläkoululaisten *juosta*-verbin taivutus passiivissa.

Taivutustehtävä osoittautui yläkoululaisille edellistä tehtävää huomattavasti haasteellisemmaksi. Huomionarvoista on tyhjien ja *En tiedä* -vastausten suuri osuus: jopa 45 % vastaajista jätti verbin kokonaan taivuttamatta kielteisessä pluskvamperfektissä, ja muut pyydetyt muodot jätti tuottamatta 40 % vastaajista. Tyhjien ja *En tiedä*-vastausten iso määrä osoittaa kielioppiterminologian hallinnan roolia tehtävän suorittamisessa. On mahdollista, että heikko tietoisuus kieliopin käsitteistä on estänyt tehtävän suorittamisen, koska tehtävänanto ei ollut ymmärrettävä. Peruskoulun opetussuunnitelma (POPS 2014) asettaa ensisijaiseksi tavoitteeksi kielen ilmiöiden merkityksen ja tehtävien ymmärtämisen ja rakenteiden monipuolisen käytön opettelun, mutta korostaa sen rinnalla kielioppikäsitteiden osaamisen tärkeyttä metakielen rakentumisen, yleissivistyksen ja vieraiden kielten oppimisen näkökulmasta. Taivutustehtävän tulokset osoittavat, että yläkoululaisten kielioppikäsitteiden osaamisessa näyttää olevan vielä kehittämisen varaa. Toisaalta ne kuvastavat hyvin kielen luonnetta. Kieli elää konteksteissaan ja tilanteissa, ja ilman kontekstia on vaikea

toimia. Kielenkäyttäjälle tulee harvoin vastaan tilanne, jossa hänen pitäisi tähän tapaan mekaanisesti muodostaa ilmauksia. Tehtävä olisi oletettavasti onnistunut paremmin, jos muodot olisivat esiintyneet lauseyhteydessä.

Passiivitaivutus on yläkoululaisilla onnistunut parhaiten myönteisessä preesensissä ja imperfektissä. Vaikeimpia muotoja taivuttaa olivat passiivin perfekti- ja pluskvamperfektimuodot. Kielteinen passiivitaivutus, varsinkin liittomuodoissa, osoittautui myönteistä haasteellisemmaksi. Sekä kielteisessä että myönteisessä preesensin ja imperfektin taivutuksessa passiivimuotojen rinnalla esiintyy melko runsaasti vaihtoehtoisena muotona yksikön 1. persoona: *juoksen*, *juoksin*, *olen juossut*, *olin juossut*, *en juokse*, *en juossut*, *en ole juossut*, *en ollut juossut*. Yksikön 1. persoona näyttää tulosten pohjalta olevan oppilaille tutuin, ensimmäisenä mieleen tuleva taivutusmuoto tilanteessa, jossa tehtävänannossa kysyttyä muotoa ei tiedetä tai osata suoralta kädeltä muodostaa.

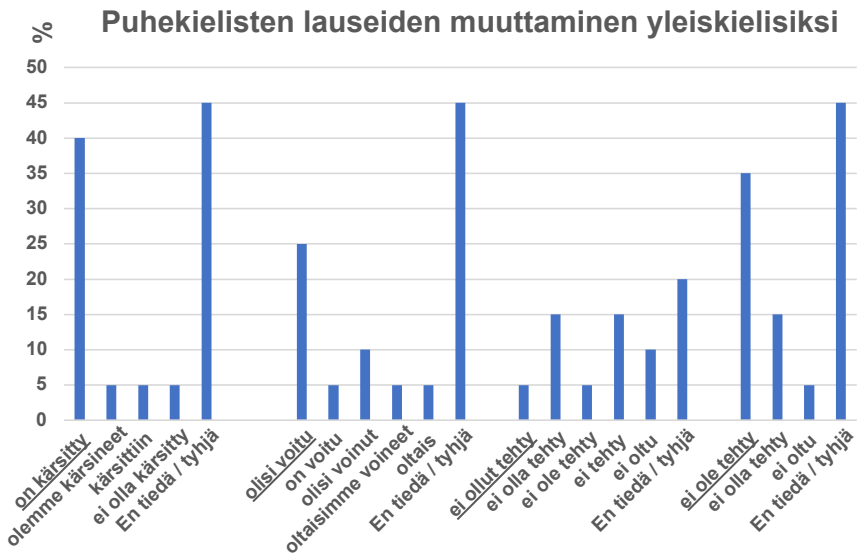
Kuten ensimmäisessäkin tehtävässä, myös taivutustehtävässä esiintyy kirjakielen normin mukaisten muotojen rinnalla kaksoispassiivia *ollaan juostu* ja *oltiin juostu*. Kielteisiä kaksoispassiiveja *ei olla juostu* ja *ei oltu juostu* on erittäin paljon – ainoastaan tyhjiä ja *En tiedä* -vastauksia on enemmän – eikä yleiskielen normin mukaisia muotoja vastausten joukossa esiinnykään. Taivutustehtävän tulosten valossa vaikuttaa siltä, että nuorten kielessä nimenomaan kaksoispassiivi on liittomuotoisten passiivien prototyyppi.

5.3 Puhekielisestä yleiskieliseksi

Kolmannessa passiivin tuottamista tutkivassa tehtävässä oppilaita ohjeistettiin muuttamaan *olla*-verbin puhekieliset passiivimuodot yleiskielisiksi. Tehtävässä oli yhteensä neljä muokattavaa lausetta:

1. Talossa ollaan kärsitty homeongelmista.
2. Homeongelmat oltaisiin voitu välttää.
3. Riittäviä tarkistuksia ei oltu tehty rakennusvaiheessa.
4. Sisäilmamittauksia ei olla tehty aikoihin

Tehtävänannossa tarkennettiin, että yleis- ja puhekielessä passiivin *olla*-verbiä taivutetaan usein eri tavalla. Tehtävän tavoitteena oli selvittää, miten tietoisia oppilaat ovat yleis- ja puhekielen välisistä eroista ja miten kiinteästi kaksoispassiivi on juurtunut Oulun seudun yläkoululaisten kielenkäyttöön. Tehtävän tuloksia kuvaa kuvio 3.



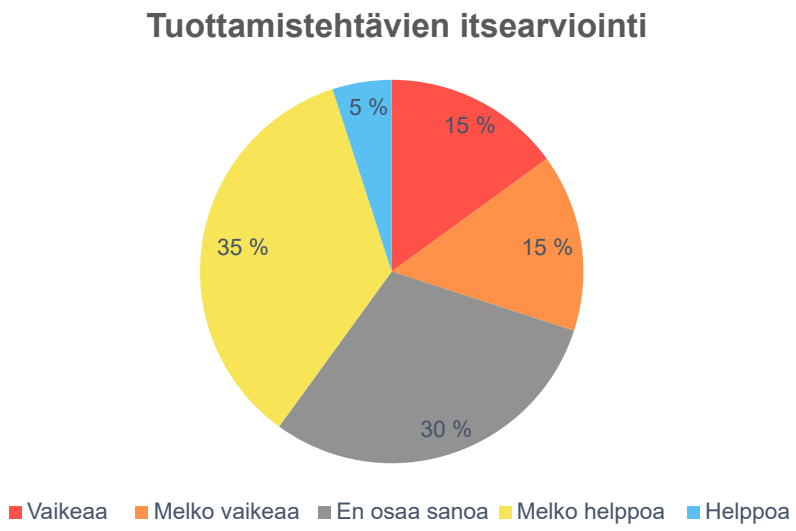
KUVIO 3. Yläkoululaisten vastaukset: puhekielisten lauseiden muuttaminen yleiskielisiksi.

Kuviosta näkyy, että puhekielisten lauseiden muuttaminen yleiskielisiksi osoittautui oppilaille haasteelliseksi. Tyhjien ja *En tiedä* -vastausten suuri määrä sekä oikeiden vastausten vähäisyys on samassa linjassa edellisen tehtävän tulosten kanssa. Parhaiten onnistui sekä myönteisessä että kielteisessä indikatiivin perfektissä olevien lauseiden muuttaminen: *ollaan kärsitty → on kärsitty*, *ei olla tehty aikoihin → ei ole tehty*. Konditionaalin perfekti *oltaisiin voitu* tuotti enemmän vaikeuksia, ja puhekielisen kielteisen pluskvamperfektin muuttaminen yleiskieliseksi onnistui vain 5 prosentilla vastaajista. Muuttamistehtävien tulokset viittaavat selvästi siihen, että kaksoispassiivi on kiinteästi juurtunut Oulun seudun nuorten kielenkäyttöön.

6 Passiivin tuottamistaitojen reflektointi ja itsearviointi

Kyselyn itsearviointiosiossa selvitettiin yläkoulun oppilaiden käsityksiä passiivin tuottamisen helppoudesta tai vaikeudesta sekä heidän omista passiivin tuottamistaidoistaan. Oppilaiden käsityksiä tutkittiin kahden tehtävän avulla. Ensimmäinen oli monivalintatehtävä, ja siinä pyydettiin vastaamaan väitteeseen *Osaan taivuttaa passiivia kaikissa aikamuodoissa* joko *kyllä, en* tai *osittain*. Jos oppilas vastasi *en* tai *osittain*, häntä pyydettiin tarkentamaan, mitkä taivutusmuodot hän kokee vaikeaksi. Toisessa tehtävässä oppilaita pyydettiin arvioimaan 5-portaisella Likert-asteikolla, miten helpoksi tai vaikeaksi he kokevat passiivimuotoisten verbin tuottamisen. Kysymyksessä tarkennettiin passiivin tuottamisen tarkoittavan sitä, että osaa käyt-

tää passiivimuotoista verbiä, kirjoittaa passiivimuotoisia lauseita ja taivuttaa passiivimuotoista verbiä. Kuviosta 4 ilmenee, miten helpoksi tai vaikeaksi yläkoululaiset kokevat passiivimuotojen tuottamisen.



KUVIO 4. Passiivimuotojen tuottamisen helppous tai vaikeus yläkoululaisten käsityksissä

Suurin osa oppilaista joko koki passiivimuotojen tuottamisen melko helpoksi (35 %) tai ei osannut sanoa mielipidettään (30 %). 15 % oppilaista oli sitä mieltä, että passiivimuotojen tuottaminen on vaikeaa. Yhtä moni piti passiivimuotojen tuottamista melko vaikeana. Oppilaista vain viiden prosentin mielestä passiivimuotojen tuottaminen oli helppoa. Kokonaisuutena passiivimuotoisten verbien tuottamista pidettiin tunnistamista vaikeampana (ks. Kaivapalu & Rankinen 2022).

Oppilaiden perusteluista edellisen kysymyksen vastauksiin kävi ilmi, että *melko helppoa* ja *helppoa* vastanneet oppilaat perustelivat käsitystään passiivin tuottamistaidoista tarkemmin kuin ne, jotka vastasivat passiivimuotojen tuottamisen olevan melko vaikeaa, vaikeaa tai eivät osanneet sanoa mielipidettään. Esimerkit 1–7 kuvaavat perusteluja vastauksille *melko helppoa* ja *helppoa*:

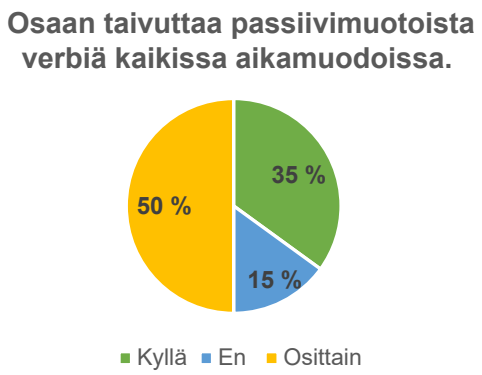
(1) Lauseiden kirjoittaminen onnistuu, mutta saatan välillä joutua miettimään joitakin lauseita vähän pitempään, kuin muita.
(2) Myös passiiviverbien tuottaminen on melko helppoa, usein sen pääte on -tiin, esim. käveltiin, juteltiin jne
(3) Passiivia on käyty koulun äidinkielentunneilla suhteellisen paljon.
(4) Osaan sen hyvin mutta en täydellisesti
(5) Välillä on hankalaa

(6) En aina osaa
(7) Jotenki ossaan

Näin vastanneet oppilaat osasivat kuvata myös muistisääntöjä siitä, miten passiivin voi muodostaa, ja he reflektoivat tarkemmin, miksi passiivin tuottaminen on heille helppoa tai melko helppoa. Suuri osa oppilaista, jotka olivat valinneet vastaukseksi *melko vaikea* tai *vaikea,* ei perustellut valintaansa vaan pikemminkin totesi passiivin tuottamisen olevan vaikeaa. Jotkut oppilaat kuitenkin osasivat nimetä jonkin passiiviin liittyvän yksityiskohdan, joka teki passiivin tuottamisesta haastavaa:

(8) Osaan osassa aikamuodossa mutta kielto muodot ovat minulle vaikeita.
(9) En osaa taivuttaa sitä, mutta muuten osaan.

Toisessa tuottamista koskevassa tehtävässä oppilaita pyydettiin arvioimaan, osaavatko he mielestään taivuttaa passiivimuotoista verbiä kaikissa aikamuodoissa. Oppilaiden vastaukset on esitetty kuviossa 5.



KUVIO 5. Yläkoululaisten itsearviointi passiivimuotoisen verbin taivuttamistaidoistaan.

Jos passiivin aikamuototaivutuksen itsearvioinnin tuloksia (kuvio 2) verrataan taivutustehtävän tuloksiin, ilmenee, että oppilaat arvioivat omaa osaamistaan taivutustehtävän varsinaisia tuloksia paremmiksi. Taivutustehtävässä ei ollut yhdelläkään oppilailla täysin oikeita vastauksia, vaikka 35 % oppilaista arvioi osaavansa taivuttaa passiivimuotoista verbiä kaikissa aikamuodoissa. Kokonaan väärin taivutti *juosta*-verbin taivutustehtävässä 65 % oppilaista, mutta vain 15 % sanoi, ettei osaa taivuttaa passiivimuotoista verbiä. Vastaajista 35 % suoritti taivutustehtävän osittain oikein, mutta puolet oppilaista osasi mielestään osittain taivuttaa passiivimuotoista verbiä kaikissa aikamuodoissa. Yläkoululaisten liian optimistisen itsearvioinnin syynä voi olla ainakin se, että oppilaat eivät tiedosta etenkään passiivin perfekti- ja

pluskvamperfektimuotojen *olla*-verbin puhekielisiä kaksoispassiiveja yleiskielen normin vastaisina. Hyvin tyypillistä on, että perfekti- tai pluskvamperfektimuodoissa *olla*-verbi taivutetaan passiiviin, esimerkiksi *oltiin juostu* ja *ei oltu juostu*. Oppilaat eivät siis välttämättä hahmota kaksoispassiivimuotoja yleiskielessä normin vastaisina.

Oppilaita pyydettiin tarkentamaan, mitkä passiivin taivutusmuodoista he kokevat vaikeiksi, mikäli vastasivat edellisiin kysymyksiin *en* tai *osittain*. Ainoat vaikeiksi nimetyt aikamuodot olivat passiivin perfekti- ja pluskvamperfektimuodot, preesensiä tai imperfektiä ei mainittu lainkaan. Myös kieltomuodot koettiin haasteelliseksi.

(10) En muista perfektiä ja pluskvamperfektiä kunnolla.
(11) Vaikeita ovat perfekti ja pluskvamperfekti. En välttämättä tunnista passiivi verbiä lauseista.
(12) Perfektin, pluskvamperfektin ja kieltomuodon
(13) Ehkä passiivin kielteinen perfekti ja pluskvamperfekti.
(14) En osaa kovin hyvin persoona muotoja enkä kielteiseksi muuttamista.
(15) kielteiset muodot

Viidennes oppilaista koki vaikeaksi kaiken: *Kaikki, Melkee kaikki, Aika use*. Passiivi ei siis oppilaiden käsityksissä ole helppo kielioppikategoria, vaikka omia taitoja arvioidaankin todellisuutta paremmaksi.

7 Kielitietoisuus ja kielen variaatio

Yläkoululaisten passiivin tuottamistehtävät sekä tuottamisen reflektointi ja osaamisen itsearviointi valaisevat monelta taholta oppilaiden kielitietoisuutta, joka oli kolmannen tutkimuskysymyksemme aiheena. Kielitietoisuuden ytimenä olevan metalingvistisen tietoisuuden tarkastelu osoittaa, että oppilaat osaavat melko hyvin muuttaa aktiivimuotoisia lauseita passiivimuotoon, mutta passiivimuodon taivuttaminen pyydetyissä aikamuodoissa ja passiivin puhekielisen käytön muuttaminen yleiskieliseksi on huomattavasti haastavampaa. Oppilaat onnistuivat paremmin muuttamaan aktiivilauseet passiiviin kuin tuottamaan verbimuotoja termien perusteella. He osaavat siis soveltaa niitä passiiviin perusluonteeseen liittyviä tietoja, joita he ovat osoittaneet määrittelemis- ja tunnistamistehtävissä Tuottamistehtävien tulokset vahvistavat näin ollen määrittelemis- ja tunnistamistehtävien tuloksia, joiden mukaan yläkoululaiset pitävät subjektittoman passiivin keskeisenä tehtävänä nimenomaan tekijän identiteetin häivyttämistä. Lisäksi tuottamistehtävien suorituksista ilmenee tietoisuus passiivin implikoiman henkilön tai henkilöryhmän avoimuudesta tai epämääräisuudesta. Oppilaat yhdistävät passiivimuotoisen verbin ensisijaisesti preesensin, mikä johtunee kyseisen tempuksen korkeasta käyttöfrekvenssistä. Heidän käsityksissään preesensin passiivi edustaa prototyyppistä verbin passiivi-

muotoa. Vaikka oppilaat ovat yleensä osanneet muuttaa aktiivimuotoiset lauseet passiivimuotoisiksi, lauseiden sanajärjestys on usein säilytetty samankaltaisena kuin se on ollut aktiivilauseessa. On mahdollista, että tämä johtuu ainakin osittain tehtävänannosta, jossa oppilaita ei ohjeistettu kiinnittämään huomiota sanajärjestykseen tai muuten tekemään ilmaisuista luontevia.

Metalingvistisen tietoisuuden yksi keskeinen ulottuvuus, tietoisuus muodon ja merkityksen yhteyksistä (Jessner 2014: 177) ilmenee erityisesti tehtävässä, jossa oppilaita pyydettiin muuttamaan aktiivilauseet passiivimuotoisiksi. Muutama vastaaja oli kuitenkin muuttanut aktiivilauseet passiivin sijaan nollapersoonarakenteiksi. Passiivin ja nollapersoonan persoonattomuudesta johtuen kahden kieli-ilmiön tehtävänjako näytti olevan heille melko epäselvä. Heidän käsityksissään nollapersoona ei näytä implikoivan ensisijaisesti yksiköllistä tekijää vaan myös monikollista ja on laajentunut verbeihin, joista nollapersoona yleiskielessä perinteisesti ei ole ollut mahdollista.

Yläkoulun oppilaiden passiivimuotojen tuottamisen tulokset vahvistavat viimeaikaista tutkimustietoa (esim. Lyytikäinen 2012, Palander 2018) kaksoispassiivin leviämisestä. Puhekielisten passiivilauseiden muuttaminen yleiskielisiksi osoitti selkeästi, että yläkoululaiset eivät ole selvillä kirjakielen mukaisesta passiivin indikatiivin ja konditionaalin perfektistä eivätkä pluskvamperfektistä (*on tehty*, *ei ole tehty*; *oli tehty*, *ei ollut tehty*). Näitä muotoja he tuottavat käyttäen kaksoispassiivia (*ollaan tehty, ei olla tehty, oltiin tehty, ei oltu tehty*). Nykykoululaisten kieleen kaksoispassiivi on juurtunut niin kiinteästi, että he eivät yleensä pysty erottamaan puhekielistä rakennetta yleiskielisestä. Yläkoulun oppilaiden passiivimuotojen tuottamistehtävien tulokset heijastavat siten näkyvästi kielessä hitaasti mutta johdonmukaisesti tapahtuvia muutoksia.

Taivutustehtävän tulosten valossa korostuu erityisesti kysymys kielioppiterminologian roolista metalingvistisen tietoisuuden ilmenemisessä ja kehittymisessä. Opetussuunnitelman kielitiedon opettamisen ensisijainen tavoite – kieli-ilmiöiden luonteen ja tehtävien ymmärtäminen – näyttää olevan yläkoulun äidinkielen opetuksessa melko hyvin toteutunut, kun taas kielioppiterminologian hallinnan vajaavaisuus estää taivutustehtävän tehtävänannon ymmärtämisen ja sitä kautta myös tehtävän suorittamisen. Taivutustehtävän tulokset osoittavat, miten tärkeää on, että käsitteet tulevat tutuksi oman havainnoinnin ja kielentämisen kautta ja että ne pohjautuvat kielenkäyttöön eivätkä vain muotojen ja ilmiöiden nimeämiseen. Tehtävät, joissa yksittäisiä sanoja pyydetään taivuttamaan irrallaan kontekstista, eivät tarjoa riittävästi ainesta havainnointia varten. Jatkossa olisikin syytä pohtia, kuinka tarkoituksenmukaisia tällaiset tehtävät ovat. Mikä rooli niillä on, kun pyritään ymmärtämään kielellisten ilmiöiden merkityksiä ja funktioita ja ottamaan haltuun kielioppiterminologiaa?

Oppilaiden vastauksissa nousi esiin, että tuottamistaitojen myönteinen itsearviointi oli yhteydessä oman osaamisen reflektoinnin perusteellisuuteen. Passiivi-

muotoisen verbin helpoksi tai melko helpoksi kokeneet oppilaat perustelivat vastauksiaan huomattavasti yksityiskohtaisemmin kuin ne oppilaat, jotka arvioivat passiivimuotojen tuottamisen olevan heille vaikeaa tai melko vaikeaa, tai jotka eivät osanneet sanoa mielipidettään. Oppilaat, jotka hallitsivat passiivimuotoisten verbin tuottamisen mielestään hyvin, osasivat kuvata tarkemmin myös passiiviin liittyviä muistisääntöjä ja muita oppimis- ja tuottamisstrategioita. Itsearviointitehtävän tulosten mukaan tietoinen havainnointi, reflektointi ja kielelle herkistyminen tukevat merkittävästi kielitiedon omaksumista ja kielitietoisuuden kehittymistä.

8 Yhteenvetoa ja päätelmiä

Tässä tarkastelussa keskityimme yläkoulun oppilaiden passiivimuotoisten verbien tuottamiseen kouluopetuksesta tuttujen tehtävien pohjalta ja oppilaiden tuottamistaitojen itseaviointiin. Tutkimustuloksista ilmeni, että passiivimuotojen tuottaminen nimitysten perusteella osoittautui yläkoululaisille vaikeammaksi kuin tunnistaminen. Tämä ei ole yllättävää, sillä yleisesti kielen oppimisessa reseptiiviset taidot kehittyvät produktiivisia nopeammin ja tavoittavat korkeamman taitotason. Oppilaat osasivat melko hyvin muuttaa aktiivimuotoisia lauseita passiivimuotoon, mutta passiivimuotoisen verbin taivuttaminen aikamuodoissa ja passiivin puhekielisyyksien korjaaminen yleiskieliseksi tuotti enemmän haasteita. Passiivitaivutus onnistui paremmin myönteisessä preesensissä ja imperfektissä, vaikeimpia muotoja olivat passiivin perfekti- ja pluskvamperfektimuodot sekä kieltomuodot. Yleiskielen normien mukaisten passiivimuotojen rinnalla käytettiin paljon kaksoispassiivia. Oppilaille haasteellisimpia olivat kielteiset liittomuodot, joita tuotettiin vain kaksoispassiivina, eikä yleiskielen normin mukaisia passiivin liittomuotoja taivutustehtävän vastausten joukossa esiintynytkään. Liittomuotoinen passiivi on siis nuorten kielessä taivutustehtävän tulosten perusteella vain kaksoispassiivi.

Oppilaiden käsitys heidän passiivimuotoisten verbien tuottamistaidoistaan osoittautui muilta osin todellisuutta kuvaavaksi, mutta taivuttamisessa oppilaat arvioivat taitojaan paremmiksi kuin tehtävien tuloksista ilmeni. Tällainen tulos saattaa johtua sekä puutteista kielioppiterminologian hallinnassa että tehtävätyypistä, jossa verbejä taivutettiin ilman laajempaa kontekstia. Vaikeiksi nimetyt aikamuodot olivat passiivin perfekti- ja pluskvamperfektimuodot, myös kieltomuodot koettiin haasteelliseksi.

Kyselylomakkeessa käytetyt tehtävätyypit olivat oppimateriaaleista peräisin, mikä mahdollisti yläkoululaisten tuottamistaitojen selvittämisen kouluopetuksen viitekehyksessä. Oppimateriaaleista peräisin olevat tutut tehtävätyypit toisaalta lisäävät tulosten luotettavuutta. Toisaalta ne eivät kuitenkaan heijasta yläkoululaisten passiivimuotoisten verbien käyttöä autenttisissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksessa sovelletun menetelmän ja tehtävätyyppien rajoitukset on siis otet-

tava huomioon tulosten tulkinnassa. Pitemmälle viedyt johtopäätökset yläkoululaisten arkisesta passiivimuotoisten verbien käytöstä ja sen kautta suomen kielen variaatiosta edellyttävät jatkotutkimusta nuorten tuottamien tekstien pohjalta.

Kirjallisuus

Aarnio, R., T. Kaseva, S. Kuohukoski, E. Matinlassi & A. Tylli 2013. *Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Aarnio, R., T. Kaseva, S. Kuohukoski, E. Matinlassi & A. Tylli 2014. *Särmä 8. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Aarnio, R., T. Kaseva, S. Kuohukoski, E. Matinlassi & A. Tylli 2015. *Särmä 9. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Aineistonhallinnan käsikirja. 2022. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/ [luettu 5.1.2022].

ALA 2022. Association for Language Awareness. http://www.languageawareness.org/?page_id=48 [luettu 12.1.2022].

Andersen, L. & M. Ruohotie-Lyhty 2013. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, *10* (2). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa.

Byalystok, E. & E. B. Ryan 1985. Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly, 31* (3), 229–251.

Cefling 2012. Cefling – Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-tutkimushankkeet/cefling/suom [luettu 14.1.2022].

Cenoz, J., D. Corter & S. May (toim.) 2017. *Language awareness and mutilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer.

Jessner, U. 2014. On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. Teoksessa M. Pawlak, Larissa Aronin (toim.) *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Studies in Honour of David Singleton*. Heidelberg: Springer, 175–184.

Jessner, U. 2017. Language awareness for multilinguals: theoretical trends. Teoksessa J. Cenoz, D. Corter & S. May (toim.) *Language awareness and mutilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 19–29.

Jokela, H. 2012. *Nollapersoonalause suomessa ja virossa. Tutkimus kirjoitetun kielen aineistosta.* Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitates Turkuensis. Turku: Turun yliopisto.

Erikson, P., J. Hintikka, M. Korkalainen, A. Nuortimo & L. Visapää 2017. *Satakieli 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Edita.

Erikson, P., J. Hintikka, M. Korkalainen, A. Nuortimo & L. Visapää 2018. *Satakieli 9. Äidinkieli ja kirjallisuus. Tehtäväkirja.* Helsinki: Edita.

Erikson, P., J. Hintikka, M. Korkalainen, A. Nuortimo & L. Visapää 2020. *Satakieli 7. Äidinkieli ja kirjallisuus.* Helsinki: Edita.

Helasvuo, M.-L. 2006. Passive – personal or impersonal? A Finnish perspective. Teoksessa M.-L. Helasvuo (toim.) *Grammar from the Human Perspective: Case, Space and Person in Finnish*. Amsterdam: John Benjamins, 233–255.

Helasvuo, M.-L. & M. Vilkuna 2008. Impersonal is personal: Finnish perspective. – *Transactions of the Philological Society 106* (2), 216–245.

Jaakola, M. 2015. Passiivi ja morfologian monimutkaisuus. Opetuksen näkökulma. *Virittäjä*, *119* (1), 67–87.

Kaivapalu, A. 2022 (tulossa). Keeleteadlikkus ja keeltevahelise sarnasuse tunnetamine. Teoksessa J. Bradley, M. Csire et al (toim.) *Central European Uralic Studies 2*. Vienna: Praesens.

Kaivapalu, A. & J. Rankinen 2022. Suomen passiivi yläkoulun oppilaiden käsityksissä: tietoisuus, tunnistaminen ja osaamisen itsearviointi. Teoksessa L. Aarikka, I. Ivaska & Katri Priikki (toim.) *Soveltavan kielitieteilijän sormenjälkiä etsimässä. Kielen rakenteet ja niiden käyttäjät Kirsti Siitosen tutkimuksellisina kiintopisteinä*. AFinLA-teema 2022 / n:o 14, 221–241.

Kalliokoski, J., J. Kumenius, M.-R. Luukka, A.-K. Mustaparta, L. Nissilä, & M. Tuomi 2015. Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä. Näkökulmia kielikasvatukseen.* Helsinki: Opetushallitus.

Karvonen, K., S. Lottonen & H. Ruuska 2014. *Äidinkieli ja kirjallisuus. Kärki 7. Harjoituksia.* Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Karvonen, K., S. Lottonen & H. Ruuska 2016. *Äidinkieli ja kirjallisuus. Kärki 8. Harjoituksia.* Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Karvonen, K., S. Lottonen & H. Ruuska 2017. *Äidinkieli ja kirjallisuus. Kärki 9. Harjoituksia.* Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Kelomäki, T. 2019. Suomen passiivin ja impersonaalin määritelmistä ja keskinäisistä suhteista. *Virittäjä 123* (1), 110–134. https://doi.org/10.23982/vir.49512.

Kittilä, S. 2000. Passiivin prototyypistä. Teoksessa A. Pajunen *Näkökulmia kielitypologiaan*. Suomi 186. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 286–312.

Kolehmainen, T. 2014. *Kielenhuollon juurilla. Suomen kielen ohjailun historiaa*. Suomi 204. Helsinki: SKS.

Kuutti, A.-J. 2000. *Suomen kielen kaksoispassiivi sekä katsaus karjalan kaksoispassiiviin.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

Laitinen, L.1995. Nollapersoona. *Virittäjä 99* (3), 337–358.

Lena, L. 2020. Referent introducing strategies in advanced L2 usage. A bi-directional study on French learners of Chinese and Chinese learners of French. Teoksessa J. Ryan & P. Crosthwaite (toim.) *Referring in a Second Language. Studies on Reference to Person in a Multilingual World.* London: Routledge, 164–183.

Lilja, N., E. Luukka & S. Latomaa 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvostuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society.* AFinLAn vuosikirja 2017 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 11–29. https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742.

Lyytikäinen, E. 2012. Puhesuomen kaksoispassiivi. *Virittäjä*, *116* (2), 256–263.

Makkonen-Craig, H. 2005. *Toimittajan läsnäolo sanomalehtitekstissä – näkökulmia suomen kielen dialogisiin passiivilauseisiin.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1026. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Mielikäinen, A. 198.: Nominin- ja verbintaivutuksen ongelmia nykypuhekielessä. Teoksessa A. Mielikäinen (toim.) *Nykysuomalaisen puhekielen murros. Jyväskylän osatutkimus. Raportti 3*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja 26, 67–100.

POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_pperustee_2014.pdf.

Palander, M. 2018. Savolaismurteiden muuttuva morfosyntaksi: seuruukohteena neljän sukupolven perhe. Teoksessa S. Brunni, N. Kunnas, S. Palviainen & J. Sivonen (toim.) *Kuinka mahottomasti nää tekkiit: Juhlakirja Harri Mantilan 60-vuotispäivän kunniaksi*. Oulu: Oulun yliopisto.

Rankinen, J. 2021. *Yhdeksäsluokkalaiset ja passiivi: tietoisuus, tunnistaminen ja oman osaamisen arviointi.* Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.

Rapatti, K. 2015. Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä. Näkökulmia kielikasvatukseen.* Helsinki: Opetushallitus, 55–62.

Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning.* Clevedon: Multilingual Matters.

Roehr, K. 2007. Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics, 29* (2), 173–199.

Rouhikoski, A. 2020. Nollapersoona Kelan virkailijoiden direktiiveissä. *Virittäjä*, *124* (3), 320–351 https://doi.org/10.23982/vir.60513.

Seilonen, M. 2013. *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa.* Jyväskylä Studies in Humanities 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Siitonen, K. 1999. *Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 63. Turku: Turun yliopisto.

Siitonen, K. 2000. Nollapersoonalauseet edistyneen suomenoppijan käytössä ja tulkittavina. *Sananjalka* 42 (1), 157–66. https://doi.org/10.30673/sja.86620.

Sopanen, P. 2018. Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9* (3). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa.

Tunmer, W. E., M. L. Herriman & A. R. Nesdale 1988. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly, 23* (2), 134–158. https://doi.org/10.2307/747799.

Varjo, M. & H. Jokela 2020. Nollasubjektilauseiden luontevuus suomenoppijoiden näkökulmasta. *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 20, 207–242.

VISK = Hakulinen, A., M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2005. *Iso suomen kielioppi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php.

Liite:

Passiivin tuottamis- ja itsearviointitehtävät

Muuta lauseet passiiviin. Lihavoidun sanan täytyy siis hävitä virkkeestä. Numeroi vastaukset. *

1. **He** saivat ruoan valmiiksi.
2. **Nuoriso** on vaihtanut vanhat ihanteet uusiin.
3. **Oppilaat** keräävät rahaa myyjäisillä.
4. Helteellä **lapset** uivat paljon.
5. **He** luottavat häneen.

Oma vastauksesi

Taivuta verbiä "juosta" passiivissa kaikissa aikamuodoissa myönteisenä ja kielteisenä. Numeroi vastaukset. *

1. preesens myönt.
2. imperfekti myönt.
3. perfekti myönt.
4. pluskvamperfekti myönt.

5. preesens kielt.
6. imperfekti kielt.
7. perfekti kielt.
8. pluskvamperfekti kielt.

Oma vastauksesi

Puhekielessä passiivin olla-verbiä käytetään usein eri tavalla. Kirjoita virkkeet kirjakielisiksi. Numeroi vastaukset. *

1. Talossa ollaan kärsitty homeongelmista.
2. Homeongelmat oltaisiin voitu välttää.
3. Riittäviä tarkistuksia ei oltu tehty rakennusvaiheessa.
4. Sisäilmamittauksia ei olla tehty aikoihin.

Oma vastauksesi

ITSEARVIOINTI

Valitse asteikolta, kuinka helpoksi tai vaikeaksi koet passiiviverbin tuottamisen. Tuottamisella tarkoitetaan sitä, että osaat käyttää passiivia, kirjoittaa passiivimuotoisia lauseita ja taivuttaa passiivia. 1 = vaikeaa, 2 = melko vaikeaa, 3 = en osaa sanoa, 4 = melko helppoa, 5 = helppoa. *

	1	2	3	4	5	
Vaikeaa	○	○	○	○	○	Helppoa

Perustele tähän edellisen kysymyksen valintasi. *

Oma vastauksesi

Osaan taivuttaa passiiviverbiä kaikissa aikamuodoissa. *

- ○ Kyllä
- ○ En
- ○ Osittain

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 109 –132.

Päivi Laine, Salla-Riikka Kuusalu, Minna Maijala & Maarit Mutta
Turun yliopisto

Kestävä kehitys kieltenopetuksessa: kieliaineiden opettajaopiskelijoiden käsityksiä kestävyysaiheista kielten oppitunneilla

We studied 1) how pre-service language teachers reacted to the assumption that they should acknowledge sustainable development in language teaching, 2) what considerations they gave to sorting sustainability themes based on their importance, and 3) what themes they considered easy, hard, familiar or unfamiliar to integrate into language teaching and why. We analyzed two questions from a sustainability themed questionnaire considering all dimensions of sustainable development and the group reflections of the pre-service language teachers directly after they had answered the questionnaire. The pre-service language teachers considered sustainable development to be of high importance but were concerned about whether they are qualified to include it in their teaching, and whether they have enough time for it. Based on our results, pre-service language teachers would benefit from schooling in sustainability education, and handling global and local issues separately could help them to better understand sustainability themes.

Keywords: language teaching, education for sustainable development, teacher training
Asiasanat: kieltenopetus, kestävyyskasvatus, opettajankoulutus

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Kestävyyskasvatus on tullut osaksi opetusta jossain määrin kaikilla koulutusasteilla, mutta erityisesti oppivelvollisuuden piirissä sen tuloa ovat määritelleet painotukset opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2014, 2019). Kestävyyskasvatus perustuu Yhdistyneiden kansakuntien (YK) Agenda 2030 -ohjelmaan ja sen tavoitteisiin (Didham 2018), joiden edistämiseen kaikki YK:n jäsenmaat, Suomi mukaan lukien, ovat sitoutuneet. Kestävyyskasvatus on määritelty eri konteksteissa eri tavoin esimerkiksi keskittyen enemmän biodiversiteettiin tai globaaliin terveyteen (ks. esim. Wals 2009; Murillo-Vargas ym. 2020). Tässä artikkelissa kestävän kehityksen aiheilla eli kestävyysaiheilla tarkoitetaan suomalaisissa kouluympäristöissä vakiintuneita YK:n Agenda 2030 -ohjelmaan perustuvia kestävän kehityksen ekologisia, kulttuurisia, sosiaalisia ja taloudellisia ulottuvuuksia (ks. esim. OKKA-säätiö 2022; liite 1). Kestävyyskasvatus kuuluu nykyään useiden maiden kansallisiin opetussuunnitelmiin (ks. esim. Sund ym. 2020). Suomessa kestävyysaiheet huomioidaan jo varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa, joiden yhtenä arvoperustana on terveellinen ja kestävä elämäntapa (Opetushallitus 2022). Peruskoulun opetussuunnitelmissa kestävän kehityksen asemaa on vahvistettu (Opetushallitus 2016), mutta kestävyyskasvatusta on toteutettu kouluissa vaihtelevasti (Saloranta 2017). Lukion opetussuunnitelmassa kestävän kehityksen aiheita otetaan esille laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien sekä ainekohtaisten tavoitteiden kuvauksissa (Opetushallitus 2019). Esimerkiksi vieraiden kielten laaja-alaisen osaamisen kuvauksessa kestävä kehitys nostetaan esiin monella tapaa, kuten eettisyyttä ja ympäristöosaamista käsittelevässä kappaleessa:

> Globaalit ympäristökysymykset, kuten ilmastonmuutos, luonnon monimuotoisuuden väheneminen ja kestämättömät kulutustottumukset, ovat yksilöön ja yhteisöihin vaikuttavia ongelmia. Opintojen aikana vahvistetaan taitoja ja haetaan kontakteja yhteisten ratkaisujen etsimiseksi ja työstämiseksi. Tiedon hakemisen ja tuottamisen lisäksi opiskelijaa ohjataan pohtimaan asenteiden ja arvojen merkitystä ja kehittämään vastuuntuntoaan sekä taitoaan toimia rakentavasti eri yhteyksissä.
> (Opetushallitus 2019: 151.)

Kun Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi arvioi vuonna 2015 ammatillisten perustutkintojen oppimistuloksia kestävän kehityksen osalta, yksi keskeisimmistä tuloksista oli, että oppilaiden ja opettajien ekologiseen kestävyyteen liittyvät tiedot ja taidot olivat varsin heikkoja mutta että molempien kohderyhmien suhtautuminen kestävään kehitykseen oli silti hyvin myönteistä (Räkköläinen 2017). Myös yliopistojen opetuksessa kestävyyskasvatus on huomioitu aiempaa paremmin viimeisten vuosikymmenten aikana (ks. esim. Thomas 2004; Christie ym. 2013; McCowan 2016; Evans ym. 2017). Kestävyysaiheiden lisääntynyt huomioiminen yliopistojen strategioissa ja opetuksessa kertoo osaltaan siitä, että aiheet nähdään tärkeinä yh-

teiskunnan tulevaisuuden kannalta. Esimerkiksi Turun yliopiston strategiassa 2030 (Turun yliopisto 2021) kestävä kehitys on yhtenä läpileikkaavana teemana, ja sen huomioiminen on yksi opetussuunnitelmatyön painopiste.

Opettajankoulutuksella on tärkeä rooli kestävän kehityksen tavoitteiden toteutumisessa (Pegalajar-Palomino ym. 2021). Suomalaisessa opettajankoulutuksessa tavoitteet eivät kuitenkaan vielä kaikilta osin toteudu (Hofman-Bergholm 2018). Koska kestävyyskasvatus on osa opettajan ammattitaitoa alasta ja tasosta riippumatta (ks. esim. Solis-Espallargas ym. 2019) ja koska opettajat ovat tulevaisuuden muutoksen kannalta keskeisiä toimijoita (Bürgener & Barth 2018; Weinberg ym. 2020; Pegalajar-Palomino ym. 2021), voidaan katsoa, että kestävän kehityksen periaatteiden mukaiset sisällöt ja menetelmät kuuluvat kaikkien opettajien, myös tulevaisuuden kieltenopettajien työkalupakkiin ja siten kielten opettajankoulutukseen. Kieltenopetuksessa korostuvat vuorovaikutus, kielenkäytön lainalaisuudet ja kielelliset voimasuhteet, ja siksi sillä on luontevasti keskeinen rooli demokraattisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentamisessa (ks. esim. Wagner ym. 2018). Opettajan rooli kestävän kehityksen soveltamisessa on merkittävä, koska opettajien luokkahuonekäytäntöjen on todettu vaikuttavan oppilaiden kokemuksiin ja siihen, miten he sitoutuvat kestävän kehityksen tavoitteisiin koulun ulkopuolella (Öhman & Sund 2021). Verrattuna muihin kouluaineisiin kestävän kehityksen roolia kieltenopetuksessa ja kieltenopettajien koulutuksessa on tähän mennessä tutkittu vain vähän (ks. esim. Pegalajar-Palomino ym. 2021).

Tätä taustaa vasten analysoimme oppimiseen ja opettamiseen suuntautuvien kieliaineiden opiskelijoiden ajatuksia kestävän kehityksen aiheiden merkityksestä ja käsittelystä kielten oppitunneilla. Suuri osa opiskelijoista valmistuu kieltenopettajiksi, ja heidän suuntautumisalansa ohjaa heitä opettajuuden pohtimiseen. Siksi kutsumme heitä jatkossa kieliaineiden opettajaopiskelijoiksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ennen kaikkea saada lisää tietoa siitä, miten tulevat kieltenopettajat kokevat voivansa ohjata oppilaitaan kestävän kehityksen teemoihin kieltenopetuksessa. Koska aiemmissa tutkimuksissa (ks. tarkemmin luku 2.2.) on todettu, etteivät kieltenopettajat koe kestävyysaiheiden liittyvän läheisesti kieltenopetukseen (Borg ym. 2012), ja koska kieltenopetuksessa on erityisesti sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyyteen luontaisesti liittyviä yhtymäkohtia (Gunina ym. 2021), pyrimme tässä artikkelissa vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten kieliaineiden opettajaopiskelijat suhtautuvat oletukseen, että heidän pitäisi huomioida kestävää kehitystä kieltenopetuksessa?
2. Mitä pohdintaa kestävyysaiheiden tärkeysjärjestykseen laittaminen herätti kieliaineiden opettajaopiskelijoissa?
3. Millaisia kestävyysaiheita on kieliaineiden opettajaopiskelijoiden mielestä helppoa, vaikeaa, tuttua tai vierasta yhdistää kieltenopetukseen ja miksi?

Määrittelemme artikkelin toisessa luvussa, mitä kestävä kehitys voisi tarkoittaa kieltenopetuksessa. Kolmannessa luvussa esittelemme tutkimukseen osallistujat, kestävyyskyselyn ja sen pohjalta tehdyn reflektion sekä käyttämämme aineiston keruu- ja analyysimenetelmät. Luvussa neljä keskitymme kyselyn ja reflektioiden tulosten esittelyyn niiden vastausten osalta, jotka kuvaavat opiskelijoiden ajatuksia kestävyysaiheiden käsittelystä kielten oppitunneilla. Luvussa viisi pohdimme tutkimuksemme tuloksia kielten opettamisen ja opettajankoulutuksen näkökulmasta.

2 Kestävyyskasvatus ja kieltenopetus

2.1 Kestävyyden ulottuvuudet osana kestävyyskasvatusta ja kieltenopetusta

Kestävyyskasvatuksessa tehokkaimmaksi on todettu holistinen lähestymistapa, jonka mukaisessa pedagogiikassa oppijoita kannustetaan erilaisten taitojen sekä toimijuuden kehittämiseen (Sinakou ym. 2019b). Osana laaja-alaista kestävän kehityksen kasvatusta myös kieltenopetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita eettiseen ja vastuulliseen toimintaan kestävän tulevaisuuden mahdollistamiseksi (ks. esim. Maijala ym. 2021). Siten kestävyyskasvatus (*Education for sustainable development*; ks. esim. Sund ym. 2020) muodostaa yleiset puitteet kestävän kehityksen huomioimiselle kieltenopetuksessa. Usein kestävyyteen luetaan kuuluvaksi vain kolme ulottuvuutta, sosiaalinen, ekologinen ja taloudellinen (ks. esim. Sund ym. 2020), mutta niiden lisäksi voidaan erottaa vielä kieltenopetuksen kannalta hyvin keskeinen kulttuurinen ulottuvuus (ks. esim. Runnalls 2006; Duxbury & Gillette 2007; Burford ym. 2013).

Kestävän kehityksen ulottuvuudet eivät ole selvärajaisia, vaan ne limittyvät toisiinsa (ks. esim. Berglund & Gericke 2021), niiden välillä on erilaisia vaikutussuhteita ja ne ovat kaikki osa suurempaa kokonaisuutta (UNESCO 2015). Ekologinen kestävyys liittyy maapallon kestokyvyn tunnistamiseen ja sen rajojen mukaisesti toimimiseen. Ekologisen kestävyyden keskeisiä aiheita ovat muun muassa ilmastonmuutoksen hillitseminen ja luonnon monimuotoisuuden turvaaminen. Sosiaalinen kestävyys kytkeytyy etenkin terveyden ja hyvinvoinnin sekä niiden edellytysten turvaamiseen sukupolvelta toiselle, ja sen tavoitteisiin kuuluvat ihmisoikeudet, tasa-arvo, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet sekä inhimillisten perustarpeiden turvaaminen. Taloudellisella kestävyydellä tavoitellaan tilannetta, jossa tuotteiden ja palveluiden hintoihin sisältyvät myös niiden ympäristövaikutukset. Taloudellista kestävyyttä toteutetaan esimerkiksi kiertotalouden sekä päästökaupan ja muiden taloudellisten ohjauskeinojen avulla. Kestäväksi voidaan ajatella myös sellaista talouskasvua, joka perustuu muut kestävyyden osa-alueet huomioivaan teknologiaan, tuotantotapoihin ja käytäntöihin. Kulttuurinen kestävyys voi tarkoittaa esimerkiksi yhteisön

olemassa olevat vahvuudet säilyttävää uudistuskykyä. Avoimuus uusille ideoille ja toimijoille sekä erilaisten kulttuurien yhteiselon kehittämiselle on sen kannalta keskeistä, ja toimintatapana voi olla esimerkiksi kulttuurisen monimuotoisuuden ja kulttuuriperinnön vaaliminen. (Ks. lisää esim. OKKA-säätiö 2022; UNESCO 2021; myös liite 1 esittelee tarkemmin ulottuvuuksiin liittyviä aihepiirejä.)

Kestävyyden ulottuvuuksista etenkin sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus liittyvät luontaisesti kieltenopetukseen (Uitto & Saloranta 2017). Kulttuurisen ulottuvuuden voidaan ajatella sitovan muita ulottuvuuksia esimerkiksi erilaisten kulttuurien sisältämien arvojen, luovuuden, elinvoimaisuuden ja pyrkimysten kautta (ks. myös Runnalls 2006). Kestävyyskasvatusta voidaan kieltenopetuksessa huomioida sekä sisältöjen että opetusmenetelmien kautta. Yhteys kestävään kehitykseen voidaan luoda nostamalla kestävyysaiheita esille ja ohjaamalla oppijoita huomaamaan kieltenopetuksen yhteydet kestävään tulevaisuuteen.

Kieltenopetuksessa ja oppimateriaaleissa käsitellään usein kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyviä aihepiirejä (Mohammadnia & Moghadam 2019), esimerkiksi monikulttuurisuutta, vaihto-opiskelua, ystävyyttä, onnellisuutta ja hyvinvointia. Kestävyysaiheita huomioidaan kuitenkin enemmän edistyneille kieltenoppijoille tarkoitetuissa oppimateriaaleissa (Mohammadnia & Moghadam 2019). Jos oppijoita ei ohjata aiheiden käsittelyssä huomaamaan yhteyksiä kestävään kehitykseen, kestävyyskasvatuksen ja kieltenopetuksen yhteydet saattavat jäädä tunnistamatta. Kestävyyskasvatus keskittyy yleensä edelleen ympäristö- ja ilmastoteemoihin eikä niinkään taitoihin, joiden kautta muutos on mahdollista (UNESCO 2021). Näihin taitoihin kuuluvat esimerkiksi ihmissuhde- ja sosiaaliset taidot, kriittinen ajattelu, yhteistyötaidot sekä toimintakyky erilaisissa tilanteissa (ks. Sinakou ym. 2019b), ja ne ovat kaikki keskeisiä taitoja myös kieltenopetuksessa (Gunina ym. 2021).

Kestävyyskasvatuksen mukaisia näkökulmia kielten oppimisen tutkimukseen toi 2000-luvulla erityisesti Kramschin (2000) ekologinen näkökulma, jonka mukaan fyysiset, sosiaaliset ja muut ympäristössä vaikuttavat tekijä muovaavat vuorovaikutusta. Larsen-Freeman (1997) toi toisen kielen tutkimukseen uusia näkemyksiä kaaos- ja kompleksisuusteorian pohjalta. Hän laajensi tätä teoriaa myöhemmin dynaamisten järjestelmien teoriaksi (*Dynamic Systems Theory,* Larsen-Freeman 2019), jossa korostuvat vuorovaikutus sekä kielen ja sen käyttötapojen jatkuva muutos ajassa. Kieli ja sen käyttö myös mukautuvat ympäristön, kontekstin ja kielenkäyttäjien mukaan. Näin ollen kielen oppimisen osatekijät liittyvät toisiinsa eikä kielen kehitys ja oppiminen ole lineaarista. Larsen-Freemanin näkemyksen mukaan kielijärjestelmissä on kompleksisia ja muuttuvia tekijöitä mutta myös paljon sellaista, mikä kieltä käytettäessä muuttuu vain vähän tai ei laisinkaan (esim. taivutusparadigmat). Kielenoppimisessa kieltä ei voi tarkastella irrallaan kontekstista ja siinä vaikuttavista muuttuvista tekijöistä, joihin myös kestävä kehitys kuuluu.

2.2 Kestävyyskasvatukseen vaikuttavia kieltenopetuksen erityispiirteitä

Oppiaineiden opetustraditiot näyttävät ohjaavan opettajien kestävyyskasvatuksen huomioimista (Sund & Gericke 2021). Kieltenopetuksessa on perinteisesti paljon elementtejä, joiden voidaan katsoa linkittyvän kestävän kehityksen periaatteisiin. Kielten oppiminen on kulttuurisesti ja historiallisesti yhteisössä jaettua toimintaa, jossa korostuu vuorovaikutus (Cowley 2011). Vaikka päävastuu kestävyyskasvatukseen kuuluvista sisällöllisten asioiden opettamisesta luonnollisesti kuuluu etenkin biologian, maantiedon ja yhteiskuntaopin opettajille (ks. esim. Tani & Aarnio-Linnanvuori 2020), ovat monet aiheet sellaisia, jotka sivuavat myös kieltenopetuksessa käsiteltäviä aihepiirejä.

Kestävän kehityksen huomiointiin vaikuttaa kieltenopetuksessa erityisesti kohdekieli sekä opetuksen sisältönä että välineenä (Hammadou & Bernhardt 1987; Cummins 2000; Halliday 1993). Vaikka kieltenopetuksessa vuorovaikutus on tärkeää, saattaa kohdekielen käyttö aiheuttaa oppijoille ahdistusta ja estää monimutkaisten aiheiden, kuten kestävyysaiheiden, käsittelyä oppitunnilla (ks. esim. Gkonou & Miller 2019; Haukås ym. 2021; Chen ym. 2022). Erityisesti alkeistasolla oppijoilla ei ole tähän riittävää sanastoa. Tästä huolimatta sosiaalisen ulottuvuuden piiriin kuuluva vuorovaikutuksellinen demokratiataitojen harjoittelu on jo pitkään kuulunut kieltenopetuksen tavoitteisiin (Byram 2014) ja on yksi kieltenopetuksen keskeisimmistä työkaluista kestävyysaiheiden käsittelyssä.

Aihepiirien valinta on kieltenopetuksessa etenkin Suomessa ollut perinteisesti suhteellisen vapaa (Grossman & Shulman 1994), joten valikoimaan voi hyvin ujuttaa kestävän kehityksen aihepiirejä. Erityisesti sosiaalisen ulottuvuuden aiheet, esimerkiksi tasavertaisuus, kielellinen tasa-arvo ja suvaitsevaisuus, sekä kulttuurisen ulottuvuuden aiheet, kuten monikulttuurisuus, kulttuuriperintö ja kulttuurinen monimuotoisuus, ovat jo esillä sekä oppikirjasisältöjen että oppijoiden monimuotoisten kulttuuri- ja kielitaustojen kautta (ks. Maijala ym. 2021). Kielten oppitunneilla voidaankin kiinnittää huomiota niihin vahvuuksiin, joita jokaisen oppijan kulttuurinen ja kielellinen perintö heille antavat. Kieltenopetus antaa myös välineitä suvaitsevaisuuden ja muiden sosiaalisen kestävyyden kannalta tärkeiden ajatus- ja käytösmallien vahvistamiseen esimerkiksi erilaisten toiminnallisten tehtävien, pari- ja ryhmäkeskustelujen sekä sanaston kartuttamisen kautta (ks. esim. Sund & Gericke 2020; Gunina ym. 2021).

Eri aineiden opettajien toteuttamaa kestävyyskasvatusta on tutkittu Pohjoismaista ainakin Ruotsissa ja Suomessa (Borg ym. 2012, 2014; Uitto & Saloranta 2017; Sund & Gericke 2000). Tutkimuksissa havaittiin joitakin kieltenopettajille tyypillisiä tendenssejä suhtautua kestävyyskasvatukseen ja tuoda kestävyysaiheita omaan opetukseen. Kieltenopettajille oli ominaista välttää kestävyyskasvatusta, ja heidän opetuksensa nojasi lähinnä normatiiviseen, median avulla tehtävään asenne- ja

arvokasvatustraditioon (Borg ym. 2012). Kieltenopettajat käyttivät usein vain yhtä kokonaisvaltaista eli holistista lähestymistapaa ja ajattelivat ekologisia näkökulmia vähemmän kuin muut aineenopettajat (Uitto & Saloranta 2017). Toisaalta Borg ym. (2012) havaitsivat, että kieltenopettajien kestävyyskasvatus ei ollut kovin sidoksissa heidän omaksumaansa opetustraditioon, mikä mahdollistaa monien erilaisten näkökulmien käyttämisen kielten oppitunneilla. Kieltenopettajat myös painottivat sosiaalista kestävyyden ulottuvuutta etenkin silloin, kun he auttoivat oppilaita parantamaan minätietoisuuttaan ja nostamaan itsetuntoaan. (Borg ym. 2012.)

Kieltenopettajista saattaa tuntua, ettei heillä ole tietopohjaa ja osaamista opettaa kestävyysaiheita (vrt. Räkköläinen 2017) tai että niiden käsittely vie aikaa kieltenopetuksen kannalta kestävyyttä keskeisemmiltä aiheilta (vrt. Haukås ym. 2021). Brandisauskienen ym. (2020) tutkimuksessa verrattiin keskenään Suomen ja Baltian maiden opettajien taitoja ottaa huomioon kestävä kehitys. Tuloksista kävi muun muassa ilmi, että yhteistyötaidot olivat erityisesti suomalaisten opettajien vahvuus ja että yhteisopettajuus ja opetusmateriaalien jakaminen oli suomalaisille opettajille tavallista. Yhteisopettajuus voisikin olla yksi keino edistää kestävyysteemojen käsittelyä kieltenopetuksessa (ks. esim. Cantell ym. 2021). Kestävän kehityksen aihepiirien painotukset saattavat vaihdella myös eri maissa. Mielenkiintoista oli, että esimerkiksi venäläiset englannin oppijat pitivät Guninan ym. (2021) tutkimuksen mukaan tärkeimpinä sisältöinä taloudellista kasvua, työllistymistä ja työmahdollisuuksia, kun taas Turkissa pidettiin tärkeinä yhteiskunnallisia asioita, tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia ja mahdollisuutta jatkuvaan oppimiseen.

Kestävyyskasvatukseen liitetään usein systeemisen ajattelun käsite (*systems thinking*). Sillä tarkoitetaan holistista ajattelutapaa, joka edistää ymmärrystä järjestelmän toisiinsa liittyvistä osista ja siitä, miten eri järjestelmät toimivat ja toisaalta puolestaan vaikuttavat laajempiin järjestelmiin (Lewis ym. 2014). Tutkimuksissa on havaittu, että kieltenopettajat ovat hyödyntäneet systeemistä ajattelua etenkin kestävää kehitystä käsitellessään (Ferguson ym. 2020; Gunina ym. 2021). Tämä on hyvin rohkaisevaa kestävyyskasvatuksen ja kieltenopetuksen yhdistämisen kannalta, sillä systeeminen ajattelu on välttämätöntä eri kestävyysulottuvuuksien välisten yhteyksien ymmärtämiseksi (Sinakou ym. 2019a). Myös opetussuunnitelman perusteissa ohjataan samankaltaiseen monialaisen osaamisen mahdollistamaan ilmiöoppimiseen (Opetushallitus 2016: 32; ks. myös Kajasto 2015). Muita kieltenopettajien työkaluja kestävyysaiheiden käsittelyssä ovat kriittisen ajattelun kehittymistä edistävä projektityöskentely ryhmissä tai pareittain sekä eurooppalaisen viitekehyksen suosittama itsearviointi (Gunina ym. 2021). Kieltenopetuksessa ovat laajasti käytössä myös tehtäväperustainen oppiminen (*task-based learning*; Nunan 2004) ja toimintaperusteinen opettaminen (*action-based teaching*; van Lier 2007), jotka osaltaan tukevat kestävän kehityksen periaatteita. Vastaavia menetelmiä on kokeiltu sisältöön perustuvassa kieltenopettamisessa (*content-based instruction*) viime aikoina hyvin tuloksin etenkin Yhdysvalloissa (de la Fuente, 2021).

Voidaan siis todeta, että kieltenopetuksessa on mahdollista kehittää edellä mainittuja taitoja kestävyyskasvatuksen toimintamallin mukaisesti. Lisäksi kestävyyskasvatusta kokonaisuutena tasapainottaa kieltenopetuksen sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden keskeisyys, kunhan aiheet tunnistetaan ja linkitetään nykyistä laajempaan kokonaisuuteen.

2.3 Kestävyyskasvatus ja opettajankoulutus

Merkittävä osa kieltenopiskelijoista hakeutuu aineenopettajakoulutukseen. Siksi työkaluja kestävän kehityksen käsittelyyn olisi tärkeää tarjota heille jo opintojen aikana. Tulevien opettajasukupolvien koulutuksessa pitäisi korostaa 21. vuosisadan ja kestävyyskasvatukseen liittyvien tietojen ja taitojen merkitystä (Wolff ym. 2017; Hofman-Bergholm 2018). Edistääkseen kestävän kehityksen tavoitteiden toteutumista opettajilla pitäisi olla yhteisöllisiä taitoja sekä kykyä ongelmanratkaisuun, päätöksentekoon, kriittiseen ajatteluun ja jatkuvan oppimisen edistämiseen. Tämän lisäksi heidän pitäisi pystyä ohjaamaan oppilaitaan soveltamaan näitä taitoja ja toimimaan kestävän tulevaisuuden hyväksi (ks. esim. Wells 2014).

Opettajankoulutukseen liittyvien tutkimusten määrä on kasvanut huomattavasti viimeisten kymmenen vuoden aikana, ja niissä on havaittu erityisesti opettajaopiskelijoiden käytännön taitojen puutetta siinä, miten kouluttaa oppilaita vastuullisiksi tulevaisuuden toimijoiksi (Dahl 2019; Pegalajar-Palomino ym. 2021). Samankaltaisia tuloksia saatiin Koskelan ja Kärkkäisen (2021) tutkimuksessa, jossa analysoitiin kirjoituksiin perustuen opettajaopiskelijoiden (n=116) käsityksiä muutostoimijuudesta ja kestävästä kehityksestä. Tulosten mukaan opettajaopiskelijoiden käsitykset kestävästä kehityksestä olivat suppeita ja keskittyivät sosiaaliseen ulottuvuuteen. Vastaavaa suppeaa tunnistamista on todettu opettajaopiskelijoilla myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Heikkola ym. (2021) tutkivat, millaisia käytänteitä opettajaopiskelijoilla on tukea monikielisiä oppilaita, ja totesivat, että eri aineiden opettajaopiskelijoiden käytännön pedagogiset taidot jäivät usein pelkästään sanaston tasolle, vaikka he ymmärsivät, että kielitaito on dynaamista ja että opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa kielen ja kielitaidon tukemiseen. Kieltenopettajien koulutuksen haasteina ovat nimenomaan kestävyysaiheiden tunnistaminen ja niiden yhdistäminen käytännön opetukseen (Al Amin & Greenwood 2018). Tätä saattaa osaltaan vaikeuttaa myös suomalaisen aineenopettajakoulutuksen vahva ainepedagoginen painotus niin sanottujen läpäisevien, kasvatuksellisten aiheiden kustannuksella (ks. esim. Cantell ym. 2021). Seuraavaksi tarkastelemme tätä problematiikkaa tutkimuksemme kysely- ja reflektioaineiston avulla.

3 Aineistot ja menetelmät

3.1 Kestävyyskysely

Toteutimme kieltenopettajaksi suuntautuville yliopisto-opiskelijoille kestävyysaiheita käsittelevän kyselyn syksyllä 2021. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää tulevien kieltenopettajien kestävyystietoja ja -taitoja, ja se teetettiin osana kaikille pakollista maisterivaiheen kurssia. Suurin osa opiskelijoista on kurssilla maisteriopintojen alussa, mutta osa tekee kurssin jo kandivaiheessa esimerkiksi proseminaarin yhteydessä. Erikoistumisaloina opiskelijoilla on eri kieliaineita. Kestävyyskyselyyn vastasi anonyymisti yhteensä 59 opiskelijaa, joista 55 (myöhemmin ID1–55) antoi yleisen tietosuoja-asetuksen (GDPR) mukaisen luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa. Aineistoa säilytetään suojatussa yliopiston pilvipalvelussa.

Kestävyyskyselyn aluksi esiteltiin kestävän kehityksen neljä ulottuvuutta: ekologinen, sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen. Opiskelijoita pyydettiin sen jälkeen miettimään sekä itselle tärkeitä ulottuvuuksien osa-alueita että eri ulottuvuuksien suhdetta kieltenopetukseen (ulottuvuuksien aihepiirit liitteessä 1). Useissa kysymyksissä pyrittiin asettamaan kestävän kehityksen ulottuvuuksia ja niihin kytkeytyviä aihepiirejä tärkeysjärjestykseen ja perustelemaan omia valintoja. Osa kysymyksistä käsitteli opiskelijoiden ajatuksia kestävyysaiheista ja niiden liittämisestä kieltenopetukseen. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuskysymyksiämme sekä kyselyvastausten että reflektiotehtävän (tarkemmin ks. luku 3.1) pohjalta. Keskitymme vain niihin kyselyn vastauksiin, jotka kuvaavat opiskelijoiden ajatuksia kestävyysaiheiden yhdistämisestä kieltenopetukseen. Taulukko 1 esittelee kyselystä valikoimamme kysymykset sekä niiden taustalla olevat tehtävät tarkemmin.

TAULUKKO 1. Analyyseissä käytetyt kysymykset taustatehtävineen, kysymystyypit ja niihin liittyvät tutkimuskysymykset.

Taustatehtävät:
- Aseta seuraavat EKOLOGISEN/SOSIAALISEN/KULTTUURISEN/TALOUDELLISEN kestävyyden aihepiirit tärkeysjärjestykseen (1 = tärkein, 10 = vähiten tärkeä) oman henkilökohtaisen näkemyksesi mukaisesti. Merkitse järjestykseen vähintään kolme ITSELLESI tärkeintä kohtaa. Voit halutessasi järjestää myös loput aihepiirit. (Kyselyn tehtävät 8, 11, 14 ja 17, aihepiirit ks. liite 1)
- Aseta kestävän kehityksen ulottuvuudet (ekologinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja taloudellinen) kieltenopetuksen näkökulmasta mieleiseesi tärkeysjärjestykseen. (Kyselyn tehtävä 24)

	Kysymystyyppi	**Kysymykseen liittyvä tutkimuskysymys**
A) Kyselyn kysymykset		
1. Miten perustelet omaa tärkeysjärjestystäsi? (Sama kysymys jokaiselle kestävyysulottuvuudelle)	Avoin vastausmahdollisuus, pakollinen	Mitä pohdintaa kestävyysaiheiden tärkeysjärjestykseen laittaminen herätti kieliaineiden opettajaopiskelijoissa?
2. Oliko tehtävä vaikea ja jos oli, miksi?		Millaisia kestävyysaiheita opettajaopiskelijoiden mielestä on helppoa, vaikeaa, tuttua tai vierasta yhdistää kieltenopetukseen ja miksi?
B) Kyselyn jälkeiset reflektiot		
1. Miltä tuntui vastata kyselyyn? Pohtikaa ryhmissä, mikä oli tuttua/vierasta/vaikeaa/helppoa?	Avoin vastausmahdollisuus ryhmässä Flingaseinälle	Miten opettajaopiskelijat suhtautuvat oletukseen, että heidän pitäisi huomioida kestävää kehitystä kieltenopetuksessa?

Aineisto järjesteltiin ja opiskelijoiden vastaukset analysoitiin laadullisen analyysin ohjelmistotyökalu NVivon avulla (Bazeley & Jackson 2013). Vastaukset koodattiin kahdessa hierarkiatasossa: ensisijainen koodaus tehtiin sen mukaan, kerrottiinko tehtävän olleen vaikea vai ei. Jos vastauksessa esiintyi molempien vaihtoehtojen perusteluja, koodattiin vastauksen eri osia kummankin vaihtoehdon mukaan. Tyhjiksi jätetyt vastauskentät laskettiin erikseen mutta jätettiin pois sisällöllisestä analyysistä.

Vastaukset koodattiin toissijaisesti niissä annettujen perustelujen mukaan. Ensin perustelujen aiheet poimittiin vastauksista ja sen jälkeen kaikki vastaukset koodattiin näiden perustelujen pohjalta induktiivisesti. Seuraavaksi perustelujen koodit jaettiin sen mukaan, liittyikö perustelu tehtävän vaikeuteen.

3.2 Reflektiot

Kestävyyskyselyyn vastaamisen jälkeen opiskelijat jaettiin 4–5 hengen ryhmiin ja heitä pyydettiin keskustelemaan kyselystä ja siihen vastaamisesta. Reflektoiminen toteutettiin luentotehtävänä, mutta osallistuminen tutkimukseen oli sekä kyselyssä että reflektiossa vapaaehtoista, ja tutkimuslupa kysyttiin jokaiselta osallistujalta erikseen. Tarkastelemme reflektioista vain vastauksia, joihin meillä on tutkimusluvat kaikilta ryhmän jäseniltä. Reflektiot on anonymisoitu, eikä ryhmän jäseniä voi tunnistaa vastauksista. Ryhmiä oli yhteensä 15, ja tutkimusluvan antoivat yhdeksän ryh-

män (myöhemmin R1–9) kaikki jäsenet. Ryhmät kirjasivat huomiot Flinga-seinälle. Reflektoinnin ohjeissa kysyttiin, miltä tuntui vastata kyselyyn, ja pyydettiin pohtimaan ryhmissä, mikä oli tuttua tai vierasta ja helppoa tai vaikeaa. Keskusteluun ja kirjaamiseen annettiin aikaa noin 15 minuuttia. (Ks. taulukko 1.)

Käytimme ryhmien vastausten laadullisessa luokittelussa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (ks. esim. Sarajärvi & Tuomi 2018; Vesalainen & Huhta 2018; Ward & McCotter 2004) ja luimme aineiston useampaan kertaan (Kuckartz 2013). Jaottelimme opiskelijoiden esiin nostamia asioita tutuiksi tai vieraiksi sekä helpoiksi tai vaikeiksi eli käytimme luokittelussa samoja vastapareja kuin luentotehtävän ohjeissa. Kategoriat ovat osin päällekkäisiä, mutta halusimme tarkastella reflektioita molempien vastaparien kautta samoin, kuin ohjeistimme opiskelijoita tekemään. Jokainen tutkija teki oman laadullisen analyysinsä itsenäisesti, ja sen jälkeen vertailimme huomioitamme ja loimme yksimielisen ja mahdollisimman kattavan luokittelun. Näin pyrimme varmistamaan laadullisen analyysin objektiivisuuden.

4 Tulokset

4.1 Kyselyn tulokset

Keskitymme aluksi kysymykseen siitä, mikä teki kestävyysaiheiden tärkeysjärjestykseen laittamisen opiskelijoille helpoksi tai vaikeaksi. Jotta tuloksia olisi mahdollista ymmärtää, käsittelemme ensimmäisenä kysymystä, jossa opiskelijat laittoivat kestävyyden eri ulottuvuudet tärkeysjärjestykseen (ks. taulukko 1 ja liite 1). Järjestämisen perusteena oli se, miten tärkeiksi opiskelijat kokivat ulottuvuudet suhteessa kieltenopetukseen. Kuvaamme vastauksen tuloksia taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Kestävyyden ulottuvuuksien tärkeysjärjestys kielten opiskelijoiden kestävyyskyselyssä (n=55).

Kestävyyden ulottuvuus / tärkeysjärjestys	1	2	3	4
sosiaalinen kestävyys	36,4 %	38,2 %	21,8 %	3,6 %
ekologinen kestävyys	16,4 %	25,4 %	47,3 %	10,9 %
taloudellinen kestävyys	10,9 %	7,3 %	16,4 %	65,4 %
kulttuurinen kestävyys	36,4 %	29,1 %	14,5 %	20,0 %

Kieltenopetuksen näkökulmasta opiskelijat pitivät sosiaalista kestävyyttä tärkeimpänä kestävän kehityksen ulottuvuutena samoin kuin kieltenopettajatkin aiemmissa tutkimuksissa (Borg ym. 2012): tärkeimmäksi tai toiseksi tärkeimmäksi sen valitsi 75 prosenttia tämän kyselyn vastaajista. Myös kulttuurinen kestävyys koettiin kieltenopetuksessa tärkeäksi: vastaajista 66 prosenttia sijoitti kulttuurisen kestävyyden joko tärkeimmäksi tai toiseksi tärkeimmäksi kestävän kehityksen ulottuvuudeksi kieltenopetuksessa. Näitä vähemmän tärkeiksi koettiin ekologinen ja etenkin taloudellinen kestävyys: ekologisen kestävyyden nosti tärkeimmäksi tai toiseksi tärkeimmäksi 42 prosenttia vastaajista ja taloudellisen kestävyyden 18 prosenttia vastaajista. Tässäkin tapauksessa opiskelijoiden vastaukset vastasivat kieltenopettajien tutkimuksissa aikaisemmin tehtyjä havaintoja (esim. Uitto & Saloranta 2017).

Kyselyn edellisissä kohdissa opiskelijat miettivät ulottuvuuksien sisältämiä kestävyysaiheita ja järjestivät ne tärkeysjärjestykseen suhteessa omaan henkilökohtaiseen elämäänsä ja arvoihinsa. Tehtävän jälkeen opiskelijoilta kysyttiin, kokivatko he aiheiden laittamisen tärkeysjärjestykseen vaikeaksi vai eivät, sekä pyydettiin perustelemaan vastaukset. Suurin osa opiskelijoista (78 %) vastasi tehtävän olleen vaikea. Taulukkoon 3 on koottu opiskelijoiden vastauksista löytyneitä perusteluja molemmille vaihtoehdoille. Luvut kertovat, kuinka monta kertaa kyseinen kategoria esiintyy perusteluissa (yhteensä 124 eri perustelua).

TAULUKKO 3. Opiskelijoiden (n=55) perusteluja sille, miksi heidän joko ei ollut tai oli vaikeaa laittaa kestävyysaiheita tärkeysjärjestykseen.

Tehtävä ei ollut vaikea, koska… (33)	**Tehtävä oli vaikea, koska… (91)**
… aihepiirit ovat kaukana toisistaan. (2)	… aiheet ovat abstrakteja. (5)
… asiat vaikuttavat toisiinsa. (1)	… aiheet limittyvät. (16)
… iso kuva hahmottuu helposti. (4)	… asiat ovat laajoja. (4)
… tuntuu luonnolliselta, että ensin tulevat yksilöä koskevat asiat. (2)	… ei tunnu luontevalta laittaa näitä asioita järjestykseen. (3)
… tehtävänanto helpottaa asiaa. (1)	… tehtävänanto vaikeuttaa asiaa. (5)
… tehtävä oli mukava. (1)	… haluaisin harkita vastausta kauemmin. (1)
… minulla on siihen liittyvää tietoa tai osaamista. (4)	… minulta puuttuu tietoa tai osaamista. (15)
… se oli helpompaa kuin jonkin muun ulottuvuuden järjestäminen. (8)	… kaikki asiat ovat yhtä tärkeitä. (49)
	… kielitaitoni ei riitä. (2)

Tehtävä ei ollut vaikea, koska… (33)	**Tehtävä oli vaikea, koska… (91)**
	… perusteleminen on vaikeaa. (2)
	…se oli vaikeampaa kuin jonkin muun ulottuvuuden järjestäminen. (9)

Kuten taulukosta 3 käy ilmi, joitain samoja perusteluja esiintyi kummassakin kategoriassa, eli opiskelijat saattoivat perustella samalla tavalla sekä sitä, että tehtävä oli vaikea, että sitä, että tehtävä ei ollut vaikea. Esimerkiksi vertailua muihin kestävyysulottuvuuksiin esiintyi molemmissa kategorioissa. Jos vastaaja arvioi kyseessä olevan ulottuvuuden muita ulottuvuuksia vaikeammaksi, se kuului kategoriaan "vaikea", ja jos vastaaja arvioi sen muita ulottuvuuksia helpommaksi, se kuului kategoriaan "ei vaikea". Usein vastauksia ei perusteltu millään tavalla (22 kertaa). Toisaalta oli perusteluita siitä, että tehtävänanto vaikeutti (esimerkki 1) tai helpotti (esimerkki 2) tehtävän tekemistä:

(1) Epämääräiset vaihtoehdot (ID4).
(2) Tehtävä oli melko selkeä ja suoraviivainen (ID19).

Yhden perustelun mukaan tehtävä ei tuntunut vaikealta sen takia, että tehtävässä arvioitavat asiat vaikuttavat toisiinsa. Keskinäinen vaikutus helpotti perustelun mukaan tärkeysjärjestykseen laittamista, koska valittu aihe saattoi sisältää useita muita aiheita (esimerkki 3):

(3) Tehtävä ei ollut kovin vaikea, sillä minusta osa vaihtoehdoista johtaa ajan kuluessa myös toisten vaihtoehtojen toteutumiseen (ID31).

Tehtävän vaikeutta opiskelijat perustelivat aiheiden limittymisellä. Joidenkin opiskelijoiden mielestä asioiden keskinäinen vaikutus oli helpotus, kun taas toiset pohtivat, että lähellä toisiaan olevia aiheita on vaikea laittaa tärkeysjärjestykseen. Oli vaikea esimerkiksi perustella yhden asian tärkeyttä, jos se samalla tarkoittaisi, että sen lähellä olevat asiat jäisivät huomioimatta (esimerkki 4):

(4) Useat vaihtoehdoista sisältyvät toistensa sisälle, joten on vaikea erotella vaikkapa roskaamisen ja kierrätyksen tärkeyttä toisiinsa katsottuna (ID20).

Eniten (49 kertaa) opiskelijat perustelivat tehtävän vaikeutta sillä, että heidän mielestään kaikki asiat ovat yhtä tärkeitä eikä niitä voi laittaa tärkeysjärjestykseen (esimerkki 5). Osa pohti myös, että ulottuvuus itse tai sen osa-alueet ovat henkilökohtaisesti niin tärkeitä, että niitä on vaikea laittaa tärkeysjärjestykseen (esimerkki 6).

(5) Jokainen edellä mainituista asioista on turvaamisen arvoinen, joten järjestystä on välillä vaikea päättää (ID6).

(6) Oli erittäin haastava, sillä aihe on minulle tärkeä, eikä ole helppo jättää joitakin alueita ns. vähemmän tärkeiksi listalla (ID12).

Toiseksi yleisin perustelu (16 kertaa) tehtävän vaikeudelle oli asioiden limittyminen (esimerkki 7):

(7) Oli, koska tärkeysjärjestystä oli hankala määrittää juuri sen vuoksi, että monet aihepiirit liittyvät vahvasti toisiinsa ja tukevat toisiaan (ID35).

Opiskelijat pohtivat melkein yhtä monta kertaa (15) myös sitä, ettei oma osaaminen tai tieto riitä siihen, että he laittaisivat asiat tärkeysjärjestykseen (esimerkit 8 ja 9). Yhden opiskelijan kohdalla tämä liittyi siihen, ettei hänen kielitaitonsa ollut riittävä, sillä kyselyn kieli eli suomi ei ollut hänen äidinkielensä. Muissa tapauksissa oli kyse aiheeseen liittyvän sisällöllisen tiedon puutteesta, minkä takia opiskelijat eivät kokeneet olevansa päteviä käymään keskustelua kestävyydestä (vrt. Pegalajar-Palomino ym. 2021).

(8) Tehtävä oli todella vaikea. Kaikki mainitut asiat ovat hurjan tärkeitä ja tuntuu, etten ole todellakaan pätevä asettamaan näin tärkeitä ja suuria asioita tärkeysjärjestykseen. (ID27.)

(9) Oli, sen takia, että en tähän näkökulmaan ole perehtynyt itse niin paljon. Vaikea sanoa, mikä näistä on vaikuttavimpia asioita. (ID48.)

Suurimmaksi osaksi (17 kertaa) opiskelijat eivät perustelleet mitenkään, miksi he kokivat tehtävän helpoksi. He totesivat vastauksissaan ainoastaan, ettei tehtävä ollut vaikea tai kertoivat esimerkiksi vain, ettei tehtävän tekeminen vienyt paljon aikaa. Toiseksi eniten (8 kertaa) verrattiin vaikeutta suhteessa muihin ulottuvuuksiin eli todettiin johonkin ulottuvuuteen liittyvien aiheiden olevan helpompi tai vaikeampi järjestää kuin jonkin toisen. Toisaalta perusteluina käytettiin myös omaa tietoa tai osaamista (4 kertaa) ja sitä, että iso kuva hahmottuu helposti (4 kertaa). Vaikka tehtävä olisi muuten ollutkin haastava, joitain opiskelijoita helpotti se, että oli itse perehtynyt asiaan tai että isojen asioiden valitseminen tärkeimmiksi oli loppujen lopuksi helppo valinta (esimerkit 10 ja 11).

(10) Tehtävä oli suhteellisen helppo, koska mietin usein kestävää kehitystä sekä omaa hiilijalanjälkeä. Opiskelen sivuaineena elämänkatsomustietoa, jolloin nämä kysymykset ovat tulleet moneen kertaan pohdittua läpi. On tärkeää tiedostaa omat arvonsa ja periaatteensa. (ID47.)

(11) Taas kerran vaihtoehtoja olisi ollut monia ja vaikeaksi tehtävän teki se, että näkökulmaa vaihtamalla ratkaisu olisi ollut täysin eri. Suuremmat teot tai korkeamman tahon päätökset tuntuivat silti jostain syystä yksilöä tärkeämmiltä, joten ne päätyivät lopulta suhteellisen helposti ensimmäisiksi. (ID13.)

4.2 Kielten opiskelijoiden reflektiot

Seuraavaksi tarkastelemme reflektioita luvussa 3.2 kuvattujen luokittelujen pohjalta luonnehtimalla, mitä kestävyyden ulottuvuuksia ja ulottuvuuksiin liittyviä osa-alueita kielten opiskelijat pitivät tuttuina tai vieraina ja helppoina tai vaikeina yhdistää kieltenopetukseen. Opiskelijoiden perusteluista nousi ilmi myös syitä sille, miksi he kokivat jotkin aihepiirit tutumpina tai helpompina kuin toiset ja miksi toiset aihepiirit vaikuttivat vieraammilta tai vaikeammilta sisällyttää kieltenopetukseen kuin toiset. Reflektiot vahvistivat kestävyyskyselyn tuloksia ja toisaalta nostivat esiin asioita, joita kyselyyn vastaamiseen ja kyselyn luomiin odotuksiin liittyi.

Kestävyyskyselyssä kielten opiskelijoista tuntuivat tutuilta etenkin kulttuurisen ja sosiaalisen kestävyyden ulottuvuudet ja niihin liittyvät osa-alueet, ja myös reflektioissa opiskelijat tunnistivat samoja kestävyyden ulottuvuuksia, jotka kieltenopettajat ovat aiemmissa tutkimuksissakin liittäneet osaksi kieltenopetusta (ks. esim. Uitto & Saloranta 2017). Toisaalta tutuiksi koettiin myös kielten oppikirjatekstit, joissa käsiteltiin ekologista kestävyyttä. Opiskelijat kuvasivat tuttuuden kokemusta helppouden kautta esimerkiksi näin (esimerkit 12 ja 13):

(12) Esimerkiksi kulttuurilliset aspektit on helppo tuoda osaksi kielenopetusta, koska oppimateriaalit liittyvät usein kulttuuriin (R2).

(13) Sosiaalisen ja kulttuurillisen kestävyyden aihepiirit tuntuvat helpommin lähestyttäviltä kielen oppimisen ja opettamisen näkökulmasta (R9).

Vieraaksi opiskelijat kokivat ylipäätään kestävän kehityksen jakamisen neljään eri ulottuvuuteen sekä kestävään kehitykseen liittyvien osa-alueiden monimutkaisuuden. Esimerkiksi taloudellinen kestävyys tuntui vaikealta ymmärtää. Vieraaksi koettiin myös kestävän kehityksen liittäminen omaan opetukseen. Opiskelijat pohtivat uuden tai vieraaksi koetun aihealueen mahtumista opetuksen aikatauluihin. Vierauden kokemusta kuvattiin reflektioissa esimerkiksi näin (esimerkit 14 ja 15):

(14) Tuntuu siltä, kuin kestävän kehityksen liittäminen omaan opetukseen olisi ikään kuin oman kiinnostuksen varassa, koska siitä ei puhuta paljoa opintojen aikana (R1).

(15) Kellään ei suoranaisesti opetuskokemusta tällaisista aiheista (R8).

Kestävyyskasvatuksen vieraus myös pedagogisia opintoja tehneiden kielten opiskelijoiden keskuudessa saattaa kertoa siitä, ettei aihetta ole aikaisemmin paino-

tettu kieltenopettajien opinnoissa tai että aiheen opiskelu on ollut vapaaehtoista. Kestävyyskasvatus on kuitenkin liitetty laaja-alaisen osaamisen kautta sekä peruskoulun että lukion viimeisimpien opetussuunnitelmien perusteisiin, ja tämä velvoittaa myös kieltenopettajia ottamaan aiheet esille omilla oppitunneillaan (Opetushallitus 2014, 2019). Kestävyysaiheiden huomioimisesta ei ole vielä paljon kokemusta, mikä heijastui myös kielten opiskelijoiden vastauksista.

Kielten opettamiseen kytkeytyivät opiskelijoiden mielestä helpoiten heille tutuimmat kestävän kehityksen ulottuvuudet eli kulttuurinen ja sosiaalinen kestävyys (esimerkit 16 ja 17):

(16) Sosiaalisen ja kulttuurillisen kestävyyden aihepiirit tuntuvat helpommin lähestyttäviltä kielen oppimisen ja opettamisen näkökulmasta (R7).

(17) Kieltenopetukseen voi yhdistää helpommin tietyt kestävän kehityksen ulottuvuudet, esim. sosiaaliset ja kulttuuriset seikat (R4).

Opiskelijat miettivät myös, millaiset käytänteet voisivat helpottaa kestävän kehityksen käsittelemistä kielten oppitunneilla ja mainitsivat esimerkiksi kestävää kehitystä käsittelevät teemapaketit. Vastauksissa helpoiksi tavoiksi käsitellä kestävää kehitystä koettiin myös kielten oppikirjojen tekstit, joissa aiheena voi olla esimerkiksi ekologinen kestävyys, kuten esimerkissä 18:

(18) Nykyisin jotkut kielten kirjasarjat nostavat etenkin ekologisen kestävyyden osaksi kirjan aiheita tekstikappaleen muodossa (R9).

Helppoja käytänteitä tai aihepiirejä enemmän reflektioissa kuvattiin opiskelijoiden mielestä vaikeita asioita tai vaikeasti kieltenopetukseen yhdistettäviä kestävän kehityksen ulottuvuuksia. Opiskelijat kokivat vaikeaksi laittaa kestävän kehityksen ulottuvuuksia ja osa-alueita tärkeysjärjestykseen, koska ilmiöt ovat päällekkäisiä ja liittyvät toisiinsa. Haastavaksi koettiin myös, että piti tehdä valintoja globaalien ongelmien ja yksilön toiminnan väliltä, sillä moniin kestävän kehityksen ulottuvuuksiin liittyy yksilöllisiä, paikallisia ja globaaleja aspekteja. Opiskelijoiden reflektioissa tämä näkyi niin, että teemat koettiin limittäisiksi, monimutkaisiksi, monitulkintaisiksi ja hyvin laajoiksi (vrt. Berglund & Gericke 2021). Tutkimukset ovat osoittaneet, että kestävyyskasvatuksen kannalta tehokkain lähestymistapa olisikin sellainen, jossa yhdistyvät kokonaisvaltainen, moniarvoisuuden huomioon ottava ja toimintakeskeinen opetus, sillä niiden avulla monimutkaisten ja toisiinsa vaikutussuhteissa olevien asioiden ymmärtäminen helpottuu (Lewis ym. 2014; Sinakou ym. 2019b). Opiskelijat ajattelivat haastavaksi laajan aihekokonaisuuden kytkemisen kielten oppitunteihin siksi, että opetettavaa asiaa on paljon ja aikaa vain rajallinen määrä (vrt. Haukås ym. 2021). Esimerkiksi ryhmät 2 ja 3 kuvasivat ongelmaa seuraavasti (esimerkit 19 ja 20):

(19) Aikataulut ovat usein liian tiukkoja kielen ulkopuolisten asioiden esiin nostamiseen, mutta toisaalta nämä teemat ovat yhteiskunnallisesti tärkeitä ja niiden keskusteluun olisi tärkeää antaa oppilaille työkaluja (R2).

(20) Ajankäyttö huolestuttaa, sillä oppitunteja on vain tietty määrä ja nekin ovat tiukasti määriteltyjä (R3).

Vaikeaksi koettiin myös se, miten kestävää kehitystä voisi käytännössä viedä kielten oppitunneille (Al Amin & Greenwood 2018; Dahl 2019; Pegalajar-Palomino ym. 2021). Näin siitä huolimatta, että kyselyssä useimmat opiskelijat pitivät tärkeänä ja mielenkiintoisena, että kestävää kehitystä käsitellään kielten oppitunneilla. Yksi ryhmä (esimerkki 21) pohti aihealueen vaikeutta ja kielen opiskelun haasteita näin:

(21) Pohdimme myös teemojen vaikeutta eri-ikäisille oppilaille, etenkin mielenkiinnon ylläpitämisen näkökulmasta, koska kyseessä on kaksinkertainen haaste. Jo kieli sinänsä voi tuntua vaikealta, ja vaikeat aihepiirit lisäävät haastetta lisää. (R7.)

Vaikka kestävän kehityksen käsittely koettiin vaikeaksi, reflektiot kuitenkin vahvistavat, että sen käsittelemistä pidettiin tärkeänä. Opiskelijoiden mukaan kestävää kehitystä tulisi myös pyrkiä ymmärtämään erikseen paikallisesti ja globaalisti, jotta omalla toiminnallaan voi kokea olevan vaikutusta (vrt. Pegalajar-Palomino ym. 2021). Sillä, että opiskelijat kokevat oman toiminnan vaikutuksen tärkeäksi, on merkitystä sen kannalta, että he sitoutuvat kestävän kehityksen tavoitteisiin (vrt. Öhman & Sund 2021). Osa opiskelijoista koki vahvasti, että kaikilla opettajilla on vastuu kestävän kehityksen opettamisesta, eivätkä kieltenopettajat voi jättäytyä aiheen käsittelyn ulkopuolelle, vaan he tarvitsisivat tunneille aikaa aiheen käsittelyyn. Nämä painotukset näkyvät seuraavissa esimerkeissä (22 ja 23):

(22) Lapset kehittyvät nopeasti ja näkevät elämää kuin se on meidän ympärillä, siksi meidän harteilla on vastuu näyttää miten kaikki voisi vaikuttaa jos jotakin tehdä väärin (R7).

(23) Oli hyvä huomioida kestävästä kehityksestä kaikkien osa-alueiden osalta, eikä vain ympäristön (R8).

Tutuiksi koetut sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyyden aihepiirit eivät nousseet reflektioissa ainoiksi kieltenopetuksen kannalta tärkeiksi ulottuvuuksiksi, vaan opiskelijat pitivät kaikkien aihepiirien käsittelyä tärkeänä. Monet opiskelijat tuntuivat myös ajattelevan, että kestävä kehitys pitäisi integroida kieltenopetukseen aidosti niin, ettei se tuntuisi päälleliimatulta sisällöltä. Siten reflektioissa oli havaittavissa pyrkimystä kestävyyskasvatuksen periaatteiden mukaiseen monialaiseen ja holistiseen lähestymistapaan (vrt. Sinakou ym. 2019b).

5 Pohdintaa

Kieliaineiden opettajaopiskelijat pitivät kestävyyden sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta tärkeimpinä kieltenopetukseen liittyvinä ulottuvuuksina. Tulos on yhteneväinen kieltenopettajien kestävyyskasvatukseen liittyvien aikaisempien tutkimustulosten kanssa (esim. Uitto & Saloranta 2017) ja heijastelee kieltenopetuksen yhteydessä opetettavien aihepiirien ja taitojen tiivistä yhteyttä ympäröivän yhteiskunnan sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin (esim. Gunina ym. 2021). Opiskelijoista suurin osa piti vaikeana kestävyysulottuvuuksien järjestämistä sen mukaan, miten tärkeänä he pitivät niitä kieltenopetuksen näkökulmasta. Kieliaineiden opettajaopiskelijat perustelivat tehtävän vaikeutta eniten sillä, että heidän mielestään kaikki aiheet olivat niin tärkeitä, että niitä oli vaikea laittaa järjestykseen. Aihepiirien limittyminen ja kokemus oman tietämyksen riittämättömyydestä vaikeuttivat myös aihepiirien tärkeysjärjestyksestä päättämistä. Aiheiden yleistä vaikeutta kuvastaa se, että vain neljässä perustelussa tehtävän helppous perustui opiskelijan omaan hyvään tietouteen kestävyysaiheista. Näiden tulosten mukaan kestävyysaiheet olivat kielten opiskelijoiden mielestä hyvin tärkeitä, mutta oma tietous koettiin liian vähäiseksi. Siksi monet heistä voisivat hyötyä kestävyyskasvatukseen liittyvästä koulutuksesta voidakseen paremmin valikoida kestävyysaiheisia sisältöjä ja käsitellä kestävyyden eri ulottuvuuksien aihepiirejä omassa opetuksessaan (vrt. Pegalajar-Palomino ym. 2021).

Vaikka analysoitavia reflektioita oli vain yhdeksältä ryhmältä, niiden analyysi vahvisti kyselyn tuloksia siinä, että kieliaineiden opettajaopiskelijoiden käsitykset kestävän kehityksen ulottuvuuksien huomioimisesta kieltenopetuksessa olivat myönteisiä (vrt. Räkköläinen 2017) ja että he kokivat ulottuvuudet ja niihin liittyvät osa-alueet tärkeinä. Tämä on linjassa kansainvälisten tutkimusten kanssa, joissa on todettu, että opettajaksi opiskelevat ovat hyvin sitoutuneita ja heillä on positiivisia asenteita kestävyyskasvatusta kohtaan (Pegalajar-Palomino ym. 2021). Reflektioissa nousi kuitenkin esiin useita aiheita, joita opiskelijat pitivät vieraina, kuten kestävän kehityksen jaottelu eri ulottuvuuksiin ja etenkin taloudellisen kestävyyden käsitteleminen omassa opetuksessa. Kestävyysaiheet nähtiin usein monimutkaisina ja omasta opetuksesta irrallisina, eivätkä opiskelijat pohtineet niitä esimerkiksi ilmiöoppimisen, yhteisopettajuuden tai oppiaineiden yhteistyön näkökulmista (Cantell ym. 2021). Aiheiden monimutkaisuus tuli esiin siis sekä kyselyssä että reflektioissa, vaikka kyselyn vastaukset olivat henkilökohtaisia ja reflektiot tehtiin ryhmissä.

Reflektion tuloksista nousi uutena havaintona se, että paikallistason ja globaalin tason asioiden erottaminen esimerkiksi opettajankoulutuksen sisällöissä voisi helpottaa kestävän kehityksen ymmärtämistä. Toisaalta opettajien systeemisen ajattelun kehittäminen ja sitä kautta monimutkaisten asioiden taustalla olevien vaikutussuhteiden ja erilaisten arvotaustojen ymmärtäminen olisi tärkeää, jotta nämä asiat tulisivat kestävyyskasvatuksen kautta esille oppitunneilla (Sinakou ym. 2019b). Opiskelijat nostivat esiin kestävän kehityksen integroinnin tärkeyden: kieltenope-

tuksen sisällöissä kestävä kehitys ei saisi jäädä vain päälleliimatuksi aiheeksi vaan pitäisi pohtia kestävän kehityksen yhdistämistä luonnolliseksi osaksi kieltenopetusta. Tämä tarkoittaisi myös sitä, etteivät kieltenopettajat käsittelisi ainoastaan itselleen tutuimpia sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyyden aihepiirejä vaan että opetuksessa huomioitaisiin myös ekologisia ja taloudellisia ulottuvuuksia (vrt. Berglund & Gericke 2021), joiden opetus koetaan vaikeaksi (Borg ym. 2014) ja joita sekä opettajaopiskelijat (Koskela & Kärkkäinen 2021) että oppilaat tunnistavat yleensä vähemmän (Berglund ym. 2014). Tätä vahvistivat myös kyselyn vastaukset. Niiden tulos on samansuuntainen kuin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin arvioinnissa, jonka mukaan erityisesti oppilaiden ja opettajien ekologisen kestävyyden tietopohjassa ja osaamisessa olisi parantamisen varaa (ks. Räkköläinen 2017).

Kieliaineiden opettajaopiskelijoiden mielestä kaikilla opettajilla on vastuu kestävän kehityksen opettamisesta, eli he eivät missään tapauksessa kokeneet, että aiheet pitäisi jättää kieltenopetuksen ulkopuolelle. Useassa ryhmässä kuitenkin pohdittiin aiheiden luontevaa yhdistämistä ja kestävän kehityksen aiheille opetuksessa jäävää aikaa. Teemat kiinnostivat, mutta opiskelijat kokivat, että aiheille pitäisi saada aikaa jonkin muun opettamiselta. Olisi kuitenkin tärkeää miettiä, miten kestävän kehityksen aiheet yhdistyisivät kieltenopetukseen ilman, että opettajan pitäisi erikseen lisätä tai liimata niitä mukaan opetukseen.

Kielten opettajankoulutuksen haasteena onkin yhtäältä se, miten tulevia kieltenopettajia ohjataan tarkastelemaan holistisesti oppiaineensa sisältöjä, kuten sanastoa ja kielioppia, eli ymmärtämään niiden merkitys osana laajempaa kokonaisuutta (ks. Maijala ym. 2021). Koska koulutamme opettajaopiskelijoita tulevaisuuteen, jossa eettisesti, ekologisesti ja taloudellisesti vastuullinen matkailu sekä monista eri syistä kasvava maahanmuutto ja siihen liittyvät haasteet ovat kieltenopetuksen arkipäivää, tulevia kieltenopettajia pitäisi ohjata siihen, että he voivat pienilläkin muutoksilla herkistää oppilaitaan huomioimaan elämälle ja kestävälle tulevaisuudelle relevantteja tietoja ja taitoja.

Kirjallisuus

Al Amin, M. & J. Greenwood 2018. The UN sustainable development goals and teacher development for effective English teaching in Bangladesh: a gap that needs bridging. *Journal of Teacher Education for Sustainability 20* (2), 118–138.

Bazeley, P. & K. Jackson 2013. *Qualitative data analysis with NVivo*. Second Edition. SAGE, London.

Berglund, T. & N. Gericke 2021. Diversity in views as a resource for learning? Student perspectives on the interconnectedness of sustainable development dimensions. *Environmental Education Research.* https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1980501.

Berglund, T., N. Gericke & S. N. Chang Rundgren 2014. The implementation of education for sustainable development in Sweden: investigating the sustainability consciousness among upper secondary students. *Research in Science & Technological Education*, *32* (3), 318–339.

Borg, C., N. Gericke, H.-O. Höglund & E. Bergman 2012. The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science and Technological Education, 30* (2), 185–207. https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891.

Borg, C., N. Gericke, H.-O. Höglund & E. Bergman 2014. Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, *20* (4), 526–51. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833584.

Brandisauskiene, A., J. Cesnaviciene, R. Miciuliene & L. Kaminskiene 2020. What factors matter for the sustainable professional development of teachers? Analysis from four countries. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 22* (2), 153–170.

Burford, G., E. Hoover, I. Velasco, S. Janoušková, A. Jimenez, G. Piggot, D. Podger & M. Harder 2013. Bringing the 'missing pillar' into sustainable development goals: towards intersubjective values-based indicators. *Sustainability, 5* (7), 3035–3059. https://doi.org/10.3390/su5073035.

Byram, M. 2014. Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, culture and curriculum*, *27* (3), 209–225.

Bürgener, L. & M. Barth. 2018. Sustainability competencies in teacher education: making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, *174*, 821–826. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263.

Cantell, H., K. Hahl & P. Portaankorva-Koivisto 2021. Monialaisuus Helsingin yliopiston aineenopettajankoulutuksessa. Teoksessa T. Gullberg, J. Hanska, M. Rautiainen & M. Saarnio (toim.) *Oppiainerajat ylittävä aineenopettajakoulutus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 20–29.

Chen, X., J. M. Dewaele & T. Zhang 2022. Sustainable development of EFL/ESL learners' willingness to communicate: the effects of teachers and teaching styles. *Sustainability*, *14* (1), 396.

Christie, B. A., K. K. Miller, R. Cooke & J. G. White 2013. Environmental sustainability in higher education: how do academics teach? *Environmental Education Research*, *19* (3), 385–414.

Cowley, S. J. 2011. Distributed language. Teoksessa S.J. Cowley (toim.) *Distributed language.* Amsterdam: John Benjamins, 1–14.

Dahl, T. 2019. Prepared to teach for sustainable development? Student teachers' beliefs in their ability to teach for sustainable development. *Sustainability, 11* (7). https://doi.org/10.3390/su11071993

de la Fuente, M. J. (Ed.). 2021. *Education for sustainable development in foreign language learning: Content-based instruction in college-level curricula* (First Edition). Routledge.

Didham, R. J. 2018. *Programme on education for sustainable development. Education for sustainable development and the SDGs. Policy brief: advancing ESD policy.* France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Duxbury, N. & E. Gillette 2007. *Culture as a key dimension of sustainability: exploring concepts, themes, and models.* Working Paper 1, Centre of Expertise on Culture and Communities. Canada: Creative City Network of Canada.

Evans, N. (Snowy), R. B. Stevenson, M. Lasen, J.-A. Ferreira & J. Davis 2017. Approaches to embedding sustainability in teacher education: a synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 405–417. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013.

Ferguson, T., C. Roofe & L. D. Cook 2021. Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113.

Gkonou, C. & E. R. Miller 2019. Caring and emotional labour: language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language teaching research*, *23* (3), 372–387.

Grossman, P. L. & L. S. Shulman 1994. Knowing, believing, and the teaching of English. Teoksessa T. Shanahan (toim.) *Teachers thinking, teachers knowing: reflections on literacy and language education*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 3–22.

Gunina, N., T. Mordovina & I. Shelenkova 2021. Integrating sustainability issues into English language courses at university. Teoksessa *E3S Web of Conferences* (Vol. 295, p. 05006). EDP Sciences. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505006

Halliday, M. 1993. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, *5*, 93–116.

Hammadou, J. & E. B. Bernhardt 1987. On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into practice*, *26* (4), 301–306.

Haukås, Å., S. Mercer & A. M. L. Svalberg 2021. School teachers' perceptions of similarities and differences between teaching English and a non-language subject. *TESOL quarterly*. https://doi.org/10.1002/tesq.3062.

Heikkola, L. M., E. Repo & N. Kekki 2021. Kielen rooli oppimisessa – aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä. Teoksessa L. M. Heikkola, G. Paulsen, K. Wojciechowicz & J. Rosenberg (toim.) *Språkets funktion. Juhlakirja Urpo Nikanteen 60-vuotispäivän kunniaksi / Festskrift i äran av Urpo Nikannes 60 års dag / Festschrift in honor of Urpo Nikannes 60th birthday*. Åbo: Åbo Akademis Förlag, 330–351.

Hofman-Bergholm, M. 2018. Changes in thoughts and actions as requirements for a sustainable future: a review of recent research on the Finnish educational system and sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 20* (2), 19–30.

Kajasto, A. 2015. Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa A. K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 91–100.

Kramsch, C. 2002. *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum.

Koskela, T. & S. Kärkkäinen 2021. Student teachers' change agency in education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 23* (1), 84–98.

Kuckartz, U. 2013. *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. London: SAGE Publications.

Larsen-Freeman, D. 2019. On language learner agency: a complex dynamic systems perspective. *Modern Language Journal*, *103* (Supplement 2019).

Lewis, E., C. Mansfield & C. Baudains 2014. Ten tonne plan: education for sustainability from a whole systems thinking perspective. A*pplied Environmental Education & Communication, 13* (2), 128–141.

Maijala, M., L. M. Heikkola, P. Laine, M. Mutta, J. Rose & V. Vaakanainen 2021. Eettisyys ja kestävä kehitys kielten opetuksen ja kielten opettajien koulutuksen tulevaisuuden haasteena. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, *12* (2).

McCowan, T. 2016. Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. *Higher Education, 72* (4), 505–523.

Mohammadnia, Z. & F. D. Moghadam 2019. Textbooks as resources for education for sustainable development: A content analysis. *Journal of teacher education for sustainability, 21* (1), 103–114.

Murillo-Vargas, G., C. H. Gonzalez-Campo & D. I. Brath 2020. Mapping the integration of the sustainable development goals in universities: is it a field of study? *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *22* (2), 7–25.

Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

OKKA-säätiö 2022. *Kestävän kehityksen teemat*. https://koulujaymparisto.fi/tukea-kestavan-kehityksen-tyohon/kestavan-kehityksen-teemat/. Luettu 14.2.2022.

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet.

Opetushallitus 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet.

Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet.

Pegalajar-Palomino, M. C., A. Burgos-García & E. Martinez-Valdivia 2021. What does education for sustainable development offer in initial teacher training? A systematic review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *23* (1), 99–114.

Runnalls, C. R. 2006. *Choreographing community sustainability: the importance of cultural planning to community viability*. Master of Arts in Leadership and Training, Royal Rhodes University, Victoria, BC. British Columbia, Centre of Expertise on Culture and Communities CPROST, Simon Fraser University.

Räkköläinen, M., J. Metsämuuronen & J. Kiesi 2017. *Kestävän kehityksen osaaminen, opetus ja koulutuksen järjestäjän toiminta ammatillisissa perustutkinnoissa.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 12: 2017.

Saloranta, S. 2017. *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sarajärvi, A. & J. Tuomi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Sinakou, E., J. Boeve-de Pauw & P. Van Petegem 2019a. Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: implications for ESD research and practice. *Environment, Development and Sustainability, 21* (1), 1–10. https://doi.org/10.1007/s10668-017-0032-8.

Sinakou, E., V. Donche, J. Boeve-de Pauw, & P. Van Petegem 2019b. Designing powerful learning environments in education for sustainable development: a conceptual framework. *Sustainability*, *11* (21). https://doi.org/10.3390/su11215994.

Solís-Espallargas, C., J. Ruiz-Morales, D. Limón-Domínguez & R. Valderrama-Hernández 2019. Sustainability in the university: a study of its presence in curricula, teachers and students of education. *Sustainability, 11* (23). https://doi.org/10.3390/su11236620

Sund, P. & N. Gericke 2020. Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research, 26* (6), 772–794. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341.

Sund, P., N. Gericke & G. Bladh 2020. Educational content in cross-curricular ESE teaching and a model to discern teacher's teaching traditions. *Journal of Education for Sustainable Development, 14* (1), 78–97.

Tani, S. & E. Aarnio-Linnanvuori 2020. Ympäristö- ja kestävyyskasvatus osana ainedidaktiikkaa. *Ainedidaktiikka, 4* (3), 1–3.

Thomas, I. 2004. Sustainability in tertiary curricula: what is stopping it happening? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *5* (1), 33–47.

Turun yliopisto 2021. *Turun yliopiston strategia 2030*. https://www.utu.fi/fi/yliopisto/turun-yliopiston-strategia-2030.

Uitto, A. & S. Saloranta 2017. Subject teachers as educators for sustainability: a survey study. *Education Sciences, 7* (1), 8. https://doi.org/10.3390/educsci7010008.

UNESCO 2015. *Integrating the three dimensions of sustainable development: a framework and tools.* Greening of Economic Growth Series. United Nations publication, ST/ESCAP/2737, United Nations.

UNESCO 2021. *Learn for our Planet. A global review of how environmental issues are integrated in education.* Luettu 4.6.2021. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362.

van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1* (1), 46–65.

Vesalainen, M. & A. Huhta 2018. Arviointi muutoksessa myös kieltenopetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista. *Yliopistopedagogiikka, 25* (1). https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/30/arviointi-muutoksessa-myos-kieltenopetuksessa-opettajien-ja-opettajaksi-opiskelevien-kasityksia-arvioinnista/.

Wagner, M., F. Cardetti & M. Byram 2018. The humble linguist: interdisciplinary perspectives on teaching intercultural citizenship. Teoksessa E. M. Luef (toim.) *The talking species: perspectives on the evolutionary, neuronal and cultural foundations of language*. Uni-Press Graz Verlag Graz, 423–447.

Wals, A. E. 2009. *Review of contexts and structures for education for sustainable development: 2009*. UNESCO.

Ward, J. R. & S. S. McCotter 2004. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 20* (3), 243–257. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004.

Weinberg, A. E., C. D. Trott, W. Wakefield, E. G. Merritt & L. Archambault 2020. Looking inward, outward, and forward: exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. *Sustainability Science, 15* (6), 1767–1787. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00831-9.

Wells, M. 2014. Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional development in education, 40* (3), 488–504.

Wolff, L. A., P. Sjöblom, M. Hofman-Bergholm & I. Palmberg 2017. High performance education fails in sustainability? – A reflection on Finnish primary teacher education. *Education sciences, 7* (1). https://doi.org/10.3390/educsci7010032

Öhman, J. & L. Sund 2021. A didactic model of sustainability commitment. *Sustainability*, *13* (6). https://doi.org/10.3390/su13063083.

LIITE 1.

Kyselyssä käytetyt kestävyyden ulottuvuudet ja aihepiirit (ks. esim. UNESCO 2021; OKKA-säätiö 2022).

Ekologinen kestävyys	**Sosiaalinen kestävyys**	**Taloudellinen kestävyys**	**Kulttuurinen kestävyys**
kierrätyksen suosiminen	eri sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen	energian säästäminen	oikeudenmukaisuuden edistäminen yhteiskunnassa
ilmastonmuutoksen hillitseminen	demokratian vahvistaminen	kasvipohjaisen ruokavalion suosiminen	oman ja muiden kulttuuriperinnön vaaliminen
luonnon monimuotoisuuden turvaaminen	maailmanrauhan edistäminen	teollisuuden päästöjen vähentäminen	yhteiskunnallisen hyvinvoinnin edistäminen
luonnonsuojelu	ihmisoikeuksien turvaaminen	maatalouden päästöjen vähentäminen	oikeuspalveluiden tasapuolisen saatavuuden edistäminen
ilmansaasteiden vähentäminen	vähemmistöjen oikeuksien turvaaminen	liikenteen päästöjen vähentäminen	vastuullisen matkailun suosiminen
vesistöjen suojelu	vaikuttamismahdollisuuksien varmistaminen	ympäristöystävällisen teknologian kehittäminen	taiteen eri lajien tukeminen osana kulttuuria
roskaamisen vähentäminen	kiusaamisen ehkäiseminen	jätteiden hyötykäytön tehostaminen	kielellisen monimuotoisuuden vaaliminen
ympäristön kemikalisoitumisen estäminen	terveyden ylläpitäminen	päästöttömien energiamuotojen kehittäminen	kulttuurienvälisen yhteistyön edistäminen
ekosysteemipalveluiden turvaaminen	sosiaaliturvan varmistaminen	velkaantumisen vähentäminen	vähemmistökulttuurien tukeminen
eläinten oikeuksien suojeleminen	työllistymisen turvaaminen	luonnonvarojen käytön rajoittaminen	yleisen turvallisuuden edistäminen

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 133–150.

Dmitri Leontjev
University of Jyväskylä

Finnish Matriculation Examination, National Curriculum, and teachers' attitudes, perspectives, and practices: When the two assessment cultures meet

The Finnish National Core Curriculum (NCC) and the Matriculation Examination (ME) are likely to shape what happens in classrooms around Finland, including classroom assessment. The present study aimed at exploring English academically oriented upper secondary school English teachers' ($n = 85$) (1) attitudes to changes in the NCC and the ME, (2) their perspectives on these changes, and (3) how their assessment practices were shaped by the NCC and the ME. The data were collected roughly at the time both changes came into force. The data came from a survey and follow-up interviews with four teachers. The results indicated that teachers were quite positive about the changes but anticipated both positive and negative changes in the classroom. Their assessment practices appeared to be shaped more strongly by the ME than the NCC and seemed to impact their attitudes to and perspectives on the two changes.

Keywords: assessment literacy, Matriculation Examination, National Core Curriculum, language assessment
Asiasanat: arviointilukutaito, ylioppilastutkinto, opetussuunnitelman perusteet, kielitaidon arviointi

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Introduction

Two changes had entered the Finnish education between 2015 and 2019: the only nationwide standardised examination, the Matriculation Examination (ME), was digitised, and the new National Core Curriculum (NCC; FNBE 2016) was published.
The ME is norm-referenced, is taken at the end of the upper-secondary school, and is the only form of high-stakes assessment in Finland, used as an entrance examination by a growing number of higher education institutions. The ME was fully digitised at the end of 2019, with the digitised ME in English as a foreign language (L2), the context of this study, coming in spring 2018. By the time of the study, the Matriculation Examination Board had revealed that the item types in the digitised ME would be expanded to include audio, pictures, and videos (https://www.ylioppilastutkinto.fi/en/), and the new ME format could be practised through the Abitti system (https://www.abitti.fi/).

By the time of the study, the 2015 NCC (FNBE 2016) had been introduced to all stages of education and was being implemented locally. One change in the NCC pertained to assessment:

> The purpose of assessment of learning is to promote the student's learning… Assessment as well as providing feedback during the studies are part of the interaction between a student and a teacher. Feedback as well as self and peer assessment guide the student to define the goals in greater detail and to develop his or her work… The student's learning is assessed during a course (FNBE 2016: 295).

To compare, the 2003 NCC listed the following about assessment:

> The role of assessment of students' learning is to provide students with feedback on their progress and learning results... The purpose of such feedback is to encourage and guide students in their studies… Each course will be assessed upon completion. The role of assessment is to provide students with feedback on how well they have met the objectives of the course and on their progress in that subject (FNBE 2003: 224).

It transpires that the focus of assessment in the 2015 NCC was more on promoting learning, with a stronger recognition of learners' role in assessment than in the 2003 Curriculum. This is evidenced in that assessment of the product and the process of learning are elicited more in the 2003 and 2015 NCC, respectively. Furthermore, feedback in the 2015 NCC is presented as emerging in the interaction between the teacher and learners. Still, both summative (providing evidence for learner achievement at the end of a learning period) and formative (focused on decisions regarding adjusting teaching and learning) functions of assessment (Wiliam & Leahy 2015) are recognised in the 2015 NCC.

The ME and assessment conceptualisation in the NCC are different in that they elicit different assessment cultures (Davison & Leung 2009). The ME elicits assessment

of learning (A*o*L), where summative and formative assessments have different "form and function" (Davison & Leung 2009: 397), and the emphasis is on equality, comparability, and standardisation. The NCC is strongly focused on assessment *for* learning (A*f*L), in which the purpose of all classroom assessments, even initially having the summative function, is to direct learning by suggesting where learners can go next and how (Davison & Leung 2009). The emphasis is on equity and fostering individual developmental trajectories. Whereas A*o*L is rooted in positivist theories, A*f*L is firmly positioned in constructionist view (Lam 2016). Thus, summative/formative and A*o*L/A*f*L are not fully congruent, and the later conceptualisation should be useful when studying teachers' assessment literacy and practices.

What regards assessment practices, teachers in Finland are considered professionals trusted with achieving the NCC goals, so classroom assessment is designed or selected by teachers (Tarnanen & Huhta 2011). Tarnanen and Huhta (2008: 270) argued that "Finland is not a very testing-oriented country." However, overviews of classroom assessment in Finnish academically oriented upper secondary schools (Lukio; e.g., Mäkipää 2021; Välijärvi et al. 2009) show that exams and tests are used the most often.

Recently, there has been more emphasis on assessment promoting learning in educational policies worldwide (Tsagari & Vogt 2017). Simultaneously, the standardisation of assessments to achieve high educational standards increased (Lam 2015). There is also an implied expectation that teachers are responsible for merging the two assessment cultures in the classroom, which they cannot always do (Poehner & Inbar-Lourie 2020). Hence, some challenges teachers in Finland, particularly at the Lukio level, face are similar to other educational contexts.

This study aims to explore Finnish Lukio L2 English teachers' attitudes to and perspectives on (1) the changes in the NCC and ME and (2) the roles of the NCC and the ME in the classroom assessment practices. I define both attitudes and perspectives as referring to mental views and shaping and being shaped by practices. However, *attitudes* involve an affective component, whereas *perspectives* involve an understanding of interrelations between parts forming a larger whole and introspection. I emphasise that I do not compare conceptualisations of language assessment in the NCC and ME. Instead, I explore what they *create* in the classroom.

2 Background and Literature review

2.1 Assessment literacy in practice

According to the comprehensive definition provided by Fulcher (2012), teacher assessment literacy (AL), in addition to understanding assessment concepts and cri-

teria, involves being able to design, conduct, and interpret these assessments and evaluate their impact (see also Looney et al. 2018; Tsagari & Vogt 2017).

Xu and Brown (2016) further argue for expanding the concept of AL to *assessment literacy in practice*, conceptualising AL as several components impacting one another. First, there is *knowledge base*, including knowledge of assessment purposes, methods, and standards and understanding of the role of agents, such as learners in peer- and self-assessment. The uptake of this knowledge is mediated by *conceptions* about assessment, including beliefs about assessment and emotions associated with it. These conceptions are also mediated by *educational contexts*, including educational policies (see Brown et al. 2019). These together mediate assessment *decisions* teachers make in the classroom. Finally, the model includes the teacher's *identity* as an assessor. This model allows to conceptualise teachers' AL as dynamic, changing due to education, experience, and as changes in policy occur, as well as reciprocally related to practices (see also Hill 2017; Inbar-Lourie 2016; Taylor 2013). Indeed, as Coombs et al. (2018) found, early career teachers in the USA first value A*f*L (due to their pre-service training) with the following increase of support of A*o*L (due to the focus on accountability), followed by yet another change towards a more differentiated approach to assessment.

The conceptualisation of AL in this paper is *assessment literary in practice* with the focus on teachers' practices, the role of the ME and the NCC in these, and teachers' attitudes to and perspectives on the changes in the ME and the NCC. Focusing on attitudes, perspectives, and practices encompasses several components of Xu and Brown's (2016) model.

2.2 High stakes assessments and educational policies and teachers' assessment practices

There has been ample research on the impact of high-stakes tests and educational policy on teaching, learning, and assessment. Brown and Remesal (2017) explored Ecuadorian school teachers' conceptions about assessment, discovering that these were largely informed by high-stakes examinations. The education policy that highlighted A*f*L had little influence. Luxia (2005) studied the effect of the high-stakes National Matriculation English Test designed to make teaching and learning communicative in a study of 388 teachers and 986 learners. Examination preparation overpowered the communicative test function. Mäkipää (2021) found that, according to students, Lukio teachers primarily used tests and practice exams, attributing this to the impact of the ME (see also Atjonen et al. 2019; Au 2007).

With regard to teacher reactions to changes in educational policy about assessment, Verhoeven and Devos (2005), in a questionnaire study of 1,274 secondary school teachers in Flanders, found that, even though school policy elicited A*f*L, teachers leaned towards A*o*L. Only 17% of the respondents frequently applied A*f*L

principles in their practices. Similarly, van der Kleij, Cumming, and Looney (2018), studying the change in the educational policy in Australia emphasising A*f*L, found that teachers still primarily relied on A*o*L. Teachers' greater reliance on A*o*L appears to emerge in other educational contexts, e.g., in Greece (Vlachou 2018), Scotland (Hayward & Hedge 2005), and Finland (Hildén & Fröjdendahl 2018; Mäkipää 2021).

3 Methodology

3.1 Research Questions

The aims of the study were realised by finding answers to two research questions:

1. What are upper secondary school L2 English teachers' attitudes to and perspectives on the changes in the Matriculation Examination and the National Core Curriculum?
2. What are the Matriculation Examination and the National Core Curriculum roles in upper secondary school L2 English teachers' assessment practices?

The study had an exploratory nature. However, based on the research outlined in Section 2, the following preliminary hypotheses were formed: (1) there is a range of reactions to the changes due to teachers both realising their benefits and having concerns about accommodating them in the classroom and (2) both the ME and the NCC emerge as strongly contributing to classroom assessment practices, but the role of the ME is stronger.

3.2 Instruments

The main instrument in the study was a questionnaire (see Appendix), having both five-point Likert-scale and open-ended items eliciting:

1. teachers' attitudes to the changes in the ME and the NCC;
2. teachers' perspectives on the changes in the ME and NCC;
3. the role of the ME and the NCC in teachers' assessment practices.

The questionnaire (and the whole survey) was informed by (1) the questionnaire that studied teachers' perspectives on the changes to the Hong Kong Certificate of Education in English in 1996 (Cheng 2005) and (2) the survey of Finnish comprehensive school first and foreign language teachers' assessment practices (Tarnanen & Huhta 2011). To a lesser extent, Wall and Horák's (2006) instrument for exploring teachers' and learners' perspectives on the changes in TOEFL and the instrument for

exploring Finnish teachers' and learners' readiness for the digitised ME (Lakkala & Ilomäki 2013) informed the instrument.

The instrument was first piloted among specialists in language assessment, survey experts, and teachers (n = 8). As a part of the a posteriori validation, an exploratory factor analysis (EFA) was conducted with the data collected in this study (Section 3.3). I studied the items relating to the role of the NCC and ME in teachers' practices. The EFA demonstrated that the model with two factors (role of the NCC and role of the ME in teachers' practices) was consistent with the data, X2(8) = 9.52, p = .301, *RMSEA* = .05, *CFI* = .975, *TLI* = .952, *SRMR* = .08, which added to the validity of the instrument. In this paper, only questionnaire items directly related to the two research questions are discussed (see Appendix).

The semi-structured interview was the other instrument in the study. Most interview themes were the same as those in the questionnaire but also included topics that emerged in the open-ended responses of the interviewed teachers, such as teacher assessment and feedback practices, teachers' understanding of assessment, and merging assessment as elicited in the ME and the NCC.

3.3 Participants, data, and procedures

Lukio L2 English teachers were reached through openly available contacts on school websites. The invitations were also sent to school secretaries and through professional networks. All in all, 692 individual e-mails were sent, though in some cases, it was difficult to determine whether a teacher worked in the Lukio or in the comprehensive school.

The online questionnaire administered in spring 2017 was anonymous unless teachers indicated that they wanted to be interviewed. The teachers were informed about the goals of the study and how the data were to be used. Only the teachers who gave permission to use their data, n = 85, participated in the survey. Twenty-four of them gave their permission to contact them for an interview. In spring of 2016, 504 teachers taught English in Lukio full-time (FNBE 2017), so the sample comprised 12.3% (judging by the number of e-mails sent) to 16.9% of the target population.

Of the background variables, considering Coombs et al.'s (2018) findings, teaching experience should be mentioned. The respondents had, on average, 20.5 years of teaching experience (*min* = 2; *max* = 40); of them, the average of 16 years of teaching at the Lukio (*min* = 1; *max* = 35). Teaching experience did not significantly correlate with any of the studied variables.

The semi-structured interviews took place in late spring–early summer 2017, their lengths ranging from 31 minutes to one hour and fourteen minutes. Four teachers, referred to as T1 to T4, were interviewed. The selection was made such that two teachers indicated in their questionnaire that they were sceptical about the changes in the ME and the NCC and two that they were enthusiastic about them; the

teachers were selected randomly otherwise. This allowed different points of view to be represented in the interviews.

3.4 Analysis

The statistical analysis of the questionnaire was conducted using SPSS version 24. Because the data were on Likert scales and often skewed, non-parametric tests were used: Spearman's correlations, Friedman test, and Wilcoxon signed-rank test. Bonferroni adjustment was used for pairwise comparisons. The open-ended items were content analysed. The grounded coding was completed independently by two researchers (investigator triangulation). After this, the researchers arranged a data session to discuss the coding. They arrived at a joint decision on the few discordant codes (e.g., "improving the exam" *Vs* "versatility of assessment formats") and decided on the inclusion of codes present only in one coder's file. An agreement was reached on all such cases.

The interview data will be used to yield deeper insights into the questionnaire responses (data triangulation). In the paper, the quoted interview excerpts were shortened to save space, the skipped parts indicated with '...'. The results will be interpreted with reference to assessment cultures meeting in the classroom and teachers' assessment literacy in practice.

4 Results

The results will be presented in two sections. First, the teachers' attitudes to and perspectives on the changes in the ME and the NCC will be studied (research question 1). Then, the roles of the ME and the NCC classroom assessment practices, as self-reported by the teachers, will be explored (research question 2).

4.1 Teachers' Attitudes to and Perspectives on the Changes

As a group, the teachers were fairly positive about the changes in the ME and the NCC (Table 1 and Figures 1 and 2; see items 1 and 3 in the Appendix).

TABLE 1. Teachers' attitudes to the changes in the Matriculation Examination and the National Core Curriculum; 1 = sceptical; 5 = enthusiastic.

	Mean	**Median**	**SD**	**Min**	**Max**
Matriculation Examination	3.52	4	1.02	1	5
National Core Curriculum	3.42	3	1.01	1	5

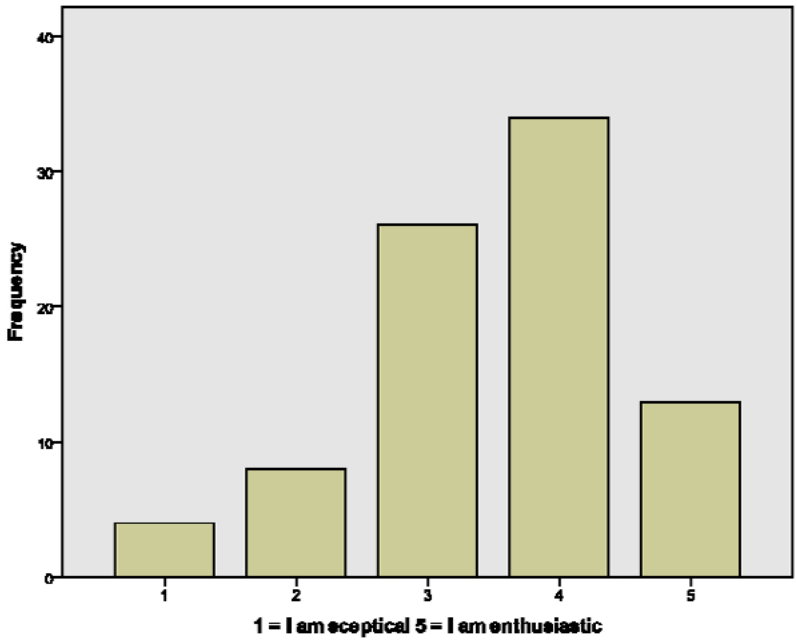


FIGURE 1. Teachers' attitudes to the changes in the Matriculation Examination.

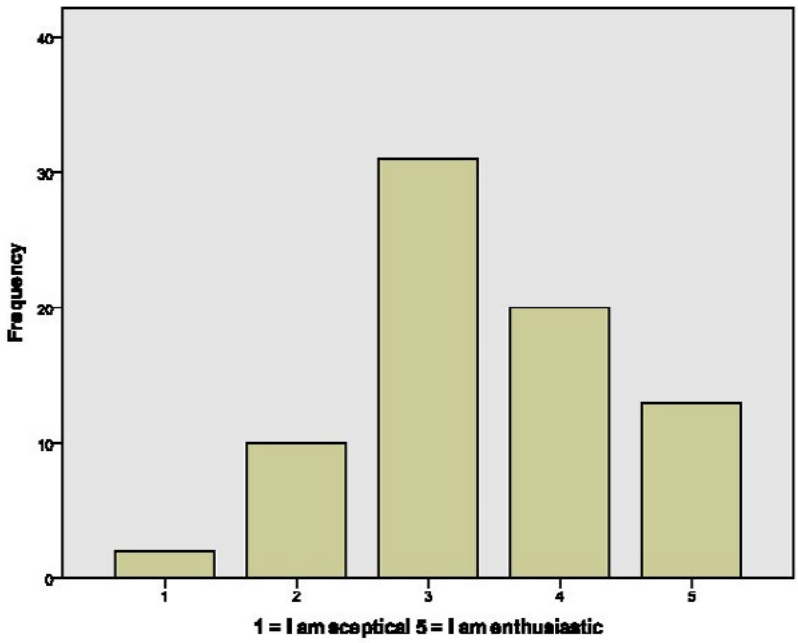


FIGURE 2. Teachers' attitudes to the changes in the National Core Curriculum.

The teachers were slightly more enthusiastic about the digitisation of the ME, but the difference between their attitudes to the two changes was not significant, $Z = -.57$, $p = .571$.

As revealed in the open-ended items (items 2 and 4 in the Appendix), among the positive aspects of the change in the ME were videos as a part of listening ($n = 28$) and a decrease in teachers' workload ($n = 26$). The topics of increased variety of task types ($n = 20$), ME becoming easier ($n = 19$), and authenticity ($n = 16$), too, emerged often.

Among the negative aspects, the overwhelming majority ($n = 50$) mentioned technical or security issues, followed by the lack of computer skills ($n = 14$) and health problems ($n = 11$). Other topics included lack of ME preparation materials ($n = 8$), more mistakes that learners would make due to being less attentive ($n = 4$), and the computerised modality making it difficult to develop speaking examination ($n = 4$).

Nine teachers skipped the item eliciting their attitudes on the changes in the NCC. However, it is difficult to establish relationships between this and other variables due to the small number of the participants who skipped this item. As emerged in the open-ended responses focusing on teachers' perspectives, one reason for teachers' lack of enthusiasm towards the change in the NCC was that some ($n = 8$) thought this was not that much of a change, as exemplified in Excerpt 1.

(1) We already have ongoing assessment and feedback systems in our existing classroom practices… Not that we shouldn't be aware of the role of assessment, only the "new" doesn't seem so new after all.

Others ($n = 5$) expressed worries that they lack expertise in A*f*L or scepticism as to whether other teachers embrace the changes, for example, "I am rather sceptical of how many teachers will dedicate that much time on assessment as they may see it as extra work." Indeed, teachers reported, for example, "Too much assessment during studies will take time from learning." Furthermore, some ($n = 12$) confused the continuous assessment in the NCC with assessment *of* learning, for example, "Testing should be reliable, valid and restricted." During the interview, T2 discussed a similar issue (Excerpt 2).

(2) Many teachers say that "I don't have time for any extra assessment … Do I still need to add more assessment here?" … But then again, if you see it as a separate thing, detached thing, that you have to do some kind of a document or whatever. But seeing it as a natural part of it [teaching and learning].

T2 acknowledged that their colleagues saw continuous assessment as something extra, taking time from learning. At the same time, T2's own understanding was that assessment is an integral part of teaching and learning, which was also mentioned

as a positive aspect in some open-ended survey responses (n = 12). That is, some teachers indeed recognised the focus on A*f*L in the NCC.

4.2 The role of the ME and the NCC in classroom assessment practices

The item *What affects your choice of classroom assessment?* included several aspects, of which I will mainly discuss the role of the NCC, the ME, and teachers' own experience (Table 2). The reason for this was a combination of the feasibility of reporting and the focus of this paper.

TABLE 2. What affects your choice of classroom assessment? 1 = not at all; 5 = a lot.

	Mean	**Mdn**	**SD**	**Min**	**Max**
The National Core Curriculum	3.80	4	0.94	1	5
Local (municipal) and school curriculum	3.58	4	1.06	1	5
Matriculation Examination	3.75	4	0.94	1	5
Your own teaching experience	4.47	5	0.60	3	5
…					
Learners' preferences and expectations	2.99	3	0.76	1	5

The teaching experience was rated significantly higher than the ME and the national and local curricula, as demonstrated by a Friedman test, $X^2(7) = 164.67$, $p < .001$ followed with the pairwise comparisons (here and elsewhere, Bonferroni adjustment made taking into account all of the studied aspects), $Z = -4.76$, $p_{adj} < .001$, $r = -.55$, $Z = -5.32$, $p_{adj} < .001$, $r = -.61$, and $Z = -5.22$, $p_{adj} < .001$, $r = -.60$ respectively, indicating thus a large difference. The pairwise comparisons among the role of curricula and the ME were not statistically significant. Learners' preferences (M = 2.99, Mdn = 3, SD = 0.67) were rated significantly lower than the rest of the variables in Table 2. The pairwise comparison with the role of the local and school curricula, for example, $Z = -3.67$, $p_{adj} = .007$, $r = -.30$, suggested a moderate difference; differences with other variables being large.

There is, thus, somewhat of a contradiction between learners' role in assessment emphasised in the NCC and learners' involvement in classroom assessment. This also emerged in the frequency of self- and peer-assessment (Table 3).

TABLE 3. Frequency of teacher-, self-, and peer-assessment (1 = never; 5 = often).

	Mean	**Mdn**	**SD**	**Min**	**Max**
Teacher	4.91	5	0.33	3	5
Students themselves	3.22	3	0.90	1	5
Peers	2.84	3	0.81	1	5

A Friedman test demonstrated that the difference was significant, $X^2(2) = 119.10$, $p < .001$. The pairwise comparisons demonstrated that significant, and rather large, differences were namely between teacher assessment and self- and peer-assessment, $Z = -7.32$, $p_{adj} < .001$, $r = -.59$ and $Z = -7.63$, $p_{adj} < .001$, $r = -.61$ respectively.

A weak negative correlation was found between the teachers' attitudes towards the changes in the NCC and the self-reported frequency of teacher assessment. Those between the teachers' attitudes and the frequency of self- and peer-assessment were positive and moderate (Table 4).

TABLE 4. Spearman's correlation between teachers' attitudes towards the changes in the NCC and teacher-, self-, and peer-assessment.

	Teacher-assessment	**Self-assessment**	**Peer-assessment**
Teachers' attitudes to the changes in the NCC	$r_s = -.286$ $p = .017$	$r_s = .545$*	$r_s = .446$*

*$p < .001$

Because teachers' assessment practices were correlated to their attitudes to changes to be fully in effect in future, it can be suggested that teachers practising self- and peer-assessment more often were more likely to appreciate the changes in the NCC than those who practised these less.

To illustrate this further, T3, who was rather sceptical about the changes and practised peer- and self-assessment only rarely, reported the following (Excerpt 3):

(3) I'm sceptical because usually, students are not that serious about self-assessment. Almost ninety percent if I ask… them to do it … would answer with usually the best possible mark.

T3's understanding of self-assessment was, thus, informed by A*o*L, as she did not acknowledge the use of self-assessment for developing self-regulated learning, for

example. T1, on the other hand, being enthusiastic about the changes in the NCC, reported the following (Excerpt 4):

(4) [T]hat's why they [the students] have to do it all the time… so they have to think of the reasons, and they have to analyse their skills of learning or if they learn something, … how did you do it and then always why did you succeed or why didn't you succeed.

T1, therefore, recognised that the purpose of self-assessment is, above all, to help learners take charge of their learning. In addition, T1 has also reported the following about peer-assessment, even though they only practised it from time to time (Excerpt 5):

(5) [W]hen they are saying something about their partners' performance… they have to somehow assess the process… Its best purpose is to raise awareness of assessment and the process itself… I'm not like lessening it in any way.

Thus, the self-reported frequency of self- and peer-assessment should not always be equated with less perceived importance.

What regards the types of classroom assessment, tests and essays were reported to be used the most often (Table 5).

TABLE 5. Types of assessments used.

	Mean	**Mdn**	**SD**	**Min**	**Max**
Tests and practice exams	4.19	4	0.81	2	5
Essays and compositions	4.13	4	0.77	2	5
Observation	3.97	4	0.99	1	5
Group work	3.53	4	0.84	1	5
Dialogues	3.05	3	1.19	1	5
Oral tests	2.9	3	0.85	1	5
Portfolios	2.73	3	1.00	1	5

The results of the Friedman test, $X^2(5) = 167.88$, $p < .001$, demonstrated that there was a significant difference among different assessment types. The pairwise comparisons for the frequency of essay assessment and the variables rated lower showed that, except for observations, there were relatively large differences between them (Table 6).

TABLE 6. Pairwise comparisons between the frequency of essays and compositions and lower-rated assessment types*.

	Essays and compositions
Observation	$Z = -1.16$, *n.s.*
Group work	$Z = -4.58^{**}$, $r = -.37$
Dialogues	$Z = -5.18^{**}$, $r = -.42$
Oral tests	$Z = -6.55^{**}$, $r = -.53$
Portfolios	$Z = -7.10^{**}$, $r = -.57$

* Bonferroni adjustment of p-values made, considering all pairwise comparisons across the variables.
$^{**}p_{adj} < .001$

The differences in using tests and practice exams and the rest of the assessment types, with the exception of the non-significant differences with essays and observation, were even larger. Hence, while being generally enthusiastic about changes in the NCC, the teachers resorted to the kinds of assessments used in the ME more often than other assessment types. The following T2's thoughts shed some light onto this (Excerpt 6):

(6) I think this is something that we face in our school because of this problem, these two parts, the matriculation and what we do in the classroom. Like, if we invest time in dialogues and encouragement and motivational talks, like, is it time away from this? Some of our teachers believe that "…Why would you waste time in that? … this is what they are really tested for."

T2 acknowledged the tension that the ME creates in the classroom, suggesting that it can lead to focusing on assessment elicited in the ME. Furthermore, when asked how they could merge the ME and the NCC, T2 emotionally responded, "I wish I knew!" T3's response was similar to T2's.

5 Discussion

The study aimed to explore teachers' attitudes to and perspectives on the changes in the NCC and the ME and the roles the NCC and the ME play in the classroom. The participants felt fairly positive about both changes. Their attitudes, it seems, were shaped by what they perceived the changes to the ME and the NCC would bring,

their classroom practices and experiences with the ME, computerised assessments, and assessment *for* learning.

From the perspective of AL, there were three groups of teachers with regard to their perspectives on the changes in the NCC: (1) thinking it was not much of a change, (2) feeling unprepared for it, and (3) misinterpreting A*f*L as continuous testing. Whether and to what extent teachers' responses in the latter group were related to the power of the ME is more of a speculation, though reports in this study (e.g., Excerpt 2) and the previous research (e.g., Brown & Remesal 2017; Stobart & Eggen 2012) suggest that it might be the case.

Judging by T2's report in Excerpt 6, there could be another possibility for teachers' attitudes and perspectives: acknowledging the value of assessment as integral in the teaching/learning process, they struggled to accommodate both, focusing on preparing their students for the ME (see also Hayward & Hedge 2005; Luxia 2005). This calls for providing support to teachers in the form of in-service training, which is essential when new developments are introduced (Tarnanen & Huhta 2008). Still, judging by T1's and T2's responses, teachers could have had some ideas for merging the two assessment cultures. Further research can focus on how teachers combine A*o*L and A*f*L in the classroom.

Some teachers reported that A*f*L had been a part of their practices, which is more positive than the previous research findings (e.g., Brown & Remesal 2017; Tsagari & Vogt 2017; Verhoeven & Devos 2005). However, generally, teachers marked tests and essays as the most commonly used assessments in the classroom. I should note, though, that it cannot be deduced from teachers' responses whether they also used tests formatively and how they conducted essay assessment; that is, these assessment types could as well be parts of A*f*L culture. Future research could shed more light on this. Teachers resorting to these types of assessment is similar to what other research has found (Mäkipää 2021; Tarnanen & Huhta 2011; Tsagari & Vogt 2017; Van der Kleij, Cumming, & Looney 2018; Välijärvi et al. 2009), suggesting that the ME had more power on teachers' assessment practices than the NCC did (see also Au 2007; Luxia 2005; see Excerpt 6).

The clash between the reported role of the NCC and teachers' self-reported practices was also evident in the lack of involvement of learners in assessment. As emerged in Excerpt 3, some teachers could have used self- and peer-assessment for assessing learning outcomes and, finding that they did not work for this purpose, abandoned them. This suggests that even though self- and peer-assessment are underscored in the NCC, their value may not be recognised by all teachers. Still, the frequency of assessment should not be equated with its usefulness. The area of teacher- *vs* self- and peer-assessment could be further investigated.

Overall, it appears that the impact of the ME was higher than that of the NCC. Furthermore, even those teachers who recognised the value of A*f*L did not necessarily see how the two assessment cultures could be merged in the classroom.

Several limitations should be mentioned to be addressed in future research. One is the size of the sample, so caution should be exercised as to the generalisability of the findings. A further limitation refers to the sampling strategy. While I did checks with regard to how well the sample reflected the population, probability sampling, such as stratified random sampling, would have strengthened the generalisability. I should also note that the teachers' self-reports were not compared with learners' self-reports, though, as far as the types of assessment used in the classroom, the findings are similar to those of Mäkipää (2021), who focused on learners' reports.

6 Conclusion

This study aimed to explore the roles that the National Core Curriculum and the Matriculation Examination play in shaping upper secondary school L2 English teachers' assessment practices and their attitudes to and perspectives on the changes in the NCC and the ME.

Overall, it appears that despite a strong focus on A*f*L in the NCC, teachers in Finland have similar struggles as they do elsewhere, their classroom assessment focusing more on assessment of learning outcomes. This underscores the complex nature of teachers' AL in practice, where knowledge base, conceptions about assessment, and educational policy shape their understanding assessment and assessment practices. Teachers also need support in developing their classroom assessment. As a prerequisite for it, I propose the interplay of teacher experience with high-stakes assessment, teachers' interpretation of the NCC, their conceptions of, and practices in assessment can be further explored. That teachers in Finland are somewhat more likely to embrace A*f*L and find solutions for merging A*f*L and A*o*L than in other educational contexts (cf. Tsagari & Vogt 2017) speaks for eliciting the A*f*L assessment culture in educational policy while giving teachers freedom in implementing curriculum goals their classrooms. More importantly, this suggests collaborative engagements between researchers and teachers with the common goal of merging A*f*L and A*o*L in the classroom, as argued by Poehner and Inbar-Lourie (2020). Such collaborations could focus on aligning the practices proposed by the NCC and tasks and constructs elicited in the ME. After all, the goal of both the NCC and the ME is to contribute to the development of language proficiency, even if they approach this goal from different angles.

Literature

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., ... & Immonen, J. 2019. *"ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA" Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa ["TO KNOW WHERE IT IS GOING" Assessment of learning and competence in primary and secondary education]*. Publications of the Finnish Education Evaluation Centre.

Au, W. 2007. High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, *36* (5), 258–267. https://doi.org/10.3102%2F0013189X07306523.

Brown, G. T. L., A. Gebril, & M. P. Michaelides 2019. Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education, 4*. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00016.

Brown, G. T. L., & A. Remesal 2017. Teachers' conceptions of assessment: comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation, 55*, 68–74. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003.

Cheng, L. 2005. *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge University Press.

Coombs, A., C. DeLuca, D. LaPointe-McEwan, & A. Chalas 2018. Changing approaches to classroom assessment: an empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education, 71*, 134–144. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.010.

Davison, C. & C. Leung 2009. Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL Quarterly, 43* (3), 393–415. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00242.x.

FNBE 2003. *National Core Curriculum for upper secondary schools*. Helsinki: National Board of Education.

FNBE 2016 *National Core Curriculum for general upper secondary schools 2015*. Helsinki: National Board of Education.

FNBE 2017. *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016: raportit ja selvitykset 2017:2*. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2016.

Fulcher, G. 2012. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly, 9* (2), 113–132. https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041

Hayward, L. & N. Hedge 2005. Travelling towards change in assessment: policy, practice and research in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 12*(1), 55–75. https://doi.org/10.1080/0969594042000333913.

Hildén, R. & B. Fröjdendahl 2018. The dawn of assessment literacy – exploring the conceptions of Finnish student teachers in foreign languages. A*pples – Journal of Applied Language Studies, 12* (1), 1–24. https://doi.org/10.17011/apples/urn.201802201542.

Hill, K. 2017. Understanding classroom-based assessment practices: A precondition for teacher assessment literacy. *Papers in Language Testing and Assessment, 6* (1), 1–17.

Inbar-Lourie, O. 2016. Language Assessment Literacy. In Language Testing and Assessment. Cham: Springer International Publishing, 1–14. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02326-7_19-1.

Lakkala, M. & L. Ilomäki 2013. *Lukioiden valmiudet siirtyä sähköiseen ylioppilastutkintoon: kahden lukion tapaustutkimus* [Readiness of upper-secondary schools to move to the digital Matriculation Examination: A case study of two upper-secondary schools]. Vantaan kaupunki, Sivistystoimi. http://hdl.handle.net/10138/39406.

Lam, R. 2015. Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing, 32* (2), 169–197. https://doi.org/10.1177%2F0265532214554321.

Lam, R. 2016. Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education, 41* (11), 1900–1917. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999317.

Looney, A., J. Cumming, F. van der Kleij, & K. Harris 2018. Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25* (5), 442–467. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090.

Luxia, Q. 2005. Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing, 22* (2), 142–173. https://doi.org/10.1191%2F0265532205lt300oa.

Mäkipää, T. 2021. *"I have never received feedback from my teachers." Students' perceptions of assessment and feedback practices in Finnish general upper secondary education* (Doctoral Dissertation). Helsingin yliopisto.

Poehner, M. E. & O. Inbar-Lourie (eds) 2020. *Toward a Reconceptualization of Second Language Classroom Assessment*. Springer International Publishing.

Stobart, G. & T. Eggen 2012. High-stakes testing – value, fairness and consequences. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 19* (1), 1–6. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.639191.

Tarnanen, M. & A. Huhta 2008. Interaction of language policy and assessment in Finland. *Current Issues in Language Planning, 9* (3), 262–281. https://doi.org/10.1080/14664200802139547.

Tarnanen, M. & A. Huhta 2011. Foreign language assessment and feedback practices in Finland. In D. Tsagari & I. Csépes (eds) *Classroom-based language assessment*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 129–146.

Taylor, L. 2013. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing, 30* (3), 403–412. https://doi.org/10.1177%2F0265532213480338.

Tsagari, D. & K. Vogt 2017. Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment, 6* (1), 41–63.

Välijärvi, J., N. Huotari, P. Iivonen, M. Kulp, T. Lehtonen, H. Rönnholm, … S. Ohranen 2009. *Lukiopedagogiikka. Koulutuksen Arviointineuvoston Julkaisuja, 40*. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_40.pdf.

Van der Kleij, F. M., J. J. Cumming, & A. Looney 2018. Policy expectations and support for teacher formative assessment in Australian education reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25* (6), 620–637. https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1374924.

Verhoeven, J. C. & G. Devos 2005. School assessment policy and practice in Belgian secondary education with specific reference to vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 12* (3), 255–274. https://doi.org/10.1080/09695940500337231.

Vlachou, M. A. 2018. Classroom assessment practices in middle school science lessons: a study among Greek science teachers. *Cogent Education, 5* (1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1455633.

Wall, D. & T. Horák 2006. *The impact of changes in the TOEFL examination on teaching and learning in Central and Eastern Europe: phase 1, the baseline study*. TOEFL Monograph Series, MS – 34. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Retrieved from https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-06-18.pdf.

Wiliam, D. & S. Leahy 2015. *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Learning Sciences International.

Xu, Y. & G. T. L. Brown 2016. Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education, 58*, 149–162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010.

Appendix:

Questionnaire items discussed in the study

1. Matriculation Examination is in the transition period to become fully digitised: What do you think about this change as far as English is concerned? 1 = I am sceptical; 5 = I am enthusiastic.
2. What do you think are the positive aspects of this change? What problems (if any) related to this change do you envision?
3. The new National Core Curriculum (opetussuunnitelman perusteet) emphasises assessment for and as learning. What do you think about this change? 1 = I am sceptical; 5 = I am enthusiastic. Skip if you don't have an opinion on this matter.
4. Please elaborate on your above answer (skip if you don't have an opinion on this matter).
5. What affects your choice of classroom assessment? 1 = not at all; 2 = very little; 3 = to some extent; 4 = to a notable extent; 5 = a lot
   - The National Core CurriculumLocal (municipal) and school curriculum
   - Matriculation Examination
   - Your own teaching experience
   - Academic seminars and workshops
   - Students' preferences and expectations
   - Textbooks
   - Discussions with colleagues
   - Anything else that affects your choice of classroom assessment? (please briefly elaborate)
6. Who assesses students' knowledge in your classes? 1 = never; 2 = rarely; 3 = from time to time; 4 = quite often; 5 = often
   - You (teacher assessment)
   - Students themselves (self-assessment)
   - Other students (peer assessment)
7. What types of assessments are used in your classes? 1 = never; 2 = rarely; 3 = from time to time; 4 = quite often; 5 = often
   - tests and practice exams
   - group work (e.g., project work)
   - oral tests (e.g., interviews)
   - dialogues
   - essays and compositions
   - portfolios
   - observation
   - Any other kind of assessment? (please briefly elaborate)

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 151–169.

Maarit Leskelä
Oulun yliopisto

Tekniikan asiantuntijat jäsentämässä työpaikan saksalais-suomalaista viestintää

German-Finnish business communication has been researched widely, but there is still a demand for approaches that consider the features of social action not only in situ but also in terms of their wider dimensions. Following nexus analysis, this study examines how two key actors in the field of technology make sense of German-Finnish communicative practices among IT professionals. Thematic analysis and situational maps were used in exploring the data. The analysis also encompassed the interaction orders, historical bodies and discourses in place as aspects of social action. The interviewees' accounts revealed the positioning of participants and key events bringing about change in the work community. The findings suggest that meaningful aspects of German-Finnish business communication as portrayed by the interviewees include opportunities for agency, prioritizing of face-to-face communication, and the structured flow of action in the workplace. The study provides implications for developing German-Finnish communication in professional communities.

Keywords: German-Finnish business communication, nexus analysis
Asiasanat: saksalais-suomalainen liikeviestintä, neksusanalyysi

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Tutkimukseni keskittyy saksalais-suomalaiseen liike-elämässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen sosiaalisena toimintana. Teknologian vaikutuksen lisääntyminen kaikenlaisessa viestinnässä on väistämätöntä. Muutos on herkemmin havaittavissa eri kieli- ja kulttuuriympäristöissä varttuneiden kuin yhteistä äidinkieltä käyttävien vuorovaikutuksessa (Varhelahti & Mikkilä-Erdmann 2016). Liikekumppaneiden välinen kaikille osapuolille muulla kuin omalla kielellä tapahtuva viestintä on altista väärintulkinnoille eritoten, jos kommunikaatiossa on kyse uuden luomisesta kuten IT-alalla. Saksalaisten ja suomalaisten välistä vuorovaikutusta on tutkittu, mutta sen vaikutusta sosiaaliseen toimintaan teknologiatäyteisessä ympäristössä vähemmän. On kaikkien osapuolten etu pyrkiä kohti yhteistä ymmärrystä ja sujuvaa kanssakäymistä, minkä edistämiseksi on tarpeen kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen ohella myös siihen liittyvään sosiaaliseen toimintaan laajemmin.

Vieraskielisessä ammatillisessa viestinnässä esiin nousevat mm. erilaiset multimodaaliset resurssit, identiteettityö ja kielirepertuaarien haltuunotto (Räisänen 2019, 2020; Räisänen & Kankaanranta 2021). Vuorovaikutukselle annettuihin merkityksiin liittyy aina laaja sosiokulttuurinen konteksti. Tässä työssä tarkastellaan, miten kaksi suomalaista IT-alalla toimivaa asiantuntijaa jäsentää saksalaisten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta, jolla on ammatillinen toimintaympäristö.

Tutkimusote pohjautuu neksusanalyysiin (Scollon & Scollon 2004), joka tarkastelee sosiaalista toimintaa. Neksusanalyysin mukaisesti haastateltujen vuorovaikutuskokemuksia saksankielisten kanssa tutkitaan osallistujien toimijahistorioiden, vuorovaikutusjärjestyksen ja diskurssien näkökulmista. Esiin nousevat mm. heidän työhistoriassaan ilmentyvät tapahtumat ja muutokset.

2 Tutkimuksen tausta

Liikeviestinnän tutkimuskohteena voi olla tiedonvaihdon, interaktion luonteen tai toimijoiden välisen vuorovaikutuksen tarkastelu (Neuvonen 2019). Liikeviestintä eroaa siten yritysviestinnän käsitteestä, joka viittaa taloudellisten tavoitteiden parantamiseen yrityskuvan rakentamisen sekä yhteistyön ja liikesuhteiden edistämisen kautta (Mast 2015). Saksalais-suomalaista viestintää sekä siihen liittyviä eroja on tutkittu sekä teksti-, diskurssi- että vuorovaikutustasolla jo pitkään. Tiittula (1987) sekä Tiittula ym. (2007) ovat perehtyneet mm. puheenvuoron saamiseen vuorovaikutustilanteissa. Tiittula (esim. 1993, 1999) on tarkastellut myös multimodaalisuutta saksalais-suomalaisessa vuorovaikutuksessa sekä nonverbaalin viestinnän osuutta viestin välittymisessä. Reuterin (mm. 2003) saksalais-suomalaista liike-elämäviestintää koskevaa tutkimusta luonnehtivat vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen, monikielisyyteen sekä suulliseen ilmaisuun liittyvät painotukset.

Kulttuurien välisen liikeviestinnän tutkimuksessa sosiaalinen, osallistujiin kohdistuva näkökulma on vahvistunut. Tarkastelua on siten kohdistettu mm. kehonkieleen ja kulttuurisista tekijöistä kumpuaviin affektiivisiin tekijöihin, myös mediavälitteisissä tilanteissa (Kalverkämper 2017: 138). Moninaiset tarkastelunäkökulmat ovat nostaneet esiin tarpeen monitieteiselle tutkimukselle (Kalverkämper 2017: 138). Työelämän moninaisissa konteksteissa, kuten viesteissä, palavereissa, lehtiötauluilla ym. käytettävää kieltä ja sen muutoksia ovat tutkineet mm. Kankaanranta (2006), Skovholt ym. (2014) ja Jonsson ja Blåsjö (2020). Saksalais-suomalaista kontekstia edustavat Räisäsen (2018, 2019, 2020) translingualismiin ja Saksassa toimivien suomalaisten insinööriopiskelijoiden vuorovaikutukseen ja kielelliseen identiteettiin liittyvät tutkimukset. Moosmüller (2004) ja Müller-Jacquier (2004) ovat nostaneet esiin metodologisia haasteita yksi- ja monikulttuuristen vuorovaikutustilanteiden tutkimuksessa.

Teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen tutkimus on tuore alue liike-elämässä tapahtuvan kulttuurien välisen kanssakäymisen tutkimusperinteessä. Aikaisemmat saksalais-suomalaista liikeviestintää koskevat tutkimukset ovat pääosin kohdistuneet liikekumppaneiden väliseen tilanteiseen vuorovaikutukseen. Keskinäisen vuorovaikutuksen kielenä on ollut saksa, joka on ollut osalle äidinkieli ja osalle vieras kieli. Tämän tutkimuksen valokeilassa on monikulttuurisissa yrityksissä toimivien asiantuntijoiden välinen kanssakäyminen, joka tapahtuu englanniksi.

Tämä tutkimus nojaa van Lierin (2004) ekologiseen lähestymistapaan, joka tarkastelee vuorovaikutusta toimijoiden keskinäisenä sekä toimijoiden ja ympäristön välisinä suhteina. Vuorovaikutukseen käytetty kieli nähdään kehollisena, tilanteisena sekä luonteeltaan sosiaalisena, dynaamisena ja joustavana ilmiönä (Lankiewicz 2014). Van Lierin (2004) mukaan merkitykset syntyvät, kun ympäristö tarjoaa yksilöille mahdollisuuksia muodostaa niitä. Tutkimuksessani keskeinen käsite on van Lierin (2010: 5) määrittelemä kielen käyttäjän toimijuus (*agency*). Van Lier tarkoittaa toimijuudella toiminnan haltuunottoa tai aktiivista roolia toiminnassa. Toimijuudelle tulisi antaa tilaa kukoistaa useilla eri tavoilla, koska se näyttäytyy tilanteiden ja henkilöiden mukaan eri tavoin.

Ekologinen näkökulma korostaa kielenkäytön haltuunottoa aktiivisena toimintana, jossa olennaista on toimijan osallisuus kielellisiin prosesseihin häntä ympäröivien resurssien avulla (van Lier 2004). Kielellinen resurssi voidaan nähdä paikallista ja sosiaalista merkitystä kantavana ja luovana kielellisenä mahdollisuutena, jota puhujat voivat aktiivisesti käyttää tietynlaisen persoonan luomiseen ja itsen asemointiin (Quist 2008).

Asemointi (positiointi) kytkeytyy identiteetin rakentamiseen: itseen liitetään tilanteisesti erilaisia ominaisuuksia, rajoituksia ja mahdollisuuksia (Benwell & Stokoe 2006: 4). Identiteetissä ei ole kyse pysyvästä käsityksestä itsestä, vaan tietyssä vuorovaikutuskontekstissa tuotetusta eli kielenkäytössä tapahtuvasta itsensä asemoinnista, jossa pyrkimyksenä on tulla tunnustetuksi ja hyväksytyksi tietynlaisena yksilönä

(Davies & Harré 1990: 46–48; Gee 2000: 104). Positioinnin tarkastelussa tutkija voi nähdä, sysääkö toimija esim. syytä tapahtuneesta teknologian toimimattomuudelle, yhteiskunnalle vai osoittaako hän motiiviaan tai toimintaansa asioiden kehityskulkuun (Scollon & Scollon 2004: 125 viitaten Burkeen 1969). Tässä tutkimuksessa kartoitetaan vuorovaikutusta ja sosiaalista toimintaa sekä tilanteisesti että pidemmällä aikavälillä. Keskiössä on, miten työelämän toimijat jäsentävät ymmärrystään saksalaisten kanssa käydystä liikeviestinnästä, paitsi yksittäisen työntekijän niin myös laajemman yhteistyöverkoston kannalta.

3 Tutkimusote, tutkimusaineisto ja tutkimusprosessi

3.1 Tutkimusote

Kyseessä on soveltavan kielitieteen alaan kuuluva laadullinen tutkimus, jossa tutkimusstrategiana on neksusanalyysi (Scollon 2001; Scollon & Scollon 2004). Näkemys vuorovaikutuksesta on siinä sosiokulttuurinen (Vygotsky 1978) ja ekologinen (van Lier 2004). Neksusanalyysi tarjoaa kolmidimensioisen näkökulman sosiaalisen toiminnan tarkasteluun. Toiminnassa risteävät ensinnäkin vuorovaikutusjärjestys eli *interaction order* (Goffman 1961; suomenkielinen termi ks. Peräkylä 2001), toiseksi toimijahistoria eli *historical body* (Nishida 1958; suomenkielinen termi ks. Mäkelä 2010) ja kolmanneksi paikan diskurssit eli *discourses in place*. Tutkimuksessa on myös piirteitä symbolisen interaktionismin tavasta yhdistää symbolijärjestelmien ja sosiaalisen kanssakäymisen vaikutus identiteetin ja yhteisten merkitysten rakentumiseen (Kuusela 2001; Virtanen & Hiidenmaa 2020).

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kaksi suomalaista IT-alalla pitkään toiminutta asiantuntijaa jäsentää saksalaisten kollegoiden kanssa tapahtuvan kommunikaation ja sosiaalisten suhteiden yhteyksiä sekä toimintaympäristön normeja ja kulttuurisia käytänteitä. Tarkastelun näkökulmana on toisaalta toimijoiden kokemukset ja käsitykset saksalaisten kanssa käydystä vuorovaikutuksesta ja toisaalta haastateltavien havainnot itse toiminnan luonteesta. Neksusanalyysi (Scollon 2001; Scollon & Scollon 2004) tarjoaa tavan tarkastella sitä, miten osallistujat sanallistavat ja ilmaisevat käsityksiään. Se antaa myös näkökulman tutkia, mitä selittäviä tekijöitä ympäröivä sosiaalinen, kulttuurinen ja materiaalinen ympäristö tarjoaa eri kulttuureista tulevien osallistujien dynaamisesti ja syklisesti rakentuvaan vuorovaikutukseen. Neksusanalyysissä myös tutkija itse pohtii suhdettaan tarkasteltavana olevaan sosiaaliseen toimintaan (Scollon & Scollon 2004).

Tutkimus sijoittuu pidemmällä aikajänteellä neksusanalyysin alkuvaiheeseen, jossa kartoitetaan mm. sitä, miten tietyt avaintoimijat itse jäsentävät tutkimuksen kohteena olevaa toimintaa. Neksusanalyyttisessa tutkimusperinteessä kyseistä

orientaatiota ja tutustumista aiheeseen kutsutaan vaiheena kiinnittymiseksi (*engaging),* jossa tutkija hakeutuu mahdollisimman lähelle tutkittavaa toimintaa esimerkiksi avaintoimijoita haastattelemalla (Scollon & Scollon 2004). Tutkimuksen seuraavissa vaiheissa tarkastelua syvennetään, mitä neksusanalyysin yhteydessä kutsutaan navigoinniksi (*navigating)*. Neksusanalyysissä on mahdollista hyödyntää erilaisia lähestymistapoja tutkittavan toiminnan tarkastelemiseen eri näkökulmista (Larsen 2010; Larsen & Raudaskoski 2020). Neksusanalyyttiseen prosessiin sisältyy myös muutos (*changing*). Neksusanalyysille on tyypillistä, että tutkija antautuu pohtimaan ilmiötä kentältä käsin ja hyödyntää etnografista otetta ilmiön tarkastelussa. Tässä tutkimuksessa keskityn vain avaintoimijoiden haastatteluihin keskeisten diskurssien ja vuorovaikutusjärjestysten havainnollistamiseksi sekä toimijahistorioiden merkityksen hahmottamiseksi.

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahta IT-alalla asiantuntijatehtävissä toimivaa suomalaista diplomi-insinööriä (pseudonyymit Tuomo ja Pekka), joilla on monipuolinen ja -vuotinen kokemus yhteistyöstä saksalaisten kanssa. Heistä toinen on toiminut ennen siirtymistään IT-alalle saksalaisessa autoteollisuudessa. Hyödynnän tutkimuksessa neksusanalyysin hengen mukaisesti paitsi kerättyä aineistoa myös havaintojani aihepiiristä ja ymmärrystä teoreettisista näkökulmista (Scollon & Scollon 2004).

Tuomon ja Pekan haastattelut toteutettiin noin tunnin pituisina teemahaastatteluina (ks. esim. Eskola & Suoranta 2014). Tuomo valittiin tutkimukseen harkinnanvaraisesti, sillä hänen tiedettiin tehneen vuosikymmeniä ammatillista yhteistyötä saksalaisten IT-asiantuntijoiden kanssa monenlaisissa positioissa. Pekka puolestaan valikoitui tutkimukseen Tuomon haastattelun perusteella. Haastattelussa kartoitettiin seuraavia teemoja: saksalais-suomalaisen ammatillisen viestinnän luonne ja mahdolliset häiriötekijät, johtajuuden suhde viestintään, viestinnän digitalisoituminen sekä viestinnän suhde laaja-alaiseen osaamiseen yleensä.

3.3 Tutkimusprosessi

Haastattelujen tallennuksen ja karkean litteroinnin jälkeen pelkistin ja analysoin aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2018) menetelmin. Sisällönanalyysin avulla järjestin aineiston tiiviiksi ja hahmotettavaksi informaatioarvoa menettämättä. Redusoin ja lajittelin haastateltujen alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi, kuten ”esimerkit toimintatapaeroista” ja ”keskustelu organisaatiosta”, minkä jälkeen kategorisoin ne ala- ja yläkäsitteiksi.

Lisäksi käytin aineiston työstämiseen Vasconcelos ym. (2012) kategorisointimallia (*ordered situational map*), joka pohjautuu Clarken (2005) soveltamaan *grounded theory* -analyysitapaan. Siinä tarkastellaan sitä, miten yksilöt toimivat suhteessa tutkittavaan ilmiöön, tässä tapauksessa saksalaisten ja suomalaisten välillä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Yläkategorioiden (esim. avaintapahtumat, yhteiskunnallis-taloudelliset tekijät ja sosiokulttuuriset elementit) avulla jäsensin aineistossa esiin nousseita rakenteita ja ilmiöitä. Larsenia (2010) mukaillen vertailin eri teoriataustoihin pohjautuvia taulukoita ja teemakarttoja rinnastamalla ja limittämällä niiden tuottamia havaintoja. Näiden eri menetelmien pohjalta kiinnitin huomiota erityisesti avaintapahtumien, toimintaympäristöjen ja keskinäisten suhteiden tuottamiin ulottuvuuksiin. Aineiston tarkastelussa teemoittelujen ja kartoitusten aikana sekä erityisesti lopussa punnitsin neksusanalyysin mukaisesti tulkintoja osallistujien vuorovaikutusjärjestyksen, toimijahistorioiden ja paikan diskurssien näkökulmasta (Scollon & Scollon 2004; Larsen 2010).

4 Analyysi

Analyysi osoitti, että saksalaisten kanssa tapahtuneissa vuorovaikutustilanteissa on tunnistettavissa avaintapahtumia, jotka ovat muokanneet avaintoimijoiden vuorovaikutusta saksalaisten kanssa. Pidemmällä aikavälillä myös ammatillinen identiteetti on muokkautunut saksalaisten kanssa käydyn vuorovaikutuksen myötä. Analyysin ensimmäinen osio keskittyy avaintapahtumiin. Toisen osion teemana on saksalais-suomalaisen asiantuntijavuorovaikutuksen toimintaympäristö ja sen yhteydet vuorovaikutukseen. Kolmas osio keskittyy haasteltavien ilmentämiin positiointeihin, jotka viittaavat vuorovaikutusjärjestyksen muotoutumiseen IT-alan saksalais-suomalaisessa asiantuntijavuorovaikutuksessa.

4.1 Vuorovaikutushistorian avaintapahtumat

Haastateltavista Tuomo kertoo olevansa säännöllisessä vuorovaikutuksessa saksalaisten kollegoiden, esimiesten, asiakkaiden ja toimittajien kanssa. Pekan haastattelun aikaiseen vuorovaikutuspiiriin kuului muutama saksankielinen kollega sekä saksalaisen kielialueen asiakkuuksien konsultaatiota. Aikaisemmissa työtehtävissä hän oli työskennellyt saksalaisissa työyhteisöissä Saksassa sekä saksalaisen esimiehen alaisuudessa Suomessa.

IT-asiantuntijoiden jäsennyksestä on tunnistettavissa avaintapahtumia *(key event in situation; space/time stations*), jotka ovat muokanneet heidän identiteettiään ja ammatillista kehityskaartaan (de Saint-Georges 2005; Vasconcelos ym. 2012). Neksusanalyyttisesti tarkasteltuna avaintapahtumat ovat tuoneet muutoksia

sosiaaliseen toimintaan muokkaamalla vuorovaikutussuhteita, mikä on pidemmällä aikavälillä vaikuttanut myös toimijuuteen työpaikalla.

Pekan jäsennyksessä avaintapahtumia ovat rekrytoituminen työelämään tutkinnon suorittamisen jälkeen, yritysfuusio ja työpaikan vaihdos työyhteisömuutosten jälkeen. Pekka yritti rekrytoitua valmistumisensa jälkeen saksalaiseen autoteollisuuteen, mutta päätyi suomalaiseen IT-yritykseen. Yritysfuusion takia lyhyellä sopeutumisajalla tapahtunut siirtymä kokonaisvaltaiseen yhteistyöhön saksalaisten kollegoiden kanssa palauttaa hänen mieleensä harjoitteluajan kokemuksia Saksassa. Pekan kokemusten mukaan saksalaisessa työelämässä tapahtuvaa vuorovaikutusta luonnehtii ennen kaikkea hierarkia, jäykkyys ja muodollisuus. Hän kertoo esimerkissä 1 yritysfuusion tuomasta muutoksesta.

(1) Suomalainen […] rentous, kyllä se jäi pois sitten. Että se oli enempi hankalaa. Kaikki tai monikaan ei viihtynyt enään sitten siellä ja muutenkin se oli sellaista kilpailua siellä […]. Ja kaikki saksalaiset [Firma2:ssa] yrittää pelata hirveesti kotiinpäin. Ja se oli sitten sellaista vääntöö, kenenkä tehdas lopetetaan ja kenenkä tai jääkö – saako Firma2:n johtajat riittävästi hyviä paikkoja siellä. (Haastattelu, Pekka).

Pekan kielelliset muotoilut painottavat työelämää kilpailun tai keskinäisen kamppailun näkökulmasta. Hänen jäsennyksestään ei ole tunnistettavissa sellaisia elementtejä, joiden voisi tulkita voimistaneen hänen kokemustaan tunnustetuksi tai hyväksytyksi tulemisesta työntekijänä (Gee 2000) uudessa fuusioituneessa yrityksessä, mikä puolestaan olisi vahvistanut hänen toimijuuttaan työyhteisössä.

Kokemuksellista kontrastia saksalaisen esimiehen kanssa käydylle vuorovaikutukselle syvensi todennäköisesti myös lähtötilanne: Ennen yritysfuusiota Pekka oli istunut opiskeluajoiltaan tutun suomalaisen esimiehen kanssa vierekkäin samassa työtilassa. Fuusion jälkeen hänen esimiehensä oli saksalainen Saksassa ja kommunikaatio muuttui spontaanin yhteyden mahdollistavasta kasvokkaisvuorovaikutuksesta teknologiavälitteiseen ja strukturoidumpaan yhteydenpitoon. Myös YT-neuvottelut (Pekka käyttää termiä kierros) rakensivat osaltaan yritysfuusiota avaintapahtumaksi, mitä esimerkki 2 kuvastaa. Avaintapahtuma näyttäytyy Pekan jäsennyksessä tunnepitoisena ja yllättävänä tilanteena.

(2) Sitten kyllä mää muistan, kun Firma2-yhteistyö alkoi, mullakin oli sitten, tuli yhtäkkiä yllättäen, saksalainen esimies, [...] niin oli se jotenkin pettymys silleen – en tarkkaan edes muista kaikkea […] Ja se koettiin sitten että Firma1:tä oli streamlainattu aika paljonkin. Siellä oli kierroksia ollu ja sitten yhdistyttiin Firma2:n kanssa, niin sitten alkoi taas se kierros ja mä koin että meitä oli karsittu aika kovasti. [...] Että suomalaiset ei niinkun ollut hirveen vahvoja siinä pitämään puoliaan ja oman maansa ja tehtaidensa puolia. (Haastattelu, Pekka).

Implisiittisesti Pekka ilmentää inhimillisen toimijuuden (esimiestyöskentely) olevan ensisijaista yhteiskunnallis–taloudellisiin tekijöihin kuten tapahtuneeseen yritysfuusioon ja globaaliin teollisuuden polarisoitumiseen nähden. Pekka odotti (saksalaisen) esimiehen puolustavan tehokkaammin suomalaisen tuotekehityksen jatkumista fuusion jälkeen. Lähiesimiehen muuttuminen yritysfuusion yhteydessä suomalaisesta ikä- ja opiskelutoverista saksalaiseen, ennalta tuntemattomaan henkilöön oli merkityksellinen kokemus eli avaintapahtuma. Yllätyksenä tapahtunut avaintapahtuma muutti primäärivuorovaikutuksen sekundäärivuorovaikutukseksi (Scollon & Scollon 2004) ja aiheutti Pekalle huolta kielellisen resurssin riittämisestä uudessa tilanteessa. Esimies-alaissuhteen vuorovaikutuksessa työntekijä voi herkemmin kokea vieraalla kielellä kommunikoidessaan epävarmuutta kielellisistä resursseistaan, vaikka sitä ei muussa yhteydessä esiintyisikään (Jonsson & Blåsjö 2020).

Kun identiteetti ymmärretään vuorovaikutuskontekstissa kielenkäytön avulla tuotetuksi itsensä asemoinniksi, jonka tavoitteena on tulla tunnustetuksi ja hyväksytyksi yksilönä (Gee 2000), siitä on johdettavissa, miksi Pekka päätyi niinkin vahvaan avaintapahtumaan kuin työpaikan vaihtamiseen kokonaan toiseen yritykseen (esimerkki 3).

(3) Olihan se sellaista sulle, mulle, sulle, mulle, että siitä jäi vähän sellainen ikävä kuva. Kyllä se mullekin vahvasti vaikutti siihen, että mä koin, että eiköhän tää ole nähty tää Firma1-juttu nyt. (Haastattelu, Pekka).

Jäsentäessään työvuosiaan saksalaisen yrityksen kanssa yhdistyvässä ja sittemmin yhdistyneessä IT-alan yrityksessä (Firma1) Pekka ei etene kertomuksessaan kansallisten elementtien yläpuolelle eikä mitä ilmeisimmin päässyt kokemaan yhdistymisen mukana tuomaa laajentunutta me-käsitystä.

Koronaviruspandemian myötä tapahtunut siirtymä täyteen teknologiavälitteiseen vuorovaikutukseen nousee Pekan haastattelussa avaintapahtumaksi. Tilanne innoittaa Pekan muistelemaan harjoitteluaikaansa Saksassa ja silloista teknologisoitumisastetta Suomeen verrattuna. Pekka pääsee näin työstämään omassa toimijahistoriassaan toteutumattomaksi jäänyttä mahdollisuutta työskennellä saksankielisessä yhteisössä, jossa toimimiseksi hän panosti kielitaitoon ja hakeutui opiskeluaikana harjoitteluihin sen autoteollisuuteen. Pandemian esiin tuomat piirteet saksalaisesta yhteiskunnasta ja yksilötasoisesta vuorovaikutuksesta legitimoivat hänen aiempia elämänhistoriallisia ratkaisujaan. Erot suomalaiseen yhteiskuntaan näyttäytyvät Pekan jäsentämänä etenkin digitaalisuuteen, tietoturvan säilymiseen ja toimijuuteen liittyvissä tekijöissä (esimerkki 4).

(4) Suomalainen toimii niin, että se käyttää talonpoikaisjärkeä, eikä sitä struktuuria. Ja se on paljon ketterämpää ja nopeempaa. [Struktuuri] on aika työllistävää, jos siellä pitää olla jonkun rakennetta tekemässä ja kehittämässä. Ja se ei oikein pysy mukana

> nykyajassa, koska tulee uusia teknologoita. Meilläkin Firmassa 3 joka suunnittelijalla on läppärit ja sitten tiedän yhden talon, jonka pääkonttori on Sveitsissä. Niin suomalainen yksikkö oli tota [ehdottanut] että siirrytään etätöihin. Niin – ei-ei-ei-ei-eiiiii --- ei se voi onnistua. Ne ei luottanut niihin työntekijöihin. (Haastattelu, Pekka).

Pekan kerronnassa merkitykselliset avaintapahtumat konstruoivat hänen toimijahistoriaansa (Scollon & Scollon 2004) mm. työpaikkamuutoksina. Erityisesti yritysfuusion aiheuttama avaintapahtuma (esimiesmuutos) näyttäytyy Pekan kerronnassa tilaan liittyvänä pysäkkinä de Saint-Georgesin (2005) hahmottelun mukaisesti.

Tuomon kerronnassa avaintapahtumiksi nousevat tilanteet, joissa saksalaiset kollegat ovat ohjeilla tai palautetta antamalla pyrkineet vaikuttamaan vuorovaikutusjärjestykseen positioimalla hänen asemaansa suhteessa esimieheen (ks. myös esimerkki 14). Tuomon toimijuus muuttui kyseisten avaintapahtumien myötä: hän aloittaa nykyään sähköpostit kuulumisten kysymisellä ja välttää kommentointia, joka voidaan tulkita esimiehen oikaisemiseksi.

4.2 Avaintoimijoiden jäsennyksiä toimintaympäristöstä

Nostin aineistosta tarkasteluun erityisesti kolme toimintaympäristöihin liittyvää diskurssia: kielellinen ympäristö, fyysinen ympäristö ja teknologinen siirtymä. Kuten monissa muissakin teknologiayrityksissä (Räisänen 2020), Pekka ja Tuomo käyttävät pelkästään englantia liikeviestinnän kielenä, kun suomen kielen lisänä tarvitaan vierasta kieltä. Molemmat osaavat saksaa, mutta pitävät itsestään selvänä, että englannin kielellä on business lingua francan (BELF) asema virallisissa yhteyksissä.

Esimerkissä 5 Tuomon käyttämät workshop-, thinktank-, trust- ja konsensus-termit viittaavat myös yrityksen ”kieleen” eli siihen, miten yrityskuvaa tuotetaan.

(5) Sitten on myös saksalaisia, että oikeasti koko tiimillä mietitään, mitä tehdään. On workshoppeja ja innovaatiothinktankeja ja muita. Oikeasti tulee se mieli, että yhdessä luodaan ”trust ja konsensus” siitä, mitä tehdään. Vaikka tietenkin saksalaisen kulttuurin mukaisesti pomo on se, joka tekee päätökset. (Haastattelu, Tuomo).

Kielen merkitystä arvioidessaan Pekka ja Tuomo yhtyvät molemmat yhteiskuntatasoiseen diskurssiin englannin kielen ylivertaisuudesta tieteessä ja liike-elämässä. He myös kokevat internetin vauhdittaneen tekniikan kielen muuttumista englanniksi. Sen sijaan he rakentavat erityyppiset diskursiiviset konstruktiot saksan kielen asemasta ja tulevaisuudennäkymistä IT-alalla. Pekan jäsennys saksan kielen tilanteesta tekniikan alalla on negatiivissävytteinen, mitä esimerkki 6 kuvastaa.

(6) Saksahan on ollut konetekniikan kieli. […] Kirjat on alunperin Saksasta, ne on tullut Suomeen ja ne on käännetty. Kyllä se valta on aika paljon siirtynyt anglopuolelle.

> Nyt kun netti on, niin ihmiset meilläkin hakee sen tiedon netistä ja ei siellä mitään saksalaisia kirjoja lueta. Ja jos on saksankielisiä nettisivuja, niin ei monikaan saksaa ymmärrä, niin siinä mielessä se mitä USA:ssa kirjoitetaan – tai intialaiset kirjoittaa – englanninkielellä, niin kyllähän ne tulee sieltä netistä esille. Niin ei ne saksankieliset tekstit tuu, ei googletranslatoria käytetä, että saksankieliset tekstit luettaisiin. Kyllä se käytännössä on niin, että saksankieliset on menettänyt merkitystään myös tekniikan puolella sen takia, että englanti jyllää, se on firmojen virallinen kieli lähes kaikkialla. (Haastattelu, Pekka).

Tuomon jäsennys on myönteisempi. Hän käyttää englanninkielisiä ja saksankielisiä käsitteitä (esim. *trust; Pünktlichkeit, vier-Augen-Prinzip*) positiivissävytteisesti. Tuomon diskursiivinen konstruktio perustuu yhteneväisyyksien painottamiselle (oppihistoria ja akateeminen perinne), josta on apua ja hyötyä kulttuurien välisissä kohtaamisissa.

Yhdistävät tekijät luovat myönteistä pohjaa vuorovaikutukselle, tapahtuipa se ammatillisessa yhteydessä (esimerkki 7) tai vapaa-ajalla.

(7) [Kun] keskustellaan esim. teknisistä yksityiskohdista niin koko suomalainen insinöörikoulutusjärjestelmä ja -kasvatus perustuu saksalaiseen traditioon. Minusta silloin kun insinöörit keskustelee yksityiskohdista, niin minusta me ollaan hyvin lähellä toisiaan. Mutta sitt' vois sanoa, että mitä enemmän siitä mennään tällaiseen johtamiseen tai niinku bisnekseen tai ehkä enemmän keskustellaan muusta kuin tekniikasta niin siellä alkaa tulla niitä eroja. Ja vielä jos mietitään tekniikkaa, niin akateeminen konteksti, johon kuuluu dialogi ja tämmöinen vertaisarviointi ja kritiikin esittäminen, niin siinä me ollaan hyvin lähellä toisiamme. (Haastattelu, Tuomo).

Saksan kielen osaamiselle annettu merkitys ja sen muuttuminen ovat osa laajempaa sosio-kulttuurista ja globaalitaloudellista kontekstia. Negaatioiden kautta tuotetut lausumat kuvastavat yhteiskunnallista tai kulttuurista olettamaa, että vaivannäöstä ja panostuksesta tulisi koitua aikoinaan oletusarvona pidettyä hyötyä myös muuttuneessa maailmantilanteessa. Pekan jäsennys (esimerkki 8) ilmentää, että saksan kielen asema tekniikan maailmassa on hänelle merkityksellinen.

(8) Se miten mä muistan silloin 20 vuotta sitten kun aloitin, niin silloin painotettiin, kuinka tärkeä saksa on. Mutta nyt sitten huomaa, ettei sillä paljoa ole merkitystä. En mä siitä hyödy, saksan kielen taidosta enää juuri mitään. Se on sellaista, mitä tuolla taustalla tapahtuu koko ajan lisää ja lisää. Englannin kieli on niin kuin niin vahva. Netti hyötyy, tai siis niin kuin se vahvistaa englannin kielen juttua. (Haastattelu, Pekka).

Asiantuntijoiden lausumat kuvaavat, miten fyysinen toimintaympäristö jäsentää sekä vuorovaikutusjärjestystä että ilmeneviä diskursseja. Esimerkissä 9 Tuomo

havainnollistaa, miten saksalaiselle yrityskulttuurille tyypillinen rakenteellinen piirre vaikuttaa kommunikaatioyhteyteen.

(9) Huomaan, että kommunikaatio toimii hyvin, jos te olette samalla organisaatiotasolla, se on helpompi. Kommunikointi ylös- ja alaspäin tällaisessa yritysorganisaatiossa, siellä on erilaista. Tästä on hyvä esimerkki sellainen, että jos saksalainen esimies ja esimiehet, niin saksalaisessa toimistossa heillä oli erillinen oma kerros. Jotta pääset tapaamaan heitä, niin sinun pitää pyytää heidän assistentiltaan, että avaa oven tai päästää sinne. Eli että se on jo sellainen ”access” [pääsy] siihen keskusteluun. (Haastattelu, Tuomo).

Pekan jäsentämä kokemus kommunikaatioyhteydestä suomalaisen esimiehen kanssa edustaa toista ääripäätä. Yhteys esimieheen syntyy päätä kääntämällä eikä siinä tarvita siirtymää, ajanvarausta tai merkittävää miettimistä, miten asiansa kielellisesti esittää, kun toimijahistoria (tässä yhteinen opiskeluhistoria) tukee kokemusta, että yksilö tulee ymmärretyksi.

Konkreettisen tilaan liittyvän osallistujien asetelman lisäksi saksalaista toimijahistoriaa ylläpitävä hierarkia näkyy organisaatiokaaviossa (Firma B:ssä haastateltavan Pekan edustamasta tasosta yhdeksän porrasta ylöspäin ja ylimpänä toimitusjohtaja) ja puhuttelussa, jota esimerkki 10 kuvastaa.

(10) Saksalainen esimies, jonka kanssa tehtiin kaksi vuotta yhteistyötä, niin me ei tehty koskaan sinunkauppoja. Hän oli aina ”Herr Doktor”. […] Hierarkia ei ole vain se hierarkia, joka näkyy organisaatiokaavioissa. Saksalainen arvostaa koulutusta. Jos olet ”Herr Doktor” tai ”Herr Professor”, niin silloin sinut otetaan huomattavasti vakavammin kuin mitä jos et ole. (Haastattelu, Tuomo).

Esimerkki havainnollistaa, miten hierarkiaa voidaan pitää yllä kielellisesti eksplisiittisesti (puhuttelu) sekä implisiittisesti (kokemus vakavasti ottamisesta).

Organisaatiokaaviossa ja fyysisessä ympäristössä ilmenevä hierarkia ei ole ainoa konteksti, jossa ilmenee Tuomon jäsennyksen perusteella vuorovaikutusjärjestyksen konstruointia saksalaisessa yrityskulttuurissa. Esimerkki 11 kuvastaa, miten hierarkiaa ylläpidetään etukäteen tarkasti määritellyn struktuurin avulla.

(11) Tässä näkyy myös se, että sitten kun ollaan etänä, niin saksalaiset kollegat haluaa enemmän, että kaikki on järjestyksessä. Ja tokihan, että kun pidät etäkokouksia, niin että se toimii, sen pitää olla järjestyksessä. Silloin pitää olla tarkemmat – pitää olla etukäteen kokouslistat ja pitää olla minitsit ja miten jaat dokumentteja ja muita. Luulen, että nyt covid-aikana tämä vaan nyt korostuu. Saksalaiset pitää vielä enemmän kiinni siitä, että pitää olla ”in Ordnung” [järjestyksessä]. Yhdessä ruudussa on puhuva pää tai puhuvat päät toisessa sulla on chatti-ikkuna ja questions

> and answers, tuossa sulla on dokumentit ja ennen palaveria [niiden] pitää olla siellä. Pitää olla järjestys. Silloin voi keskittyä, se on itseasiassa vahvuus. Covid-aikana se auttaa näitä etäpalavereita. Silloin kun ei olla samassa tilassa ja muuta. (Haastattelu, Tuomo).

Palavereiden muututtua kokonaan teknologiavälitteisiksi saksalaisten toivoma selkeys rakenteissa ja vuorovaikutusjärjestyksessä on Tuomon mukaan korostunut. Merkityksellinen vuorovaikutusjärjestykseen liittyvä elementti on asenne, jonka voisi arkikielellä kuvata tilannetajuna tai joustavuutena. Avaintoimijan jäsennyksen mukaan kommunikaatiota saksalaisten kanssa tukee sopeutuminen heidän yksityiskohtaisempaan ja säännellympään toimintastruktuuriinsa.

Myös Tuomon jäsennys kahdenkeskisen palaverin kulusta (esimerkki 12) heijastaa asiakeskeisyyttä ja Tuomon mukautumista olosuhteisiin.

(12) Eilen illalla juttelin Münchenin alueelta olevan insinöörin kanssa. Se oli niin, että kun kysyin, että mitä kuuluu ja niin hän rupesi saman tien listalta esittämään kysymyksiä. Lopuksi sanoin, että me ollaan vaan käyty kysymykset läpi, niin hän sanoi, että kyllä, palataan parin viikon päästä asiaan. Siinä ei muusta keskusteltu kuin asiasta. Oikein hyödyllinen keskustelu ja tehokas, 45 min. (Haastattelu, Tuomo).

Asiakkaiden ja toimittajien kanssa käytyä vuorovaikutusta Tuomo kuvailee ”pedantiksi ja pragmaattiseksi”. Molempien haastateltavien jäsennys saksalaisten kanssa käydystä kahdenkeskisestä asiantuntijavuorovaikutuksesta korostaa asiakeskeisyyttä. Esimerkissä 13 Tuomo kuvaa, miten tunteisiin ei tule vedota työtilanteissa.

(13) Yksi saksalainen kollega sanoi kun […] esittelin jotain projektia tai ideaa, ja ajattelin, että esittelen sen niin, että minkälaisia tunnelmia se esittää. Niin saksalainen kommentoi, että meidän yrityksessä ei, yleensä sä et pysty myymään ideoita sillä, että sä vetoat tunteisiin tai motivaatioon. Sen pitää olla ”pünktlich” [täsmällinen] sen pitää olla fakta-argumentoitu. Älä yritäkään käyttää tällaisia mielikuvia. (Haastattelu, Tuomo).

Avaintoimijat pitävät primääriä vuorovaikutusta ensisijaisena ja tuovat esille, että työympäristön toimintakulttuurin tunteminen edistää vuorovaikutusta.

4.3 Työyhteisön jäsenten keskinäiset suhteet

Haastatteluaineiston perusteella haastateltavien merkitykselliset kokemukset vuorovaikutuksesta saksalaisten kanssa ovat pääosin henkilösuhteista oman yrityksen sisältä. Haastattelussa asiantuntijat reflektoivat reaktio- ja toimintatapojaan, joka liittyy saksalaisten kanssa käytyyn vuorovaikutukseen. Esimerkit osoittavat, että

vuorovaikutusjärjestykseen vaikuttavat moninaiset seikat toimijahistoriasta fyysisiin olosuhteisin. Eri kulttuuriympäristöjen kasvatit tunnistavat toistavansa omalle työkulttuurilleen tyypillistä vuorovaikutusjärjestystä (Jonsson & Blåsjö 2020). Sen lisäksi, että suomalainen toimija asemoi itse itseään (esimerkki 14), myös saksalainen kollega asemoi haastateltavaa tiettyyn positioon.

(14) Palaverin jälkeen saksalainen Dieter sanoi, että Tuomo, huomasitko mitä teit tuossa palaverissa, olit ääneen eri mieltä meidän esimiehen kanssa: ”Etkö tiedä, että tässä kulttuurissa et ole sellaisessa asemassa, että voisit ottaa kantaa esimiehen esittämään ideaan tai muuhun?” Ja minä en edes tyrmännyt sitä. Se ei ollut niin, että olisin hyökännyt sitä vastaan. Siinä tapaamisessa ja palaverissa olin aidosti eri mieltä ja sanoin, miten sitä voisi kehittää. (Haastattelu, Tuomo).

Haastattelusta käy ilmi, että haastateltava on saksalaisen kollegan näkökulman pohjalta reflektoinut toimintatapaansa ja päätynyt tulkintaan, että saksalaisessa yrityskulttuurissa kuvaillun tapaiset, hyvin teknisetkin erimielisyydet hierarkkisesti ylempänä olevien kanssa hoidetaan ”briiffaamalla” esimiestä kahdenkeskisesti ennen palaveria.

Aineiston perusteella suomalaisten ja saksalaisten kommunikatiiviset erot, mm. tarkkuusvaatimus vuorovaikutusjärjestyksestä, korostuvat teknologiavälitteisessä toiminnassa. IT-alalla on jo vuosien ajalta kokemusta teknologiavälitteisestä vuorovaikutuksesta, mutta siirtymä pandemian myötä täyteen teknologiavälitteiseen vuorovaikutukseen oli kuitenkin merkittävä muutos (esimerkki 11).

Avaintoimijan jäsennyksen mukaan kommunikaatiota saksalaisten kanssa tukee heidän yksityiskohtaisemman ja säännellymmän struktuurinsa omaksuminen.

Esimerkissä 15 Tuomo havainnollistaa, miten hänen vuorovaikutuksensa konstruointiin on vaikuttanut saksalaisten kumppaneiden antama palaute sähköpostiin vastaamisesta.

(15) Minun saksalaiset kollegat ja muut […] oli se väline sitten puhelin tai sähköposti tai joku muu, usein he kokee, että jos he kysyy Suomesta, niin se menee mustaan laatikkoon ja saattaa olla, että sieltä ei koskaan tule mitään vastausta. [Saksassa] on se kulttuuri, että jos kysyt jotain, niin sieltä tulee vastaus yleensä samana päivänä tai ainakin seuraavana päivänä. Jos he ei vastaa, niin tulee vastaus – ystävällinen vastaus – että palataan tähän ensi viikolla. Usein suomalaiselta ei tule mitään. […] Saksalaiset kollegat koki tämän todella tylyksi ja huonoksi käytökseksi. Sivistymättömäksi käytökseksi. Ja minä muuten opin siitä, että nykyään vastaan kaikkiin sähköposteihin. (Haastattelu, Tuomo).

Sähköpostien muodossa on Tuomon mukaan kulttuurista eroa. Hänen kokemuksensa mukaan saksalainen työkulttuuri eroaa sikäli suomalaisesta, että sähköpostiin

kuuluu aina puhuttelulla aloittaminen ja pieni kohteliaisuus ennen asiaan siirtymistä. Sama aloitusrakenne näkyy hänen mielestään täyteen teknologiavälitteisyyteen siirtymisen myötä etäpalavereissa (havainnollistuu esimerkissä 11).

Itsensä asemointi vuorovaikutuksessa saksalaisten kanssa näyttäytyy Pekan osalta aineistossa hyvin johdonmukaisena. Hän on positioinut itsensä koko ammatillisen uransa saksalaisen työyhteisön ulkopuolelle, vaikka on ollut teknisesti sen jäsenenä useaan otteeseen. Esimerkki 16 kuvastaa, miten Pekka odottaa vahvempaa toimijuutta (van Lier 2004) kuin saksalaisella työyhteisöllä on hänelle tarjota:

(16) Vastuun antaminen oli aika käsittämätöntä, suuri ero saksalaiseen tapaan toimia, missä pistettiin meidät vaikka harjoitteluaikaan Firma B:ssä niinku viilaamaan, viikkokausia viilaamaan ja sahaamaan, ja sitten mä hei, että mähän oon tehnyt tätä koulussa teknisen työn tunnilla, että voinko mä tehdä jotain kehittävämpää. Että siellä ollaan niinku niin lehrlingiä [oppipoika], että se lähti siltä tasolta. (Haastattelu, Pekka).

Esimerkkiä 16 lukuun ottamatta muut Pekan jäsentämät merkitykselliset vuorovaikutustilanteet saksalaisten kanssa ovat tapahtuneet hänen työskennellessään samassa yrityksessä, jossa Tuomo työskentelee. Pekan työkokemus on pääosin muista yrityksistä, mm. saksalaisesta autoteollisuudesta ja toisesta IT-alan yrityksestä, joka toimii saksankielisellä alueella.

Tuomon jäsennys kuvastaa Pekkaan verrattuna vastakkaiseen suuntaan orientoituvaa, saksalaisten yhteyteen itsensä asemointia. Tuomo vahvistaa tietoisesti tai tiedostamattaan edustamansa yrityksen yhtenäisyyttä ja me-henkeä projisoimalla itsensä myös yritysfuusion ajoista puhuessaan uuden, yhdistyvän yrityksen työyhteisöön (ks. esim. Jones 2005). Tuomon mukaan saksalaisen kanssa on helpompi päästä vuorovaikutusyhteyteen, jos toimijahistoriallinen tausta on yhtenevä, kuten esimerkki 17 kuvastaa.

(17) Se että olet heidän mielestään samalla tasolla niin se kommunikointi on helppoa. Mutta jos olet ylempänä tai alempana hierarkia- tai koulutus[-akselilla, niin on vaikempaa]. (Haastattelu, Tuomo).

Tuomo on työskennellyt samassa IT-yrityksessä käytännössä koko työuransa ajan ja edennyt ammatillisesti vuosikymmenten saatossa. Tuomo on tekemisissä saksalaisten kollegoidensa kanssa myös varsinaisen työajan ulkopuolella. Hänen kokemuksensa on, että kulttuurista keskustelemalla ja kiinnostusta niin yleisesti kuin saksalaista kulttuuria kohtaan osoittamalla voi vaikuttaa positiivisesti myös ammatilliseen vuorovaikutukseen. Saksalaisen työtoverin tai yhteistyökumppanin kanssa henkilökohtaisempaan vuorovaikutukseen pääsemiseen vaikuttaa kuitenkin sekä hierarkkinen asema yrityksessä että muodollinen koulutus.

5 Pohdinta ja päätäntö

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut kahden suomalaisen IT-asiantuntijan jäsennystä saksalaisten kanssa käydystä vuorovaikutuksesta. Tarkastelun kohteena ovat olleet neksusanalyyttisesta näkökulmasta käsin sekä IT-alalla toimivien asiantuntijoiden kokemukset että vuorovaikutuksen rakentuminen heidän jäsentämänään. Samalla olen kartoittanut tekijöitä, jotka luonnehtivat saksalaisten ja suomalaisten vuorovaikutusta IT-alalla. Kartoitusta hyödynnetään seuraavien osatutkimusten tutkimusasetelmien muotoilussa.

Kuten analyysista käy ilmi, IT-asiantuntijoiden jäsentämässä vuorovaikutuksessa on meneillään monenlaisia virtauksia. Keskinäiset vuorovaikutusjärjestykset yrityksessä järjestyvät uudelleen, kun yhteisö muuttuu esimerkiksi yritysfuusion takia tai toimintaympäristö muokkautuu pandemian myötä. Vakiintuneet vuorovaikutusjärjestykset järkkyvät, kun yhteisöön tulee uusia toimijoita oman toimijahistoriansa kera ja totutut käytänteet asettuvat uusiin uomiin. Kuviossa 1 on hahmoteltu neksusanalyyttisten elementtien mukaisia tekijöitä, jotka näyttäytyivät olennaisina suomalaisten ja saksalaisten keskinäisessä asiantuntijavuorovaikutuksessa IT-alalla.

KUVIO 1. Saksalais-suomalainen asiantuntijavuorovaikutus IT-alalla avaintoimijoiden jäsentämänä.

Vuorovaikutusjärjestykseen liittyvistä kartoitusvälineistä keskeisimmäksi nousi toimijuuden rooli (van Lier 2004) vuorovaikutusjärjestyksen rakennusaineena. Toimijuus ilmenee sen tunnustamisen, mahdollistamisen ja siihen kannustamisen, mm. vastuunannon ja luottamuksen sanoittamisen avulla. Primäärin vuorovaikutuksen ensisijaisuus ilmeni sekä haastatellun suomalaisen avaintoimijan kokemuksena

(esimiesvaihdos fuusion seurauksena) että välitteisesti saksalaiselta puolelta (videoyhteys etäpalaverissa). Muiksi vuorovaikutusjärjestykseen liittyviksi elementeiksi nousivat käytetty kieli, toimijuuden asemointi vuorovaikutuksen avulla sekä asenne, jonka voisi arkikielellä kuvailla tilannetajuksi tai joustavuudeksi.

Avaintoimijoiden toimijahistoriasta analyysi nosti esiin heidän suhteensa saksan kielen osaamiseen sekä vuorovaikutukseen liittyvien avaintapahtumien merkityksen heidän työhistorialleen. Haastateltavat nostivat esille, kuinka kulttuuristen yhteneväisyyksien korostaminen vuorovaikutuksessa voi vahvistaa positiivisia yhteyksiä eri kulttuureista tulevien toimijoiden välillä. Keskeisimmät diskurssit tutkimuksessa liittyivät johtajuuteen ja globalisaation vaikutuksiin liikeviestinnässä. Haastateltavat positioivat itseään eri tavoin esiin nousseissa diskursseissa. Toinen haastateltava positioi itsensä keskeisemmäksi toimijaksi työpaikan liikeviestinnän kentässä, kun taas toinen asettui enemmän ulkopuoliseksi toimijaksi.

Parhaimmillaan työyhteisö on vuorovaikutusilmapiiriltään osallisuutta ja toimijuutta mahdollistava sosiaalinen konteksti, jossa kaikki voivat kokea kukoistavansa ja tulevansa nähdyiksi – jopa tunnustetuiksi – vahvuuksiensa kautta. Vaikka tässä osatutkimuksessa haastateltiin vain kahta avaintoimijaa, neksusanalyysin soveltaminen avasi heidän kauttaan moninaisen kentän jatkotutkimukselle. Tämä neksusanalyyttinen tutkimus jatkuu seuraavassa vaiheessa saksalais-suomalaisen teknologiavälitteisen liikeviestinnän tarkastelulla, jossa etualalla on osallistuva etnografinen havainnointi liikeviestinnän toimintaympäristössä sekä videoanalyysi. Tämä tutkimus on nostanut esiin avaintoimijoiden jäsennyksiä saksalais-suomalaisen liikeviestinnän käytänteistä. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa tarkastelukulma vaihtuu yhteisölliseen tilanteiseen toimintaan.

Kirjallisuus

Benwell, B. & E. Stokoe 2006. *Discourse and identity.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
Burke, K. 1969. *Rhetoric of motives.* Berkeley: University of California Press.
Clarke, A. E. 2005. *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn.* Thousand Oaks: Sage Publications.
Davies, B. & R. Harré 1990. Positioning: The discursive positioning of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour 20* (1), 43–63. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
de Saint-Georges, I. 2005. From anticipation to performance: Sites of engagement as process. Teoksessa R. H. Jones & S. Norris (toim.) *Discourse in action: Introducing mediated discourse analysis*, 155–165. London: Routledge.
Eskola, J. & J. Suoranta 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
Gee, J. P. 2000. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25* (1), 99–125. DOI: 10.2307/1167322
Goffman, E. (1961). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings.* New York: Free Press.
Jones, R. H. 2005. Sites of engagement as sites of attention: Time, space and culture in electronic discourse. Teoksessa R. H. Jones & S. Norris (toim.) *Discourse in action: Introducing mediated discourse analysis,* 141–154. London: Routledge.
Jonsson, C. & M. Blåsjö 2020. Translanguaging and multimodality in workplace texts and writing. *International Journal of Multilingualism, 17* (3), 361–381. DOI: 10.1080/14790718.2020.1766051
Kalverkämper, H. 2017. Wiederentdeckung des kommunikativen Körpers – Rhetorik, Theatralik und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business, 12* (23), 115–152. DOI: 10.7146/hjcb.vl12i23.25552
Kankaanranta, A. 2006. "Hej Seppo, could you pls comment on this!"–internal email communication in Lingua Franca English in a multinational company. *Business Communication Quarterly, 69* (2), 216–225. DOI: 10.1177/108056990606900215
Kuusela P. 2001. George Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalipsykologia. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalispsykologian suunnannäyttäjiä*, 61–78. Tampere: Vastapaino.
Lankiewicz, H. 2014. From the concept of languaging to L2 pedagogy. Teoksessa H. Lankiewicz & E. Wasikiewicz-Firlej (toim.) *Languaging experiences: Learning and teaching revisited,* 1–32. Cambridge: Cambridge Scholars Publisher.
Larsen, M. C. 2010. *Unge og online sociale netværk: En neksusanalytisk undersøgelse af medierede handlinger og offentlige diskurser.* Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
Larsen, M. C. & P. Raudaskoski 2020. Nexus Analysis as a Framework for Internet Studies. Teoksessa J. Hunsinger, M. Allen & L. Klastrup (toim.) S*econd International Handbook of Internet Research,* 815–834. Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-024-1555-1_18
Mast, C. 2015. Was ist Unternehmenskommunikation? Teoksessa M. Hundt & D. Biadala (toim.) *Handbuch Sprache in der Wirtschaft,* 3–24. Berlin: De Gruyter.
Moosmüller, A. 2004. Das Kulturkonzept der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. Teoksessa H.-J. Lüsebrink (toim.) *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive,* 45–67. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Müller-Jacquier, B. 2004. 'Cross cultural' versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktionen. Teoksessa H.-J. Lüsebrink (toim.) *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive,* 69–113. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Mäkelä, L. 2010. *Verkkokurssi opetuksen ja oppimisen kompleksisena toimintatilana.* Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 925. Doctoral thesis (Education). Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66570

Neuvonen, R. 2019. *Viestintä- ja informaatio-oikeuden perusteet.* Helsinki: Kauppakamari.

Nishida, K. 1958. *Intelligibility and the philosophy of nothingness*. Tokio: Maruzen.

Peräkylä, A. (2001). Erving Goffman: Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*, 347–364. Tampere: Vastapaino.

Quist, P. 2008. Sociolinguistic approaches to multiethnolect. Language variety and stylistic practice. *International Journal of Bilingualism, 12* (1–2), 43–61. DOI: 10.1177/13670069080120010401

Reuter, E. 2003. Training mündlicher Berufskommunikation. Zur Methodologie gesprächsanalytisch fundierter Kommunikationstrainings. Teoksessa E. Reuter & M.-L. Piitulainen (toim.) *Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch. Die deutsche Sprache im Handel zwischen den nordischen und den deutschsprachigen Ländern. Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften* 23, 345–369. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Räisänen, T. 2018. Translingual practices in global business. A longitudinal study of a professional communicative repertoire. Teoksessa G. Mazzaferro (toim.) *Translanguaging as everyday practice,* 149–174. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-94851-5_9

Räisänen, T. 2019. Discursive identity work and interculturality during blue-collar work practice abroad: Finnish engineering students as language learners and users. Teoksessa M. Howard (toim.) *Study abroad, second language acquisition and interculturality,* 75–102. Bristol: Multilingual Matters.

Räisänen, T. 2020. The use of multimodal resources by technical managers and their peers in meetings using English as the business lingua franca. *IEEE Transactions on Professional Communication, 63* (2), 172–187. DOI: 10.1109/TPC.2020.2988759

Räisänen, T. & A. Kankaanranta 2021. The use of English as corporate language in global knowledge work over a 15-year business career. *European Journal of International Management*, Online First. DOI: 10.1504/EJIM.2020.10028833

Scollon, R. 2001. Action and text: Toward an integrated understanding of the place of text in social (inter)action. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Methods in critical discourse analysis*, 139–183. London: Sage.

Scollon, R. & S. W. Scollon 2004. *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.

Skovholt, K., A. Grønning & A. Kankaanranta 2014. The communicative functions of emoticons in workplace E-Mails: :-). *Journal of Computer-Mediated Communication, 19* (4), 780–797. DOI: 10.1111/jcc4.12063

Tiittula, L. 1987. *Wie kommt man zu Wort? Zum Sprecherwechsel im Finnischen unter fremdsprachendidaktischer Fragestellung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tiittula, L. 1993. *Kulttuurit kohtaavat. Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän näkökulmasta.* Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu D-190.

Tiittula, L. 1999. Stereotype in interkulturellen Geschäftskontakten. Zu Fragen der deutsch-finnischen Geschäftskommunikation. Teoksessa J. Bolten (toim.) *Cross Culture: interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*, 173–184. 2. uudistettu painos. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.

Tiittula, L., M.-L. Piitulainen & E. Reuter 2007. Die gemeinsame Konstitution professioneller Interaktion. Teoksessa L. Tiittula, M.-L. Piitulainen & E. Reuter (toim.) *Die gemeinsame Konstitution professioneller Interaktion,* 9–24. Forum für Fachsprachenforschung 77. Tübingen: Narr.

Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.

van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

van Lier, L. 2010. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia to Social and Behavioral Sciences, 3,* 2–6. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.005

Varhelahti, M. & M. Mikkilä-Erdmann 2016. Viestintää teknologian välityksellä asiantuntijaverkostoissa. *Media & Viestintä, 39* (3), 161–183.

Vasconcelos, A., B. Sen, A. Rosa & D. Ellis 2012. Elaborations of grounded theory in information research: Arenas/social worlds theory, discourse and situational analysis. *Research Methodology in Library and Information Studies, 36* (112), 120–146. DOI: 10.29173/lirg497

Virtanen, M. I. & P. Hiidenmaa 2020. Tekstintutkimus. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I–V*, 831–854. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 170–191.

Sirkku Lesonen
Jyväskylän yliopisto

Dynaaminen käyttöpohjainen lähestymistapa kielenoppimisen tutkimukseen

The paper presents a relatively new theoretical framework in the field of applied linguistics, more specifically, in the context of second language acquisition. Dynamic usage-based approach is a combination of complex dynamic systems theory and usage-based approaches, and it sees language development as an individual, dynamic process. In this view, L2 constructions are seen to emerge non-linearly when an L2 learner uses the L2 for the purposes of interaction. This paper focuses on some key aspects of the development of L2 learners' repertoire, namely individual learning trajectories, non-linear development, variability, and dynamics of L2 constructions.

Keywords: complex dynamic systems theory, usage-based language learning, construction, Finnish as a second language
Asiasanat: dynaamiset systeemit, käyttöpohjainen kielenoppiminen, konstruktio, suomi toisena kielenä

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Tässä artikkelissa esitellään dynaamista käyttöpohjaista lähestymistapaa (*dynamic usage-based approach*), joka tutkii oppijankieltä dynaamisena systeeminä. Soveltavan kielitieteen kentällä dynaamisten systeemien näkökulmaa on sovellettu laajasti: esimerkiksi monikielisyyden, kielipolitiikan ja sosiolingvistiikan kysymyksiä on lähestytty dynaamisten systeemien näkökulmasta (ks. tiivistelmää teoriaa soveltavista tutkimuksista Hiver, Al-Hoorie & Evans 2021). Kun tutkimuksen keskiössä on kielenoppiminen, tarkastellaan oppijankieltä dynaamisena systeeminä, joka on vuorovaikutuksessa oppijan sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön kanssa, ja jonka osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näiden vuorovaikutussuhteiden myötä oppijankielessä tapahtuu ajan myötä muutoksia, ja oppijan kielitaito kehittyy.

Dynaaminen käyttöpohjainen lähestymistapa tarjoaa teoreettisen viitekehyksen oppijankielessä tapahtuvien muutosten ja kehittyvän kielitaidon tutkimukseen. Lähestymistapa on kielenoppimisen tutkimuksessa – etenkin suomenkielisessä kontekstissa – vielä suhteellisen uusi ja kehittymässä oleva viitekehys, vaikka sen taustalla olevat kaksi teoreettista suuntausta: kompleksisten dynaamisten systeemien teoria (*complex dynamic systems theory, CDST*) ja käyttöpohjaiset kielenoppimisen mallit (*usage-based approaches*) ovat jo varsin vakiintuneita soveltavan kielentutkimuksen kentällä.

Kompleksisten dynaamisten systeemien teoria on yleinen muutoksen teoria, ja sitä on sovellettu useilla eri tieteenaloilla, kuten matematiikassa (Thom 1983), biologiassa (Maturana & Varela 1972) ja psykologiassa (Spivey 2007) (CDST:n ja sen lähiteorioiden soveltamisesta eri tieteenaloilla ks. Larsen-Freeman & Cameron 2008: 2–5). CDST on osoittautunut hedelmälliseksi viitekehykseksi, kun tutkimuskohteena ovat avoimet systeemit, joissa muutoksia tapahtuu epälineaarisesti. Dynaamisuus viittaa juuri jatkuvaan muutokseen: siihen, mitä systeemeissä tapahtuu, kun systeemin osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kun systeemi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (de Bot, Verspoor & Lowie 2005; Larsen-Freeman 2007; Lowie & Verspoor 2015; van Geert & Verspoor 2015.) Käyttöpohjaisten kielenoppimisen mallien (Barlow & Kemmer 2000; Tomasello 2003; Langacker 2009) kautta CDST voidaan asettaa kielenoppimisen tutkimuksen kentälle: kielenoppimisen tutkimuksessa tutkimuskohde – se mikä muuttuu – on oppijankieli. Käyttöpohjaisissa kielenoppimisen malleissa oppimisen nähdään sijoittuvan sosiaaliseen todellisuuteen: ilmaisut kehkeytyvät oppijankieleen toistuvien kielenkäyttötilanteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä (Verspoor & Behrens 2011; Verspoor, Schmid & Xu 2012; Roehr-Brackin 2015). Sosiaalisten tekijöiden ohella kognitiiviset prosessit, kuten yhteyksien ja toistuvien mallien havaitseminen sekä kyky muodostaa kategorioita ja tehdä yleistyksiä, ovat keskeisiä kielenkäytössä ja -oppimisessa (Verspoor & Behrens 2011; Roehr-Brackin 2015). Dynaaminen käyttöpohjainen lähestymistapa edustaakin kielenoppimisen tutkimuksen sosio-kognitiivista perinnettä.

Dynaaminen käyttöpohjainen lähestymistapa tarjoaa uusia tulokulmia kielenoppimisen tarkasteluun nostamalla tutkimuksen keskiöön yksilölliset oppimispolut ja oppimisen epälineaarisen luonteen. Kielenoppimisen ja oppijankielen muutosten tutkimus onkin CDST:n kentällä painottunut tapaustutkimuksiin, sillä kehittyvä kielitaito nähdään usein – kielen sosiaalisesta luonteesta huolimatta – vahvemmin yksilön kuin ryhmän ominaisuutena. Hiver, Al-Hoorie ja Evans (2021) ehdottavat kuitenkin CDST:n lähestymistavan sopivan myös ryhmätason tutkimukseen. Kun tapaustutkimusasetelma mahdollistaa tarkan yhden oppijan oppimisprosessin tutkimuksen, on Hiverin ym. (2021) mukaan ryhmätason tutkimusten avulla mahdollista tutkia sitä, millaisia yleisiä tendenssejä oppimisessa esiintyy ja mikä on oppijoille yhteistä. Dynaamisessa käyttöpohjaisessa lähestymistavassa korostuu kuitenkin myös ryhmätason tutkimuksissa aineistonkeruun pitkittäisyys, sillä muutosta on mahdollista tarkastella vain ajan saatossa tapahtuvana.

Tämän artikkelin tavoitteena on esitellä dynaamista käyttöpohjaista lähestymistapaa uutena teoreettisena kehyksenä: CDST:n ja käyttöpohjaisten mallien käsittely yhtenäisenä teoreettisena tarkastelutapana kielenoppimisen tutkimuksessa on vasta vahvistumassa. Tässä artikkelissa esitellään ensimmäistä kertaa suomen kielellä dynaamisen käyttöpohjaisen lähestymistavan lähtökohtia ja keskeisiä tutkimuskohteita sekä tutkimuksissa käytettyjä metodologisia ratkaisuja ja empiirisiä tutkimustuloksia viitekehykseen nojaavassa tutkimuksessa (ml. väitöstutkimukseni). Artikkelissa keskitytään lähestymistavan keskeisiin teemoihin toisen kielen oppijan[1] kielen kehityksessä. Luvussa 2 tarkastellaan yksilöllistä kielenoppimista ja pitkittäisten tapaustutkimusten roolia dynaamiseen käyttöpohjaiseen lähestymistapaan nojaavassa kielenoppimisen tutkimuksessa. Luvussa 3 keskitytään dynaamisten systeemien, kuten oppijankielen, kehityksen epälineaarisuuteen. Luvussa 4 pureudutaan yksittäisen oppijan kielessä esiintyvään vaihteluun (*variability*). Luvussa 5 käsitellään oppijankielen konstruktioita ja niiden dynamiikkaa toisen kielen oppimisprosessissa. Luku 6 luo katsauksen lähestymistavan tulevaisuuden näkymiin.

2 Pitkittäisyys oppimisen dynamiikan tutkimuksessa

Ensimmäisiä dynaamisen lähestymistavan sovelluksia oppimiseen liittyen oli Thelenin ym. (1993) tutkimus siitä, miten vauvat oppivat kurkottamaan kohti esi-

1 Tässä artikkelissa käytän termiä 'toisen kielen oppija' viittaamaan henkilöön, joka oppii kieltä kohdekielisessä ympäristössä. Termi 'oppijankieli' viittaa kielenoppijan käyttämään, kehittymässä olevaan kielimuotoon. Koska kielenoppimisella ei nähdä olevan päätepistettä (Hopper 1998), vaan oppiminen on jatkuva prosessi, voidaan itse asiassa jokaisen kielenkäyttäjän kieleen viitata tällä termillä. Tässä artikkelissa termi oppijankieli viittaa kuitenkin sellaiseen toisen kielen oppijan käyttämään kielimuotoon, jossa tapahtuu oletettavasti suurempia ja nopeampia muutoksia kuin hyvin edistyneen tai äidinkielisen kielenkäyttäjän kielessä.

nettä ja tarttumaan siihen. Thelen ym. (1993) tutkivat viikoittain (3 viikon ikäisestä 32 viikon ikäiseksi) ja kahden viikon välein (32 viikon ikäisestä 52 viikon ikäiseksi) kurkotus- ja tarttumisliikkeiden kehittymistä neljällä lapsella. Tutkijat havaitsivat tässä tiheästi kerätyssä aineistossaan huomattavia eroja lasten välillä. Esineeseen tarttuminen onnistui lapsilla eri-ikäisenä, ja toisilla lapsilla kurkotusliikkeet kehittyivät nopeista ja spontaaneista liikkeistä kohti hallitumpia kurkotuksia, kun taas toisilla kurkotusliikkeet olivat alusta alkaen kontrolloidumpia ja sulavampia. Tutkijat kuvaavat, miten jokaisen lapsen yksittäinen kurkotusliike kohti esinettä on yritys sovittaa yhteen senhetkisiä yksilöllisiä kurkottamisen taitoja ja toisaalta tehtävän vaatimuksia. Toistuvien yritysten myötä systeemi järjestyy (*self-organize*), ja kurkotusliikkeet ja tehtävän vaatimukset saavuttavat tasapainon: kurkotus ja esineeseen tarttuminen onnistuvat. Uusi taito on ilmaantunut oppijan repertoaariin. Tämä uuden taidon ilmaantuminen ei siis tapahdu minkään ennalta määrätyn ohjeen tai koodin mukaan, vaan yritysten ja toistojen kautta systeemi löytää parhaat tavat suorittaa tehtävä. (Thelen ym. 1993.) Dynaamisessa lähestymistavassa nähdään, että myös kielenoppimisessa uudet muodot kehkeytyvät oppijan kieleen, kun kielisysteemi järjestyy toistojen seurauksena oppijan ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja pyrkiessä näin saavuttamaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteitaan (de Bot & Larsen-Freeman 2011).

Thelen ym. (1993) esittävät lasten kurkotusliikkeen oppimisen kohdalla, ettei jokaisen lapsen yksilöllisten taitojen ja tehtävän vaatimusten yhteensovittamista ja näin ollen prosessia uuden taidon syntymisestä olisi voitu havaita, ellei tutkimusasetelmana olisi ollut pitkittäinen tapaustutkimus. Dynaamisen lähestymistavan mukaan systeemissä esiintyvä muutos, kuten uuden taidon oppiminen, voidaan selittää kuvaamalla systeemin tilaa hetki hetkeltä ajan kuluessa. Jokainen edeltävä hetki on siis merkityksellinen systeemin seuraavan hetken kehitykselle. (van Geert & Steenbeek 2005.) Tällainen muutosten dynamiikka on yhteneväinen myös käyttöpohjaisten kielenoppimisen mallien kanssa, joissa nähdään, että jokainen (reseptiivinen tai produktiivinen) kielenkäyttötilanne (*usage event*) on merkityksellinen kielenkehityksen kannalta. Käyttöpohjaisten mallien mukaan kielessä esiintyvät säännönmukaisuudet kehkeytyvät oppijankieleen käytön myötä. (Langacker 1999: 99; Barlow & Kemmer 2000; Tyler 2010). Koska jokaisen yksilön kielenkäyttökokemukset ovat ainutlaatuisia, oppimisessa esiintyy paljon vaihtelua yksilöiden välillä. Keskiarvojen perusteella varsin suoraviivainen kielitaidon kehitys ei kuvaa yhdenkään yksittäisen oppijan kehitystä. (Lowie & Verspoor 2019.) Pitkittäisissä toisen kielen kehittymisen tapaustutkimuksissa onkin havaittu, että kielen oppimisprosessi on hyvin yksilöllinen (Chan, Verspoor &Vahtrick 2015; Lowie &Verspoor 2015; Lowie &Verspoor 2019; Lesonen ym. 2021). Aivan kuten Thelenin ym. (1993) tutkimuksessa jokainen lapsi oppi kurkotusliikkeen omalla tavallaan, myös jokaisen kielenoppijan polku on uniikki.

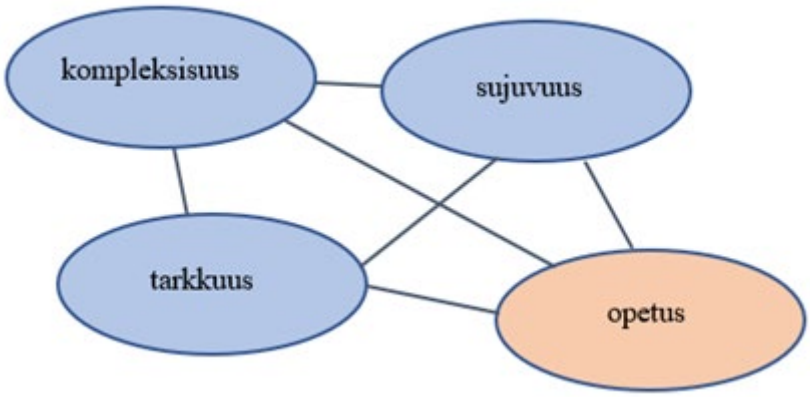
Käytön myötä kehkeytyvää kieltä – tai sitä, milloin ja miten oppijankielessä tapahtuu muutoksia – on mahdollista seurata pitkittäisten (tapaus)tutkimusten avulla (Larsen-Freeman & Cameron 2008). Pitkittäisiä tutkimuksia tarvitaan myös, koska ryhmätason poikittaisaineistoja käyttävien tutkimusten tuloksista ei voida tehdä suoria yleistyksiä yksittäisen oppijan oppimiseen (tai päinvastoin). Tämä johtuu siitä, että ihmisryhmässä jokainen yksilö ei edusta ryhmää täsmälleen samalla tavalla. (Lowie & Verspoor 2019.) Yleistysten tekemisen ongelmallisuudesta löytyy esimerkki suomi toisena kielenä (s2) -oppimisesta. Pseudopitkittäisessä Cefling-aineistossa (Jyväskylän yliopisto) erilaisia eksistentiaalikonstruktioita (lokaaliteemainen, omistajateemainen ja muut) käytettiin Kajanderin (2013) mukaan Eurooppalaisen viitekehyksen A-, B-, ja C-tason teksteissä saman verran. Mikään näistä kolmesta tyypistä ei siis näytä ryhmätasolla ilmaantuvan oppijankieleen ennen muita tyyppejä (Kajander 2013). Pitkittäisessä aineistossa neljällä s2-oppijalla omistajateemainen (esim. *Minulla on työpaikka*) eksistentiaalikonstruktio ilmaantui kuitenkin oppijoiden kieleen ennen lokaaliteemaisia (esim. *Metsässä on mustikoita*), jolloin vaikuttaa mahdolliselta, että omistusrakenne on näillä oppijoilla toiminut lokaaliteemaisen konstruktion kehittymisen mahdollistajana (Lesonen 2020). Tällainen niin kutsuttu edelläkävijävuorovaikutus on yksi CDST-viitekehyksessä tunnistettu vuorovaikutustapa, jossa kaksi kielellistä ilmiötä (kielen osasysteemiä) voi keskenään olla. Edelläkävijävuorovaikutuksessa yhden piirteen kehitys on edellytys toisen piirteen kehitykselle. (Verspoor & van Dijk 2011.) Eksistentiaalikonstruktion tapauksessa ryhmätasolla havaittu tendenssi ei siis toteutunut yksittäisten oppijoiden kohdalla. Cefling-aineistosta tehdyt havainnot passiivin käytöstä näyttävät puolestaan saavan tukea tekeillä olevasta pitkittäisestä tutkimuksesta. Seilosen (2013) väitöskirja-aineistossa C-tason teksteissä esiintyy aikuisilla s2-oppijoilla tilastollisesti merkitsevästi enemmän passiivia kuin molemmilla A-tasoilla, ja passiivin käyttö näyttää siis olevan edistyneen kielenkäytön piirre (Seilonen 2013). Myös pitkittäisesti kerätyssä aineistossa passiivin käyttö näyttää yhdellä s2-oppijalla lisääntyvän kielitaidon karttuessa (Leskinen & Lesonen, tekeillä).

3 Kielenoppimisen epälineaarisuus

Kielenoppimisen polkujen yksilöllisyys ei johdu ainoastaan oppijoiden kielenkäyttötilanteiden erilaisuudesta. Myös oppimisen alkutilanteen olosuhteet, kuten oppijan ominaisuuksiin liittyvät tekijät kuten ikä, työmuisti, ensikieli sekä oppimiskokemukset muista kielistä vaihtelevat yksilöiden välillä ja vaikuttavat toisen kielen oppimisen etenemiseen. Avoimien, ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa olevien systeemien dynamiikkaan kuuluu se, että alkutilanteen olosuhteilla voi olla ratkaiseva merkitys kehityksen suunnan kannalta. Pienetkin eroavaisuudet kahden oppijan alkutilanteen olosuhteissa voivat näkyä suurinakin kehityksen eroina oppimisen myö-

hemmässä vaiheessa. (de Bot & Larsen-Freeman 2011.) Jopa identtisillä kaksosilla, joiden oppimisen alkutilanteen olosuhteet olivat hyvin samanlaiset, havaittiin hyvin erilaiset kielenoppimisen polut (Chan, Verspoor & Vahtrick 2015). Tämä sensitiivisyys alkutilanteen olosuhteille eli nk. perhosvaikutus (Lorenz 1972) kuvaa sitä, miten vaikeasti ennustettavaa yksittäisten tekijöiden vaikutus koko systeemin tasolla ja ajan kuluessa on.

Perhosvaikutus on esimerkki epälineaarisesta kehityksestä, johon kuuluu muutoksia, joita ei voida palauttaa yksinkertaisiin syy-seuraussuhteisiin. Tietyn tekijän vaikutus esimerkiksi oppimisprosessin kulkuun voi olla paljon odotettua suurempi tai pienempi. Tämä johtuu dynaamisen systeemin osien ja ympäristötekijöiden keskinäisestä riippuvuudesta (*interconnectedness*) (de Bot & Larsen-Freeman 2011). Kielenoppimisessa tämä tarkoittaa oppijan kielisysteemin ja kielenoppimisympäristön yhteyttä toisiinsa. Jokainen kielen osa-alue, esimerkiksi kielen kompleksisuus eli kielen rakenteiden monipuolisuus (Ellis 2003: 340), tarkkuus eli kielen virheettömyys tai kohdekielenmukaisuus (Housen & Kuiken 2009) sekä sujuvuus eli kielen nopea prosessointi ja tuottaminen (ks. Lennon 1990: 390) ovat kaikki yhteydessä toisiinsa ja kaikkiin ympäristön tekijöihin, kuten opetukseen. Kuviossa 1 on esitetty näiden kolmen kielen osasysteemin (CAF-muuttujat: *complexity*, *accuracy*, *fluency*) keskinäinen riippuvuus toisistaan ja opetuksesta. Jos mikä tahansa osa liikkuu, koko kuvion muoto muuttuu. Muutos yhdessä osatekijässä ei vaikuta vain tiettyyn osa-alueeseen, vaan vaikutus näkyy koko systeemin tasolla, ja tämän vuoksi systeemeissä tapahtuvat muutokset ovat usein epälineaarisia, ja syy-seuraussuhteiden ennustaminen on vaikeaa.



KUVIO 1. Dynaamisen systeemin osien keskinäinen riippuvuus (*interconnectedness*).

Intuitiivisesti saatamme olettaa, että opetuksen vaikutuksesta kielen tietyn piirteen tarkkuus paranee, sillä lineaarinen syy-seuraussuhde näiden kahden tekijän välillä tuntuisi luonnolliselta. Opetuksen vaikutusta on kuitenkin vaikea ennustaa, koska opetus saattaa esimerkiksi motivoida oppijaa osallistumaan vuorovaikutukseen luokan ulkopuolella, ja tällöin opetustuokion vaikutus onkin odotettua suurempi. Opetus voi myös mahdollistaa sen, että oppijan aikaisemmin ohittamat ympäristön resurssit muuttuvat tarjoumiksi (*affordance*), eli sellaisiksi kieliympäristön elementeiksi, joita oppija käyttää hyväkseen toiminnassaan ja oppimisessaan (van Lier 2004). Tarjouman syntyessä opetuksen vaikutus voi olla hyvin erilainen kuin etukäteen ajateltiin. On myös mahdollista, että opetus on oppijan tasoon nähden liian vaikeaa, jolloin oppija saattaa lannistua, eikä opetuksen vaikutus olekaan oppimista edistävä. (ks. Lesonen 2020.)

Vaikka dynaamisen systeemin, kuten oppijankielen, kehityksen ennustaminen on osien keskinäisen riippuvuuden takia vaikeaa, on kuitenkin huomattava, että kaikki yhteydet eri osasysteemien välillä eivät ole yhtä vahvoja (de Bot & Larsen-Freeman 2011). Esimerkiksi opetuksen on osoitettu olevan yhteydessä kielitaidon kehittymiseen (esim. Norris & Ortega 2000; Spada & Tomita 2010), eli opetuksen ja kielitaidon kehittymisen yhteyden toisiinsa voidaan olettaa olevan melko vahva kielenoppijan ja ympäristön muodostamassa dynaamisessa systeemissä.

Dynaamisten systeemien kehityksen epälineaarisuus johtuu systeemien osien keskinäisestä vuorovaikutuksesta. CDST-tutkimuksessa kuvataan kolmenlaista systeemin eri osien vuorovaikutusta: kilpailevaa, toisiaan tukevaa ja edelläkävijävuorovaikutusta (Verspoor & van Dijk 2011: 86). Kilpailevassa vuorovaikutussuhteessa yhden asian kehittyminen vaikuttaa negatiivisesti toisen kehitykseen (van Geert 1991: 5, 21-23; Verspoor & van Dijk 2011: 86). Kilpaileva vuorovaikutussuhde voidaan havaita esimerkiksi korrelaation avulla: jos kahden muuttujan välinen korrelaatio on negatiivinen, voidaan muuttujien suhdetta toisiinsa kuvata kilpailevaksi (Spoelman ja Verspoor 2010). Tällöin esimerkiksi substantiivilausekkeiden kompleksisuuden lisääntyessä lauseiden kompleksisuus vähenee (ks. suomi toisena kielenä -oppijan kielenkehityksestä Spoelman ja Verspoor 2010: 548).

Suomi toisena kielenä -oppijoilla on löydetty kilpaileva vuorovaikutussuhde myös arvioinnin ilmaisemiseen käytettyjen verbi- ja adjektiivikonstruktioiden välillä. Lesonen ym. (2021) osoittavat, että yhdeksän kuukauden mittaisen aineistonkeruun alkupuolella kaikki neljä tutkimukseen osallistunutta alkeistason suomen kielen oppijaa käyttivät arvioinnin ilmaisemiseen pääasiassa verbikonstruktioita (esim. *Tykkään Pink Floydista* ja *Mua ärsyttää kaikki*). Tässä vaiheessa adjektiivikonstruktioiden (esim. *Mut se oli kiva* ja *He ovat tärkeä mun elämässä*) käyttö oli hyvin rajoittunutta. Kun oppijat alkoivat myöhemmin käyttää adjektiivikonstruktioita, verbien käyttö väheni ja yksipuolistui. Yksipuolistuminen näkyi siten, että oppijoiden käyttämien eri verbien määrä väheni, ja he käyttivät pääasiassa niitä verbejä, joita he olivat aineistonkeruun alkupuolella käyttäneet paljon. Verbirepertoaariin ei tullut tässä vaiheessa

uusia verbejä, vaan oppijat käyttivät heille tuttuja verbejä. Adjektiivikonstruktioiden ilmaantuminen oppijoiden repertoaariin tapahtui siis verbikonstruktioiden käytön kustannuksella, ja näiden konstruktioiden välillä havaittiinkin kilpaileva vuorovaikutussuhde. (Lesonen ym. 2021.)

Kaksi tekijää on toisiaan tukevassa vuorovaikutussuhteessa, jos niissä tapahtuu samanlaista kehitystä samaan aikaan (Verspoor & van Dijk 2011: 86). Esimerkiksi ensikielen oppimisessa on havaittu, että uuden konstruktion oppiminen on ollut avuksi toisen, samanlaisen uuden konstruktion oppimisessa, ja molempien käyttö on lisääntynyt lapsen kielessä (Abbot-Smith & Behrens 2006). Spoelman ja Verspoor (2010) osoittavat, että suomi toisena kielenä -oppijalla sanojen kompleksisuuden kehitys tuki lauseiden kompleksisuuden kehitystä. Samoin sanojen kompleksisuuden kehitys ja nominilausekkeiden kompleksisuuden kasvu tapahtui samanaikaisesti (Spoelman & Verspoor 2010: 547–548).

Edelläkävijävuorovaikutus tarkoittaa puolestaan sitä, että yhden tekijän täytyy kehittyä tietylle tasolle ennen kuin toinen tekijä pääsee kehittymään (Verspoor & van Dijk 2011: 86). Lesosen (2020) pitkittäisaineistossa käy ilmi, että omistuskonstruktio ilmaantui neljän s2-oppijan kieleen ennen eksistentiaalikonstruktiota, joten vaikuttaa mahdolliselta, että omistuskonstruktio voisi toimia edelläkävijänä eksistentiaalikonstruktion oppimiselle. Edelläkävijävuorovaikutusta on havaittu myös kompleksisuuden ja tarkkuuden välillä. Kompleksisuus näyttää edeltävän toisen kielen kehityksessä tarkkuutta: kohdekielen mukaiset kielimuodot kehkeytyvät oppijankieleen käytön ja osallistumisen kautta. (Caspi 2010: 166; Martin, Mustonen, Reiman & Seilonen 2010.) Kielenkehitykseen näyttää siis joissain tapauksissa kuuluvan se, että kohdekielenmukainen kielenkäyttö seuraa vasta kielen rakenteiden monipuolistumista.

Kielenpiirteiden kehityksen riippuvuus toisistaan ei ole uusi eikä vain dynaamiselle lähestymistavalle ominainen tapa tarkastella oppimista. Esimerkiksi Pienemannin (1998) prosessoitavuusteoria perustuu oletukseen siitä, että kielenoppimisessa jokin asia täytyy hallita ennen kuin uuden asian voi oppia. Myös Doughty (1991) esittää, että oppiakseen uuden rakenteen, täytyy oppijan olla valmis sen prosessointiin. Dynaamisessa näkökulmassa korostuu kuitenkin kehityksen yksilöllisyys: oppiminen ei etene kaikilla ennustettavien vaiheiden kautta, vaan jokaisen polku on yksilöllinen. Jotkut oppijat saattavat turvautua esimerkiksi omistuskonstruktioon oppiessaan suomen kielen eksistentiaalikonstruktion, mutta oppijan tarpeista ja oppimisympäristöstä riippuen eksistentiaalikonstruktio voi kehkeytyä oppijankieleen jo ennen omistuksen ilmaisemista.

Systeemien eri osien vuorovaikutusta toisiinsa on mahdollista tutkia esimerkiksi korrelaation avulla (Spoelman & Verspoor 2010; Verspoor & van Dijk 2011). Korrelaation avulla voidaan tarkastella numeeristen muuttujien välistä riippuvuutta. Jos kahden muuttujan välinen korrelaatio on positiivinen, toisen muuttujan kasvu tarkoittaa myös toisen kasvua. Esimerkiksi Spoelmanin ja Verspoorin (2010)

aineistossa S2-oppijan sanojen kompleksisuuden kehityksen ja nominilausekkeiden kompleksisuuden kehityksen välinen positiivinen korrelaatio kertoo siitä, että muuttujat kehittyvät yhdessä ja ovat siis toisiaan tukevassa vuorovaikutussuhteessa. Negatiivinen korrelaatio kertoo puolestaan kilpailevasta vuorovaikutussuhteesta. Dynaamisessa lähestymistavassa liukuva korrelaatio (*moving correlation*), jossa kahden muuttujan välistä yhteyttä toisiinsa tarkastellaan jakamalla aineisto osiin (esim. 5 viikkoa 30 viikon kokonaisjaksosta), kertoo muuttujien vuorovaikutussuhteen muutoksista ajan saatossa. Kahden muuttujan kokonaiskorrelaatio voi koko mittausjakson aikana olla 0, mutta jakamalla aineisto pienempiin osiin, voidaan havaita, että korrelaatio muuttuu ajan kuluessa negatiivisesta positiiviseen (Verspoor & van Dijk 2011).

Eri kielenpiirteiden välistä vuorovaikutusta voi tarkastella myös aineiston visualisoinnin keinoin. Muuttujien frekvenssejä tasoittamalla (*data smoothing*) voidaan frekvenssikuvaajista havaita, onko muuttujien kehitys samanlaista (toisiaan tukeva vuorovaikutussuhde), vai tapahtuuko toisen muuttujan frekvenssissä laskua silloin, kun toisen frekvenssi nousee (kilpaileva vuorovaikutussuhde). (Verspoor & van Dijk 2011.) Esimerkiksi Lesosen ym. (2021) aineiston neljän s2-oppijan arvioinnin ilmaisemiseen käytettyjen konstruktioiden välillä esiintyvää vuorovaikutusta on visualisoitu tasoitettujen frekvenssien avulla. Kielenpiirteiden välisten vuorovaikutussuhteiden tulkinnassa on keskeistä muistaa, että korrelaatio ei kerro kausaliteetista: kahden konstruktion frekvenssi saattaa esimerkiksi lisääntyä samaan aikaan, mutta ajallinen yhteys ei välttämättä tarkoita sitä, että konstruktioiden kehitys tukisi toinen toistaan. Siksi tutkimuksen pohjana olevat hypoteesit ja aineiston analyysi täytyy pohjata teoreettiseen tietoon kielenkehityksestä (Verspoor ym. 2011). Voisi olla perusteltua ajatella esimerkiksi, että suomen kielen omistuskonstruktion käyttö toimisi mahdollisesti edelläkävijänä eksistentiaalikonstruktion kehitykselle, sillä syntaktisesti ja jossain määrin myös semanttisesti konstruktiot ovat samankaltaisia.

4 Kielen vaihtelu kehityksen osoittajana ja mahdollistajana

Yksi dynaamisen lähestymistavan keskeinen käsite ja tutkimuskohde on oppijankielessä esiintyvä vaihtelu (*variability*). Vaihtelun käsite viittaa mitattavassa asiassa esiintyviin muutoksiin yhdellä oppijalla eri mittauskertojen välillä (van Geert & van Dijk 2002: 341), ja pitkittäin kerätyissä aineistoissa on havaittu, että yksittäisen oppijan kielessä esiintyy paljonkin vaihtelua eri mittauskertojen välillä (Verspoor, Lowie & van Dijk 2008; Spoelman & Verspoor 2010; van Dijk ym. 2011; Tilma 2014; Verspoor ym. 2017). Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että juuri opittua ilmaisutapaa saatetaan käyttää huomattavan paljon ja myöhemmin tämän ilmaisun frekvenssi jälleen pienenee. Frekvenssit saattavat myös ”sahata” ylös alas: toisinaan tiettyä ilmausta

käytetään paljon, toisinaan vähän. Kielenoppijoille ja -opettajille on tuttua myös se, että esimerkiksi oppijankielen tarkkuudessa (kohdekielen mukaisuudessa) esiintyy vaihtelua jopa yhden tekstikappaleen tai lyhyen keskustelun aikana: välillä oppija käyttää jotakin muotoa kohdekielen mukaisesti, välillä kohdekielen vastaisesti.

Esimerkkejä tällaisesta vaihtelusta löytyy myös empiirisestä aineistosta. Ellisin (1985) luokkahuonevuorovaikutusaineistossa portugalinkielinen L2-englannin oppija käytti luokkahuonetilanteessa kahta erilaista kieltostrategiaa: *No look my card* ja *Don't look my card* ajallisesti lähekkäin toisiaan. Lesosen ym. (2022) viikoittain kerätyssä pitkittäisaineistossa espanjankielisen s2-oppijan Alvaron eksistentiaalisuuden ilmaisuissa esiintyi saman dialogin aikana useita eri vaihtoehtoja eksistentiaalilauseen subjektin muodoksi. Alvaro käytti monikon partitiivimuotoa vaativissa konstruktioissa neljää erilaista muotoa: oikeinmuodostettua monikon partitiivia (*Siellä on paljon ihmisiä*), hakemisen jälkeen kohdekielen vastaisesti muodostettua monikon partitiivia (*Siellä on paljon rantat, ranteja, ranneja*), yksikön nominatiivia (*Siellä on paljon opiskelija*) ja monikon nominatiivia (*Siellä on paljon yksityinen yliopistot*). Alvaro yrittää hakea vuorovaikutuksessa oikeaa subjektin muotoa, ja toistuvien kielenkäyttötilanteiden ja niissä mahdollisesti saadun palautteen perusteella oikeat muodot kehkeytynevät pikkuhiljaa Alvaron kieleen. Yrittäminen ja erehtyminen kertovat tarpeesta ilmaista uusia merkityksiä, ja tällaiset lisääntyneen vaihtelun vaiheet saattavat kertoa meille, että oppija on juuri oppimassa jotain uutta.

Thelen ja Smith (1994) esittävät, että suorituksessa esiintyvä vaihtelu on luontainen kehittyvän systeemin ominaisuus. Heidän aineistostaan käy ilmi, että lapsen kurkotusliikkeissä esiintyy paljon vaihtelua silloin, kun lapsi on juuri oppimassa kurkottamaan kohti esinettä ja tarttumaan siihen. He myös osoittavat, että ennen kuin yhden lapsen, Nathanin, esineeseen tarttuminen onnistui käsien liikkeiden muuttuessa sulavammiksi ja suoraviivaisemmaksi, esiintyi käsien liikesuunnissa ja nopeuksissa paljon vaihtelua: toisina viikkoina Nathanin kurkotusliikkeet kohti lelua olivat nopeita, toisina viikkoina hitaita. Näistä erisuuntaisista ja eri nopeuksilla tapahtuvista liikkeistä valikoitui lopulta Nathanin repertoaariin sellaiset kädenliikkeet, joilla esineeseen tarttuminen onnistuu. Useista vaihtoehdoista repertoaariin jäivät siis sellaiset liikemallit, joiden avulla tehtävän suorittaminen onnistui parhaiten. (Thelen & Smith 1994.) Vaihtelu voidaan siis nähdä sekä kehityksen osoittajana (suorituksissa esiintyy paljon vaihtelua juuri ennen kuin tehtävä onnistuu) että kehityksen mahdollistajana (useista resursseista käyttöön valikoituvat parhaiten toimivat).

Kielenoppimisen kontekstissa vaihtelun ja valikoitumisen ajatusta on esittänyt Ellis (1994), joka tiivistää kirjassaan pitkittäisten toisen kielen oppimisen tapaustutkimusten tuloksia. Näiden tulosten mukaan toisen kielen oppimisessa esiintyy enemmän vaihtelua varhaisissa oppimisen vaiheissa (1994: 137). Tällaista vapaata vaihtelua ei voida selittää millään ulkoisella tai oppijan ominaisuuksiin liittyvällä tekijällä, vaan vaihtelu näyttää liittyvän nimenomaan kehittymisen prosessiin. Ellisin (1994) mukaan toisen kielen oppimisen varhaisessa vaiheessa esiintyvä vaihtelu vähenee

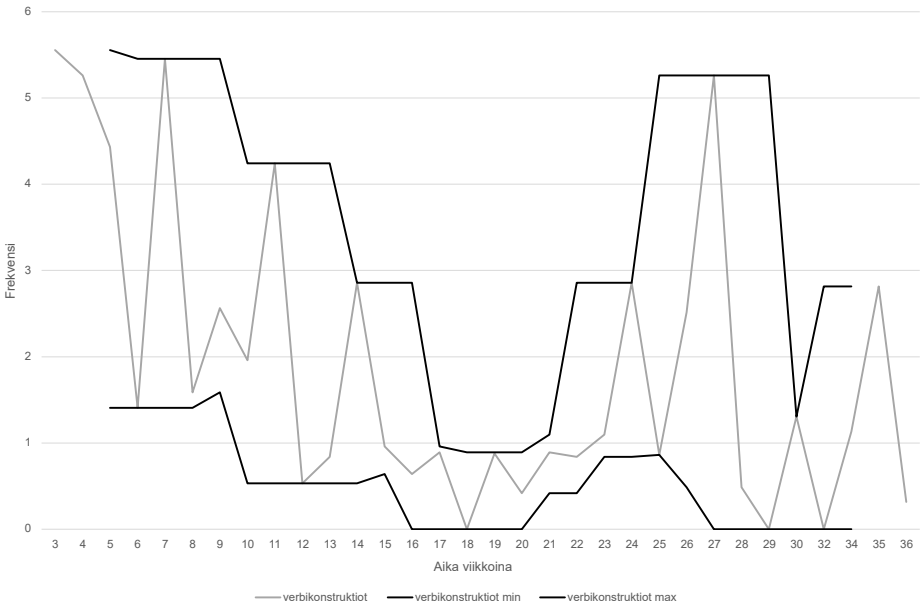
oppimisen edetessä, kun oppijan kielisysteemi järjestyy. Oppijankielessä esiintyvä vaihtelu voidaan siis nähdä kehittymisen mahdollistajana, aivan kuten yksilöiden perimässä esiintyvä vaihtelu toimii evoluution mahdollistajana. Vuorovaikutuksessa kaikkein parhaiten toimivat konstruktiot, jotka olettavasti ovat kohdekielenmukaisia, vakiintuneita ilmaisutapoja (Schmid 2020) valikoituvat myöhempään kielenkäyttöön.

Dynaamiseen lähestymistapaan nojaavassa kielenoppimisen tutkimuksessa oppijankielessä esiintyvää vaihtelua on tutkittu esimerkiksi visualisoimalla muuttujan frekvenssien vaihtelua pitkittäisaineistossa. Liukuva minimi–maksimi-kuvaaja on yksinkertainen keino saada näkyviin muuttujassa esiintyvä vaihtelu (kuva 2). Liukuvan kuvaajan minimi- ja maksimiarvot lasketaan aina tietylle aikavälille (esim. 30 viikon aikana viikoittain kerätystä aineistosta viiden viikon jaksoille), ja jokainen aikaikkuna menee päällekkäin edellisen kanssa seuraavalla tavalla:

Ikkuna 1: Muuttujan pienin arvo viikoilla 1–5;
ikkuna 2: muuttujan pienin arvo viikoilla 2–6;
ikkuna 3: muuttujan pienin arvo viikolla 3–7 jne.

Ikkuna 1: Muuttujan suurin arvo viikoilla 1–5;
ikkuna 2: muuttujan suurin arvo viikoilla 2–6;
ikkuna 3: muuttujan suurin arvo viikolla 3–7 jne.

Kun nämä arvot esitetään kuvaajassa, saadaan näkyviin kaista, joka osoittaa, millaisia pienimpiä ja suurimpia arvoja muuttuja on saanut ajan kuluessa. Kuviossa 2 on esitetty yhden s2-oppijan arvioinnin ilmaisemiseen käytetyissä verbikonstruktioiden frekvenssissä esiintyvä vaihtelu 36 viikon aikana. Pienimpien ja suurimpien arvojen väliin jäävä kaista osoittaa, että oppijankielessä esiintyi viikoilla 14–23 huomattavasti vähemmän vaihtelua kuin aineistonkeruun alkupuolella. Verbikonstruktioiden kehityksessä näytti olevan näillä viikoilla vakaampi vaihe: yritystä ilmaista uusia merkityksiä erilaisten verbien avulla ei näillä viikoilla esiintynyt. Vaihtelun määrä lisääntyy taas kohti viimeisiä viikkoja, mutta pysyy pienempänä kuin ensimmäisinä viikkoina. (Lesonen ym. 2017.)



KUVIO 2. S2-oppijan verbikonstruktioissa esiintyvä vaihtelu 36 viikon aikana (Lesonen ym. 2017).

Vaihtelun merkitys ja se, millainen kielen vaihtelu todella tukee oppimista, vaatii vielä empiiristä tutkimusta. CDST-tutkimusta on kritisoitu siitä, että kielenoppimisen varhaisissa vaiheissa esiintyvän vaihtelun yhteyttä kehittymiseen ei ole onnistuttu osoittamaan riittävän vakuuttavasti (Bulté & Housen 2020). Esimerkiksi Lesonen ym. (2021) osoittavat, että tietyn konstruktiotyypin (arvioinnin ilmaisemiseen käytetyt verbi- ja adjektiivikonstruktiot) esiintymäfrekvenssin ja vaihtelun määrää osoittavan varianssin välillä on positiivinen korrelaatio: lisääntynyt käyttö on yhteydessä lisääntyneeseen vaihteluun. Koska käyttöpohjaisissa malleissa käyttö ja oppiminen nähdään toisistaan erottamattomina, voidaan argumentoida, että oppiminen ja ilmausten määrässä esiintyvä vaihtelu liittyvät toisiinsa. Aineisto ei kuitenkaan pysty todentamaan CDST-viitekehyksessä esitettyä väitettä siitä, että vaihtelu on kehityksen moottori. Uusiksi ratkaisuiksi vaihtelun merkityksen tutkimukseen on esitetty esimerkiksi menetelmää *generalized additive mixed modelling (GAMM)*, jonka avulla vaihtelua voidaan tarkastella informatiivisena muuttujana (ks. Hiver ym. 2021).

5 Toisen kielen konstruktiot liikkeessä

Kielenoppimisprosessissa oppijat havaitsevat ja ottavat haltuunsa sosiaalisten ja materiaalisten ympäristöjensä semioottisia resursseja (Dufva 2020). Nämä resurssit

sisältävät tiedon ilmauksen muodosta (fonologinen, ortografinen tai viitottu muoto), merkityksestä (mihin muodolla viitataan) ja esimerkiksi siitä, missä ja miten kyseistä resurssia käytetään (Barlow-Kemmer 2000; Tyler 2010). Näihin muodon, merkityksen ja käytön yhteenliittymiin (*form-meaning-use composites*, Larsen-Freeman 2011: 53) viitataan käyttöpohjaisissa lähestymistavoissa konstruktion käsitteellä (Croft ym. 2004; Goldberg 2006). Muodon, merkityksen ja käytön yhteys havaitaan kielenoppimisessa vuorovaikutukseen osallistumalla. Tässä käytetään hyväksi yleistä kognitiivista kykyämme luoda yhteyksiä asioiden välillä (Langacker 2013): samoin kuin toistuvien kylmien talvien seurauksena lumi liitetään talveen, liitetään toistuvien kielenkäyttötilanteiden johdosta kielellinen muoto sen merkitykseen ja käyttöön.

Konstruktiot ovat erimittaisia: niiden pituus vaihtelee yhden äänteen mittaisista morfeemeista kompleksisiin virkkeisiin. Konstruktioita on myös eri abstraktiotasoilla (ks. asetelma 1). Idiomit kuten *pähkinänkuoressa* tai *aika parantaa haavat* ovat leksikaalisesti rajattuja, sanastollisesti vaihtelemattomia konstruktioita, kun taas esimerkiksi lausetyypit ovat vapaammin vaihtelevia ja näin ollen abstraktimpia. Abstrakteissa, skemaattisissa konstruktioissa on avoimia slotteja. (Goldberg 2006.) Esimerkiksi suomen kielen omistusrakenne voidaan kuvata abstraktina konstruktiona NPade + y.3.p. verbi *olla* + NPnom/part[2], jossa NP on substantiivilauseke, joka kuvaa siis konstruktion avointa slottia, sillä tähän slottiin sopii hyvin monipuolisesti erilaisia substantiivilausekkeita (Kotilainen 2007). Tähän abstraktiin konstruktioon perustuva leksikaalisesti rajattu konstruktio olisi esimerkiksi *Minulla on työpaikka*.

ASETELMA 1. Konstruktioita eri abstraktiotasoilla.

Abstraktiotaso

Leksikaalisesti rajattu ⟷ Skemaattinen/abstrakti

Täysin rajattu idiomi	Osittain rajattu idiomi	Lausetyyppi (omistusrakenne)	Lausetyyppi (transitiiviskeema)
pähkinänkuoressa	*Aika* + y.3.p verbi *parantaa* + *haavat*	NPade + y.3.p. verbi *olla* + NPnom/part	NPnom + verbi + NP part/gen/nom

Vuorovaikutukseen osallistuessaan oppijat havaitsevat ja ottavat haltuunsa erilaisia konstruktioita. Kielenoppijan tavoitteena voidaan Dufvan (2020: 23) mukaan nähdä

2 ade=adessiivi, y.3.p.=yksikön kolmas persoona, nom=nominatiivi, part=partitiivi, gen=genetiivi

”merkityksellinen, tilanteeseen sopiva ja konkreettinen kielenkäyttö”. Tällaista merkityksellistä toimintaa eri ympäristöissä opitaan vuorovaikutukseen osallistumisen kautta. Etenkin oppimisen alkuvaiheessa jäljittely ja toistaminen ovat tärkeitä keinoja tässä ympäristön resurssien haltuun ottamisessa. Käyttöpohjaisiin teorioihin nojaavassa kielenoppimisen tutkimuksessa on havaittu, että oppimisen alkuvaiheessa oppija tuottaa toistuvasti sanastollisesti vaihtelemattomia konstruktioita, ja ilmauksissa esiintyy siis hyvin vähän vaihtelua. Tässä vaiheessa oppijan konstruktioiden ajatellaan olevan ulkoa opittuja, analysoimattomia yksikköjä (*chunk*). Tällaisilla konstruktioilla ei ole oppijan kielitajussa vielä minkäänlaista sisäistä rakennetta, jossa eri osien funktiot olisivat eriytyneet. (Esim. Dąbrowska 2001; Tomasello 2003; Dąbrowska & Lieven 2005; Mellow 2006; Eskildsen 2009, 2012; Roehr-Brackin 2015; Lesonen ym. 2020.) Oppiminen etenee tällä konstruktioiden abstraktiojatkumolla siten, että analysoimattomien yksikköjen pohjalta oppijan ilmaisuvarastoon ilmestyy myös abstrakteja konstruktioita (skeema-vaihe) (Peters 1983; Langacker 1999; Tomasello 2000, 2003; Goldberg 2006; Eskildsen 2009; Lesonen ym. 2020). Tätä prosessia kutsutaan konstruktioiden skemaattistumiseksi. Asetelmassa 2 tämä käyttöpohjainen oppimispolku on kuvattu *haluta*-konstruktion avulla (keksityt esimerkit Lesonen ym. 2020 aineiston pohjalta).

ASETELMA 2. Käyttöpohjaisen oppimisen eteneminen.

	analysoimattomat yksiköt → Käyttöpohjainen oppiminen *haluta*-konstruktio → skeemat			
Esimerkkejä oppijankielen ilmauksista	*Haluaisin matkustaa Saksaan* *Haluaisin matkustaa Saksaan* *Haluaisin matkustaa Saksaan*	*Haluaisin matkustaa lentokoneella* *Haluaisin matkustaa Saksasta Suomeen* *Haluaisin matkustaa Helsinkiin*	*Haluaisin mennä Saksaan* *Haluaisin tehdä pitsaa* *Haluaisin katsoa elokuvan*	*Haluatko tulla meille?* *Halusin olla kotona* *En halunnut lukea sitä* *Me halutaan mennä ulos* *Haluaisitko ottaa teetä?*
skeema	ei skeemaa	*Haluaisin matkustaa* + NP	*Haluaisin* + verbi + NP	Haluta + verbi + NP

Käyttöpohjainen oppimispolku sanastollisesti vaihtelemattomista, toistuvista ilmauksista kohti vaihtelevampaa kielenkäyttöä on todennettu useissa ensikielen oppimisen tutkimuksissa (MacWhinney 1975; Tomasello 1992, 2003; Dąbrowska & Lieven 2005; Lieven, Salomo & Tomasello 2009). Tämän konstruktioiden skemaattistumisen nähdään perustuvan yleisiin kognitiivisiin prosesseihin: yleistysten tekeminen ei ole siis vain kielenoppimiselle tyypillistä (Langacker 2013). Esimerkiksi turisti huomaa Italiassa ensimmäistä kertaa kahvilassa asioidessaan, että espresso juodaan seisten baaritiskin ääressä. Useissa kahviloissa käytyään ja kokemuksen karttuessa turisti oppii, että tämä tapa on yleistettävissä myös muihin kahviloihin: sääntö ei koskenutkaan vain yksittäistä kahvilaa vaan kaikkia kahviloita ylipäätään. Toistuvasta tilanteesta (kahvilassa asiointi; yksittäisen ilmauksen *haluaisin matkustaa Saksaan* käyttö) tehdään yleistettävissä oleva malli tai skeema (Italiassa kahvi nautitaan kahvilassa baaritiskillä; haluta + verbi + NP). Näiden yleistettävissä olevien skeemojen avulla kielenoppija pystyy siirtymään jäljittelystä kohti vaihtelevampaa kielenkäyttöä ja omaäänistä ilmaisua. Tämän vuoksi oppijankielen konstruktioiden skemaattistuminen on yksi keskeinen teema käyttöpohjaisuuteen nojaavissa kielenoppimisen tutkimuksissa.

Useissa pitkittäisissä toisen kielen oppimisen tutkimuksissa on osoitettu, että oppimisen alkuvaiheessa oppijat käyttävät toistuvia, sanastollisesti vaihtelemattomia konstruktioita, ja varioivia ilmauksia ilmaantuu oppijankieleen vasta myöhemmin. Tällainen oppimispolku on havaittu esimerkiksi transitiivikonstruktion (Ellis & Ferreira-Junior 2009), *can*-konstruktion (Eskildsen 2009), kiellon (Eskildsen & Cadierno 2007), liikkumista ilmaisevien konstruktioiden (Li ym. 2014), relatiivikonstruktion (Mellow 2006) ja *gehen*- ja *fahren*-konstruktion (Roehr-Brackin 2014) kohdalla. Suomi toisena kielenä -kehityksessä tällainen tyypillinen käyttöpohjainen oppimispolku havaittiin saksankielisellä alkeistason kielenoppijalla Lenalla, jonka kielen kehittymistä seurattiin yhdeksän kuukauden aikana viikoittain hänen ollessaan vaihto-opiskelijana suomalaisessa yliopistossa (Lesonen ym. 2020). Ensimmäisillä viikoilla pian Suomeen saapumisen jälkeen Lenan *haluta*-konstruktiot olivat keskenään hyvin samanlaisia, ja tämän konstruktion kehitys näyttää Lenalla rakentuvan *haluaisin matkustaa* -ilmauksen pohjalta (ks. taulukon 1 ilmaukset 3.1–5.1). Viikolla 6 Lena käytti *haluta*-konstruktiossa ensimmäistä kertaa muuta kuin *matkustaa*-verbiä, mutta käytössä oli edelleen yksikön ensimmäisen persoonan konditionaali (6.1). Seuraavilla viikoilla sekä *haluta*-verbimuodot, että verbin täydennykset monipuolistuivat (7.1–11.5). Aineistonkeruun loppua kohti Lenan *haluta*-konstruktiot monipuolistuivat huomattavasti, sillä Lena taivutti *haluta*-verbiä useissa eri muodoissa ja verbi sai monipuolisesti erilaisia täydennyksiä. Viikoilla 24–36 Lena taivuttaa *haluta*-verbiä yhteensä kahdeksassa eri muodossa ja käyttää kolmeatoista erilaista täydennystä, joten *haluta*-konstruktio näyttää kehittyneen produktiiviseksi, abstraktiksi skeemaksi. (Lesonen ym. 2020.) Myös poikittaisessa s2-aineistossa on osoitettu

leksikaalisen variaation lisääntyvän tietyn konstruktion sisällä taitojen kehittyessä. Esimerkiksi paikanilmausten kohdalla oppijankielen ilmaukset monipuolistuvat taitotason noustessa siten, että nimistön (*Nyt minä olen Saksa*) lisäksi konstruktiossa käytetään myös muita paikkasanoja (*Talkoot ovat omassa pihapiirissa*). (Mustonen 2015.)

TAULUKKO 1. Alkeistason s2-oppijan leksikaalisesti spesifi konstruktion kehitys.

Viikko ja ilmaus	Haluta	täydennys, verbi	täydennys, NP/muu
3.1	*Hailloiani*	*matkesta*	*Lappiin, Hankasalmielle ja Ouluun.*
4.1	*Haluaisin*	*matkustaa*	*Jyväskylästä Saksaan.*
4.2	*Ja haluaisin*	*matkustaa*	*lentokoneella.*
4.3	*Haluaisin*		*Saksaan ja myös Lappiin ja Tampereelle.*
4.4	*Mihin haluaisit*	*matkustaa?*	
5.1	*Haluaisin*	*matkakusta*	*Venäjään, ja Suomessa Lappiin, Hankasalmelle, Oulu ja Helsingiin.*
6.1	*Haluaisin*	*sanoa,*	*en tule syntymäpäivä.*
7.1	*Ja Marja haluaisi*	*oppia*	*englannin kieli.*
10.1	*Mitä sä haluat*	*kysyä?*	
11.5	*haluaisivat*	*katsoa*	*revontulet myös*

Tällaista oppimispolkua sanastollisesti rajatuista ilmauksista kohti varioivia ilmauksia ja produktiivisia malleja on pidetty toisen kielen oppimisen tutkimuksen lähtökohtana (Ellis 2002: 170), koska ensikielen oppimisessa tämä oppimispolku on pystytty empiirisesti vahvistamaan (MacWhinney 1975; Dąbrowska 2001; Tomasello 2003; Dąbrowska & Lieven 2005; Lieven, Salomo & Tomasello 2009). Viimeaikaiset tutkimukset (ks. koontia Eskildsen 2021) kuitenkin osoittavat, että käyttöpohjainen toisen kielen oppiminen ei välttämättä etenekään vain yhdestä ulkoa opitusta ilmaisusta kohti produktiivista mallia, vaan toisen kielen oppijan abstraktit konstruktiot voivat lähteä rakentumaan useammista ilmauksista, jotka ovat osittain sanastollisesti rajattuja ja osittain produktiivisia. Lesosen ym. (2020) aineistossa nähdään, että kiinankielisen Jungon *tykätä*-konstruktio lähti kehittymään ilmauksista *tykkään* + NP (esim. *tykkään Englantista* ja *tykkään koirasta*) ja *tykkäätkö* + NP (*tykkäätkö futistasta?*). Nämä ilmaukset ovat siis osittain rajattuja, koska ilmausten osat *tykkään* ja *tykkäätkö* olivat toistuvasti käytössä, eikä *tykätä*-verbi esiintynyt muissa muodoissa.

Konstruktiot ovat kuitenkin osittain produktiivisia, sillä nominilausekkeet olivat hyvinkin vaihtelevia. Samassa aineistossa espanjankielisen Alvaron *haluta*-konstruktio oli oppimisen alkuviikkoina vieläkin vaihtelevampi. Ensimmäisestä viidestä *haluta*-konstruktion käyttöesiintymästä (viikot 3–6) jokainen oli erilainen. *Haluta*-verbi esiintyi viidessä eri muodossa, ja täydennyksinä on neljä erilaista verbiä sekä yksi nominitäydennys (ks. taulukko 2). (Lesonen ym. 2020.)

TAULUKKO 2. Alkeistason s2-oppijan vaihtelevat konstruktiot.

Viikko ja ilmaus	haluta	täydennys, verbi	täydennys, NP
3.1	*Haluan*	*asua*	*täällä.*
4.1	*Haluatko*	*mennä*	*kahvilla?*
4.2	*Mitä sä haluat*	*juoda?*	
6.1	*on haluaa*		*kahvia*
6.2	*Haluaisin*	*nukka.*	

Toisen kielen oppimisessa jäljittely ja toistaminen ovat siis keskeisiä skeemojen muodostuksen kannalta, mutta näyttää siltä, että (aikuisilla) toisen kielen oppijoilla skeema ei välttämättä lähde kehkeytymään vain yhden malli-ilmauksen perusteella, vaan useat osittain toistuvat ja osittain produktiiviset mallit voivat toimia oppimisen lähtökohtana (Eskildsen 2021). Vaihtelevien ilmausten käyttö oppimisen alkuvaiheessa viittaa myös siihen, että skeemat voivat muodostua hyvinkin nopeasti. Soveltavan kielentutkimuksen alueella tätä skeemojen muodostumista on tutkittu pääasiassa oppijoiden kieltä (puhuttua tai kirjoitettua) analysoimalla. Lisätutkimusta ja monitieteisempiä lähestymistapoja tarvitaan, sillä skemaattistumisen prosessit ja mekanismit eivät ole vielä selvillä. Oppijankielen analyysin avulla ei saada myöskään selville, ovatko ilmausten osien funktiot eriytyneet oppijalle.

Aivotutkimusmenetelmät voivat tarjota mahdollisuuden selvittää, missä määrin erilaisten konstruktioiden osat ovat eriytyneet tehtäviinsä. Pelkästään oppijan tuottamaa kieltä tutkimalla (ks. esim. Eskildsen 2009; Roehr-Brackin 2014; Lesonen ym. 2020) ei saada tietoa siitä, onko esimerkiksi ilmaus *Kuinka kauan sä olet ollut Suomessa?* vain ulkoaopittu analysoimaton ilmaus vai perustuuko ilmaus jonkinlaiseen skeemaan, kuten *Kuinka kauan sä olet ollut X:ssä?* tai *Kuinka kauan* subjekti + verbilauseke?. Tähän kysymykseen voidaan kuitenkin vastata aivotutkimuksen keinoin koeasetelmassa, jossa toisen kielen oppijat lukevat tai kuulevat lauseita, joissa konstruktioiden avoimia slotteja on muokattu odotuksenmukaisilla ja epäodotuksenmukaisilla täydennyksillä. Aivosähkökäyrässä (EEG) voidaan havaita tapahtumasidonnaisia jännitevasteita (*event-related potentials: ERP*), kun oppijan kuulemassa

tai lukemassa ilmauksessa on jotain odotuksenvastaista, ja riippuen siitä, koskeeko epäodotuksenmukaisuus ilmauksen merkitystä vai muotoa, syntynyt jännitevaste on erilainen (McLaughlin ym. 2010). Tällaista epäodotuksenmukaisuus-paradigmaa (*violation paradigm*) on käytetty ensikielen kehityksen tutkimuksessa (Steinhauer 2009: 17) sekä jonkin verran toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (Osterhout ym. 2006; Tanner ym. 2009; McLaughlin 2010). Myös suomenoppijoilla mitatut ERP-vasteet tukevat oletusta siitä, että oppijat kehittävät abstrakteja konstruktioita. Englanninkielisillä suomenoppijoilla (n=9) ei-kieliopilliset lauseet, joissa verbi oli taivutettu väärin (**Sinä syön lihaa*) saivat aikaan P600-vasteen yhdeksän kuukauden opiskelun jälkeen. Tutkijat tulkitsevan tämän tarkoittavan sitä, että tämä verbintaivutukseen liittyvä piirre on oppijoilla kieliopillistunut. Myös paikallissijoihin liittyvät ei-kieliopillisuudet (**He istuvat kahvilasta illalla*) sai aikaan P600-vasteen, joskin näiden ilmausten kohdalla vasteen amplitudi oli pienempi kuin verbin taivutusta koskevissa ilmauksissa. (Osterhout ym. 2008: 222.)

6 Lopuksi

Dynaamiseen käyttöpohjaiseen lähestymistapaan nojaavassa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten oppijankieli kehittyy ja muuttuu ajan myötä. Muutos on ilmeistä ei ainoastaan lähestymistavan tutkimuskohteelle vaan myös lähestymistavalle itselleen: dynaaminen käyttöpohjainen viitekehys on vielä varsin uusi ja kehittymässä oleva suuntaus toisen kielen oppimisen tutkimuksessa. CDST-tutkimusta on kritisoitu esimerkiksi teoreettisten käsitteiden operationalisoinnin epätarkkuudesta, ja uusia menetelmällisiä ratkaisuja tarvitaan, jotta dynaaminen lähestymistapa voisi saavuttaa täyden potentiaalinsa (Bulté & Housen 2020). Kielenoppimisen tutkimukseen erityisen käyttökelpoinen on esimerkiksi *latent growth curve modeling*, joka on rakenneyhtälömallien (*structural equation modeling, SEM*) sovellus pitkittäisen aineiston analyysiin (Hiver & Al-Hoorie 2019). Näiden mallien avulla voidaan tutkia monimutkaisia, useiden tekijöiden välisiä vuorovaikutussuhteita, joita dynaamisissa systeemeissä tapahtuu. Dynaamisessa käyttöpohjaisessa lähestymistavassa näitä vuorovaikutussuhteita pyritään tarkastelemaan siten, että oppijaa ja oppimista ei eroteta oppimisympäristöstä (Larsen-Freeman & Cameron 2008). Oppija ja oppimisympäristö muodostavan kokonaisuuden, josta ja jossa oppijankieli kehkeytyy ajan myötä, kun kielenoppija osallistuu vuorovaikutukseen omien tavoitteidensa suuntaamana.

Kirjallisuus

Abbot-Smith, K. & H. Behrens 2006. How known constructions influence the acquisition of other constructions: The German passive and future constructions. *Cognitive Science, 30*(6), 995–1026.

Bulté, B. & A. Housen. 2020. A critical appraisal of the CDST approach to investigating linguistic complexity in L2 writing development. Teoksessa Fogal, G. & M. Verspoor (toim.) *Complex dynamic systems theory and L2 writing development*. John Benjamins Publishing Company, 207–238.

Caspi, T. 2010. *A dynamic perspective on second language development*. Groningen dissertations in Linguistics, University of Groningen.

Croft, W. & A. Cruse 2004. *Cognitive Linguistic*. Cambridge University Press.

Dąbrowska, E. 2001. From formula to schema: The acquisition of English questions. *Cognitive Linguistics, 11* (1–2), 83–102.

Dąbrowska, E. & E. Lieven 2005. Towards a lexically specific grammar of children's question constructions. *Cognitive Linguistics, 16* (3), 437–474.

de Bot, K. & D. Larsen-Freeman 2011. Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. Teoksessa M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (toim.) *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 5–23.

Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa - Methodological Turns in Applied Language Studies.* AFinLAn vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 17–32.

Ellis, N. & Ferreira-Junior, F. 2009. Construction learning as a function of frequency, frequency distribution, and function. *Modern Language Journal, 93* (3), 270–385.

Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. 2002. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition, 24* (2), 223–236.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and leaching*. Oxford: Oxford University Press.

Eskildsen, S. 2009. Constructing another language - usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics, 30* (3), 335–357.

Eskildsen, S. 2012. L2 negation constructions at work. *Language Learning, 62*(2), 335–372.

Eskildsen, S. 2018. L2 constructions and interactional competence: Subordination and coordination in English L2 learning. Teoksessa A. Tyler, L. Huang, & H. Jan (toim.) *What is applied cognitive linguistics?* Berlin: De Gruyter, 63–98.

Eskildsen, S. 2021. Embodiment, Semantics and Social Action: The Case of Object-Transfer in L2 Classroom Interaction. *Frontiers in Communication, 6*.

Barlow, M. & S. Kemmer 2000. Introduction: A usage-based conception of language. Teoksessa M. Barlow & S. Kemmer (toim.) *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CSLI, vii–xxviii.

Chan, H., Verspoor, M. & L. Vahtrick 2015. Dynamic development in speaking versus writing in identical twins. *Language Learning, 65* (2), 298–325.

Doughty, C. 1991. Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition, 13* (4), 431–469.

Goldberg, A. 2006. *Constructions at work - The nature of generalization in language*. Oxford University Press.

Hiver, P. & Al-Hoorie, A. 2019. Research methods for complexity theory in applied linguistics. Multilingual Matters.
Hopper, P. 1998. Emergent grammar. Teoksessa M. Tomasello (toim.*) The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 155–175.
Housen, A. & F. Kuiken 2009. Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics, 30* (4), 461–473.
Kajander, M. 2013. *Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla.* Jyväskylä Studies in Humanities 220. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
Kotilainen, L. 2007 *Konstruktioiden dynamiikkaa.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
Langacker, R. 1999. *Grammar and conceptualization.* New York: Mouton de Gruyter.
Langacker, R. 2009. A dynamic view of usage and language acquisition. *Cognitive Linguistics, 20* (3), 627–640.
Langacker, R. 2013. *Essentials of cognitive grammar.* New York: Oxford University Press.
Larsen-Freeman, D. 2007. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition, 10* (1), 35–37.
Larsen-Freeman, D. & L. Cameron 2008. *Complex systems and applied linguistics.* Oxford: Oxford University Press.
Larsen-Freeman, D. 2011. A complexity theory approach to second language development/ acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition.* London: Routledge, 48-72.
Lennon, P. 1990. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach*. *Language Learning, 40* (3), 387–417.
Leskinen, K. & Lesonen, S. (tekeillä). Tracing the development of impersonal constructions in L2 Finnish in an academic context: a dynamic usage-based perspective.
Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M., & Verspoor, M. 2022. Variation and variability in L2 learning trajectories: Learning the Finnish existential construction. *Journal of the European Second Language Association 6 (1)*, 1–17.
Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M., & Verspoor, M. 2021. Dynamic Usage-based Principles in the Development of L2 Finnish Evaluative Constructions. *Applied Linguistics 42(3)*, 442–472. https://doi.org/10.1093/applin/amaa030.
Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M., & Verspoor, M. 2020. Lexically specific vs. productive constructions in L2 Finnish learners. *Language and Cognition 12 (3)*, 526–563. https://doi.org/10.1017/langcog.2020.12.
Lesonen, S. 2020. *Valuing Variability: Dynamic Usage-Based Principles in the L2 development of four Finnish Language Learners.* Groningen Dissertations in Linguistics.
Lesonen, S., Suni, M., Steinkrauss, R., & Verspoor, M. 2017. From conceptualization to constructions in Finnish as an L2: a case study. *Pragmatics & Cognition 24 (2)*, 212–262.
Li, P., Eskildsen, S. W., & T. Cadierno 2014. Tracing an L2 learner's motion constructions over Time: A usage-based classroom investigation. *Mod. Lang. J.* 98, 612-628. https://doi.org/10.1111/modl.12091.
Lieven, E., Salomo, D. & M. Tomasello 2009. Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis. *Cognitive Linguistics, 20* (3), 481– 507.
Lorenz, E. 1972. Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas? Paper presented at the American Association for the Advancement of Sciences, Washington , DC.
Lowie, W. & M. Verspoor 2015. Variability and variation in second language acquisition orders: A dynamic reevaluation. *Language Learning, 65* (1), 63–88.

Lowie, W. & M. Verspoor 2019. Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning, 69* (s1), 184–206.
MacWhinney, B. 1975. Pragmatic patterns in child syntax. *Stanford Papers and Reports on Child Language Development 10,* 153–165.
Martin, M., Mustonen, S., Reiman, N. & Seilonen, M. 2010. On becoming an independent user. Teoksessa I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (toim.) *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research.* EUROSLA Monograph series 1. Amsterdam: EuroSLA, 57–80.
Maturana, H. & F. Varela 1972. *Autopoiesis and Cognition.* Boston: Reidel.
McLaughlin, J., Tanner, D., Pitkänen, I., Frenck-Mestre, C., Inoue, K. & G. Valentine 2010. Brain potentials reveal discrete stages of L2 grammatical learning. *Language Learning, 60,* 123-150.
Mellow, J. 2006. The emergence of second language syntax: A case study of the acquisition of relative clauses. *Applied Linguistics, 27* (4), 645–670.
Mustonen, S. 2015. *Käytössä kehittyvä kieli: Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä.* Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Norris, J. M. & L. Ortega 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning, 50* (3), 417–528.
Osterhout, L., McLaughlin, J., Pitkänen, I., Frenck-Mestre, C., & N. Molinaro 2006. Novice learners, longitudinal designs, and event-related potentials: A means for exploring the neurocognition of second language processing. *Language Learning, 56* (Suppl. 1), 199–230.
Peters, A. 1983. *The units of language acquisition.* Cambridge University Press.
Pienemann, M. 1998. *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins Publishing.
Roehr-Brackin, K. 2014. Explicit knowledge and processes from a usage-based perspective: The developmental trajectory of an instructed L2 learner. *Language Learning, 64* (4), 771–808.
Roehr-Brackin, K. 2015. Long-term development in an instructed adult L2 learner: Usage-based and complexity theory applied. Teoksessa T. Cadierno & S. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning.* Berlin: De Gruyter, 181–206.
Schmid, H-J. 2020. *The Dynamics of the Linguistic System. Usage, Conventionalization, and Entrenchment.* Oxford University Press.
Steinhauer, K., White, E. J., & J. E. Drury 2009. Temporal dynamics of late second language acquisition: Evidence from event-related brain potentials. *Second Language Research, 25,* 13–41.
Tanner, D., Osterhout, L., & J. Herschensohn 2009. Snapshots of grammaticalization: Differential electrophysiological responses to grammatical anomalies with increasing L2 exposure. Teoksessa J. Chandlee, M. Franchini, S. Lord, & G-M. Rheiner (toim.), *Proceedings of the 33rd Boston University conference on language development*, Somerville: Cascadilla Press, 528– 539.
Thelen, E., Corbetta, D., Kamm, K., Spencer, J., Schneider, K., & Zernicke, R. 1993. The transition to reaching: Mapping intention and intrinsic dynamics. *Child Development, 64*(4), 1058–1098.
Thelen, E. & Smith, L. 1994. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action.* Cambridge: The MIT Press.
Tilma, C. 2014. *The dynamics of foreign versus second language development in Finnish writing.* Jyväskylä Studies in Humanities 233. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
Tomasello, M. 1992. *No title first verbs: A case study of early grammatical development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. 2000. First steps toward a usage-based theory of language acquisition*. *Cognitive Linguistics, 11* (1/2), 61–82.
Tomasello, M. 2003. *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge: Harvard University Press.
Seilonen, M. 2013. *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa.* Jyväskylä Studies in Humanities 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Spada, N. & Tomita, Y. 2010. Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning, 60* (2), 263–308.
Spivey, M. 2007. *The continuity of mind.* Oxford: Oxford University Press.
Spoelman, M. & Verspoor, M. 2010. Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish. *Applied Linguistics, 31* (4), 532–553.
Thom, R. 1983. *Mathematical models of morphogenesis.* Chichester, England: Ellis Horwood.
Tyler, A. 2010. Usage-based approaches to language and their applications to second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics, 30,* 270–291.
van Dijk, M., Verspoor, M. & W. Lowie 2011. Variability in DST. Teoksessa M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (toim.) *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 55–84.
van Geert, P. 1991. A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological Review, 98* (1), 3–53.
van Geert, P. & M. van Dijk 2002. Focus on variability: New tools to study intraindividual variability in developmental data. *Infant Behavior and Development, 25* (4), 340–374.
van Geert, P. & Steenbeek, H. 2005. Explaining after by before: Basic aspects of a dynamic systems approach to the study of development. *Development as selforganization: New approaches to the psychology and neurobiology of development, 25* (3– 4), 408–442.van Geert, P. & M.Verspoor 2015. Dynamic systems and language development. Teoksessa B. MacWhinney & W. O'Grady (toim.) *The handbook of language emergence.* Hoboken: Wiley Blackwell, 537–555.van Lier. L. 2004. The ecology and semiotics of language learning. Kluwer Academic Publishers.
Verspoor, M., Lowie, W. & van Dijk, M. 2008. Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *The modern language journal, 92* (2), 214–231.
Verspoor, M. & M. van Dijk 2011. Visualizing interactions between variables. Teoksessa M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (toim.) A dynamic approach to second language development. Methods and techniques. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 85–98.
Verspoor, M., Lowie, W., van Geert, P., van Dijk, M., & M. Schmid. 2011. How to sections. Teoksessa Teoksessa M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (toim.) A dynamic approach to second language development. Methods and techniques. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 129–199.
Verspoor, M. & Behrens, H. 2011. Dynamic systems theory and a usage-based approach to second language development. In M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (eds.) A dynamic approach to second language development. Methods and techniques Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 25–38.
Verspoor, M., Schmid, M. & Xu, X. 2012. A dynamic usage-based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 21* (3), 239–263.
Verspoor, M., Lowie, W., Chan, H. P. & Vahtrick, L. 2017. Linguistic complexity in second language development: variability and variation at advanced stages. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures, 14* (1), 1–27.

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 192–216.

Ilia Moshnikov
Karelian Institute, University of Eastern Finland

Use of the Karelian language online: websites in Karelian

The use of the Karelian language on the internet has grown strongly over recent decades. The aim of this article is to analyze the visibility of the Karelian language on the internet, focusing on websites with a full interface in Karelian. The research data are analyzed comparatively from the perspective of the use of Karelian dialects on different websites. The study shows that the number of websites in Karelian is decreasing. The use of different dialects of Karelian on websites varies. The visibility of the language in official contexts is rare, which could be explained by the lack of official status and the dearth of financial and human resources. This study describes existing websites in Karelian, but also shows the challenges of using Karelian on the internet from a language ideology point of view and in terms of linguistic landscape theory.

Keywords: Karelian, language ideology, virtual linguistic landscape, website
Asiasanat: karjalan kieli, kieli-ideologiat, verkkosivu, virtuaalinen kielimaisema

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Introduction

In the context of language revitalization, the possibility to use and promote an endangered language online plays a crucial role (Grenoble & Whaley 2006: 190). The speakers or learners of a minority language do not just seek resources available online for practicing languages, but they also use the internet to stay in contact with speakers living apart from the community (Soria 2016: 21; Outakoski et al. 2018: 29). The use of minority languages online provides a new image of the language as a contemporary and living instrument and resource, in contrast to perceptions that it is old-fashioned, rural, or possesses a low social status (Cunliffe 2007: 134).

The focus of this study is on the Karelian language and its use as a website language. Karelian is a minority and critically endangered language spoken in Finland and Russia (see Section 2.1). In recent years, the use of Karelian online has been growing, especially on social media, although websites in Karelian have also been important for a building a sense of community (Moshnikov 2016; Salonen 2017). In this article, websites with a Karelian interface are examined. The purpose of the study is to look at the websites from the perspective of the positioning of Karelian and its dialects. The visibility of Karelian is discussed from a language ideology point of view and in terms of linguistic landscape theory. The thematic field and specifics of the websites are also investigated. The visibility of a language online supports language revitalization, and for that reason it is important to study how the use of Karelian on the internet can be improved.

In this article I will answer the following research questions:

1. What websites exist with a full Karelian interface?
2. What dialects of Karelian are used on website interfaces?
3. Who is the main implementor of websites in Karelian?
4. Where else is Karelian visible online?

The focus of the study is on language menus and the language and dialect choices made during the creation of websites in Karelian, but also more widely on the development of websites during recent years as part of the virtual linguistic landscape in Karelian. The research data are also examined from the perspective of language ideologies.

2 Research background

2.1 The current situation of Karelian

Karelian is a Finnic language spoken mainly in Russia and Finland. Most Karelian speakers in Russia live in the Republic of Karelia and the Tver' region, but also in cities like Murmansk, Saint-Petersburg and Moscow (Karjalainen et al. 2013: 13, 23). In Finland, Karelian speakers are spread around the country, but before the Second World War most Karelian speakers were concentrated in Border Karelia in the eastern part of Finland next to the Russian (Soviet Union) border (Koivisto 2018: 59; Appendix 1). This area was ceded to the Soviet Union after the war, and all of its inhabitants were relocated around Finland (Sarhimaa 2017: 20–22).

The number of Karelian speakers is nowadays estimated at about 25,000 in Russia (2010) and 5,000 to 11,000 in Finland (Russian Census 2010; Sarhimaa 2017: 115). However, the number of Karelian speakers in Finland does not include "new speakers" of the language or speakers who recently immigrated, for example, those who have moved from Russian Karelia (Munne 2013: 391–392; Kunnas 2019: 170–171). In comparison, before the Second World War, there were around 250,000 Karelian speakers in the Soviet Union (Karjalainen et al. 2013: 23) and around 50,000 to 60,000 in Finland (Sarhimaa 2017: 112, 115).

Karelian is a minority language in both countries, and it is critically endangered. Linguistically, the Karelian language is divided into two main dialects: Olonets (or Livvi) Karelian and Proper Karelian; the latter consists of Viena (North) Karelian and South Karelian (Koivisto 2018: 57). All Karelian speakers are nowadays bilingual (Karelian-Russian or Karelian-Finnish), but the language skills of Karelian people vary since the speakers' backgrounds may be very different and there is no formal education in Karelian as a native language (Sarhimaa 2016: 17, 77, 81).

The current revitalization of Karelian started in the Soviet Union at the end of the 1980s and has later continued in Russia. Teaching of Karelian was started at the university level and has begun in schools and kindergartens, and at the same time mass-media platforms including newspapers, radio and TV broadcasting were established and numerous books in Karelian were published. The revitalization of Karelian in Finland started in the 1990s with community colleges offering Karelian teaching in some towns around the country. A professorship of Karelian at the University of Eastern Finland was established in 2009 and teaching of the language started the same year. At the end of 2009, the Karelian language gained the status of a non-territorial minority language in Finland, and the Finnish broadcasting company YLE announced internet and radio news services in Karelian in 2015. (For further reading, see Austin 2009; Karjalainen et al. 2013; Palander et al. 2013; Sarhimaa 2016.)

However, despite a relatively long revitalization period, the number of speakers of Karelian is decreasing (Karjalainen et al. 2013: 24). The lack of official status and support on a political level, together with other socio-economic and historical factors are seen as the main reasons for the dramatic drop in Karelian speakers. Given the territorial fragmentation of the Karelian community, the individual support given to each Karelian speaker and the use of the Karelian language online are important aspects of the language's revitalization.

2.2 Minority languages and language ideologies

According to the European Charter for Regional or Minority Languages (Council of Europe 1992, Article 1: 1–2), a regional or minority language is a language "traditionally used within a given territory of a State by nationals of that State who form a group numerically smaller than the rest of the State's population; and different from the official language(s) of that State". In addition, a minority language can be territorial, which means that the language is used in a specific area, or it can be non-territorial, which means that the territory where the language is used does not coincide with a particular area (ibid. 2). In this context, the Karelian language can be identified as a territorial language in Russian Karelia, and a non-territorial language in Finland. In the globalized world, traditional speech communities have changed, and Karelian-speaking people have also spread around Russia and Finland (Karjalainen et al. 2013: 20, 23; Sarhimaa 2017: 117).

Intergenerational language transmission, the absolute number of speakers, community members' attitudes toward the language, governmental and institutional language policy, and the official status of the language are crucial factors for the vitality of a language (UNESCO 2003: 7–15). The visibility and use of minority languages in different domains (including media) are also an important indicator of the vitality of a language, and the visibility of the language on the internet is not an exception (UNESCO 2003: 11; Grenoble & Whaley 2006: 190–191).

The visibility of a language can be studied within the language ideology framework. According to Kroskrity (2010: 192), language ideologies are 'beliefs, feelings, and conceptions about language structure and use which often index the political economic interests of individual speakers, ethnic and other groups, and nation states'. Linguistic norms and the standardization of the language are often related to these language ideologies, especially in the context of language revitalization (Mäntynen et al. 2012: 331). One way of constructing ideological representations of linguistic differences is erasure, which makes particular persons or activities invisible (Irvine & Gal 2000: 37–38). For example, a social group or a language may be imagined as being homogenous, and as a result of erasure its internal variations are ignored.

Language ideologies can be studied from the perspective of norms, which are usually regulated institutionally. Negotiating norms is a part of the language standardization process, especially during the process of creating a written form of the language (Mäntynen et al. 2012: 331). The ideological issues involved include questions of who has the right and the opportunity to regulate and standardize the language, to decide on its status, and to make language or dialect choices in multilingual contexts (ibid. 332).

The creators of internet content in Karelian decide which languages or language forms will be used and in which way, and that could be considered a part of language ideology, especially if certain languages or dialects are excluded from digital use (erasure). There is also a link between speakers' linguistic identity and whether they are able to use and to see their own language or dialect. From the outside, dialects and languages can be a part of a hidden internal hierarchy (Marten et al. 2012: 1; Amos 2017: 94), where decisions about which dialect of a language to use when creating a website has implications for the promotion of one dialect and the erasure of another.

2.3 Minority languages online and the virtual linguistic landscape

Over the past few years, content that is available online has been studied from different perspectives. These studies have utilized the availability of data and developed various methodologies for data collection and analysis. Materials have been studied from the perspectives of multilingualism and language use (Scheffler 2014; Laitinen et al. 2017; Hiippala et al. 2020). The use of minority languages on the internet and social media has also been examined, for example the use of the Welsh language on Facebook (Honeycutt & Cunliffe 2010) and on Twitter by Welsh-English biliterates (Johnson 2013). Paricio-Martín & Martínez-Cortés (2010) have studied the impact of the internet on the revitalization of the Aragonese language. Nguyen et al. (2015) have investigated the use of Frisian and Limburgish on Twitter, and social media-supported learning in Sápmi has also been studied (Outakoski et al. 2018).

The first digital signs of Karelian on the internet emerged at the end of the 1990s, when the first online articles of the Karelian newspaper Oma Mua were published in 1997 (Karelia.ru 1997). Since then, the use of the language online has been increasing. However, the number of resources in Karelian is still very limited (Moshnikov 2016: 294; Sarhimaa 2016: 67; Salonen 2017: 16). The digital use of the Karelian language in general has been studied (e.g., Salonen 2017; ELDIA 2022; DLDP 2022), as well as the usage of the Karelian language on mono- and multilingual webpages from the perspectives of translation studies and virtual linguistic landscapes (Moshnikov 2016).

A virtual linguistic landscape can be understood as the digital counterpart of a physical landscape. The concept of a physical linguistic landscape includes the

visibility of (a) particular language(s) in different public environments, including signs and place names (Landry & Bourhis 1997: 25). As a physical entity, the virtual linguistic landscape also has informational and symbolic functions: besides transferring information, it reflects the vitality of the language (Ivkovic & Lotherington 2009: 30–32; Jaworski & Thurlow 2010: 5). If the physical landscape is seen as more stable, the virtual landscape is dynamic and can be updated quickly, which may be a challenge for researchers studying it (Halonen 2015: 143; Laaksonen et al. 2015: 20). Websites, however, are a part of a public virtual space. Since there is no proper physical linguistic landscape in Karelian, the importance of the virtual landscape is particularly important.

A website contains text and images, and sometimes also sound and video and hyperlinks to other websites. A visitor of the website is usually not able to change the content, and the quality of the content is controlled by individuals or organizations who own the site and have the right to make changes (Cunliffe 2007: 134). Hence, web 1.0 technology represents passive communities or 'read-only' media. Web 2.0, on the other hand, represents active communities where users have a possibility to become creators as well as consumers of the content; the best-known example of the latter is Wikipedia (Cunliffe 2007: 135; Salmi 2014: 180; Lindgren & Cocq 2017: 135).

As a result of fast digitalization, even small minority languages have been able to live and develop online. It is especially important for endangered languages to expand their areas of use in different domains (Outakoski et al. 2018: 29). Here, technology can play a facilitating role, as it enables more efficient language documentation, as well as the development of online dictionaries and other tools, which is considered important in the revitalization of minority languages (Grenoble & Whaley 2006: 190–191; Cunliffe 2007: 136). But despite all of these advantages, a lack of financial support and human resources (including IT support and language specialists) are the most significant challenges for the visibility of minority languages online, as well as the sustainability of continuous support (Ferré-Pavia et al. 2018: 1082; Outakoski et al. 2018: 25).

3 Research data and methods

The research data used in this study consists of ten websites with a full interface in Karelian (Appendix 2). The data were collected by manual search, and also by using Wanca, a specific tool for listing webpages created in 36 Uralic languages including Karelian, which was developed in the SUKI project (Wanca 2022). Wanca lists webpages using automatic language recognition software. According to Wanca (April 2022), there are 49 webpages that include some degree of written content in Karelian: 20 of these use the Proper Karelian dialect (24 in 2016) and 29 use Livvi

Karelian (35 in 2016). In addition to websites with a full interface in Karelian, this paper also discusses some other webpages where Karelian is present (Section 4.2).

Since the content in Karelian is fragmented, the research data were restricted to websites with a full interface in Karelian. In previous research (Moshnikov 2016), websites in Karelian were investigated from the perspective of translation studies, in conjunction with linguistic landscape theory. But since that time (2016), some websites have disappeared from the internet (see the list in Appendix 2), and new ones have been created. In this paper, the current situation is presented, and the language and dialect choices on websites currently available online are analyzed. The study includes the updated data of websites with a Karelian interface published from 2016 until the present. There is also a comparative aspect to the study, as the development of websites in Karelian has been followed by the author since 2015.

The study data was analyzed using qualitative online content analysis and online ethnography. According to this approach, the internet and websites in particular are seen as spaces, and the researcher is observing and exploring these spaces by collecting, for example, artefacts or screenshots (Laaksonen et al. 2015: 18; Sumiala & Tikka 2015: 161–162). Conceived in this way, online ethnography has common features with linguistic landscape studies, as the visibility and use of the Karelian language and its dialects are observed by focusing on language menus and linguistic and dialect choices of the websites. Since a website is a public virtual space and freely accessible (Helasvuo et al. 2014: 22–23), there are minimal ethical issues or conflicts of interest involved in their research. A public webpage can be described as a physical public space like a street or square (Landry & Bourhis 1997: 24), and the data featured in this study does not include private information or discussions content taken from the forums.

4 The use of Karelian on the internet

4.1 Websites in Karelian

The number of webpages with a full Karelian interface is limited (Figure 1). Websites in Karelian are usually translations of websites that are also available in other languages, but besides these multilingual webpages there are several exclusively monolingual websites in Karelian (also Appendix 2). The Karelian language is visible in the webpages of Karelian media (n=1), associations and societies (n=4), research projects (n=1), a portal created by Karelian activists (n=1), and global multilingual platforms (n=3) such as Wikipedia or vk.com (Figure 1). But Karelian is still invisible on an official level and there are no websites created by official authorities aside from those related to the Karelian language or culture.

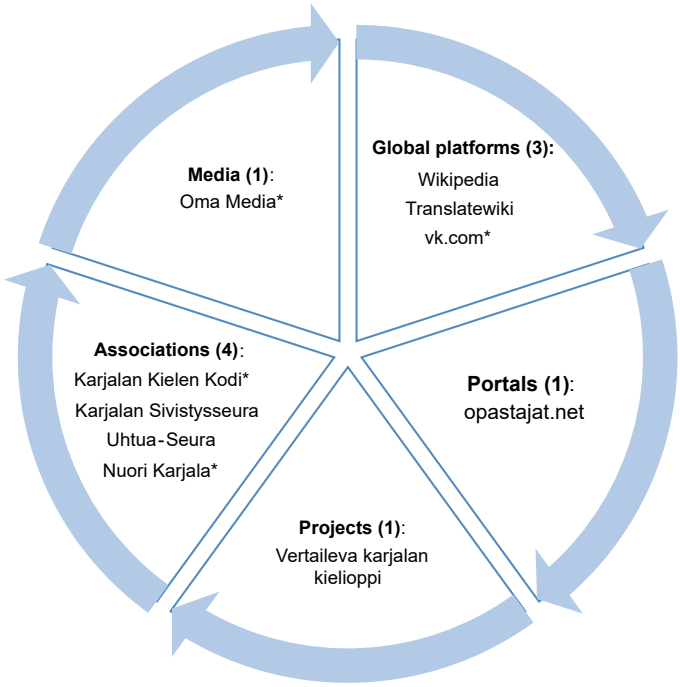


FIGURE 1. The thematic groups of websites with a full interface in Karelian and the names of the websites. Webpages marked with * were either created or significantly updated after 2016. The number in brackets indicates the number of webpages in the group.

The visibility of the Karelian language on the internet through traditional media has significant value. The first articles of the Karelian newspaper Oma Mua ('own land', published in Petrozavodsk with the financial support of the government of the Republic of Karelia) were published online in 1997 (Karelia.ru 1997). Afterwards, the website Oma Mua and another Karelian newspaper Vienan Karjala were linked to the Periodika publishing house and developed together with other newspapers and periodicals. Vienan Karjala ('Viena Karelia') is a Karelian newspaper that was published from 1999 to 2014 in Proper Karelian (Viena Karelian dialect). In 2014, Vienan Karjala and Oma Mua were combined into one newspaper, which kept the name Oma Mua and which contains articles in the two main Karelian dialects of Livvi and Proper (Viena) Karelian (Moshnikov 2016: 299, 303).

In 2013, perhaps in preparation for this merger, another website of the Oma Mua newspaper was created, which used Livvi Karelian and Viena Karelian, but not other varieties such as South or Tver Karelian (Figure 2). The interface was simultaneously available in each of the two main dialects of Karelian, as a unique 'doubly monolingual' implementation. On the basis of the menu the two dialect versions

looked perfect duplicates of one another, but the content of the articles that were available in each dialect was different. In 2020, the website was replaced with a new multilingual portal Oma Media ('own media').

FIGURE 2. Livvi Karelian interface of the Oma Mua newspaper. Using the button on the right, users could switch to the version in Viena Karelian (*Vienakši*). Website is no longer available online.

Established in 2020 in Petrozavodsk, Oma Media (Figure 3) combines all the different newspapers and journals of the Periodika publishing house in one multilingual portal. It has five language versions, including Karelian, Veps, and Finnish. As a consequence of switching to Oma Media, the Viena Karelian version of the website disappeared, which is a significant loss for the speakers of that dialect group. The Karelian language used by default on the website is Livvi Karelian, which is not specifically explained. However, the portal is still under construction, and the future will tell what language and dialect choices will be made, and how the portal will stay multilingual and maintain the national languages and dialects of Karelian.

FIGURE 3. The main page of the Oma Media portal. The language of the interface used in the picture is Karelian.

It is worth mentioning that the Karjal Žurnualu newspaper in Karelian was published in Finland by The Karelian Language Society (Karjalan kielen seura) from 2011 to 2020. The dialect of the newspaper was also Livvi Karelian. Due to financial difficulties and the misappropriation of funding (Mustonen 2021), the society was closed in 2020 and the web content created in Karelian disappeared from the internet, including the Karjal Žurnualu newspaper, a large online library of freely accessible materials in Karelian, as well as some dictionaries and other literature. At the moment, only a limited number of issues of the newspaper are available from libraries and personal archives.

In addition to the Karelian Language Society, there are a number of other associations and societies that actively promote the Karelian language and culture, but only four of them have a website with a Karelian version. The Karelia Cultural Society (Karjalan Sivistysseura) and the Uhtua Society (Uhtua-Seura) are active in Finland, and the Home of the Karelian language (Karjalan Kielen Kodi) and Youth Karelia (Nuori Karjala) in Russian Karelia. Karelian is present in a different way on the websites of each of these organizations. The Karelia Cultural Society and the Uhtua Society have Finnish and Youth Karelia Russian as the main languages of websites. Even though the Home of the Karelian Language is located in Russian Karelia, the website of the organization was created and is maintained together with a Finnish organization (Karjalan kielen koin abuniekat ry) located in Finland. Information about the House of the Karelian language is equally made available in four languages: Karelian (Livvi), Finnish, English, and Russian.

Each of the organizations has a language menu, and in addition to Finnish, the Karelia Cultural Society has six more language and dialect versions including Livvi Karelian, Viena Karelian, South Karelian, Swedish, Ludic, and Russian (Figure 4). The Uhtua Society has a Karelian version in addition to Finnish, but only in Viena Karelian

(*Vienakši*). This choice can be explained both thematically and geographically, since the society focuses mainly on the culture and language of Viena Karelia. Based in Russian Karelia, the Youth Karelia association has a multilingual website. The main language of the site is Russian, but in the language menu users can switch to Karelian or English. The Karelian version of the website uses the Viena Karelian dialect.

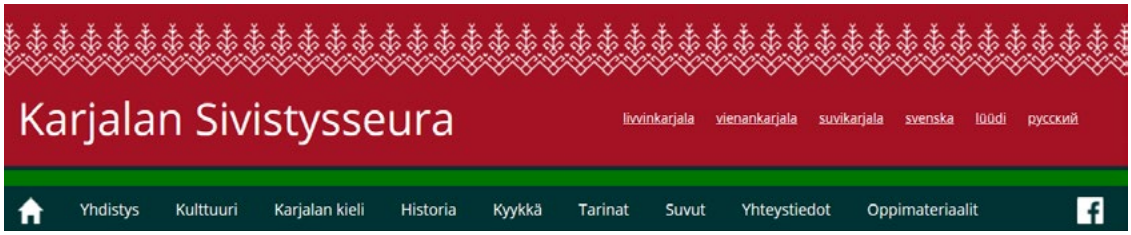


FIGURE 4. The main menu of the Karelia Cultural Society webpage.

In addition to the websites of media and associations, there is also the website of the Comparative Grammar of Karelian (Vertaileva karjalan kielioppi) research project, which is created in Karelian. The main language of the website is Karelian (Livvi), but it also has a language menu with three other language versions: English, Finnish and Russian. However, none of these contains actual content, and all the information available on the website is in Karelian.

The Opastajat.net portal (kar. opastai (pl. opastajat) – eng. 'teacher') was created in Finland by Karelian activists in 2007. It is one of the oldest websites created in Karelian (Figure 5). The main menu of the website and most of the content is in Livvi Karelian. The portal is a massive source of data, related mostly to learning Karelian. Opastajat.net consists of four main parts: studying the language (*Opastu*), reading in Karelian (*Luve*), Karelian people (*Karjalazet*), and News (*Uudizii*). The *Opastu* ('Learn') and *Luve* ('Read') parts consist of numerous open access links to books and other material published online, both for reading in Karelian and for studying Karelian. *Karjalazet* ('Karelians') contains more general information, mainly about Karelian villages and schools where Karelian is taught. The *Uudizii* block ('News') consists of links to other sources and projects, as well as a link to a Karelian-speaking forum which also has a full Karelian interface.

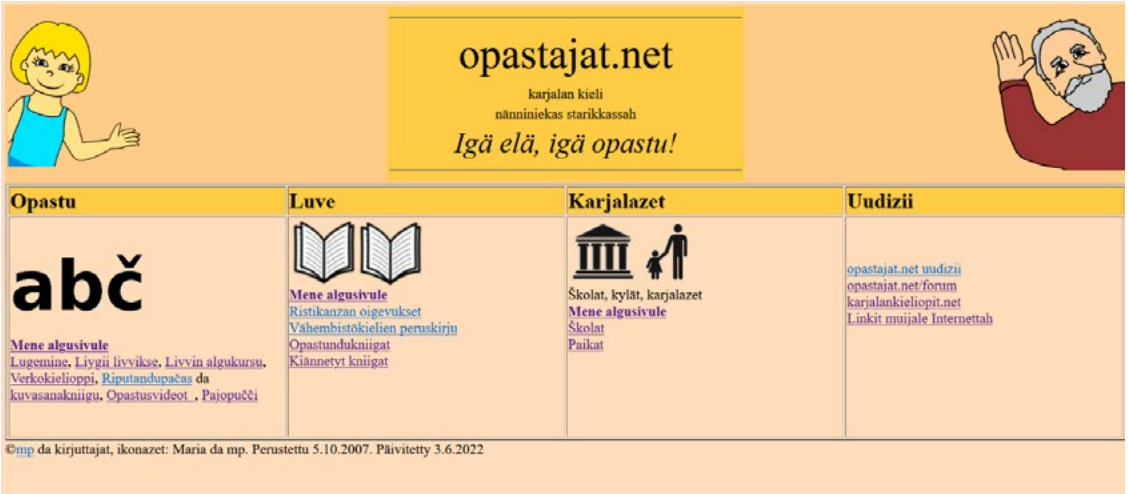


FIGURE 5. The main page of *Opastajat.net* portal.

Another portal created by Karelian activists is Karelian Wikipedia. Livvi Karelian Wikipedia was announced in 2015 and became independent from the Wikimedia Incubator in October 2016. Wikimedia Incubator is the place where potential new language editions of existing open-content projects supported by the Wikimedia Foundation are tested and developed (Wikimedia Incubator 2022). The existing Livvi Karelian Wikipedia project (Figure 6) includes 3,844 articles (as of 23.6.2022). Another project, mostly concentrated on Proper Karelian, is still in the incubator and consists of 1,828 articles (as of 23.6.2022). The history of Wikipedia in Karelian dates back to 2007, although the few attempts made to create a Wikipedia combining the Karelian dialects all failed. In the context of the Kiännä research project, numerous Wikipedia workshops were organized where participants learnt the basic techniques for creating Wikipedia articles, mainly based on translation from other languages (Kiännä 2022).

The Wikimedia translation portal Translatewiki.net also has a Karelian interface, although the content in Karelian is very limited (Livvi and Viena Karelian). Translating the interface of Wikipedia is an important criterion to get a project out of the incubator. Wiki technology combines features of traditional websites and social media because members of the community can add, modify and delete content from the pages (Cunliffe 2007: 135).

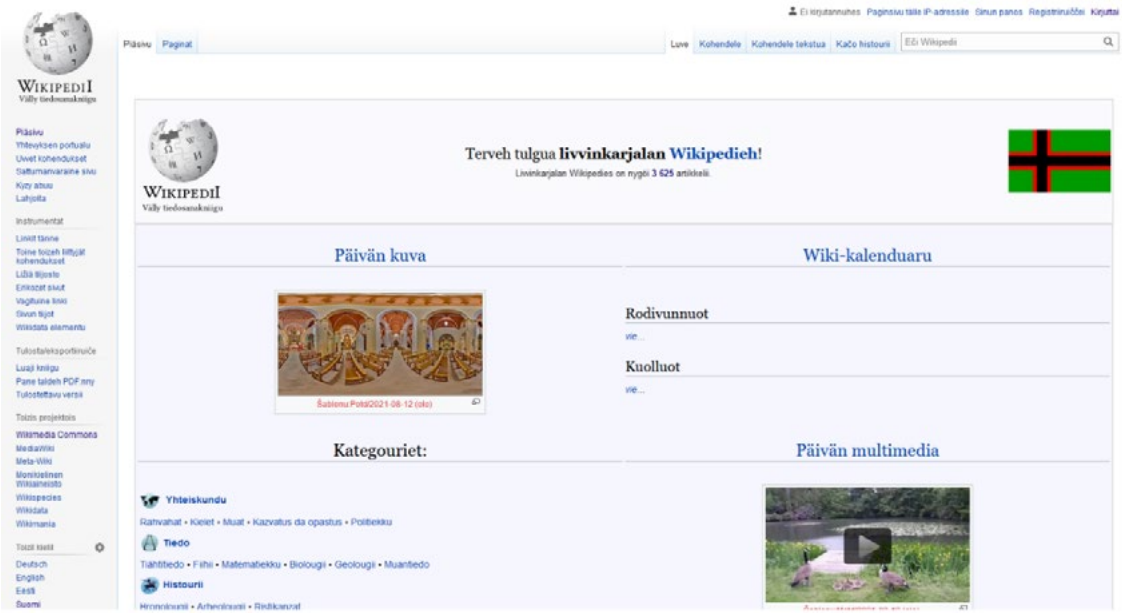


FIGURE 6. The main page of Livvi Karelian Wikipedia.

In 2018, the Karelian version of the vk.com social network was established. Adding the Karelian language to the list of available interface languages in the social media portal has been an important step both for Karelian society and Karelian activists, and because of its local popularity especially for Karelian people living in Russia. Although the translation process is still ongoing and in progress, it is already possible to switch to the Karelian language in vk.com, although registration to the service is compulsory. A group of translators from Russian Karelia are working voluntarily with the Proper Karelian dialect (Viena Karelian), and a screenshot from the news feed is presented in Figure 7.

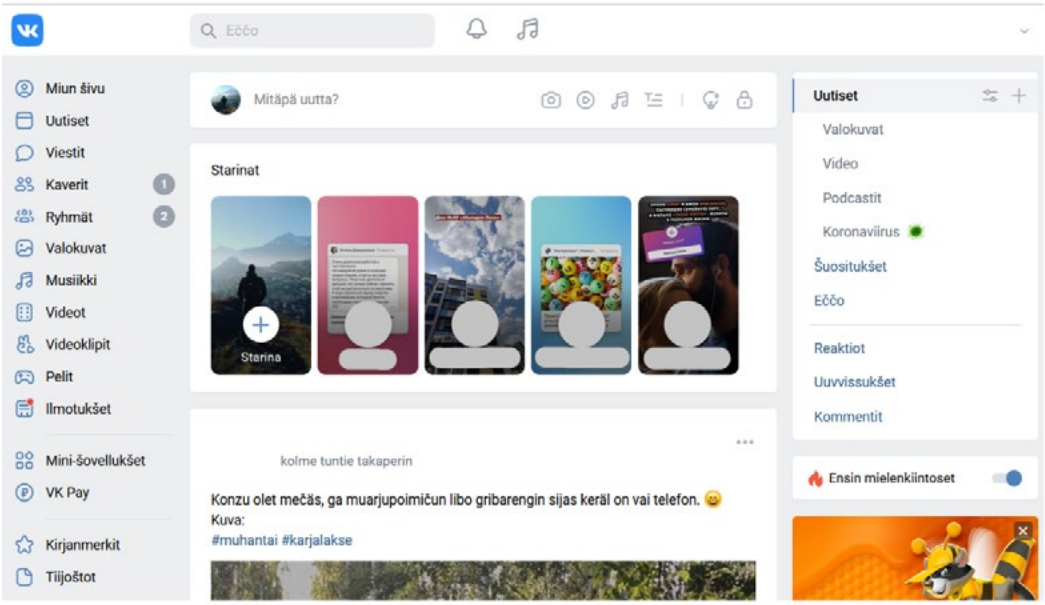


FIGURE 7. The interface of Viena Karelian in the vk.com site.

Translating the interface of Facebook to Karelian was also a topic of discussion among Karelian activists, with some suggesting translating Facebook into Livvi Karelian and others proposing a mixed language, i.e., the possibility to let the people who do the work decide which dialect form they would like to use. However, translation has not yet started because no volunteers have been found for this taxing and long-term project. This has become even more difficult now that Russia has banned the use of Facebook (AP news 2022).

Localizing the interface of global platforms develops vocabulary related to the use of the internet and technology, and brings the language into the contemporary world (Cunliffe 2007: 134). For that reason alone, supporting these initiatives is extremely important. In addition, using the language on popular social media portals as the interface language also increases the prestige of the language.

Table 1 shows the use of Karelian dialects in the data. As we can see, some webpages are multidialectal but others not. Among the different dialect forms, Livvi Karelian is slightly dominant and for four websites it is the only option available. Viena Karelian is used on three websites as the only option. Two websites have been created in both Livvi and Viena Karelian (Wikipedia and Translatewiki), while Karjalan Sivistysseura has an interface and materials in three dialects of Karelian (Livvi, Viena and South Karelian).

TABLE 1. Use of Karelian dialects as the language of interface.

Website	Dialects of Karelian used
Media:	
Oma Media	Livvi Karelian
Associations:	
Karjalan Kielen Kodi	Livvi Karelian
Karjalan Sivistysseura	Livvi, Viena and South Karelian
Uhtua-Seura	Viena Karelian
Nuori Karjala	Viena Karelian
Projects:	
Vertaileva karjalan kielioppi	Livvi Karelian
Portals:	
opastajat.net	Livvi Karelian
Global platforms:	
Wikipedia	Livvi and Viena Karelian
Translatewiki	Livvi and Viena Karelian
vk.com	Viena Karelian

The study shows that the virtual linguistic landscape in Karelian consists of several dialects of Karelian. Dialect choice is often based on the resources available to create a version in Karelian but to an outside observer, these choices can have symbolic (Ivkovic & Lotherington 2009: 31–32) and even ideological functions (Irvine & Gal 2000: 38).

4.2 Other sources in Karelian

In addition to these webpages with a full interface in Karelian, the Karelian language is also visible on the internet in other contexts, but without the opportunity to switch the language of the interface into Karelian. These sources are also important for the visibility of the language. In addition, the Karelian language is also used in social media and in private communication (Moshnikov 2022).

The Finnish broadcasting company Yle has been publishing text and radio news in Livvi Karelian on the internet since February 2015 (Giloeva & Kok 2021: 229–230). Radio news is also available online from the Yle Areena service, which allows the user to see how many times the news item has been listened to. Furthermore, the Russian broadcasting company Karelia distributes TV news online in Livvi and Viena Karelian, Finnish and Veps (on YouTube) as well as radio programs (on the official company website and in social media groups on vk.com and Facebook (e.g., Kodirandaine 'My home shore'). The Viestit Karjala YouTube channel was established in January 2013,

and has almost 5000 subscribers and received over three million views since 2013. Sharing content in Karelian increases the visibility of the language on the internet and is a suitable resource for language learning purposes.

In addition to these websites, there are also blogs available in Karelian. For example, the Kiännä research project has an active website with Karelian-Finnish blog texts that are actively shared on popular social media platforms such as Facebook and vk.com. In 2020, the University of Eastern Finland received funding for revitalizing the Karelian language (2021–2022), and a working group is actively posting blog texts in Finnish and in three Karelian dialects (Karjalan elvyttäminen 2022). These texts as well are extensively shared on social media pages and in groups (e.g., Karjalan kieli eläy on Facebook).

Another, more traditional blog consisting of short texts in Karelian is called Havvinkukkaro ('Clam'; Havvinkukkaro 2022), with texts related to daily family life with children. The language of the texts is Karelian, and the dialect varies from Livvi Karelian to Proper Karelian (South Karelian). Reporting daily life activities in Karelian, however, is closely related to social media behavior, and it is clear that social media interaction has pushed aside such traditional blogs because readers have easier access to social media posts. In recent years, several public accounts in Karelian have appeared (e.g., on Instagram). These profiles are held by individuals or associations and have a lot of similar features with traditional blogs, where the main idea is to share content by publishing posts and stories in Karelian.

It is worth mentioning that associations such as the Karelia Cultural Society, the Home of the Karelian Language, and the Uhtua Society also have active social media accounts. The role of these pages is important for promoting active interaction in Karelian among social media users and for sharing content and activities with them. Social media pages act as a bridge between the use of a traditional website and social media, as content published on websites is often shared on social media as well. While the content of websites is more stable and permanent, the role of social media pages is to allow contact and interaction with the community. Additionally, there are a significant amount of public and closed social media groups and chats (on e.g., Facebook, vk.com, Discord, WhatsApp, Telegram, etc.) related to the Karelian language and/or culture.

None of these sources have pages with a full interface in Karelian, but the content itself is in Karelian. For the visibility of the language, it is important not just to publish content in Karelian, but also to make the interface of websites Karelian. As a further consideration, as we can see from the examples above, the use of different dialects of Karelian varies on these sources as well.

5 Discussion

The use of the Karelian language as a language for website interfaces is still rare. From 2016 to 2022, the number of websites with a full Karelian interface dropped from sixteen to ten. Other studies confirm the tendency of switching from the format of websites to the field of social media (Lindgren & Cocq 2017: 134). The newest research shows that the use of Karelian in social media is increasing (Moshnikov 2022). However, the visibility of Karelian on websites is still important since websites and social media differ from each other, notably in the fact that a website is more permanent and accessible, while social media is focused on interaction between users and often requires registration on different platforms.

The study shows that the implementors of the websites are usually representatives of mass media, different associations or languages activists, whose activities are related to the Karelian language and culture. Websites with a full interface in Karelian most often represent media, cultural associations and organizations, projects, individual portals, and several global platforms, such as Wikipedia and vk.com. But the Karelian language is still not used on an official level, and the main reason for this is a lack of the official status of the language.

The term 'Karelian language' used on websites can refer to at least two or three main Karelian dialects. Their use is heterogeneous, and for a language learner or an external user dialect choice can be challenging. There are no clear indicators for each dialect, and while some webpages differentiate between the main Karelian dialects (such as Uhtua Society), some do not (Youth Karelia or Oma Media). In some cases, the language referred to or used as 'Karelian' is Livvi Karelian, or the website is in Livvi Karelian by default. The Uhtua Society employs '*vienakši*' which means Viena Karelian. But the Karelia Cultural Society has three Karelian versions of the website (Livvi, Viena and South Karelian) and publishes news and blog posts in these dialects as well. However, this is quite rare in the existing virtual linguistic landscape of Karelian. The use of Karelian dialects also differs depending on whether the website is Finnish or Russian. In Russian Karelia, the general trend is to use Livvi and Viena Karelian, but in Finland the South Karelian dialect is also used. Regardless of the dialect that is chosen, any use of Karelian should be supported.

Websites play an important part in the virtual linguistic landscape of Karelian since the physical linguistic landscape is almost non-existent. Like street and place names in the physical environment, the menu bar and navigation of a website in Karelian modify the virtual linguistic landscape. The immersive role of the linguistic landscape is highlighted in the virtual space since it is delocalized and can be accessed from anywhere via the internet (Ivkovic & Lotherington 2009: 19). Nonetheless, the dynamics of the virtual linguistic landscape pose a significant challenge for studying the internet as a linguistic landscape (Halonen 2015: 143), because of the rapid changes of the virtual space that can take place.

The linguistic landscape unintentionally makes the Karelian language visible among its speakers, and for that reason it is important not only to produce content in Karelian but to translate website interfaces as well. Pasanen (2015: 61) and Outakoski et al. (2018: 29) suggest that language revitalization should be carried out by using the target language in new domains. Also, the public use of the language influences speakers' perceptions of the status of the language and affects their linguistic behavior and language use (Cenoz & Gorter 2006: 68).

The heterogeneity of online content in Karelian emphasizes the need for institutional language policy and support, as well as for intentional language revitalization. For better visibility and equal language use, it is important to combine the resources available. The fact that there is no common standard for Karelian has led to a situation where three or even more dialect forms are 'competing' for the virtual space. Often, the visibility of a dialect depends on the human resources available to produce content in that dialect. In that case, the implementor of the content is de facto making decisions related to language policy and ideology by deciding which dialect or dialects of Karelian will or can be used online. So, on one hand, online content in Karelian is creating new norms (Mäntynen et al. 2012: 331), but on the other hand the use of dialects is also inconsistent, which can be symbolically linked to the vitality of the language and its dialects (Landry & Bourhis 1997: 27–28). Overall, the unbalanced use of different dialects of Karelian can be seen as a passive erasure or ignoring of those that are excluded (Irvine & Gal 2000: 38), even though the use of one dialect form over another is partly due to a lack of available resources, which presents a more even coverage. But regardless of the choices that are made, it should be remembered that erasure or ignoring of one dialect form has a significant impact on the linguistic identity of the speakers of other dialects. Thus, institutions and individual activists should be aware of the potential consequences of the decisions they make regarding which or how many dialects of Karelian will be used.

6 Conclusion

Websites in Karelian are an important part of the virtual linguistic landscape in Karelian. They are not just making language visible online, but also creating and developing a new vocabulary in Karelian and supporting language revitalization. A website is a more permanent source of information, while social media interaction is usually temporal and constantly changing. However, both should be utilized in the revitalization of the Karelian language.

The study shows that using several dialect forms of Karelian at the same time is challenging. Creating multilingual or multidialectal websites requires a significant amount of human and other resources. But in the context of two or three main written forms, all of them should be in use at the same time. The current trend of

using three dialect forms is becoming more common, at least in Finland. Otherwise, speakers of dialects that are not presented online may remain outside the virtual linguistic landscape of Karelian.

Acknowledgments

I would like to thank two anonymous reviewers of this article for their work and useful suggestions. I also wish to thank my colleagues Pekka Suutari, Milla Uusitupa, Tamara Polyakova, and Eugenia Rykova for the conversations and helpful feedback. The research is based on work supported by Onnenmäki Foundation.

Literature

Amos H. W. 2017. Regional language vitality in the linguistic landscape: hidden hierarchies on street signs in Toulouse. *International Journal of Multilingualism*, *14* (2), 93–108. DOI:10.1080/14790718.2015.1103244.

AP news 2022. *Russia court bans Facebook, Instagram on 'extremism' charges*. The Associated Press. https://apnews.com/article/russia-ukraine-technology-business-moscow-facebook-456db70cbe8e9bb639fca9fe2d793b10 [accessed 15 August 2022].

Austin, P. 2009. *The Karelian Phoenix*. Studies in Languages 45. Joensuu: Faculty of Humanities, University of Joensuu.

Cenoz J. & D. Gorter 2006. Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism, 3* (1), 67–80. https://doi.org/10.1080/14790710608668386.

Council of Europe 1992. *European charter for regional or minority languages*, European Treaty Series. No. 148. Strasbourg, 5.XI.1992. https://rm.coe.int/1680695175 [accessed 15 August 2022].

Cunliffe, D. 2007. Minority languages and the internet: new threats, new opportunities. In M. Cormack & N. Hourigan (eds.) *Minority language media: concepts, critiques, and case studies*. Multilingual Matters 138. Clevedon: Multilingual Matters, 133–150.

DLDP 2022. *The digital language diversity project*, funded by the European Union under the Erasmus+ Programme. http://www.dldp.eu/ [accessed 17 June 2022].

ELDIA 2022. *European language diversity for all*, funded by the European Union 7th Framework Programme from 2010 to 2013. https://www.univie.ac.at/eldia-project/

Ferré-Pavia, C., I. Zabaleta, A. Gutierrez, I. Fernandez-Astobiza & N. Xamardo 2018. Internet and social media in European minority languages: analysis of the digitalization process. *International Journal of Communication, 12*, 1065–1086. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/7464 [accessed 15 August 2022].

Giloeva, N. & M. Kok 2021. Päivittyvä karjalan kieli. Yle uudizet karjalakse: käännössolmuja ja niiden ratkaisuja. In P. Suutari (ed.) *Karjalankieliset rajalla*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry, 229–250.

Grenoble, L. A. & L. J. Whaley 2006. *Saving languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halonen, M. 2015. Social media landscapes: tracing the uses and function of a hybrid sign. In M. Laitinen & A. Zabrodskaja (eds.) *Dimensions of sociolinguistic landscapes in Europe: materials and methodological solutions. Language competence and language awareness in Europe 7*. Frankfurt am Main: Peter Lang AG, 127–148.

Havvinkukkaro 2022. http://havvinkukkaro.blogspot.com/ [accessed 15 August 2022].

Helasvuo, M.-L., M. Johansson & S.-K. Tanskanen 2014. Johdatus digitaaliseen vuorovaikutukseen. In M.-L. Helasvuo, M. Johansson & S.-K. Tanskanen (eds.) *Kieli verkossa. Näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1402. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–28.

Hiippala T., T. Väisänen, T. Toivonen & O. Järv 2020. Mapping the languages of Twitter in Finland: richness and diversity in space and time. *Neuphilologische Mitteilungen*, *121* (1), 12–44. https://doi.org/10.51814/nm.99996.

Honeycutt, C., & D. Cunliffe 2010. The use of the Welsh language on Facebook. *Information, Communication & Society, 13* (2), 226–248. DOI:10.1080/13691180902914628.

Irvine, J. T. & S. Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (ed.) *Regimes of language: ideologies, polities, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35–84.

Ivkovic, D. & H. Lotherington 2009. Multilingualism in cyberspace: conceptualizing the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism, 6*, 17–36. https://doi.org/10.1080/14790710802582436.

Jaworski, A. & C. Thurlow 2010. Introducing semiotic landscapes. In A. Jaworski & C. Thurlow (eds.) *Semiotic landscapes. Language, image, space*. London: Continuum, 1–40.

Johnson, I. 2013. Audience design and communication accommodation theory: use of Twitter by Welsh-English biliterates. In E. Haf Gruffydd Jones & E. Uribe-Jongbloed (eds.) *Social media and minority languages: convergence and the creative industries*. Multilingual Matters 152. Bristol: Multilingual Matters, 99–118. https://doi.org/10.21832/9781847699053-009.

Karelia.ru 1997. Online archive. Search for Oma Mua. https://web.archive.org/web/20000414052448/http:/www.karelia.ru/Karelia/NewsPapers/Omamua/archive_c.html [accessed 15 August 2022].

Karjalainen, H., U. Puura, R. Grünthal & S. Kovaleva 2013. *Karelian in Russia: ELDIA case-specific report*. Studies in European Language Diversity 26. Mainz: Research consortium ELDIA. https://phaidra.univie.ac.at/view/o:314612 [accessed 15 August 2022].

Karjalan elvyttäminen 2022. *Karjalan kielen elvyttäminen* [Revitalization of the Karelian language]. The revitalization project funded by Finnish Ministry of Education and Culture 2021–2022 and realized at the University of Eastern Finland. https://blogs.uef.fi/karjalanelvytys/ [accessed 15 August 2022].

Kiännä 2022. *Kiännä! Kääntäminen, elvytys ja uhanalainen karjalan kieli* [Translation, revitalization, and the endangered Karelian language], funded by the Kone Foundation 2015–2018. http://kianna-hanke.blogspot.com/ [accessed 15 August 2022].

Koivisto, V. 2018. Border Karelian dialects – a diffuse variety of Karelian. In M. Palander, H. Riionheimo & V. Koivisto (eds.) *On the border of language and dialect*. Studia Fennica Linguistica 21. Helsinki: Finnish Literature Society, 56–84. https://doi.org/10.21435/sflin.21.

Kroskrity, P. V. 2010. Language ideologies – evolving perspectives. In J. Jürgen, J. Verschueren & J.-O. Östman (eds.) *Society and language use*. Amsterdam: John Benjamins Pub, 192–211. https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro.

Kunnas, N. 2019. Kajalan kieli Oulun seudulla. In H. Mantila, M. Saviniemi & N. Kunnas (eds.) *Oulu kieliyhteisönä*. Tietolipas 261. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 144–199.

Laaksonen, S.-M, J. Matikainen & M. Tikka 2015. Tutkimusotteita verkosta. In S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (eds.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 9–32.

Laitinen, M., J. Lundberg, M. Levin & A. Lakaw 2017. Utilizing multilingual language data in (nearly) real time: the case of the Nordic Tweet Stream. *Journal of Universal Computer Science*, *23* (11), 1038–1056. http://dx.doi.org/10.3217/jucs-023-11-1038.

Landry, R. & R. Y. Bourhis 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology,16* (1), 23–49. http://dx.doi.org/10.1177/0261927X970161002.

Lindgren, S. & C. Cocq 2017. Turning the inside out: social media and the broadcasting of indigenous discourse. *European Journal of Communication, 32* (2), 131–150. https://doi.org/10.1177/0267323116674112.

Marten, H. F., L. Van Mensel & D. Gorter 2012. Studying minority languages in the linguistic landscape. In D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (eds.) *Minority languages in the linguistic landscape*. Basingstroke: Palgrave-MacMillan, 1–15.

Moshnikov, I. 2016. Karjalankieliset verkkosivut virtuaalisena kielimaisemana. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 26*, 282–310. http://dx.doi.org/10.5128/LV26.09.

Moshnikov, I. 2022 (in press). The use of the Karelian language online: current trends and challenges. Eesti Ja Soome-Ugri Keeleteaduse Ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics, 13 (2), 275–305. https://doi.org/10.12697/jeful.2022.13.2.09.

Munne, T. 2013. Karjalan kielen voimavarat Suomessa. In P. Suutari (ed.) *Karjala-kuvaa rakentamassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1389. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 386–403.

Mustonen, P. 2021. Karjalan kielen seuralta perittävä yli neljännesmiljoona euroa avustuksia – Tarkastuksen mukaan seuran hallituksen käsitys yhdistyksen taloudesta on ollut epärealistinen eikä se ole valvonut avustusten käyttöä riittävästi. *Karjalainen,* 24.6.2021. https://www.karjalainen.fi/maakunta/tarkastajat-karjalan-kielen-seuralta-perittava-yli-neljannesmiljoona-euroa-avustuksia [accessed 15 August 2022].

Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä, 116* (3), 325–348.

Nguyen, D., D. Trieschnigg & L. Cornips 2015. Audience and the use of minority languages on Twitter. *Proceedings of the ninth international AAAI conference on web and social media*, *9* (1), 666–669.

Outakoski, H., C. Cocq & P. Steggo 2018. Strengthening indigenous languages in the digital age: social media-supported learning in Sápmi. *Media International Australia, 169* (1), 21–31. https://doi.org/10.1177/1329878X18803700.

Palander, M., P. Zaikov & M. Uusitupa 2013. Karjalan kielen tutkimusta ja opetusta kahden puolen rajaa. In P. Suutari (ed.) *Karjala-kuvaa rakentamassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1389. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 358–385.

Paricio-Martín, S. J. & J. P. Martínez-Cortés 2010. Noves vies de revitalització per a llengües minoritzades: la repercussió d'internet en el cas de l'aragonès. *Digithum*, *12*, 1–11. https://raco.cat/index.php/Digithum/article/view/227622 [accessed 15 August 2022].

Pasanen, A. 2015. *Kuávsui já peeivičuovâ "Sarastus ja päivänvalo": inarinsaamen kielen revitalisaatio*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Roose, M., T. Nylén, H. Tolvanen & O. Vesakoski 2021. User-centered design of multidisciplinary spatial data platforms for human-history research. *SPRS International Journal of Geo-Information, 10*, 467, 1–23. https://doi.org/10.3390/ijgi10070467.

Russian Census 2010. *Всероссийская перепись населения 2010 / Vserossijskaja perepis´ naselenija 2010* [Russian Census 2010], official results. https://web.archive.org/web/20120819154040/http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php [accessed 15 August 2022].

Salmi, L. 2014. Digitaalisen vuorovaikutuksen terminologiasta. In M.-L. Helasvuo, M. Johansson & S.-K. Tanskanen (eds.) *Kieli verkossa. Näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1402. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 177–184.

Salonen, T. 2017. Karelian – a digital language? In C. Soria, I. Russo & V. Quochi (eds.) *Reports on digital language diversity in Europe*. http://www.dldp.eu/sites/default/files/documents/DLDP_Karelian-Report.pdf [accessed 26 April. 2022].

Sarhimaa, A. 2016. *Karelian in Finland. ELDIA case-specific report*. Studies in European Language Diversity 27. Mainz: Research consortium ELDIA https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:471733/bdef:Content/get [accessed 15 August 2022].

Sarhimaa, A. 2017. *Vaietut ja vaiennetut. Karjalankieliset karjalaiset Suomessa*. Tietolipas 256. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Scheffler, T. 2014. A German Twitter Snapshot. *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*, 2284–2289. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/1146_Paper.pdf [accessed 15 August 2022].

Soria, C. 2016. What is digital language diversity and why should we care? In J. Cru (ed.) *Digital media and language revitalisation. Els mitjans digitals i la revitalitzacio lingüística.* Linguapax Review 2016, 13–28. https://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/LinguapaxReview2016web.pdf [accessed 15 August 2022].

Sumiala, J. & M. Tikka 2015. Verkko mediaetnografin tutkimuskohteena. Tapauksena uutisen etnografia YouTubessa. In S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (eds.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 155–177.

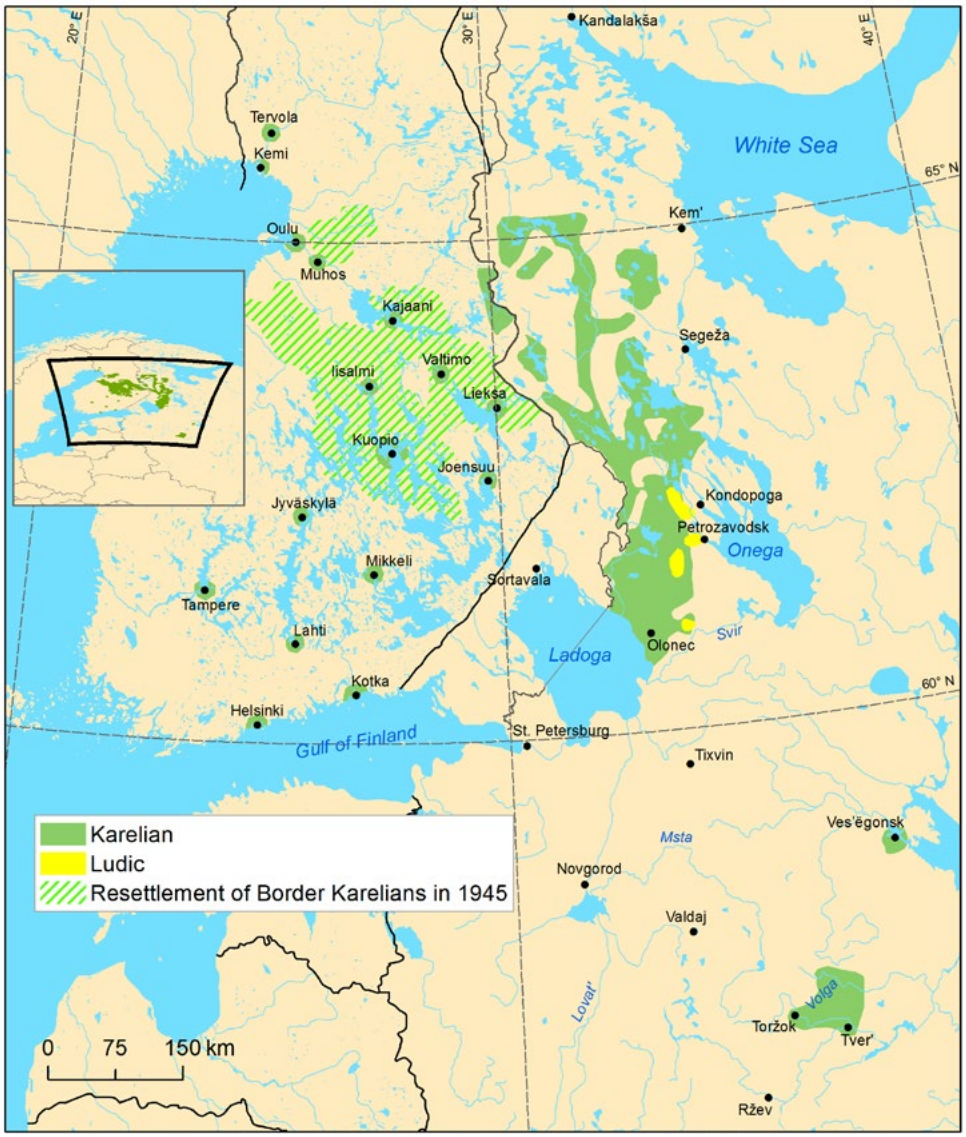
UNESCO 2003. *Language vitality and endangerment*. UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, Paris, 10–12 March 2003. https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf [accessed 15 August 2022].

Wanca 2022. Finno-Ugric languages and the internet project (SUKI). http://suki.ling.helsinki.fi/wanca/ [accessed 15 August 2022].

Wikimedia Incubator 2022. https://meta.wikimedia.org/wiki/Wikimedia _Incubator [accessed 15 August 2022].

APPENDIX 1.

Karelian-speaking territories (according to Roose et al. 2021).



APPENDIX 2.

List of websites with full Karelian interface.

	Website	Dialect of Karelian used and other language versions	Description, implementor & link
Before 2016:	1. Karjalan kielen kodi	Livvi Karelian; English, Finnish, Russian	The website of the association 'The Home of the Karelian language'. Updated in 2022. https://karjalankielenkodi.com/
	2. Opastajat.net (website and forum)	Livvi Karelian	A portal with study and reading materials in Karelian. Also contains some general information about the Karelian language and Karelians, and some news. Includes a forum with full Karelian interface. https://opastajat.net/forum/
	3. Vertaileva karjalan kielioppi	Livvi Karelian; English, Finnish, Russian	The website of the Comparative Grammar of Karelian research project. Other language versions are mentioned but not active (no content). https://karjalankieliopit.net/
	4. Wikipedia	Livvi Karelian, optional Proper Karelian; multilingual portal	Livvi Karelian Wikipedia opened for use in October 2016. https://olo.wikipedia.org/wiki/Piäsivu Proper Karelian Wikipedia is still in the Wikimedia Incubator. The interface in Proper Karelian is available for logged in users. https://incubator.wikimedia.org/wiki/Wp/krl/Piäšivu
	5. Translatewiki.net	Livvi Karelian, Proper Karelian; multilingual portal	The official translation portal for Wikipedia. https://translatewiki.net/
	6. Karjalan Sivistysseura	Livvi Karelian, Proper Karelian (Viena and South Karelian); Swedish, Ludic, Russian	Website of The Karelia Cultural Society. https://www.karjalansivistysseura.fi/
	7. Uhtua-Info	Proper Karelian (Viena); Finnish	Website of The Uhtua Society (Uhtua-Seura). https://www.uhtuainfo.fi/
After 2016:	8. Oma Media	Livvi Karelian; Russian, Finnish, Veps, English	Website of the Publishing house Periodika in Petrozavodsk, which includes printed media in Karelian, Finnish, and Veps. https://omamedia.ru/
	9. Vk.com (Karelian added as a language of interface)	Proper Karelian (Viena); other more than 90 languages.	Originally Russian social network Vkontakte. Nowadays, the network is a multilingual portal and has more than 90 language versions. Registration is needed. https://vk.com/

	Website	**Dialect of Karelian used and other language versions**	**Description, implementor & link**
	10. Nuori Karjala	Proper Karelian (Viena); Russian, English	Website of The Youth Karelia organization http://nuorikarjala.ru/krl/
No longer available:	11. Oma Mua & Vienan Karjala	Viena Karelian, Livvi Karelian, Russia	The old website of Oma Mua & Vienan Karjala newspapers. Was in use until 2013. http://vienan.rkperiodika.ru/
	12. Karjal Žurnualu	Livvi Karelian	Karelian newspaper published by the Karelian Language Society till 2020. http://verkolehti.karjal.fi/
	13. ELDIA	Livvi Karelian; also other languages (Finnish, Russian, English etc.)	Website of ELDIA research project. http://www.eldia-project.org/index.php/kr
	14. Mat'fein kodilehtyöt	Livvi Karelian, Esperanto, Finnish	Personal webpage. http://koti.mbnet.fi/~savelma/
	15. Karjalazet.se	Livvi Karelian; Finnish, Swedish, Russian	Webpage of Swedish Karelian activists. Website is available online, but the content is very limited. http://karjalazet.se/
	16. Karelia-Sever	Proper Karelian (Viena); Finnish, Russian, English	Website of local tourism company based in Pääjärvi, Republic of Karelia, Russia. http://karelia-sever.ru/
	17. Oma Mua	Livvi Karelian & Proper Karelian (Viena)	The old website of the Karelian newspaper 'Oma Mua' ('Own land'). Replaced with Oma Media portal (see the number 8 in this table). From 2013. http://omamua.ru/

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 217–233.

Pirjo Pollari[1], Outi Veivo[2], Jaana Toomar[1] & Katja Mäntylä[1]
[1]Jyväskylän yliopisto, [2]Turun yliopisto

Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin

This paper discusses studying optional languages at upper secondary school in Finland, and in particular students' views on dropping the optional language. The number of students choosing an optional language has decreased during the past decades. In earlier studies, teachers have suggested that a heavy workload might be one of the main reasons for this decrease. We interviewed nine students at upper secondary school and here we concentrate on those four who discontinued their optional language studies. The data were analysed via content analysis. The results show that the reasons behind dropping an optional language are manifold, and can be traced to individual values, but also to school structures and to how society seems to value languages. Heavy workload is also reflected in answers in different ways: the participants acknowledged that good language skills take time and effort which they were not always willing to invest in.

Keywords: foreign language, optional language, upper secondary school
Asiasanat: vieras kieli, valinnaiskieli, lukio

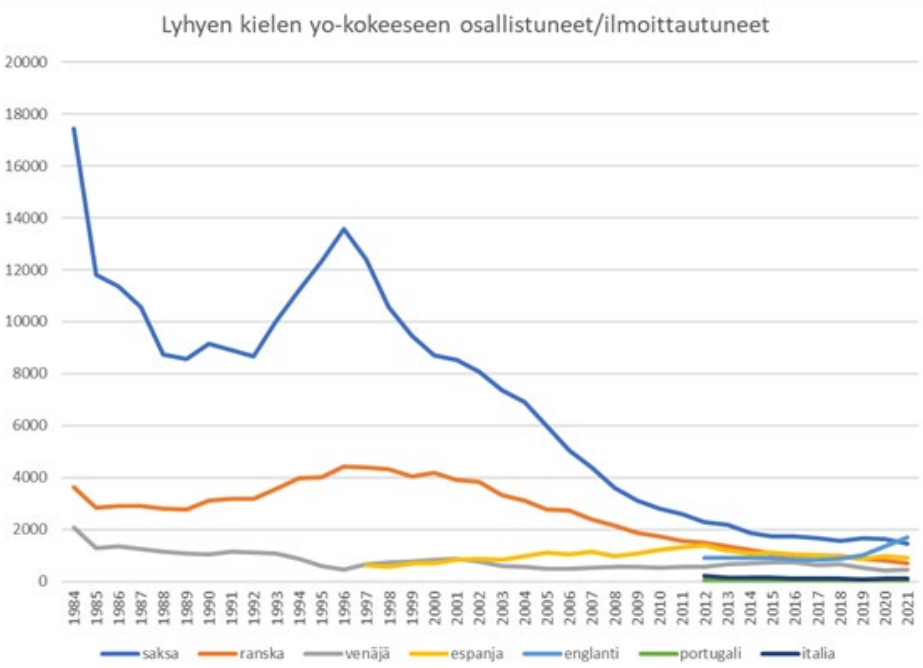
VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Vieraiden kielten opiskelussa on tapahtunut Suomessa suuri käänne, kun verrataan 1980-lukua ja 2020-lukua. Tällä hetkellä muita vieraita kieliä kuin englantia opiskelee yhä harvempi, ja opiskelun aloittaneista osa lopettaa opinnot kesken jo perusopetuksessa tai lukiossa. Koska muutos on tapahtunut vaiheittain pitkän ajan kuluessa, muutoksen suuruusluokkaa on ollut matkan varrella vaikea arvioida. Tilanteeseen on kuitenkin viime vuosina havahduttu ja alettu puhua yhä enemmän koulujen kielivalintojen kapenemisesta (Helsingin Sanomat 2020; Saarinen 2019; Saarinen 2021) ja Suomen kielivarannon tulevaisuudesta (Pyykkö 2017; Vaarala ym. 2021). Pähkinänkuoressa voidaan todeta, että valinnaisten kielten opiskelu suomalaisissa kouluissa on merkittävästi vähentynyt (Nissilä & Tikkanen 2021). Aiempien tutkimusten valossa näyttää siltä, että ilmiö on varsin monisyinen (Hukka & Husu 2019; Kiehelä 2021; Mäntylä ym. 2021). Siihen vaikuttavat niin yksilötason valinnat, tuntijaot, opetussuunnitelmien linjaukset, opetuksen järjestäjän ja koulun tarjoamat mahdollisuudet kielten opiskeluun samoin kuin yhteiskunnan asenteet. Tässä artikkelissa lähestymme tätä laajaa muutosten kenttää yksilöllisten valintapolkujen näkökulmasta. Tavoitteenamme on selvittää, millaiset tekijät vaikuttavat suomalaisten koululaisten kielivalintoihin opintopolun varrella. Aiemmassa tutkimuksessamme (Mäntylä ym. 2021) nousi esiin, että monet opettajat pitivät yhtenä syynä valinnaisten kielten opiskelun vähyyteen sitä, että kielten opiskelu koetaan työlääksi. Tässä tutkimuksessa halusimme pureutua tähän kysymykseen tarkemmin ja selvittää, mitä lukioikäiset kielten oppijat itse sanovat kielten oppimisesta ja sen työläydestä.

2 Kielivalinnat Suomessa

Kielten opiskelu lukiossa on vähentynyt 1980-luvulta alkaen (Piri 1998: 193–194). Julkisia tilastoja kielten ylioppilaskokeisiin ilmoittautuneista löytyy vuodesta 1997 lähtien Ylioppilastutkintolautakunnan sivuston kautta. Kun vertaa esimerkiksi tilastoja vuosilta 1997 ja 2021, kieliaineiden ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneiden määrän vähenemisen huomaa erityisesti ranskan ja saksan lyhyen oppimäärän kokeiden kohdalla: ranskassa pudotus on ollut 84 %, saksassa 88 % (ks. kuvio 1). Tilanteen kehittymistä on seurattu myös Elinkeinoelämän keskusliitossa (Vieltojärvi 2019; 2022). Vaikka varsinkin vientiteollisuudessa ja matkailussa tarvittaisiin kieli- ja kulttuuritaitoista työvoimaa, kolmen, saati neljän kielen opiskelu lukiossa on kuitenkin varsin harvinaista. (Tilastokeskus 2022; Ylioppilastutkinto 2006; Ylioppilastutkintolautakunta 2022).



KUVIO 1. Lukion lyhyen kielen ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneet vuosina 1984–2021 (Tilastokeskus 2022, Ylioppilastutkintolautakunta 2022).

Lukion kielivalinnat alkoivat vähentyä 1980-luvulla, kun matematiikan silloisen laajan oppimäärän valinneiden opinto-ohjelmaan ei aina mahtunut valinnaisia kieliä (Nikki 1989: II). Toisen vieraan kielen pakollisuus lukiossa poistettiinkin vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteista matematiikan laajan oppimäärän opiskelijoilta (Kouluhallitus 1985: 28). Vuonna 1993 vahvistetussa valtioneuvoston päätöksessä lukion tuntijaosta ei ole enää pakollisia kursseja toisesta vieraasta kielestä millekään lukion opiskelijaryhmälle (Finlex 835/1993). Muun muassa näiden muutosten myötä kielikoulutuspoliittiset kysymykset ja kieliohjelmat ovat siirtyneet laajalti kunnille, joissa niitä on viime vuosikymmeninä toteutettu usein kuntatalouden näkökulmasta (Kyllönen & Saarinen 2010).

Saksalla on pitkä historia englannin jälkeen toiseksi suosituimpana vieraana kielenä lukioissa. Vielä vuonna 1956 saksaa kirjoitettiin eniten pakollisena vieraana kielenä, mutta 1960-luvulla englanti syrjäytti saksan (Birkstedt 2015). Lyhyen oppimäärän ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneita oli pitkään selkeästi eniten saksassa, mutta vuonna 2021 englanti ohitti siinäkin saksan – yhtenä syynä tähän lienee se, että sama kokelas voi suorittaa sekä pitkän että lyhyen englannin ylioppilaskokeen (Ylioppilastutkintolautakunta 2022). Tilastojen valossa näyttääkin siltä, että entinen kestosuosikki saksa on jäänyt varsin marginaaliseen rooliin lukiossa.

Muiden kuin englannin kielen opiskelun tukemiseksi on lanseerattu kehittämishankkeita kuten 1996–2001 Kimmoke-hanke (OPH 2001) ja 2009–2011 Kielitivolihankkeet (Tuokko ym. 2011), jotka painottivat kielten opiskelun merkitystä erityisesti eurooppalaisen kanssakäymisen näkökulmasta. Tämä tuki ei kauan kuitenkaan jaksanut saksan asemaa kannatella, vaan sen opiskelu laski lukiossa entisestään. Ranskan ja venäjän opiskelua lukiossa hankkeet eivät lisänneet. (Vipunen 2021.)

Vuonna 2005 luovuttiin yhteisestä reaaliaineiden ylioppilaskokeesta ja siirryttiin ainereaalikokeisiin (Finlex 915/2005). Samana vuonna myös toisen kotimaisen kielen kirjoittamisen pakollisuus ylioppilaskirjoituksissa poistettiin (Finlex 672/2005). Kokelas voi siis nykyisin valita ne reaaliaineet, joiden opiskeluun ja kirjoittamiseen hän lukiossa keskittyy ja jättää toisen kotimaisen kielen kirjoittamatta. Kaiken kaikkiaan valinnaisten kielten opiskelun laskuvauhti kiihtyi 2000- ja 2010-luvuilla (Tilastokeskus 2004; 2010). Kuten eräs aikaisempaan tutkimukseemme osallistunut opettaja totesi, mediassa usein esille noussut korkea-asteen todistusvalinta matemaattisten aineiden painotuksellaan oli ”vain viimeinen niitti arkkuun” muiden kielten kuin englannin ja ruotsin opiskelussa (Veivo ym. 2021).

Nykyisessä, varsin paineistetussa lukiossa useimmat keskittyvät opinnoissaan jo lukion alusta saakka aineisiin, jotka he haluavat kirjoittaa, ja kirjoitettavat aineet ovat hyvin usein ne, joista saa eniten pisteitä korkea-asteen todistusvalinnassa. Todistusvalinta on muuttanut myös englannin asemaa jonkin verran: aiempaa useampi valitsee ylioppilaskokeen pakolliseksi pitkäksi oppimääräksi matematiikan englannin sijaan. Kuten kuvio 1 edellä osoittaa, lyhyen englannin kirjoittajien määrä onkin kasvussa, sillä alasta riippuen lyhyen englannin laudatur saattaa todistusvalinnassa olla arvokkaampi kuin pitkän englannin magna cum laude (Ylioppilastutkintolautakunta 2022; CSC 2021). Vuoden 2022 keväällä ylioppilastutkinnon suorittamisen aloittavien on sisällytettävä tutkintoonsa vähintään viiden tutkintoaineen kokeet entisen neljän sijaan (Ylioppilastutkintolautakunta 2021). Tämän uudistuksen vaikutuksia lukion kielivalintoihin on kiinnostavaa tarkastella tulevaisuudessa.

3 Tutkimustietoa kielivalinnoista

Kielivalintoja on tarkasteltu viime vuosina muun muassa kielikoulutuspoliittisten rakenteiden näkökulmasta (Bärlund 2020). Opiskelijamäärien kehitystä on seurannut esimerkiksi Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry, jonka teettämien selvitysten mukaan vieraiden kielten opiskelijamäärät ovat viime vuosina pienentyneet merkittävästi niin lukioissa (Saarinen 2019) kuin yläkouluissakin (Saarinen 2021). Yläkouluissa tämä on johtanut siihen, että B2-kielen ryhmiä ei välttämättä synny lainkaan (Saarinen 2021). Lukioissa syksyllä 2019 tehdyn kyselyn tulokset puolestaan enteilivät korkeakoulujen todistusvalinnan uuden pisteytystyökalun käyttöön-

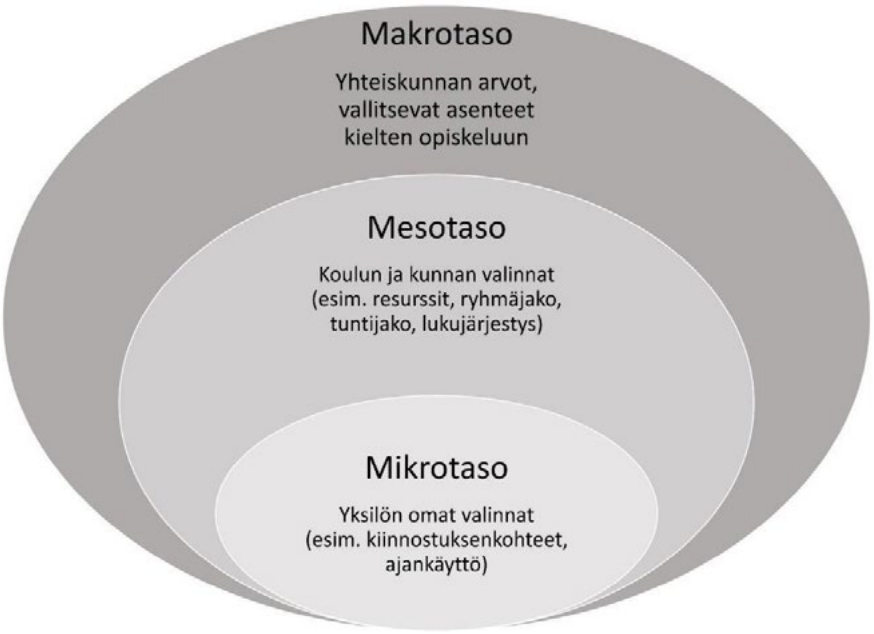
ottoa, ja valinnaisten kielten opiskelijoiden määrä laski edelleen, kun kielistä ei ollut keväästä 2020 alkaen odotettavissa korkeakouluvalinnoissa yhtä paljon hyötyä kuin joistakin muista aineista (Saarinen 2019).

Laajemmassa selvityksessä Suomen kielivarannon tilasta selvisi, että vuonna 2017 annetut suositukset kielivarannon monipuolistamiseksi eivät olleet johtaneet toivottuun lopputulokseen koulujen arjessa (Vaarala ym. 2021). Esimerkiksi päätös A1-kielen varhentamisesta ei johtanut koulujen kielivalikoiman monipuolistumiseen, vaan siihen, että englannin opiskelu aloitetaan muutamaa vuotta varhemmin. Kun lisäksi toinen kotimainen kieli aikaistettiin alkamaan jo alakoulussa, A2-kieltä valitaan opettajien mukaan aikaisempaa vähemmän (Vaarala ym. 2021).

Tutkimme kielivalintojen tilannetta alkuvuodesta 2021 kyselytutkimuksella, johon vastasi 349 opetusalan ammattilaista (Mäntylä ym. 2021; Veivo ym. 2021). Heistä 89 % työskenteli perusopetuksessa, 38 % lukiossa ja 16 % muissa oppilaitoksissa. Kyselyssä selvitettiin valinnaisten kielten opiskelun mahdollisia esteitä, valintojen monipuolistamiseksi jo tehtyjä toimia sekä ratkaisuja kielivalikoiman monipuolistamiseksi. Vastaajat arvioivat, että yksi merkittävimmistä esteistä valinnaisten kielten opiskelulle oli se, että kielten opiskelu koetaan työlääksi. Vastaukset osoittivat, että oppilaitoksissa oli pyritty takaamaan kielipolkujen jatkuvuus monin eri toimin, esimerkiksi esittelemällä vaihtoehtoja vanhempainilloissa, elävöittämällä opetusta yhteydenpidolla syntyperäisiin puhujiin ja yhdistämällä eri tasoisia ryhmiä, jotta ryhmän opetusta voitaisiin jatkaa. Nämä eivät kuitenkaan vastaajien mukaan riitä, vaan he kaipasivat rakenteellisia muutoksia, esimerkiksi lisäresursseja opetukseen ja korkeakoulujen opiskelijavalinnan pisteytyksen pikaista korjausta.

4 Kielivalintoihin vaikuttavat tekijät

Kielten opetukseen liittyviä tekijöitä voidaan jäsentää eri tavoilla. Esimerkiksi The Douglas Fir Group (2016) jaottelee yksilöön vaikuttavat tekijät Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemiteoriaan perustuen kolmelle sisäkkäiselle tasolle. Kaiken keskiössä on yksilö, jonka toimintaan vaikuttavat mm. yksilön omat neurofysiologiset piirteet ja kognitiivinen kapasiteetti. Yksilöä ympäröi sosiaalisen toiminnan mikrotaso, jolla yksilöt käyttävät kieltä ja sen eri osa-alueita vuorovaikutukseen muiden yksilöiden kanssa. Tätä tasoa ympäröi sosiokulttuuristen instituutioiden ja yhteisöjen mesotaso, johon kuuluvat mm. erilaiset sosiaaliset verkostot, joissa kieltä käytetään, esimerkiksi perhe, koulu ja työyhteisö. Uloimmalla kehällä on erilaisten ideologisten rakenteiden makrotaso, johon kuuluvat mm. kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset arvot sekä uskomusjärjestelmät.



KUVIO 2. Tässä tutkimuksessa käytettävä jaottelu kielivalintapäätöksiin vaikuttavista tekijöistä (perustuu The Douglas Fir Groupin jaotteluun 2016).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme yksilöllisiä kertomuksia kielivalinnoista suhteessa The Douglas Fir Groupin viitekehykseen perustuvaan jaotteluun (KUVIO 2). Mikrotasolla tarkoitamme niitä valintoja, joita yksilö voi itse tehdä. Mesotasolla puolestaan viittaamme koulun ja kunnan tekemiin ratkaisuihin, joihin yksilö ei voi vaikuttaa. Ylin makrotaso puolestaan muodostuu arvoista ja yhteiskunnassa vallitsevista asenteista kielten opiskeluun.

Seuraavaksi esittelemme suomalaisten abiturienttien kielivalintapolkuja ja pohdimme, miten niiden kuvauksista esiin nousevat valintoja selittävät tekijät sijoittuvat kielivalintojen mikro-, meso- ja makrotasolle. Tämän lisäksi pohdimme erityisesti sitä, missä määrin kielten opiskelua pidetään työläänä ja missä määrin mahdollinen työläys on voinut vaikuttaa kielivalintoihin.

5 Tutkimuksen aineisto ja analyysi

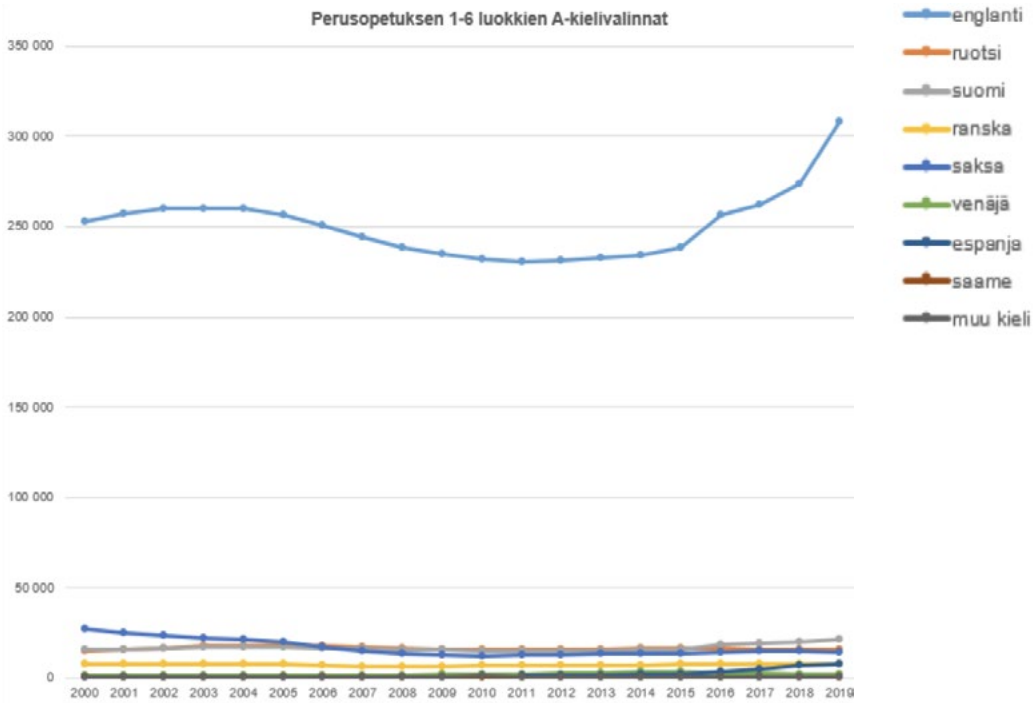
Tämä tutkimus on teemahaastatteluihin perustuva tapaustutkimus. Aineisto kerättiin syksyllä 2021 haastattelemalla yhdeksää abiturienttia eräässä keskikokoisessa lukiossa. Kyseessä oli harkinnanvarainen näyte (Taherdoost 2016): he kaikki olivat

opiskelleet perusopetusvaiheessa jotain vapaaehtoista kieltä, mutta neljä heistä keskeytti kielenopiskelun joko lukioon siirtyessään tai lukion aikana. Viisi haastateltavaa jatkoi kieliopintoja läpi lukion. Vaikka haastattelujen lukumäärä ei ole suuri, näiden haastateltavien avulla saimme uutta ja syvällisempää tietoa abiturienttien yksilöllisistä syistä joko jatkaa tai keskeyttää vapaaehtoiset kieliopinnot (ks. esim. Taherdoost 2016). Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, kestoltaan 12–28 minuuttia.

Tutkimuksen toteutuksessa noudatettiin tutkimuseettisiä periaatteita: haastateltavat ilmoittautuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, heitä tiedotettiin tutkimuksen kulusta ja he allekirjoittivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta sekä henkilötietojensa käsittelemisestä EU:n tietosuoja-asetuksen mukaisesti. Haastattelija oli abiturienteille entuudestaan tuttu, ja sama haastattelija teki kaikki haastattelut. Ne nauhoitettiin ja litteroitiin. Analyysimenetelmänä käytimme teemoittelua ja laadullista sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2002).

Tässä artikkelissa keskitymme niihin neljään haastateltavaan, jotka jättivät valinnaiskielen opinnot jossain vaiheessa kesken. Heidän haastattelujaan analysoitiin tässä vaiheessa kvalitatiivisina tapaustutkimuksina (Stake 2008), ja kunkin haastattelun analysoi ainakin kaksi tutkijaa, jotta joka haastattelusta saataisiin välitettyä mahdollisimman objektiivinen kuva. Tarkastelemme abiturienttien omia pohdintoja syistä, joiden vuoksi valinnaiskielen opinnot jäivät kesken, ja erityisesti heidän ajatuksiaan kieliopintojen työläydestä. Abiturienttien pidemmät sitaatit on sisennetty ja lyhyemmät merkitty tekstissä kursiivilla.

Haastatteluaineiston taustaksi esittelemme kuviossa 3 tilaston A1- ja A2-kielten valinnoista haastateltavien perusopetusvaiheen aikana 2010–2019 (KUVIO 3) (Vipunen 2019).



KUVIO 3. A1 ja A2-kielivalinnat Suomessa 2000–2019. Haastateltujen lukiolaisten perusopetusvaiheen A-kielivalintatilanne ajoittuu kuvion vuosille 2010–2019. (Vipunen 2019)

Englannin kieli A-kielenä on ollut haastateltujen perusopetusvaiheen aikana 2010–2019 ylivertainen muihin kieliin verrattuna. Huomionarvoista on, että englantia A-kielenä opiskelevien määrä on lähtenyt kasvuun ikäluokan koosta johtuneen pienen notkahduksen jälkeen vuonna 2010 ja kasvu jatkuu edelleen (Vipunen 2022). Saksan kieltä opiskelevien määrä laski, kun taas ranskaa ja venäjää opiskelevien määrä pysyi lähes samana. Espanjan kielen suosio A-kielenä kasvoi: vuonna 2011 espanjaa A-kielenä opiskelevia oli 876, vuonna 2019 heitä oli jo 7869 (Vipunen 2022.) Espanjan suosio ei kuitenkaan näy myöhemmin ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneiden määrässä: vuonna 2011 espanjan ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautui lyhyen ja pitkän oppimäärän kirjoittajia yhteensä 1398 henkilöä, vuonna 2021 heitä oli 1022 (Ylioppilastutkintolautakunta 2022).

Siirrymme nyt tarkastelemaan abiturienttien omia näkemyksiä kielivalinnoista. Koska tavoitteenamme on kuvata yksittäisiin kielten opintopolkuihin vaikuttavia tekijöitä, etenemme tarkastelussa tapauskohtaisesti haastateltava kerrallaan. Haastateltavista käytetään alla olevissa kuvauksissa pseudonyymejä.

5.1 Sanna: A1-kielenä ranska

Sanna aloitti A1-ranskan alakoulussa 3. luokalla: hän osasi jo englantia 9-vuotiaaksi omien sanojensa mukaan *semihyvin*, joten hän halusi valita jonkin muun kielen ensimmäiseksi vieraaksi kielekseen. Sannan toiveena olisi ollut saksa, mutta ryhmää ei muodostunut, sillä kiinnostuneita ei ollut tarpeeksi. Alussa ranska tuntui ihan mukavalta, vaikka Sannan mielestä hänen ja opettajan suhde ei oikein toiminut. Pian kuitenkin Sanna koki kielen ja sen opiskelun työlääksi ja vaikeaksi, sillä uutta asiaa tuli paljon eikä hän kokenut oppivansa tai ymmärtävänsä koulussa tarpeeksi. Niinpä läksyjä oli kotona hankala tehdä. Sanna kertoo:

> Mä jäin siinä aika nopeesti pois kärryiltä ja sit mä en päässyt oikeen koskaan takaisin. Se oli tosi työlästä, ja varsinkin nelos- ja vitosluokalla, se oli **tosi** työlästä, ja musta tuntui et mä en oikein oppinut mitään.… Mun oli vaikee ymmärtää tunneilla niitä asioita ja sit mun piti mennä kotiin ja tehdä niitä läksyjä niin mun oli vaikee niinkun tehdä niitä, kun musta tuntui että mä en osannut tarpeeks. Ja sit mä en oikein koskaan uskaltanut pyytää apua ja meillä ei ollut oikein mahdollisuuksia mihinkään tukiopetukseen tai mihinkään.

Sen sijaan A2-kielenä aloitetun englannin Sanna koki helpommaksi: hän osasi kieltä jo entuudestaan, ja lisäksi englannin mahdollisiin ongelmakohtiin sai apua helposti niin kotoa, kavereilta kuin netistäkin. Lisäksi englannista tuntui olevan enemmän iloa ja hyötyä, avasihan se esimerkiksi netin maailmaa ihan eri tavalla.

Yläkoulussa ranska oli Sannasta jälleen mukavaa. Opettaja vaihtui, ja ranska tuntui rennommalta, helpommalta ja hyödyllisemmältä kuin alakoulussa, sillä opettaja vinkkasi muun muassa ranskankielisiä nettisivustoja. Ranskan opinnot veivät kuitenkin varsin paljon aikaa. Niinpä lukion alkaessa Sanna päätti jättää ranskan pois: hän ei halunnut ylimääräisiä opintoja, sillä hän kokee stressaavansa helposti. Lisäksi Sanna halusi lukiossa vihdoin aloittaa saksan, joka alakoulussa jäi haaveeksi. Saksan opinnot kuitenkin tyrehtyivät koronaan. Sanna ehti opiskella saksaa kaksi kurssia, mutta kielen etäopiskelu ei onnistunut hänen toivomallaan tavalla, joten hän lopetti saksan opinnot.

Sannan kielen opiskelun lopettamisen syyt olivat hyvin pitkälle henkilökohtaisia eli mikrotason syitä (ks. The Douglas Fir Group 2016). Hän koki stressaavansa opinnoista helposti, ranska vaati aikaa ja vaivaa eikä Sanna kokenut tästä kielestä olevan hyötyä. Sanna uskoo, että muun kielen kuin englannin hyöty tulee esiin vasta työelämässä, ei kouluaikana, sillä hänen kokemuksensa mukaan on vaikea löytää kouluikäisille sopivia ja kiinnostavia ranskankielisiä käyttöympäristöjä tai -tarpeita.

> Musta tuntuu aika nopeesti että mä en käytä tätä ranskaa mun arjessa ikinä. Mä en tarvii tätä. Mä oppisin tätä kieltä paremmin jos mä saisin käytettyä sitä niinku päivittäin…. Mut mä oon koulussa enkun tunnilla, mä meen kotiin ja oon viis tuntii netissä ja se on niinku toinen tunti ja mä oon oppinu siinä ihan samalla tavalla.

Toki myös koulu ja lähiympäristö eli mesotason syyt (The Douglas Fir Group 2016) vaikuttivat: ranskan opiskelu tuntui etenevän liian nopeasti, ja siihen oli vaikea saada apua kotoa tai ystäväpiiristä. Tukiopetusta ei ollut tarjolla. Lisäksi Sanna koki, että kielten opinnoissa painotetaan liikaa oikeakielisyyttä viestin välittymisen sijaan, ja vaikka opettajat eivät näin ehkä sano ääneen, painotus paljastuu hänen mielestään rivien välistä. Lisäksi se mesotason syy, ettei hän ollut pystynyt aloittamaan alun perin haluamaansa saksaa, saattoi vaikuttaa opiskelumotivaatioon eli henkilökohtaisiin, mikrotason syihin.

Yhteiskunnallisella eli makrotasolla (The Douglas Fir Group 2016) löytyi lisäksi lopettamiseen vaikuttava tekijä: Sanna mietti ylioppilaskirjoituksia ja korkeakouluhakujen todistuspisteytyksiä, ja totesi, ettei ylimääräisestä kielestä ole niissäkään hyötyä.

5.2 Kalle: espanja A2-kielenä

Kalle oli aloittanut A2-espanjan alakoulussa, ja opiskeli sitä myös yläkoulussa. Lukiossa opiskelu loppui, sillä Kalle luuli, ettei espanjan ryhmää syntynyt omaan kouluun eikä hän ollut valmis käymään toisessa lukiossa espanjan tunneilla. Kun Kalle kuuli haastattelussa, että ryhmä kyllä oli omassakin koulussa, hän ei harmitellut asiaa, sillä hän oli päätöksensä tehnyt. Lopettamispäätökseen vaikutti vahvasti se, että espanja ei tuntunut niin tärkeältä eikä hyödylliseltä oppiaineelta, eikä Kalle aikonut sitä kirjoittaa: Kalle pyrkii opiskelemaan luonnontieteitä, ja siellä englanti on tärkein kieli.

Lisäksi Kalle koki, että kahta A-kieltä on lukiossa vaikea opiskella, työlästäkin, sillä kielitaito on taito, joka kehittyy hitaasti. Kalle vertasi kielten opiskelua matematiikkaan:

> kauheasti mä en oo vaikka matikassa mitään kotona tehnyt, koska siinä on kuitenkin semmoinen kun MAOL, josta voi lukea ne kaikki kaavat, niin ei tarvitse opetella ulkoa. Eihän niinku matikassa ole vaikka semmoisia tietoja, mitkä pitää osata, ehkä jotain muutamia käsitteitä, kun taas ruotsi vaikka: tuli aina ne uudet - montahan sanaa siinä, vaikka 70 sanaa sieltä, että opettele nämä - ja niistä puolia et ole kuullut koskaan aiemmin.

Luonnontieteellisesti suuntautuneena matematiikan opinnot eivät vie Kallelta juurikaan koulun ulkopuolella aikaa – hän ei kuulemma tosin tee juuri muita läksyjä

kuin fysiikan – mutta kielten sanakokeisiin olisi pakko lukea ja opetella asioita ulkoa. Lisäksi Kalle koki, että matematiikan kokeissa on vallalla armollisempi arviointi kuin kielissä.

Kallen lopettamispäätös siis vaikutti olevan pääasiassa henkilökohtaisiin eli mikrotason syihin perustuva päätös, vaikkakin se ensin näyttäytyi kouluympäristön pakon sanelemana eli mesotason syyltä. Kallen lopettamispäätöksen suurin tekijä oli, että Kalle koki kieltenopiskelun vievän liikaa aikaa ja vaivaa verrattuna esimerkiksi matematiikkaan. Myös makrotason syy eli se, ettei Kalle kokenut espanjan opinnoista olevan hyötyä tulevalle uralle luonnontieteiden parissa, vaikutti lopettamispäätökseen.

5.3 Leena: espanja B2-kielenä

Leena olisi alun perin halunnut valita alakoulussa A2-ranskan. Ryhmää ei kuitenkaan muodostunut, sillä vaadittu ryhmäkoko jäi paria oppilasta vajaaksi. Niinpä Leena ei valinnut alakoulussa mitään kieltä.

Leena yritti valita ranskan uudestaan yläkoulussa, mutta muista vuosista poiketen ranskan ryhmää ei muodostunut. Niinpä Leena päätyi valitsemaan B2-espanjan.

> Mulla itseasiassa kävi sillein et mä halusin alunperin opiskella ranskaa. Tai mä olin halunnut opiskella sitä niinku alakoulusta asti, niinku joskus vitosluokalla, kun sai valita, mutta sit sitä ryhmää ei koskaan tullu mun koulussa. Ja sit mä olin sillain että okei, kasiluokalla mä haluan sit opiskella ranskaa. Mut sit sillonkaan sitä ryhmää ei tullu ja sit mä olin sillain että no, mä sit opiskelen espanjaa kun mä en saa opiskella ranskaa.

Vaikka espanja olikin toissijainen vaihtoehto, Leena piti espanjan opiskelusta yläkoulussa. Hän myös koki oppineensa espanjaa hyvin ja varsin helposti. Lukiossa Leena kuitenkin päätti jättää espanjan valitsematta. Hän opiskelee luonnontieteitä painottaen, joten espanjan kurssien sovittaminen lukujärjestykseen on vaikeaa. Leenan kokemuksen mukaan kaikki muut kielet englantia ja ruotsia lukuun ottamatta ovat *huonoissa palkeissa*: kun vapaaehtoisesta kielestä on aina vain yksi ryhmä tarjolla kurssitarjottimessa (englannista ja ruotsista useita), se rajoittaa muiden aineiden kurssien valintamahdollisuuksia. Muut kurssivalinnat tulisi silloin tehdä tämän kielen kurssien ehdoilla. Leena halusi priorisoida sitä, että saa valittua kaikki haluamansa luonnontieteiden kurssit. Leenalla on myös harrastuksia ja muita koulukiireitä, joten espanja sai väistyä.

Haastattelussa Leena totesi häntä hieman harmittavan, ettei voinut jatkaa espanjan opintoja. Hän kuitenkin kokee, että ylimääräisen kielten opiskelu meni osin pieleen jo siinä vaiheessa, kun ei saanut haluamaansa kieltä, ranskaa.

> Mulla niinku vähän se kieltenopiskelu meni niinku pieleen siinä vaiheessa kun mä oikeesti halusin opiskella tositositosi paljon sitä ranskaa - mä olin oikeesti **tosi** kiinnostunut siitä, ja edelleen oon, ja sitten kun mä en koskaan saanut mahdollisuutta siihen vaikka mä monta kertaa yritin.

Leenan päätökseen näyttävät vaikuttaneen yhtä paljon niin henkilökohtaiset, mikrotason syyt kuin koulukohtaiset, mesotason syyt. Suuri henkilökohtaiseen motivaatioon vaikuttanut mesotason syy lienee, ettei hän koskaan saanut valittua haluamaansa ranskaa. Lisäksi Leena on niin vahvasti kiinnostunut luonnontieteistä, että hän halusi mahdollistaa niiden opiskelun mahdollisimman täysipainoisesti. Tässä myös koulukohtaiset syyt vaikuttivat: jos kurssitarjotin olisi mahdollistanut helpommat valinnat, ehkä hän sitten olisi jatkanut espanjan opintoja.

5.4 Tiina: saksa B2-kielenä

Tiina opiskeli yläkoulussa B2-saksaa. Saksan hän olisi mielellään valinnut jo alakoulussa, mutta kielestä ei muodostunut ryhmää. Tiina vaikuttaa olleen hyvin motivoitunut kieltenopiskelija. Ensinnäkin hän koki, että kielistä on hyötyä tulevaisuudessa esimerkiksi työpaikan saannissa. Lisäksi hänestä saksa ei tuntunut mitenkään liian vaikealta vaan oli *jollain tavalla ruotsin tyyppinen kuitenkin*. Siitä huolimatta, että kieltenopiskelu oli mukavaa, se oli välillä myös melko työlästä. Esimerkiksi yläkoulussa saksasta oli usein sanakokeita, joihin piti opetella paljon uusia sanoja.

Tiina jatkoi saksan opintoja lukiossa. Hän opiskeli lukiossa 3–4 saksan kurssia, mutta koki sitten, ettei siihen enää ollut aikaa: saksa ei mahtunut lukujärjestykseen, koska oli monia pakollisia aineita kuten historiaa – *näitä mitä nyt vaan pitää lukea vaikka ei aio kirjoittaa.* Saksan kurssit menivät joko päällekkäin muiden aineiden kanssa tai sitten lukujärjestykseen kertyi 7 palkkia (7 x 3 x 75 minuutin oppituntia viikossa), mikä merkitsi noin 35 tuntia työtä koulussa. Lukujärjestys oli siis aivan täynnä ja koulupäivät pitkiä. Niinpä Tiina luopui saksasta, sillä sen opiskelu olisi vaikuttanut omaan jaksamiseen liikaa. Lisäksi lopettamispäätökseen vaikutti, ettei ylimääräisestä kielestä olisi hyötyä korkeakoulun haettaessa.

> Tiina: mähän aluksi ajattelin, että minä kirjoitan saksan mutta sitten just se, että kun ei se vaikuta mitenkään - että jos mä lääkikseen aion hakea niin sitten se oli vähän silleen että jos ei niinku aika riitä niin sitten mä vaan jätän sen pois että kun ei siitä tavallaan ole siihen mitään hyötyä sinne hakemiseen.
>
> Haastattelija: Jos sä olisit saanut siitä saksasta jotain lisäpisteitä sinne lääkikseen hakuun, niin olisitko sä yrittänyt jatkaa?
>
> Tiina: Kyllä mä veikkaan, että joo. Joo.

Lopettaminen harmitti Tiinaa, koska hän olisi halunnut ylläpitää kielitaitoaan. Hän toivookin voivansa jatkaa myöhemmin saksan opintoja ja ehkä pyrkiä opiskeluvaihtoon johonkin saksankieliseen maahan.

Tiinan kohdalla saksan opintojen keskeyttäminen liittyi viime kädessä jaksamiseen eli henkilökohtaiseen syyhyn. Pohjimmiltaan keskeyttäminen johtuu kuitenkin opiskelun rakenteista eli meso- ja makrotason syistä (The Douglas Fir Group 2016): vaikka saksa kielenä kiinnosti kovasti, ylimääräisen kielen karsiminen oli ainoa vaihtoehto keventää lukio-opintojen aiheuttamaa työtaakkaa. Myös korkeakoulujen hakupisteytys vaikutti, sillä Tiina koki, että hänen on suosittava pakollisten aineiden lisäksi niitä aineita, jotka vaikuttavat jatko-opintojen hakupisteisiin.

6 Pohdintaa kieliopintojen lopettamisen syistä

Haastattelemiemme abiturienttien välittömät syyt valinnaisen kielen opintojen lopettamiselle löytyvät pääasiassa mikro - ja mesotasolta. Taustalla on kuitenkin usein makrotason syitä, jotka heijastuvat haastateltavien yksittäisistä lausahduksista, ikään kuin alemman tason syiden takaa. Abiturienttien omat henkilökohtaiset kokemukset siitä, miten paljon työtä kielen oppiminen vaatii ja miten hyvin he itse kokevat osaavansa ja oppivansa, vaikuttavat luonnollisesti motivaatioon ja omaan jaksamiseen.

Aiemmassa kyselytutkimuksessa kieltenopettajat arvelivat työläyden olevan keskeinen syy kielten opiskelun suosion vähenemiseen (Mäntylä ym. 2021). Myös tässä tutkimuksessa haastatellut Sanna, Kalle ja Tiina kokivat valinnaisen kielen opiskelun jollain tavalla työlääksi: joko vaikeaksi, aikaa vieväksi tai muuten kuormittavaksi. Tämä koettu työläys liittyi usein mikrotason valintoihin. Kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että kielitaidon kehittyminen vaatii aikaa ja työtä. Yksilön ominaisuudet vaikuttavat kuitenkin siihen, kuinka paljon harjoitusta kukin tarvitsee, eli koettu työläys on varsin yksilöllistä. Oppimisen hitaampi kulku ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö oppimistulokset voisi olla erittäin hyviä ja etteikö vähäinenkin kielitaito olisi arvokasta. Ajankäyttöön liittyi vastauksissa myös hieman ristiriitoja: Kalle koki kielenoppimisen vievän aikaa, mutta samalla hän kertoi tekevänsä kouluaineista ainoastaan fysiikan läksyt. Kieliaineiden läksyihin hän ei ollut valmis käyttämään aikaa, vaikka tiedosti työpanoksen merkityksen kielen oppimisessa. Työläys voi liittyä myös opetuksen sisällöllisiin valintoihin. Esimerkiksi jos opetuksessa korostuu oikeakielisyys viestinnällisyyden kustannuksella, opiskelu voi tuntua työläämmältä.

Haastateltavista Sanna nosti esille sen, että jos opiskelee kieltä, jonka oppimiseen ei tule tukea sosiaalisesta ympäristöstä, oppiminen koulussa korostuu. Hänen haastattelussaan nousi esiin myös englannin rooli vapaa-ajalla: koulun jälkeen netissä vietetty aika saattaa tuplata englannin parissa vietetyt tunnit ja edistää oppimista huomattavasti. Siten englanti ei ehkä tunnu yhtä työläältä kuin muut kielet, joita

käytetään vain koulussa. Tämä saattaa samalla vääristää käsitystä kielenoppimisen työläydestä. Haastateltavista ainoastaan Sanna toi esiin, että vapaa-ajan kielenkäytön rooli oppimisessa saattaa jäädä huomaamatta. Muiden kielten opiskeluun kaivattaisiin enemmän vihjeitä siitä, mistä löytää itseä kiinnostavaa materiaalia omaehtoiseen kielen käyttöön ja sitä kautta kielitaidon vahvistamiseen.

Työläys oli yhteydessä myös mesotasoon. Kalle oli käsittänyt espanjan opiskelun vaativan tunteja toisessa koulussa ja Sanna koki korona-ajan etäopiskelun liian rankkana. Koulujen opetuskäytänteisiin liittyy puolestaan Sannan kommentti siitä, miten kielen opetuksessa keskitytään liikaa oikeakielisyyteen sen sijaan, että painotettaisiin viestin välittymistä. Sanna koki tällaisen lähestymistyylin lannistavana ja varmasti osaltaan työläyden tunnetta lisäävänä. Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella opiskelun työläys ei kuitenkaan ole pelkästään kieliaineiden ongelma. Vastauksissa nousi esiin, miten lukio kokonaisuudessaan on kuormittava. Tämä voi ajaa opiskelijat etsimään kevennystä sieltä, mikä on vapaaehtoista ja mistä ei koeta olevan välitöntä hyötyä.

Kun opettajat arvioivat syitä kieltenopiskelun vähenemiseen (Mäntylä ym. 2021; Veivo ym. 2021), työläyden ohella korostuivat erilaiset koulukohtaiset mesotason syyt. Ne tulivat selvästi esille myös tässä tutkimuksessa haastateltujen kertomuksissa. Esimerkiksi Leenan ja Tiinan lukujärjestykseen ei mahtunut enää valinnaista kieltä pakollisten tai prioriteettilistalla korkeammalla olevien aineiden oheen. Joskus tämä voi johtua lukujärjestysjärjestelmästä: oppiaineiden palkitukset lukioiden lukujärjestyksissä voivat tarkoittaa sitä, että valinnainen kieli syö tilaa joltain muulta aineelta ja on siten mahdoton sovittaa aikatauluihin. Toisaalta myös ryhmäkokovaatimus vaikuttaa valintoihin.

Makrotason ilmiöistä nousi esiin korkeakoulujen todistusvalinnan pisteytystyökalun vaikutus kielivalintoihin. Esimerkiksi Tiina tiesi hakevansa lääketieteelliseen, eikä kokenut, että hakuvaiheessa olisi hyötyä saksan arvosanasta, vaikka itse kieli häntä kiinnosti ja hän olisi sitä halunnut oppia. Vaikka kyse on henkilökohtaisesta arvostuksesta, makrotason vaikutus on kiistaton: hakujärjestelmässä kieliaineista ei juuri ole hyötyä muihin kuin kieliaineisiin haettaessa ja siten makrotaso todennäköisesti ohjaa myös mikrotason valintoja. Tämä yksittäisen haastateltavan kokemus vastaa niin lukiolaisten laajempaa näkemystä (Kiehelä 2021) kuin opettajienkin kokemuksia (Saarinen 2019) korkeakoulujen hakujärjestelmän vaikutuksista kielivalintoihin. Voidaankin pohtia, missä määrin korkeakoulujen valintaperusteet heijastavat samalla eri aineiden arvostusta yhteiskunnassa. Myös opetussuunnitelmien linjaukset kielten opiskelun pakollisuudesta ja valinnaisuudesta heijastavat yhteiskunnan asenteita ja arvostuksia.

7 Lopuksi

Aiempi tutkimus on osoittanut, että syyt kielten opiskelun suosion laskuun ovat moninaiset. Tässä haastattelututkimuksessa perehdytään näihin syihin sellaisten opiskelijoiden näkökulmasta, jotka ovat päättäneet luopua aiemmin aloittamansa valinnaisen kielen opiskelusta. Jokaisella haastateltavalla on ollut päätökseensä yksilöllisiä mikrotason syitä, joita ei voi yleistää koskemaan kaikkia Suomen abiturientteja. Vastauksista käy kuitenkin ilmi, että meso- ja makrotason tekijöillä on voimakas vaikutus yksilöiden päätöksiin.

Kielitaidon kehittyminen edellyttää pitkäjänteistä tavoitteellista toimintaa. Tässäkin kohdin yksilöt ovat erilaisia: toisilla pitkäjänteisyyttä riittää ja toiset haluavat tuloksia nopeasti. Perusopetuksesta lukioon siirtyvät nuoret ovat usein kehitysvaiheessa, jossa pitkäjänteisen työskentelyn suunnittelu ja ylläpitäminen itsenäisesti on haasteellista. Jos koulun ja yhteiskunnan rakenteet eivät tue tätä ylläpitoa eivätkä tarjoa tarpeeksi tukea kielen opiskeluun, pienikin koettu hankaluus saattaa romahduttaa innon opiskella kieltä, josta olisi kiinnostunut ja jonka merkityksen ja tärkeyden ymmärtää.

Kielivalintoja on Suomessa usein pyritty monipuolistamaan vaikuttamalla mikrotason valintoihin. Koska monet valintoihin vaikuttavat tekijät ovat mesotasolla ja sitä säätelevällä makrotasolla, kannattaa tulevaisuudessa keskittyä ennen kaikkea niihin, jos halutaan taata kielipolkujen jatkuvuus sekä tukea ja palkita oppijoiden kiinnostusta kielenoppimiseen. Näiden toimien tueksi tarvitaan lisää tutkimusta, jotta saataisiin paremmin esille, kuinka laajemmat yhteiskunnalliset tekijät ohjaavat opiskelijoiden yksilöllisiä valintoja.

Kirjallisuus

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Birkstedt, J. 2015. Englannin opetuksen lyhyt historia. Teoksessa T. Nevalainen, T. Rissanen & I. Taavitsainen (toim.) *Englannin aika – elävän kielen kartoitusta.* Helsingin yliopisto: Nykykielten laitos, 473–490.

Bärlund, P. 2020. *Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä: Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

The Douglas Fir Group. 2016. A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, *100*, 19–47. https://doi.org/10.1111/modl.12301.

CSC - Tieteen tietotekniikan keskus Oy. 2021. e-duuni: *Yliopistojen todistusvalinnan pisteytykset*. https://wiki.eduuni.fi/display/ophpolku/Yliopistojen+todistusvalinnan+pisteytykset [Luettu 8.2.2022].

Finlex 835/1993. *Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta.* https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930835 [Luettu 6.2.2022].

Finlex 672/2005. *Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä.* https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050672#Pidm45237817077088 [Luettu 6.2.2022].

Finlex 915/2005. *Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta.* https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050915 [Luettu 6.2.2022].

Helsingin Sanomat. 6.9.2020. *Suomalaisten kielitaito rapautuu, kun englanti jyrää muut kielet*. Pääkirjoitus.

Hukka, J. & J. Husu. 2019. *Huoltajien kokemuksia lapsen ensimmäisen vieraan kielen valinnasta perusopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.

Kiehelä, A. 2021. *Les langues étrangères facultatives au lycée en Finlande: les raisons des élèves pour étudier ou ne pas étudier ces langues*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Kouluhallitus. 1985. *Lukion opetussuunnitelmien perusteet.* Helsinki: Kouluhallitus.

Kyllönen, T. & T. Saarinen. 2010. Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 1 (4)*. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-elokuu-2010/kielikoulutuspolitiikkaa-kunnissa.

Mäntylä, K., O. Veivo, P. Pollari & J. Toomar. 2021. English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, *12 (2)*. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista.

Nikki, M-L. 1989. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa 1. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 33.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nissilä, L. & T. Tikkanen. 2021. Kielten opetus kuihtuu – mikä neuvoksi? *Opettaja, 116* (2). https://www.opettaja.fi/tyossa/kieltenopetus-kuihtuu-mika-neuvoksi/

OPH 2001. *Kielen opetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001*. *KIMMOKE.* Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Piri, R. 1998. *Suomen kieliohjelmapolitiikka – kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8 [Luettu 1.2.2022].

Saarinen, S. 2019. Lopullinen kuolinisku lyhyille kielille. *Tempus, 2019,* (5), 8–9. Helsinki: Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry.

Saarinen, S. 2021. Olemme onnellisia, jos ryhmä saadaan edes yhteen B2-kieleen – kyselytietoa yläkoulun kielivalinnoista. *SUKOLin blogi*. Suomen kieltenopettajien liitto ry. https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/sukolin_blogi/olemme_onnellisia_jos_ryhma_saadaan_edes_yhteen_b2-kieleen_-_kyselytietoa_ylakoulun_kielivalinnoista.2504.blog [Luettu 1.2.2022].

Stake, R. E. 2008. Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 119–149.

Taherdoost, H. 2016. Sampling methods in research methodology; How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM) 2016, 5* (2), 18–27.

Tilastokeskus 2004. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat*. http://www.stat.fi/til/ava/tau.html [Luettu 9.2.2022].

Tilastokeskus 2010. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat*. *Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2010.* http://www.stat.fi/til/ava/2010/01/ava_2010_01_2010-12-14_tie_001_fi.html [Luettu 9.2.2022].

Tilastokeskus 2022. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Suomen koululaitokseen liittyviä tilastojulkaisuja 1800-luvulta alkaen*. https://www.doria.fi/handle/10024/90234 [Luettu 23.4.2022].

Tuokko, E., S. Takala, P. Koikkalainen & A-K Mustaparta. 2012. *Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja.* Helsinki: Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2012: 1. https://docplayer.fi/6708858-Kielitivoli-perusopetuksen-vieraiden-kielten-opetuksen-kehittamishankkeessa-2009-2011-koettua-tuloksia-ja-toimintatapoja.html.

Tuomi, J. & A. Sarajärvi. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.

Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen. 2021. *Kielivaranto nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf.

Veivo, O., P. Pollari, J. Toomar & K. Mäntylä. 2021. "Englanti jyrää": kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. Teoksessa: R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää. (toim.) *Aineenopetus ja aiheenopetus.* Ainedidaktisia tutkimuksia 20, 49–70. http://hdl.handle.net/10138/340235.

Vieltojärvi, M. 2019. *Pärjäämmekö pelkällä englannilla?* Mikko Vieltojärvi bloggaa. 20.8.2019. Elinkeinoelämän keskusliitto. https://ek.fi/ajankohtaista/blogit/vieltojarvi-bloggaa-parjaammeko-pelkalla-englannilla/ [Luettu 6.2.2022].

Vieltojärvi, M. 2022. Kielitaidon merkitys työelämässä. Esitelmä webinaarissa LOPS2021: Kielet ja työelämä. 20.1.2022. LUKKi-hanke ja OPH.

Vipunen 2019. *Esi- ja perusopetuksen ainevalinnat 2000–2019.* https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Ainevalinnat-2000-2019.aspx [Luettu 23.4.2022].

Vipunen 2021. *Lukion oppimäärän suorittaneiden ainevalinnat tilastovuonna 2021*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20ainevalinnat%20-%20suorittaneet.xlsb [Luettu 6.2.2022].

Vipunen 2022. *Perusopetuksen luokkien 1–6 kielivalinnat lukuvuosille 2019–2021*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb [Luettu 23.4.2022].

Ylioppilastutkinto 2006. *Ylioppilastutkintolautakunnan tilastojulkaisu.* https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/tilastojulkaisu [Luettu 23.4.2022].

Ylioppilastutkintolautakunta 2021. *Kevään 2022 tutkintouudistus.* https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/k2022-tutkintouudistus [Luettu 6.2.2022].

Ylioppilastutkintolautakunta 2022. *Ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuneet 2013–2022.* https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/tilastotaulukot [Luettu 8.2.2022].

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 234–260.

Joonas Råman
University of Oulu

Florence Oloff
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Mannheim) & University of Oulu

Mobilising assistance via complaints in digital skills courses for adults

Within a rapidly digitalising society, it is important to understand how the learning and teaching of digital skills play out *in situ*, particularly amongst older adults who acquire these skills later in life. This paper focuses on participants engaged in the process of learning digital skills in adult education courses. Using video recordings from adult education centres in Finland and Germany, we explore how students mobilise their teachers' assistance when encountering problems with their smartphones, laptops or tablets. Prior research on social interaction has shown that assistance can be recruited through a variety of verbal and embodied formats. In this specific educational setting, participants can use complaints about their digital skills or mobile devices to obtain assistance. Utilising multimodal conversation analysis, we describe two basic sequence types involving students' complaints, discuss their cross-linguistic characteristics, and reflect on their connection to this educational setting and digital devices.

Keywords: multimodal conversation analysis, adult education, digital skills, mobilising assistance
Asiasanat: multimodaalinen keskustelunanalyysi, aikuiskoulutus, digitaaliset taidot, avun mobilisointi

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Introduction

The increasing digitalisation in our daily lives, including the pervasiveness of mobile devices such as smartphones and tablets, presents a potential challenge for our society in general and for some sections of the population in particular (cf. Peine et al. 2021). Specifically, older adults who, due to their date of birth, did not have the opportunity to grow up in a technological environment, must use their own initiatives to acquire digital skills. This article will provide insights into specialised courses in the field of adult education, one of the settings in which 'non-digital natives' can learn how to manage everyday technologies from scratch. Based on video recordings of digital skills courses in Finland and Germany, we will demonstrate how the field of applied linguistics can contribute to a better understanding of how older adults manage everyday technologies. Using multimodal conversation analysis, the article will focus on the role of complaints about digital devices and how the course participants used these to mobilise assistance. Thus, complaining about a smartphone, for example, does not simply provide a description of one's learning difficulties or a self-evaluation of one's own digital skills as, in our data, these complaints typically resulted in the teacher handling and manipulating the requester's mobile device.

Adult education represents an important tool for intellectual, professional and societal empowerment, particularly in the domain of digital skills (e.g., Sawchuk 2003; Selwyn et al. 2006). Existing research has focused on the positive effect of digital skills courses on older participants' motivations and attitudes towards digital technologies (e.g., Dunnett 1998; González et al. 2015), and on the need to offer customised training to participants aged 60+ (e.g., Selwyn 2004; Vacek & Rybenska 2015). Most studies concerning digital skills or digital education for older adults have relied on data from interviews and surveys (e.g., Quan-Haase et al. 2016, 2018), while few studies have also considered the situated handling of information and communication technologies (ICTs) (e.g., Freddolino et al. 2010; Jensen et al. 2018), or even the embodied dimension of teaching and learning how to use digital devices (e.g., Weilenmann 2010; Råman 2022). As older adults represent a somewhat heterogeneous group of learners and users of ICTs (Quan-Haase et al. 2018), a detailed observation of situated technology use will improve our understanding of digital skills and learning in the later stages of life.

This study employed multimodal conversation analysis (Mondada 2013; Nevile 2015) to closely examine the micro-level details of assistance-mobilising sequences (Betz et al. 2020) in video recordings of digital skills courses. Complaints about the usability, design or complexity of technological devices represent a mundane practice, particularly from the perspective of less experienced users. Accordingly, the presence of such complaints in our data set (digital skills courses for adults) does not come as a surprise. Within conversation analytical research, however, complaints have mainly been analysed as being related to affectivity or culpability, and in quite

different social settings (Section 2.1). Therefore, our aim is to investigate the role of technology-related complaints in this specific institutional setting from a cross-linguistic perspective. More specifically, we explore the link between complaints and social actions that mobilise assistance; that is, those that are aimed at obtaining help from a co-participant to carry out a practical course of action (Section 2.2). Following a description of our data set (Section 3), we provide an overview of the two main types of complaint sequences that we identified in our data (Section 4), namely *teacher-initiated sequences* and *student-initiated sequences*. In the former case, a student's complaint is in response to a teacher's previous action, typically a question (Section 4.1). In the latter case, a student produces a complaint independently as a first action (Section 4.2). Finally, we will compare and discuss the distinctive sequential, grammatical and multimodal features of both sequence types and how they can be used for mobilising assistance across languages (Section 5).

2 Background

2.1 Complaints in social interaction

As Edwards (2005: 7) stated, complaints tend to "elude formal definition and remain a normative and vernacular, rather than technical, category". Consequently, they have been used, sometimes interchangeably, with concepts such as troubles-telling, criticising and accusing. Pillet-Shore (2015: 186) defined *complaining* as expressions of suffering or discontent when experiencing a problem. The social action of complaint has been shown to be connected to issues of affectivity (e.g., Selting 2010) and culpability (e.g., Laforest 2009). Complaints can therefore be seen as a means of expressing "feelings of discontent about some state of affairs for which responsibility can be attributed to 'someone'" (Heinemann & Traverso 2009: 2381). While instances of complaints with no clear responsible party can be found (Pillet-Shore 2015: 186), most cases of complaints can be classified as oppositional moves (Dersley 1998) and are inherently negative (Edwards 2005: 8).

Complaints are generally thought to be either direct complaints (e.g., Dersley & Wootton 2000) or indirect complaints (e.g., Drew 1998). In the case of the former, the target of the complaint is the recipient. In the latter, the target of the complaint is typically a non-present third-party (however, see Heinemann 2009). On one hand, the present study discusses complaints that the participants directed at themselves (which could be termed *first-party* complaints), and *third-party* complaints directed at the speaker's own digital device on the other.

In the case of first-party complaints, the complaint is targeted at the complainer's own perceived lack of skills or attributes, specifically in relation to the use

of digital devices (such as "*I can't find it*", "*I don't see anything*"). Within conversation analysis, the social actions of self-criticising (Tracy et al. 1987) and self-deprecation (e.g., Kim 2014; Speer 2019) are also closely related to the phenomenon of first-party complaints examined in the present study. To draw a distinction between these concepts, we first refer to Pillet-Shore's (2016: 54–55) comparison of criticising and complaining, in which criticisms are defined as negative evaluations of a person or their actions when the party providing the criticism does not explicitly position themselves as the wronged party, as opposed to instances of complaints in which the complainer is positioned as the one who is wronged. In the examples of the first-party complaints examined in the present study, the complainer positioned themselves as the wronged party; that is, their own actions or attributes (or lack thereof) caused them to experience discontent. With regard to the social action of self-deprecation, Kim (2014) noted that it could be examined from three analytical approaches: dispositional, situational and interactional. As the purpose of the present study is not to delve into personality traits or extensive cultural considerations (the first two analytical approaches), we have opted to use the term first-party complaint to avoid such connotations. In this way, we hope to specifically highlight the interactional purposes of the target action in question (the third analytical approach).

The third-party complaints in our data that were directed at the digital devices resembled "factual declaratives" (Rossi 2018), in that they described some dysfunctional state of the phone or its interface (such as "it has completely disappeared" or "now it's gone"; see also Schegloff 1995). However, they were different in the sense that they usually did not lead to informing (no change-of-state token was produced in response; Rossi 2018: 383-387). Instead, the responses to these turns displayed a straightforward orientation to providing assistance, thus indicating that the descriptive turns in our data are not composite (that is, dual) actions such as those analysed by Rossi (2018). Accordingly, we also glossed them as complaints, particularly as they displayed the participants' orientation to the state of the device as being complainable. These turns typically described the absence or disappearance of an element on the display, attributed some agency to the device, and were accompanied by multimodal displays related to complaints (such as prosody/negative emphasis, cf. Niebuhr 2010; Ogden 2010, or other embodied trouble alerts and displays such as frowns or a steady gaze at the device, cf. Kendrick & Drew 2016, Section 2.2).

Sequentially, complaints have been shown to occur in the first position, the second position or even as "pre-emptive" actions (Schegloff 2005). In our data, the students' complaints occurred in two sequential environments: The first-party complaints typically functioned as responses to questions and/or offers of assistance from the teacher, while the third-party device complaints clearly occupied a sequence-initial position. Most of the complaints in our data set featured the teacher as the recipient of the complaint, and typically occurred when assistance was sought

from or offered by the teacher. Here, we seek to highlight a clearly pragmatic function of the complaining action, namely that of mobilising assistance.

2.2 Assistance and recruitment in social interaction

Within conversation analytic research, the notion of assistance applies to situations in which a participant obtains help from (an)other co-participant(s) in order to implement a practical task or course of action. Assistance can be provided with or without the assister's shared commitment to the task at hand; in other words, "help" versus "contribution" (Zinken & Rossi 2016). Assistance does not refer to the solving of any kind of interactional trouble, such as problems related to the production or understanding of a turn ("conversational repair", Schegloff et al. 1977), but has a clearly empractical dimension. In other words, providing assistance or mobilising another's assistance is often connected to practical, immediate, embodied, and mobile activities and actions (Kendrick & Drew 2016; Cekaite et al. 2021), such as when a participant visibly struggles when moving a heavy item, or when an object cannot be easily found or reached. Recruiting and providing assistance has been investigated as a recurrent activity among peers in everyday settings (Curl 2006; Kendrick & Drew 2016), as well as in highly asymmetrical settings, such as parent-child interactions or professional care settings, in which one party is clearly less physically able or entitled to carry out a given task (see e.g., Lindström 2005; Cekaite 2010; Goodwin & Cekaite 2019; Cekaite et al. 2021).

Assistance can be mobilised by various turn or action formats depending on the type of setting, the participation framework and the course of action for which assistance is needed (cf. Drew & Couper-Kuhlen 2014; Taleghani-Nikazm et al. 2020). Conversation analytical research on requests and directives has illustrated that different syntactic formats can express varying degrees of entitlement (e.g., Lindström 2005; Curl & Drew 2008), and that both a request and an offer of assistance can be explicit or implicit in their formulation (Curl 2006; Pino 2016). Requests for assistance can thus take the form of syntactical questions, imperatives, descriptions, statements and so forth. Moreover, and with reference to more recent studies concerning video data, assistance can be recruited not only through verbal/lexical reports, but also via other multimodal resources, including interjections and non-lexical sounds ("trouble alerts", Kendrick & Drew 2016), or by embodied actions such as aligning one's body in a specific position in relation to a given object ("embodied trouble display", Kendrick & Drew 2016). According to Kendrick and Drew (2016: 11), an explicit verbal request for assistance implies a stronger obligation on the co-participant to assist, whereas an embodied display of trouble is less assistance-implicative and merely provides an *opportunity* for assistance.

While interactional research initially focused on the lexical forms used when asking others for help (typically requests, but also declaratives, cf. Rossi 2018), the

concepts of recruiting or mobilising assistance also take the embodied dimension into account: Betz et al. (2020: 2) suggested considering the role of activity and participation structures in shaping "the design, placement, and understanding of turns which mobilize others to act". Unlike previous research on the mobilisation of assistance, the setting we investigate in this contribution is neither mundane nor clearly asymmetrical (for example, with regard to the participants' interactional skills). Moreover, the problems with which the participants needed assistance in this setting related both to understanding (for example, of a technological fact) and to practical matters (such as manipulating a mobile device). Therefore, we will not focus only on the verbal turns that the participants used to mobilise assistance, but will also consider their embodied actions and displays of trouble.

3 Data

The two data sets used in this contribution consisted of video recordings of digital skills courses for adults in Finland and Germany (2019–2020). While the adult education centres did not necessarily provide a specific age range in the course descriptions, most of the participants were actually 60+, and were retired or close to retirement. This observation is based on our discussions with the participants, the field notes that were taken during the data collection and, for one of the settings, a short survey (the age range was between 60 and 83 years at the time of the recording, with a mean of 74 years). The Finnish data consisted of three recorded sessions (nine hours in total) of a 12-session course that introduced the participants to different topics related to digital devices in general, such as social media, text editor and email. Two teachers and a tutor instructed a group of 15 to 22 participants. The sessions were recorded using an audio device, a static camera and a handheld mobile camera, and the teachers were equipped with chest- or shoulder-mounted GoPro cameras. The German data consisted of two different introductions to Android smartphones: A second session of a two-part course (one teacher, eight participants), and the second and third sessions of a three-part course (one teacher, seven participants). The settings were recorded using an audio recorder and three fixed cameras, resulting in nine hours of data. The participants gave their consent and agreed to the use of the data for scientific purposes prior to the recordings. The participants' names have been replaced by pseudonyms, and the video stills have been partially anonymised. The data were transcribed according to Jefferson's (2004) transcription conventions and, for the embodied conduct, according to Mondada's (2018, 2019) conventions.

4 Analysis

Negative statements relating to either the participant's own device or to their own digital skills occurred frequently in both data sets. These turns were declaratives (not interrogatives) using first- (the speaker) or third- (the device) person singular pronouns, and describing a (vague) form of incapacity or dysfunction (such as 'I don't understand', 'now it's gone'). We glossed these as complaints (cf. Section 2.1), as they possessed complaint-like features regarding their multimodal design and were responded to by the provision of assistance. In both languages (Finnish and German), the majority of the students' declarative first-person and third-person complaints appeared to be deployed according to two distinct types of sequences. The student participants could either produce a complaint as a responsive action (that is, a *teacher-initiated sequence*), or use a complaint to initiate an assistance-mobilising sequence themselves (that is, a *student-initiated sequence*). These patterns appeared to be consistent in both the Finnish and the German data sets, and are represented schematically in Table 1.

TABLE 1. Two main complaint-related sequence types in our data set.

A) Teacher-initiated sequence
• First pair part by teacher (question) • (Response and) responsive complaint by student: 1st party complaint • Teacher offers assistance
B) Student-initiated sequence
• First pair part by student: 3rd party complaint • Teacher offers assistance (or not)

In the teacher-initiated cases, a student used a question or other type of first pair part produced by the teacher as an opportunity to place a complaint, which then led to the teacher providing help. In the student-initiated sequences, the student self-selected in order to produce a complaint spontaneously. In these cases, the teacher could either assist the student, or could disregard the complaint and pursue another course of action. In the following sections, we provide detailed multimodal analyses of both sequence types by providing one example for each language (Sections 4.1 and 4.2). According to our preliminary findings, the Finnish data set contained five cases of teacher-initiated sequences and six cases of student-initiated ones. In the German data set, 17 teacher-initiated instances and 23 student-initiated sequences were identified. As our study is still at an exploratory stage, these numbers should be understood as first estimates. The differences in quantity between the Finnish and the German data sets were probably related to differences in the participant num-

bers and seating arrangements, and thus to the overall visibility of their conduct in the recordings. Moreover, as the student-initiated complaints were often minimally formatted and could be responded to or not by the teacher, some of these cases may not have been captured (see also the discussion in Section 5).

4.1 Teacher-initiated assistance-mobilising sequences

In digital skills courses, as well as in educational settings in general, the teacher/instructor regularly enquires about the accomplishment or the understanding of a previously given task. As both Excerpts 1 and 2 illustrate, these enquiries provided the students with opportunities to mobilise assistance.

In Excerpt 1, which was filmed in Finland, the students were introduced to an application (app) called *112 Suomi*. When this app is used to call the emergency telephone number in Finland, the emergency response centre operators will also receive the precise coordinates of the caller. The students were tasked with downloading and installing the app on their smartphones from the app store. Prior to the analysed segment, the teacher had shown everyone in the class how to find and download the app. While the students were engaged in this task, the teacher, who was carrying a shoulder-mounted GoPro camera, walked around the class and answered questions.

Excerpt 1

```
1   TEA   löytyykö sinulla +se #1yks yks  [kaks?
          are you finding   that  one one  [two?
    tea   >>walks to STU---+
2   STU                                   [ei * löyvy.
                                          [I am not finding it.
    stu                                       *uses pen to bring
          phone to apps screen->
3         minulla ei löyvy mittää ku *emmä ymmärrä#2* tämän
          päälle mittää.
          I am not finding anything because I don't understand
          anything about this.
    stu   >--------------------------*waves pen-----*brings
          phone to apps screen->
4   TEA   aha (.) okei.
          oh  (.) okay
5         öö nyt oll*aan kartalla,
          umm now we are progressing,
    stu   >---------*
6         elikkä yks yks kaks sovellus,
          so     one one two  application
7         se pitäs asentaa play kaupasta-
          it has to be installed from the play store-
```

```
8        uusi sovellus puhelimeen.
         new application for the phone.
9        elikkä siellä missä tuota,
         so there where umm,
10       on noi    (.) sovelluskauppa.
         are those (.) application store.
```

FIGURE 1. Fig. #1, Excerpt 1.

FIGURE 2. Fig. #2, Excerpt 1.

The excerpt begins immediately after the teacher (TEA) had finished helping another course participant. As TEA turns around, a student (STU) can be seen sitting in front of her laptop. What potentially draws TEA's attention is STU's notable inactivity, as STU is holding her smartphone in her left hand while looking at a blank Google search page (Figure 1). STU neither moves nor addresses TEA verbally as TEA begins to walk towards her. TEA then asks STU whether she has managed to find the app (line 1). STU, in partial in overlap with TEA's polar question, provides a type-conforming negative response (line 2, Raymond 2003), and then responds with an explicit complaint directed at her own lack of skills (line 3, 'I am not finding anything because I don't understand anything about this'). This lengthy turn serves to highlight the fact that STU is not only unable to find the relevant app, but that she is in fact incapable of finding anything on her device due to her general lack of understanding of the device. By keeping the formulation of this complaint relatively vague, STU avoids producing an implicitly face-threatening act (e.g., Brown & Levinson 1987), which may have suggested criticism of the quality of the teaching. While producing the response to TEA's question and the complaint, STU also physically associates the complaint with the smartphone by touching the screen with her pen (lines 2-3, Figure 2) and producing the deictic expression *tämän päälle* ('about this'). She uses the pen to open the screen displaying the installed apps on her phone, potentially revealing the source of her problem to TEA: STU may not have understood that the app must be downloaded from the app store. Instead, she had been searching for it in her installed apps. From the perspective of securing assistance from TEA, the complaint

appears to be superfluous, which is also reflected in TEA's response: She produces the change-of-state token *aha* (Heritage 1984), followed by a micropause and a confirming *okei* (line 4), which seems to indicate her surprise about STU's complaint. TEA then responds to STU by bringing up the apps on her phone, indicating that she has understood the problem ('now we are progressing', line 5), and then starting to resolve it by directing STU to the app store (lines 6–10).

Excerpt 1 features a teacher-initiated sequence in which the polar question 'are you finding that one one two' creates a strong preference (Levinson 1983; Pomerantz 1984) for a positive response from the student. A direct negative response follows this question, which is in turn followed by a responsive, self-deprecating, first-person complaint from the student, which recycles the syntactic structure offered by the teacher's turn: 'I am not finding it – I am not finding anything'. In keeping with prior studies of dispreferred second pair parts (Pomerantz 1984; Sacks 1987), further interactional work is also required from the responding participant in this case. The complaining turn, while possibly superfluous for the pragmatic purpose of securing assistance, provides an account for the dispreferred response and aims at saving the teacher's face.

The teacher-initiated sequence in the second example, which was taken from the German data set, unfolds over a longer stretch of time. Here, the teacher BEN explains different connection modes and their icons, such as Wi-Fi or mobile data. BEN introduces the location/GPS, and explicitly asks the students if they can identify it on their mobile phone displays (lines 1, 3). While some participants answer in the affirmative, KLE responds negatively (line 9) and later formulates a complaint (line 54) that is directly related to BEN's initial question in line 3.

Excerpt 2

```
1   BEN   so:; (.) standort oder gps:;
          so   (.) location or   gps
2         (1.0)
3   BEN   sehen sie das;
          do you see that
4         (0.2)
5   ZAN   °ja°
           yes
6   HRU   °ja;°
           yes
7   THI   °°wo is der denn;°°
            well where is it
8         (0.7)
9   KLE   °nee;°
            no
    kle   >>gaze SP display->
```

```
10  BEN  *das is in der regel so n tropfen* da;
          as a rule   it's  a kind of drop
    kle  *shakes head & grimaces----------*
11       (0.4) so_n +umgedrehter tropfen.
         (0.4) a kind of reversed drop
    ben             +..gets up/to board->
12  THI  °okay;°
13       (1.1)
14  FRU  +((whispers))
    ben  +writes/draws on board->

   ((44 seconds later))

49  BEN  wenn ich navigiere, (0.3) dann brauch ich
         when I'm navigating (0.3) then I need the
50       standort, (1.3) .h wenn ich zum beispiel
         location  (1.3) .h when I for example open
51       so App-M, oder bahnapps, aufrufe brauch
         the (M-App) or train apps    I need
52       ich standort aber ansonsten nicht.
         the location but otherwise I don't
    ben  >gaze THI----->
53       (1.5)+(0.7
    ben  >THI-+..gaze to right->
54  KLE  +ich habs *gar nicht drin;*#3
          I  don't have it at all
    kle  >gaze BEN->
    kle             *shakes head---*
    ben  +..gaze KLE->
55       (0.8)
56  BEN  +doch
          yes (you do)
    ben  +gets up & walks to KLE->
```

FIGURE 3. Fig. #3, Excerpt 2.

```
57        (0.5)
58  KLE   he_he_he_he,hE,hE;he_[he;
59  BEN                        [es is manchmal
                               [it's sometimes
60        n bisschen versteckt;
          a bit      hidden
61        (0.4)
62  KLE   <versteckt;☺> (.)*na gut dann dreh
          <hidden ☺ >   (.) well okay then I'll
    kle                     *turns SP to BEN->>
63        ich ma-  die  sache hier ma um.
          tu- turn this thing here around
64        (2.8)
    ben   >walks to KLE & bends down to her SP->>
65  BEN   so::#4da isses nich kann man das seitlich
          so    it's not there can one shift it
66        verschieben, dann geh ich ma hier auf den
          to the side   then I'll go here on the
67        stift das sind die einstellungen, und dann
          pen   that's  the  settings       and then
68        werden die noch größer, (1.3) und dann
          they become  even bigger (1.3) and then
69        [zieh ich den stand]ort ma:; (0.9)&
          [I'll drag the loca]tion like this (0.9)&
70  KLE   [°aber ich will ja keine-°]
          [  but I don't want any-  ]
71  BEN   &hier nach oben, und dann
          &here to the top and then
72        ham sie_s oben drin.
          you'll have it here at the top
73  KLE   vielen dank.
          thank you very much
```

FIGURE 4. Fig. #4, Excerpt 2.

While also having responded in a type-conforming way (Raymond 2003) to BEN's initial polar question (line 3, 'do you see that'), KLE does not seem to find the icon in question. She continuously gazes down at her smartphone ("SP" in the transcript), shakes her head, and displays a sulky expression. As BEN further describes the GPS icon, then gets up and starts writing and drawing on the smartboard at the front of the class (lines 10-14), he does not respond to KLE's display of trouble (Kendrick & Drew 2016). In the following 44 seconds, other participants pursue the task and ask questions, but KLE does not modify her visible orientation towards her smartphone. After BEN has finished a lengthy answer to THI (when to activate the location services, lines 49-52), he allows his gaze to wander to the other participants (line 53). This represents a good opportunity for KLE to finally address her complaint about not having the icon in question on her phone to BEN: At around the last transition-relevance place in BEN's turn, KLE had looked up and front towards BEN; thus, they were engaged in mutual gaze at the moment KLE started speaking (line 54, cf. Figure 3), offering her turn in a somewhat loud and emphatic format (cf. Ogden 2010; Niebuhr 2010). The pronominal reference to the drop-shaped location icon displays that KLE's turn – 'I don't have it at all' – is indeed connected to the initial task, *seeing* the icon, and to her negative response to BEN's initial question (see also her repeated headshake). BEN first contradicts KLE's statement about the absence of this icon on her device (line 56), thereby challenging her complainable (see also KLE's subsequent laughter line 58). Nevertheless, BEN simultaneously stands up and walks over to KLE, thus having been successfully mobilised by her turn. Despite KLE's doubts about the icon being simply hidden and retrievable (lines 58-62), she turns her device around to BEN in preparation for it to be inspected and handled by him when he arrives at her seat (cf. Figure 4). BEN then provides the requested assistance by swiftly dragging the icon from the settings to the top menu and simultaneously describing his phone-related actions (lines 65-73).

Excerpts 1 and 2 show how students could respond to the teachers' first pair parts by formulating a complaint, thereby mobilising the teacher's assistance. These teacher-initiated sequences exhibited the following pattern:

- The teacher formulated various types of first pair parts; for example, a polar question that enquired about the students' success in locating or activating an element on their mobile phone displays.
- The student could use this as an opportunity to mobilise assistance by first providing a short, type-confirming (negative) response, then, in a second turn-constructional unit (TCU), a complaint (either immediately afterwards in a dyadic setting, as in Excerpt 1, or at the next opportunity in a multi-party setting, as in Excerpt 2). A complaint in the second position was usually formulated in the first-person singular, and therefore referred to the participant's *own* actions. This turn could also make use of the syntactic construction of the teacher's preceding turn, but usually in reverse (that is, typically negative) polarity.
- The teacher then approached the student or drew closer, inspected the student's device, and provided individual assistance.

4.2 Student-initiated assistance-mobilising sequences

The course participants did not need to wait for the teacher to create a slot for requesting assistance (cf. Section 4.1). Instead, and as Excerpts 3 and 4 demonstrate, they could choose to produce a complaint independently. However, these self-selections resulted in a different format for mobilising assistance.

The following Finnish excerpt presents an instance of a student-initiated complaint. The students were working on their laptop computers and tablets to practice the use of text editors. They had been tasked with writing a segment of text, giving it a header, and experimenting with the margins by increasing or decreasing the indent.

Excerpt 3

```
1   STU   °aha°,
    tea   >>walks twd back of the class-->
2         joo,
          yea,
          (0.8)
3         no ny*+thän tää mulle*#5tekikin temp+un-
          well now this has done me dirty-
    tea   >----+stops & turns twd STU---------+
    stu        *glances at TEA-*
4         nyt-
          now-
5   TEA   [nonii?
          [alright?
6   STU   [tää pisti] takasinpäin-
          [this set ] it backwards-
7         mistäs    mää:   nyt-
          from where can I now-
          (0.7)
8   TEA   elikkä,
          so,
          (1.1)
9         +no nythän sulla on #6siinä + avoin,
           well but now you have there an open,
    tea   +LH points at screen--------+
10  STU   nii on jo[o tämä.
          it is  ye[ah this.
11  TEA            [dokumentti.
                   [document.
          (1.0)
12  STU   tämä-
          this-
```

FIGURE 5. Fig. #5, Excerpt 3.

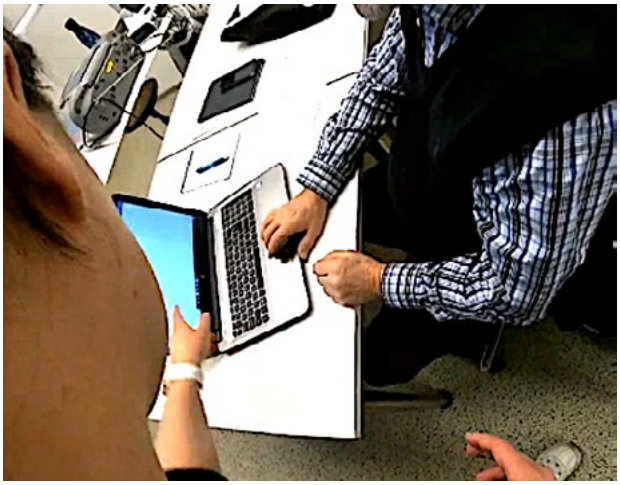


FIGURE 6. Fig. #6, Excerpt 3.

Prior to this segment, TEA had been standing in front of the class, observing the students and responding to an email. The excerpt begins with TEA walking towards the back of the class. As TEA approaches the first row of students, STU (sitting closest to TEA in Figure 5) can be heard producing a change-of-state token (Heritage 1984) in a lower volume of voice (line 1). This, and the following *joo* in line 2, prompt TEA to stop moving and turn towards STU. In line 3, STU produces the complaint *no nythän tää mulle tekikin tempun* ('well now this has done me dirty') in a mumbling quality of voice. This idiomatic expression places culpability on the device which, evidently, has done something unexpected and unwanted. During this complaint, STU also glances at TEA, potentially ensuring that he has her attention. STU then begins to verbalise the issue more precisely while TEA, in overlap, confirms her availability to offer assistance (lines 5–6). The camera does not reveal the precise cause of the problem, but STU states that the word editor has 'set it backwards' and that he is looking for a way to undo whatever caused this (lines 6–7). The camera eventually reveals an empty word editor which, together with TEA's turns in lines 9–11, appears to indicate that STU has accidentally deleted some previously written text. TEA disregards the problem to some extent, and goes on to state that STU now has an open document in which something could be written (cf. Figure 6). STU also appears to disregard the issue by confirming TEA's assessment of the situation (lines 10–12).

The student's self-initiated complaint in this example could potentially be classified as an instance of self-talk (cf. Keevallik 2018), as indicated by the lower volume of voice in line 1, the mumbling voice quality of the complaint proper, and the fact that the student only produced a quick glance at the approaching teacher. As Figure 5 shows, he also held his left hand in front of his mouth, thus displaying intense focus on the device. Furthermore, the verbalisation of the encountered issue (line 6)

was also relatively vague. The same is true for what could be considered an explicit request for assistance in line 7: The student truncated his question *mistäs mää nyt-* ('from where can I now…'). The *mistäs* variant of the question *mistä* also conveys a certain connotation of self-reflection. The teacher also appeared to treat the student's turns as instances of self-talk. She waited for the student to continue his question (0.7 seconds), which he did not, and ultimately chose to disregard the issue.

The interactional purpose of the complaint in line 3 may thus have been to allow the teacher time to make a coordinated entry into the situation (see, e.g., Keevallik 2020). By producing a vague announcement of trouble, the teacher could physically arrive at a location from where the issue could be addressed; that is, once she had gained visual access to the device. Hence, another purpose of the complaint may have been to show the teacher that the student was actually making progress despite the laptop screen indicating otherwise. The student's verbal and embodied conduct appeared to indicate a focus on *resolving an issue* with which the teacher may choose to assist or not.

In the last example, which was taken from the German data set, the task involved verifying WhatsApp settings, which are accessible in the app's top right menu indicated by three dots. Instructor JUN had previously provided a description of this new task and was currently at the far left of the row of seats, where he attempted to solve participant MEM's difficulty with launching and configuring the app. JUN resolves this individual problem by tying it back to the initial task, namely accessing the 'three dots' (*drei punkte*, line 1). While JUN is returning to group instruction, participant BEC seeks to mobilise his assistance.

Excerpt 4a

```
1  JUN   und da   wollen wir jetzt   auf die drei [punkte.
         and there we want to now go on the three [dots
2  KRU                                             [(°is ja
                                                   [(°it's
3        das was er auch hat,°) ach=*das ist das#7
         what he has as well°)   oh=that is the
   bec   >>-----------------------SP*...gaze JUN->
   jun   >>gaze SP@MEM/MEF----------------------->
4        [auch; ja:        ]
         [same right       ]
5  JUN   [*°und dann° +hier] auf die drei punkte,
         [ and   then  here] on  the three dots
6  BEC   [*.ts
   bec   -*,,,gaze down/SP->
   jun   > SP@MEM/MEF-+...gaze SP@FIS----->
7        (0.5)+(0.2)
   jun        +...lHand ppp to SP@FIS
```

```
8   JUN    genau wie da,+ einmal auf die drei +PUNkte=
           exactly like here (tap) one time on the three dots=
    jun    >pppppppppppp+,,,,
    jun    >gaze SP@FIS----------------------+,,turns to front>
9          dann öffnet sich wie gesagt dieses *extrafenster,*
           then as already mentioned an extra window will pop up
    bec    >gaze down/SP---------------------*...up/board--*,,,
10  BEC    mhm:;_mh,
11         (0.4)
12  JUN    und dort ein*mal auf          ein(.)#8ste*llungen
           and there (tap) one time  on  se(.)ttings
    bec    >down-------*..up/board-----------------*,,,,
```

FIGURE 7. Fig. #7, Excerpt 4.

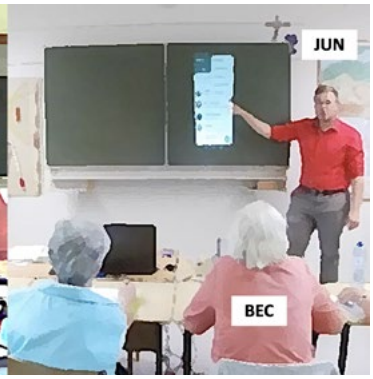


FIGURE 8. Fig. #8, Excerpt 4.

JUN now verifies that the participants are ready for the task by looking at their phone displays and by reformulating the first step of the next task, *tapping on the three dots*. He begins with MEM's and MEF's phones, and explains the first step to each of them (lines 1, 5). BEC, who is holding and looking at her phone, looks up at JUN briefly (line 3, Figure 7). This occurs after an audible transition-relevance place (see the falling intonation and syntactical completeness of JUN's previous turn, line 1). Shortly afterwards, BEC looks back at her phone and produces a lip-smack, thereby projecting a possible next turn (line 6, cf. Ogden 2013). JUN is indeed now moving towards FIS and BEC. However, he looks and points only at FIS's phone (lines 5-8), which is lying flat on the table in front of her; thus, he does not appear to perceive BEC's self-selection. Moreover, during the repeated directive in line 8, JUN turns back to the blackboard and shows the next step in the app (lines 9, 12, Figure 8). As BEC cannot establish mutual gaze with JUN at this moment, she aligns with his continued (cf. lines 9-10) instruction and then looks back down at her phone.

From his central position, JUN then moves to the right, and checks on the course participants KRU and EWE. The transcript (Excerpt 4b) continues some 10 seconds later. As EWE is not using WhatsApp, JUN formulates an account for having accidentally looked at his phone, returns to the middle of the room, and describes the next

step to the entire group (lines 23-28, cf. Figure 10). BEC uses JUN's movement in her direction as a new opportunity for mobilising his assistance:

Excerpt 4b, continuation of Excerpt 4a

```
23  JUN   [macht] der gewohnheit
          [the  ] force of habit
24        g(h)uck ich immer auf alle *t(h)ele[fone;
          I'm  always looking at all the  pho[nes
25  EWE                                       [ja::;
                                              [yes
    bec   >gaze down/SP--------------*...gaze t/left->
26  EWE   [(°kein problem°)
          [ (no problem)
27  JUN   [*.HF ähm denn#9 einmal auf* acCOUNT,#10 (0.4)
          [ .HF erm then      go to    account     (0.4)
          >*...gaze JUN--------------*,,,
28        wo quasi in klein auch datenschutz drunter steht;
          where in small below it also says data protection
```

FIGURE 9. Fig. #9, Excerpt 4. FIGURE 10. Fig. #10, Excerpt 4.

```
29  KRU   ja:,
          yes
30        (0.3)
31  JUN   [da: (.) bitte genau]so  ein[mal drauftippen,]
          [there (.)  as well ]please [tap on it       ]
32  BEC   [(°jetzt is weg°)   ]       [jetz   isses    ]+weg.#11
          [(now it's gone)    ]       [now it's        ] gone
    jun                                                  +..gaze&
                                                      step to BEC->
33        (0.2)
```

```
34  MEM   °accou:nt, ja:,°
          °account yes°
35  MEF   °mhm;_mh°
36        *(0.3)#12 (0.3)*
    bec   *...gaze up/JUN*,,down/SP
37  KRU   +°hab ich,°
           °got it°
    jun   +..leans to SP@BEC->
```

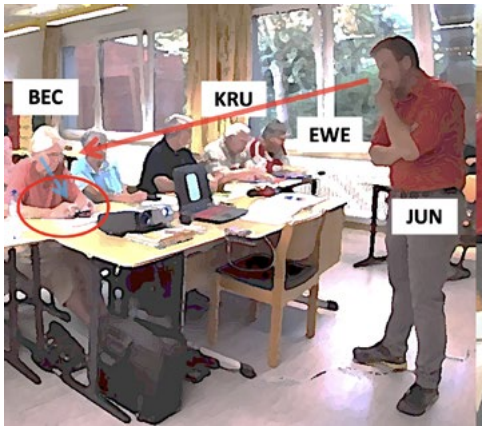


FIGURE 11. Fig. #11, Excerpt 4.

FIGURE 12. Fig. #12, Excerpt 4.

```
38        (0.2)
39  JUN   denn nochmal#13 auf zu:rück,
          then  again (tap) on  return
40        (2.0)
41  KRU   °zurück hab ich hier nich.°
          °return I don't have here°
42  JUN   °und denn einmal [auf a:ccount,°]
          °and then  again [on account    ]
43  BEC                   [°ah, da;°     ]
                          [°oh there°    ]
44        (0.8)+(1.0)
    jun   >----+,,,straightens up & turns to MEF/MEM
```

FIGURE 13. Fig. #13, Excerpt 4.

As JUN is moving back to the middle of the room, BEC stops looking at her phone and monitors his movement by gaze (lines 24-27, Figure 9). Again, JUN is not engaging in mutual gaze with her, but looks at his teaching documents on the table and then back at the board (Figures 9-10). BEC then looks back at her phone and, as soon as a next transition-relevance place in JUN's talk is manifested (see the end of lines 28-30), self-selects again (line 32). BEC now formulates a third-party complaint about her mobile device, on which something seems to have disappeared ('now it's gone'). Both the tone of her voice, with a specific emphasis (cf. Niebuhr 2010) on the final item (*weg* 'gone'), and pulling down the corners of her mouth while simultaneously minimally lowering her shoulders, convey a sense of disappointment and thus the presence of a complainable. While this first TCU is formulated at low volume and with BEC's gaze turned towards her phone (cf. Figure 11), the fact that she recycles it immediately and in a louder voice indicates that it is nevertheless addressed to JUN (see also her gaze at JUN afterwards, line 36, Figure 12). In fact, immediately after the overlap resolution, JUN looks up at BEC and walks to her seat (end of line 32, Figures 11-12).

JUN's gaze and pointing to BEC's phone (Figures 12-13), as well as his trouble-fitted solution, display his perception and understanding of her complaint as a request for assistance (line 39, see also the adverb *denn* 'then', linking syntactically back to her complaint turn). During the second step of JUN's customised instruction, BEC indicates having found the relevant element on the display by producing a change-of-state token (Heritage 1984, lines 42-43), which closes the assistance sequence.

Excerpts 3 and 4 showed how students could seek to mobilise assistance through device-related complaints. These student-initiated sequences typically exhibited the following pattern:

- The student monitored the instructor (by gaze and hearing) and thus their potential availability (that is, their position in the room, their direction of movement or their involvement with others).
- The student self-selected at an (audible) TRP in the instructor's talk and/or when they were perceived to approach.
- The student formulated a complaint related to the mobile device and usually looked down at its display.
- The complaint consisted of an impersonal construction (such as using third-person singular pronouns and verb forms) that related to the agency of the device or to some external element. These complaints often remained vague and were produced with a low, mumbling voice quality, thus resembling self-talk (Goffman 1981; Keevallik 2018).
- The instructor either responded to these complaints by approaching the student and providing assistance, or by disregarding these complaints and pursuing the overall course activity. There was usually no (at least not immediate) pursuit of the student's request.

5 Discussion and conclusion

This study identified two types of complaints that were used when mobilising assistance in digital skills courses that took place in Finland and Germany, and which mainly involved older adults. The first type of these technology-related complaints occurred in a teacher-initiated sequence: The student's complaint often reflected the syntactic structure of the teacher's initial turn and usually provided a type-conforming response, albeit in reverse, typically negative, polarity (Section 4.1, Excerpts 1 and 2). These complaints tended to be more personal in that they were usually produced in the first-person singular and referred to the student's own actions or attributes. By contrast, the student-initiated sequences featured complaints in the third-person singular that were directed at the device (Section 4.2, Excerpts 3 and 4). They often resembled instances of self-talk, in that they were – at least initially – produced in a lower or mumbling quality of voice that made the precise cause of the complaint somewhat unclear. Furthermore, the student's embodied conduct tended to display a clear orientation towards the device instead of toward the teacher. It should be noted that the complaint sequences did not appear to be culture specific, but sequence specific, as similar constructions were found in both the German and the Finnish data sets (see the table in the appendix).

When used to mobilise assistance in these educational settings, complaints appeared to have less or more negotiable response relevance than did other forms of seeking assistance. Teacher-initiated, 'responsive' first-party complaints structurally

responded to a prior turn, exploited the opportunity slot created by the teacher, and thus mobilised assistance *indirectly*. Self-initiated third-party complaints tended to be formatted as independent self-talk. Accordingly, they could either be followed by rendering assistance (Excerpt 4) or, as shown in Excerpt 3, by the teacher disregarding the encountered problem in favour of advancing the overall course activity. This was largely due to the nature of the participation framework, in which the teacher usually addressed all or several students simultaneously, and could only interact with individual students and provide customised assistance at specific moments. The students also oriented towards the asymmetrical nature of the setting (Drew & Heritage 1992). The way in which they formulated their complaints allowed the teachers to decide on the urgency and relevance of the problem that the students had encountered. This was also why some of the student-initiated complaint sequences may not have been captured for the analysis.

Of course, complaints in assistance-mobilising sequences can serve multiple pragmatic purposes. Through complaints, students can also display an acknowledgement of the fact that they have monopolised the teacher's attention and, in a sense, jeopardised the advancement of the class as a whole (Excerpt 1). Excerpts 3 and 4 show that vaguer complaints also allowed for the teacher's coordinated entry into the assistance-rendering sequence. In our setting, complaints were typically not jointly extended across multiple subsequent turns into complaints proper (cf. Traverso 2009). Instead, the complaining, affective aspects of these turns were disregarded or only received minimal responses from the teacher (as in Excerpt 1), who prioritised discovering and resolving the encountered issue.

Complaints are not always easy to differentiate from other social actions (cf. Section 2.1). For example, technological complaint stories, in which the students recounted problems they had encountered with their devices (such as 'Yesterday I did this on my phone and since then I can't do anything anymore') or WH-questions (such as 'Why does this lock me out?') often occurred in similar sequential positions and could display strong affectivity. However, these instances were disregarded in the present study, as these turns did not seek to secure empractical assistance from the teacher on the device, but rather factual or theoretical knowledge about how the digital devices worked. Thus, they were responded to via the provision of informative answers and verbal explanations. In future, these and other formats of troubles-telling could also be examined in relation to mobilising assistance in educational settings.

Finally, it should be stressed that the data examined in the present study strongly suggested that complaining about technology was not a category-bound activity that was somehow specific to older adults. Instead, it was used and oriented towards as a pragmatic tool for mobilising assistance. Even the more affectively laden instances of complaints (see Excerpt 1) ultimately served this purpose. This study sought to shed light on the learning of digital skills amongst a growing

user group of digital devices that is often problematised in relation to technology (Alexopoulou 2020). Instead of treating older adults as being particularly challenged in all things technical or categorising them as begrudging *digital deniers*, empirical examinations of naturally occurring interactions can reveal how the learning and teaching of digital skills actually unfold at later stages in life.

Literature

Alexopoulou, S. 2020. The portrait of older people as (non) users of digital technologies: A scoping literature review and a typology of digital older (non) users. *Gerontechnology*, *19* (3), 1–15. https://doi.org/10.4017/gt.2020.19.003.11

Betz, E., C. Taleghani-Nikazm & P. Golato 2020. Mobilizing others: An introduction. In C. Taleghani-Nikazm, E. Betz & P. Golato (eds) *Mobilizing others. Grammar and lexis within larger activities.* Amsterdam: John Benjamins, 1–18. https://doi.org/10.1075/slsi.33.01bet

Brown, P. & S. Levinson 1987. *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cekaite, A. 2010. Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent–child interactions. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, *30* (1), 1–25. https://doi.org/10.1515/text.2010.001

Cekaite, A., T. Keisanen, M. Rauniomaa & P. Siitonen 2021. Human-assisted mobility as an interactional accomplishment. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, *22*, 469–475. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2021/si-cekaite.pdf

Curl, T. S. 2006. Offers of assistance: Constraints on syntactic design. *Journal of Pragmatics*, *38* (8), 1257–1280. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.09.004

Curl, T. S. & P. Drew 2008. Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction, 41* (2), 129–153. https://doi.org/10.1080/08351810802028613

Dersley, I. 1998. *Complaining and arguing in everyday conversation*. PhD dissertation, Department of Sociology. York: University of York. https://core.ac.uk/download/pdf/14343243.pdf

Dersley, I., & A. Wootton 2000. Complaint sequences within antagonistic argument. *Research on Language and Social Interaction, 33* (4), 375–40. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3304_02

Drew, P. 1998. Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31 (3-4), 295–325. https://doi.org/10.1080/08351813.1998.9683595

Drew, P., & J. Heritage 1992. Analyzing talk at work: an introduction. In P. Drew & J. Heritage (eds) *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–65.

Drew, P. & E. Couper-Kuhlen (eds) 2014. *Requesting in social interaction*. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/slsi.26

Dunnett, C.W. 1998. Senior citizens tackling technology. *Educational Media International*, *35* (1), 9–12. https://doi.org/10.1080/0952398980350104

Edwards, D. 2005. Moaning, whinging and laughing: The subjective side of complaints. *Discourse Studies, 7* (1), 5–29. https://doi.org/10.1177/1461445605048765

Freddolino, P.P., V.W.P. Lee, C.-K. Law & C. Ho 2010. To help and to learn: An exploratory study of peer tutors teaching older adults about technology. *Journal of Technology in Human Services, 28* (4), 217–239. https://doi.org/10.1080/15228835.2011.565458

Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

González, A., M.P. Ramírez & V. Viadel 2015. ICT learning by older adults and their attitudes toward computer use. *Current Gerontology and Geriatrics Research*, 2015, Article ID 849308, 1–7. https://doi.org/10.1155/2015/849308

Goodwin, M.H. & A. Cekaite 2019. *Embodied family choreography: Practices of control, care, and mundane creativity*. New York: Routledge.

Heinemann, T. 2009. Participation and exclusion in third party complaints. *Journal of Pragmatics, 41* (12), 2435–2451. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.044

Heinemann, T. & V. Traverso 2009. Complaining in interaction. *Journal of Pragmatics, 41* (12), 2381–2384. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.10.006

Heritage, J. 1984. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J.M. Atkinson & J. Heritage (eds) *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 299–345. https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.020

Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H. Lerner (ed) *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13–31. https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef

Jensen, A.E., C.M. Jægerfelt, S. Francis, B. Larsen & T. Bogers 2018. I just scroll through my stuff until I find it or give up: A contextual inquiry of PIM on private handheld devices. *Proceedings of the 2018 Conference on Human Information Interaction & Retrieval - CHIIR '18*, 140–149. https://doi.org/10.1145/3176349.3176394

Keevallik, L. 2018. Sequence initiation or self-talk? Commenting on the surroundings while mucking out a sheep stable. *Research on Language and Social Interaction*, *51* (3), 313–328. https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1485233

Keevallik, L. 2020. Grammatical coordination of embodied action: The Estonian ja 'and' as a temporal organizer of Pilates moves. In Y. Maschler, S. Pekarek Doehler, J. Lindström & L. Keevallik (eds) *Emergent syntax for conversation: Clausal patterns and the organization of action*. Amsterdam: John Benjamins, 221–244. https://doi.org/10.1075/slsi.32.08kee

Kendrick, K.H. & P. Drew 2016. Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. *Research on Language and Social Interaction*, *49* (1), 1–19. https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126436

Kim, M-H. 2014. Why self-deprecating? Achieving 'oneness' in conversation. *Journal of Pragmatics, 69*, 82–98. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.03.004

Laforest, M. 2009. Complaining in front of a witness: Aspects of blaming others for their behaviour in multi-party family interactions. *Journal of Pragmatics*, *41* (12), 2452–2464. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.043

Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lindström, A. 2005. Language as social action: A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. In A. Hakulinen & M. Selting (eds) *Syntax and Lexis in Conversation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 209–230. https://doi.org/10.1075/sidag.17.11lin

Mondada, L. 2013. *Video as a tool in sociology and anthropology*. In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke & D. McNeill (eds) *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Berlin: De Gruyter, 978–988. https://doi.org/10.5451/UNIBAS-EP32932

Mondada, L. 2018. Multiple temporalities of language and body in Interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction, 51* (1), 85–106. https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878

Mondada, L. 2019. *Conventions for transcribing multimodality.* Online resource: https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription

Nevile, M. 2015. The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, *48* (2), 121–151. https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499

Niebuhr, O. 2010. On the phonetics of intensifying emphasis in German. *Phonetica, 67* (3), 170–198. https://doi.org/10.1159/000321054

Ogden, R. 2010. Prosodic constructions in making complaints. In D. Barth-Weingarten, E. Reber & M. Selting (eds) *Prosody in Interaction.* Amsterdam: John Benjamins, 81–104. https://doi.org/10.1075/sidag.23.10ogd

Ogden, R. 2013. Clicks and percussives in English conversation. *Journal of the International Phonetic Association*, *43* (3), 299–320. https://doi.org/10.1017/S0025100313000224

Peine, A., B.L. Marshall, W. Martin & L. Neven (eds) 2021. *Socio-gerontechnology: Interdisciplinary critical studies of ageing and technology*. New York: Routledge.

Pillet-Shore, D. 2015. Complaints. In K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (eds) *The international encyclopedia of language and social interaction.* London: John Wiley & Sons, vol. 1, 186–192. https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi145

Pillet-Shore, D. 2016. Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language in Society, 45* (1), 33–58. https://doi.org/10.1017/S0047404515000809

Pino, M. 2016. When assistance is not given: Disaffiliative responses to therapeutic community clients' implicit requests. In M. O'Reilly & J.N. Lester (eds) *The Palgrave handbook of adult mental health.* London: Palgrave Macmillan, 671–690. https://doi.org/10.1057/9781137496850_35

Pomerantz, A. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. Atkinson & J. Heritage (eds) *Structures of social action.* Cambridge: Cambridge University Press, 57–101. https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.008

Quan-Haase, A., K. Martin & K. Schreurs 2016. Interviews with digital seniors: ICT use in the context of everyday life. *Information, Communication & Society*, *19* (5), 691–707. https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1140217

Quan-Haase, A., C. Williams, M. Kicevski, I. Elueze & B. Wellman 2018. Dividing the grey divide: Deconstructing myths about older adults' online activities, skills, and attitudes. *American Behavioral Scientist*, *62* (9), 1207–1228. https://doi.org/10.1177/0002764218777572

Raymond, G. 2003. Grammar and social organization: yes/no interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review, 68* (6), 939–967. http://www.jstor.org/stable/1519752

Råman, J. 2022. Multimodal negotiation for the right to access digital devices among elderly users and teachers. In J.-P. Alarauhio, T. Räisänen, J. Toikkanen & R. Tumelius (eds) *Shaping the north through multimodal and intermedial interaction*. Cham: Palgrave Macmillan, 67–93. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99104-3_4

Rossi, G. 2018. Composite social actions: the case of factual declaratives in everyday interaction. *Research on Language and Social Interaction*, *51* (*4*), 379–397. https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1524562

Sacks, H. 1987. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation, In G. Button & J. Lee (eds) *Talk and social organisation*. Clevedon: Multilingual Matters, 54–69.

Sawchuk, P.H. 2003. *Adult learning and technology in working-class life*. New York: Cambridge University Press.

Schegloff, E.A. 1995. Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction, 28*, 185–211.

Schegloff, E.A. 2005. On complainability. *Social Problems, 52* (4), 449–476. https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.4.449

Schegloff, E.A., G. Jefferson & H. Sacks 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, *53* (2), 361–382. https://doi.org/10.2307/413107

Selting, M. 2010. Affectivity in conversational storytelling. An analysis of displays of anger or indignation in complaint stories. *Pragmatics*, *20* (2), 229–277. https://doi.org/10.1075/prag.20.2.06sel

Selwyn, N. 2004. The information aged: A qualitative study of older adults' use of information and communications technology. *Journal of Aging Studies*, *18* (4), 369–384. https://doi.org/10.1016/j.jaging.2004.06.008

Selwyn, N., S. Gorard & J. Furlong 2006. *Adult learning in the digital age: Information technology and the learning society*. London/New York: Routledge.

Speer, S.A. 2019. Reconsidering self-deprecation as a communication practice. *The British journal of social psychology, 58* (4), 806–828. https://doi.org/10.1111/bjso.12329

Taleghani-Nikazm, C., E. Betz & P. Golato (eds) 2020. *Mobilizing others. Grammar and lexis within larger activities*. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/slsi.33

Tracy, K., D. van Dusen & S. Robinson 1987. 'Good' and 'bad' criticism: A descriptive analysis. *Communication, 37* (2), 46–59. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1987.tb00982.x

Traverso, V. 2009. The dilemmas of third-party complaints in conversation between friends. *Journal of Pragmatics*, *41* (12), 2385–2399. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.047

Vacek, P. & K. Rybenska 2015. Research of interest in ICT education among seniors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *171*, 1038–1045. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.276

Weilenmann, A. 2010. Learning to text: An interaction analytic study of how an interaction analytic study of how seniors learn to enter text on mobile phones. *Proceedings of the 28th International Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1135–1144. https://doi.org/10.1145/1753326.1753496

Zinken, J. & G. Rossi 2016. Assistance and other forms of cooperative engagement. *Research on Language and Social Interaction, 49* (1), 20–26. https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126439

Appendix: Comparison of complaint types in the Finnish and German data sets.

Teacher-initiated assistance-mobilising complaint sequences (examples)		
Finnish data (cf. Ex. 1)	TEA	löytyykö sinulla se yks yks [kaks? are you finding that one one [two? STU [ei löyvy. [I am not finding it. minulla ei löyvy mittää I am not finding anything ku emmä ymmärrä tämän päälle mittään. because I don't understand anything about this.
	TEA	onko teillä hommat kunnossa täällä (kuinka). do you have everything under control here (how). STU ei oo lähelle[kkää. not even remotely.
German data (cf. Ex. 2)	TEA	sehen sie das; do you see that STU °nee;° (...) ich habs gar nicht drin; no (...) I don't have it at all
	TEA	hat jeder gesehen? has everyone seen (it) STU nee. (..) ick seh bloss irgendson rad; no (..) I just see some kind of wheel
Student-initiated assistance-mobilising complaint sequences (examples)		
Finnish data (cf. Ex. 3)	STU	no nythän tää mulle tekikin tempun- well now this has done me dirty-
	STU	ku tämä ei tottele tämä- cause this doesn't obey this-
	STU	mut <u>tää</u> oli tämmönen että, but <u>this</u> was like this that, se::- me pantii nyt vähän etteenpäin tätä it::- we put this now a bit forward this mut se ei anna mun kaikkee, but it won't let me everything,
German data (cf. Ex. 4)	STU	[(°jetzt is weg°)] [jetz isses] <u>weg</u>. [(now it's gone)] [now it's] gone
	STU	bei mir hat es sich richtig aufgehängt. mine got really stuck [lit.: *with me it hung itself really up*]
	STU	bei mir macht er gar nichts; mine does not do anything [lit.: *with me he does not do anything*]

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 261–287.

Tanja Seppälä
Jyväskylän yliopisto

Suomenoppijoiden toimijuus kotoutumis-koulutuksen yksilöllisissä ratkaisuissa

This article examines migrants' agency related to the individualised and flexible practices available in Integration Training in Finland, with a focus on migrants' Finnish language learning. The research focused on migrants who have not been studied before, namely those entering training after it had already started. The data consist of background information and interviews of 17 migrants who studied in Integration Training in 2018–2020. The interviews were analysed using qualitative content analysis. The results show that the same practice can support the learner agency of some participants but limit the agency of others. The possibility to make choices about one's own education varies, and choices are often related to beliefs about language proficiency. In the classroom and during work placement periods, some participants reported having had multiple chances to grasp affordances and use Finnish, others only a few. In summary, the individualised practices available in Integration Training appear to impact participants' language learning variably, and participants' wishes do not always align with the available practices.

Keywords: Integration Training, Finnish as a second language, language learning, agency
Asiasanat: kotoutumiskoulutus, suomi toisena kielenä, kielenoppiminen, toimijuus

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Kotoutumiskoulutus pyrkii tukemaan kotoutumista ja osallisuutta muun muassa kieliopintojen avulla (OPH 2012; OPH 2022). Osallisuus nähdään entistä useammin nopeana työllistymisenä, mikä näkyy kotoutumiskoulutuksessakin (ks. Ronkainen & Suni 2019; Masoud ym. 2020). Kotoutumiskoulutuksen kokonaiskesto on noin vuosi, mutta siinä tehdään entistä enemmän yksilöllisiä ratkaisuja (OPH 2012; TEM 2016; OPH 2022). Opiskelijoiden taustat ovat nimittäin moninaisia: heissä on esimerkiksi kiintiöpakolaisia, turvapaikanhakijoita sekä perhe- ja opiskelusyistä Suomeen muuttaneita. Kotoutumiskoulutuksen heikkoina pidettyjä kielenoppimistuloksia on kritisoitu (esim. OECD 2018; VTV 2018), mutta kritiikissä ei ole aina huomioitu osallistumisen joustavuutta.

Tässä artikkelissa tarkastelen 17:ää henkilöä, jotka osallistuivat vain osaan kotoutumiskoulutuksesta, ja kutsun heitä *kesken koulutuksen kulun aloittaneiksi*. Kotoutumiskoulutuksen keskeyttäneistä on mainintoja raporteissa (esim. VTV 2018; myös Suokonautio 2008: 107). Tutkimukseni osallistujat tulivat kuitenkin koulutukseen sen ollessa käynnissä ja suorittivat sen loppuun, eikä tällaisista opiskelijoista ole tutkimusta. Osallistujissa on useita, jotka osallistuivat kotoutumiskoulutukseen vähintään toista kertaa, eikä koulutuksen kertaamiseenkaan liittyviä kokemuksia juuri tunneta.

Tutkimuskohteeni on suomen kielen oppimiskokemukset työvoimakoulutuksena järjestetyssä kotoutumiskoulutuksessa. Kielenoppiminen edellyttää toimijuutta, esimerkiksi mahdollisuuksia tehdä päätöksiä ja toimia ympäristössä (Duff 2014; Virtanen 2017; Scotson 2020). Selvitän sisällönanalyysin avulla haastatteluaineistosta, millaisena toimijuus näyttäytyy kesken koulutuksen kulun aloittaneilla sekä miten velvoittava työvoimakoulutus onnistuu pyrkimyksissään yksilöllistämiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä kotoutumiskoulutuksen yksilöllisiin ratkaisuihin liittyvät tekijät tukevat ja mitkä rajoittavat osallistujien toimijuutta suomen kielen oppimisessa?
2. Millainen on osallistujien toimijuuden suhde koulutuksen velvoittavuuteen?

Tarkoitan tässä tutkimuksessa yksilöllisillä ratkaisuilla kesken kotoutumiskoulutuksen kulun siinä aloittamista ja työelämäjaksoille osallistumista. Analysoin kesken koulutuksen kulun aloittamista kahdesta tilanteesta: koulutukseen ohjaamisesta ja luokkahuoneopetuksesta.

Kotoutumiskoulutus on muutoksessa (Valtioneuvosto 2021), ja opiskelijoiden ääni on tärkeä saada mukaan keskusteluun kotoutumiskoulutuksen kehittämisestä (Männistö 2020: 212, ks. tavoitteiden asettamisesta Ronkainen & Suni 2019: 84). Aiempi kotoutumiskoulutuskokemusten tutkimus on keskittynyt usein akateemistaustaisiin opiskelijoihin (esim. Haikala 2015; Männistö & Pilke 2019; Scotson 2020,

vrt. Suokonautio 2008; Karinen ym. 2020), kun taas tutkimukseni osallistujien taustat vaihtelevat.

Esittelen aluksi kotoutumiskoulutuksen ja siihen liittyvää tutkimusta. Sen jälkeen kuvaan teoreettisen viitekehyksen luvussa kolme ja avaan tutkimuksen kulkua luvussa neljä. Tulokset esitän luvuissa viisi (tutkimuskysymys 1) ja kuusi (tutkimuskysymys 2). Päätännössä arvioin tutkimuksen merkitystä.

2 Kotoutumiskoulutus

2.1 Kotoutumiskoulutus kotouttamispolitiikan toimenpiteenä

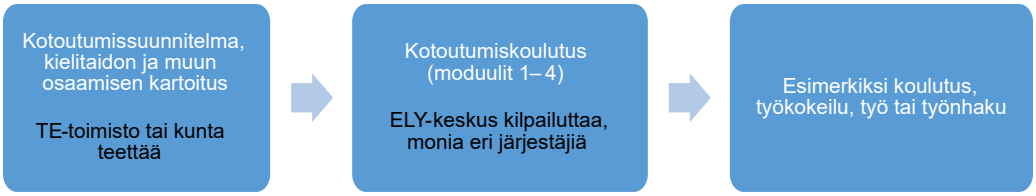
Kotoutumiskoulutuksen pääpaino on suomen tai ruotsin kielen opinnoissa, minkä lisäksi se sisältää yhteiskunta- ja työelämätiedon opintoja, työelämäjaksoja sekä ohjausta. Tavoitteena on, että Suomeen muuttanut henkilö osaa toimia uudessa elinympäristössään, osaa hakeutua jatko-opintoihin ja toimia työelämässä. (OPH 2012; OPH 2022.) Vuosina 2018–2020 kotoutumiskoulutukseen osallistui 13 000–14 000 henkilöä vuosittain[1], joten se on merkittävä osa kotouttamisjärjestelmää (ks. Aho & Mäkiaho 2017; Ala-Kauhaluoma ym. 2018). Kotoutumiskoulutusta järjestetään työvoimakoulutuksena tai omaehtoisina opintoina (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010: § 21). Kaikki tämän tutkimuksen opetusryhmät järjestettiin työvoimakoulutuksena, eli opiskelijat olivat työttömiä työnhakijoita.

Tutkimieni opetusryhmien kotoutumiskoulutuksen kokonaiskesto oli 300 opiskelijatyöpäivää, mutta on mahdollista osallistua vain osaan siitä (ks. OPH 2012; OPH 2017; OPH 2022). Tutkimukseni osallistujat ovat tulleet koulutukseen kesken sen kulun, eli työ- ja elinkeinotoimisto (TE-toimisto) on ohjannut heidät aloittamaan opetusryhmissä vapaalla paikalla (ks. Suokonautio 2008: 61–63). Opiskelupaikka on vapautunut, kun joku opiskelijoista on keskeyttänyt eli esimerkiksi saanut koulutus- tai työpaikan. Vuosina 2013–2016 noin 35 prosentilla opiskelijoista koulutus keskeytyi (VTV 2018: 20; ks. myös Owal Group 2018: 40).

Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010: § 20) määrittää kotoutumiskoulutuksen kielitaitotavoitteeksi toimivan peruskielitaidon eli tason B1.1, jonka harva kuitenkaan saavuttaa (Huhta ym. 2017; Owal Group 2018; VTV 2018; Seppälä 2022). Saavutetulla kielitaidolla on merkitystä esimerkiksi jatkokoulutusmahdollisuuksissa (Latomaa ym. 2013: 176). Kotoutumiskoulutuksesta opiskelija voi jatkaa myös esimerkiksi työelämään. Kotoutumispolun mahdollinen kulku (esim. OKM 2016; Aho & Mäkiaho 2017; VTV 2018) on yksinkertaistettu kuvioon 1.

---

1 Luvut on saatu Kotoutumisen osaamiskeskuksesta sähköpostitse 15.5.2020 ja 15.9.2021. Lukujen lähteenä on työnvälitystilasto. Sama henkilö on voinut osallistua koulutukseen useammin kuin kerran.



KUVIO 1. Työttömän Suomeen muuttaneen aikuisen mahdollinen kotoutumispolku.

Kotoutumiskoulutus on muutosvaiheessa muun muassa tehostamispaineiden vuoksi (ks. TEM 2017; Valtioneuvosto 2021). Kotoutumiskoulutusta onkin pyritty yksilöllistämään, kuitenkin paikalliset työmarkkinat huomioiden (OKM 2016: 17; TEM 2016: 35–37). Yksilöllisiä ratkaisuja ovat esimerkiksi henkilökohtaisten kielitaitotavoitteiden asettaminen, koulutuksen osien suorittaminen ja työelämäjakson eli työharjoittelun räätälöinti (OPH 2012). Työelämälähtöisyys näkyy myös muun muassa kielenopetuksen nivomisessa tiiviimmin työssäoppimiseen (TEM 2016; TEM 2017), mitä vaikeuttaa se, että työharjoittelu- ja työpaikoilla tarvittavaa kielenkäyttöä ei ole juuri tutkittu (Lilja & Tapaninen 2019). Nykyään kotoutumiskoulutuksessa korostuu ylipäätään velvoite päästä nopeasti työelämään (Ronkainen & Suni 2019; ks. Ruotsista Carlson 2013 ja Tanskasta Lønsmann 2020), ja kotoutumiskoulutusta on suunnattu esimerkiksi työvoimapula-aloille (TEM 2016: 37). Kotouttamisen tulokselliseuuskeskustelussa yksilön vastuu omasta onnistumisestaan painottuu ja kotoutumisen rakenteelliset taustatekijät voivat jäädä huomiotta (ks. Tarnanen & Pöyhönen 2011; Masoud ym. 2020).

2.2 Aiempi tutkimus kielenoppimiseen liittyvistä kotoutumiskoulutuskokemuksista

Analysoin kotoutumiskoulutuksen osallistujien toimijuuskokemuksia, sillä suomenoppijoiden kokemukset on tärkeä huomioida koulutuksia kehitettäessä (ks. Suni 2011). Opiskelijoiden palaute on ollut pääosin positiivista (Suokonautio 2008; OKM 2016; VTV 2018; Karinen ym. 2020), ja esimerkiksi opettajiin on oltu tyytyväisiä (Suokonautio 2008: 69; Karinen ym. 2020: 28). Kritiikin vähäisyyteen tosin vaikuttanee opiskelijoiden kiitollisuus koulutusta kohtaan (Suokonautio 2008: 69). Kielenoppimisen osalta kotoutumiskoulutuksessa on tunnistettu kuitenkin haasteita, kuten opiskelijoiden heterogeeniset taustat, ajoituksen epäonnistuminen ja jatko-opintojen kielitaitovaatimukset (Sidoroff 2018; ks. myös OKM 2016; Huhta ym. 2017; VTV 2018; Seppälä 2022). Vuosina 2019–2020 tehdyn laajan selvityksen (Karinen ym. 2020) mukaan kotoutumiskoulutus joka tapauksessa rohkaisi käyttämään suomea.

Kotoutumiskoulutuksessa osallistutaan työelämäjaksoille, mutta luokkahuoneopetuksesta harjoittelujaksoille siirtymistä ei ole tutkittu (Lilja & Tapaninen 2019: 92). Työelämäjakson kielenoppimiskokemuksia on tutkittu pääasiassa akateemistaustaisilta osallistujilta: Haikalan (2015) tutkimuksen viisi edistynyttä kielenoppijaa hyödynsi työharjoittelutilanteita monipuolisesti kielenoppimisessa. Männistö ja Pilke (2019) toteavat, että harjoittelijat onnistuivat kehittämään kielitaitoaan kielikeskuksessa pääasiassa tavoitteidensa mukaisesti. Männistön (2020) mukaan viestintätaidot tukevat osallisuuden kokemista, mutta harjoittelijalla täytyy lisäksi olla vastuuta vaativia työtehtäviä. Kotoutumiskoulutuksen kaltaisessa kielikoulutuksessa suomen kielen käyttöön työelämäjaksolla vaikutti muun muassa suomalaisten kontaktien määrä (Palmanto 2004).

Sandwallin (2013) mukaan Ruotsissa *Svenska för invandrare* -koulutuksen työssäoppimisjaksolla ruotsia käytettiin hyvin vähän, muun muassa koska kieli nähtiin työkaluna eikä oppimiskohteena. Tanskassa useimmat kielenoppijat eivät ajatelleet oppineensa tanskaa kieliharjoittelussa, esimerkiksi yksin työskentelyn vuoksi (Lønsmann 2020; ks. yksin työskentelevien kielenoppimismahdollisuuksista Strömmer 2017). Harjoittelut suoritetaan usein matalapalkka-aloilla, sillä työssäoppimispaikkoja on vaikea löytää (Lønsmann 2020). Yhteenvetona voi todeta, että kielenoppiminen työelämäjaksolla riippuu opiskelijan itsensä lisäksi esimerkiksi työssäoppimispaikan tarjoamasta tuesta ja siitä, tarvitaanko tehtävissä kielellistä vuorovaikutusta (ks. myös Scotson 2018; Lilja & Tapaninen 2019).

3 Toimijuus kielenoppimisessa ja kotoutumiskoulutuksessa

Tutkin osallistujien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta toimijuus-käsitteen avulla, sillä toimijuus liittyy kielenoppimiseen mutta myös laajemmin osallisuuteen yhteisöissä. Tarkastelen toimijuutta sosiokulttuurisesta (Duff 2014), ekologisesta (van Lier 2007) ja dialogisesta (Dufva & Aro 2015) näkökulmasta. Näiden viitekehysten toimijuus-käsitysten pohjana on Ahearnin (2001: 112) määritelmä toimijuudesta sosiokulttuurisena kykynä toimia.

Tarkoitan kielenoppijoiden toimijuudella osallistujien mahdollisuuksia päätöksentekoon ja toimintaan (ks. Duff 2014: 417; Scotson 2019). Analysoin Skinnarin (2012) tapaan kielenoppijoiden toimijuuden mahdollisuuksia heidän kokemustensa, kuten oppimisen vaikeuden ja helppouden sekä tuen ja esteiden kautta. Kielitaidon kehittyminen edellyttää merkityksellisten tarjoumien hyödyntämistä, mikä puolestaan vaatii aktiivista toimijuutta. Oikea-aikainen, oppimisen kannalta tarkoituksenmukainen tuki ympäristössä edesauttaa sitä. (Van Lier 2000; 2007.) Tarjoumien havaitseminen ja niihin tarttuminen riippuu kuitenkin yksilöstä, ja aktiiviseen toimijuuteen liittyykin esimerkiksi itsesäätely. Tästä huolimatta ympäristö asettaa

toimijuudelle rajat. Kielenoppija voi mukautua olosuhteisiin, kuten koulutuksen reunaehtoihin, tai vastustaa niitä. Jos toimijuutta ei ole, vaarana on passiivisuus tai koulutuksen keskeytyminen. (Van Lier 2007; Duff 2014: 417; Dufva & Aro 2015.)

Tutkin toimijuutta sisäisesti, yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti muotoutuvana ilmiönä (ks. Duff 2014; Dufva & Aro 2015). Vaikka toimijuus muotoutuu yksilöllisistä kokemuksista, siinä on pysyviäkin elementtejä. Toimijuus muovautuu lisäksi vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin sekä ympäristöön, kuten koulutukseen. Toimijuus onkin tilanteista eli sidoksissa aikaan ja paikkaan. (Duff 2014; Dufva & Aro 2015.) Tarkastelen sen vuoksi toimijuuskokemuksia tilanteittain: kotoutumiskoulutukseen ohjaamisesta, luokkahuoneopetuksesta ja työelämäjaksolta.

Kotoutumiskoulutus pohjautuu ajatukseen siitä, että Suomeen muuttaneiden osallisuutta täytyy tukea. Opiskelijoiden toimijuus on siis lähtökohtaisesti rajallista. Esimerkiksi oppimisen yleistavoitteet tulevat laista ja työvoimakoulutuksena järjestettävään kotoutumiskoulutukseen osallistuminen on velvoittavaa (ks. Ronkainen & Suni 2019). Hyödynnänkin analyysissä toimijuus-käsitteen rinnalla Ronkaisen ja Sunin (2019: 84–87) kotoutumiskoulutukseen soveltamaa osallisuuden nelikenttää, joka perustuu Siisiäisen (2010; 2014) näkemykseen yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Kotoutumiskoulutuksen ohjausasiakirjat kuvaavat kahdenlaista opiskelijan osallisuutta: aktiivista toimimista ja passiivista myötäilyä. Kumpaakin toimintaa voi ohjata joko ulkoinen tai osallistujan sisäinen syy. (Ronkainen & Suni 2019.) Sovellan tutkimukseeni nelikentästä versiota, jossa osallistujan toimijuus on nostettu keskiöön (taulukko 1). Todellisuudessa osallisuus ei ole tarkkarajaisesti jaoteltavissa (Siisiäinen 2010; Ronkainen & Suni 2019).

Taulukko 1. Toimijuus kotoutumiskoulutuksessa Ronkaisen ja Sunin (2019) osallisuusmallin pohjalta, joka puolestaan pohjautuu Siisiäisen (2010; 2014) malliin.

	Aktiivinen toiminta	**Passiivinen myötäily**
Sisäinen motivaatio (toimija itse)	*osallistuminen* = omaehtoinen halu osallistua koulutukseen - koulutus tukee aktiivista toimijuutta	*mukautuminen* = mukautuminen koulutuksen tavoitteisiin ja sisältöihin - toimijuus on passiivista ja koulutuksen ohjaamaa
Ulkoinen motivaatio (koulutus)	*osallistaminen* = koulutuksen tavoitteet tukevat omia tavoitteita - koulutus ohjaa aktiiviseen toimijuuteen	*velvoittaminen* = velvoite opiskella tietyt sisällöt, kokemus pakosta - koulutus rajoittaa toimijuutta tai estää sen

4 Aineisto, menetelmä ja eettiset kysymykset

4.1 Osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimuksessani on 17 osallistujaa (liite 1), jotka opiskelivat suomenkielisessä kotoutumiskoulutuksessa Uudenmaan ulkopuolella vuosina 2018–2020 vuonna 2012 voimaan tulleiden opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2012) mukaan. He ovat kotoisin 11:stä eri lähtömaasta, 25–49-vuotiaita ja muuttaneet Suomeen vuosina 2014–2018. Kunkin opetusryhmän opiskelun kokonaiskesto oli 300 opiskelijatyöpäivää (moduulit 1–4), mutta yksittäisten osallistujien koulutukseen osallistumisen kesto vaihteli. Kaikki osallistujat suorittivat alle 75 prosenttia koulutuksen kokonaiskestosta, sillä he aloittivat aikaisintaan sen toisesta moduulista. Kaikki osasivat suomea jo ennen koulutusta, joten he pystyivät liittymään opetusryhmiin kesken opiskelun. Osallistujien kotoutumiskoulutusta edeltävä kielitaitotaso vaihteli kielen eri osa-alueilla tasolta A1.2 tasolle A2.2, arvion saamisesta oli tosin saattanut kulua joitain kuukausia koulutuksen aloittamiseen.

Osallistujat ovat kuudesta opetusryhmästä kahdelta paikkakunnalta (liite 2). Opetusryhmät olivat yleisesti työelämäpainotteisia, mutta perinteisiä: (luokkahuone)opiskelu oli kokopäiväistä ja koulutukseen kuului kaksi työelämäjaksoa (vrt. joustavat toteutusmallit OPH 2017; ammattialakohtaisesti suuntautuneet ryhmät Owal Group 2018; Lilja & Tapaninen 2019; korkeakoulutukseen integroidut ryhmät Kokkonen ym. 2019). Opetusryhmät etenevät eri nopeuksilla (OPH 2012), ja tutkimukseni ryhmät oli määritelty pääasiassa peruspolun ryhmiksi. Kaksi osallistujaa, Abraham[2] ja Yui, aloittivat opetusryhmän 2 opiskelun (molemmilla täysi kesto, 300 päivää) loppumisen jälkeen kesken koulutuksen kulun opetusryhmässä 6. Tämän vuoksi liitteen 2 kokonaisosallistujamäärä on 19.

Keräsin opiskelijoihin ja opetusryhmiin liittyvän tutkimusaineiston vuosina 2019–2021. Haastattelin osallistujia ja opettajia sekä keräsin täydentävää materiaalia, kuten päättötodistusten tietoja. Tein osallistujien alkuhaastattelun kotoutumiskoulutuksen päättövaiheessa kasvokkain ja seurantahaastattelun (video)puheluina noin puoli vuotta kotoutumiskoulutuksen jälkeen pääasiassa suomeksi, osin englanniksi. Strukturoitujen alkuhaastattelujen kesto oli 5–20 minuuttia, ja niissä käytiin läpi osallistujan taustatietoja. 40–80-minuuttisten puolistrukturoitujen seurantahaastatteluiden aiheena olivat muun muassa kotoutumiskoulutuskokemukset. Seurantahaastattelun sijaan kolme osallistujaa (Theba, Yui, Mei-Ling) vastasi sähköiseen kyselyyn suomeksi tai englanniksi.

2 Osallistujien nimet ovat pseydonyymejä.

Keräsin osallistujien taustatietoja lisäksi Koulutusportti-rekisteristä[3], johon kirjataan esimerkiksi alkukartoitustiedot. Tieto suomen kielen taitotasosta ennen kotoutumiskoulutusta on rekisterissä peräisin alkukartoituksesta (ks. Ohranen ym. 2015), työ- ja elinkeinotoimiston asiantuntijalta tai jonkin koulutuksen päättöarvioinnista. Kotoutumiskoulutuksen päättökielitaitoarviot (liite 1) antoivat ryhmien suomen kielen opettajat (ks. tarkemmin Seppälä 2022). Päättöarviointia ei ole standardoitu, joten siihen ja muihinkin arvioihin liittyy epävarmuutta (ks. VTV 2018: 37; Valtioneuvosto 2021: 85–86).

4.2 Menetelmä

Pyrin selvittämään laadullisella sisällönanalyysillä, mitkä tekijät tukivat ja mitkä eivät tukeneet kotoutumiskoulutuksen osallistujien toimijuutta suomenoppimisessa. Aineistona on seurantahaastatteluiden litteraatit (litterointikonventiot liitteessä 3) ja kolme sähköistä kyselyvastausta. Osan osallistujista oli vaikea pohtia suomen kielen oppimiseen liittyviä tekijöitä. Tätä ennakoiden olin kerännyt puolistrukturoidun seurantahaastattelun runkoon alustavan listan koulutukseen ja opiskelijoihin itseensä liittyviä tekijöitä, joista keskustelisimme.

Sisällönanalyysini on pääasiassa teoriaohjaavaa ja deduktiivista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018), sillä toimijuuden käsite sekä velvoittavuuteen (Ronkainen & Suni 2019) liittyvät käsitteet vaikuttivat analyysiin. Toisaalta aineistostakin nousi aiheita, joten analyysi on osittain aineistolähtöistä. Sisällönanalyysissä pelkistin haastattelulainauksia koodeiksi (esimerkiksi *toimijuutta tukeva opettaja*, *toimijuutta rajoittava ryhmän heterogeenisyys*) ja liitin aiheet yläkategorioihin, kuten *koulutukseen liittyvät tekijät* ja *opiskelijaan liittyvät tekijät.* Tutkimuskysymykset ohjasivat analyysiä, joten keskityin koulutukseen liittyviin tekijöihin ja tarkemmin ottaen yksilöllisiin ratkaisuihin liittyviin asioihin.

4.3 Eettiset kysymykset

Suojelen osallistujien identiteettiä käyttämällä heistä pseydonyymejä, enkä myöskään mainitse paikkakuntia. Aineistonkeruussa huomioin, että kieli voi aiheuttaa ymmärtämisongelmia, joten esimerkiksi suostumuslomake ja tietosuojailmoitus oli kirjoitettu helpolla suomen kielellä ja muutamalla muulla osallistujien osaamalla kielellä. Haastattelujen teon ja analysoinnin haaste oli osallistujien suomen kielen taitotasojen vaihtelu tasolta A1 tasolle B2: joidenkin oli vaikea kuvata kokemuksiaan suomeksi. Analyysiini vaikutti se, mitä kysyin ja mitä uskon osallistujien tarkoitta-

3 Koulutusportti on koulutuspaikkojen ja alkukartoitusten hallintajärjestelmä, jota käyttävät työvoimahallinto, alkukartoittajat ja opetuksen järjestäjät. Rekisteritietojen käyttöön on työ- ja elinkeinoministeriön sekä osallistujien lupa.

neen. Osallistujat saattoivat myös kertoa asioita, joita ajattelivat tutkijan haluavan kuulla. Taustani suomen kielen opettajana on sekä tukenut että ohjannut työskentelyäni tutkimuskysymysten asettelusta aineiston analyysiin.

5 Toimijuus kotoutumiskoulutuksen suomen kielen oppimisessa

Tässä luvussa käsittelen sitä, mitkä tekijät tukivat ja mitkä rajoittivat osallistujien toimijuutta suomen kielen oppimisessa. Tarkastelen osallistujien haastatteluissa kuvaamia tilanteita, jotka liittyvät päätösten teon ja toiminnan mahdollisuuksiin kielenoppimisessa kotoutumiskoulutuksessa. Tarkempaan analyysiin valitsin yksilöllisiin ratkaisuihin liittyvät tilanteet (taulukko 2): työelämäjakson ja kesken koulutuksen kulun siinä aloittamisen. Jaoin jälkimmäisen vielä kahteen tilanteeseen: koulutukseen ohjaamiseen ja luokkahuoneopetukseen.

Taulukko 2. Sisällönanalyysi toimijuutta kielenoppimisessa tukevista ja rajoittavista tekijöistä kesken kotoutumiskoulutuksen kulun siinä aloittaneilla.

	TOIMIJUUS KIELENOPPIMISESSA	
	tukevat tekijät	**rajoittavat tekijät**
Koulutukseen ohjaaminen	• itse tai yhdessä TE-toimiston kanssa tehty päätös koulutukseen osallistumisesta • käsitys riittävästä tai muualle riittämättömästä kielitaidosta	• muiden tekemät päätökset koulutukseen osallistumisesta ja sopivasta moduulista • käsitykset riittämättömästä kielitaidosta • liian lyhyt koulutukseen osallistumisen kesto
Luokkahuone-opetus	• opettajan tuki • opetusryhmän tuki • oppimateriaali	• opetuksen (kielitaito)taso • opiskelijoiden vaihtelevat kielitaitotasot (opetusryhmien heterogeenisyys)
Työelämäjakso	• suomenkielinen, autenttinen ympäristö • monipuoliset tehtävät • työyhteisön (oikea-aikainen) tuki • luokkahuoneopetukseen osallistuminen työelämäjakson sijaan	• vaikeus löytää työelämäjakson suorituspaikka • muulla kuin omalla alalla harjoittelu • rutiininomaiset tehtävät • keskittyminen työhön • yksin suoritettavat tehtävät • työyhteisön kiire • rajallinen kielitaito

5.1 Toimijuus kotoutumiskoulutukseen ohjaamisessa

Kotoutumiskoulutuksen suomen kielen opetus alkaa alkeistasolta moduulissa 1. Kaikki tutkimukseni osallistujat (17) aloittivat kotoutumiskoulutuksen moduuleissa 2–4, sillä he osasivat jonkin verran suomea jo tullessaan koulutukseen.

5.1.1 Toimijuutta tukevat tekijät

Toimijuutta tuki itse tai yhdessä työvoimaviranomaisten kanssa tehty päätös koulutuksessa aloittamisesta. Osallistujista yhdeksän oli kotoutumiskoulutuksessa toista, kolmatta tai neljättä kertaa olevia eli kertaajia (ks. liite 1), ja heidän kanssaan keskusteltiin päätöksenteosta. Suurin osa kertaajista (7 opiskelijaa) oli halunnut itse koulutukseen takaisin, ja kuusi osallistujaa piti kertaamista hyödyllisenä. Heidän toiveensa oli siis yhtenevä kertaamiseen ohjaamisen kanssa, ja toimijuus oli aktiivista, kun he osallistuivat koulutustaan koskevaan päätöksentekoon. Esimerkiksi Theba kirjoitti (sähköinen vastaus) kertaamisesta näin: -- *minusta tuntuu hyvä kun opin lisä tiedot suomen kieltä*. Koulutukseen uudelleen haluavilla syynä olikin alhaiseksi koettu kielitaitotaso. Sandra oli perustellut TE-toimistolle kertaamistoivetta seuraavasti: *Joo, koska ensimmäinen kurssi, minun taito oli vähän alas, sitten minä sanon, minä en osaa mitään, minä pitää opiskella ensin lisätä.* Hän piti siis suomen kielen taitoaan riittämättömänä. Hän totesi kielitaitonsa kehittyneen (kertaamisen jälkeen se oli tasoilla A1.3–A2.2), ja hän oli haastatteluhetkellä toivomassaan koulutuksessa: aikuisten perusopetuksessa.

Kielitaidon riittämättömyys muihin koulutuksiin on yksi kotoutumiskoulutukseen ohjaamisen syistä (OKM 2017: 19). Tutkimukseni kertaajien kotoutumiskoulutusta edeltävä suomen kielen taito vaihteli kielitaidon eri osa-alueilla A2.1-tasolta B1.1-tasolle, tosin Sandralta rekisteritieto puuttui. Kirkonkylässä opiskelleen Elizabethin kielitaitotaso oli aloittaessa matalampi (A1.2–A1.3), ja hän on ainoa, joka ei ollut käynyt koulua kotimaassaan. Hänen taitotasonsa nousi tasoille A1.2–A2.1. Kertaaminen voi olla kielenkehitykselle hyvä ratkaisu, kunhan oppija ei ajaudu kertaamiskierteeseen (Suokonautio 2008: 103).

Muhammed halusi joihinkin suomen opintoihin käydessään TE-toimistossa, kun määräaikainen työ oli loppunut (*Minä puhuin hänelle, olen, olen vapaa, minä haluan mennä suomen kielen kurssil*.), ja TE-toimisto ohjasi hänet toisen kerran kotoutumiskoulutukseen. Hän oli tyytyväinen mahdollisuuteen kerrata osa koulutuksesta, sillä se *auttaa minua*, ja hänen kielitaitotasonsa nousikin hieman, tasoilta A2.1–A2.2 tasoille A2.1–B1.1. Muhammed osallistui kielikoulutustaan koskevaan päätöksentekoon, mikä tuki hänen toimijuuttaan. Haastatteluhetkellä hän halusi kuitenkin uudelleen töihin. Suokonautionkin (2008: 115) tutkimuksessa kotoutumiskoulutuksen kertaaminen alkoi tietyssä vaiheessa riittää opiskelijoille.

5.1.2 Toimijuutta rajoittavat tekijät

Kotoutumiskoulutuksessa aloittamiseen liittyi sellaisiakin tekijöitä, jotka rajoittivat toimijuutta päätöksenteon näkökulmasta. Kaksi kotoutumiskoulutukseen uudelleen ohjatuista ei olisi halunnut sinne. Maha, jolla on lukiotausta ja vuosia työkokemusta kotimaastaan eri aloilta, olisi mieluummin mennyt ammatilliseen koulutukseen tai töihin. Hänen mukaansa opettaja ja TE-toimiston virkailija sanoivat, että *pitää vain niinku vahvistaa sen mitä sinun-, mitä sinä tarvitset, se voi olla moduuli kolme ja neljä*. Hänen kielitaitonsa nousi A2.2-tasolta A2.2–B1.1.-tasoille. Maha oli kertaamisen tarpeesta kuitenkin eri mieltä (*Tämä aika ei tarvi.*).

Lukiotaustaisen Abrahamin tilanne oli samankaltainen. Hän oli osallistunut luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen, suorittanut kotoutumiskoulutuksen (300 päivää) ja kerrannut osan siitä (81 päivää). Hänen suomen kielen taitonsa oli kertaamisen jälkeen samoilla tasoilla kuin ensimmäisen kotoutumiskoulutuksen jälkeen (A2.1–A2.2). Hän olisi halunnut ammatilliseen koulutukseen, mutta haastatteluhetkellä hän oli kolmatta kertaa kotoutumiskoulutuksessa. Abraham kertoi: *TE-toimisto sanoo, pakollista on, mahdollista sinä, sinun kielitaito nousee B1 tai B2, mene ammattikouluun, TE-toimisto sanoo.* Abrahamin mukaan TE-toimistossa siis ajateltiin, että kielitaitotason täytyy nousta ennen ammatilliseen koulutukseen hakemista. Mahan ja Abrahamin tapauksessa kertaaminen saattoi olla kielitaidon vahvistumiselle hyödyllistä, jos muita sopivia koulutuksia ei ollut alkamassa. Kertaamiseen ohjaaminen kuitenkin rajoitti heidän toimijuuttaan, sillä osallistuminen oli ristiriidassa heidän toiveensa kanssa.

Osa kertaamaan halunneista oli toivonut pääsevänsä aiempiin moduuleihin kuin mistä he aloittivat. Quan oli ollut usein poissa kotoutumiskoulutuksesta (63 päivää, poissaoloja 25 päivää), ja koulutuksen jälkeen hänen kielitaitotasonsa oli A2.2–B1.1. Hän jäi lisäksi sen jälkeen koronan vuoksi jumiin kotimaahansa (esimerkki 1).

(1)

Quan: **Minä toivoin**, minä toivoin, TE-toimisto antaa minä-, minulle **moduuli 2**.
Tanja: Ahaa.
Quan: Koska moduuli 2, minä, ää, minä, minun oma asioista se poista koulusta paljon, ja siksi monta kuukautta olen, olin [kotimaassa], se ihan pitkä aika, en käytä suome, kieli, suomen kieli, siksi minä us-, usko, **minun su-, suomen se ei ihan, en tiedä, mutta, ihan ei ookoo**.

Quan piti siis itse kielitaitoaan riittämättömänä. Haastatteluhetkellä Quan oli jälleen kotoutumiskoulutuksessa, mutta hänet oli ohjattu moduuliin 3. Moni suomenoppija haluaisi hyvät perustaidot suomen kielestä, ja aukkoinen pohjatieto harmittaa (Suokonautio 2008: 61, 65). Näin ajatteli myös Mei-Ling (esimerkki 2, sähköinen vas-

taus), jonka mukaan TE-toimisto rajoittaa kertaamista. Osallistujien toimijuuteen liittyvä päätösvalta on siis rajallista.

(2)

> After two month I got seriously ill, then I always fall behind in the study. – I never had the opportunity to learn well the most important part of the basic Finnish. Due to TE office "define" I have finished moduulit 1-4, I can not back to learn moduulit 1 or 2 forever.

Tutkimuksen osallistujat aloittivat koulutuksessa kesken sen kulun, ja osa kuvasi kielteisiä kokemuksia osallistumisen lyhyestä kestosta. Leila, Sandra, Hina, Yui ja Muhammed osallistuivat kotoutumiskoulutukseen *lyhyen aikaa, tosi lyhyen aikaa* tai *liian vähän aikaa*. Osalla osallistumiseen sisältyi työelämäjakso, joten opettajan ohjaamalle oppimiselle ei jäänyt paljoa aikaa. Yui (sähköinen vastaus) kirjoittaa: *Vietin puolet ajasta [opetuksenjärjestäjä B:llä] työharjoittelupaikkana, minulla oli pitkä talviloma ja minulla oli liian vähän aikaa oppia suomea.* Opiskelijat eivät pääsekään aina vaikuttamaan työvoimakoulutukseen osallistumisen kestoon tai sen ajoittumiseen (Suokonautio 2008; Sidoroff 2018), jolloin koulutuksen rakenteet rajoittavat heidän toimijuuttaan kielenoppimisessa.

5.2 Toimijuus luokkahuoneopetuksessa

5.2.1 Toimijuutta tukevat tekijät

Opettajat ja ryhmä tukivat toimijuutta kielenoppimisessa. Lähes kaikki osallistujat kuvasivat opettajia hyviksi (ks. myös Suokonautio 2008: 68). 42 päivää kotoutumiskoulutuksessa ollut Muhammed kuvasi, kuinka opettajat selittivät sanoja ja kielioppia, sekä kertoi, että *[s]ama kun selittää opettajat on, mitä hän selittää, menee päässä sisäl.* Hina kertoi opetuksen eriyttämisestä: - - *me käytettiin oppi-, Suomen mestari aina, mutta sen lisäksi [opettajat] antoi meille paperit ja lisäharjoittelutehtävät. Ja se oli hyöty, taso oli hyvä minulle*. Oppimateriaaleja pidettiin myös pääsääntöisesti hyvinä.

Kahdeksan osallistujaa kuvasi ryhmän tukeneen heitä kielenoppimisessa (ryhmän merkityksestä ks. Kokkonen ym. 2019). Osallistujat pitivät tärkeänä muun muassa mahdollisuutta käyttää suomea opetusryhmässä. A2.2-tasolla jo ennen koulutuksen alkua olleen Hinan mukaan yksin ei voi harjoitella puhumista: - - *kurssilla me puhuttiin - - kurssikavereiden kanssa - -. Ei voi, en voi tehdä itse. Se oli hyöty*. Hänen toimijuutensa oppimisessa oli aktiivista, ja hän löysi oppitunneilla tarjoumia melko lyhyen luokkahuoneopetukseen osallistumisensa aikana. Hän oli koulutuksessa 72 päivää, joista viisi viikkoa työelämäjaksolla. Sandra oli koulutuksessa 60 päivää, ja näistä kuusi viikkoa työelämäjaksolla. Hän kertoi opiskelijoiden keskinäisestä kieles-

tä, että - - *he ei osaa ehkä puhuu englanti, pitää puhuu suomen kieli.* Opetusryhmän kieliresurssit tukivat siis hänen toimijuuttaan suomen kielen käytössä.

5.2.2 Toimijuutta rajoittavat tekijät

Kesken koulutuksen kulun siinä aloittaneista osa kuvasi vaikeaksi ryhmien heterogeenisyyttä ja pääsyä opiskelutahtiin, samaan tapaan kuin Suokonautionkin (2008: 63–64) haastattelemat opiskelijat. Leilan mukaan hän tuli *myöhässä tämä kurssi.* Lisäksi hän mainitsi: *Koska minä, kun minä menen, kaikki opiskelija hän tietää paljon oppikieli ja puhekieli ja kaikki hän tietää.* Hän vertasi itseään muihin (ks. Skinnari 2012: 241) ja koki opiskelun vaikeaksi havaittuaan, että muut osaavat kieltä enemmän kuin hän. Leila kertoi myös, että - - *mutta minä en, en voi puhuu, koska en, minä en opiskele paljon*. Taitotasoerot rajoittivat hänen toimijuuttaan oppimisessa.

Myös muiden mielestä vaihtelevat kielitaitotasot vaikuttivat opiskeluun. Ana Gabriela harmitteli, että *[m]ä olisin niinku halunnu harjoitella enemmän niinku kavereiden kanssa, mutta se ei onnistunu. Vaan [opiskelija X:n] kanssa* - -. 81 päivää koulutuksessa olleen Ana Gabrielan suomen kielen taitotaso oli kotoutumiskoulutuksen päättötodistuksessa B1.1–B1.2. Muiden matalampi kielitaito kuitenkin rajoitti hänen mahdollisuuksiaan tarttua tarjoumiin. Burhan, jonka kielitaitotaso oli kotoutumiskoulutuksen päättötodistuksessa A2.2–B1.2, kuvasi, että hänestä tuntui siltä kuin joillakuilla ei olisi opiskelumotivaatiota. Hän lisäsi, että - - *grammari en mä osaa, mutta kuitenki mä ymmärrän tosi paljon ja mä puhun paljon enemmän kuin se mun kavereita ryhmässä*. Hänelle koulutus olikin *vähän liian helppo*. Ryhmien heterogeenisyys on väistämätöntä: vaikka opiskelijat aloittaisivat yhtä aikaakin, he edistyvät eri tahtiin. Etenkin kun tasoerot ovat suuria, hitaammin etenevät voivat näyttäytyä haluttomina opiskelijoina. (Suokonautio 2008: 64, 74.) Burhanin kuvaamat tasoerot saattoivat rajoittaa hänen toimijuuttaan kielenoppimisessa. Toisaalta helppouden tunne voi lisätäkin kielenkäyttöä ja osallistumista sekä pärjäämisen ja osallisuuden kokemuksia (Skinnari 2012: 79, 126, 186).

5.3 Toimijuus työelämäjaksolla

Osalla kesken kotoutumiskoulutuksen kulun siinä aloittaneista työelämäjakso kattoi merkittävän osan koulutukseen osallistumisen kestosta: opetusryhmillä oli yksi tai kaksi 4–6 viikkoa kestävää työharjoittelua (ks. liite 1). Joissakin haastatteluissa osallistujat muistelivat sekä viimeisimmän että aiempien koulutusten työelämäjaksoja, jotka olivat olleet samankaltaisia.

5.3.1 Toimijuutta tukevat tekijät

Se, kuvasiko osallistuja työelämäjakson tukeneen vai rajoittaneen toimijuutta kielenoppimisessa, liittyi löytyneeseen työssäoppimispaikkaan (ks. Suokonautio 2008:

106; Haikala 2015: 67). Myönteisiä kokemuksia (ks. myös Palmanto 2004; Karinen ym. 2020: 30) oli paikoista, joissa oli kielellisiä tarjoumia ja oikea-aikaista tukea. Esimerkiksi Maha ei osannut juurikaan puhua suomea ensimmäisen kotoutumiskoulutuksensa työelämäjaksolla parturi-kampaamossa, mutta kuvaa esimerkissä 3, että kuunteleminenkin auttoi oppimaan.

(3)

Maha: - - **Se parantaa oikeasti jos siellä joku asiakas. Ää, se puhuu suoraan asiakas kanssa, vai kuuntelee**. Jos minä en ymmärrä, se ensimmäinen kerta se tulee-, se tapahtuu minun kanssa, **minä en voi puhuu**, vähän vaikea, mutta mä ymmärrän, koko ajan mä kuulen, mitä asiakas puhuu työnantajan kanssa. Se parantaa, - -.

Mahan oppimista siis tuki suomenkielinen ympäristö, vaikka hänen oma toimijuutensa kielenkäyttäjänä oli rajallista taitotason vuoksi. Toisaalta vaikka ymmärtäminen työssäoppimiskontekstissa voi sujua, esimerkiksi ammattisanaston oppiminen vaatii taitavaa oppimisstrategioiden käyttöä (Lilja ja Tapaninen 2022).

Kuten Haikalankin (2015) tarkastelemat akateemistaustaiset opiskelijat, Ana Gabriela käytti suomea aktiivisesti työelämäjaksollaan peruskoulussa ja koki sen edistäneen kielenoppimista (esimerkki 4).

(4)

Tanja: - - kun sä ehdit tehdä sen yhden työharjoittelun [opetuksenjärjestäjän] koulussa, niin mitä mieltä oot siitä, **tukiko se suomen kielen oppimista**-

Ana Gabriela: **Tosi paljon**. Lapset ei puhu englantia ja ne ei välitä, että sä et ymmärrä, ne puhuvat ja puhuvat. (nauraa)

Ana Gabrielalla on kielenopetuskokemusta kotimaastaan, vaikkakin korkeakoulututkinto eri alalta. Hän kritisoi luokkahuoneopetusta autenttisten, *real life -tilanteiden* puutteesta. Näitä esiintyi kuitenkin hänen työelämäjaksollaan, jonka hän koki hyödylliseksi. Ana Gabriela kertoi vuorovaikutusta vaatineista vastuullisista ohjaustehtävistä: *- - jos joku tarvitsi niinku apua keskittyä hommaan mä olin sen vieressä, niinku hei keskity ja tehdään tämä.* Työssäoppimispaikka tarjosi kielenkäyttöympäristön, jossa Ana Gabrielan toimijuus oli aktiivista ja tarjoumiin tarttuminen mahdollista. Myös Lønsmannin (2020) ja Sandwallin (2013) tutkimuksissa harjoittelussa lasten kanssa käytettiin melko aktiivisesti tanskaa ja ruotsia.

Osalla oli positiivisia kokemuksia kielenoppimista edistäneestä oikea-aikaisesta tuesta. Puhekumppaneiden, kuten työkavereiden tai ohjaajien, tuki onkin tärkeä kielenoppijan toimijuuden resurssi (Strömmer 2017; Virtanen 2017; Scotson 2018). Ana Gabrielaa ohjannut luokanopettaja *selitti paljon asioita* ja Christian puhui lähes

pelkästään suomea, vaikkakin vain työparinsa kanssa. Hinaa tuettiin IT-alan yrityksessä monipuolisesti kielenkäytössä (esimerkki 5). Hän käytti pääasiassa englantia ja äidinkieltään, joten hänen aktiivinen toimijuutensa oli lisäksi monikielistä.

(5)

Hina: - - Ensimmäinen oli vähän vaikea, **mutta sitten kun mä tutustuin ihmiseen, ja hmm, he myös tutustui mua, ja se oli auttoi, kommunikaatio.**
Tanja: Okei, eli he osasivat niin kuin auttaa sinua suomen kielen opiskelemi-
Hina: Joo, itse asiassa mä söin aina sama ryhmä, ryhmän kanssa lounas-, lounasaika ja mä sanon, että tämän harjoittelun aikana, me joka päivä, he**, he opetti nuo uusi sanoja, kymmenen uusi sanoja.** Ei oo oikeasti kymmenen, mutta.
- -
Hina: Se kaikki sähköposti ja puhuminen oli suomen kielellä, mutta mun tehtävät olivat, että mä kääntää englanniksi [äidinkieli] kielen ja teen verkkosivuston rakentaminen. Niin se oli, se oli englanniksi [äidinkieli]. Mutta myös mä tein sen somekirjoittaminen suomeksi. Se oli vähän haaste, **mutta mä kirjoitin itse ja sitten kysyi, onko tämä oikein. Tai. Kysyin. Tsekkaan, tarkistamaan.**

Esimerkki Hinalta kertoo, että puhekumppaneihin tottuminen tuki häntä suomen kielen käytössä (ks. Brouwer & Wagner 2004). Hinan työkaverit opettivat hänelle tauoilla suomea, ja hänellä oli mahdollisuuksia käyttää suomea sekä kirjallisesti että suullisesti. Häntä tuettiin lisäksi konkreettisesti suomenkielisissä kirjoitustehtävissä (ks. sairaanhoitajaopiskelijoista Virtanen 2017). Työkavereiden rooli tulee esille myös Haikalan (2015: 39–44) tutkimuksessa, jossa työssäoppimispaikoissa työkaverit opettivat rakenteita ja sanastoa korjaamalla ja tukemalla suullisesti suomenoppijaa.

Aktiivista toimijuutta päätöksenteossa ilmensi se, että osa osallistujista oli jäänyt toiveestaan opiskelemaan suomea jonkin toisen opetusryhmän mukana työelämäjakson alkaessa. Näin toimi tutkimuksessani kuusi osallistujaa, jotka kaikki olivat kertaajia (ks. myös Sidoroff 2018: 41–42). Xi Tian perustelee toivettaan esimerkissä 6:

(6)

Xi Tian: - - Koska kun ensimmäinen käy työharjoittelus-, paikka, öö, osaa puhu vähän ja osaa ymmärrää vähän, **kun käy harjoittelupaikka ja sitten paljon ei ymmärrä, ei voi kääntää, ei voi kääntää, joku ihminen puhua ja se vaikea.**
Tanja: Joo.
Xi Tian: Pitää-, joskus ehkä tulee tylsä. Kun ei voi kommunitio.
Tanja: Joo.
Xi Tian: Joo, joo. Ja sitten osaa vähän sana ja sitten ehkä, mä mielestä ehkä, **ehkä jää kurssi kehittyy kielitaito se on parempi.**

Männistön (2020: 210) mukaan vähäinen kielitaito voi estää työharjoittelussa osallisuuden kokemista ja vaikeuttanee kielenoppimistakin. Xi Tianin kielitaitotaso, etenkin ymmärtämisen ongelmat, olikin rajoittanut hänen toimijuuden mahdollisuuksiaan ensimmäisessä harjoittelussa. Xi Tian oli tyytyväinen myöhempään mahdollisuuteensa vaikuttaa työelämäjakson toteutukseen. Kieltäytyminen työelämäjaksosta kertoo velvoittamisen eli ulkoapäin tulevan ohjauksen vastustamisesta: kaikilla mieluummin luokkahuoneopetukseen jääneillä oli jo kokemusta työssäoppimisesta eivätkä he halunneet mukautua koulutuksen rakenteisiin. Kielenoppijat saattavat suhtautua työssäoppimiseen kriittisesti, sillä he tietävät usein, että työssäoppimispaikoissa kielenkäyttömahdollisuuksia on vähän (Lønsmann 2020: 63). Toisaalta osallistujat saattavat olla yleisesti huolissaan pärjäämisestään harjoittelussa (ks. Kekki 2022: 214–215), tai sopivaa paikkaa on voinut olla vaikea löytää.

5.3.2 Toimijuutta rajoittavat tekijät

Aineiston perusteella osallistujien toimijuutta rajoittivat vaikeus löytää sopiva työharjoittelupaikka ja kielellisten tarjoumien puute. Opettajat olivat tukeneet työelämäjakson suorittamispaikan etsimisessä, mutta silti toivotunlaisen paikan löytäminen oli ollut osalle vaikeaa (ks. Lønsmann 2020: 64–65; Männistö 2020: 206). Christian korosti, kun haastattelussa puhuttiin sanaston oppimisesta työelämäjaksolla, että paikka *ei ollut minun ala*. Kotimaassaan korkeakoulutettu Yui, jolla on työkokemusta eri aloilta yli 20 vuotta, kirjoitti (sähköinen vastaus): *on ajanhukkaa harjoittelua alueilla, joista et ole kovin kiinnostunut.* Monet työelämäjakson tyypillisistä suorituspaikoista ovat matalapalkka-aloilta (liite 1; Sandwall 2013). Etenkin korkeakoulutetut myös vastustavat muulle kuin omalle alalle harjoitteluun ohjaamista (ks. Lønsmann 2020: 64–65), ja vastustamisen voi nähdä aktiivisena toimijuutena (Duff 2014). Silti Yui oli suorittanut kahdessa kotoutumiskoulutuksessa työelämäjakson päiväkodissa, ei omalla alallaan.

Osa maahanmuuttaneista aikuisista haluaisi jatkaa omalla alallaan, osa haluaisi vaihtaa alaa (Sidoroff 2018: 41). Työelämäjaksojen tavoitteina onkin viestintätaitojen kehittämisen lisäksi suomalaiseen työelämään tutustuminen ja jatkosuunnitelman selkeyttäminen. Opetusryhmien opiskeluaikana voimassa olleiden opetussuunnitelman perusteiden mukaan paikan valinnassa *painotetaan työllistymisnäkökulmaa*. (OPH 2012: 22.) Korkeakoulutetulla Xi Tianilla on yli kymmenen vuotta työkokemusta omalta alaltaan kotimaasta. Hänen toiveensa (esimerkki 7) on yhtenevä koulutuksen tavoitteiden kanssa.

(7)

Tanja: Okei. Eli myös sinä olisit halunnut [oman alan] työharjoittelupaikan.
Xi Tian: Joo, koska mä kotimaassa sama, hmm, sama ammatti mä teen pitkä aikaa. - - Ja minä ehkä voi, voi haen tämä ammatti. Minä voin tietää, minä tarvitsen enemmän tai opiskelen mitä. - - **Minä ei tiedä, ei tiedä onko minä voi, voinko tekee tämä työtä.**

Xi Tianin ja koulutuksen tavoitteet kohtasivat teoriassa, mutta eivät käytännössä: hän opiskeli työelämäjakson ajan luokkahuoneopetuksessa. Tähän oli vaikuttanut ainakin aiempi harjoittelukokemus, jossa Xi Tian ei ollut pystynyt kommunikoimaan suomeksi (esimerkki 6).

Jotkin työssäoppimispaikat eivät suo juurikaan kielenoppimistarjoumia työtehtävissä (Sandwall 2013; ks. myös Strömmer 2017). Muhammed kertoi, että hän puhui suomea ja äidinkieltään tauoilla. Hän teki työharjoittelussaan töitä tehtaassa yksin, mikä ei ole tavatonta kielikoulutusten harjoitteluissa (ks. Lønsmann 2020: 63). Hän kertoi työkaveristaan näin: *Minä, minun oma, minun oma paikka oli yksin. Ja hänen oma paikka oli yksi. Vain kun kahvitauko, ruokatauko, minä katson hän.* Kielenkäytön suhteen Muhammedin toimijuus rajoittui taukotilanteisiin (ks. lounaskeskusteluista Sandwall 2013: 176).

Aleksanderin tapauksessa työelämäjakson tarjoumien puute suorastaan esti toimijuutta kielenoppimisessa. IT-alalle kouluttautunut, pitkään alallaan kotimaassaan työskennellyt Aleksander ei löytänyt oman alan työharjoittelupaikkoja. Hän suoritti liikuntakeskuksessa rutiininomaisia tehtäviä (esimerkki 8), jotka usein eivät edistä kielenoppimista (ks. Sandwall 2013).

(8)

Aleksander: - - ensimmäinen paikka oli [liikuntakeskuksessa] ja öö, **pääsäännöllisesti minä imuroin siellä ja hmm, minun kielitaidoni öö, väheni.** Sen jälkeen.
- -
Se on vaikea löytää hyvä paikkaa, koska **jos opiskelija ei voi, aa, puhua hyvin, työssä, kukaan ei voi opettaa häntä**. (naurahtaa)
- -
Tanja: Mitä ajattelet, miksi työntekijä ei voi opettaa maahanmuuttajaa?
Aleksander: Hmm. **Koska hän on työssä, hänellä ei ole aikaa.**

Aleksanderin työelämäjakson kielenkäyttöympäristö ei mahdollistanut tarjoumia, ja toisestakin harjoittelujaksosta päiväkodissa hän kommentoi: *Hmm, se, parempi, mutta öö, en puhunut paljon siellä*. Aleksander näki ongelmaksi liikuntakeskuksessa harjoittelijoiden rajallisen kielitaidon ja työkavereiden kiireen (esimerkki 8). Myös Xi Tian kertoi työntekijöiden kiireestä.

Quan kuvasi, että ensimmäisessä kotoutumiskoulutuksessa - - *minä menin työharjoitteluun, mutta se ei auta mitään. Vain menee tekee työ, ei puhu, ei harjoitu, harjoittelu suomen kieli*. Hänenkään työelämäjaksollaan ei juuri ollut kielenoppimistarjoumia, sillä siellä keskityttiin hänen mukaansa työntekoon (ks. työhön keskittymisestä Palmanto 2004: 407; Sandwall 2013: 232). Työnantajat saattavat myös odottaa, että harjoittelijoilla on aloittaessaan tarvittava kielitaito (Virtanen 2017; Männistö & Pilke 2019; ks. myös Sandwall 2013: 151), eivätkä he välttämättä osaa tukea kielenoppimisessa, vaikka harjoittelutavoitteet olisivatkin tiedossa.

6 Toimijuuden suhde kotoutumiskoulutuksen velvoittavuuteen

Tässä luvussa kokoan yhteen toimijuutta rajoittavia ja tukevia tekijöitä kielenoppimisessa (ks. luku 5), ja sijoitan ne laajempaan kontekstiin. Pohdin, kuinka yksilöllisissä ratkaisuissa koulutuksen rakenteiden velvoittavuus vaikuttaa osallistujien aktiiviseen toimijuuteen.

Toimijuutta tukevat tekijät liittyvät osallistumiseen ja osallistamiseen, sillä niissä osallistujan ja koulutuksen tavoitteet kohtaavat (ks. taulukko 1; Ronkainen & Suni 2019). Vaikka luokkahuoneopetukseen osallistuttiin hyvinkin lyhyen aikaa, opettajien koettiin pääasiassa tukevan kielenoppimista. Monet osallistujista nostivat esiin myös opetusryhmän tuen, kuten opiskelukavereiden kanssa suomen puhumisen (ks. Kokkonen ym. 2019). Kielenoppimisen kannalta hyvä, osallistava työssäoppimispaikka soi tarjoumia: siellä sekä työyhteisö että tehtävät tukivat kielenkäyttöä (ks. Haikala 2015; Männistö & Pilke 2019; Männistö 2020).

Sama yksilöllinen ratkaisu, kuten kesken koulutuksen kulun luokkahuoneopetukseen osallistuminen tai työelämäjakso, oli toisille osallistava ja toisille velvoittava kokemus. Esimerkiksi Ana Gabriela kritisoi luokkahuoneopetusta toisin kuin samoilla taitotasoilla ollut Hina. Ana Gabrielan ainoa työelämäjakso puolestaan tuki hänen kielenoppimistaan, kun taas Aleksanderin suomen oppimista työharjoittelut rajoittivat. Osa osallistujista oli saanut vastuullisia tehtäviä, mikä tuki kielenoppimisen lisäksi myös osallisuutta työssäoppimisyhteisöön (ks. Männistö 2020).

Toimijuuteen liittyvää omaehtoisuutta ja osallistumista tuki, jos oli saanut toiveestaan kerrata osan koulutuksesta. Lisäksi kertaajien osallistumista vahvisti se, jos he olivat saaneet opiskella suomea luokkahuoneopetuksessa työelämäjaksolle menemisen sijaan. Osallistamiseen eli ulkoiseen motivaation lähteeseen mutta aktiiviseen toiminnan mahdollisuuteen liittyy se, että osa kertaamaan ohjatuista ei alun perin ollut halunnut koulutukseen uudelleen mutta piti sitä lopulta hyödyllisenä kielenoppimiselle. Opiskelun lähtökohta oli siis velvoittava, mutta toimijuus oli muuttunut mukautumiseksi ja osallistamiseksi.

Toimijuutta rajoittavat tekijät liittyvät koulutukseen mukautumiseen ja koulutuksen velvoittavuuteen (ks. taulukko 1; Ronkainen & Suni 2019). Kesken koulutuksen kulun opetusryhmiin tulleet opiskelijat joutuivat mukautumaan moduuliin, johon heidät oli ohjattu. Lisäksi he saivat mukautua osallistumisen lyhyeenkin kestoon, meneillä olevan opetuksen (kielitaito)tasoon ja opetusryhmien heterogeenisyyteen. Mei-Ling kuvaa sähköisessä vastauksessaan toimijuuden rajoja: *We can not choice teachers or schools, even the teachers or the class level are not suitable oneself, we are still not allow to change schools or teachers*. Lisäksi työelämäjakso ei aina suonut kielenoppimistarjoumia, mutta sille on yleensä silti osallistuttava. Työelämäjaksolla rajallinen kielitaito voi vaikeuttaa viestintätaitojen kehittämistä (Männistö 2020: 210). Vaikka kielitaito olisikin työelämäjaksolla karttunut, muulla kuin omalla alalla harjoittelu saattoi vaikuttaa kielteisesti kokemukseen harjoittelun mielekkyydestä.

Selkeimmin kotoutumiskoulutus koettiin velvoittavaksi, kun osallistujat kertoivat koulutukseen ohjaamisesta. Esimerkiksi Maha ja Abraham eivät olisi halunneet itse kertaamaan osaa koulutuksesta. Työttömillä Suomeen muuttaneilla aikuisilla on kuitenkin velvollisuus osallistua työvoimakoulutuksena järjestettävään kotoutumiskoulutukseen, mikäli heidät sinne ohjataan. Silloin kun osallistujat halusivat itse tai ohjattiin kertaamaan osan koulutuksesta, syynä vaikutti olevan heidän, opettajien ja työvoimahallinnon käsitys muihin koulutuksiin riittämättömästä kielitaitotasosta (ks. kielitaidon portinvartija-asemasta esim. Tarnanen & Pöyhönen 2011). Kotoutumiskoulutus näyttäytyy siis toisinaan ainoana tai parhaana vaihtoehtona kehittää kielitaitoa. Tähän vaikuttanee se, että tutkimukseni osallistujat opiskelivat Uudenmaan ulkopuolella.

7 Lopuksi

Tarkastelin 17 kotoutumiskoulutuksen opiskelijan kokemuksia kielenoppimisesta. He olivat aloittaneet koulutuksessa kesken sen kulun, sillä kaikki osasivat suomea ennen aloittamistaan koulutuksessa. Analysoin kielenoppimiskokemuksia toimijuus-käsitteen avulla, jonka määrittelin päätöksenteko- ja toimintamahdollisuuksiksi. Toimijuus on tilanteista, joten tutkin kokemuksia koulutukseen ohjaamistilanteista, luokkahuoneopetuksesta ja työelämäjaksoilta. Selvitin osallistujien haastatteluissa kuvaamia toimijuutta kielenoppimisessa tukevia ja rajoittavia tekijöitä.

Tutkimus kuvaa, millaisia tilanteita opiskelijoilla tulee vastaan työvoimakoulutuksessa, johon osallistuminen on heille velvoittavaa. Kotoutumiskoulutusta pyritään yksilöllistämään ja joustavoittamaan (esim. TEM 2016; Ala-Kauhaluoma ym. 2018), mutta ratkaisut eivät aina onnistu kaikkien opiskelijoiden näkökulmasta. Sama ratkaisu, kuten kesken koulutuksen kulun siinä aloittaminen tai työelämäjaksolle osallistuminen, voi myös olla toisille toimijuutta tukeva ja toisille sitä rajoittava.

Kertaajien haastattelut osoittivat, että opiskelijat ovat sisäistäneet ajatuksen kielitaidon riittämättömyydestä jatkomahdollisuuksiin liittyen (ks. Suokonautio 2008: 113, 115). On valitettavaa, jos toimijuus rajoittuu niin, että he joutuvat koulutuskierteeseen (ks. OKM 2016: 24). Opetuksessa tulosten perusteella olisi tärkeää ottaa huomioon kesken koulutuksen mukaan tulevien tarvitsema tuki. Kaiken kaikkiaan kesken kotoutumiskoulutuksen kulun siinä aloittaneita on runsaasti, ja opiskelijoiden suuri vaihtuvuus ryhmissä ei voi olla vaikuttamatta opetukseen. Kielenoppimistuloksista puhuttaessa on myös hyvä huomioida koulutukseen osallistumisen kesto, sillä se voi olla hyvinkin lyhyt (liite 1).

Mikäli työssäoppimisen tavoitteena on kieli- ja viestintätaitojen kehittäminen (ks. tavoitteista OPH 2022: 44), sen järjestämisessä on olennaista huomioida kielenkäyttömahdollisuudet ja työyhteisön tuki kielenoppimisessa (ks. muista järjestämistä tukevista seikoista Männistö & Pilke 2019; Männistö 2020). Kaikille, esimerkiksi opinnoissa hitaasti eteneville, työelämäjakso ei ole välttämättä tarkoituksenmukainen (ks. Owal Group 2018: 40), ja kertaajille oli tärkeää saada valita, osallistuako sille vai ei. Aiempaan, lähinnä korkeakoulutaustaisista Suomeen muuttaneista tehtyyn tutkimukseen verrattuna tässä aineistossa tuli enemmän esille kielteisiäkin kielenoppimiskokemuksia työelämäjaksolta. Toisaalta työssäoppiminen ja koulutus kokonaisuudessaan voivat olla tärkeitä esimerkiksi verkostojen luomisessa (Suokonautio 2008: 115; Kokkonen ym. 2019) ja muiden sisältöjen omaksumisessa, mitä en ole tarkastellut.

Olen tarkastellut vain kotoutumiskoulutuksen kielenoppimiseen liittyvää toimijuutta. Olen lisäksi rajannut analyysini koskemaan koulutuksen merkitystä kielenoppimisessa, vaikka oppimista tapahtuu myös vapaa-ajalla. En ole myöskään tutkinut osallistujiin liittyviä henkilökohtaisia seikkoja, kuten heidän oppimiskäsityksiään tai tavoitteitaan. Aineistoni on pääasiassa haastatteluja. Osallistujien vaihtelevasta kielitaidosta huolimatta – tai ehkä juuri sen vuoksi – haastattelut osoittautuivat tarkoituksenmukaiseksi keinoksi päästä käsiksi osallistujien kokemuksiin toimijuudesta (ks. Dufva & Aro 2015). Kokemusten jakamisen kautta osallistujien oma ääni nousee esiin, mutta toisaalta olen tutkijana tulkinnut heidän kertomaansa ja nostanut esiin joitain kokemuksia enemmän kuin toisia.

Kotoutumiskoulutus on jatkuvasti muutoksessa (ks. TEM 2017; Valtioneuvosto 2021). Jotta siitä saisi monipuolisen kokonaiskuvan, tulisi tutkia lisää erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden sekä muiden toimijoiden kokemuksia uudistuksista. Tämän tutkimuksen perusteella useilla kotoutumiskoulutukseen osallistuneilla toiveet ja osallistumisen mahdollisuudet olivat ristiriidassa. Kotoutumiskoulutuksen onnistumisesta puhuttaessa tulee katseen kohdistua opiskelijoiden vastuun lisäksi myös rakenteisiin, kuten kotoutumiskoulutuksen käytänteisiin ja työelämän vastaanottavuuteen (ks. esim. Masoud ym. 2019; Kekki 2022). Muutoin Suomeen muuttaneiden aikuisten todellista osaamista ei saada hyödynnettyä.

Kirjallisuus

Ahearn, L. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, *30*, 109–137. https://www.jstor.org/stable/3069211.

Aho S. & A. Mäkiaho 2017. *Maahanmuuttajat ja työvoimapoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuus.* Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 26 / 2017. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-226-2.

Ala-Kauhaluoma, M., S. Pitkänen, J. Ohtonen, F. Ramadan, L. Hautamäki, M. Vuorento & H. Rinne 2018. *Monimenetelmäinen tutkimus kotouttamistoimenpiteiden toimivuudesta.* Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2018. Helsinki: Tarkastusvaliokunta.

Brouwer, C. E. & J. Wagner 2004. Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, *1* (1) 29–47. https://doi.org/10.1558/japl.v1.i1.29.

Carlson, M. 2013. Sfi och sfi-läromedel i tid och rum – föreställningar, politik och tidsanda. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg (toim.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Toinen painos. Lund: Studentlitteratur, 817–856.

Duff, P. A. 2014. Identity, agency, and second language acquisition. Teoksessa Susan M. Gass & Alison Mackey (toim.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Oxon: Routledge, 410–426.

Dufva, H. & M. Aro 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa Ping Deters, Xuesong (Andy) Gao, Elizabeth R. Miller & Gergana Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 37–53. https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.21832/9781783092901.

Huhta, A., T. Tammelin-Laine, T. Hirvelä, R. Neittaanmäki & E. Stordell 2017. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tulosten ennustaminen lähtötason arviointien perusteella. *Aikuiskasvatus, 37* (3), 190–204. https://doi.org/10.33336/aik.88429.

Haikala, R. 2015. *Akateemisten s2-puhujien kielenkäyttötilanteet ja kielen oppimisen mahdollisuudet työharjoittelussa.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Karinen, R., T. Luukkonen, J. Kortelainen, N. Korhonen & N. Luomala 2020. *"Kaikki toimi kohdallani." Selvitys kotoutumispalveluita koskevista näkemyksistä*. Raportteja 24/2020. Helsinki: Uudenmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-314-868-0.

Kekki, M. 2022. Student Initiated Discussion Topics in Career Counselling of Adult Immigrants. *Nordic Journal of Migration Research, 12* (2), 206–222. http://doi.org/10.33134/njmr.413.

Kokkonen, L., S. Pöyhönen, N. Reiman & T. Lehtonen 2019. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 92–102. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7.

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386 / 2010. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386 [luettu 30.9.2022].

Latomaa, S., S. Pöyhönen, M. Suni & M. Tarnanen 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.

Lilja, N. & T. Tapaninen 2019. Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli, 39* (1), 69–98. https://doi.org/10.23997/pk.74506.

Lilja, N. & T. Tapaninen 2022. Raksalla suomea oppimassa: ymmärtämisen helppous, muistamisen vaikeus ja legenda kirjoittavasta opiskelijasta. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 121–148.

Lønsmann, D. 2020. Language, employability and positioning in a Danish integration programme. *International Journal of the Sociology of Language, 2020* (264), 49–50. https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2093.

Masoud, A., G. Holm & K. Brunila 2019. Becoming intergrateable: hidden realities of integration policies and training in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, *25* (1), 52–65. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1678725.

Masoud, A., T. Kurki & K. Brunila 2020. 'Learn skills and get employed.' Constituting the Employable Refugee Subjectivity through Integration Policies and Training Practices. Teoksessa K. Brunila and L. Lundahl (toim.) *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices,* 101–123. Helsinki: Helsinki University Press.

Männistö, M. 2020. "Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä." – viestintätaidot, autonomia ja valta osallisuuskokemuksen rakentajina työelämäjaksolla. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies.* AFinLAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 78, 198–214. https://doi.org/10.30661/afinlavk.89464.

Männistö, M. & N. Pilke 2019. "Luulen, että tämä työpaikka ja kokemukset voivat sada minut työhön pian" – suomi toisena kielenä -oppijoiden työelämäjakson viestinnällisestä tavoitteenasettelusta. Teoksessa H. Hirsto, M. Enell-Nilsson & N. Keng (toim.) *Työelämän viestintä II. VAKKI-symposium XXXIX 7.-8.2.2019.* VAKKI publications 10, 127–150. https://vakki.net/index.php/2019/12/31/tyoelaman-viestinta-ii/.

OECD 2018. *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland*. Pariisi: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264305250-en.

OKM 2016. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-386-6.

OKM 2017. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset II.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-451-1.

OPH 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf [luettu 30.9.2022].

OPH 2017. *Päivitetyt kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final.pdf [luettu 1.9.2022].

OPH 2022. *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet.* Määräykset ja ohjeet 2022:1a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kotoutumiskoulutuksen-opetussuunnitelman-perusteet-2022 [luettu 1.9.2022].

Owal Group 2018. *Selvitys kotoutumiskoulutuksen malleista Turussa ja pääkaupunkiseudulla.* Helsinki: Uudenmaan elinkeino- liikenne- ja ympäristökeskus / Kotona Suomessa -hanke.

Palmanto, M. 2004. Suomenoppijoiden kokemuksia kielenkäytöstä ja kielitaidon kehittymisestä työharjoittelussa. Havaintoja ja keskusteluja. *Virittäjä, 108* (3), 405–414. https://journal.fi/virittaja/article/view/40352.

Ronkainen, R. & M. Suni 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*, 79–91. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7.

Sandwall, K. 2013. *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Väitöskirja. Göteborgin yliopisto.

Scotson, M. 2018. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja*, 2018, 44–59. https://doi.org/10.33352/prlg.95929.

Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies, 13* (3), 107–129. https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568.

Scotson, M. 2020. *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä. Toimijuus, tunteet ja käsitykset.* JYU Dissertations 271. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8259-1.

Seppälä, T. 2022. Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. *Puhe ja kieli, 42* (1), 17–44. https://doi.org/10.23997/pk.119692.

Sidoroff, K. 2018. *Kotoutumiskoulutus osana kotoutumisen edistämistä.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Siisiäinen, M. 2010. Osallistumisen ongelma. *Kansalaisyhteiskunta*, *1* (1), 8–40.

Siisiäinen, M. 2014. Four faces of participation. Teoksessa A-L. Matthies & L. Uggerhøj (toim.) *Participation, marginalization and welfare services. Concepts, policies and practices across European countries*. Farnham: Ashgate, 29–46.

Skinnari, K. 2012. *Tässä ryhmässä olen aika hyvä. Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa.* Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4.

Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä.* Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3.

Suni, M. 2011. Esipuhe: suomi toisena kielenä työelämässä. *Puhe ja kieli, 31* (4), 137–138. https://journal.fi/pk/article/view/4749.

Suokonautio, J. 2008. *Palapelin palat paikoilleen. Maahanmuuttajien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi.* Lisensiaatintyö. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto.

Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli, 31* (4), 139–152. https://journal.fi/pk/article/view/4750.

TEM 2016. *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019 ja valtion periaatepäätös kotouttamisohjelmasta.* Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-179-1.

TEM 2017. *Maahanmuuttajien koulutuspolkujen nopeuttaminen ja joustavat siirtymät -työryhmän loppuraportti ja toimenpide-esitykset.* Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-238-5.

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

Valtioneuvosto 2021. *Valtioneuvoston selonteko kotoutumisen edistämisen uudistamistarpeista*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:62. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-856-7.

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. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1* (1), 46–65. https://doi.org/10.2167/illt42.0.

Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa.* Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5.

VTV 2018. *Tuloksellisuustarkastuskertomus. Kotoutumiskoulutus.* Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 15/2018. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. http://urn.fi/urn:isbn:978-952-499-431-6.

Liite 1.

Tutkimuksen osallistujat, heidän kotoutumiskoulutuksensa ja taustatietonsa[4].

Osallistuja (peitenimi)	**Opetus-ryhmä**	**Koulutukseen osallistumisen kesto (pv)**	**Kielitaitotaso koulutuksen päättövaiheessa**	**Työelämä-jakson suori-tuspaikat ja kesto**	**Koulutustaus-ta, työkokemus lähtömaasta**	**Aiemmat koulutukset Suomessa**
Abraham	2 ja 6	300 ja 81	A2.1–A2.2 (jäljempi koto)	aiempi koto: ammatilliseen koulutukseen tutustuminen, kirpputori (4 ov), ei jäljemmässä kotossa	lukio, muutama vuosi eri aloilta	L
Aleksander	1	213	B1.1–B1.2	liikuntakes-kus, päiväkoti[5]	korkeakouluo-pintoja, omalta alalta yli 10 v.	-
Ana Gabriela	6	81	B1.1–B1.2	peruskoulu (5 vk)	YKKT, muutama vuosi eri aloilta	-
Burhan	5	205	A2.2–B1.2	tapahtumara-kennus (8 vk)	lukio ja AT, alle 3 v. eri aloilta	-
Christian	5	165	B1.2	2 IT-alan yri-tystä (12 vk)	YKKT, alle 5 v. omalta alalta	-
Elizabeth	4	215	A1.2–A2.1	ruoka- ja sii-vouspalvelut (10 ov)	ei koulutusta, useita vuosia maatalousalalta	K + K
Hina	3	72	B1.1–B1.2	IT-alan yritys (5 vk)	AKKT, yli 5 v. eri aloilta	YKT (engl.)
Leila	2	58	A2.2–B1.1	päiväkoti (6 ov)	AKKT, ei työko-kemusta	L + K
Lena	1	181	B1.1–B1.2	taidealan koulu (6 vk), päiväkoti (5 vk)	AKKT, n. 5 v. omalta alalta	-

4 Koulutus viittaa tutkimuskohteena olleeseen kotoutumiskoulutukseen. Oma ala viittaa osallistujan koulutusta vastaavaan alaan. L=luku- ja kirjoitustaidon koulutus, K=kotoutumiskoulutus (koto), AT= ammatillinen tutkinto, AKKT=alempi korkea-koulututkinto, YKKT=ylempi korkeakoulututkinto, engl. = englanninkielinen.

5 Ei tietoa kestosta.

Osallistuja (peitenimi)	Opetus-ryhmä	Koulutukseen osallistumisen kesto (pv)	Kielitaitotaso koulutuksen päättövaiheessa	Työelämä-jakson suori-tuspaikat ja kesto	Koulutustaus-ta, työkokemus lähtömaasta	Aiemmat koulutukset Suomessa
Maha	2	45	A2.2–B1.1	ei	lukio, yli 10 v. eri aloilta	K
Mei-Ling	5	192	A2.2	päiväkoti (10 vk)	YKKT, muutama vuosi eri aloilta	K
Muham-med	2	43	A2.1–B1.1	ei	peruskoulu, yli 10 v. eri aloilta	K
Quan	3	63	A2.2–B1.1	ei	korkeakouluo-pintoja, ei lukiota, yli 10 v. eri aloilta	K
Sandra	4	60	A1.3–A2.2	kuntayhtymä: terveys- ja sosiaalipalve-lut (6 ov)	peruskoulu, ei työkokemusta	K + K
Theba	2	45	A2.2–B1.1	ei	lukio, ei työko-kemusta	L + K + K
Xi Tian	2	140	A2.1–B1.1	ei	AKKT, yli 10 v. omalta alalta	K + K + K
Yui	2 ja 6	300 ja 61	A2.1–A2.2 (jäljempi koto)	aiempi koto: päiväkoti (4 ov), jäljempi koto: päiväko-ti (5 vk)	AKKT, yli 20 v. eri aloilta	

Liite 2.

Osallistujien kotoutumiskoulutusryhmät.

Opetusryhmät	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**yht.**
Alkuhaastattelu	10/2019	10/2019	11/2019	12/2019	2/2020	3/2020	
Opetuksen järjestäjä	A	A	B	A	B	B	
Paikkakunta	kaupunki	kaupunki	kaupunki	kirkonkylä	kaupunki	kaupunki	
Polku	peruspolku	peruspolku, käytännössä hidas	peruspolku	ei määritelty, käytännössä hidas	peruspolku (latinalaisen kirjaimiston tuettu jakso alussa)	peruspolku (latinalaisen kirjaimiston tuettu jakso alussa)	
Tutkimuksen osallistujia	2	7	2	2	3	3	**19**

Liite 3.

Litterointikonventiot.

Litterointimerkit

- -	poistettu osuus
täm-	kesken jäänyt sana
,	tauko
(tauko)	pitkä tauko
[äidinkieli]	pseudonymisoinnin vuoksi muutettu sana
lihavointi	analyysin kannalta olennainen kohta

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 288–306.

Anna Solin
Helsingin yliopisto

Määräyspatteristo vai krumeluuriteksti – kielipoliittiset dokumentit yliopistojen hallintohenkilöstön näkökulmasta

The paper focuses on language policies in two Nordic universities and the way in which administrative staff perceive the policies as instruments of language regulation. There has been much interest recently in multilingualism and language policy in the context of higher education, but there is little research so far focusing on administrative staff. This is despite their key role in both producing and mediating texts for the consumption of a multilingual university community. The study is based on interview and document data collected at the University of Helsinki (Finland) and the University of Stockholm (Sweden). The analysis focuses on how staff talk about the role of the policies in their work and work community, and particularly how they describe the impact of the policies on everyday language practices.

Keywords: language policy, universities, multilingualism, administrative staff
Asiasanat: kielipolitiikka, yliopistot, monikielisyys, hallintohenkilöstö

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Monikielisyys ei ole historiallinen poikkeama, vaan pikemminkin normaalitila. Voidaan kuitenkin väittää, että viime vuosina monikielisyydestä on tullut Suomessa uudella tavalla yhteiskunnallisesti näkyvää. Julkisessa keskustelussa on nostettu esiin niin ravintolapalvelujen kielisyys, kielenoppimisen kaventuminen kuin monikielinen terveysneuvonta. Eri kielten rinnakkaiseloa pohditaan kielitaidon, osallisuuden ja arjen sujuvuuden näkökulmasta. Monikielisissä organisaatioissa on herätty siihen, että kielityön volyymi on valtava ja kielen valintaa pitäisi sen vuoksi jotenkin säädellä. (Ks. esim. Lappalainen ym. 2010; Saarinen ym. 2019.)

Monikansallisia yrityksiä on tutkittu jo pitkään kielipolitiikan näkökulmasta (ks. esim. Sanden 2020), ja viime vuosina kiinnostus on kohdistunut myös julkiseen sektoriin ja erityisesti korkeakoulutukseen. Yliopistojen monikielistyminen on ollut nopeaa: monet perinteisesti yksikieliset instituutiot ovat joutuneet luomaan uusia pelisääntöjä siihen, mitä kieliä saa ja voi käyttää esimerkiksi opetustilanteissa ja kokouksissa ja millä kielillä vaikkapa verkkosivut ja opasteet pitäisi tuottaa.

Eurooppalaisissa yliopistoissa on viime vuosina aktivoiduttu laatimaan muodollisia kielilinjauksia (Kortmann 2019). Tällaiset linjaukset kuvaavat tyypillisesti organisaation käyttökieliä ja sisältävät kielenkäyttöön liittyviä ohjeita ja toimintasuunnitelmia. Tiedämme kuitenkin melko vähän siitä, miten yliopistojen henkilökunta kokee kielilinjausten roolin omassa työssään ja työyhteisössään. Artikkelissa tarkastellaan erityisesti yliopistojen hallintohenkilökunnan näkemyksiä haastatteluaineiston valossa.

Artikkeli pureutuu kielipoliittisiin kysymyksiin kahdessa pohjoismaisessa yliopistossa: Helsingin yliopistossa (HY) ja Tukholman yliopistossa (Stockholms universitet, SU). Kielipoliittinen keskustelu on ollut pohjoismaissa vilkasta ja esimerkiksi valtaosa Suomen ja Ruotsin yliopistoista on laatinut omat kielipoliittiset linjauksensa (Ruotsin yliopistoista ks. Karlsson 2017). Tutkimus on kuitenkin toistaiseksi painottunut ylätason ohjaukseen ja pohjautunut tekstiaineistoihin (ks. esim. Björkman 2014; Hult & Källkvist 2016; Soler ym. 2017). Jonkin verran on tehty myös kyselytutkimuksia (esim. Heimonen & Ylönen 2017; Saarinen & Taalas 2017; Järlström ym. 2020) ja haastattelututkimuksia (esim. Ljosland 2015; Saarinen & Rontu 2018) yliopiston henkilöstön parissa, mutta tutkimukset käsittelevät henkilöstöä pääosin yhtenäisenä ryhmänä.

Artikkeli valottaa nimenomaan hallintohenkilöstön näkemyksiä institutionaalisesta kielipolitiikasta. Huolimatta hallintohenkilöstön keskeisestä roolista monikielisen viestinnän ja palveluiden tuottamisessa, tätä toimijajoukkoa on toistaiseksi tutkittu vain vähän. Yliopistojen monikielisyyttä käsittelevät julkaisut ovat toistaiseksi käsitelleet pääasiassa tutkimusta ja opetusta (ks. kuitenkin Llurda ym. 2014; Siiner 2016).

Helsingin yliopisto linjaa kieliperiaatteissaan organisaatiolle kolme käyttökieltä (suomi, ruotsi ja englanti) ja Tukholman yliopisto painottaa rinnakkaiskielisyyttä (ruotsi ja englanti). Kummassakin yliopistossa hallintokieliä on kuitenkin vain yksi. Tämä yksi- ja monikielisyyden välinen jännite tuottaa haasteita hallintohenkilöstön työssä: mitä tilanteita säätelee hallinnon yksikielisyys ja mitä puolestaan tarve viestiä monikielisesti? Artikkeli pohtii kielipoliittisia linjauksia myös työn järjestämisen näkökulmasta, sillä niillä voi olla merkittävä vaikutus niin henkilöstön työnkuvaan ja työn johtamiseen kuin kielityön resursointiin.

Tutkimukseen valittiin kvalitatiivinen lähestymistapa: pääasiallinen aineisto koostuu yksilöhaastatteluista, minkä lisäksi analysoitiin tutkittavien yliopistojen kielilinjauksia. Haastateltavat (N=18) työskentelivät tiedekunta- ja laitostasolla erilaisissa hallinnollisissa tehtävissä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten hallintohenkilöstö puhuu institutionaalisista kielilinjauksista ja niiden roolista omassa työssä ja yliopistoyhteisössä?
2. Millaisena kielen säätelyn mekanismina linjaukset kuvataan?
3. Millaisia muita säätelymekanismeja tuodaan esiin?

Aineisto kerättiin tutkimushankkeessa *Language Regulation in Academia* (LaRA), jonka keskeinen kiinnostuksen kohde ovat erilaiset kielen säätelyn formaalit ja tilanteiset mekanismit ja niiden välinen dynamiikka.[1]

Kuvaan seuraavassa tarkemmin kielipoliittista tutkimusta ja erityisesti tutkimuksia kielen säätelystä yliopistoissa. Alaluvussa 3 esitellään tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmät. Alaluku 4 kuvaa tutkimuksen kontekstia ja kahden yliopiston kielilinjauksia. Haastatteluaineiston analyysi esitetään alaluvussa 5.

2 Kielipolitiikka monikielisissä organisaatioissa

Kielipolitiikan tutkimus on monimuotoinen ala, jossa niin tiedonintressi kuin metodologiset ratkaisut ovat vaihdelleet vuosikymmenten varrella (Johnson 2013). Varhainen tutkimus korosti kielen suunnittelua ("language planning") ja ylätason ohjausta kielellisten ongelmien ratkaisussa (Ricento 2000). Viime vuosina tutkimuksessa on kuitenkin korostunut mielenkiinto siihen, miten kielellisistä käytännöistä neuvotellaan monikielisissä tilanteissa: kielellisten valintojen ei nähdä määrittyvän vain suhteessa ylätason linjauksiin vaan toimijuutta voi olla niin yksilöillä, ryhmillä kuin teknologialla (ks. esim. Pienimäki 2021). Tutkijat ovatkin hyödyntäneet eri-

1 Hanke on Koneen säätiön rahoittama. Tukholman aineiston keruuta rahoitti myös Helsingin yliopisto. Lisätietoja hankkeesta: https://www2.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/language-regulation-in-academia.

tyisesti etnografisia metodologioita (ks. esim. Mortensen 2014; Härmävaara 2017; Lønsmann 2017).

Tutkija ei siis kysy, miten institutionaalinen säätely vaikuttaa kielenkäyttöön, vaan myös miten kielenkäyttöä sääteleviä dokumentteja tulkitaan eri konteksteissa ja millainen asema niillä on yhteisöissä (Hult 2010). Institutionaalisen säätelyn ajatellaan vaikuttavan dynaamisesti, ei mekaanisesti. Yhä enemmän tutkitaan toimijoita, kielellisiä käytäntöjä ja kieleen liittyviä uskomuksia, kun tutkitaan kielipolitiikkaa.

Tästä seuraa, että kielipolitiikkaa tutkitaan monitoimijaisena ja monipaikkaisena käytäntönä. Esimerkiksi voidaan ottaa kieliversiointi monikielisten organisaatioiden hallinnossa ja viestinnässä.[2] Päätöksiä kielen valinnasta (esimerkiksi millä kielillä tuotetaan muistiot, pöytäkirjat, tiedotteet, ohjeet ja hakukuulutukset) tehdään päivittäin. Päätöksistä seuraavaa kielityötä myös toteutetaan monin eri tavoin ja vaihtelevin resurssein (Piekkari ym. 2013). Mikäli analysoisimme tätä toimintaa ainoastaan sen valossa, mitä institutionaalinen ohje toteaa kielen valinnasta, ilmiön moninaisuus jäisi havaitsematta.

Tällaiset näkökulmat ovat esillä myös tuoreissa kielipolitiikkaa tarkastelevissa artikkelikokoelmissa (esim. Halonen ym. 2015; Saarinen ym. 2019). Useissa hankkeissa on tuotu esiin näkökulmia arjen käytäntöihin: miten kielilinjauksia jalkautetaan, miten kielenkäyttäjät orientoituvat kielen säätelyyn ja miten normeista neuvotellaan tilanteisesti (esim. Mäntynen 2018; Solin & Hynninen 2018; Hynninen 2020).

Pohjoismaisessa kielentutkimuksessa on oltu kiinnostuneita yliopistojen monikielisyydestä ja kielipoliittisista kysymyksistä 2000-luvun alusta lähtien. Tutkimusintressi on liittynyt erityisesti yliopistojen kansainvälistymiseen, ja merkittävä osa tutkimuksesta onkin keskittynyt englannin kielen asemaan suhteessa kansalliskieliin (artikkelikokoelmista ks. esim. Haberland & Mortensen 2012; Hultgren ym. 2014; Kuteeva ym. 2020).

Korkeakoulujen monikielisyyttä kartoittavat tutkimukset ovat tarkastelleet erityisesti opetuksen kieliä ja monikielistä pedagogiikkaa (esim. Söderlundh 2012; Mickwitz ym. 2021) sekä tieteellisen julkaisemisen kieliä ja toisella kielellä kirjoittamisen käytäntöjä (esim. Hynninen & Kuteeva 2020). Formaalia kielipolitiikkaa koskevat tutkimukset ovat analysoineet erityisesti yliopistojen kielipoliittisia dokumentteja. Prototyyppisiä esimerkkejä tästä tutkimushaarasta ovat Björkman (2014) ja Soler ym. (2017). Björkman analysoi kahdeksan ruotsalaisen yliopiston kielipolitiikkadokumentteja. Analyysi kartoittaa muun muassa, miten dokumenteissa perustellaan kielipolitiikan laatiminen ja miten niissä kuvataan yliopistollista kielenkäyttöä. Soler ja kollegat laajentavat tarkastelun Baltiaan: aineistona on kielipoliittisia dokumentteja yhdeksästä ruotsalaisesta ja kuudesta virolaisesta yliopistosta. Keskeinen teema on, miten englannin asema rakentuu teksteissä suhteessa kansalliskieliin.

---

2 Termillä "kieliversiointi" tarkoitetaan tässä tekstityötä, jossa laaditaan (useimmiten suomenkielisistä) teksteistä versioita muilla organisaation kielillä.

Henkilöstön ja opiskelijoiden näkemyksiä kielipoliittisten dokumenttien asemasta yliopistoilla on tutkittu toistaiseksi melko vähän. Lindström (2012) analysoi ryhmähaastattelujen avulla erilaisten kieliryhmien näkemyksiä Helsingin yliopiston kolmikielisyyslinjauksesta ja tarkastelee, miten kolmikielisyys näkyy haastateltavien arjessa. Haastatteluihin osallistui niin yliopiston opiskelijoita, opettajia kuin hallintohenkilökuntaa, mutta itse kielipoliittinen dokumentti ei ollut keskustelun fokuksessa (ks. myös Lindström & Sylvin 2014).

Saarinen ja Rontu (2018) puolestaan haastattelivat opiskelijoita ja henkilökuntaa Aalto-yliopistossa ja Jyväskylän yliopistossa. Tässäkin tutkimuksessa fokus on englannin ja kansalliskielten suhteessa. Haastatteluissa kartoitetaan kuitenkin myös informanttien näkemyksiä oman yliopiston dokumenteista, ja miten kielilinjausten koetaan näkyvän työarjessa. Yksi kiinnostava havainto on, että haastateltavat eivät kokeneet kielipoliittisten dokumenttien ohjaavan kielen valintaan liittyviä ratkaisuja: monikielisyys näyttäytyi sattumanvaraisena yksilön toimintana (2018: 115–116).

Yritysten kielilinjauksia on tutkittu myös haastatteluiden ja etnografisen aineiston avulla, ja monet tutkimukset ovat yliopistojen kielipolitiikan näkökulmasta kiinnostavia. Tange (2008) tutki tanskalaisen monikansallisen yrityksen työntekijöitä ja heidän näkemyksiään yritykselle laadituista kielilinjauksista. Keskeinen havainto on, että eri henkilöstöryhmät puhuivat eri tavoin kielilinjausten vaikutuksesta kielenkäyttöön; muun muassa tehtävänkuva ja työyhteisö vaikuttivat näkemyksiin linjausten asemasta organisaatiossa. Haastateltavat ilmaisivat kyllä sitoutumista yrityksen kielilinjauksiin, mutta osa ei pitänyt niitä relevanttina oman työnsä näkökulmasta.

Angourin analyysi (2013) pureutuu kolmen yrityksen työntekijöiden kuvauksiin kielenkäytöstä ja erityisesti kielen valinnasta erilaisissa työtilanteissa, suhteessa yritysten formaaliin kielipolitiikkaan. Tutkimus tuo esiin samankaltaista vaihtelua kuin Tangen tutkimus. Angourin haastateltavat kuvasivat organisaation kielipolitiikkaa pikemminkin arkisessa kielenkäytössä rakentuvana kuin työyhteisön ulkopuolelta tulevana säätelynä (Angouri 2013: 571). Kielipoliittiselle dokumentille ei rakennu aineistossa toimijan roolia, vaan normit kielenkäytölle muodostuvat tilanteisesti esimerkiksi oman lähitiimin määrittämänä.

Kuvaan seuraavassa tarkemmin aineiston keruun periaatteita ja analyysiprosessia.

3 Aineisto ja analyysitapa

Tutkimuksen pääaineiston muodostaa 18 haastattelua, jotka tehtiin Tukholman ja Helsingin yliopistoissa (9 + 9).[3] Lisäksi analysoin yliopistojen virallisia kielilinjauksia. Haastateltaviksi pyydettiin hallintohenkilöstöä eri yksiköistä. Osa haastateltavista työskenteli yliopistojen keskushallinnossa, osa tiedekuntahallinnossa ja osa yksik-

3 Haastattelut toteutettiin 2016-2019.

kötasolla. Haastateltavat edustivat sekä ihmistieteellisiä että luonnontieteellisiä tiedekuntia.

Haastateltavien pääasiallinen tehtäväkenttä oli yleishallinto. Joukossa oli viisi haastateltavaa, joiden työssä kansainväliset asiat olivat keskeisellä sijalla ja kaksi haastateltavaa, joiden päätyö oli viestintä. Tavoitteena haastateltavien valinnassa oli, että he edustaisivat erilaisia positioita, jotta tutkimuksen avulla saataisiin mahdollisimman monipuolinen käsitys siitä, millaiset kielikysymykset tulevat esiin hallinnollisessa työssä. Osa haastateltavista toimi esimiesasemassa, osa ei; osalla oli paljon vastuuta monikielisen viestinnän järjestämisestä, osalla vähemmän. Oletuksena oli kuitenkin se, että haastateltavan positio ja tehtävänkuva vaikuttavat siihen, mitä kielikysymyksiä työssä nousee esiin.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja ja ne toteutettiin Helsingissä suomeksi ja Tukholmassa englanniksi. Haastattelujen kesto oli 60-80 minuuttia. Keskeisiä teemoja olivat yliopistojen kielilinjaukset ja muut kielenkäyttöä säätelevät dokumentit, kieliasioista päättämisen käytännöt, monikielisyys työssä ja työyhteisöissä sekä kielen laatuun liittyvät kysymykset (esim. miten kielen laatu määrittyy haastateltavan kirjoittamisessa).

Haastattelut tallennettiin, arkistoitiin sähköisesti ja litteroitiin. Litterointikonventiot on esitetty liitteessä 1. Haastattelulainaukset esitetään artikkelissa alkuperäiskielellä. Kultakin haastateltavalta pyydettiin kirjallinen suostumus haastattelun käyttöön tutkimusaineistona. En anna analyysiluvussa haastateltavista tarkempia tietoja (kuten tietoa heidän edustamastaan yksiköstä tai tehtävänimikkeestä) suojellakseni heidän anonymiteettiään.

Analyysin aluksi identifioitiin muutama keskeinen teema, minkä jälkeen laajemmasta aineistosta poimittiin näitä teemoja käsittelevät osat. Teemat nousivat analyysiä ohjaavista tutkimuskysymyksistä mutta myös LaRA-tutkimushankkeen ydinkysymyksistä. Teemat ovat:

- yliopistojen institutionaaliset kielilinjaukset
- muut kielen säätelyn institutionaaliset mekanismit
- monikielisyys ja kielityö omassa työssä ja työyhteisössä

Haastattelupuhetta analysoitiin diskurssintutkimuksen näkökulmasta (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009). Aineistoa tulkitaan kontekstiin sidottuina, tutkimushaastattelugenren kehyksessä tuotettuina representaatioina puhujan kokemuksista ja näkemyksistä. Haastatteluja ei analysoida vain faktuaalisina raportteina ("miten minä toimin"), vaan puhujien nähdään kuvaavan ja rakentavan käsityksiä tietystä asemasta käsin ja suhteessa haastattelutilanteessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Samalla haastateltavat myös rakentavat esimerkiksi ammatti-identiteettiään ja suhdetta omaan työyhteisöönsä (Ruusuvuori & Tiittula 2005; Lillis 2008).

4 Tutkimuksen konteksti ja kielilinjaukset

Tutkimuksen kohteena on kaksi laajaa monialaista yliopistoa. Helsingin yliopisto on virallisesti kaksikielinen yliopisto, jonka hallintokieli on suomi. Ruotsin kielen asema on vakiintunut, mutta kansainvälisen henkilöstön ja opiskelijoiden määrän lisäännyttyä yliopisto on linjannut olevansa kolmikielinen. Kielenkäyttöä yliopiston eri toiminnoissa säätelevät oman kielipoliittisen dokumentin lisäksi monet lait ja säädökset (esim. Yliopistolaki ja yliopiston johtosääntö; ks. Moring ym. 2013).

Tukholman yliopisto on myös hallinnoltaan yksikielinen, mutta kielipoliittinen dokumentti esittää rinnakkaiskielisyyden (”parallelspråkighet”) yliopiston kielilinjaksi. Rinnakkaiskielisyys on laajemmin Pohjoismaissa 2000-luvulla omaksuttu periaate, jonka perusajatuksena on, että kahta tai useampaa kieltä käytetään rinnakkain samassa tilanteessa tai toiminnassa, eikä mikään kielistä ole hallitseva (termin käytöstä ks. Hult & Källkvist 2016). Kielen valintaa säätelee erityisesti Ruotsin kielilaki vuodelta 2009. Ruotsalaiset yliopistot ovat valtion virastoja ja siten niiden hallinnollista toimintaa säätelee kielilain määräys ruotsin kielen ensisijaisuudesta julkishallinnon kielenä (Karlsson & Karlsson 2019).

Kumpikin yliopisto julkaisi kielipoliittisen dokumentin 2010-luvun alkupuolella: *Språkpolicy vid Stockholms universitet* julkaistiin vuonna 2011 ja *Helsingin yliopiston kieliperiaatteet* vuonna 2014.[4] Tukholman dokumentti on ruotsinkielinen ja se julkaistiin ainoastaan yliopiston verkkosivuilla, kun taas Helsingin dokumentti sisältää kolme kieliversiota (suomi, ruotsi ja englanti) ja se julkaistiin sekä painettuna että verkkoversiona.[5] Dokumentit ovat sanamäärillä mitattuna lähes saman laajuiset: Helsingissä 2703 sanaa (suomenkielinen versio) ja Tukholmassa 2661 sanaa. Kummassakaan dokumentissa ei ole mainittu tekijöitä, joskin epäsuorasti lähteeksi nimetään yliopistojen rehtorit (tekstit on identifioitu merkinnällä ”Rehtorin päätös” ja ”Rektor’s beslut”).

Helsingin yliopiston dokumentissa on kaksi pääotsikkoa: ”Kieliperiaatteet” ja ”Kieliperiaatteiden toteutus ja seuranta”. Kummankin pääotsikon alla on alalukuja, joissa käsitellään spesifejä yliopiston toimintoja (esim. opetus, tutkimus, viestintä ja palvelut). Tukholman yliopiston dokumentti on jaoteltu kolmeen päälukuun: ”Syfte och utgångspunkter”, ”Riktlinjer för språkanvändning” ja ”Stödresurser”. Ensimmäisessä alaluvussa, joka kuvaa dokumentin tavoitteita, esitellään rinnakkaiskielisyyden käsite ja painotetaan kielitietoisuuden tärkeyttä. Eri yliopiston toiminto-

4 Helsingin yliopistolla oli julkaistu ensimmäinen kieliperiaatedokumentti vuonna 2007, eli vuoden 2014 dokumentti ei ollut lajissaan ensimmäinen.

5 Tukholman dokumentti ei ole enää saatavilla verkossa, sillä yliopisto julkaisi uuden kielipoliittisen dokumentin vuonna 2021. Helsingin yliopiston kieliperiaatteet ovat luettavissa yliopiston verkkosivuilla (Helsingin yliopisto 2014).

ja ei käsitellä systemaattisesti, mutta opetuksen kielisyydestä on oma alaluku pääluvun ”Riktlinjer” alla.

Dokumenteissa painottuvat kahdenlaiset sisällöt: niissä esitetään toisaalta abstrakteja väitteitä kielten arvosta ja yliopistosta monikielisenä instituutiona. Toisaalta ”toteutus” ja ”riktlinjer” -alaluvuista löytyy ohjeenkaltaisia muotoiluja siitä, mitä kieliä missäkin kontekstissa tai tekstilajissa käytetään.[6] Ensin mainitusta sisällöstä esimerkkejä ovat seuraavat:

> Yliopisto kehittää kielten joustavaa käyttöä eri tilanteissa. (HY 2014: 7)
>
> Universitetet ska sträva mot att i så hög grad som möjligt vara parallellspråkigt, vilket innebär att svenska och engelska fungerar som parallella vetenskapsspråk. (SU 2011: 1)
>
> Tieteellisen termistön jatkuva kehitystyö kansalliskielillä on tärkeää, jotta tieteellinen tieto olisi kaikkien suomalaisten käytettävissä. (HY 2014: 6)

Tällaiset sisällöt on dokumenteissa muotoiltu esimerkiksi niin, että yliopisto on tekijä ja verbinä on *kehittää / varmistaa / turvaa / tukee / vahvistaa*. Toinen tyypillinen muotoilu on ”X on tärkeää”.

Esimerkkejä ohjemaisista sisällöistä ovat seuraavat:

> Opasteet ja kyltit tehdään suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi. (HY 2014: 15)
>
> Strategiska dokument, regler och riktlinjer ska skrivas på svenska och i möjligaste mån översättas till engelska. (SU 2011: 2)
>
> Vid Stockholms universitet ska utbildningar och examina ha svenska och engelska namn. (SU 2011: 2)

Nämä eroavat ensimmäisestä sisältötyypistä sikäli, että ne ovat konkreettisia toimenpiteitä, joiden seuranta on ainakin periaatteessa mahdollista.

Molemmat dokumentit käsittelevät enemmän kielen valintaa koskevia kysymyksiä (missä tilanteissa käytetään mitäkin kieliä) kuin kielen laatua (erottelusta ks. Solin & Hynninen 2018). Tukholman yliopiston dokumentti tuo laatukysymykset selvästi voimakkaammin esiin. Dokumentti alkaa seuraavalla virkkeellä:

> Hög språklig kvalitet är en förutsättning för en nationellt och internationellt konkurrenskraftig verksamhet. (SU 2011: 1)

6 Ruotsin ”riktlinjer” voidaan kääntää suomeksi termillä ”linjaus” tai ”ohje”.

”Kielen korkea laatu” on fraasi, joka toistuu myös myöhemmin tekstissä useamman kerran.

5 Kielilinjaukset hallintohenkilöstön työssä

5.1 Kielilinjausten asema työyhteisöissä

Kielipoliittisista dokumenteista keskusteltiin kaikissa haastatteluissa. Oman yliopiston dokumentti oli haastateltaville tuttu eikä sen sisältämiä linjauksia kyseenalaistettu. Tukholman yliopiston haastateltavista valtaosa koki kuitenkin dokumentin näkymättömäksi yliopistoyhteisössä: he kertoivat, että kollegat eivät tienneet dokumentin olemassaolosta, eivät olleet lukeneet sitä tai siitä ei keskusteltu. Kysyessäni kielipoliittisen dokumentin asemasta, haastateltavat reagoivat esimerkiksi näin:

> I don’t think most people who work for this university know that there is one (SU5)
>
> it’s very rarely discussed the language policy (SU3)
>
> it’s not easy to find […] unless you know it is there and where to find it you will probably never find it (SU7)

Helsingin yliopistossa tapa puhua kieliperiaatedokumentista oli varsin erilainen: sitä ei pidetty näkymättömänä eikä huonosti tunnettuna. Kolmikielisyyslinjaukseen viitattiin haastatteluissa usein ja myös spontaanisti, mikä viittaa sen juurtuneisuuteen. Monikielisyyteen liittyviä käytäntöjä kuvattiin vakiintuneiksi ja keskustelua vähäiseksi:

> ei näistä kieliasioista kyl oikeesti oo, mitään keskustelua käytykään vuosiin et nää on niin vakiintuneet nää käytännöt (HY5)
>
> kaikkia kolmee kieltä käytetään ihan sujuvasti arkikielessä et se ei oo mikään ongelma (HY6)

Yleispiirre aineistossa on, että kielipoliittiset dokumentit kuvattiin vähämerkityksisiksi arkisen työn näkökulmasta. Läpäisevä puhetapa (haastateltavan tehtävänkuvasta ja yliopistosta riippumatta) on, että kielilinjauksia ei käytetty kuten ohjeita. Näin siitä huolimatta, että kielilinjauksissa on ohjeenkaltaisia sisältöjä. Kielilinjaukset eivät siis vertaudu moniin muihin yliopistolaisten toimintaa sääteleviin tekstilajeihin, joilla on eksplisiittisesti ohjaava funktio (ilmaistuna myös dokumenttien nimissä, esim. *hankintaohje* ja *matkustusohje*).

Tukholman *Språkpolicy* sijoittuu yliopiston verkkosivuilla osaksi laajempaa dokumenttikokoelmaa nimeltä *Regelboken* (suom. sääntökirja). Dokumentin linjauksia

ei kuitenkaan kuvattu säännönkaltaisiksi. Eräs haastateltava kuvasi dokumenttia hallinnolliseksi responssiksi, jonka tuotti vuonna 2009 julkaistu kielilaki. Dokumentti määrittyy tekstiksi, joka tuotettiin ulkoisen paineen vuoksi, ei työyhteisön käyttöön:

> I think that one reason for writing such a language policy was to show that at Stockholm university we are aware of the language law and we know that we should work in accordance with this law (SU7)

Tukholman kielipoliittisen dokumentin tulkitseminen hallinnon tai yliopiston johdon sisäiseksi tekstiksi saa tukea siitä, että se julkaistiin vuonna 2011 ainoastaan ruotsiksi. Hallinnon näkökulmasta tekstin yksikielisyys voi olla looginen ratkaisu. Yliopiston hallinto on yksikielisesti ruotsinkielinen ja yliopiston toimintaa säätelevät dokumentit julkaistiin ensi sijassa ruotsiksi. Jos dokumentin olisi ollut tarkoitus toimia ohjeena, se olisi oletettavasti julkaistu myös englanniksi.

Sama haastateltava vertaa Tukholman kielipoliittista dokumenttia muihin sääntökirjan teksteihin ja toteaa, että ensin mainittu ei ole "elävä dokumentti" ("not really living documents"):

> some of them [sääntökirjan tekstit] are used regularly because it's, they may be considered almost as manuals […] whereas such a policy document [*Språkpolicy*] can be, and I believe is sometimes forgotten because it's not something that shows how to deal with, certain situations […] these documents, sometimes are maybe not really, living documents (SU7)

Kielilinjaukset vertautuvat tässä sellaisiin teksteihin, joita käytetään säännöllisesti ja jotka kertovat, miten työntekijän tulisi toimia tietyissä tilanteissa. Haastateltava viittaa eksplisiittisesti tällaisten tekstien ohjemaisuuteen ("considered almost as manuals").

Helsingin yliopistolla tehdyissä haastatteluissa ei myöskään löydy esimerkkejä puhetavoista, joissa kielilinjaukset näyttäytyisivät ohjeen tai säännön kaltaisina. Ohjeen sijaan eräs haastateltava puhuu "suosituksista" ja tarkentaa, että "meillä ei ruveta ohjeistamaan". Ero ohjeisiin näyttäytyy siinä, että suositusten toteutumista ei valvota:

> mä sanosin et se [Kieliperiaatteet] on semmonen niinku suositus, mutta ei meillä ehkä oo.. ei, ei, sillä lailla ruveta, valvomaan tai ohjeistamaan (HY3)

Toinen haastateltava kuvaa tilannetta, jossa kielilinjausten vaikutus jää "huteraksi", kun niiden noudattamista ei valvota:

> kun siihen ei oo ollu sitä, sitä keppiä taikka porkkanaa tai mitään muutakaan niin, niin se on tietysti se et ku se jää yksilön päätettäväks että mitä mä milläkin kohdalla teen, niin jäähän se vähän sillai huteraksi […] pelisääntöjen puuttuminen näkyy joka paikkaan.. (HY2)

Haastateltavan kuvauksessa kielen valinta ”jää yksilön päätettäväksi” sen sijaan, että olisi jaettu ymmärrys siitä, mitä kieltä missäkin tilanteessa on syytä käyttää. Kielilinjaukset eivät tarjoa yhteisön jäsenille ”pelisääntöjä”, jolloin päätökset voivat olla henkilösidonnaisia ja siten sattumanvaraisia.

Kysymys kielilinjausten ohjeistavasta funktiosta on kuitenkin selvästi jännitteinen. Helsingin yliopiston keskushallinnossa työskennellyt haastateltava toivoi, että kielilinjaukset eivät olisi pelkkä ”krumeluuriteksti”:

> kyllä meillä nyt täytyy olla tässä työkalua ihmisille, tää ei saa olla vaan sellanen niinku krumeluuriteksti (HY1)

Haastateltava kuitenkin painotti näkemystä, että ylätason kielilinjaukset eivät voi toimia kuin ”huoneentaulu” tai ”määräyspatteristo”. Hän kuvasi keskusteluja, joissa oli toivottu yliopiston kielilinjauksilta suoraviivaisempaa ohjeistusta, mutta piti tätä epärealistisena:

> ei sellasta enää ole eikä tule, että joku ois koko ajan jollakin huoneentaululla kirjotettuna että, kielellisesti toimi näin, älä toimi noin […] ei meillä voi olla sellasta normistoa tai määräyspatteristoa joka kaikkiin niihin tilanteisiin vastaisi, joita ihmiset kohtaa joita tää koko, niinku monen kymmenen tuhannen ihmisen yhteisö kohtaa päivittäin (HY1)

Haastateltava kuvaa sekä organisaation koon että kielellisten tilanteiden monimuotoisuuden esteeksi sille, että kielilinjaukset voisivat normittaa kaikkea kielenkäyttöä. Esimerkki kuvaa hyvin sitä, millaisia valintoja kielipoliittisen dokumentin laatija joutuu tekemään pohtiessaan dokumentin mahdollisia käyttöjä ja funktioita.

5.2 Kielilinjaukset ja työn arki

Kieliversioinnista päättäminen näyttäytyi laajemminkin aineistossa tilanteisena toimintana, jossa ratkaisut eivät selittyneet suhteessa institutionaalisiin kielilinjauksiin. Tukholman yliopistossa tiedekuntatasolla työskennellyt haastateltava kuvasi, että kieliversiointi vaati työyhteisössä aina aktiivista päätöstä (”an active decision to translate”), sillä dokumentit tuotettiin lähtökohtaisesti ruotsiksi:

> that [translation] always is a second step and of course that is that might be problematic because, it needs an active decision to translate, and if you're if you have like hundred colleagues and one or two or three is not Swedish-speaking, should you translate all the documents in English for their sake (SU4)

Helsingin yliopistolla vastaavassa asemassa työskennellyt haastateltava kuvasi myös kieliversiointiin liittyviä päätöksiä tilanteessa määrittyviksi: niihin vaikuttivat tekstin tuottamisen aikataulu ja saatavilla olevat resurssit (esimerkiksi kuka tiimissä ehtii tai osaa tehdä tarvittavat käännökset). Hän kuvasi päätöksentekoa seuraavasti:

> me katotaan aina se [käännöstarve] case by case, sit vaan tehään sen mukaan, mikä, mikä tuntuu nyt järkevältä ja jos on jotain aikataulupaineita ja muita niin sitte toimitaan silloin kun on mahdollista (HY7)

Päätöksenteon ei tässä kuvata selittyvän suhteessa yksittäisiin ennalta tiedettyihin tekijöihin vaan tilanteisesti: "tehään sen mukaan mikä tuntuu nyt järkevältä".

Rinnakkaiskielisyys näyttäytyy näiden esimerkkien valossa abstraktina käsitteenä, joka vaatii aina tulkintaa ja mahdollisesti myös neuvottelua työyhteisössä. Kieliversiointia ei kuvata mekaanisena ohjeiden noudattamisena, vaan toimijan on pohdittava erilaisia kontekstuaalisia tekijöitä, kuten osaamisresursseja ja ajallisia resursseja omassa työyhteisössä tai mahdollisuutta käyttää käännöspalveluita.

Toisin kuin toimintaohjeiden, kielipoliittisten dokumenttien ei odotettu tuottavan yhdenmukaista toimintaa. Termi "tarkoituksenmukaisuus" toistui usean haastateltavan puheessa. Helsingin yliopiston keskushallinnossa työskentelevä haastateltava kuvasi laitosten viestinnän kielisyyttä näin:

> jos se oikeesti on sen laitoksen kieli, voi olla vaikka ranska, niin ei me voida niinku yhtäkkiä sanoo et nyt teette myös suomeks ja ruotsiks ingressit ja, teette kaiken muun, että kyllä meiän täytyy jotenkin tarkotuksenmukasesti sitä sanoo (HY2)

Tarkoituksenmukaisuutta vasten asettuu haasteltavan puheessa "tsäk-tsäk-tsäk malli" (ks. alla). Termi kuvaa kielen valinnan mekaaniseksi, automatisoituneeksi prosessiksi, kun taas haastateltavan mielestä tilanteiset tekijät (esim. "keille tässä viestitään") ovat ensisijaisia:

> se [kielisyys] täytyy mun mielestä kattoo siitä asiasta ja siitä asiakkaasta käsin et keille tässä oikeesti viestitään ja mistä tässä ollaan viestimässä, ja sen ja sen takia se oli niinku tää rennosti kolmekielinen on tavallaan se ajatus et se ei oo se, tämmönen tsäk-tsäk-tsäk malli ollenkaan (HY2)

Tekstien tekijöiden lisäksi myös tekstien yleisöt rakentuvat haastateltavien puheessa tahoiksi, jotka vaikuttavat kieliversioinnin tilanteisiin käytäntöihin ja jotka määrittävät mikä on tarkoituksenmukaista.

5.3 Kielilakien vaikutus kielen valintaan

Ruotsin konteksti tarjoaa kiinnostavan kontrastin. Kuten yllä totesin, Tukholman yliopiston henkilöstö puhui haastatteluissa yliopiston kielilinjauksista varsin näkymättömänä dokumenttina, mikä viittaa siihen, että se on kielen säätelyn mekanismina heikko. Ruotsin kielilain kuvattiin sen sijaan vaikuttavan voimakkaasti kielen valintaan ja erityisesti ruotsin käyttöön hallinnollisissa teksteissä. Ruotsin käyttö kuvattiin velvoitteeksi, ei suositukseksi ("I need to have", "you're not allowed"):

> in Sweden the official version of all documents for students are the Swedish versions, so so actually I need to have course descriptions programme plans everything written in Swedish because that is official version (SU9)
>
> all these documents that you produce at the department level […] they need to be in Swedish, by rule […] you're not allowed to write a course plan in English or whatever documents […] (SU4)

Ruotsinkielinen versio teksteistä kuvataan "viralliseksi versioksi" ja yksikielinen englanninkielinen toiminta näyttäytyy kielilain vastaisena. Huomionarvoista on, että tällaisia puhetapoja ei esiintynyt Tukholman aineistossa yliopiston kielilinjauksista puhuttaessa.

Eräs haastateltava, joka vastasi isosta monikielisestä laitoksesta, kuvasi ruotsin käytön ajoittain rasitteeksi. Esimerkiksi kansainvälinen maisteriohjelma, jossa kaikki opetus oli englanninkielistä, tuotti kurssikuvaukset myös ruotsiksi, vaikka niillä ei haastateltavan mukaan ollut lukijakuntaa.

SU9: we have written everything in English because it's an English programme it's international, announced and everything is done in English including the admin meetings, however we need to have original descriptions in Swedish
AS: so they're somewhere in the archive but kind of not used
SU9: yeah, yeah exactly exactly

Kieliversiointia ei kuitenkaan kuvattu toimintana, jossa laitoksella oli neuvotteluvaraa tai tilaa paikallisille ratkaisuille: kielilaki ohitti tarkoituksenmukaisuusarvioinnin.

Helsingin yliopistossa tehdyissä haastatteluissa ei viitattu Suomen kielilakiin tai muihin kielenkäyttöä sääteleviin lakeihin eikä yksikielinen englanninkielinen toi-

minta näyttäytynyt ongelmallisena. Päällikköasemassa toiminut haastateltava kuvasi oman yksikkönsä kielivalintoja näin:

> meillä ei oo suomeks mitään [intranetissä] […] sisäset hallinnolliset dokumentit, niin ne on kyl yleensä sitte englanniksi, koska sit se säästää sen kääntämisen vaivan että jos pitää jotenkin antaa tiedoks (HY5)

Haastattelussa yksikielisyys näyttäytyy käytännön ratkaisuna, jolla säästetään "kääntämisen vaiva".

Yksikielistä englanninkielistä hallintoa kuvattiin Helsingin aineistossa mielekkääksi sekä hallintohenkilöstön oman työn että työyhteisön näkökulmasta, ja haastatteluissa viitattiin useampaan yksikköön, jossa suomi ei ollut hallinnon ykköskieli. Eräs haastateltava käytti nimenomaan tarkoituksenmukaisuusargumenttia perustellakseen hallinnon suomenkielisyydestä poikkeamisen:

> meilläki sanotaan että hallinnon kieli on virallisesti suomi mutta ei silti kukaan pakota vaikka biotekniikan instituuttia pitämään kokouksia suomeksi tai kirjottamaan pöytäkirjoja myös suomeksi et se ei oo vaan niinku tarkotuksenmukasta (HY2)

Suomen kieltä hallinnon kielenä ei kuvata tässä velvoitteeksi minkään ylätason säätelyn näkökulmasta, vaikka hallinnon kielestä on olemassa virallinen linjaus: siihen "ei kukaan pakota".

6 Lopuksi

Analyysi osoittaa, että sekä Helsingin että Tukholman yliopistojen hallintohenkilöstö tuntee oman yliopiston kielipoliittisen dokumentin, mutta ei kuvaa sitä kielen säätelyn mekanismina. Dokumenttia ei ymmärretä ohjeena tai sääntönä, eikä se ole työn arjessa juuri käytössä. Kielilinjaukset näyttäytyvät haastattelujen valossa pikemminkin abstrakteina tahtotilan ja arvojen ilmaisuina.[7] Ne ikään kuin tarjoavat toiminnalle kieli-ideologisen kehyksen. Haastateltava voi esimerkiksi esittää Helsingin yliopiston kolmikielisyyslinjauksen yleisenä normina, mutta kertoa seuraavaksi yksikielisestä englanninkielisestä toiminnasta omassa työyhteisössään. Diskursiivisesti on mahdollista asemoida itsensä sekä kolmikielisyyslinjauksen kannattajaksi että yksikielistä arkea toteuttavaksi, ilman suurta ristiriitaa.

---

7 Samanlaisia havaintoja tekevät Lindström ja Sylvin (2014: 150) analyysissään Helsingin yliopiston kielipolitiikasta 2000-luvun alussa: vuoden 2007 kielilinjauksia kuvataan "pehmeäksi instrumentiksi", jonka tavoitteena ei ole toiminnan ohjaaminen.

Haastateltavat ilmaisevat sitoutumista kielilinjauksiin ideologisella tasolla: monikielisyys esitetään itsestäänselvyytenä. Tämä havainto vertautuu kiinnostavasti Barakosin (2012) analyysiin monikielisyydestä yrityksissä. Barakos toteaa, että formaaleilla kielilinjauksilla voi olla sekä regulatiivisia että promotionaalisia funktioita: ne voivat sekä säädellä kielellisiä käytäntöjä että tarjota ideologista tukea tietylle kielelle tai yrityksen monikieliselle identiteetille. Haastatteluaineiston valossa yliopistojen kielilinjaukset näyttäytyvät selkeämmin promotionaalisina teksteinä kuin kielen säätelyn mekanismeina: dokumentit luovat institutionaalisen tilan monen kielen käytölle, vaikka ne eivät ohjaa kielenkäyttöä (ks. myös Solin & Pienimäki 2020).

Linjauksen näkymättömyys arjessa ei merkitse sitä, että linjausta vastustettaisiin tai siitä vaiettaisiin tietoisesti. Pikemminkin haastateltavien puhe tuottaa vaikutelman, että monikielisyys on sisäistetty institutionaaliseksi normiksi. Haastatteluissa ei myöskään toivottu tiukempaa säätelyä tai valvontaa yliopiston johdon taholta, vaikka muutama haastateltava viittasikin kielilinjausten joustavuuteen mahdollisena ongelmana (kuvatessaan esimerkiksi kielen valinnan olevan sattumanvaraista tai liian henkilösidonnaista). Kontrastin tarkoituksenmukaisuutta korostavaan puhetapaan tuovat viittaukset Ruotsin kielilakiin, jonka kuvattiin säätelevän kielen valintaa voimakkaasti ja haastateltavien näkökulmasta ajoittain perusteettomasti.

Yliopiston kielilinjausten rakentuminen ideaaliksi ennemmin kuin ohjeeksi mahdollisti työyhteisöissä tilanteisen päätöksenteon. Kielen valinnan ei kuvattu määräytyvän kielilinjauksista käsin, vaan päätöksenteko nähtiin tilanteesta riippuvaisena ja siihen vaikuttivat monet tekijät. Haastatteluissa viitattiin esimerkiksi tekstien tuottamisen aikatauluihin, tekstien oletettuihin lukijakuntiin ja kieliversioinnin resursseihin. Kieliversiointiin liittyvää päätöksentekoa ei siis kuvattu mekaaniseksi, eikä kielellisten käytäntöjen tämän vuoksi oletettu olevan yhdenmukaisia.

Rinnakkaiskielisyys näyttäytyy aineiston valossa abstraktina käsitteenä, joka merkitsee eri asioita eri konteksteissa. Termiä onkin kuvattu näennäisen yksinkertaiseksi mutta kielipolitiikan näkökulmasta ongelmalliseksi (esim. Hultgren 2014; Hult & Källkvist 2016). Varsin vähän on myös toistaiseksi pohdittu sitä, miten rinnakkaiskielisyys määrittyy erilaisissa yliopiston toiminnoissa, vaikka rinnakkaiskielisyys opetustilanteissa on aivan eri ilmiö kuin sisäisessä viestinnässä. Tutkijat tuottavat saman tekstin kahdella kielellä vain harvoin, kun taas hallinnon tekstityössä on jatkuvasti pohdittava kieliversiointia (esim. tarvitaanko käännöksiä, miten ne tuotetaan).

Kun mietitään, millaista on toimiva monikielisyys yliopistoilla, on tärkeää tunnistaa hallinnollisen työn erityislaatu. Kuten johdannossa totesin, hallinnon kielityön volyymi on valtava, mutta työ jää usein näkymättömäksi – se havaitaan kenties vasta silloin, kun jokin taho valittaa jääneensä paitsi jostakin tiedosta tai palvelusta. Tämä kielityö päätyy vain harvoin kielipoliittisten debattien aiheeksi, ja hallintohenkilöstön keskeinen rooli monikielisen ympäristön tuottajana ja mahdollistajana jää varjoon.

Analyysi tuo esiin selkeän tutkimusaukon. Haastattelut kuvaavat kiinnostavasti kielisyyteen liittyviä jännitteitä, mutta aineistossa on kuitenkin omat rajoituksensa: esimerkiksi kieliversiointia kuvataan varsin yleisellä tasolla. Olisikin tärkeää tutkia näitä teemoja myös etnografisesta näkökulmasta, esimerkiksi havainnoimalla miten kielen valintaan liittyviä päätöksiä tehdään erilaisissa hallinnon tekstilajeissa, kuka päätöksiä tekee ja miten yliopistot rahoittavat hallinnon kieliversiointia (Solin 2022). Toinen kiinnostava teema on teknologian rooli kielen säätelyssä ja kieliversioinnissa (ks. esim. Kelly-Holmes 2019). Konekääntäminen ja käännösmuistit ovat jo käytössä monikielisten organisaatioiden kielipalveluita tuotettaessa (ks. Pienimäki 2021), mutta niiden voidaan lähivuosina olettaa tulevan laajemmin myös hallintohenkilöstön käyttöön. Soveltavan kielentutkimuksen näkökulmasta on kiinnostavaa, miten uudet teknologiat motivoidaan, miten ne muuttavat organisaatioiden monikielisyyttä ja millaista osaamista muutos edellyttää hallintohenkilöstöltä.

Kirjallisuus

Angouri, J. 2013. The multilingual reality of the multinational workplace: language policy and language use. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *34* (6), 564–581.

Barakos, E. 2012. Language policy and planning in urban professional settings: Bilingualism in Cardiff businesses. *Current Issues in Language Planning, 13* (3), 167–186.

Björkman, B. 2014. Language ideology or language practice? An analysis of language policy documents at Swedish universities. *Multilingua 33* (3/4), 335–365.

Haberland, H. & J. Mortensen (toim.) 2012. Language and the international university [Special issue]. *International Journal of the Sociology of Language*, 216.

Halonen, M., P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) 2015. *Language policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters.

Heimonen, E. & S. Ylönen 2017. Monikielisyys vai "English only"? Yliopistojen henkilökunnan asenteet eri kielten käyttöä kohtaan akateemisessa ympäristössä. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAn vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 72–91. https://journal.fi/afinlavk/article/view/60730.

Helsingin yliopisto 2014. *Helsingin yliopiston kieliperiaatteet*. https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/helsingfors_universitets_sprakprinciper_0.pdf [Luettu 11.2.2022].

Hult, F. 2010. Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language*, *202*, 7–24.

Hult, F. & M. Källkvist 2016. Global flows in local language planning: articulating parallel language use in Swedish university policies. *Current Issues in Language Planning, 17* (1), 56–71.

Hultgren, A-K. 2014. Whose parallellingualism? Overt and covert ideologies in Danish university language policies. *Multilingua, 1-2*, 61-87.

Hultgren, A., F. Gregersen & J. Thøgersen (toim.) 2014. *English in Nordic universities: Ideologies and practices.* Amsterdam: John Benjamins.

Hynninen, N. 2020. Moments and mechanisms of intervention along textual trajectories: Norm negotiations in English-medium research writing. *Text & Talk, 42* (2), 209-232.

Hynninen, N. & M. Kuteeva 2020. Researchers' language practices concerning knowledge production and dissemination: discourses of mono- and multilingualism. Teoksessa M. Kuteeva, N. Hynninen & K. Kaufhold (toim.) *Language perceptions and practices in multilingual universities*. Lontoo: Palgrave, 323–350.

Härmävaara, H-I. 2017. Official language policy as a factor in using receptive multilingualism among members of an Estonian and a Finnish student organisation. Teoksessa M. Siiner, K. Koreinik & K. D. Brown (toim.), *Language policy beyond the state*. Cham: Springer, 201–221.

Johnson, D. C. 2013. *Language policy*. Lontoo: Palgrave.

Järlström, M., R. Piekkari, N. Pilke, & H. Turpeinen 2020. Perceptions of language (mis)fit at a multilingual workplace: The case of the University of Vaasa. Teoksessa M. Kuteeva, N. Hynninen & K. Kaufhold (toim.) *Language perceptions and practices in multilingual universities*. Lontoo: Palgrave, 293–322.

Karlsson, S. 2017. *Språkpolitik vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Språkrådet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1111481/FULLTEXT01.pdf.

Karlsson, S. & T. Karlsson 2019. Language policy as 'frozen' ideology: exploring the administrative function in Swedish higher education. *Current Issues in Language Planning, 21*, 67-87.

Kelly-Holmes, H. 2019. Multilingualism and technology: A review of developments in digital communication from monolingualism to idiolingualism. *Annual Review of Applied Linguistics, 39*, 24–39.

Kortmann, B. 2019. *Language policies at the LERU member institutions*. Briefing paper No. 4. Leuven: League of European Universities. https://www.leru.org/files/Publications/Language-Policies-at-LERU-member-institutions-Full-Paper.pdf.

Kuteeva, M., N. Hynninen & K. Kaufhold (toim.) 2020. *Language perceptions and practices in multilingual universities*. Lontoo: Palgrave.

Lappalainen, H., M-L. Sorjonen & M. Vilkuna (toim.) 2010. *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lillis, T. 2008. Ethnography as method, methodology and deep theorising. *Written Communication, 25*, 353–388.

Lindström, J. 2012. Different languages, one mission? Outcomes of language policies in a multilingual university context. *International Journal of the Sociology of Language, 216*, 33–54.

Lindström, J. & J. Sylvin 2014. Local majority and minority languages and English in the university. The University of Helsinki in Nordic comparison. Teoksessa A. Hultgren, F. Gregersen & J. Thøgersen (toim.). *English in Nordic universities: Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins, 147–164.

Ljosland, R. 2015. Policymaking as a multi-layered activity. A case study from the higher education sector in Norway. *Higher Education, 70*, 611–627.

Llurda, E., J.M. Cots & L. Armengol 2014. Views on multilingualism and internationalisation in higher education: administrative staff in the spotlight. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 35,* 376–391.

Lønsmann, D. 2017. Embrace it or resist it? Employees' reception of corporate language policies. *International Journal of Cross-cultural Management, 17* (1), 101–123.

Mickwitz, Å., H. Lehtonen, D. Cvetanovic & A. Toom 2021. Towards bilingual expertise – evaluating translanguaging pedagogy in bilingual degrees at the university level. *CercleS, 11* (1), 195–217.

Moring, T., S. Godenhjelm, S. Haapamäki, J. Lindström, J-O. Östman, M. Saari & J. Sylvin 2013. Language policies in universities and their outcomes. The university of Helsinki in a Northern European context. Teoksessa A. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (toim.), *Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project*. Amsterdam: John Benjamins, 321–344.

Mortensen, J. 2014. Language policy from below: Language choice in student project groups in a multilingual university setting. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 35* (4), 425–442.

Mäntynen, A. 2018. "Accept with revisions": regulating the language of student writing. *Language and Education, 32* (6), 511-528.

Piekkari, R., D.E. Welch, L.S. Welch, J.P. Peltonen & T. Vesa 2013. Translation behaviour: an exploratory study within a service multinational. *International Business Review*, *22*, 771–783.

Pienimäki, H-M. 2021. *Language professionals as regulators of academic discourse*. Helsinki: Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/335110.

Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Ricento, T. 2000. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics, 4*, 196–213.

Ruusuvuori, J. & L. Tiittula 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelu*. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Saarinen, T. & P. Taalas 2017. Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations. *Higher Education, 73*, 597–612.

Saarinen, T. & H. Rontu 2018. University language policies – How does Finnish constitutional bilingualism meet the needs for internationalisation in English? *European Journal of Language Policy, 10* (1), 97–119.

Saarinen, T., P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) 2019. *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino.

Sanden, G. 2020. Ten reasons why corporate language policies can create more problems than they solve. *Current Issues in Language Planning, 21* (1), 22-44.

Siiner, M. 2016. University administrators as forced language policy agents. An institutional ethnography of parallel language strategy and practices at the University of Copenhagen. *Current Issues in Language Planning, 17,* 441-458.

Soler, J., B. Björkman & M. Kuteeva 2017. University language policies in Estonia and Sweden: exploring the interplay between English and national languages in higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 39* (1), 29–43.

Solin, A. 2022. Rinnakkaiskielisyys hallintohenkilöstön työssä – kielen valinta ja kieliversioinnin käytännöt. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 13* (5). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2022/rinnakkaiskielisyys-hallintohenkiloston-tyossa-kielen-valinta-ja-kieliversioinnin-kaytannot.

Solin, A. & N. Hynninen 2018. Regulating the language of research writing: Disciplinary and institutional mechanisms. *Language and Education, 32*, 494–510.

Solin, A. & H-M. Pienimäki 2020. Monikielisen viestinnän haasteet kansainvälisessä yliopistossa. *Kieli, koulutus & yhteiskunta, 11* (2). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/monikielisen-viestinnan-haasteet-kansainvalisessa-yliopistossa.

Söderlundh, H. 2012. Global policies and local norms: sociolinguistic awareness and language choice at an international university. *International Journal of the Sociology of Language, 216*, 87–109.

Tange, H. 2008. Global commitment or local grievances? An assessment of the Grundfos language policy. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies, 41*, 155–173.

Liite 1: Litterointikonventiot

,	lyhyt tauko puheessa
..	puheenvuoro jää kesken, jatkaa puheenvuoroa
alleviivaus	painollinen sana tai jakso
[…]	poistettu jakso
[hakasulkeet]	tutkijan kommentti

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 307–324.

Elina Tergujeff
Jyväskylän yliopisto

Intelligibility and the gravity of segmental deviations in L1 Finnish speakers' L2 English

The goal of English pronunciation teaching has shifted from native-likeness to intelligibility. Especially in EFL contexts, pushing learners to sound like L1 speakers is difficult to justify, whereas becoming intelligible is an easily justifiable, practical learning goal. However, EFL teachers often emphasize the sounds that are typically challenging for their learners, even though all sounds are not equally important for intelligibility. The present study is focussed on the extent to which segmental deviations can compromise intelligibility. Speech samples were elicited from teenaged L1 Finnish learners of English, demonstrating segmental deviations typical of the target group. To evaluate the gravity of segmental deviation, an intelligibility test was arranged with L1 English listeners. Results suggest that the sounds under investigation can be ranked into groups based on how crucial they are for intelligibility. The ranking can help EFL teachers to prioritize the critical sounds over those that are unlikely to compromise intelligibility.

Keywords: English, pronunciation, intelligibility
Asiasanat: englannin kieli, ääntäminen, ymmärrettävyys

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Introduction

In English language teaching (ELT), the status of pronunciation has changed over time. As a brief historical overview, pronunciation teaching was valued at the time of post-war globalisation but later neglected due to the traditional pronunciation teaching methods not being compatible with the communicative language teaching (CLT) framework, which took rise from the 1970s (Celce-Murcia et al. 2010: 11; Derwing 2010). Second language (L2) pronunciation research was also marginalised (Derwing & Munro 2005) until a new wave of research-based pronunciation teaching began in the 1990s (Murphy & Baker 2015). Today, pronunciation is considered an important part of spoken communication, and it receives increased attention in L2 teaching. In Finland, the national core curriculum for basic education highlights pronunciation as central teaching content (Finnish National Agency for Education 2014). Also, L2 pronunciation research has developed significantly as a field, now offering international conference series and a dedicated international journal for disseminating research findings.

However, English pronunciation teaching is not what it used to be. The goal has shifted from native-likeness to intelligibility (i.e. being understood) and comprehensibility (i.e. ease of understanding): learners do not need to sound like first language (L1) speakers of English (see Levis 2005 on the Intelligibility vs. Nativeness Principles). Overall, L1 speaker norms have become less important especially in contexts such as the European countries where English is studied as a foreign language (EFL). In an EFL context, English is mainly studied for the purposes of international communication; communication that mostly takes place between L2 speakers (e.g. Brabcová & Skarnitzl 2018). For such communication, it would be difficult to justify native-likeness as a pronunciation learning goal.

The present study is focussed on intelligibility and segmentals (i.e. individual sounds). Unless pronunciation teaching is completely neglected, teachers hardly need encouragement to teach segmentals. On the contrary, pronunciation teaching is often focussed on individual sounds instead of prosody, at least in EFL contexts (e.g. Tergujeff 2013; Buss 2016; Jerotijević Tišma 2016; Yağiz 2018). However, teachers might find it self-evident to focus on the sounds that are particularly challenging for their students, without considering whether the sounds are crucial for intelligibility or not. Nonetheless, all sounds are not equally important for intelligibility (Brown 1988; Jenkins 2000). Consequently, it would be beneficial to consider the typical challenges in relation to intelligibility and to direct teaching to the crucial speech features.

The aim of the present study is to shed light on the gravity of segmental deviations typical of L1 Finnish speakers' English. Previous research (e.g. Lintunen 2004) has mapped the typical deviations, but only little is known about how listeners perceive them. Hence, this exploratory study looks at how the typical deviations affect

intelligibility. Moreover, it tests intelligibility using speech samples elicited from teenaged language learners, which is rare in previous research. The choice of teenaged speakers supports the author's long-term pursuit to develop English pronunciation teaching in Finnish schools. The study seeks to answer the following research questions:

1. To what extent can segmental deviations typical of L1 Finnish speakers' L2 English compromise intelligibility?
2. Which of the typical segmental deviations should be prioritized in teaching?

To address the research questions, an intelligibility test was arranged, using speech samples from L1 Finnish teenagers and age-matching L1 English listeners. In the test, the listeners heard simple sentences produced by the speakers, including segmental deviations in contexts where a misunderstanding may take place (e.g. *Take that pole/bowl)*. The listeners indicated what they heard; the responses were used to calculate an intelligibility rate for each sentence. The results of the study will help to set priorities for teaching English segmentals not only to the target group but all learners facing similar pronunciation challenges. Prioritizing sounds that are crucial for intelligibility will make room for the teaching of other aspects important for intelligibility, making EFL teaching more effective and refraining from the unnecessary attempt of eliminating foreign accent.

2 Literature review

2.1 Focus on intelligibility

The shifting learning goal has been reflected in L2 pronunciation research. Munro and Derwing (1995) revealed that intelligibility, comprehensibility and accentedness (i.e. strength of foreign accent) are partly independent yet related concepts. The authors demonstrated that even highly accented speakers can be fully intelligible and relatively easy to understand. Inspired by this finding, a new line of research has emerged to further disentangle these concepts from one another, investigating which speech features are linked with intelligibility or comprehensibility, and which with accentedness (e.g. Hahn 2004; Field 2005; Trofimovich & Isaacs 2012; Saito et al. 2017). Such research can help to identify the most crucial aspects for becoming intelligible and comprehensible.

According to previous research, intelligibility and comprehensibility seem to be affected by numerous aspects – some of them related to pronunciation. For example, missing or misplaced word stress (Field 2005) and sentence stress (Hahn 2004) have been found factors that compromise intelligibility. Overall, there is more evidence of

speech prosody contributing to intelligibility and comprehensibility, but segmentals can also be crucial. Levis (2018: 61) points out that individual sounds need to be pronounced with accuracy that enables the listener to identify words correctly. In sum, English pronunciation teaching should consider important segmentals (e.g. Munro & Derwing 2006; Suzukida & Saito 2021) as well as prosodic features (e.g. Hahn 2004; Field 2005; Trofimovich & Isaacs 2012; Saito et al. 2017).

Focussing on features that contribute to intelligibility is important not only for efficiency but also for distinguishing pronunciation teaching from unnecessary 'accent reduction'. While accent reduction aims to eliminate foreign accent, contemporary pronunciation teaching aims at intelligibility and comprehensibility. Hence, learners may maintain their accent. This may be utterly important to learners who find their accent to be a part of their identity. Lee and Hsieh (2018) found that many Korean and Taiwanese students of English oppose teachers pushing them to sound like L1 speakers, and that they do not mind people laughing at their accent, because it is their "own English". Similar attitudes were discovered in Sung's (2014) interviews with L1 Cantonese speakers in Hong Kong: the majority of the interviewees indicated to prefer their local accent over trying to sound like L1 speakers. Additionally, interview studies have demonstrated that youth in Finland may want to be recognised as Finns based on their English accent (Tergujeff 2013) and feel that L1 speakers should accept that L2 speakers have their own unique ways of speaking English (Ilola 2018: 113).

2.2 Determining the gravity of segmental deviations

To determine the gravity of deviant pronunciation, Jenkins (2000: 158–160) proposed a *Lingua Franca Core* (LFC) for English as an international language (EIL) communication. The proposition is based on empirical research on recorded discussions between L2 speakers of English and pronunciation-induced communication breakdowns in them. Hence, it can be seen relevant for the target group of the present study. Jenkins suggests that consonants and consonant clusters are more important for intelligibility than vowel sounds but would allow most substitutions of interdentals, for example. In addition, Jenkins considers close approximations to consonants permissible, as long as they are not heard as a different consonant. In English, vowels are generally longer before lenis consonants such as /b, d, g, z/ than fortis consonants such as /p, t, k, s/ (see e.g. Jones 1950). The effect of fortis/lenis consonants on the preceding vowel duration is included in the LFC as a feature that is crucial for intelligibility. Aspirated /p, t, k/ are also included as a requirement for intelligible pronunciation. As for vowels, the LFC urges to maintain vowel length contrasts.

Another attempt to prioritize English segmentals from the viewpoint of intelligibility is the *Functional Load* theory (Brown 1988). Brown's theory comprises that each sound substitution has a defined functional load, which is based on the cumu-

lative frequency of the sound and the number of contrasts (minimal pairs) the substitution can form. For example, conflating /p–b/ is considered to have the highest functional load in Brown's ranking, whereas /f–θ/ conflation has the lowest functional load. Consequently, high functional load substitutions are more likely to cause misunderstanding and are thus more important for intelligibility than low functional load substitutions. The functional loads of sound substitutions typical of L1 Finnish speakers' English will be discussed in 2.3, along with how the gravity of these segmental deviations are presented in Jenkins' (2000: 158–160) LFC.

Additional issues to consider in determining the gravity of segmental deviations include variation in L1 speakers and the position of the sound within a word. For example, L1 speakers of English often devoice /z/ in word-final positions (e.g. Haggart 1978; Smith 1997; Jansen 2004; Davidson 2015), but it does not lead to a mix-up with /s/. This is based on L1 speakers producing vowels significantly longer before /z/ than /s/ (e.g. Jones 1950). Also, the duration of the preceding vowel has been found a strong cue for identifying /z/ (Cole & Cooper 1976; Derr & Massaro 1980; Flege 1984; Flege & Hillenbrand 1986; Jansen 2004; Broersma 2010). Overall, word-final consonant sounds may not be as crucial for intelligibility than word-initial (Zielinski 2008).

2.3 Segmental deviations typical of the target group

Based on contrastive phonetics and other research, L1 Finnish learners of English face numerous challenges concerning pronunciation of segmentals. These include producing voicing contrasts in sibilants such as /s–z/ and in stop consonants /p–b, t–d, k–g/, pronunciation of /v/ and interdentals /θ, ð/, and the tense–lax opposition of vowels (e.g. Wiik 1965; Lintunen 2004). These challenges derive from the Finnish phoneme inventory, which only includes one sibilant /s/ and no interdentals. In addition, the Finnish language does not have voicing contrasts for stop consonants (only /p, t, k/ are in use, with exceptions such as loan words), /p, t, k/ are unaspirated, and there is no quality difference between short and long vowels. Further, the pronunciation of the letter <v> in Finnish is an approximant /ʋ/, which transferred to English sounds closer to /w/ than /v/. For a comprehensive description of Finnish phonology, see Suomi et al. (2008). Little is known about how listeners perceive Finns' English, but according to Morris-Wilson (1999), pronouncing /v/ as /w/ is the severest of deviations.

Considering Jenkins' (2000) LFC and Brown's (1988) Functional Load theory, the challenges typical of L1 Finnish learners of English are mainly considered severe. Overall, the LFC emphasises consonants, and aspiration is required with /p, t, k/. In Finnish-accented English, lack of voicing contrast and aspiration can lead to conflated /p–b/, /t–d/ and /k–g/, which all bear a high functional load. Other high functional load conflations typical of the target group include /i–ɪ/, /w–v/ and /s–z/.

Out of these, the LFC does not include the quality difference between tense and lax vowels but pays attention to maintaining the length opposition. It also mentions consonants' effect on preceding vowel duration, which is relevant as for final /s, z/, for example. The only low functional load conflation typical of the target group is /θ–t/. However, the LFC is critical towards all approximations that can be heard as another phoneme, even though it states that most substitutions of interdentals are permissible.

3 Methodology

3.1 Participants

The speakers were nine teenagers who volunteered for the research. They were Year nine students in a Finnish-medium secondary school in Finland, aged 15 to 16. One of them was bilingual in Finnish and English, whereas the rest were L1 speakers of Finnish. The bilingual speaker was used in order to check the reliability of the intelligibility test, while the rest were used for the actual test sentences. All speakers were rewarded with a cinema voucher.

Fifty teenagers from the UK served as listeners. They were 16 to 19-year-old secondary school students, recruited through their school. All but three listeners spoke English as their only L1 and home language, and all spoke English as one of their home languages and attended English-medium education. All reported that they have normal hearing. None of the listeners had studied Finnish or had frequent contacts with people who speak Finnish. The listeners were not rewarded individually, but a selection of books by Finnish authors were offered to their school library (as English translations) as a thank-you gift for the students' participation.

Teenaged listeners were opted for so that they would match the speakers' age. After all, teenagers from Finland are likely to use English for communicating with other teenagers, for example in social media and online gaming, and if they travel or go abroad as exchange students. Some previous studies have reported minor problems using teenaged listeners in listener tests. Paananen-Porkka (2007) had to discard participants, because they failed to fill in the answer sheet correctly, and Norell (1991) found that teenagers left more blanks compared to adult listeners. Then again, Butler (2007) and Field (2005) did not report any problems related to teenaged listeners. In addition, the author had previously conducted a successful listener test with teenagers (see Tergujeff 2021). As the speakers of the present study come from an EFL context, recruiting L2 English listeners was originally considered. Such a research design was eventually abandoned based on the possibility of L2 speakers' language proficiency affecting their speech perception (Beinhoff 2014).

3.2 Materials and speech data collection

Speech materials were designed by the author to reflect pronunciation challenges typical of the speaker group and contexts where misunderstandings are possible based on deviant sound production. The selected challenges included sound substitutions regarding /z, ɪ, v, θ, ð/, unaspirated fortis stops /p, t/ and devoiced lenis stops /d, g/. The materials are described in Table 1.

TABLE 1. Description of materials

Pronunciation challenge	**Test sentences**	**Can be mistaken for**
Pronouncing /z/ as /s/ or /ts/	Zip it. I don't like lies.	Sip it/Chip it. I don't like lice.
Pronouncing /ɪ/ as /i/	Don't slip now. Look at those tins.	Don't sleep now. Look at those teens.
Unaspirated fortis stops	Take that pole. Don't tie now.	Take that bowl. Don't die now.
Devoicing lenis stops	This is gold. Dry it.	This is cold. Try it.
Pronouncing /v/ as /w/	He has a lot of vines. I made a vow.	He has a lot of wines. I made a wow.
Pronouncing /θ, ð/ as /t/ or /th/	It's his faith. He said "then".	It's his fate. He said "ten".

The speakers were contacted through their school and informed about the research, following GDPR regulations. The recruited volunteers and their guardians signed a written consent on the use of the speech samples. The samples were recorded at the participants' school by a research assistant. The recordings were made in a silent room, using a Røde NT-USB microphone and a laptop. Each speaker was recorded individually as they read aloud the test sentences, which were shown to them on a computer screen one at a time.

The present study is not focussed on L1 Finnish speakers' English pronunciation in general but the intelligibility of the typical features. Therefore, each of the nine speakers were recorded for the test sentences, but only one representative example was selected for the intelligibility test, based on whose pronunciation best represented the typical pronunciation challenge (clear sound substitution, unaspirated fortis stop, devoiced lenis stop; see Table 1). Thus, each sentence occurred in the test only once, with the exception of *Zip it* and *I don't like lies.* These were included from two speakers, as the study placed special emphasis on the effects of context for the gravity of deviation regarding the pronunciation of /z/. In total, the materials

consisted of fourteen test sentences and three sentences produced by the bilingual speaker (*Don't tie now, I made a vow, It's his faith*). All nine speakers were featured in the sentences, most of them producing 2–3 sentences. The bilingual speaker's sentences reached an intelligibility rate of 100%, which speaks for the reliability of the test.

3.3 Intelligibility test

The intelligibility test was arranged at the listeners' school in the UK, led by the author. The listeners took part in the test in three groups. This enabled presenting the test sentences in three different orders to avoid possible effects of fatigue towards the end of the test, and novelty in the beginning. In other words, the test sentences were organised in a way that the same sentences did not always appear among the first or last sentences. To further minimise the effects of item order, the participants got to train with two practice items before the actual test. This way they knew what to expect as for the speech samples and how to use the answer sheet.

The test took place in a regular classroom, using loudspeakers. The participants were told that they would hear students from Finland speaking English, and that the researcher aimed to find out if the speakers are understood correctly. The participants gave pen-and-paper answers, ticking the answer options they heard (see Figure 1 demonstrating the answer sheet).

	What did you hear?	**How sure are you?** **1=completely sure, 4=very hesitant**	
1.	☐ Don't **sleep** now. ☐ Don't **slip** now.	1 2 3 4	☐ I don't know what I heard.
2.	☐ Take that **pole**. ☐ Take that **bowl**.	1 2 3 4	☐ I don't know what I heard.

FIGURE 1. Excerpt from the answer sheet.

It was also possible to opt for "I don't know what I heard" to prevent the participants from guessing. In addition, the listeners were asked to evaluate how certain they were about their answer, using a four-point scale (1 = completely sure, 4 = very hesitant). Using a multiple-choice method instead of the listeners writing down what they heard eliminated the need for interpreting the participants' handwriting. In addition, it was considered unlikely that the listeners would perceive the test sentences as something other than the given choices. No problems occurred in the intelligibility test. Teenaged listeners performed the test independently without peeking at each other's responses and with full concentration. They remained silent and did not disturb others in any way. All in all, the procedure was smooth.

3.4 Analyses

The results were analysed as relative frequencies of correctly identified test sentences, forming an intelligibility rate (%). Certainty evaluations were examined as mean scores per test sentence. Special attention was paid to vowel duration as the main cue for the identification of word-final /z/ and an added feature distinguishing tense and lax vowels. Hence, the relevant test items were measured for vowel duration as a proportion of total word duration to identify test sentences demonstrating duration differences. This was done with help of computer programme Praat (Boersma & Weenink 2021). As a result, the intelligibility test included two versions of *I don't like lies:* one with a shorter diphthong in *lies* and another with a longer (33% vs. 54% of word duration). Unfortunately, the speech materials did not allow as clear a difference regarding vowel duration in test words focussing on the tense–lax opposition. However, a moderate difference in vowel duration was detected between *tins* (18%) and *slip* (21%), and these were contrasted in light of intelligibility.

4 Results

The intelligibility test yielded varied results. The most difficult items to identify correctly were deviant interdentals and /v/, whereas the word-final /z/ was often perceived correctly, despite devoicing. The intelligibility rate was as low as 1% and 5% for the two difficult items, respectively, whereas 60% of the participants identified the devoiced word-final sibilant as /z/. The overall results are presented in Figure 2.

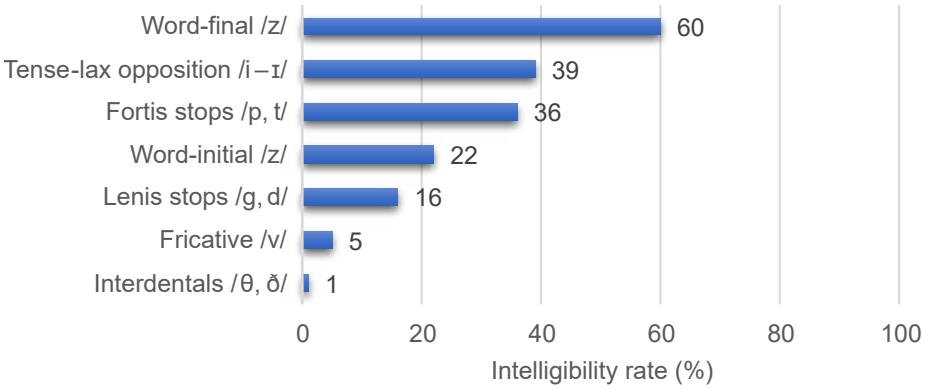


FIGURE 2. Overall intelligibility rates (%) of words featuring segmental deviation.

Word-initial /z/ was tested with two different substitutions: /ts/ and /s/ – both typical of the target group. Whereas the overall intelligibility rate was 22%, there was a clear difference between the two substitutions. Substituting /z/ with /s/ resulted in 42% of correct identifications, whereas only 2% of the participants perceived it correctly, when substituted with /ts/ (Figure 3). Hence, it seems that substituting word-initial /z/ with /ts/ is potentially more severe than substituting with /s/. As for the certainty evaluations, the /ts/ substitution made the listeners quite certain of what they heard: mean value was 1.36 on the four-point scale (1 = completely sure). Thus, the listeners were sure that they heard *chip* instead of the intended *zip*. The mean value for the /s/ substitution was 2.04, suggesting more hesitation.

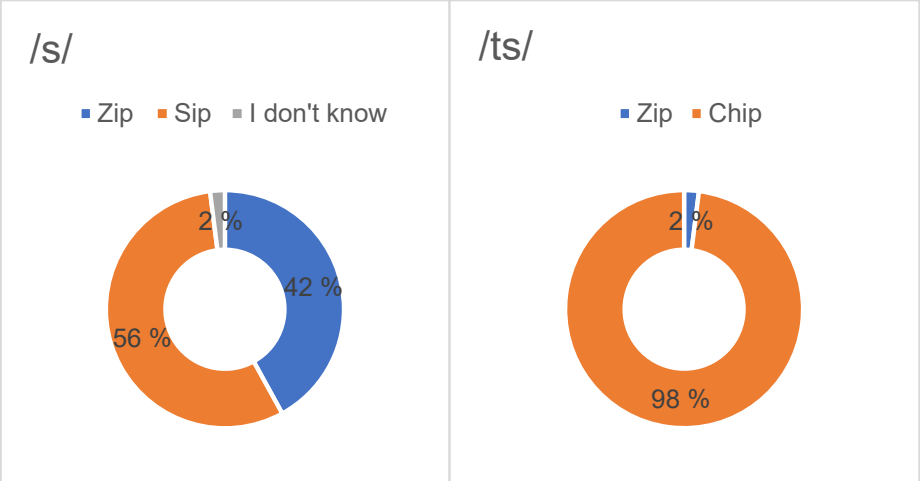


FIGURE 3. Perception of *zip* pronounced with /s/ and with /ts/.

Further, duration of the preceding vowel (diphthong in this case) should be taken into consideration concerning word-final /z/, as it is a strong cue for listeners (e.g. Broersma 2010). The test sentence *I don't like lies* was purposefully included twice, with one speaker producing the /aɪ/ in *lies* significantly longer than the other, whilst both substituted the /z/ with /s/. The intelligibility rates diverged accordingly. For the version with a longer preceding diphthong, the intelligibility rate was 98%, whereas only 22% of the participants identified it correctly from the version with a shorter diphthong (Figure 4). Looking at the certainty evaluations, the shorter diphthong caused slightly more hesitation on average (2.10) than the longer one (1.62).

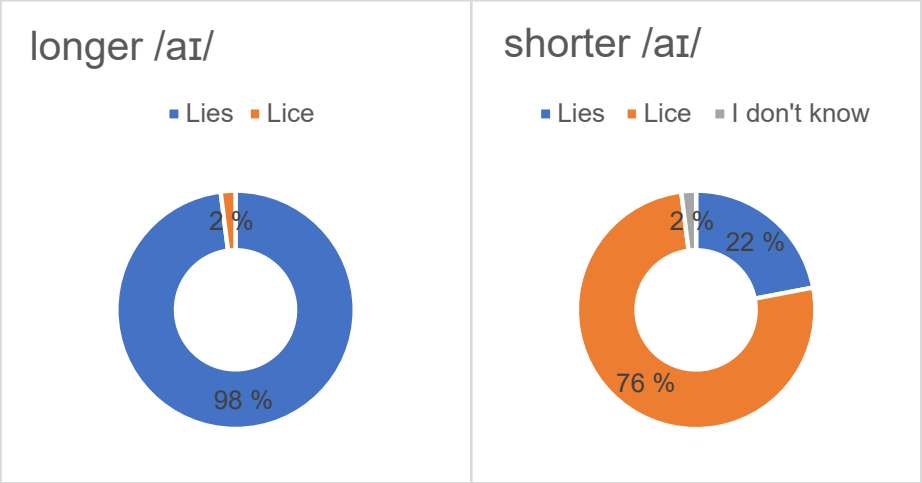


FIGURE 4. Perception of *lies* pronounced with longer /aɪ/ and shorter /aɪ/.

Finally, the lack of tense–lax opposition was also investigated regarding vowel duration. The difference in the intelligibility rate was clear and in favour of the shorter vowel, which suggests that substituting /ɪ/ with /i/ does not have as severe consequences for intelligibility if the vowel is kept short. The word with a shorter vowel was perceived correctly by 54% of the participants, whereas the longer vowel yielded an intelligibility rate of 24% (Figure 5).

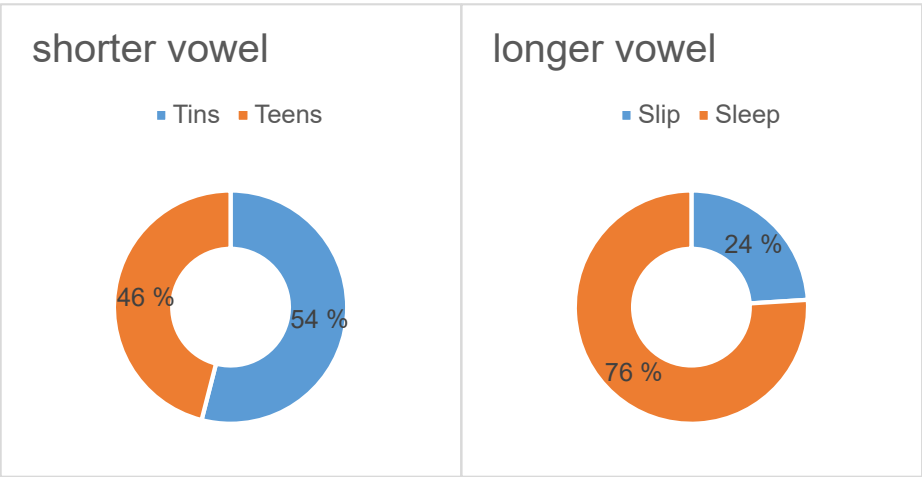


FIGURE 5. Perception of *tins* pronounced with shorter /i/ and of *slip* pronounced with longer /i/.

The listeners were quite sure about their answers regarding the longer vowel (1.76), whereas the shorter vowel caused more hesitation (2.26). The difference in intelligibility is noteworthy, considering that the difference in vowel duration was only moderate. Yet, nearly half of the listeners misunderstood even the word with a shorter vowel, which means that the results are not conclusive (see 5.3 for discussion).

5 Discussion

5.1 Intelligibility of typical segmental deviations

The high functional load conflations /p–b/, /t–d/ and /k–g/ (Brown 1988) can realise in L1 Finnish learners' English mainly because of two challenges: lack of aspiration in /p, t, k/ and lack of voicing in /b, d, g/. In the present study, both these challenges caused misunderstandings to the extent that they can be considered crucial for intelligibility. This is in line with Jenkins' (2000) LFC, which emphasises consonants and requires aspirated /p, t, k/. Another high functional load substitution that caused plenty of misunderstandings was pronouncing /v/ as /w/. In fact, this segmental deviation caused a misunderstanding to such a great extent in the present study that /v/ seems to deserve a clear priority in pronunciation teaching. This finding supports the results obtained by Morris-Wilson (1999), who concludes that L1 Finnish speakers' pronunciation of English /v/ is badly tolerated by English-speaking listeners.

Jenkins (2000) considers maintaining the length opposition between tense and lax vowels important for intelligibility, whereas Brown (1988) also finds the quality opposition critical: /i–ɪ/ conflation is listed as having a high functional load. The present study suggests that an /ɪ/ pronounced as /i/ does not necessary cause misunderstandings, if the /i/ is produced as short. However, misunderstandings did take place, and this finding is not conclusive. Nevertheless, the results support Jenkins' (2000) view of the importance of length oppositions. Vowel duration seemed prevalent also in the recognition of word-final /z/ in the present study: devoicing seldom led to misunderstanding if the preceding vowel was long enough. As pointed out by Zielinski (2008), deviation in word-initial consonants can be more detrimental to intelligibility than in word-final. This was the case of /z/ in the present study, which demonstrated that deviation in a word-initial position had lower intelligibility rates compared to deviation in a word-final position.

The /θ–t/ conflation is the only low functional load challenge (Brown 1988) addressed in the present study, and Jenkins (2000) is overall permissive regarding substitutions of interdentals. Yet, words with deviation in interdentals resulted in a minimal intelligibility rate in the present investigation. Hence, it seems that Jenkins' (2000) general cautiousness towards consonant substitutions is in place.

5.2 Implications for teaching

Considering the results of the present study and previous propositions on the gravity of segmental deviations, the importance of individual sounds investigated in the present study can be organised into three groups, which rank the priority of sound accuracy in relation to intelligibility as follows. The ranking can function as a guideline when teaching English segmentals in Finnish schools.

1. **Pronunciation of /v/ deserves clear priority.** Substituting /v/ with /w/ resulted in an extremely low intelligibility rate in the present study. In addition, it is considered to bear high functional load (Brown 1988) and to be crucial for intelligibility according to Jenkins' (2000) LFC.
2. **Voicing contrast of stop consonants, word-initial /z/ and interdentals /θ, ð/ deserve attention in teaching.** Devoicing lenis stops and lack of aspiration with fortis stops obscured voicing contrasts and resulted in frequent misunderstandings in the present study. Voicing contrasts in stops are classified as high functional load conflations by Brown (1988) and included in Jenkins' (2000) LFC, which also makes a special note about the importance of aspiration. Substituting word-initial /z/ with /s/ and especially with /ts/ was also prone to cause misunderstanding in the present study; Brown (1988) supports the avoidance of mixing up /z/ and /s/ (and LFC with any consonant sound). Concerning interdentals /θ, ð/, the present study would give grounds for the highest priority in teaching, but as /θ–t/ has a low functional load (Brown 1988) and Jenkins (2000) is permissive of substitutions regarding interdentals, it is considered more appropriate to place interdentals into this category. Consequently, some attention to interdentals can be recommended, yet keeping in mind that contexts in which deviation can cause a misunderstanding are rare.
3. **Tense–lax opposition of vowels and word-final /z/ can be left to less attention in teaching.** Substituting /ɪ/ with /i/ may not be very crucial for intelligibility, if the vowel is produced as short. Similarly, devoicing /z/ in a final position does not compromise intelligibility severely, if the preceding vowel sound is long enough. Instead of accurate sound quality, teachers could emphasise the length opposition between tense and lax vowels and the impact of the preceding vowel duration to the perception of /z/ vs. /s/. These recommendations are in line with Jenkins (2000) and what is known about the devoicing of final /z/ in L1 speakers of English (e.g. Jones 1950) and the role of the preceding vowel duration in the perception of fortis/lenis consonants (Cole & Cooper 1976; Derr & Massaro 1980; Flege 1984; Flege & Hillenbrand 1986; Jansen 2004; Broersma 2010).

5.3 Limitations and future directions

The present study has its limitations. Firstly, the study does not provide knowledge concerning intelligibility in communication, as the study was limited to sentences that appeared out of context. It should be kept in mind that context helps the listener to understand the speaker's message, and the pronunciation of individual sounds may become less crucial for intelligibility. Then again, the present study of-

fers new knowledge concerning the gravity of a selection of sounds *in relation to each other.* Based on the results, teachers can set priorities according to the above ranking, which reflects the likelihood of misunderstanding caused by segmental deviation. Even though conducting intelligibility research in authentic speech situations is challenging, future research could look into the possibilities of considering the effects of context.

Secondly, the present study is based on a small sample of representative examples, and the position of segmental deviation within a word was not considered systematically. For example, word-medial positions were not included in the test sentences. Thirdly, we cannot completely disregard the possibility of listener background influencing the results. In addition, word frequency may have had an effect: some of the minimal pairs consisted of unequally frequent words. The word *lies,* for example, is much more frequent hence more familiar to the listeners than *lice*. Consequently, the listeners may have more easily heard the word as *lies.*

Regarding /ɪ/ being substituted with /i/, it was not possible to include test items demonstrating a clear difference in vowel duration. However, even a moderate difference seemed to affect intelligibility: while a slightly longer /i/ (instead of /ɪ/) in *slip* resulted in only 24% of the listeners correctly identifying the word, a moderately shorter /i/ in *tins* made the word intelligible to 54% of the listeners. The finding suggests that vowel quantity is more influential than vowel quality, but it should be acknowledged that even the shorter /i/ led to frequent misunderstandings in the present study. This could be interpreted so that for many listeners the vowel in *tins* was not short enough to be identified as /ɪ/. Hence, the results regarding the /i–ɪ/ opposition are not conclusive but need to be verified in future research. Suggested future studies could focus on the typical vowel duration of L2 speakers' /i/ when used to substitute /ɪ/ and on determining how short the /i/ should be to be perceived as /ɪ/.

Finally, L1 English listeners were opted for in order to avoid the possible effects of L2 listeners' proficiency in English (cf. Beinhoff 2014). However, L2 listeners would have been more relevant, as EFL learners are likely to communicate with other L2 speakers, rather than L1 speakers of English (Brabcová & Skarnitzl 2018). Hence, the next steps in exploring the intelligibility of L1 Finnish speakers' L2 English could include intelligibility tests such as the present one (or other ways of data collection) with L2 speakers of English as listeners.

6 Conclusion

This study aimed to shed light on the gravity of segmental deviations typical of L1 Finnish speakers' L2 English. An intelligibility test was conducted to investigate to what extent the selected deviations affect intelligibility, and which individual

sounds could be prioritized in teaching. The results revealed that most of the deviations typical of the target group may lower intelligibility to a great extent. Based on the present study, the pronunciation of /v/ deserves priority, followed by contrasts in stop consonants /p, t, k/ vs. /b, d, g/ and the pronunciation of word-initial /z/. Further, interdentals also deserve attention in teaching, even though their functional load suggests they cause misunderstandings more seldom than the above-mentioned challenges. Finally, less attention can be paid to teaching the tense–lax opposition of vowels and the pronunciation of word-final /z/, because these as such were found less crucial for intelligibility. Paying attention to vowel duration contrasts can be recommended instead.

The present study can serve as an inspiration for teachers to consider the gravity of segmental deviations typical of their specific learner group. Instead of taking it as given to emphasize the typically challenging sounds, it is recommended to consider how severe the deviations are for intelligibility. Overall, individual sounds have been found less crucial for intelligibility and comprehensibility compared to prosodic features. Hence, it is important to direct the training to the crucial sounds and to save time and energy for the teaching of prosody. At best, contemporary pronunciation teaching helps learners to develop their intelligibility by being systematic, using varied teaching techniques and emphasizing features that contribute to intelligibility and comprehensibility, whereas there is no need to require learners to sound like L1 speakers.

Acknowledgments

The author would like to thank all the participants, Elisabeth Zetterholm for support and collaboration, research assistant Valtteri Nyyssönen for gathering the speaker data, and Bettina Beinhoff for their help in arranging a school contact in the UK. The study is part of *Intelligibility, comprehensibility and accentedness of English spoken by Finns*, a project funded by the Academy of Finland (grant number 315980) together with the University of Jyväskylä (2018–2021) and the Swedish Cultural Foundation in Finland (2016–2017).

Literature

Beinhoff, B. 2014. Perceiving intelligibility and accentedness in non-native speech: A look at proficiency levels. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics (COPAL), 5,* 58–72.

Boersma, P. & D. Weenink 2021. Praat: doing phonetics by computer [Computer programme], version 6.1.41. Available at http://www.praat.org/ [accessed 25.3.2021].

Brabcová, K. & R. Skarnitzl 2018. Foreign or native-like? The attitudes of Czech EFL learners towards accents of English and their use as pronunciation models. *Studies in Applied Linguistics, 9* (1), 38–50.

Broersma, M. 2010. Perception of final fricative voicing: Native and non-native listeners' use of vowel duration. *Journal of the Acoustical Society of America, 127* (3), 1636–1644. https://doi.org/10.1121/1.3292996.

Brown, A. 1988. Functional load and the teaching of pronunciation. *TESOL Quarterly, 22* (4), 593–606.

Buss, L. 2016. Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. *Language Teaching Research, 20* (5), 619–637.

Butler, Y. G. 2007. How are nonnative-English-speaking teachers perceived by young learners? *TESOL Quarterly, 41* (4), 731–755. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00101.x.

Celce-Murcia, M., D. M. Brinton, J. M. Goodwin & B. Griner 2010. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide.* Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, R. A. & W. E. Cooper 1976. Perception of voicing in English affricates and fricatives. *Journal of the Acoustical Society of America, 58* (6), 1280–1287. https://doi.org/10.1121/1.380810.

Davidson, L. 2015. Patterns of voicing in American English voiced obstruents in connected speech. In the Scottish Consortium for ICPhS 2015 (ed.) *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow: University of Glasgow. https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0084.pdf [accessed 14.10.2021].

Derr, M. A. & D. W. Massaro 1980. The contribution of vowel duration, F0 contour, and frication duration as cues to the /juz/–/jus/ distinction. *Perception & Psychophysics, 27* (1), 51–59.

Derwing, T. M. 2010. Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis & K. LeVelle (eds) *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Iowa State University, Sept. 2009.* Ames, IA: Iowa State University, 24–37.

Derwing, T. M. & M. J. Munro 2005. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly, 39* (3), 379–397.

Field, J. 2005. Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly, 39* (3), 399–423. https://doi.org/10.2307/3588487.

Finnish National Agency for Education 2014. *National core curriculum for basic education.* Helsinki: Finnish National Agency for Education.

Flege, J. E. 1984. The effect of linguistic experience on Arabs' perception of English /s/ vs. /z/ contrast. *Folia Linguistica, 18* (1–2), 117–138. https://doi.org/10.1515/flin.1984.18.1-2.117.

Flege, J. E. & J. Hillenbrand 1986. Differential use of temporal cues to the /s/–/z/ contrast by native and non-native speakers of English. *Journal of the Acoustical Society of America, 79* (2), 508–517. https://doi.org/10.1121/1.393538.

Haggart, M. 1978. The devoicing of voiced fricatives. *Journal of Phonetics, 6* (2), 95–102. https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)31101-5.

Hahn, L. 2004. Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly, 38* (2), 201–223. https://doi.org/10.2307/3588378.
Ilola, M. 2018. *Oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista.* JYU Dissertations 15. Jyväskylä: University of Jyväskylä. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7548-7.
Jansen, W. 2004. *Laryngeal contrast and phonetic voicing: A laboratory phonology approach to English, Hungarian, and Dutch.* Groningen Dissertations in Linguistics 74. Groningen: University of Groningen.
Jenkins, J. 2000. *The phonology of English as an international language.* Oxford: Oxford University Press.
Jerotijević Tišma, D. 2016. Serbian EFL teachers' attitudes regarding their students' pronunciation problems and strategies for overcoming them. *Inovacije u nastavi, 29* (2), 67–80. https://doi.org/10.5937/inovacije1602067J.
Jones, D. 1950. *The phoneme: Its nature and use.* Cambridge: W. Heffer & Sons.
Lee, J. S. & J. C. Hsieh 2018. University students' perceptions of English as an International Language (EIL) in Taiwan and South Korea. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 39* (9), 789–802. https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1438448.
Levis, J. M. 2005. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly, 39* (3), 369–377. https://doi.org/10.2307/3588485.
Levis, J. M. 2018. *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation.* Cambridge: Cambridge University Press.
Lintunen, P. 2004. *Pronunciation and phonemic transcription: A study of advanced Finnish learners of English*. Turku: University of Turku.
Morris-Wilson, I. 1999. Attitudes towards Finnish-accented English. Unpublished PhD thesis. University of Stirling.
Munro, M. J. & T. M. Derwing 1995. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning, 45* (1), 73–97. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x.
Munro, M. J. & T. M. Derwing 2006. The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System, 34* (4), 520–31. https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004.
Murphy, J. M. & A. A. Baker 2015. History of ESL pronunciation teaching. In M. Reed & J. M. Levis (eds.) *The handbook of English pronunciation.* Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 36–65.
Paananen-Porkka, M. 2007. *Speech rhythm in an interlanguage perspective: Finnish adolescents speaking English.* Helsinki: University of Helsinki.
Norell, P. 1991. *Native-speaker reactions to Swedish pronunciation errors in English: Recognition, intelligibility and attitude.* Stockholm Studies in English LXXIX. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
Saito, K., P. Trofimovich & T. Isaacs 2017. Using listener judgements to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, *38* (4), 439–462. https://doi.org/10.1093/applin/amv047.
Smith, C. L. 1997. The devoicing of /z/ in American English: effects of local and prosodic context. *Journal of Phonetics, 25*, 471–500. https://doi.org/10.1006/jpho.1997.0053.
Sung, C. C. M. 2014. Accent and identity: Exploring the perceptions among bilingual speakers of English as a lingua franca in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17* (5), 544–557. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.837861.

Suomi, K., J. Toivanen & R. Ylitalo 2008. *Finnish sound structure: Phonetics, phonology, phonotactics and prosody.* Oulu: University of Oulu.

Suzukida, Y. & K. Saito 2021. Which segmental features matter for successful L2 comprehensibility? Revisiting and generalizing the pedagogical value of the Functional Load principle. *Language Teaching Research, 25* (3), 431–450. https://doi.org/10.1177/1362168819858246.

Tergujeff, E. 2013. *English pronunciation teaching in Finland.* Jyväskylä Studies in Humanities 207. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Tergujeff, E. 2021. Second language comprehensibility and accentedness across oral proficiency levels: A comparison of two L1s. *System, 100* (Aug 2021), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102567.

Trofimovich, P. & T. Isaacs 2012. Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language & Cognition, 15* (4), 905–916. https://doi.org/10.1017/S1366728912000168.

Wiik, K. 1965. *Finnish and English vowels.* Turku: University of Turku.

Zielinski, B. W. 2008. The listener: No longer the silent partner in reduced intelligibility. *System, 36* (1), 69–84. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.11.004.

Yağiz, O. 2018. EFL language teachers' cognitions and observed classroom practices about L2 pronunciation: The context of Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 12* (2), 187–204.

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 325–346.

Anne Tiermas
Helsingin yliopisto

Tiedonalan kielen rakentuminen yläkoulun fysiikan oppitunnilla

This article focuses on social and linguistic practices in lower secondary school physics lessons. Using nexus analysis as the theoretical and methodological framework, the study seeks to answer two research questions: how disciplinary language is structured in texts and in classroom interaction and how students participate in disciplinary literacy practices with different linguistic resources. The data consists of texts (N=222), audio recordings (3 hours) and ethnographic field work data (36 hours). The analysis shows that disciplinary language in physics lessons is structured in multimodal manner and students' engagement in classroom interaction is challenged by the social and linguistic practices used. This article suggests that students' developing language skills and diverse linguistic repertoires in the classroom should be better considered in language-aware subject teaching.

Key words: disciplinary language, language awareness, language learning, nexus analysis
Asiasanat: tiedonalan kieli, kielitietoinen opetus, kielen oppiminen, neksusanalyysi

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Meillä on maanantaina fudiksessa fysiikkatreenit. Tarkoittaako se samaa kuin tämä fysiikka? kysyy kahdeksasluokkalainen oppilas kesken fysiikan tunnin. Kerätessäni tutkimusaineistoani suomalaisessa yläkoulussa pääsin havainnoimaan, kuinka tämä kielitietoinen kysymys saa aikaan kielitietoista toimintaa, kun fysiikan opettaja ryhtyy selittämään sanan eri merkityksiä. Tähän tilanteeseen kiteytyy myös etnografinen tutkimusasetelmani, jossa havainnoinnin lisäksi myös osallistuin oppitunnin toimintaan ja kerroin oppilaalle, että merkitykset yleensä tulkitaan kielenkäyttötilanteessa ja siksi ne eivät useinkaan sekoitu.

Tässä artikkelissa tarkastelen tiedonalan kielen diskursiivista rakentumista neksusanalyyttisesta viitekehyksestä (Scollon & Scollon 2004). Tavoitteenani on selvittää: 1) miten tiedonalan kieli rakentuu yläkoulun fysiikan oppitunneilla kirjoitettujen tekstien tasolla ja vuorovaikutuksessa sekä 2) miten oppilaat pääsevät osalliseksi oppiaineen kielellisiin ja sosiaalisiin käytänteisiin erilaisilla kielellisillä resursseilla. Tämä artikkeli on osa laajempaa tutkimusta, jossa tarkastelen tiedonalan kielen rakentumista ja tekstitaitojen kehittymistä 7. luokalta perusopetuksen loppuun asti. Tutkimuksessa on mukana niin suomea toisena kielenä kuin suomea äidinkielenä opiskelevia oppilaita[1].

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014: 28) tiedonalojen kieli määritellään seuraavasti: ”[j]okaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen.” Määrittelen tiedonalan kielen opetussuunnitelman tavoin funktionaalisesti. Tiedonalan kieli rakentuu kunkin oppiaineen teksteille tyypillisen kielenkäytön, sanaston, rakenteiden ja sosiaalisten käytänteiden ympärille (Schleppegrell 2001, 2004; Moore & Schleppegrell 2020). Tutkimusaineisto koostuu yläkouluikäisten oppilaiden kirjoittamista teksteistä fysiikan oppitunneilla (222 tekstiä), fysiikan oppituntien observoinnista (36 tuntia) ja kenttäpäiväkirjasta (n. 8 800 sanaa) sekä keskustelunauhoituksista fysiikan opettajan kanssa (n. 3 tuntia).

Suomen kielen osalta tiedonalan kielen rakentumista on aiemmin tarkasteltu muun muassa historian (ks. esim. Rantala & Veijola 2016; Sulkunen & Saario 2019; Paldanius 2020), matematiikan (Joutsenlahti & Kulju 2010) sekä ympäristötiedon ja biologian (Manninen 2020; Koivumäki 2021) näkökulmasta. Lisäksi on tutkittu sitä, millaista on opiskella toisella kielellä yhteiskuntaoppia (Saario 2012) ja matematiik-

1 Vaikka peruskoulussa oppilaan oppimääräksi on valittava joko suomen kieli ja kirjallisuus tai suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (tai joku muu äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä), ei kielitaidon taso määräydy näin kategorisesti. Suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä -oppimäärien käytännön opetusjärjestelyt vaihtelevat, ja kunnat hyödyntävät erilaisia S2-opetuksen toteutustapoja (ks. Tainio ym. 2019: 76). Valittu oppimäärä ei siis itsessään kerro oppilaan suomen kielen taidon tai tekstitaitojen tasosta eikä siitä, osallistuuko oppilas erillisille S2-tunneille.

kaa (Lilja 2014; Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018). Jotta aineenopettajien olisi mahdollista integroida kielen ja sisällön opetusta sekä ohjata oppiainekohtaisen kielen käytänteisiin, tarvitaan sekä kielitietoisuuden että tiedonalan kielen piirteiden eksplikointia (Schleppegrell 2004: 164; Nikula 2015). Tämän tutkimuksen tavoite on tarjota uutta tietoa siitä, millaista diskursiivista toimintaa fysiikan oppitunneilla tapahtuu luokkahuoneen osallistujien kesken ja millaisia mahdollisuuksia oppilailla on osallistua tiedonalan kielellisiin käytänteisiin. Tutkimusta eri oppiaineiden opiskelusta lingvistisestä näkökulmasta tarvitaan, jotta voidaan paremmin tukea varsinkin maahan muuttaneiden oppilaiden toimijuutta ja osallisuutta tiedonalan käytänteisiin ja sitä myötä heidän koulumenestystään (ks. esim. Moore & Schleppegrell 2020; Harju-Autti ym. 2021).

Aluksi esittelen tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat luvussa 2, jonka jälkeen havainnollistan neksusanalyyttista tutkimusstrategiaa aineistoesimerkkien avulla luvussa 3. Analyysiluvussa 4 tarkastelen tiedonalan kielen rakentumista kolmesta eri diskursiivisesta ulottuvuudesta: paikan diskursseista, vuorovaikutusjärjestyksestä ja toimijahistorioista (ks. Scollon & Scollon 2004). Keskityn analyysissani paikan diskurssien eli tiedonalan kielelle keskeisten kielenkäyttötapojen tarkasteluun. Lopuksi kokoan tutkimustulokset ja pohdin, miten niitä voisi soveltaa kielitietoisen aineenopetuksen kehittämisessä[2].

2 Tiedonalan kielen diskursiivinen rakentuminen

Tutkimuksen teoreettinen lähtökohta on kielen ja kontekstin erottamaton suhde, ja tarkastelen tiedonalan kielen rakentumista diskursiivisina valintoina kielen ja tekstitaitojen sosiokulttuurista näkökulmaa vasten (esim. Moje 2015). Aiemmin tiedonalan kieltä (*disciplinary language*, *subject-specific language*, *disciplinary literacy*) on tutkittu niin sanaston ja terminologian näkökulmasta kuin laajemmin kielenkäytön ja kielisysteemin näkökulmasta (ks. esim. Moore & Schleppegrell 2020; Satokangas & Tiermas 2021). Systeemis-funktionaalisen kielentutkimuksen näkökulma kieleen sosiaalisena ja tilanteisena merkityspotentiaalina (Halliday 1978) sekä erityisesti genreistä sosiaalisina käytänteinä (Martin & Rose 2008) on lisäksi tarjonnut koulukontekstiin soveltuvan mallin tarkastella tekstien tuottamista ja tulkitsemista tiettyyn tavoitteeseen pyrkivänä toimintana (ks. esim. Shore & Rapatti 2014; Koivumäki 2021).

Tarkastelen tiedonalan kielen diskursiivista rakentumista luonnontieteen alaan kuuluvassa oppiaineessa fysiikassa. Luonnontieteissä (*science*) kielennetään reaalimaailman asioita, ilmiöitä ja prosesseja eri tavoin: 1) nimeämällä ja luokittelemalla,

---

2 Kiitän lämpimästi kahta artikkelikäsikirjoitukseeni huolellisesti paneutunutta vertaisarvioijaa. Annetut korjausehdotukset auttoivat muun muassa muokkaamaan tekstin kokonaisrakennetta sekä selkeyttämään tulosten argumentaatiota.

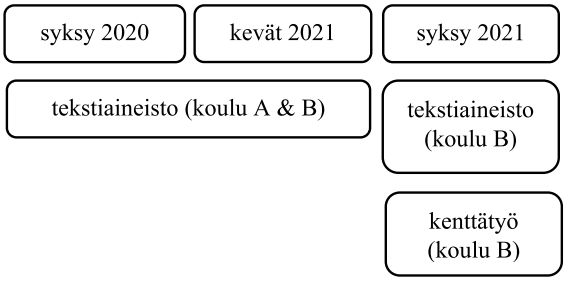
2) selittämällä prosesseja ja syy-seuraussuhteita, 3) ohjeistamalla kokeellisuuteen ja ohjaamalla havaintojen tekemiseen sekä 4) raportoimalla tuloksia (Martin & Rose 2008: 141). Näiden edellä mainittujen kielellisten ja diskursiivisten valintojen kautta rakentuneet genret ovat keskeisiä niin tiedon tuottamisen kuin sosiaalisen toiminnan näkökulmasta (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019: 109).

Fysiikan oppikirjan tarkastelu paljastaa hyvin nopeasti, että oppiaineelle on tyypillistä esittää tietoa ja rakentaa merkityksiä eri semioottisten järjestelmien avulla, *multimodaalisesti* (multimodaalisuuden tutkimuksesta ks. Tan ym. 2020). Oppikirjassa fysiikan ilmiötä esitellään verbaalisesti, kuvin, kuvioin, graafisin esityksin ja matemaattisin kaavoin. Fysiikan oppitunnilla aihetta voidaan lähestyä lisäksi videoiden, animoitujen demonstraatioiden ja muiden havainnollistamiskeinojen kautta. Niin fysiikan kuin muidenkin oppiaineiden opiskelu vaatii monilukutaitoa, erilaisten tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen taitoa (Unsworth 2001; Shanahan & Shanahan 2008; Goldman ym. 2016). Opetussuunnitelmassa monilukutaito on nostettu yhdeksi laaja-alaiseksi tavoitteeksi, jota ”kehitetään kaikissa oppiaineissa arkikielestä kohti eri tiedonalojen kielen ja esitystapojen hallintaa” (OPH 2014: 22). Monilukutaidon käsite tuo jokaisen oppiaineen opetukseen ymmärryksen siitä, että tekstit eivät ole pelkästään kirjoitetun kielen pohjalle rakentuvia vaan hyödyntävät eri muotokieliä (Sulkunen & Luukka 2014).

Diskursiivisten valintojen tarkastelussa kielen ja kontekstin suhde on erottamaton. Koulun konteksti, toimintaympäristö, on monikerroksinen: tilanteinen konteksti voi olla esimerkiksi yksi tietty fysiikan tunti, mutta samaan aikaan läsnä on opetustilanteen institutionaalinen ja yhteiskunnallinen konteksti osittain pysyvine ja osittain dynaamisine toimija- ja osallistujarooleineen. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 41, 46.) Oppitunnin lisäksi muita välittömän kontekstin tasoja ovat muun muassa koulun kielikäytänteet, kouluyhteisön asenteet ja oppiaineen opetussuunnitelma.

3 Neksusanalyysi etnografisen aineiston analyysissa

Tutkimuksessa on kolme aineistoa: 1) tekstiaineisto, 2) ääninauhoitukset ja 3) kenttäpäiväkirja. Aineisto on kerätty fysiikan oppitunneilta kahdesta yläkoulusta pääkaupunkiseudulla kolmena lukukautena vuosina 2020–2021 (ks. kuvio 1). Kahtena ensimmäisenä lukukautena keräsin tekstiaineistoa kahdesta eri koulusta ja 14 eri fysiikan ryhmästä opettajien avustuksella, sillä koronapandemian takia kenttätyö ei ollut mahdollista. Kolmantena lukukautena aineistonkeruuseen sisältyi neljä kuukautta kestänyt kenttäjakso, jolloin osallistuin yhdessä koulussa 8. luokan fysiikan oppitunneille kahdessa eri ryhmässä (yhteensä 36 tuntia).



KUVIO 1. Aineistonkeruun toteutus.

Tekstiaineiston muodostaa 222 tekstiä yhteensä 28 kirjoittajalta. Tekstiksi nimitän yhtä tekstidokumenttia, joka voi olla esimerkiksi moniste, fysiikan koe (koepaperi tai sähköinen koe) tai vihkon sivu. Aineistoon olen pyrkinyt ottamaan mukaan sellaisia oppilaiden tuottamia tekstejä, joita ei ole suoraan kopioitu esimerkiksi opettajan taulumuistiinpanoista. Olen analysoinut tekstiaineistosta muun muassa funktionaalisia jaksoja (esimerkiksi kuvailu, vertailu ja käsitteen määrittely) sekä tiedonalalle tyypillisiä ilmiöitä kuten multimodaalisuutta. Seuraava esimerkki on fysiikan kokeesta.

(1) Fysiikan teksti (B7_7_S2_koe)[3]

Miksi ulkoikkunoissa on lasien välissä ilmaa?

koska jos sitä ei olisi siellä, lasi olisi räjähtänyt

Miksi kuuma tee on mukavampi juoda posliinimukista, kuin metalliastiasta?

metali kumene

Tekstit on kirjoitettu joko osana oppilaan työskentelyä oppitunnilla tai kotona oppiaineen kotitehtävien parissa. Teksteissä esiintyvä tavallinen asetelma on kysymys–vastaus-pari, jossa oppilas on vastannut kysymykseen tai muulla tavoin toiminut tehtävänannon mukaan. Oppilaiden vastaukset ovat tyypillisesti lyhyehköjä, muutaman sanan tai lauseen mittaisia. On huomioitava, että kyseisenä ajankohtana oppilaat opiskelivat poikkeuksellisen paljon itsenäisesti johtuen koronapandemiasta aiheutuneista karanteeneista ja eristyksistä. Sähköinen oppimisalusta onkin ollut hyvä väylä jakaa oppimateriaaleja ja seurata oppilaiden työskentelyä. Ongelmatonta

3 Tekstiaineistoesimerkin kohdalla on kerrottu informantin tunnus, luokka-aste, oppilaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä (S1 tai S2) ja tarvittaessa tekstilaji.

tämä ei ole ollut, sillä kenttähavaintojeni perusteella oppilailla on kovin erilaiset taidot niin itseohjautuvuudessa kuin tieto- ja viestintätekniikan käytössä.

Ääninauhoitusaineisto sisältää vapaamuotoisia tutkijan ja opettajan välisiä keskusteluja ennen ja jälkeen oppitunnin. Keskustelut ovat koulun kiireisen arjen ja siirtymien vaatiman ajan vuoksi lyhyitä. Ne sisältävät muun muassa opettajan kuvauksia siitä, mitä tunnilla on tarkoitus tehdä sekä pohdintaa siitä, miten tunnille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet. Kolmannen aineiston muodostaa kenttätyössä kerätty aineisto (muistiinpanot, valokuvat). Etnografinen havainnointi fysiikan oppitunneilla on täsmentänyt kontekstia, jossa oppilaat toimivat oppiaineen tekstien ja tiedonalan kielen parissa. Etnografisella otteella onkin tutkimuksessa keskeinen rooli. Tutkimus nojaa kouluetnografian tutkimuskenttään, jolle on tyypillistä osallistuva havainnointi (Lappalainen 2007: 12). Vielä tarkemmin tutkimus sijoittuu lingvistisen etnografian kenttään, jossa tarkastellaan yhteisesti jaettujen ideologioiden ja sosiaalisten normien sekä yksilöiden kielellisten resurssien leikkauspisteitä toimintayhteisössä (Lehtonen & Pöyhönen 2020: 347).

Oma positioni kentällä on muovautunut kenttäjakson aikana. Aluksi pyrin havainnoimaan, millaisten sosiaalisten ja kielellisten käytänteiden ympäröimänä tekstit muotoutuivat. Hyvin pian ne havainnot, joita tein, alkoivat vaikuttaa aineenopettajan kanssa käymiini keskusteluihin sekä toimintaan luokassa. Etnografiaan kuuluukin keskeisesti tutkijaposition reflektointi (ks. esim. Gordon ym. 2007). Muutaman ensimmäisen oppitunnin ajan istuin luokan takaosassa havainnoimassa, mutta siitä eteenpäin kiertelin luokassa ja osallistuin aktiivisesti luokkahuonevuorovaikutukseen. Vaikka esittelin itseni tutkijana, alkoivat oppilaat kutsua minua aika pian "opeksi". Kenttätyön aikana kävimmekin opettajan kanssa keskustelua roolistani luokassa.

Jo pelkällä tutkijan läsnäololla on vaikutusta toimintaan. Esimerkin 2 katkelma on nauhoitettu kenttätyöni toisena päivänä, jolloin saavuin opettajanhuoneeseen ja näin fysiikan opettajan istumassa koneen ääressä katselemassa omaa vanhaa oppimateriaaliaan ikään kuin toisin silmin. Kyse oli työohjeesta magneettisen voiman tutkimisesta, joka oli kirjoitettu yhdeksi tiiviiksi tekstikappaleeksi.

(2) Keskustelu opettajainhuoneessa

Ope:	tää täähän on vaan tällanen tosi tosi lyhyt
Tutkija:	[joo]
Ope:	et nyt mä vaan katon et mä en oo varsinaisesti sanottanut tätä sillee S2-oppilaalle
Tutkija:	nii just joo (2.0) joo mitä se vaatis sun mielestä et se olis sillee S2-oppilaalle helpommin ymmärrettävä
Ope:	mä en oo varma onks tässä sinänsä mitään mä en oo kattonu tätä siinä mielessä vaa

Tutkija: hmmm joo
Ope: mut että
Tutkija: no sä ainaki nyt pilkoit sitä et sä laitoit eri riveille
Ope: [nyt täs on] selkeet lauseet ja sit täs on
välineet täs ei oo oikeestaan mitään turhaa
Tutkija: joo
Ope: et nyt mä vaan mietin näitä sanamuotoja et onks tää niinku
Tutkija: aivan nyt siin on niinku passiivissa että on se pas- mä mietin että tässä nyt itsekin
kyselen että ((naurua))
Ope: joo
Tutkija: että olisko sellanen oh- olisko sille oppilaalle helpompi sellanen ohje missä
tyyliin reseptityylinen ohje missä olis että mittaa
Ope: [tee]
Tutkija: nii just näin että olis siinä vähän niinku käskymuodossa
Ope: [käskyjä] ((naurua))
Tutkija: just näin et sitten passiivi vois tai ainakin siinä niinku kielitaidon alku-
vaiheessa nii sit se on ehkä niinku sellainen
Ope: joo mä laitan näin että aseta ((naputtelee tietokoneella))

Kun tiedustelin opettajan tuntisuunnitelmaa esimerkissä 2, hän aloitti vastauksensa arvioimalla, kuinka hyvin tehtävä sopisi suomenoppijoille. Opettaja päätyikin muokkaamaan aiemmin sellaisenaan käyttämäänsä tehtävää, ja tämä muokkaus oli käynnistynyt ennen kuin olimme katsoneet tehtävää yhdessä. Opettaja toi kenttäjakson aikana myös eksplisiittisesti esiin sen, kuinka jo pelkkä tutkijan läsnäolo sai hänet pohtimaan opetuksen kielitietoisuutta.

Olen analysoinut tutkimusaineistoa neksusanalyyttisesta viitekehyksestä. Neksusanalyysi on monitieteinen tutkimusmenetelmä, jossa sovelletaan muun muassa lingvistisen antropologian, etnografian, kriittisen diskurssianalyysin sekä vuorovaikutuksellisen sosiolingvistiikan analyysivälineitä (Pietikäinen 2012). Analyysi kohdistuu sosiaaliseen toimintaan sekä siinä risteäviin diskursseihin; tarkastelun kohteena ovat erilaiset semioottiset resurssit, joiden avulla luodaan merkityksiä vuorovaikutuksessa. Diskursseja tarkastellaan samanaikaisesti kahdella tasolla: mikrotasolla tehdään havaintoja siitä, miten ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa ja makrotasolla kartoitetaan laajempia sosiopoliittiskulttuurisia suhteita. Neksusnanalyysi onkin tapa yhdistää nämä kaksi analyysin tasoa, jolloin laajemmat sosiaaliset ilmiöt ovat johdettavissa arkisiin käytänteisiin. (Scollon & Scollon 2004: 8.)

Sosiaalisia ja kielellisiä käytänteitä tarkastellaan kolmen ulottuvuuden kautta: 1) paikan diskurssit (*discourses in place*, sosiaaliset käytänteet, kieli ja objektit), 2) vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*, miten vuorovaikutus on järjestäytynyt) ja 3) toimijahistoria (*historical bodies*, mm. roolit, tavoitteet, motivaatiot). Diskurssit ovat muuttuvia ja niitä tarkastellessa tulee esille aika-aspekti: miten muutos sosiaa-

lisessa toiminnassa kytkeytyy aiempiin diskursseihin ja mihin toiminta suuntautuu tulevaisuudessa. Diskurssianalyysin perusperiaatteisiin kuuluu, että koska sosiaalisessa toiminnassa erilaiset diskurssit kiertävät ja kohtaavat, on tutkijan valittava keskeisimmät elementit analyysia varten ja tutkimuskysymykset muotoutuvat vasta sitten, kun on löydetty ilmiön kannalta olennaisimmat toimijat, tapahtumat ja objektit. (ks. Scollon & Scollon 2004; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Tässä tutkimuksessa tarkastelun keskiössä olevalla sosiaalisella toiminnalla tarkoitan opiskelua fysiikan oppitunnilla. Fokus on toiminnan neksuksessa, risteymässä, jossa eri diskursiiviset ulottuvuudet kohtaavat. Diskursiivisiin käytänteisiin on ollut mahdollista päästä käsiksi teksti- ja diskurssianalyysin sekä lingvistisen etnografian avulla.

Tutkimusaineiston keruuta varten olen saanut luvan opetuksen järjestäjältä sekä suostumuksen alle 15-vuotiaiden oppilaiden huoltajilta. Tutkimusprosessissa olen kiinnittänyt eritystä huomioita tunnisteellisen aineiston keräämiseen, käsittelyyn ja säilyttämiseen. Olen informoinut tutkittavia ja heidän huoltajiaan henkilötietojen käsittelystä sekä tutkittavien oikeuksista kuten tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa. (TENK 2012, 2019.) Informointi on tapahtunut saatekirjeessä suostumuslomakkeen yhteydessä sekä lyhyen selkokielisen videon muodossa. Luokkatilanteissa olen joka kerta vielä erikseen pyytänyt luvan esimerkiksi oppilaan tehtäväpaperin kuvaamiseen kenttäpäiväkirjaa varten.

4 Tiedonalan kielen käytänteitä fysiikan oppitunnilla

Tässä luvussa tarkastelen fysiikan opiskelua sosiaalisena ja kielellisenä toimintana. Luku jakautuu kolmeen osaan: aluksi analysoin tiedonalan kielen diskursiivista rakentumista oppilaiden kirjoittamien tekstien sekä luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan kautta, sen jälkeen havainnollistan vuorovaikutusta fysiikan oppitunneilla ja lopuksi esittelen kahden oppilaan fysiikan opiskelun kautta näyttäytyvää toimijahistoriaa. Olen jakanut alaluvut neksusanalyysin mukaisiin diskurssiulottuvuuksiin (*paikan diskurssit*, *vuorovaikutusjärjestys* ja *toimijahistoriat*), mutta samalla huomioinut sen, että ulottuvuudet ovat risteäviä, eivät toisistaan erillisiä. Vaikka analyysin pääpaino on paikan diskursseissa, pyrin tarkastelemaan sosiaalista toimintaa ja kielenkäyttötapoja nimenomaan diskurssisyklien risteymässä, jossa eri ulottuvuudet vaikuttavat sosiaaliseen toimintaan ja sitä kautta tiedonalakohtaisten käytänteiden muodostumiseen (ks. Scollon & Scollon 2004: 169).

4.1 Paikan diskurssit

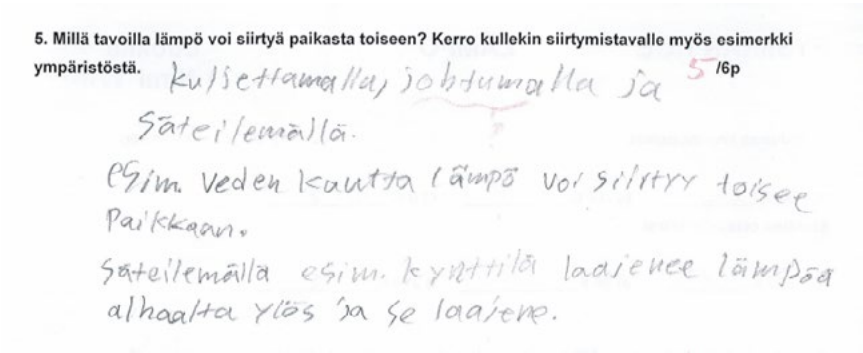
Seuraavaksi erittelen keskeisiä fysiikan oppitunnille tyypillisiä kieli- ja tekstikäytänteitä. Olen jakanut tiedonalalle tyypilliset diskursiiviset käytänteet neljään katego-

riaan, ja jaottelu perustuu toimintojen ja kielenkäyttötapojen toistuvuuteen niin oppitunneilla kuin tehtävissäkin. Olen valinnut aineistoesimerkit siten, että ne havainnollistavat mahdollisimman hyvin kutakin toimintaa. Luokittelua tukee genretutkimuksen näkemys luonnontieteiden teksteille tyypillisimmistä sosiaalisista tavoitteista (ks. Unsworth 2001:125; Martin & Rose 2008: 141; Rapatti 2014: 151–152).

4.1.1 Arkielämän havainnoista kertominen tiedonalan käsittein

Sekä fysiikan opetussuunnitelmasta (OPH 2014: 389–393) että oppimateriaaleista käy ilmi, että yhtenä fysiikan opetuksen tavoitteena on oppia kuvailemaan arjessa havaittuja ilmiöitä omin sanoin sekä toisaalta harjoitella kertomaan arkielämän havainnoista käyttäen fysiikan käsitteitä. Aineistoni perusteella liikkuminen kielen eri tasoilla, konkreettisella ja abstraktilla, näkyy osalla oppilaista horjuntana sanavalinnoissa. Kielen eri tasot näyttävät olevan ajoittain vaikeita yhdistää tai kielellinen ilmaus on ylipäätään vaikea muodostaa. Esittelen seuraavaksi kaksi esimerkkiä, jossa arkihavainnon ja tieteenalan käsitteen yhdistäminen on haastavaa. Ensimmäinen esimerkki on tekstiaineistosta ja jälkimmäinen on kirjattu kenttämuistiinpanoihin.

(3) Fysiikan teksti (A8_7_S2_koe)


5. Millä tavoilla lämpö voi siirtyä paikasta toiseen? Kerro kullekin siirtymistavalle myös esimerkki ympäristöstä. 5 /6p

kuljettamalla, johtumalla ja säteilemällä.
esim. veden kautta lämpö voi siirtyy toisee paikkaan.
säteilemällä esim. kynttilä laajenee lämpöä alhaalta ylös ja se laajene.

Koekysymyksessä pyydetään nimeämään lämmön siirtymistapoja (lämpö voi siirtyä *johtumalla, kuljettumalla* ja *säteilemällä*) sekä kertomaan jokaisesta esimerkki ympäristöstä. Oppilas luettelee lämmön siirtymätavat käyttäen fysiikan termejä ja antaa kaksi esimerkkiä. Ensimmäisessä esimerkissä termin ja selityksen sidoksisuus jää löyhäksi ja lukijan on pääteltävä, että kyse on lämmön kuljettumisesta, jossa *veden kautta lämpö voi siirtyy toisee paikkaan*. Konkreettinen esimerkki tästä olisi vaikkapa lämpöpatteri tai merivirta. Jälkimmäisessä esimerkissä oppilas nimeää vastauksen alkuun lämmönsiirtymistavan (*säteilemällä*) ja antaa esimerkin siitä, miten kynttilästä lämpö säteilee. Vastauksessa kuvataan säteilyn ja lämmön siirtymisen suuntaa: *alhaalta ylös* ja *laajene* [laajenee].

Esimerkissä 4 on kyseessä frontaaliopetustilanne, jossa opettaja on aiemmin havainnollistanut *putoavaa liikettä* paperin, kirjan, teippirullan ja rytistetyn paperin avulla pudottamalla niitä rinnakkain. Tässä hän havainnollistaa, mitä *liiketila* on.

(4) Ote kenttäpäiväkirjasta
Fysiikan opettaja kannattelee fysiikan oppikirjaa käsissään ja kysyy:
Ope: Mikä tämän liiketila olisi nyt?
B28_S1: Liiketila?
B6_S2: Saanks mä vastaa?
Ope: ((humoristisesti)) Joo joo en mä kauaa tässä jaksa kannatella painavaa asiaa. ((Yleistä hälinää, B6 ei kuitenkaan vastaa. Opettaja odottelee hetken ja jatkaa itse.))
Ope: Voisi ajatella, että tämä kirja on paikallaan tai levossa. Ei liiku. Voi siis olla paikallaan tai tasaisessa tai kiihtyvässä liikkeessä. ((Hän puhuu myös siitä kuinka liikettä tarkastellaan aina jonkun toisen kappaleen suhteen.))
B24_S1: Suomen kieli on liian vaikeaa.

Suomea äidinkielenään puhuvilta oppilailta nousee kaksi huomiota. Ensinnäkin B28 osoittaa, että termi *liiketila* on vieras. Opettaja ei anna tähän heti vastausta, sillä B6 haluaa vastata joko luokkakaverin esittämään määrittelykysymykseen tai opettajan alkuperäiseen kysymykseen. Tämä vastausyritys kuitenkin keskeytyy yleiseen hälinään ja oppilaan huomio kiinnittyy muuhun. Koska oppilailta ei tunnu löytyvän vastausta, opettaja vastaa itse omaan kysymykseensä ja samalla selittää asiaa laajemmin. B24:n huomio kiinnittyy opettajan käyttämään kieleen. Hän ei sano, että fysiikka oppiaineena on vaikeaa vaan että nimenomaan suomen kieli, jonka avulla fysiikan ilmiötä on selitetty, on vaikeaa.

Luonnontieteessä ilmiön *kuvailu*, *nimeäminen* ja *luokittelu* ovat keskeisiä kielen käytön lajeja (Unsworth 2001: 125; Martin & Rose 2008: 141; Rapatti 2014: 151–152). Kun fysiikan opetuksen kohteena on käsitteiden käyttö ja jäsentyminen, on perusopetuksen arvioinnin kriteerinä arvosanalle 5, että ”oppilas selittää fysiikan ilmiöitä käyttäen joitakin fysiikan käsitteitä”. Kiitettävän arvosanan saavuttaminen vaatii, että oppilas käyttää ”keskeisiä käsitteitä täsmällisesti” ja että ”oppilas osaa yhdistää ilmiöihin liittyvät ominaisuudet ja ominaisuuksia kuvaavat suureet käsiterakenteeksi”. (OPH 2021.) Käsitteiden täsmällinen käyttö vaatii hyvää koulun kielen hallintaa niin tekstien ymmärtämisen kuin tuottamisenkin kannalta (ks. Schleppegrell 2004) ja kuten esimerkistä 4 käy ilmi, *liiketila*-termin määrittely vaati myös ymmärrystä ala- ja lähikäsitteistä (*lepo*, *tasainen liike* ja *kiihtyvä liike*) ja suhteutusta näihin käsitteisiin. Käsitteiden ymmärtäminen ja käyttö ovat yksi tärkeä osa tiedonalan kielen hallintaa, mutta yhtä tärkeitä ovat seuraavaksi esitellyt fysiikan tiedonalalle tyypilliset kielenkäyttötavat.

4.1.2 Fysiikan tutkimuksen suunnittelu ja toteutus

Fysiikka on kokeellinen ja tehtäväpohjainen oppiaine (ks. fysiikan opiskelusta kielen näkökulmasta myös Nikula 2015), johon kuuluu keskeisesti oman tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja tulosten raportointi. Tutkimuksellisen otteen nähdään tukevan fysiikan käsitteiden rakentumista: "[t]utkimusten tekemisellä on oleellinen merkitys käsitteiden omaksumisessa ja ymmärtämisessä, tutkimisen taitojen oppimisessa ja luonnontieteiden luonteen hahmottamisessa" (OPH 2014: 394). Esimerkkiin 5 on koottu neljän oppilaan tekstivastaus siitä, miten kappaleen tiheys mitataan. Edellisellä oppitunnilla opettaja on käynyt koko ryhmän kanssa yhdessä läpi, mitä *tiheys* tarkoittaa ja miten se lasketaan. Tämän jälkeen on tehty tiheysmittauksia pienissä ryhmissä. Esimerkkitehtävä on osa tehtävämonisteen pohdintaosiota, jonka tarkoitus on palauttaa mieleen, mitä tutkimuksessa tehtiin.

(5) Tutkimusraporttivastausten koonti

$p = \frac{m}{v}$

Tehtävänanto: Kirjoita ohje, kuinka määrität kappaleen tiheyden.	
B19_ 8_S2	1. minä punuksite kappaleen 2. minä mittaa kappaleen 3. minä laske kappaleen tiheyden 4. minä päättele kappaleen materiaali
B9_8_ S2	me katottiin palikoiden grammat, että paljon ne painaa. Sitten mitatiin tilavuuksen viivoitimella. Sitten mitatiin tiheyksen jaettumalla gramman tilavuuksella.
B27_8_S1	eli jaat massan tilavuudella esim. 5g : 10 cm
B17_8_S1	Ensimmäiseksi punnitset kappaleen. Sitten mittaat kappaleen. Sitten lasket ja päättelet tiheyden avulla kappaleen materiaalin.

Oppilaiden kirjoittamista teksteistä löytyy ohjeeseen tyypillisesti kuuluva vaiheistus kuten numerointi tai rakenne ensimmäiseksi–sitten. Kaksi ensimmäistä tekstivastausta on kirjoitettu ensimmäisessä persoonassa, joka sopisi muodoltaan esimerkiksi tutkimusraporttiin. Tehtävänannon toinen persoona (*kuinka määrität*) näyttää vaikuttavan kahden jälkimmäisen tekstivastauksen persoonamuodon ja moduksen valintaan (*jaat*, *punnitset*, *mittaat*, *lasket* ja *päättelet*). Kirjoittajat eivät ole käyttäneet imperatiivimuotoista lausetta, joka olisi prototyyppinen tapa muodostaa direktiivi, jolla kirjoittaja neuvoo vastaanottajaa (VISK § 1591). Tiheyden määrittäminen on kirjoitettu täsmällisimmin auki viimeisessä tekstivastauksessa, jossa on myös annettu laskukaava. Toisaalta tiheyden laskukaava on sanallistettu kahdessa keskimmäisessä vastauksessa (gramma po. massa jaettuna tilavuudella).

Kenttähavaintojeni perusteella näyttää siltä, että valtaosa käytössä olevasta oppituntiajasta käytetään tutkimuksen ohjeistukseen sekä tutkimuksen tekemiseen ja

raportointiin. Luonnontieteiden opetukseen kuuluukin keskeisenä menettelytapojen kuvaus (Rapatti 2014: 151), jolloin toiminta ja koko prosessi pilkotaan vaiheisiin, joilla osoitetaan toimintojen suhdetta objekteihin ja tilaan (Martin & Rose 2008: 182). Kuten esimerkki 5 havainnollistaa, toiminnan kuvaus edellyttää sekä tekstilajin tuntemusta että koulun opetuskielen hyvää hallintaa. Fysiikan tutkimuksen suunnittelu ja eri vaiheiden kielentäminen ovat pohja, jolle rakennetaan tulosten tulkintaa ja argumentaatiota ja joita käsittelen seuraavaksi.

4.1.3 Fysiikan tutkimustulosten tulkinta ja perustelu

Havainnoimillani fysiikan tunneilla oppitunnin pituus, tässä tapauksessa kaksoistunnin pituus, riitti usein ainoastaan tutkimuksen suorittamiseen sekä tulosten kirjaamiseen ja edeltävässä luvussa käsitelty raportointi sekä tulosten tulkinta näyttivät usein jäävän kotitehtäväksi. Seuraavan esimerkin avulla havainnollistan, miten fysiikan opettaja hahmottaa tutkimusprosessin oleelliset vaiheet. Yksi fysiikan opiskelun tavoitteistahan on ”ohjata oppilasta käsittelemään, tulkitsemaan, ja esittämään omien tutkimustensa tuloksia sekä arvioimaan niitä ja koko tutkimusprosessia” (OPH 2014: 392). Esimerkissä 6 fysiikan opettaja kuvaa tutkimusprosessin haasteellisuutta ja toteaa, että fysiikan mittausten tekeminen työohjeen mukaan ja raportointi ovat haastavia suurelle osalle oppilaista suomen kielen taidon tasosta riippumatta.

(6) Keskustelu oppitunnin jälkeen

Ope: mut mä yritin tehdä tästä nyt tämmösen ikään kuin tosi selkeän
Tutkija: [kyllä]
Ope: tän tän sanoituksen tähän (1.0) mut että jotenkin tuntu et (1.0) et vaikka ne oli oli niin kuin suurin osa oli tehnyt tän osalla siis selkeästi ei ollut mitään niitä papereita mut ne ei itse saanut selvää niistä omista jutuista ne ei yhtään tiennyt et mistä nämä luvut olivat ja sielt mä vähän yritin osoittaa et hei täs vois kirjoittaa esimerkiksi et mikä tää on mitä lasket koska nyt on kulunut kuus päivää siitä sen tekemisestä ja nyt ei ole niinku minkäänlaista mielikuvaa ((nauraen)) mitä nää on ((köh köh)) nii saati sitten että jos joku toinen lukee sitä paperia
Tutkija: joo
Ope: mut et onhan tää ((rummuttaa pöytää)) pitkä matka siihen että (1.5) noudattai- ((köh köh)) noudattaisi ikään kuin näitä näitä opsin tavoitteita sillä lailla että et oppilas osaa tehdä työohjeen mukaisesti
Tutkija: mm
Ope: mittauksen ja ja raportoida siitä ni (1.5) aika vähissä on ne oppilaat jotka vaikka olis siis kotikieli suomi jotka sen tekee

Tehtäväpapereista sekä tunnilla käymistäni keskusteluista oppilaiden kanssa kävi ilmi, että omien tutkimustulosten tulkinta ja perustelu oli oppilaille vaikeaa. Kun tehtävissä pyydettiin arvioimaan omien mittaustulosten luotettavuutta, saattoi oppilas todeta, että *hei, en mä koskaan valehtele xD* (B24_S1), *mun mielestä meidän tulokset on vähän väärin* (B8_S2) että mittaus yksinkertaisesti *onnistui* (B29_S2). Kun tutkimustulosten arviointia koskevassa tehtävänannossa oli vastaamista tukevia apukysymyksiä (kuten *mikä aiheutti epätarkkuutta tuloksiin* tai *pääsitkö tavoitteisiin*), pohdinta saattoi myös olla monipuolisempaa (ks. Gibbons 2015). Seuraavassa tekstivastauksessa oppilas onkin nivonut tavoitteet osaksi vastaustaan.

(7) Tekstiaineisto (B9_8_S2_raportti)

> Onnistui niin hyvin, mittaaminen oli luotettavaa. Teimme ryhmä töissä. Pääsin tavoitteisiin. Tavoitteet olivat tietää kuinka paljon energiaa kuluu kitka työn voittamiseen. Mitata esineiden massan, korkeuksien, matkan, newtonin. Ei ollut vaikea tehdä mutta kesti paljon aikaa. Koska niiden mittaamisessa toivotettiin monta esinettä kuten vaaka, rulla mittaus. Tutkimus on luotettavaa. Koska mittaus tehtiin tarkkaan. Muiden tuloksissa oli vähän samanlaiset tulokset samanlaisista kappaleista.

Esimerkissä 7 oppilas perustelee mittausten luotettavuutta irrallisten *koska*-lauseiden avulla (koska mittauksessa käytettiin eri mittausvälineitä ja *koska mittaus tehtiin tarkkaan*). Irrallisten *koska*-lauseiden käyttö voi selittyä syntaktisesti liian kompleksisten rakenteiden välttelynä tai kertoa harjaantumattomuudesta kirjakielen konventioiden hallinnassa (Kalliokoski 2006: 228). Vastauksessa kirjoittaja tehtävänannon mukaisesti vertaa omia tuloksia suhteessa muiden tuloksiin (*oli vähän samanlaiset*) ja pohtii tavoitteita (*kuinka paljon energiaa kuluu kitka työn voittamiseen*) ja tavoitteiden saavuttamista (*pääsin tavoitteisiin*). Esimerkki havainnollistaa, että perusteleminen edellyttää monipuolista tiedonalan kielen argumentoinnin ja käsitteistön hallintaa. Fysiikan tutkimustulosten arviointi edellyttää oppilaalta sekä tietoisuutta siitä, mitä hän on tehnyt mittauksen aikana, että kielitietoisuutta eli tietoa niistä kielen keinoista, joita tulkintaan ja perusteluun tarvitaan. Yläkouluikäiset oppilaat tulkitsevat tutkimustuloksia erilaisin kielellisin resurssein ja lisäksi fysiikan tutkimustulosten raportointi edellyttää monenlaisten semioottisten järjestelmien hallintaa.

4.1.4 Laskeminen, kuvaajien piirtäminen ja tulkinta

Luonnontieteen kieli on sanallista, matemaattista, visuaalista, graafista ja operationaalista. Jotta oppilas (tai kuka tahansa) pystyy lukemaan ja kirjoittamaan luonnontieteellisiä tekstejä, tekemään luonnontieteellisiä kokeita ja ylipäätään keskustelemaan luonnontieteellistä ilmiöistä, tulee hänen hallita luonnontieteellisen kielen eri semioottisia järjestelmiä. Luonnontieteellisistä tekstiä tulee tarkastella laajan teks-

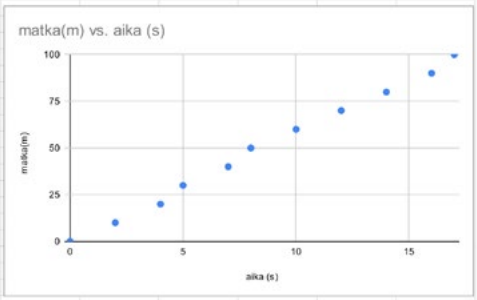
tikäsityksen kautta. (Lemke 1990.) Kuten oppilas (B6_S2) totesi tunnilla: *fysiikka ja matikka on vähän samanlaisii*.

Fysiikan opetussuunnitelman (OPH 2014: 390) mukaan opetuksen tavoitteena on, että se ”opastaa oppilasta käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa tiedon ja mittaustulosten hankkimiseen, käsittelemiseen ja esittämiseen”. Havainnoimani tuntityöskentelyn vaihtelu perinteisen ja sähköisen oppimisympäristön välillä sekä oppiaineen matemaattisuus ja multimodaalisuus näyttävät selvästi haastavan oppilaita kuten esimerkistä 8 käy ilmi.

(8) Ote kenttäpäiväkirjasta ja oppilaan (B6_S2) piirtämä kuvaaja

Tänään käydään läpi eilistä kävelijän nopeuden mittaustehtävää. Alkuun ope piirtää malliksi kuvaajan, koska “kun sen piirtää käsin, niin ymmärtää paremmin kuin sheetsissä”. Tämä kuvaajan piirtäminen (aika x-akselilla, matka y-akselilla) jokaisen oppilaan omilla arvoilla on todella haastava tehtävä. Moni pyytää apua opelta tai minulta. B6_S2 huutaa “ope” ja katsoo minua. Hän kysyy, että voinko auttaa, jotta saa tehtyä tehtävän hyvin. Neuvon aluksi merkitsemään yksiköt kahden ruudun välein ja sitten lähden kyselemään, että kuinka paljon aikaa on kulunut 10/20/30 metrin kohdalla jne. Näin hän saa pisteet kohdilleen ja suoran lopulta piirrettyä. Hän tarvitsee vielä myöhemmin apua myös taulukon ja kuvaajan tekemiseen taulukkolaskentaohjelmalla.

aika (s)	matka(m)
0	0
2	10
4	20
5	30
7	40
8	50
10	60
12	70
14	80
16	90
17	100



Esimerkki 8 havainnollistaa tyypillistä tehtävää fysiikan tunnilla, jossa on monia vaiheita ja välineitä. Näiden lisäksi rinnakkain tulee kuljettaa numeerisia tuloksia sekä verbaalisia ja visuaalisia tiedonesittämistapoja. Tiedonalan kieltä rakentavat elementit vaativat siis monilukutaitoa. Paikan ja tilanteen diskursseihin lukeutuvat myös fysiikan tunneilla oleelliset materiaaliset objektit ja niiden nimitykset kuten *statiivi*, *jousivaaka* ja *linssi*, joiden käyttöön oppitunnilla harjaannutaan. Tekstiaineiston ja havainnoinnin perusteella myös oppilaiden käytössä olevat kannettavat tietokoneet ovat olennainen väline multimodaalisten tekstien rakentumisessa.

Tiedonalalle tyypillisiin diskursiivisiin käytänteisiin harjaannutaan oppitunnilla. Tarkastellussa sosiaalisessa toiminnassa, fysiikan opiskelussa, ovat läsnä niin tiedonalalle tyypilliset kieli- ja tekstikäytänteet kuin arkinen vuorovaikutus ja oppilaiden aiemmat kokemukset ja käsitykset. Esittelen seuraavaksi kenttähavaintoja, joiden avulla piirtyy kuva moniulotteisesta sosiaalisesta toiminnasta, jossa eri elementit kohtaavat.

4.2 Vuorovaikutusjärjestys

Neksusanalyysissa käsite *vuorovaikutusjärjestys* hyödyntää paljolti Erving Goffmanin näkemystä vuorovaikutuksen järjestäytymisestä. Neksusanalyyttisessa vuorovaikutuksen tarkastelussa tutkitaan siis yhtä lailla, millaisin keinoin ja muodoin tietyssä tilassa tapahtuvan sosiaalisen toiminnan vuorovaikutus on rakentunut. (Scollon & Scollon 2004: 13, 43.) Seurasin kenttäjakson aikana kahden eri 8. luokan fysiikan tunteja. Molemmissa ryhmissä enemmistö oppilaista opiskeli suomea toisena kielenä. Ryhmät olivat keskenään erilaisia: *Tämä ryhmä vaikuttaa eilisen perusteella erilaiselta kuin syyslomaa edeltävä ryhmä. Oppilaiden huomio vaikutti olevan enemmän siinä, mitä tunnilla tapahtuu ja näkyvästi aktiivisia kyselijöitä ja osallistujia oli monta.* Jotkut vuorovaikutuskäytänteet toistuivat kuitenkin molemmissa ryhmissä. Fysiikan tunti näyttää tavallisesti alkavan siten, että oppilaat tulevat luokkaan pikkuhiljaa. Osa tervehtii opettajaa tai luokkakavereita, osa kävelee hiljaa omalle paikalleen. Usein opettaja aloittaa tunnin kysymällä jotain edeltävästä tunnista tai jakamalla monisteita eikä tunnilla siten ole selkeää alkamisajankohtaa kuten yhteistä tervehdystä tai muuta merkkiä. Opettaja on kuitenkin se, jonka toiminnasta tunti käynnistyy, sillä sitä ennen oppilaat juttelevat tai katsovat älypuhelimiaan.

Vuorovaikutus luokkahuoneessa voi järjestäytyä monin eri tavoin (ks. Tainio 2007: 31–50; Lehtimaja 2012: 28–41). Havainnoimillani fysiikan tunneilla opettaja näyttää suosivan opetuskeskustelua, jossa hän ohjailee keskustelua kysymysten avulla haluamaansa suuntaan (Lehtimaja 2012: 35). Ensimmäisen ryhmän kohdalla opettaja ajoittain turhautuu, koska oppilaiden osallistuminen keskusteluun on vähäistä. Kenttämuistiinpanojeni mukaan opettaja toteaa muun muassa, että *te ette kysy mitään ja sitte mä saan niinku tyhjiä papereita* ja että *täällä tulee tosi yksinäinen olo täällä edessä*. Luokan edessä harvoin on kukaan muu kuin opettaja. Oppilaat näyttävät välttelevän liikkumista luokan etuosassa eikä heillä ole tilaisuuksia, jossa heidän pitäisi mennä luokan eteen. Ensimmäisessä ryhmässä on yksi aktiivinen keskusteluun osallistuja, joka lähes poikkeuksetta yrittää vastata opettajan kysymyksiin, vaikka ei löydä täsmällisiä tiedonalan termejä.

(9) Ote kenttäpäiväkirjasta

Ope: Mitä eroa on massalla ja painolla? Puhekielessä ei tehdä eroa sillä, mutta fysiikan kielessä on. Kumpi on kilo ja kumpi newton? ((hiljaisuus, ei vastausta)) Paino kuvaa vuorovaikutusta. Mitä massa aiheuttaa?
B30_S2: Massa on paino?
Ope: Mitä eroa on kappaleella, jolla on pieni massa ja suuri massa? ((hiljaista pitkään)) Eikö mitään?
((B30 selittää opettajalle ja samalla koko luokalle sitä, kuinka paino jakaantuu kahdelle jalalle. Hän siis puhuu tosi konkreettisella tasolla ja muistelee, mitä edellisen tunnin mittaustilanteessa tapahtui.))
Ope: Mitä muuta tarvitaan paineeseen?
B30_S2: Jalan juttu.
Ope: Jalan juttu. Mikä me saadaan?
B30_S2: ((viittilöi käsillä jalan muotoa, ei löydä sanaa))
B17_S1: ((viittaa ja saa puheenvuoron)) Pinta-ala.

Esimerkkikatkelmassa näkyy opetuskeskustelulle tyypillinen kolmiosainen kysymys-vastaus-arviointi-sykli (Lehtimaja 2012: 36), jossa opettaja esittää kysymyksen (*Mitä muuta tarvitaan paineeseen?*), oppilas vastaa, jonka jälkeen opettaja arvioi vastauksen tarkkuuden. Tässä opettaja vahvistaa hyväksyvänsä oppilaan vastauksen toistamalla sen (*jalan juttu*), mutta tarkentavalla kysymyksellään hän implikoi, että vastauksen tarkkuus on riittämätön. Vaikka kyse ei ole kielenopetuksesta *per se*, keskusteluesimerkki muistuttaa kielellisesti epäsymmetrisen ryhmän vuorovaikutustilannetta, jossa koulun opetuskieltä eritasoisesti hallitsevat oppilaat täydentävät toisensa vastauksia ja käyttävät erilaisia osallistumisstrategioita (Lehtimaja 2012: 214). Abstraktista asiasta käytävään keskusteluun voidaan siis osallistua moninaisin kielellisin resurssein kuten elein ja arkikielisin ilmauksin.

On kuitenkin ilmeistä, että opettaja kohtaa haasteita yrittäessään mahdollistaa vuorovaikusta luokkahuoneessa. Havaintojeni perusteella näyttää useimmiten siltä, että opettaja hallitsee tilaa, ja puheenvuorot luokassa kiertävät hänen kauttaan tai osoitetaan hänelle (ks. myös Tainio 2007: 32–33; Lehtimaja 2012: 50–51). Tällöin yhteinen monenkeskinen keskustelu typistyy kahden väliseksi dialogiksi. Opettaja yrittää saada oppilaita osallistumaan myös huumorin keinoin. Seuraavassa esimerkissä hän pyrkii havainnollistamaan eri tavoin, mitä *paine* on.

(10) Ote kenttäpäiväkirjasta

Ope aloittaa varsinaisen opetusosuuden kertaamalla lyhyesti eilistä tiheyttä, sillä lähes puolet ryhmästä oli poissa. Hän siirtyy uuteen asiaan huuhdahtamalla: ”Hei, paine!” ja lähtee kävelemään luokan takaosaa kohti samalla

selittäen, että on eroa, tekeekö tuttavallisen läpsäisyn olkapäälle vai tökkääkö harpilla samalla voimalla. Hän havainnollistaa molempia tapoja oppilaaseen B22_S1, joka toteaa, että ”ei muuten ollut sama voima”. Tähän opettaja naurahtaa, että ei ollut, koska oppilasta kävi sääliksi.

Ope: ((osoittaa kämmentä ja sitten harpin kärkeä)) Mikä tässä muuttui?

B24_S1: päädyn leveys

Ope: Päädyn leveys eli täsmällisesti pinta-ala.

((Ope ryhtyy selittämään paineen laskemista taululle ja kirjoittaa myös kaavan p=F/A. Hieman myöhemmin hän hyppää pöydälle ja havainnollistaa painetta vielä toisella tavalla. Oppilaita hymyilyttää.))

Kaikenlainen havainnollistaminen näyttää lisäävän mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutukseen. Sen lisäksi, että multimodaaliset elementit auttavat ymmärtämään haastavaa kielellistä ainesta, niin oppilaat myös näyttävät seuraavan opetustilannetta enemmän, kun opettajalla on jotain konkreettista käsissään. Humoristisiksi lukeutuvat teot (kuten pöydälle hyppääminen) auttavat kiinnittämään huomiota myös opetettavaan aiheeseen ja sisältöön.

4.3 Toimijahistoriat

Tässä alaluvussa tarkastelen fysiikan opiskelussa näyttäytyvää toimijahistoriaa kahden 8.-luokkalaisen oppilaan toiminnan kautta. Toimijahistorialla Scollon & Scollon (2004: 22) tarkoittavat yksilön elämänkokemusta, tavoitteita ja sen vaikutusta sosiaaliseen toimintaan. Scolloneiden mukaan toimijahistoriaa tulisi tarkastella intersektionaalisesti paikan diskussien ja ympäröivien ihmisten ja vuorovaikutuksen risteyskohdassa. Tarkasteluni rajoittuu kirjoitettuihin kenttähavaintoihin, jotka tein osallistuessani kyseisen ryhmän fysiikan tunneille. Koska 8. luokan fysiikka opiskellaan noin kymmenessä viikossa, osallistujiin tutustuminen jää vääjäämättä pintapuoliseksi ja ajallista kehityskaarta on vaikeaa saada näkyviin. Havaintojeni mukaan toimijuuden muutosta voi kuitenkin tapahtua lyhyessäkin ajassa, ja yhden oppitunnin aikana tapahtunut muutos saattaa heijastua toimintaan tulevaisuudessa.

Keskityn analyysissani kahteen oppilaaseen (B20_S1 ja B27_S1), jotka istuvat aina vierekkäin luokan etuosassa. He tekevät tehtäviä usein yhdessä, mutta joskus mukaan liittyy muitakin. Alkuvaiheessa he tuntuvat olevan kovin tuskastuneita tehtävien ja sen myötä fysiikassa käytettävän kielen vaikeuteen, ja B20_S1 muun muassa näyttää monistetta ja kysyy minulta, että *miksi tämä kaikki on niin vaikeasti sanottu*. Havaintoaineiston perusteella he kokevat haasteeksi niin oppiaineen kielenkäyttötavat kuin opetuksen nopean etenemisen. Seuraava esimerkki on tunnilta, jossa ensin mitattiin jokaisen oppilaan kävelynopeutta koulun urheilukentällä, kirjattiin mittaustulokset vihkoon ja siirrettiin mittaustulokset sähköiselle oppimisalustalle luokassa.

(11) Ote kenttäpäiväkirjasta

> Tunnin loppua kohti vaativuus kasvaa, kun taulukko ja kuvaaja pitäisi tehdä taulukkolaskentaohjelmassa ja viedä palautettavaan docs-tiedostoon. Tässä kohtaa yli puolet porukasta putoaa kärryiltä ja tarvitsee apua. Minun ja open aika ei enää riitä kaikille ja osa lopettaa työskentelyn kokonaan. B27_S1 sanoo mm. “Pää räjähtää!” “En ymmärrä mitään!” “Toi [ope] puhuu siansaksaa!” “En aio tehdä kotitehtäviä, koska en osaa!”

Tehtävässä on monta vaihetta, ja vaikka prosessi on esitelty oppilaille, niin B27_S1 ilmoittaa, että oppiaineessa käytettävä kieli on liian vaikeaa ja että opetus etenee liian nopeasti. Tämä oppiaineen vaikeuden haaste nousee esille niin tunnilla kuin keskustellessani opettajan kanssa tuntien jälkeen. Opettajalla tuntuu olevan käsitys, että haasteet fysiikan opiskelussa johtuvat siitä, että kyseiset oppilaat ajattelevat fysiikan olevan vaikeaa. Opettaja siis kokee, että tunnilla näyttäytyvä toiminta on kytköksissä erityisesti *toimijahistoriaan*, suhtautumiseen ja aikaisempiin kokemuksiin, ei niinkään tiedonalan käytänteiden haastavuuteen.

Kurssin puolessavälissä tapahtuu kuitenkin muutos, ja oppilaat pääsevät kokeellisen tehtävän kautta paremmin osalliseksi oppiaineen käytänteisiin. Ratkaisevaa näyttää olevan se, että kyseisessä vuorovaikutustilanteessa opettaja huomioi ensimmäisenä niitä oppilaita, joilla on suurin tuen tarve.

(12) Ote kenttäpäiväkirjasta

> Seuraavaksi lähdetään tekemään kiihtyvyysmittausta ryhmä kerrallaan, sillä demovälineitä on vain yhdet. Ope valitsee ensimmäiseksi ryhmäksi B27:n ja B20:n, sillä he sanovat, etteivät ymmärrä yhtään siitä, mitä pitää tehdä. Muut tekevät sillä aikaa eilistä nopeuslaskumonistetta. [---] Kun B27 ja B20 ovat valmiit ja on seuraavan porukan aika siirtyä mittaamiseen, niin menen katsomaan, millaisia tuloksia he saivat. Katsomme yhdessä keskustellen (minä kysellen), mitä arvoja työselostuksesta jo löytyy ja mitä seuraavaksi pitäisi tehdä. Autan heitä alkuun kiihtyvyyden laskemisessa ja sen jälkeen he tekevät ahkerasti ja omistautuneesti töitä ja paperi on täynnä laskuja.

Seuraavalla kerralla, kun opettaja pyytää vapaaehtoisia avuksi mittaamaan aikaa luokan eteen, on B27 ensimmäisten joukossa. Hän vaikuttaisi saaneen itseluottamusta ja myöhemmin B27 opastaa vieressä istuvaa B20:tä kohta kohdalta, miten kuvaaja piirretään mittaustulosten perusteella, vaikka muutama viikko sitten hän koki fysiikan opiskelun erittäin haastavana. Onnistumisen ja osallisuuden kokemukset sekä harjaantuneisuus oppiaineen kielenkäyttötilanteisiin näyttävät saavan aikaan muutosta myös sosiaalisessa toiminnassa.

5 Pohdinta

Olen tässä artikkelissa tarkastellut tiedonalan kielen rakentumista neksusanalyyttisessa viitekehyksessä. Analyysin keskiössä ovat olleet sosiaaliset ja kielelliset käytänteet fysiikan oppitunnilla. Aineistoni analyysin perusteella tiedonalakohtaisen kielenkäytön yksi keskeinen ulottuvuus on abstraktin ja konkreettisen kielenkäytön vaihtelu: oppilaiden kirjoittamissa teksteissä on samanaikaisesti nähtävissä pyrkimystä tiedonalakohtaiseen ilmaisuun ja arkisen kielenkäytön piirteitä. Toinen keskeinen ulottuvuus tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen tasolla on fysiikan tiedonalakohtaisten käytänteiden multimodaalinen rakentuminen. Oppiaineen kokeellisuudesta johtuen keskeisiä kielen toimintoja ovat muun muassa selittäminen, kuvailu, tulkinta ja perustelu, jotka ovat reaalistuneet niin kirjoitettujen tekstien, kuvien, matemaattisten kaavojen ja laskujen, kuvaajien piirtämisen kuin taulukoidenkin kautta. Fysiikan oppitunnilla toimiminen harjaannuttaakin monilukutaitoa eli monenlaisten tekstien tuottamisen ja tulkinnan taitoja.

Olen lisäksi pyrkinyt selvittämään, millaisilla kielellisillä resursseilla oppilaat pääsevät osalliseksi tiedonalan käytänteisiin. Eri oppiaineiden sisältöjen opiskelu vaatii arkikielen taitojen lisäksi tiedonalan kielen, oppiaineelle tyypillisen sanaston ja kielellisten käytänteiden hallintaa. Luokkahuoneeseen sijoittuva etnografinen tutkimukseni vahvistaa käsitystä siitä, että tiedonalakohtaisiin kielenkäyttötapoihin harjaannutaan vuorovaikutuksessa. Fysiikan oppitunneilla tämä näyttäytyi muun muassa ryhmätöinä tehdyissä kokeellisissa fysiikan tutkimuksissa sekä opetuskeskusteluissa, joissa fysiikan käsitteiden merkityksistä neuvoteltiin. Opiskelussa oppilaiden toimijahistoriat ja tilanteiden vuorovaikutusjärjestys kietoutuvat fysiikan tiedonalalle tyypillisiin diskursiivisiin käytänteisiin kuten havainnoista kertomiseen ja käsitteellistämiseen, minkä tarkastelu niin mikro- kuin makrotasolla tekee näkyväksi sekä kielenkäytön ehtoja (ks. Pietikäinen 2012) että osallisuutta. Moninaiset kielelliset resurssit mahdollistavat osallistumisen, kunhan ne tunnistetaan vuorovaikutustilanteissa.

Oppilaan kehittyvä koulun opetuskielen taito tulisi ottaa aineenopetuksessa huomioon, ja kunkin oppinaineen sisällöllisiä tavoitteita tulisi tarkastella myös kielellisinä tavoitteina: Millaista kielitaitoa oppiaineen tavoitteiden saavuttaminen vaatii? Mitä kielen rakenteita tulisi opettaa, jotta kielenoppija pääsee osalliseksi oppiaineelle keskeiseen tapaan käyttää kieltä? Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH 2014) korostaa kielen merkitystä kaikessa oppimisessa. Kielitietoisen toimintakulttuurin tavoitteina mainitaan muun muassa monikielisyyden ja kielten eri resurssien hyödyntäminen oppimisessa sekä tiedonalojen kielten opettaminen osana jokaista oppiainetta.

Suomen suurissa kaupungeissa yhä suurempi osuus yläkouluikäisistä opiskelee koulun oppiaineita toisella kielellä, ja aineenopetuksen ja oppimateriaalien kielitietoisuus on entistä tärkeämpää. Kuten kenttähavainnostani kävi ilmi, pelkkä tutkijan

läsnäolo sai opettajan pohtimaan opetuksensa kielitietoisuutta ja kehittämään opetustaan. Monissa yläkouluissa kielen- ja aineenopettajien yhteistyö on jo tavallista, mutta tarvetta on kehittää edelleen yhteisopettajuuden pedagogisia malleja, jotka huomioivat kielen ja kielellisten resurssien näkökulman ja mahdollistavat entistä paremmin jokaisen oppilaan osallisuuden kouluyhteisössä.

Kirjallisuus

Ahlholm, M. & P. Portaankorva-Koivisto 2018. The language factor – what exactly is it? Bilingual speakers of Russian and Finnish solving mathematical tasks. *Nordic Studies in Mathematics Education 23* (3–4), 81–103.

Gibbons, P. 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goldman, S.R., M. A. Britt, W. Brown, G. Cribb, M. George, C. Greenleaf, C. D. Lee, C. Shanahan & Project READI 2016. Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist*, *51* (2), 219–246. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741

Gordon, T., P. Hynninen, E. Lahelma, M. Metso, T. Palmu & T. Tolonen 2007. Koulun arkea tutkimassa: kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen, T. Gordon & U. Salo (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–65.

Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Harju-Autti, R., M. Mäkinen & K. Rättyä 2021. 'Things should be explained so that the students understand them': adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI:10.1080/13670050.2021.1995696.

Intke-Hernández, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2.

Joutsenlahti, J. & P. Kulju 2010. Kieliteoreettinen lähestymistapa koulumatematiikan sanallisiin tehtäviin ja niiden kielennettyihin ratkaisuihin. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat: Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 77–90.

Kalliokoski, J. 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre - tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 240–265.

Koivumäki, H. 2021: *"Tänään biologian tunnilla tehtiin jotain todella mielenkiintoista." Tehtävänannon ja mallitekstin vaikutus suomi toisena kielenä -oppilaiden tiedonalakohtaiseen kirjoittamiseen perusopetuksen loppuvaiheessa.* Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Lappalainen, S. 2007. Johdanto: mikä ihmeen etnografia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen, T. Gordon & U. Salo (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lehtonen, H. & S. Pöyhönen 2020. Lingvistinen etnografia toimintayhteisössä. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 345–373. https://doi.org/10.21435/skst.1457.

Lemke, J. 1990. *Talking science: Language, learning and values.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Lilja, N. 2014. Matematiikkaa vai suomea? S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjä*. AFinLAn vuosikirja 2014. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 25–48.

Manninen, R. 2020. *Tiedonalan kieli neljäsluokkalaisten teksteissä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202003241622.

Martin, J. R. & D. Rose 2008. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox Pub.

Moje, E. B. 2015. Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, *85* (2), 254–278, 301. DOI:10.17763/0017-8055.85.2.254.

Moore, J. & M. Schleppegrell 2020. A focus on disciplinary language: Bringing critical perspectives to reading and writing in science. *Theory Into Practice 59* (1), 99–108. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254.

Nikula, T. 2015. Ainekohtaisen kielen käyttö ja oppimisen mahdollisuudet CLIL-tuntien tehtäväpohjaisissa tilanteissa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia.* AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 15–33. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201601151122.

OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2021. Perusopetuksen päättöarvioinnin uudet arviointikriteerit. Päivitetty ePerusteisiin 19.11.2021. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/ [luettu 14.1.2022].

Paldanius, H. 2020. *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8175-4.

Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä, 116* (3), 410–440. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59114.

Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Rantala, J. & A. Veijola 2016. Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen Aikakauskirja, 114* (3), 267–277. http://hdl.handle.net/10138/228966.

Saario, J. 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet.* Jyväskylä studies in humanities 172. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4627-2.

Satokangas, H. & A. Tiermas 2021. Mitä muuta tiedonalan kieli on kuin sanastoa? – Kuinka lähestyä tiedonalojen kielioppia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(6). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/mita-muuta-tiedonalan-kieli-on-kuin-sanastoa-kuinka-lahestya-tiedonalojen-kielioppia.

Schleppegrell, M. 2001. Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education, 12* (4), 431–459. https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0.

Schleppegrell, M. 2004. *The Language of Schooling: a Functional Linguistics Perspective.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Scollon, R. & S.W. Scollon 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
Shanahan, T. & C. Shanahan 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy. *Harvard Educational Review, 78*, 40–59. https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101.
Shore S. & K. Rapatti (toim.) 2014. *Tekstilajitaidot: lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa.* Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. University of Jyväskylä. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3.
Sulkunen, S. & M-R. Luukka 2014. Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. *Kielikukko 4*/2014, 2–7.
Sulkunen, S. & J. Saario 2019. Tiedonmuodostus ja tekstityö: tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä. *Kasvatus, 50* (2), 149–163. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201905232757.
Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi.* Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
Tainio, L. ym. 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla.* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Valtioneuvoston kanslia: Helsinki. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9.
TENK 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
TENK 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf.
Unsworth, L. 2001. *Teaching multiliteracies across the curriculum : changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
VISK = Hakulinen, A., M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. http://scripta.kotus.fi/visk URN:ISBN:978-952-5446-35-7.

Liite: litterointimerkit

päällekkäistä [puhetta]	päällekkäinen puhe
(1.0)	tauon pituus sekunteina
tekstiä	painottaminen
[– – –]	poistettu katkelma
((tekstiä))	litteroijan huomioita ja selityksiä

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 347–369.

Tiia Vahtola, Pekka Lintunen & Minna Maijala
Turun yliopisto

Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2

This article presents how teachers implement early foreign language (FL) teaching in first and second grades in Finnish primary schools. The purpose of the research was to gather information on how different kinds of learning environments are being used in FL teaching. The participants planned and conducted their own teaching development projects. Their reports of the projects were collected during spring 2020, and they also included information on how the teachers conducted remote teaching due to the COVID-19 pandemic. Altogether 10 reports written by general class teachers and FL teachers were analyzed using qualitative content analysis with a theory-oriented framework. The results show that teachers implement functional language teaching methods in various learning environments. Use of digital learning materials has become more essential during the remote teaching period. The study provides valuable insights into the use of learning environments in early foreign language teaching in Finland.

Keywords: early language teaching, learning environment, functional language teaching methods, remote teaching
Asiasanat: varhainen kielenopetus, oppimisympäristö, toiminnalliset opetusmenetelmät, etäopetus

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Lähes kaikki Euroopan Unionin jäsenmaat ovat varhentaneet vieraan kielen opetuksen aloittamisikää viimeisen 20 vuoden aikana (Enever 2011). Tämä kehitys pohjaa Euroopan komission (2005) monikielisyysstrategiaan, jonka mukaan jokaisen lapsen tulisi saada oppia vähintään kahta uutta kieltä äidinkielensä lisäksi mahdollisimman varhain. Kahden tai useamman kielen hallitseminen nähdään merkittävänä vaikuttavana tekijänä yksilön mahdollisuuksissa menestyä esimerkiksi koulutusuralla ja työelämässä (Grenfell 2014; Woolhouse ym. 2013).

Keväästä 2020 alkaen kaikki suomalaislapset ovat aloittaneet A1-kielen eli ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opiskelun perusopetuksen ensimmäisellä luokalla aiemman kolmannen luokan sijaan. Suomessa varhentamispäätöksen (ks. Valtioneuvoston asetus 793/2018) taustalla on ollut Suomen kielivarannon tilaa ja tasoa koskeva selvitys (Pyykkö 2017), jossa suositellaan kielten opiskelun aloittamisen varhentamista yhtenä toimenpiteenä suomalaisen kielivarannon vahvistamiseksi. Kielivarannolla tarkoitetaan kaikkien niiden kielten kielitaitoa, jota hyödynnetään arjessa, harrastuksissa, työelämässä ja mahdollisissa jatko-opinnoissa. Kielivarantoa kartuttavat sekä koulussa että sen ulkopuolella opitut kielet. (OPH 2022.) Kielivarannon kasvattaminen kieltenopetusta lisäämällä, monipuolistamalla ja varhentamalla voidaan nähdä sijoituksena yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuuteen (Skinnari 2018; Vaarala ym. 2021).

Opetusjärjestelyjen muutosta on perusteltu myös aikaisempien tutkimusten osoittamilla, varhaisen kieltenopetuksen myönteisillä vaikutuksilla oppilaiden asenteisiin opiskella kieliä (ks. esim. Nikolov 2009; Ioannou-Georgiou 2014; Skinnari 2018; Huhta & Leontjev 2019) ja oppimisen herkkyyskausien hyödyntämisellä (ks. Bialystok & Hakuta 1999; Long 2013; Skinnari 2018). Lisäksi muutosta on perusteltu sillä, että kielenoppimisen aloitusikä on merkittävä tekijä saavutettavan kielitaidon kannalta. Tämä ei kuitenkaan ole kiistatonta, koska tutkimukset ovat osoittaneet, että aikainen aloittaminen ei välttämättä takaa oppijalle muita parempaa kielitaitoa. (ks. Jaekel ym. 2017; Inha & Huhta 2019.)

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, miten varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan vuosiluokilla 1–2, ja saada tutkimuksen avulla yksityiskohtaista tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat varhennettua A1-kielen opetusta sen alkaessa keväällä 2020. Tutkimusaineiston keruun aikana käytössä ollut termi varhennettu kielenopetus alkaa olla vanhentunut, koska varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan kaikissa suomalaisissa kouluissa jo vähintään kolmatta lukuvuotta ja käytämme siksi tässä artikkelissa termiä *varhainen A1-kielen opetus* termin *varhennettu A1-kielen opetus* sijasta. Varhaista A1-kielen opetusta tarkastellaan erilaisten oppimisympäristöjen näkökulmasta, mistä on toistaiseksi olemassa varsin vähän tutkimusta Suomessa. Luvussa 2 määrittelemme, mitä oppimisympäristön käsitteellä tarkoitetaan tutkimuksessamme ja millä tavalla oppimisympäristöjä käytetään oman tutkimuksem-

me viitekehyksenä. Luvussa 3 kuvailemme tutkimuksen tavoitetta, kirjallisista raporteista muodostuvan aineiston keruuta ja analyysimenetelmiä. Tutkimustuloksiin syvennytään luvussa 4, jonka jälkeen kokoamme luvussa 5 yhteen havaintoja ja pohdimme, millaiselle varhaisen kielenopetuksen jatkotutkimukselle Suomessa olisi tarvetta.

2 Oppimisympäristöt vuosiluokkien 1–2 kieltenopetuksessa

2.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppimisympäristöt

Oppimisympäristön käsite voidaan ymmärtää laaja-alaisesti. Mannisen ym. (2007) mukaan oppimisympäristöjen käsitteistö ja määritelmät ovat melko vakiintumattomia, vaikka niitä käsittelevää kirjallisuutta on runsaasti. Englanninkielisessä kirjallisuudessa on yleisimmin käytetty konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa Wilsonin (1996) määritelmää, jonka mukaan oppimisympäristö määritellään paikaksi tai yhteisöksi, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja. Näiden resurssien avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittää ratkaisuja ongelmiin. Mannisen ja Pesosen (1997) mukaan oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoituksena on edistää oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014: 29) oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Opiskelussa käytetyt välineet, palvelut ja materiaalit kuuluvat oppimisympäristöön ja tieto- ja viestintäteknologia ovat olennainen osa oppimisympäristöä.

Mannisen ym. (2007) mukaan näkökulma koulutukseen, opiskeluun ja oppimiseen on mullistunut oppimisympäristön käsitteen myötä ja oppijalähtöinen lähestymistapa korostuu koulutuksessa opettajalähtöisen sijaan. Oppimista tarkastellaan yhä useammin yhteistyössä tapahtuvana ja toiminnan keskellä ilmenevänä prosessina (Jakonen ym. 2015). Tämä sosiaaliseen kanssakäymiseen pohjautuva näkemys oppimisesta, jossa tieto on yhteisesti rakennettua, perustuu Lev Vygotskyn sosiokonstruktivistiseen oppimisnäkemykseen (Applefield ym. 2000/2001). Van Lier (1997, 2004) tarkastelee luokkahuoneen opetus- ja oppimistilannetta ekologisesta näkökulmasta, jolloin kieli on kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan keskiössä. Luokkahuone-ekologiassa tarkastelun kohteena on opetustilanteen osallistujien, opetustilassa olevien esineiden ja tilanteeseen liittyvien rakenteiden ja prosessien välisten suhteiden kehittyminen (Guerrettaz & Johnston 2013). Kielten opetus pitää sisällään kohtaamisia ja vuorovaikutusta. Opettajat ovat tietoisia siitä, että heidän kykynsä tunnistaa luokan sisäinen dynamiikka ja vastata siihen on avain tehokkaa-

seen opetukseen. (Tudor 2003.) Jakosen ym. (2015) mukaan laajenevat, monimediaiset oppimisympäristöt nähdään tämän päivän ja tulevaisuuden koulutuksen ja oppimisen rakennusaineksina.

Mikkosen ym. (2012: 5) mukaan oppimisympäristö koostuu monista toisiinsa linkittyvistä ulottuvuuksista, joita ovat fyysinen, sosiaalinen, henkilökohtainen ja virtuaalinen ulottuvuus. Majoinen (2020) jakaa oppimisympäristön ulottuvuudet fyysiseen, sosiaaliseen, pedagogiseen ja teknologiseen ulottuvuuteen. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan ensisijaisesti tiloja ja rakennuksia. Sosiaalisena oppimisympäristönä nähdään vuorovaikutus, josta oppiminen syntyy. Opetuksessa ja oppimisessa käytettävät pedagogiset menetelmät, materiaalit ja käytänteet muodostavat pedagogisen oppimisympäristön. Teknologian avulla luotua oppimisympäristöä kutsutaan teknologiseksi oppimisympäristöksi.

2.2 Erilaiset oppimisympäristöt varhaisen A1-kielen opetuksessa

Tässä artikkelissa tutkimustuloksia tarkastellaan Mannisen ym. (2007: 36–37) oppimisympäristömallin pohjalta. Oppimisympäristön käsitettä lähestytään viidestä näkökulmasta, jotka ovat fyysinen, paikallinen, sosiaalinen, didaktinen ja tekninen. Fyysisessä näkökulmassa oppimisympäristöä tarkastellaan tilana ja rakennuksena ja paikallisessa näkökulmassa paikkoina, jotka sijaitsevat koulurakennuksen ulkopuolisilla alueilla kuten kaupungilla tai ulkona luonnossa. Sosiaalisessa näkökulmassa oppimisympäristöä tarkastellaan vuorovaikutuksena. Didaktisessa näkökulmassa painotetaan opettajan roolia oppimisympäristön kehittäjänä eli hänen tavoitteellista toimintaansa ja siihen liittyviä valintojansa opetustilanteessa. Opetusmenetelmät ja -materiaalit ovat osa didaktista oppimisympäristöä. Teknistä oppimisympäristöä tarkastellaan opetusteknologian näkökulmasta, jonka keskiössä ovat tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa.

Edellä esitetty malli oppimisympäristöistä tarjoaa kattavan pohjan varhaisen A1-kielen opetuksen tarkasteluun. Eri näkökulmat täydentävät toisiaan ja niiden avulla on mahdollista tarkastella kielenopetusta monipuolisesti. Tämän artikkelin tutkimustulosten tarkastelussa huomioidaan tämän vuoksi kaikki Mannisen ym. (2007) näkökulmat oppimisympäristön käsitteestä. Näkökulmista käytetään Majoista (2020) mukaillen termiä oppimisympäristö. Didaktisesta oppimisympäristöstä käytetään nimitystä pedagoginen oppimisympäristö ja teknisestä oppimisympäristöstä nimitystä teknologinen oppimisympäristö. Oppimisympäristön näkökulmat ovat Mannisen ym. (2007) mallissa osittain päällekkäisiä. Ne on tämän vuoksi tiivistetty tässä tutkimuksessa kolmeen kategoriaan: 1. Tiloihin ja paikkoihin liittyvät oppimisympäristöt, joka sisältää fyysisen ja paikallisen oppimisympäristön 2. Yhteistoimintaan liittyvät oppimisympäristöt, joka sisältää sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristön ja 3. Teknologinen oppimisympäristö.

Mannisen ym. (2007) mallin fyysistä ja paikallista oppimisympäristöä tarkastellaan tässä tutkimuksessa tiloihin ja paikkoihin liittyvinä oppimisympäristöinä. Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksessa voidaan hyödyntää koko koulua ja sen lähiympäristöä oppimisympäristöinä (OPH 2019: 29). Viimeaikaiset tutkimukset (ks. esim. Kuo ym. 2019) osoittavat, että ulkona tapahtuva oppiminen parantaa oppimista ja kaikenlainen oppiminen on tehokkaampaa ulkona riippumatta opetettavasta asiasta, minkä vuoksi koulun lähiympäristön hyödyntäminen on perusteltua myös varhaisessa A1-kielen opetuksessa.

Sosiaalista ja pedagogista oppimisympäristöä tarkastellaan tässä tutkimuksessa yhteistoimintaan liittyvinä oppimisympäristöinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014: 29) mukaan kaikki opetustilanteen läsnäolijat vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöön. Kun yhteistoiminnallisia oppimisympäristöjä muokataan erilaisiin kielenoppimistilanteisiin sopiviksi, on mahdollista käyttää monipuolisia pedagogisia työtapoja ja ohjata oppilaita työskentelemään sekä ryhmissä että itsenäisesti. Varhaisen A1-kielen opetuksen työtapojen tulee olla vaihtelevia, monipuolisia ja oppilaslähtöisiä. Työtapojen tulee korostaa toiminnallisuutta ja suullista vuorovaikutusta. Kohdekielen taitojen oppiminen voidaan integroida muiden oppiaineiden opetukseen, ja oppilaille tulisi antaa mahdollisuus osallistua erilaisten oppimisympäristöjen suunnitteluun. (OPH 2019: 25–29.)

Aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. Huhta & Leontjev 2019; Courtney 2019; Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021) osoittavat, että suullisen kielitaidon harjoittaminen on tärkeä osa varhaista kielenopetusta. Nuorimpien oppilaiden on helppo oppia vierasta kieltä, kun se tapahtuu suullista kielitaitoa korostaen (Huhta & Leontjev 2019; Courtney 2019). Tämä voi toisaalta johtua myös siitä, että nuorimpien oppijoiden on pakko opetella vierasta kieltä suullisesti, koska heidän luku- ja kirjoitustaitonsa ovat vielä puutteellisia opintojen alkaessa. Lisäksi suullisen vuorovaikutuksen korostaminen on asetettu tärkeäksi tavoitteeksi A1-kielen opetuksessa vuosiluokilla 1–2, minkä vuoksi se korostuu myös käytännön opetustyössä (OPH 2019). Aikaisemmat tutkimustulokset (ks. esim. Mård-Miettinen ym. 2021) ovat myös vahvistaneet, että ensimmäisen vuosiluokan A1-englannin opetuksessa lukemista ja kirjoittamista harjoitellaan hyvin vähän tai ei lainkaan.

Kielellä on tärkeä asema koulun toimintakulttuurissa ja opetuksessa tulee käyttää työtapoja, joissa ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä (OPH 2014). Tällaista kielitietoista kasvattamista huomioidaan yhä enemmän koulujen opetuksessa. Kielitietoisuuden käsitteellä on monenlaisia määritelmiä ja sitä voidaan kuvata esimerkiksi käytännön toimintana luokkahuoneessa. Kielitietoisuuden katsotaan silloin koostuvan eri ulottuvuuksista, jotka ovat samanaikaisesti läsnä toiminnassa. Näitä ulottuvuuksia ovat kielen huomioiminen, kielellinen luovuus, metakielellinen tieto ja -pohdinta sekä kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.) Hahlin ym. (2020) mukaan oppilaiden kielitietoisuutta voidaan vahvistaa esimerkiksi pohtimalla opis-

keltavien kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Kielitietoisessa sanojen tarkastelussa aktivoidaan oppilaat tarkastelemaan kieltä omiin ennakkotietoihin perustuen. Kielitietoisuuteen kasvattaminen on tärkeä tavoite Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019). Vaaralan ym. (2021) selvityksen mukaan Suomessa tarvitaan täydennyskoulutusta kielitietoiseen kasvattamiseen liittyen. Vaikka opettajien valmiutta toimia kielitietoisesti on viime vuosina edistetty laajasti, sen juurruttamisessa opetuksen käytänteisiin on vielä tekemistä.

Kielen oppimisen tutkijoilla ei ole yhtenäistä empiriaan perustuvaa määritelmää kielen oppimiseen ja opetukseen käytettävistä materiaaleista. Sekä sitä, miten kielten oppijat ja opettajat ottavat käyttöön oppi- ja opetusmateriaaleja, että sitä, miten he sitoutuvat käyttämään niitä kielen oppimistilanteissa, on toistaiseksi tutkittu vähän. (Guerrettaz ym. 2021.) Tomlinson ja Masuhara (2018) määrittelevät materiaalit oppimista helpottaviksi apuvälineiksi, jotka auttavat kohdekielen oppijaa kielen opinnoissa. Tällaisia materiaaleja ovat esimerkiksi perinteiset oppikirjat, epätavallisemmat toiminnalliset materiaalit, päiväkirjat ja verkossa käytävään viestintään tarkoitetut kommunikointivälineet. Tässä artikkelissa tarkastellaan oppi- ja opetusmateriaaleja, joita käytetään pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä varhaisessa kielenopetuksessa. Niiden voidaan olettaa eroavan jossain määrin vanhempien oppijoiden käytössä olevista materiaaleista, koska kielen oppimista toteutetaan toiminnallisesti ja osalla oppilaista ei ole vieraan kielen opiskelun alkaessa luku- ja kirjoitustaitoa.

Mård-Miettinen ym. (2021) ovat toteuttaneet laajan A1-kielen opetusta koskevan tutkimuksen vuosina 2019–2021, jolloin varhentamispäätös (ks. luku 1) astui voimaan kaikissa suomalaisissa perusopetuksen kouluissa. Tulosten mukaan valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista käytti opetuksessaan musiikkia, nettimateriaaleja, kirjallisuutta ja itse tuotettuja materiaaleja. Tämän voidaan nähdä johtuvan siitä, että valmiita oppimateriaaleja oli saatavilla vielä varsin vähän siinä vaiheessa, kun varhainen kieltenopetus aloitettiin kaikissa suomalaisissa perusopetuksen kouluissa keväällä 2020. Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan erityisesti esineiden käyttöä opetusmateriaaleina, koska siitä on olemassa vähemmän tutkimustietoa.

Kieltenopetuksen tutkimuskentällä on 2000-luvulla yleistynyt tutkimus, joka tarkastelee laadukkaita opetuksen käytäntöjä ja opettajan pätevyysvaatimusten vaikutuksia vieraan kielen oppimiseen (Enever 2011; Inha & Huhta 2019). Vuosiluokkien 1–2 A1-kieltä ovat kelpoisia opettamaan sekä luokanopettajat että kielten aineenopettajat (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998). Aikaisempien tutkimusten (ks. Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021) mukaan luokanopettajat ja kielten aineenopettajat opettavat vierasta kieltä myös yhteistyössä. Osa opettajista toteuttaa varhennetun kielen opetustyötä yhteisopettajuuden periaatteella, jolloin useampi opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetusta yhdessä (Sirkko ym. 2020). Osa opettajista integroi kielenopetusta myös

muiden oppiaineiden opetukseen (Mård-Miettinen ym. 2021). A1-kielen opetuksen varhentaminen on tuonut uusia ammatillisia haasteita opettajille. Opettajat kokevat vuosiluokkien 1–2 A1-kielenopetuksen eroavan ylempien vuosiluokkien kieltenopetuksesta sen toiminnallisen luonteen vuoksi. Ylemmillä luokilla opiskelu on oppikirjapainotteisempaa. (ks. Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021).

Teknologista oppimisympäristöä tarkastellaan tässä artikkelissa omana kategorianaan. Erilaisten teknologisten laitteiden, kuten videoiden, tietokoneiden ja multimedian käyttö on viimeisten vuosikymmenten aikana lisääntynyt vauhdilla kieltenopetuksessa (ks. esim. Tudor 2003; Jakonen ym. 2015). Aikaisempien tutkimusten (ks. Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021) mukaan monet opettajat käyttävät opetuksessaan valmiita nettimateriaaleja. Teknologisen oppimisympäristön käyttö tuli erittäin ajankohtaiseksi suomalaisessa perusopetuksessa COVID-19-pandemian myötä keväällä 2020. Poikkeustilan aiheuttama etäopetus, jossa kommunikaatio opettajan ja oppilaiden välillä tapahtui täysin teknologista oppimisympäristöä apuna käyttäen, toi uudenlaisia haasteita opetukselle. Ensimmäisen vuosiluokan etäopetuksessa koettiin haasteelliseksi erityisesti se, että tälle vuosiluokalle tyypillinen toiminnallisuus, leikinomaisuus ja vuorovaikutus jäivät pois opetuksesta. (Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021.) Tämän artikkelin tarkoituksena on tuoda esille tietoa siitä, millaisia teknologisia oppimisympäristöjä hyödynnettiin ennen etäopetusjaksoa ja sen aikana ja millä tavalla etäopetus vaikutti teknologisen oppimisympäristön hyödyntämiseen opetustilanteissa.

3 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

A1-kielen opetusta on toteutettu vasta lyhyen aikaa kaikissa suomalaisissa perusopetuksen kouluissa ensimmäiseltä luokalta alkaen. Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, miten varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan vuosiluokilla 1–2, ja saada tutkimuksen avulla yksityiskohtaista tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat varhennettua A1-kielen opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä keväällä 2020. Mannisen ym. (2007) oppimisympäristömalliin pohjautuen etsimme vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisissa tiloihin ja paikkoihin liittyvissä oppimisympäristöissä varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan?
2. Millaisissa yhteistoiminnallisissa oppimisympäristöissä varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan?
3. Miten teknologista oppimisympäristöä hyödynnetään varhaisessa A1-kielen opetuksessa?

3.2 Aineisto ja sen keruu

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa tietoa kerättiin raporteista, joiden kirjoittajilla oli kokemusta tutkittavasta asiasta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 98), tässä tutkimuksessa varhaisen A1-kielen opettamisesta. Aineisto koostuu kymmenestä kirjallisesta raportista, jotka kerättiin lukuvuoden 2019–2020 aikana järjestetyn varhennetun kielenopetuksen täydennyskoulutuksen yhteydessä. Täydennyskoulutukseen kuului oman opetuksen kehittämishanke (ks. liite 1), jonka tehtävänannossa sanottiin, että sen toteutuksen tulee olla selkeä kokonaisuus. Formaatiksi oli mahdollista valita kirjallisen esseen sijasta esimerkiksi PowerPoint, video, blogi tai podcast. Osallistujia ohjeistettiin raportoimaan ja esittelemään kehittämishanke, joka sisältää esimerkiksi opetusmateriaaleja, oppitunteja, opetustuokioita, pelejä tai leikkejä. Opettajia ohjattiin pohtimaan mm. seuraavia kysymyksiä: Miten hanke toteutetaan? Millaisia käytännön järjestelyitä ja resursseja hankkeen toteutus vaatii? Millaisia kokemuksia sait? ja Mikä onnistui/mikä oli haasteellista?

Tutkimuksen toteutuksessa huomioitiin tutkimuseettiset näkökulmat (ks. TENK 2013). Tutkimukseen osallistuminen oli koulutuksen osallistujille vapaaehtoista, ja heitä informoitiin tästä erikseen. Tutkimuksen osallistujat saivat erilliset ohjeet raporttinsa kirjoittamiseen (ks. liite 2) ja he palauttivat raporttinsa eri palautuslinkin kautta kuin muut kurssin osallistujat. Tutkimuksen osallistujat ohjeistettiin kirjoittamaan raporttinsa oppimispäiväkirjan muodossa ja heidän tehtävänannossaan kehotettiin pohtimaan seuraavia kysymyksiä: Mitä tunnilla tehtiin ja miksi? Mitä materiaaleja käytettiin? Saavutettiinko tunnin tavoite? Mikä toimi hyvin? ja Mitä tekisit opettajana toisin? Heille annettiin ohjeeksi kirjata vastaukset nauhoittamalla tai tekemällä muistiinpanoja. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat palauttivat raporttinsa esseemuodossa ja kirjallista aineistoa on yhteensä 58 sivua. Osa tutkimuksen osallistujista huomioi raportissaan molempien oppimistehtävien tehtävänannot (ks. liitteet 1 ja 2). Tutkimuksen osallistujien erillisen tehtävänannon vuoksi tutkimusraportit sisältävät paljon konkreettista tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat A1-kielen opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä. Raportit numeroitiin tekijöiden anonymiteetin suojaamiseksi, ja tässä artikkelissa niihin viitataan käyttämällä R-kirjainta ja raporttinumeroa, esimerkiksi R1, R2, kun esitellään suoria lainauksia raporteista. Aineistoesimerkeistä ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Aineiston keruu ajoittui COVID-19-pandemian aiheuttamaan poikkeustilanteeseen. Raportit sisältävät tämän vuoksi myös tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat varhaista A1-kielen opetusta keväällä 2020 suomalaisten koulujen kahden kuukauden etäopetusjakson aikana.

Koska tutkimuksen tavoitteena oli saada uutta tietoa vuosiluokkien 1–2 A1-kielten opetuksesta, valittiin osallistujiksi varhaisen kieltenopetuksen toteuttajia keväältä 2020, jolloin valtioneuvoston päätös varhentamisesta (ks. luku 1) astui voimaan. Kolmasosa raporttien kirjoittajista opetti kieltä vuosiluokilla 1–2 ensim-

mäistä kertaa, lopuilla heistä oli ainakin vähän aikaisempaa kokemusta näiden vuosiluokkien kielten opetuksesta. Raporttien kirjoittajista suurin osa oli luokanopettajia, mutta mukana oli myös kielten aineenopettajia. Yhdellä osallistujalla oli sekä luokan- että kielenopettajan kaksoiskelpoisuus. Osallistujien opetettavat A1-kielet olivat saksa tai englanti.

3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin laadullisesti sisällönanalyysin avulla (ks. Kuckarz 2014; Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineisto järjestettiin tiiviiseen ja pelkistettyyn muotoon Excel-taulukoihin pyrkimyksenä kuvata sen sisältöä sanallisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 119–122). Aineiston luokittelu pohjautui Mannisen ym. (2007) esittämään oppimisympäristömalliin (ks. luku 2.2). Kvantifiointia käytettiin sisällön analyysin apuna (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 119), jotta saatiin tuntumaa siihen, miten paljon eri oppimisympäristöt esiintyivät raporteissa ja mitkä toteutukset olivat useammin käytössä kuin toiset. Tällä tavalla tutkimusaineisto eriteltiin analysointiyksiköihin, joiden avulla oli helpompi etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiin. (ks. Eskola & Suoranta 1998: 166–167). Raportit luettiin läpi useaan otteeseen (ks. Palmu 2007: 146–147; Coffey & Atkinson 1996). Kvantifioinnin perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä eri ratkaisujen yleisyydestä, koska aineisto on pieni.

Fyysiseen ja paikalliseen oppimisympäristöön liittyvällä informaatiolla haettiin vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: millaisissa tiloihin ja paikkoihin liittyvissä oppimisympäristöissä varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan? Tähän kategoriaan valittiin aineistosta sellaisia tekstikohtia, joissa mainittiin luokkahuone tai siihen kiinteästi liittyvä esine kuten taulu tai pulpetti, koulurakennuksen muihin opetustiloihin kuten liikuntasaliin liittyviä mainintoja tai koulurakennuksen ulkopuolella olevia paikkoja, kuten koulun piha. Sosiaaliseen ja pedagogiseen oppimisympäristöön liittyvällä informaatiolla haettiin vastausta toiseen tutkimuskysymykseen: millaisissa yhteistoiminnallisissa oppimisympäristöissä varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan? Sosiaalisen oppimisympäristön kategorian alle kerättiin tekstikohtia, joissa opettajat kuvailivat sosiaalista vuorovaikutusta A1-kielen opetuksen osallistujien välillä. Pedagogisen oppimisympäristön kategoriaan kerättiin informaatiota siitä, millaisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja opettajat käyttivät opetuksessaan. Opettajien omaan työhön liittyvät pohdinnat sisällytettiin pedagogisen oppimisympäristön kategoriaan. Oppimateriaaleja tarkasteltiin vielä erikseen luokittelemalla aineistossa esiintyneet maininnat materiaalien käytöstä kolmeen kategoriaan: 1. Kuva- ja tekstimateriaalit, 2. Pelit ja muut esineet ja 3. Digitaaliset materiaalit.

Teknologiseen oppimisympäristöön liittyvät tekstikohdat koottiin omaan kategoriaan ja kolmas tutkimuskysymys teknologisten oppimisympäristöjen hyödyntämisestä haki vastausta tämän informaation perusteella. Teknologisen oppimisympäristön tarkastelu nostettiin omaksi tutkimuskysymykseksi, koska

COVID-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilan vuoksi aineistosta löytyi runsaasti mainintoja teknologisista oppimisympäristöistä. Teknologiseen oppimisympäristöön liittyvät digitaaliset oppimateriaalit luokiteltiin edelleen kahteen kategoriaan sen mukaan, oliko niitä käytetty ennen poikkeustilaa vai sen aikana. Tämän avulla pystyttiin tutkimaan sitä, miten digitaalisten oppimateriaalien käyttö muuttui etäopetusjakson aikana. Tutkijat suorittivat aineiston luokittelun yhteistyössä. Ongelmakohdista keskusteltiin ja luokittelua muokattiin yhdessä niin, että kaikki tutkijat olivat yksimielisiä lopullisesta luokittelusta. Tutkimustulosten analysoinnissa pyrittiin kokonaisuuden kuvailuun yhtenäisyyden avulla, koska tutkimusaineisto on rajallinen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 102).

4 Tutkimustulokset

4.1 Tiloihin ja paikkoihin liittyvät oppimisympäristöt varhaisessa A1-kielen opetuksessa

Tässä tutkimuksessa luokkahuone oli tavallisin **fyysinen oppimisympäristö** varhaisessa A1-kielen opetuksessa. Tuloksen voidaan nähdä olevan odotusten mukainen, koska tutkimuksen kohteena on koulussa tapahtuva kieltenopetus. Kaikissa raporteissa kuvailtiin erilaisia luokkahuoneessa tapahtuvia oppimistilanteita. Jotkut opettajat toteuttivat opetusta myös luokkahuoneen ulkopuolella esimerkiksi sijoittamalla toiminnallisia tehtäviä koulun käytävään tai aulatiloihin. Joissakin kouluissa A1-kielen opetusta integroitiin muihin oppiaineisiin, esimerkiksi liikuntaan. Koulun liikuntasali oli fyysinen oppimisympäristö, jossa oppilaat harjoittelivat vieraan kielen sanoja erilaisten aktiviteettien kuten viestien avulla. Koulun tiloilla oli vaikutusta siihen, millaisia fyysisiä oppimisympäristöjä opetuksessa hyödynnettiin. Eräässä koulussa alkuopetuksella oli oma siipensä, jossa luokkatilat olivat lasiseinien takana, ja tilan keskellä oli iso yhteinen tila, jota käytettiin myös kielten tunneilla. Kaikkien 1. ja 2. -luokkalaisten kieltenopetusta toteutettiin välillä samanaikaisesti, mikä mahdollisti yhteisen tilan laajemman käytön opetustilanteessa. Opettajat käyttivät fyysisen oppimisympäristön tuomia mahdollisuuksia hyväksi myös oppisisältöjen toteutuksessa. Koulurakennus todettiin erityisen sopivaksi fyysiseksi oppimisympäristöksi silloin, kun harjoiteltiin kouluun liittyvää sanastoa. Tällöin kaikki opittavat asiat olivat konkreettisesti saatavilla ja helposti käytettävissä.

Jotkut opettajat veivät opetustaan myös koulurakennuksen ulkopuolelle hyödyntäen **paikallisia oppimisympäristöjä**. Eräs opettaja mainitsi käyttäneensä kirjastoa oppimisympäristönä, kun luokka oli lainannut kirjastosta opiskeltavaa aihepiiriä käsitteleviä kirjoja. Osa opettajista antoi oppilaille läksyjä, jolloin oppimista ja kielen harjoittelua toteutettiin oppilaiden kotona. Koti oli paikallisena oppimisym-

päristönä myös etäopetusjakson aikana. Kieltenopetusta toteutettiin myös ulkona. On kuitenkin mielenkiintoista, että vain yksi tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsi opettaneensa A1-kieltä ulkona. Olisi voinut olettaa, että opettajat hyödyntäisivät ulkotiloja enemmänkin, koska ulkona on mahdollisuus suurempaan tilan käyttöön ja ympäristöstä löytyy myös monenlaisia mahdollisuuksia esimerkiksi sanaston opiskeluun ympäristöä havainnoiden (ks. esim. Kangasvieri ym. 2021; Kuo ym. 2019).

4.2 Yhteistoiminnalliset oppimisympäristöt varhaisessa A1-kielen opetuksessa

Tutkimusraporteissa kuvataan monenlaisia **sosiaalisessa oppimisympäristössä** tapahtuvia vuorovaikutustilanteita. Yhtenä syynä tähän voidaan nähdä se, että opetussuunnitelman perusteiden mukaan (OPH 2019) A1-kielen opetuksessa käytettävien työtapojen tulee korostaa toiminnallisuutta ja suullista vuorovaikutusta. Esimerkissä (1) esiintyvän tilanteen mukaisesti vuorovaikutus oli usein painottunut malliin, jossa opettaja esitti kysymyksen ja oppilas vastasi.

(1) Kun oppilaalta kysyy englanniksi “mitä kuuluu?”, hän vastaa hyvää/ei niin hyvää tms. Kun olimme harjoitelleet laulua muutamana päivänä, kysyin lapsilta yksitellen englanniksi “mitä kuuluu?” ja jokainen vastasi englanniksi. (R2)

Raporteista kävi ilmi, että opettajille oli tärkeää kannustaa oppilaita vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Monet opettajat ohjasivat oppilaitaan tekemään erilaisia harjoituksia ryhmissä ja pareittain. Esimerkissä (2) kuvaillaan leikkiä, joka raportin kirjoittajan mukaan kannustaa oppilaita vuorovaikutteiseen toimintaan ryhmässä.

(2) Tunnin lopuksi leikimme oppilaiden toiveesta syksyllä suursuosion saavuttanutta Mickey Mouse -paikanvaihtoleikkiä, jonka avulla kertasimme kysymyksen “What’s your name?” sekä vastaukset “I am…” ja “My name is…”. Tämä on mainio leikki lisäämään aitojen vuorovaikutustilanteiden harjoitusta oppilaiden välillä vieraalla kielellä. (R5)

Raporteissa kuvattiin myös tilanteita, joissa oppilaat tekivät aloitteen vuorovaikutuksessa, jossa sovellettiin opittua. Eräs opettaja kirjoitti oppilaiden käyttäneen englannin tunnilla opittua kysymystä “Will you be my Valentine?” leikkiessään “Kuka pelkää merimiestä?” -leikkiä välitunnilla. Opettajat olivat myös itse mukana opetustuokioissa oppilaiden kanssa leikkien ja pelaillen (ks. esimerkki 3).

(3) Oppilaat pitivät siitä, että kaikki halukkaat pääsevät osallistuvaan rooliin useamman kerran tunnin aikana. Myös opettajan on helppo osallistua näihin leikkeihin "osana porukkaa". (R7)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaisen A1-kielen opetuksen **pedagogisessa oppimisympäristössä** korostuvat toiminnalliset opetusmenetelmät. Tulokset tukevat aiempaa tutkimusta (ks. esim. Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021). Lähes kaikki opettajat kuvailivat raporteissaan erilaisia leikkejä, lauluja ja pelejä, joita he käyttävät opetuksessaan. Opetustilanteissa korostuivat suullisen kielitaidon harjoittaminen, sanaston oppiminen, toistot ja jo opitun kertaaminen. Oppilaiden rooli oli aktiivinen, mutta toiminta oli usein opettajajohtoista. Esimerkki (4) kuvailee tilannetta, jossa opittava asia esitellään opettajan toimesta ja oppilaiden roolina on toimia opettajan ohjeiden mukaisesti.

(4) Opettajalla on kuvia tekemisistä. Katsotaan yhdessä kuvia. Keksitään jokaiseen tekemiseen liittyvä liike (sit, walk, run, go). Opettaja sanoo tekemisen englanniksi ja tekee liikkeen, oppilaat toistavat. (R9)

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat tiedostivat opetuksensa olevan opettajajohtoista. Kun he antoivat oppilaiden vaikuttaa oppituntien sisältöön, he huomasivat sen motivoivan oppilaita. Esimerkki (5) kuvailee erään opettajan itsearviointia oppitunnin jälkeen.

(5) Oppilaat olivat innostuneita teemasta ja tämä olikin oppilaiden toivetunti. Lisäksi tunnin sisältöön olivat oppilaat saaneet vaikuttaa. Opettajana ottaisin tästä tunnista oppia sen suhteen, että voisin useamminkin osallistaa oppilaita oppituntien sisältöjen suhteen. (R7)

Tutkimusaineiston perusteella vieraalla kielellä kirjoittamista ja lukemista harjoiteltiin vähän. Vain muutamalla opettajalla oli käytössä oppikirja. Tämä tukee aikaisempaa tutkimusta (ks. esim. Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021). Osa opettajista antoi kirjallisia tehtäviä kotitehtäviksi ja piti sanakokeita. Kotitehtävien antamista perusteltiin sillä, että niiden myötä oppilaiden kodeissa saadaan tietoa kielten tunneista ja niiden sisällöistä. Monet opettajat kokivat tärkeäksi, että opeteltavat sanat ovat kirjoitettuna näkyvillä luokan seinillä.

Jotkut opettajat kuvailivat kielitietoisia opetustilanteita. Vaikka kielitietoisuuteen kasvattaminen on keskeinen tavoite varhaisen A1-kielen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019), eivät kielitietoiset opetusmenetelmät olleet käytössä läheskään kaikilla opettajilla. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että kielitietoisuuden juurruttamisessa opetuksen käytänteisiin on vielä tekemistä (ks. Vaarala ym. 2021). Esimerkit (6–9) kuvaavat sitä, miten opettajat käyttävät kielitietoisia opetusmenetel-

miä ohjaamalla oppilaita tarkastelemaan opiskeltavien kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä ja opittavia sanoja omiin ennakkotietoihin perustuen.

(6) Sanoin ensin kuukaudet ääneen englanniksi, ruotsiksi ja saksaksi ja pyysin oppilaita veikkaamaan, mikä niistä oli saksaa. Sitten kyselin, miltä kuukaudet kuulostivat eri kielissä, ja oppilaat totesivatkin, että samankaltaisuutta löytyi - ja että kuukaudet ovat suomeksi ihan erikuuloisia. (R1)

(7) Taululla laminoimani viikonpäivälaput sekaisin, pyysin oppilaita vuorollaan taululle laittamaan päättelemällä viikonpäivät järjestykseen, hyvin sujui. Tosin 8. lappu hämmensi, koska la saksaksi sekä Sonnabend että Samstag, ja mietittiin, voiko Saksassa olla 8 viikonpäivää - hetken pohdinnan jälkeen todettiin, että ei. Oppilaat keksivät yhtäläisyyksiä oma-aloitteisesti sanoissa suomeen ja englantiin: suomen -tai-pääte = saksan -tag-pääte jne. (R1)

(8) Ensin muistettiin monta eläinsanaa, jotka ovat melkein samoja kuin suomen kielessä: an elephant, a zebra, a panda, a crocodile. (R3)

(9) Tunti aloitettiin oppilaiden ennakkotaidoista. Pohdittiin, tietääkö joku entuudestaan joitakin kehon osia englanniksi. (R9)

Raporteissa mainitut oppimateriaalit on tässä tutkimuksessa luokiteltu kolmeen kategoriaan. Kuva- ja tekstimateriaaleihin ja esineihin ja peleihin liittyviä tuloksia tarkastellaan osana yhteistoiminnallista oppimisympäristöä. Digitaalisia materiaaleja tarkastellaan lähemmin teknologista oppimisympäristöä käsittelevässä luvussa (ks. luku 4.3). Taulukossa 1 havainnollistetaan tämän tutkimuksen aineistossa esiintyvät oppimateriaalit.

TAULUKKO 1. Vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksessa käytetyt oppimateriaalit.

Kuva- ja tekstimateriaalit	**Esineet ja pelit**	**Digitaaliset materiaalit**
Erilaiset kuvamateriaalit (kuva-, sana- ja värikortit, kuvat, kuvasadut)	**Oppilaan työvälineet** (vihko, piirustuspaperi, kynä, liima, sakset)	**Sovellukset** (ViLLE, Arttu, Incredibox)
Oppikirjoihin ja nettisivuihin kuuluvat tulostettavat materiaalit (Go! -materiaalin tulostettavat kuvakortit, Sanomapron oppikirjan monisteet, Super Simple songs -kuvamateriaalit)	**Erilaiset konkreettiset esineet** (pallot, ilmapallot, nopat, jäätelötikut, Multilink-palikat, kärpäslätkä, leikkisammakot, leikkiruuat, jäätelöpallot, eväsrasia, pienet lelueläimet, pehmolelut, pesuvadit, karttakeppi, kello kilistämiseen, hyppylaatat, onnenpyörä, naamiaisvaatteet, juhlarekvisiitta, käsinuket)	**Erilaiset nettisivut** (Super Simple Learning, The Singing Walrus, YouTube, Felix und Franzi, ELF Learning, Super Simple Songs, Peda.net)
Kynätehtävät (sanaruudukot, verbiristikko, kotitehtävämoniste, väritystehtävät)	**Erilaiset pelit** (väripeli, kauppalistapeli, Good morning-peli, palapelit, Uno-kortit)	**Oppikirjoihin kuuluvat digitaaliset materiaalit** (High Five 3-äänite, Go! -digimateriaali)
Kirjallisuus (oppikirja, englanninkielinen kirjallisuus, aikakauslehdet)		**Muut digitaaliset materiaalit** (Powerpoint)

Taulukosta voidaan havaita, että varhaisessa A1-kielen opetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia materiaaleja. Materiaalien suurta määrää voidaan selittää osittain sillä, että vain harvalla opettajalla oli käytössään oppikirja. Toiminnalliset opetusmenetelmät näkyivät oppimateriaalien valinnassa niin, että opettajat käyttivät paljon erilaisia konkreettisia esineitä opetuksessaan. Esineitä käytettiin erilaisissa harjoituksissa kuten peleissä, leikeissä ja keskusteluissa. Esimerkeissä (10–12) havainnollistetaan, miten opettajat hyödynsivät erilaisia esineitä opetuksessaan:

(10) Olin laittanut pöydille esille laminoimiani kuvakortteja, yhdellä pöydällä aina yhtä aihepiiriä, kuten eläimiä, aamiaistarvikkeita, numeroita ja värejä. Pöydillä oli myös leikkisammakoita, joita oppilaiden piti hyppyyttää. Kun sammakko osui kortille, piti sen kuva sanoa saksaksi, jolloin kortin sai itselleen. Kilisytin kellolla, kun oli aika vaihtaa seuraavaan pöytään eli perinteistä kiertoharjoittelua. (R1)

(11) Istuttiin lattialla piiriin ja oppilaat ottivat vuorotellen pussista värillisen jäätelötikun. Jos oppilas muisti värin, hän sanoi sen ääneen ja jos ei muistanut, mietittiin yhdessä. Jäätelötikuista pidettiin, ne ovat konkreettisia esineitä, joita saa pitää kädessä. (R2)

(12) Pesuvatien sisälle on kiinnitetty kehonosakuvia ja niitä vastaavat nimitykset. Näillä pesuvadeilla on sitten leikitty muistipeliä sekä liikuntatunneilla salissa, että muuten koulumme aulatilassa. (R6)

Suurin osa tutkimuksen osallistujista valmisti opetusmateriaalinsa pääasiassa itse tai etsi käyttökelpoista materiaalia erilaisilta nettisivuilta. Opettajat valmistivat paljon erilaisia kuva- ja sanakortteja. Opettajat etsivät myös jonkin verran eri lähteistä valmiita tulostettavia materiaaleja. Tämä tukee aikaisempaa tutkimusta (ks. Huhta & Leontjev 2018; Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021).

4.3 Teknologinen oppimisympäristö varhaisessa A1-kielen opetuksessa

Yhtä raporttia lukuun ottamatta **teknologinen oppimisympäristö** oli käytössä kaikilla opettajilla. Digitaalisten oppimateriaalien käyttö lisääntyi etäopetuksen myötä, mutta lähes kaikki opettajat hyödynsivät teknologista oppimisympäristöä myös ennen etäopetusjaksoa. Tutkimustulokset netin valmiiden materiaalien käytöstä tukevat aiempaa tutkimusta (ks. Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021). Useimmiten käytössä olivat erilaiset *YouTubesta* löytyvät laulut ja videot, joita käytettiin sanaston ja yksinkertaisten fraasien oppimisen apuna. Monet opettajat mainitsivat *Super Simple Songs* ja *The Singing Walrus* -sivustot laulu- ja videomateriaalien lähteiksi. Jotkut opettajat hyödynsivät opetuksessaan oppikirjojen mukana tulevia digitaalisia sovelluksia, kuten *Arttu*-sovellusta. Useampi opettaja mainitsi, että sovellukset ovat hyviä, koska niiden avulla oppilas voi harjoitella esimerkiksi ääntämistä myös kotona (ks. esimerkki 13).

(13) Käyttämässämme kirjasarjassa on sovelluksen avulla mahdollisuus myös kuunnella kirjan tekstejä, jolloin ääntämisen mallia on myös kotona mahdollista harjoitella. (R4)

Teknologista oppimisympäristöä hyödynnettiin erityisesti kuullun ymmärtämisen ja suullisen kielitaidon harjoittelussa erilaisten nauhoitteiden ja videoiden avulla. Esimerkki (14) havainnollistaa, miten oppilaita ohjattiin tuottamaan puhetta ja kertomaan esineistä tai kuvista kohdekielellä etäopetusjakson aikana.

(14) Ekaluokkalaiset harjoittelivat eläimiä etäopetuksen aikana. Heidän opettajansa teki mallivideon, jossa kertoi, mitä erilaisia eläimiä häneltä löytyi kotoa. Oppilaat tekivät mallin mukaan omia videoitaan omista eläimistään: toimi tosi hienosti, upeita videoita. (R3)

Zoom ja *Teams* mainittiin videokokoussovelluksina, joita oli käytetty yhteyden pitämiseen etäopetusjakson aikana. Digitaalinen oppimisympäristö *ViLLe* oli käytössä muutamilla opettajilla sen sisältämän varhennetun englannin materiaalin vuoksi.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Tudor 2003; Jakonen ym. 2015) on havaittu erilaisten teknologisten oppimisympäristöjen käytön lisääntyneen kieltenopetuksessa, mikä oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen aineistossa. Etäopetusjakso laajensi opettajien tietämystä erilaisten sovellusten ja digitaalisten ratkaisujen käytöstä, koska opettajat joutuivat tilanteeseen, jossa piti tehdä luovia uusia opetuksellisia ratkaisuja nopeasti. Opettajat kehittivät erityisesti erilaisten videoiden käyttöä opetuksessa etäopetusjakson aikana. Ennen etäopetusjaksoa kukaan opettajista ei käyttänyt omia videoita opetuksessaan, mutta etäopetuksen myötä videoiden tekeminen lisääntyi sekä opettajien että oppilaiden toimesta. Esimerkissä (15) kuvataan sitä, miten erään koulun opettajat muuttivat opetustaan etäopetuksen myötä. Esimerkissä tulee esille myös se, että opettajat kokivat vastuun kielen oppimisesta siirtyvän enemmän kodeille, mikä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Mård-Miettinen ym. 2021; Peltoniemi & Hansell 2021). Ryhmäkoon pienentäminen koettiin myös tarpeelliseksi, kun kieltä opetettiin teknologisessa oppimisympäristössä etäyhteyden avulla.

(15) Kahden ensimmäisen viikon aikana englannin opiskelussa tuotimme oman luokka-asteemme opettajien kanssa englannin oppitunnit Pedanet-alustalle videoina ja tehtäväatoina. Kodeille siirtyi alussa enemmän vastuuta kielen oppimisen auttamiseksi ja seuraamiseksi. Selvää oli, että etäopetuksen jatkuessa opetus pitää saada video-opetukseksi. Käytimme osassa aineita opetukseen Zoom-etäyhteyttä ja englannin opetuksessa se otettiin myös käyttöön. Teimme kollegoiden kanssa myös ratkaisun, että etäopetuksessa normaalit opetusryhmämme puolitettiin, jolloin yhdellä tunnilla oli 9–10 oppilasta kerrallaan. Tämä osoittautui hyväksi, sillä näin etäyhteydellä ryhmässä olisi helpompi aktivoida oppilaita osallistumaan ja myös havainnoida kutakin oppilasta paremmin. (R4)

Raporteissa oli havaittavissa eroja digitaalisten oppimateriaalin käytössä ennen ja jälkeen etäopetuksen. Muutosta tutkittiin luokittelemalla digitaaliset oppimateriaalit kahteen kategoriaan sen mukaan, oliko niitä käytetty ennen vain jälkeen poikkeustilan. Tutkimustulokset osoittavat, että ennen etäopetusjaksoa erilaisia digitaalisia apuvälineitä käyttivät pääasiassa opettajat, mutta etäopetusjakson myötä myös oppilaita osallistettiin ja aktivoitiin käyttämään erilaisia teknologisia ratkaisuja. Tämän voidaan nähdä olevan myös pakon sanelema ratkaisu, koska opettajilla ei ollut mahdollisuutta hyödyntää teknologista oppimisympäristöä yhteisesti samassa fyysisessä tilassa, vaan oppilaat piti ohjata suoriutumaan digitaalisten oppimateriaalien käytöstä itsenäisesti, omia laitteita käyttäen. Esimerkissä (16) havainnollistetaan, miten

opettajat ohjasivat oppilaita itsenäiseen teknologisen oppimisympäristön hyödyntämiseen etäyhteyden avulla.

(16) Pidin päivän aluksi Teams-videokokouksessa englannin "etäoppitunnin", jossa kertasin oppilaiden kanssa tutut värit ja esittelin uuden värin. Kävimme myös englannin tunnin tehtävät läpi. Ohjeistin myös Youtube-videolinkkien käytön ja varmistimme yhdessä, että kaikki oppilaat saivat linkit toimimaan. Lisäksi ohjeistin reitin oppilaille muista oppiaineista tutun ViLLE-oppimisympäristön englannin kurssille siirtymiseen ja oikean radan valitsemiseen. (R7)

Etäopetuksen aikana omaksutut opetustavat saivat opettajat pohtimaan sitä, miten hyväksi havaittuja käytäntöjä voisi hyödyntää myös jatkossa, kun palataan tavanomaiseen luokkahuoneopetukseen (ks. esimerkki 17).

(17) Jäin pohtimaan etäkoulun ansiosta, voisiko oppilaille normaalioloissa antaa jatkossa kotitehtäväksi esim. pienten videonauhoitusten tekoa. (R4)

Raporteista käy ilmi, että opettajat kokivat digitaalista materiaalia löytyvän jopa niin runsaasti, ettei aika tunnu riittävän kaikkien mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että teknologisen oppimisympäristön käyttö vaikuttaa vakiintuneen tärkeäksi osaksi varhaista A1-kielen opetusta.

5 Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, miten varhaista A1-kielen opetusta toteutetaan vuosiluokilla 1–2. Aineisto koostui kymmenestä varhennetun kielenopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuneen opettajan kirjallisesta raportista, jotka sisälsivät tietoa siitä, miten opettajat toteuttivat varhaista A1-kielen opetusta keväällä 2020. Varhaista A1-kielen opetusta tarkasteltiin erilaisten oppimisympäristöjen näkökulmasta, mistä on toistaiseksi olemassa vain vähän tutkimusta Suomessa.

Aineistonkeruun aikana puhjenneen COVID-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi opettajat joutuivat täysin uuden opetustilanteen eteen, kun perinteinen luokkahuoneopetus siirtyi teknologisen oppimisympäristön varassa tapahtuvaksi etäopetukseksi. Etäopetuksen aikana omaksutut opetustavat saivat opettajat pohtimaan sitä, miten hyväksi havaittuja käytäntöjä voisi hyödyntää myös jatkossa, kun palataan tavanomaiseen fyysiseen oppimisympäristöön koulurakennukseen. On kuitenkin mielenkiintoista havaita, ettei yksikään opettaja pohtinut sitä, miten teknologisia ratkaisuja voitaisiin käyttää kommunikointiin koulun ulko-

puolisten tahojen kanssa. Etäyhteyksiä hyödyntäen olisi esimerkiksi mahdollista olla yhteydessä kohdekieltä puhuviin henkilöihin ja päästä kuulemaan autenttista puhetta ja tutustumaan kohdekielen kulttuuriin omasta luokkahuoneesta käsin, mikä tukisi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) tavoitteita kieli- ja kulttuuri-identiteettien vahvistamisesta.

Tutkimustulosten mukaan opettajat hyödyntävät sekä sosiaalista että pedagogista oppimisympäristöä monipuolisesti. A1-kielen opetuksessa käytetään paljon toiminnallisia opetusmenetelmiä ja käytössä olevien oppimateriaalien kirjo on laaja. Tuloksia tarkastellessa on kuitenkin otettava huomioon, että raporttien kirjoittajat ovat osallistuneet varhennetun kielenopetuksen täydennyskoulutukseen, minkä vuoksi he ovat ehkä kiinnostuneempia varhaisesta kielenopetuksesta kuin kouluissa työskentelevät vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opettajat yleensä. Tämä saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin niin, että tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödyntävät erilaisia oppimisympäristöjä monipuolisemmin kuin muut varhaisen A1-kielen opettajat.

Varhaista kieltenopetusta on tutkittu Suomessa viime vuosina sekä opettajien, oppilaiden että huoltajien näkökulmasta (ks. Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021). Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin tarkasteltu vähemmän oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista A1-kielen opetuksessa (ks. myös Roiha & Mäntylä 2021). Jatkossa olisikin tärkeä tutkia sitä, millä tavalla yksittäiset oppilaat kokevat 1. luokalta alkavan A1-kielen opetuksen. Miten esimerkiksi kielellisistä vaikeuksista kärsivät oppilaat kokevat varhaisen kielten opintojen aloituksen? Tuomalla esiin oppilaiden ääntä voitaisiin varhaista A1-kielen opetusta kehittää yhä enemmän oppilaiden tarpeita vastaavaksi ja opettajilla olisi mahdollisuus huomioida oppilaita monipuolisissa oppimisympäristöissä yhä paremmin.

Kirjallisuus

Andersen, L. K. & M. Ruohotie-Lyhty 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10(2)*. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa

Applefield, J.M., R. Huber & M. Moallem 2000/2001. Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal, 84(2)*.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P5a [luettu 7.2.2022]

Bialystok, E. & K. Hakuta 1999. Confounded Age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. Teoksessa D. Birdsong (toim.) *Second language acquisition and the critical period hypothesis.* Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 161–181.

Coffey, A. & P. Atkinson 1996. *Making Sense of Qualitative Data, Complementary Research Strategies.* Thousand Oaks/London and New Delhi: Sage Publications.

Courtney, L. 2019. Role Plays: A Versatile Tool for Assessing Young Learners. Teoksessa D. Prosi-Santovac & S. Rixon (toim.) *Integrating Assessment into Early Language Learning.* Bristol: Channel View Publications, 155–169.

Enever, J. (toim.) 2011. *ELLiE: Early Language Learning in Europe.* file:///home/chronos/u-7f64f1cd91d5de1feb2f6e9b873e530ea1cca21e/MyFiles/Downloads/ELLiEBook2011.pdf

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

Euroopan komissio 2005. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *A framework strategy for multilingualism*. Brussels: European Commission. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF

Grenfell, M. 2014. Modern Language Teacher Education. *The Language Learning Journal 42 (3)*, 239–241. doi:10.1080./09571736.2014.950015

Guerrettaz, A. & B. Johnston 2013. Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal, 97 (3)*, 779–796.

Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen.* Helsinki: Suomen Ainedidaktinen tutkimusseura, 77–103.

Huhta, A. & D. Leontjev 2019. *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti.* Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66621

Inha, K. & A. Huhta 2019. Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping Languages Alive– Piemmö kielet elävinny.* AFinLAn vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 77–100. https://journal.fi/afinlavk/article/view/79340

Ioannou-Georgiou, S. 2014. Early language learning in Cyprus: voices from the classroom. Teoksessa S. Mourão & M. Lourenço (toim.) *Early Years Second Language Education.* New York: Routledge, 115–128.

Jaekel, N., M. Schurig, M. Florian & M. Ritter 2017. From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning, 67 (3)*, 631–664.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni 2015. Kielen oppimisen virtauksia ja pedagogiikan pyörteitä: näkökulmia tutkimukseen ja laajeneviin oppimisympäristöihin. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning.* AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 7–20. https://journal.fi/afinlavk/article/view/53191

Kangasvieri, T., L. Lempel, A. Palojärvi & J. Moate 2021. *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: askeleita kehittämistyöhön.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75443

Kuckartz, U. 2014. *Qualitative Text Analysis: a guide to methods, practice and using software.* Los Angeles: SAGE.

Kuo, M., M. Barnes & C. Jordan 2019. Do experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Front. Psychol. 19 February 2019.* https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full

Long, M. H. 2013. Maturational constraints on child and adult SLA. Teoksessa G. Granena & M. H. Long (toim.) *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment.* Amsterdam; John Benjamin, 3–42.

Majoinen, J. 2020. Oppimisympäristöllä on väliä. *Opeopiskelija*, *3/20*. https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/oppimisymparistolla-on-valia/ [luettu 28.10.2021].

Manninen, J., A. Burman, A. Koivunen, E. Kuittinen, S. Luukannel, S. Passi & H. Särkkä 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Manninen, J. & S. Pesonen 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus 4/97*. https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/92461/51141

Mikkonen, I., K. Vähähyyppä & M. Kankaanranta 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyyppä (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa.* Helsinki: Opetushallitus, 5–8. http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf

Mård-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021. *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 – Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia.* Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-englanti_suomenkielisen_perusopetuksen_vuosiluokilla_1%E2%80%936_1.pdf

Nikolov, M. 2009. The age factor in context. Teoksessa M. Nikolov (toim.) *The Age Factor and Early Language Learning.* Berlin: Mouton de Gruyter, 1–38.

OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2019. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2.* Määräykset ja ohjeet 2019:1a. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2022. *Kielitaito.* https://www.oph.fi/fi/kielitaito [luettu 28.1.2022].

Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana.* Tampere: Vastapaino, 137–150.

Peltoniemi, A. & K. Hansell 2021. *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2 – Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv.* Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svenskspråkiga_grundlaggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932_0.pdf

Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta.* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf

Roiha, A. & K. Mäntylä 2021. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen varhennetussa kieltenopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 12(4)*.

Sirkko, R., M. Takala & H. Muukkonen 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inkluusion tukena. *Kasvatus & Aika 14(1)*, 26–43. https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/79918

Skinnari, K. 2018. Kieltenopetusta varhennetaan – ollaanko kunnissa valmiita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9(7)*. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/kieltenopetusta-varhennetaan-ollaanko-kunnissa-valmiita

TENK 2013. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tomlinson, B. & H. Masuhara 2018. *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Tudor, I. 2003. Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching. *System*, *31(1)*, 1–12.

Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.

Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt!: monikielisyys vahvuudeksi-selvityksen (2017) seuranta.* Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta (793/2018). https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793 [luettu 6.1.2022].

Van Lier, L. 1997. Approaches to Observation in Classroom Research. Observation from an ecological perspective. *TESOL Quartely, 31 (4)*, 783–786.

Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Early Language Learning: A Sociocultural Perspective.* Boston: Kluwer Academic Publishers.

Wilson, B. (toim.) 1996. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Woolhouse, C., P. Bartle, E. Hunt & D. Balmer 2013. Language learning, cultural capital and teacher identity: Teachers negotiating the introduction of French into the primary curriculum. *The Language Learning Journal, 41 (1)*, 55–67.

Liite 1

Ohje oman opetuksen kehittämishankkeen raportointiin

Raportoi ja esittele oman opetuksen kehittämishankkeesi, esim. opetusmateriaali, oppitunti, oppituokio, peli, leikki. Suunnittele ja laadi hankkeesi siten, että samaa materiaalia, tekniikkaa, leikkiä tms. voi käyttää joku toinen omassa opetuksessaan/ työssään. Nimeä oma hankkeesi.

Tehtävän tarkoituksena on laatia selkeä kuvaus oman opetuksen kehittämishankkeesta kokonaisuutena. Kehittämishankkeesta ei tarvitse kirjoittaa esseetä vaan voit itse päättää formaatin, esim. PowerPoint, blogi, video, podcast. Oman opetuksen kehittämishankkeen tulisi olla 2–3 sivun (kirjoitelma) tai vaihtoehtoisesti 5–10 minuutin mittainen (video, blogi, podcast).

Mikäli valitset oman opetuksen kehittämishankkeesi formaatiksi videon, blogin tai podcastin, muista pyytää kaikilta osallistujilta kuvaus- ja/tai äänityslupa!

Oman opetuksen kehittämishanke palautetaan Moodlen palautusalustalle 24.04.2020 mennessä. Oman opetuksen kehittämishanke esitellään muille osallistujille viimeisenä koulutuslauantaina (25.04.2020) kielikohtaisissa koulutusosioissa.

Oman opetuksen kehittämishankkeet koostetaan koulutuksen lopussa verkkojulkaisuksi/kaikkien saatavilla olevaksi materiaalipaketiksi. Emme julkaise videoita, blogeja tai podcasteja sellaisenaan, vaan koostamme ne kirjalliseen muotoon.

Voit pohtia esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Mitkä ovat oman opetuksen kehittämishankkeesi tavoitteet?
- Miten hanke toteutetaan? Minkälaisella aikataululla hanke toteutetaan?
- Millaisia käytännön järjestelyitä ja resursseja hankkeen toteutus vaatii?
- Miten arvioisit hankkeen onnistumista?
- Mitä mieltä osallistujat olivat hankkeesta ja sen onnistumisesta?
- Millaisia kokemuksia sait? Mikä onnistui/mikä oli haasteellista?

Liite 2

Ohje tutkimuksen osallistujille opetuspäiväkirjan laatimiseen

Kevätlukukauden aikana Virike-tiimin tarkoituksena on kerätä tutkimusaineistoa, ja tätä varten tarvitsisimme sinun apuasi. Osallistumalla aineistonkeruuseen voit itse reflektoida omaa opetustasi ja samalla korvata täydennyskoulutuksen opetuksen kehittämistehtävän.

Aineistonkeruussa pidät kevään 2020 aikana pienimuotoista opetuspäiväkirjaa, jossa kirjaat 5–8 oppitunnin jälkeen lyhyesti vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä tunnilla tehtiin ja miksi?
- Mitä materiaaleja käytettiin?
- Saavutettiinko tunnin tavoite?
- Mikä toimi hyvin?
- Mitä tekisit opettajana toisin?

Voit kirjata vastauksesi nauhoittamalla ajatuksesi tai tekemällä tunnin jälkeen nopeat muistiinpanot.

Laita minulle sähköpostia tammikuun 15. päivään mennessä, jos haluat osallistua tutkimukseen ja korvata sillä opetuksen kehittämistehtävän. Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta.

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 370–394.

Anna von Zansen[1], Heini Kallio[2], Milla Sneck[1],
Mikko Kuronen[2], Ari Huhta[2] & Raili Hildén[1]
[1]Helsingin yliopisto, [2]Jyväskylän yliopisto

Ihmisarvioijien näkemyksiä suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista, digitaalisesta arviointiprosessista sekä puhesuorituksista arvioitavista ulottuvuuksista

This study investigated human raters' perceptions of automated assessment of oral language skills. The raters (n = 37) participated in three assessment rounds organized by the DigiTala research project using Moodle and Zoom. The raters assessed Finnish and Swedish learners' speech samples using one holistic and five analytical rating scales created in the project. After the assessment, the raters responded to a questionnaire that included Likert-scale and open-ended questions. Numerical responses were analyzed with descriptive statistics, open responses with content analysis. The raters think that automated scoring could support human rating. The assessment rounds were carried out successfully. The selected dimensions proved to be essential parts of the speaking performances. The results will benefit those working on automated assessment and oral language assessment.

Keywords: automated assessment, language assessment, oral language skills
Asiasanat: automaattinen arviointi, kielitaidon arviointi, suullinen kielitaito

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Digitaaliset kielikokeet ovat nykypäivää muun muassa ylioppilastutkinnossa, ja lähes jokaisessa oppilaitoksessa on jonkinlainen digitaalinen oppimis- ja opetusalusta. Tekniikka on mullistanut kielitaidon testaamisen ja harjoittelun, mutta täysin automaattiset suullisen kielitaidon kokeet ovat vielä harvinaisia kansainvälisestikin. Tekoäly on kuitenkin arkipäiväistymässä monilla elämänalueilla, ja se herättää monenlaisia mielikuvia ja pohdintaa sen vaikutuksista ja eettisyydestä.

Artikkelissa kartoitamme ja analysoimme ihmisarvioijien näkemyksiä digitaalisesti toteutetusta arviointiprosessista, jossa keräsimme ihmisarvioijilta arvioita suomen ja ruotsin puhenäytteisiin. Tutkimme myös arviointikierroksille osallistuneiden näkemyksiä suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista. Kolmas tutkimuskysymyksemme (ks. luku 2) liittyy tehtävänannon ja puheen ulottuvuuksiin, joita puhesuorituksista arvioidaan.

Tutkimus on osa DigiTala-tutkimushanketta (Kautonen & von Zansen 2020), jossa kehitetään puheentunnistusta, automaattista puheen arviointia sekä automaattista palautetta suomen ja ruotsin oppijoille (von Zansen ym. arvioitavana). Automatiikka lisää mahdollisuuksia puheen itsenäiseen harjoitteluun (von Zansen ym. arvioitavana). Suurissa ja tärkeissä (*high-stakes*) kokeissa se voi toimia ihmisarvioinnin tukena, vähentää arvioijien työtaakkaa sekä lisätä arvioinnin objektiivisuutta. Ihmisen tekemään arvioon voivat vaikuttaa esimerkiksi erilaiset testattavan yksilölliset tai kielelliset piirteet, kuten aksentteihin liittyvät ennakkokäsitykset (Halonen ym. 2020).

Nykynäkemyksen mukaan arviointiin osallistuvien monien toimijoiden välinen tiedonkulku ja dialogi ovat tärkeitä laadukkaalle arvioinnille. Näitä osallisia (*stakeholders*) ovat niin laatijat ja käyttäjät kuin arvioitavatkin (Hidri 2020), ja kaikkien osapuolten näkemykset on syytä huomioida jo arviointivälineiden kehittelyvaiheessa. Arvioijien tai edes opettajien käsityksiä automaattisesta suullisen kielitaidon arvioinnista ei tietojemme mukaan ole aikaisemmin tutkittu. Tutkimustiedon avulla voimme kehittää automaattisen arvioinnin menetelmiä oikeudenmukaisiksi ja käyttökelpoisiksi.

2 Tutkimuksen taustaa ja tutkimuskysymykset

Tämän luvun alaluvut käsittelevät ensin suullisen kielitaidon arviointia (luku 2.1) sekä puheen automaattista arviointia (luku 2.2), minkä jälkeen luvussa 2.3 esitetään tutkimuskysymykset.

2.1 Suullisen kielitaidon arvioinnin lähtökohtia

Lukion opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2019) ja työelämän kielitaitovaatimuksissa puhumisen viestinnällinen asema tunnistetaan hyvin. Lukion päätteeksi suoritettavan ylioppilastutkinnon kielikokeissa ei kuitenkaan mitata suullista kielitaitoa käytännön kysymysten takia (Vaarala ym. 2021), vaikka puhumisen osakokeesta on keskusteltu vuosikymmeniä. Arvioinnin osittainen automatisointi tarjoaa kestävän ratkaisun siihen, että lukion päättökoe vastaisi paremmin opetussuunnitelman viestinnällistä kielitaitokäsitystä.

Automaattinen arviointi toisi lisää resursseja myös lukio-opintojen aikana tapahtuvaan puhumisen harjoitteluun, sillä opiskelijat saisivat puhesuorituksestaan palautetta ajasta ja paikasta riippumatta. Tällä hetkellä suullisen kielitaidon arvioinnin välineitä lukiossa ovat opettajan laatimat ja oppimateriaalista löytyvät tehtävät, Opetushallituksen laatimat suullisen kurssin koetehtävät sekä kieliprofiili (Inha ym. 2021). Näillä ei kuitenkaan ole samaa vaikuttavuutta kuin koulutusasteiden päättöarvosanoilla tai tutkinnoilla.

Suullisen kielitaidon arviointia hankaloittaa sen erityisluonne verrattuna kirjalliseen tuottamiseen. Puhuminen on tilannesidonnainen ja sosiaalinen taito, jonka arviointi on monimutkaista. Arvioijien yksilölliset mieltymykset ja tulkinnat vaikuttavat esimerkiksi taitotason määrittämiseen (Harsch & Hartig 2015). Arviointi ei ole yhteismitallista, koska arviointia tekevät saattavat kiinnittää huomiota kielen eri piirteisiin, minkä lisäksi heidän taustansa tai käsityksensä puhumisen taidosta saattavat olla erilaiset (Han 2022). Arvioijien päätöksentekoa perinteisessä puheen arvioinnissa on tutkittu runsaasti (Fan & Yan 2020). Painopiste on kuitenkin ollut arviointien keskinäisen vastaavuuden tilastollisessa tarkastelussa, vaikka validiuden rakentumisessa oleellista on myös se, miten arvioijat käyttävät asteikkoja ja perustelevat tulkintansa sekä se, miten arviointiympäristö ja prosessit tukevat validiutta (Knoch & Chapelle 2018).

Jotta arviointi olisi oikeudenmukaista, sen tulee olla tarkoituksenmukaista (*meaningful*), virheetöntä (*reliable*), yhdenvertaista (*absence of bias*), käyttäjien tarpeiden mukaista (*accommodation*), vastuullisesti toteutettua (*administration*) ja kohdentua sellaisiin henkilöihin, joilla on ollut mahdollisuus hankkia arvioitava taito esimerkiksi opiskelemalla sitä kieltä ja oppimäärää, jonka osaamista vaaditaan (*opportunity to learn*) (Kunnan 2018: 96). Tämä tutkimus kohdentuu arvioijien näkemyksiin. Näkemykset voivat liittyä mainittuihin validiusnäkökulmiin, mutta painotamme tässä tutkimuksessa kuitenkin tarkoituksenmukaisuutta ja toimeenpanoa.

Tarkoituksenmukaisuuteen kuuluu, että koetehtävät ja arviointitilanne vastaavat riittävästi sekä opiskeltua että oppilaitoksen ulkopuolista kielenkäyttöä eli koetehtävien pitää olla näissä suhteissa autenttisia (Kunnan 2018). Koulukokeissa pedagoginen autenttisuus on varsin helppo toteuttaa, jos opettaja ja kokeen laatija ovat sama henkilö. Koulutusjärjestelmän ulkopuolisten kielikokeiden (esim. Yleiset

kielitutkinnot ja Valtionhallinnon kielitutkinnot) tehtävien tulisi muistuttaa arjen tai työelämän kielenkäyttötehtäviä. Lisäksi arvioitava käsite eli suullinen kielitaito pitää määritellä siten, että se kattaa oleelliset taidot ja käyttöyhteydet, mutta ei sisällä asiaankuulumattomia virhelähteitä (*bias*) kuten puhujan kulttuuritausta tai henkilökohtaiset ominaisuudet (Bachman & Palmer 1996: 112). Mitä ratkaisevampia päätöksiä arvioinnin perusteella tehdään, sitä tärkeämpää on arvioinnin reliaabelius eli se, että arvioinnin toimeenpano ja arviointitulos sekä kaikki siihen vaikuttavat tekijät pysyvät mahdollisimman yhdenmukaisina arviointikerrasta toiseen.

Tietoa siitä, miten arvioijat kokevat automaattisesti ja digitaalisesti toteutettavan arviointiprosessin, on vielä niukasti (automaattisen puhumisen arvioinnin reliabiliteetista ks. Khabbazbashi & Galaczi 2020). Automaattisen arvioinnin ja ihmisarvioinnin tulosten yhtäpitävyyttä on tutkittu enemmän kuin itse arviointiprosessia ja arvioijien käsityksiä siitä (Han ym. 2020; Ouyang ym. 2021). Tieto ihmisarvioijien kokemuksista digitaalisessa arviointiympäristössä auttaa parantamaan tehtäviä, asteikkoja ja digitaalisen arvioinnin oikeudenmukaisuutta.

2.2 Puheen automaattisen arvioinnin nykytilanne ja tulevaisuuden näkymät

Suullisen kielitaidon automaattisen arvioinnin perustana on automaattinen puheentunnistus eli puhesignaalin koneellinen muuntaminen tekstiksi. Puheentunnistusmenetelmien nopea kehitys on mahdollistanut muun muassa puheohjattavien laitteiden ja sovellusten tulon osaksi arkielämäämme. Automaattisia suullisen kielitaidon arviointijärjestelmiä ei kuitenkaan ole vielä yleisesti käytössä kotimaisille kielille. Sen sijaan englannin kielessä on jo täysin automatisoituja suullisen kielitaidon testejä (Educational Testing Service 2014; Pearson 2017). Näissä järjestelmissä kielenoppija vastaa koekysymyksiin tietokoneella ja palvelimella akustinen puhesignaali pilkotaan numeerisiksi piirteiksi, jotka kuvaavat esimerkiksi ääntämistä, sujuvuutta sekä kieliopin tai sanaston hallintaa. Nämä suullisen kielitaidon eri osa-alueita kuvaavat piirteet yhdistetään ja niistä muodostetaan arvio tutkimuksiin perustuvien matemaattisten mallien ja kaavojen avulla. Mallien pohjana on aina ihmisasiantuntijoiden tekemiä arvioita eritasoisten kielenoppijoiden puheesta, ja arviointialgoritmi vertaa näiden ihmisten arvioimien puhenäytteiden piirteitä automaattisesti testattavien puhenäytteiden vastaaviin piirteisiin. (Loukina & Yoon 2019.)

Kotimaisten kielten automaattista arviointia on jarruttanut sopivien aineistojen puute. Puheen automaattisen arvioinnin kehittäminen vaatii suurta määrää eritasoisten kielenoppijoiden tallennettua puhetta ja ihmisasiantuntijoiden antamia arvioita siitä. Koska puheentunnistinten akustiset mallit pohjautuvat äidinkieltään puhuvien henkilöiden näytteisiin, tunnistin pitää mukauttaa kielenoppijan puheeseen (Ylinen & Kurimo 2017). Lisäksi kielenoppijan puhe on usein epäsujuvaa, ja siinä voi olla monenlaisia ääntämis- ja kielioppivirheitä, jotka hankaloittavat sanojen tunnis-

tamista. DigiTala-hankkeessa kerätään automaattisen suullisen kielitaidon arviointiin sopivaa tietokantaa ja tutkitaan kielenoppijoiden puheelle tyypillisiä puheen piirteitä.

Jotta automaattinen arviointialgoritmi olisi luotettava ja tarkka, tarvitaan tutkimuksia selvittämään, mitkä puheen mitattavat ominaisuudet eli parametrit ovat tärkeitä kielitaidon arvioinnissa. Osa parametreista on kieliriippuvaisia, kuten esimerkiksi ääntämiseen ja painotukseen liittyvät piirteet. Toisaalta esimerkiksi puheen sujuvuutta kuvaavien parametrien on todettu toimivan kielitaidon mittarina useilla eri kohdekielillä (ks. esim. Préfontaine ym. 2016; Kallio ym. 2017; Kang & Johnson 2018). DigiTala-hankkeen alustavat tulokset osoittavat, että muiden kielten automaattisessa arvioinnissa käytetyt puheen sujuvuuden parametrit ennustavat hyvin myös suomenoppijoiden suullista taitotasoa (Kallio ym. 2022). Kotimaisten kielten, suomen ja ruotsin, suulliseen kielitaitoon vaikuttavia puheen piirteitä on kuitenkin tutkittu melko vähän. Suomalaisten ruotsinoppijoiden puheesta on tutkittu prosodisia piirteitä (Kautonen 2019; Kautonen & Kuronen 2021; Kallio ym. 2022), sujuvuutta (Kallio ym. 2017; Kallio ym. 2022) sekä rakenteita (Kautonen & Kuronen, 2021). Myös suomalaisten puhuman ruotsin ääntämisen automaattista arviointia on tutkittu (Toivanen 2016). Toivasen kuvaamassa kokeessa automaattinen luokittelu eri taitotasoihin kuuden parametrin avulla oli tarkkaa, mutta puheaineisto oli pieni ja koostui lyhyistä (10 s) näytteistä.

Nykyisillä suullisen kielitaidon automaattisilla arviointityökaluilla ei voida arvioida kaikkia puheen piirteitä. Esimerkiksi vuorovaikutuksen onnistumista kuvaavia, automaattisesti mitattavia parametreja ei vielä käytetä laajalti. Tämän takia esimerkiksi rajaamalla tehtävävalikoimaa mahdollistetaan puheen piirteiden täsmällisempi mittaaminen ja siten parannetaan automaattisen arvioinnin tarkkuutta. Samalla kuitenkin osa suullisen kielitaidon osa-alueista voi jäädä arvioinnin ulkopuolelle.

Koska kielikokeet vaikuttavat opetuksen sisältöön (*washback*, Bachman & Palmer 1996; *impact*, Zhang ym. 2020: 22), on tärkeää tietää, missä määrin automaattinen arviointi mittaa kielitaitoa puutteellisesti. Puheentunnistimen on helpompi tunnistaa lukupuhetta tai sellaista puhetta, jonka sisältö on ennakoitavissa. Tästä syystä monissa automaattisissa arviointijärjestelmissä tehtävävalikoima keskittyy ääneen luettaviin tai mallin mukaan toistettaviin lauseisiin, visuaalisten ärsykkeiden kuvailuun ja mielipiteen ilmaisemiseen annetusta aiheesta (Zechner & Evanini 2020). Lisäksi jokaiselle tehtävälle on yleensä oma arviointimallinsa, joka huomioi sen, mitä tehtävän vastaukselta odotetaan. Esimerkiksi vuorovaikutuksen onnistumista automaattisissa testeissä ei kuitenkaan mitata. Joidenkin tutkijoiden mielestä tämä ei ole ongelma, koska spontaania puhetta tuottavat monologitehtävät vaativat samoja perustavanlaatuisia psykolingvistisiä ja kielellisiä taitoja, joita tarvitaan monimutkaisemmissakin kommunikointitilanteissa (Bernstein ym. 2010).

2.3 Tutkimuskysymykset

Artikkelissa analysoimme ihmisarvioijien näkemyksiä suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista. Lisäksi tutkimme arvioijien käsityksiä automaattiseen arviointiin liittyvien menetelmien ja kehitysvaiheiden toimeenpanosta. Pyrimme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä näkemyksiä arviointiin osallistuneilla on suullisen kielitaidon digitaalisesta arviointiprosessista, johon he osallistuivat?
2. Mitä näkemyksiä arvioijilla on suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista?
3. Mitä tehtävänannon ja puheen ulottuvuuksia puhesuorituksista tulisi arvioijien mielestä arvioida?

Kaikki kysymykset tuottavat tietoa Kunnanin (2018) validiuskehyksen eri alueiden toteutumisesta, kun taas kolmas kysymys kohdentuu erityisesti puhumisen käsitteen tarkoituksenmukaisuuteen.

Näkemykset tarkoittavat tässä tutkimuksessa arvioijilta saatua palautetta, heidän mielipiteitään ja suhtautumistaan. Arviointiprosessi pitää sisällään arviointiin annetut ohjeistukset ja kriteerien käytön, arvioijien koulutuksen sekä Moodlen käytön arviointiympäristönä. Tehtävänannon ja puheen ulottuvuudet tarkoittavat osa-alueita, joihin arviointi kohdistuu. Puhenäytteestä arvioitavat ulottuvuudet vaikuttavat tehtävänlaadintaan, arviointikriteereihin sekä mitattavan käsitteen määrittelyyn.

3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimushanke järjesti talven 2020 ja kesän 2021 välillä kolme arviointikierrosta, joihin osallistui yhteensä 37 arvioijaa. Tämän artikkelin aineistona käytetään näiden arviointikierrosten jälkeen kerättyjä kyselyvastauksia. Tässä luvussa esitellään ensin luvussa 3.1 arvioijat, luvussa 3.2 tutkimusasetelma sekä luvussa 3.3 aineiston analyysimenetelmät.

3.1 Arvioijat

Arvioijien valitsemisessa käytettiin harkinnanvaraista näytettä, eli arvioijiksi rekrytoitiin suomen ja ruotsin kielten asiantuntijoita, joilla oli aiempaa kielitaidon arviointikokemusta Yleisissä kielitutkinnoista (YKI) tai Ylioppilastutkinnosta. Lisäksi tutkijat rekrytoivat arvioijia aiemman tutkimushankkeen ruotsin arviointeihin osallistuneista lukio-opettajista sekä henkilökohtaisten verkostojensa kautta. Ulkopuolisten arvioijien lisäksi projektitiimistä yhteensä viisi tutkijaa osallistui arviointikierroksiin. Arvioijat koulutettiin tehtävään ja projektin ulkopuolisille arvioijille maksettiin yhtä työpäivää vastaava korvaus.

Lukiolaisten ruotsi -arviointikierrokselle osallistui 18 ruotsin asiantuntijaa, joista neljä oli tutkijoina DigiTala-projektissa ja loput olivat ammatiltaan ruotsin opettajia tai kielitaidon arvioijia. Arvioijien äidinkielet olivat suomi (n=14) tai ruotsi (n=5), ja yksi arvioijista oli kaksikielinen.

Suomenkielistä aineistoa arvioi yhteensä 22 arvioijaa, joista neljä oli DigiTala-projektin tutkijoita ja loput suomen kielen opettajia eri oppilaitoksissa sekä YKI-arvioijia. Myös suomen arvioijilla oli kokemusta suullisen kielitaidon arvioinnista, kaikilla vähintään vuosi. Arvioijien äidinkielet olivat suomi (n=19) ja venäjä (n=3). YKI-puhujien suomi -arviointikierrokselle osallistui 20 arvioijaa. Lukiolaisten suomi -arviointikierrokselle osallistui 14 arvioijaa, joista 12 oli samoja henkilöitä kuin ensimmäisellä suomen kierroksella. Yleiskuva arviointikierroksista esitellään seuraavan luvun taulukossa 1.

3.2 Tutkimusasetelma

Arvioinnit ja kyselyvastaukset kerättiin Moodlessa (versio 3.8.3). Arvioijille järjestettiin Zoomissa koulutus, jossa käytiin läpi arviointiin liittyvät ohjeet ja kriteerit (von Zansen 2022a) sekä esiteltiin taitotasoja konkretisoivat maamerkkinäytteet. Arvioijille annetut ohjeet käsittelivät muun muassa kriteerien ja maamerkkien käyttöä, rauhallista kuunteluympäristöä, taukojen pitämisen tärkeyttä sekä kuuntelukertojen määrää.

Taulukossa 1 esitellään arviointikierroksiin liittyvät tehtävät, käytetyt kriteerit ja kyselylomakkeet. Kuten taulukosta 1 on nähtävissä, arviointikierroksilla arvioitiin eri tehtäviä. Lisäksi arviointiasteikkoihin (von Zansen 2022a) ja kyselylomakkeisiin (von Zansen 2022b, 2022c, 2022d) tehtiin arviointikierrosten välillä saadun palautteen perusteella pieniä muutoksia.

TAULUKKO 1. Yleiskuva kolmesta arviointikierroksesta.

Arviointi-kierros	**Puhenäytteet**	**Puhetehtävät**	**Arviointi**	**Kysely**
1. Lukiolaisten ruotsi (marraskuu 2020)	2025 näytettä 181 puhujaa 7,1 h puhetta keskimäärin 12,7 s	4 eri tehtävää 22 osatehtävää Lyhyitä reagointitehtäviä	18 arvioijaa 4134 arviointia 5x analyyttinen (skaala 0–3), holistinen (alle A1–C1)	14 kysymystä (6 avointa)
2.YKI -puhujien suomi (toukokuu 2021)	401 näytettä 204 puhujaa 12,5 h puhetta keskimäärin 101,9 s	4 kertomis-tehtävää	20 arvioijaa 1240 arviointia 5x analyyttinen (0–3/4), holistinen (alle A1–C2)	10 kysymystä (3 avointa)
3. Lukiolaisten suomi (kesäkuu 2021)	882 näytettä 62 puhujaa 4,3 h puhetta keskimäärin 17,4 s	8 eri tehtävää 26 osatehtävää Ääneenluku, lyhyt reagointi, pidempi mo-nologi	14 arvioijaa 1660 arviointia 5x analyyttinen (0–3/4), holistinen (alle A1–C2)	9 kysymystä (2 avointa)

Tutkimushankkeen laatimat arviointikriteerit koostuvat holistisesta taitotasoasteikosta sekä viidestä analyyttisestä kriteeristä (von Zansen 2022a). Arviointikriteerit laadittiin vastaamaan lukion opetussuunnitelman kielitaitokäsitystä ja oppimistavoitteita. Arviointikriteerien laadinnassa hyödynnettiin etenkin aiemman opetussuunnitelman (Opetushallitus 2003) kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa, joka sopii nykyisten opetussuunnitelmien taitotasoasteikkoa paremmin DigiTala-hankkeen analyyttisiin ja teknisiin lähtökohtiin. DigiTala-tutkimushankkeessa puhenäytteille määritetään taitotaso, jonka lisäksi puhenäytteistä arvioidaan seuraavia ulottuvuuksia: tehtävänannon täyttymistä, sujuvuutta, ääntämistä, ilmauksen laajuutta sekä rakenteiden tarkkuutta (Kautonen & von Zansen 2020).

Ääneenlukutehtävässä arvioitiin ainoastaan sujuvuutta ja ääntämistä, mutta muissa puhenäytteissä arvioijat määrittivät kunkin näytteen taitotason ja antoivat sille viisi analyyttistä arviota. Holistinen taitotasoarvio perustui taitotasokuvauksiin ja taitotasoja kuvaaviin maamerkkinäytteisiin. Analyyttisiä arvioita ei linkitetty taitotasoarvioihin, vaan puhenäytteestä arvioitiin kukin analyyttinen ulottuvuus itsenäisenä ominaisuutena.

Arvioitavat ruotsin näytteet kerättiin vuonna 2015 aiemmassa tutkimushankkeessa. Puhujat opiskelivat ruotsia toisena kotimaisena kielenä lukiossa. Arvioitavat näytteet sisälsivät vastauksia neljään eri tehtävään, jotka edellyttivät lyhyttä reagointia (esimerkiksi "vastaa kysymykseen" tai "mitä sanot ruotsiksi, kun...") tai pidem-

pää puhetuotosta (esimerkiksi "kuvaile retkipäivän säätä"). Tehtävänannot sisälsivät tekstiä, kuvia ja äänitteitä.

Arvioitavat YKI-puhujien suomen näytteet olivat peräisin suomen kielen keskitason (n=164) ja ylimmän tason (n=40) kokeeseen osallistuneilta puhujilta, joilta oli saatu lupa aineiston tutkimuskäyttöön. Arvioitavat puhenäytteet olivat neljään kertomistehtävään liittyviä suorituksia (tavoitekesto 1–1,5 minuuttia). Tehtäväkohtainen ohjeistus oli tekstimuodossa, ja tehtävissä oli lisäksi ohjaavia apukysymyksiä.

Lukiolaisten suomen näytteet kerättiin Toinen kotimainen kieli (finska) -oppimäärää sekä Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärää opiskelevilta lukiolaisilta. Tehtävät sisälsivät ääneenlukutehtävän ("lue lauseet ääneen") lisäksi lyhyitä reagointitehtäviä (esimerkiksi "vastaa kuulemiisi kysymyksiin" tai "vastaa kommentteihin webinaarissa") ja pidempiä kertomistehtäviä (esimerkiksi "kerro tärkeästä paikasta" tai "kerro mitä näet kuvassa"). Tehtävänannot sisälsivät tekstiä, kuvia, äänitteitä ja videota.

Arvioitavien puhenäytteiden määrä vaihteli arviointikierrosten ja arvioijien välillä sen mukaan, minkä pituisia puhenäytteitä oli arvioitavina. Puhenäytteet pyrittiin jakamaan arvioijille niin, että niiden arvioimiseen kuluisi enintään noin seitsemän tuntia arvioijaa kohden. Arvioinnit toteutettiin Moodle-tenttinä. Kukin arvioija sai tehdä arvioinnit omassa tahdissaan. Moodlessa oli mahdollisuus kysyä ja keskustella arviointikriteereistä. Lisäksi projektin tutkija vastasi arvioijien kysymyksiin sähköpostitse ja puhelimitse.

Arviointien jälkeen arvioijat vastasivat kyselyyn Moodlessa. Kyselylomakkeen kysymykset koskivat puhetehtävien soveltuvuutta valittujen piirteiden arvioimiseen, arviointikriteerien, -ohjeiden ja -ympäristön selkeyttä ja tarkoituksenmukaisuutta sekä arvioijien näkökulmia automaattisesta arvioinnista. Kysely sisälsi Likert-asteikollisia ja avoimia kysymyksiä, joihin arvioijat vastasivat kirjallisesti.

Kyselylomaketta testattiin ennen käyttöönottoa hankkeen tutkijoilla sekä muutamalla projektin ulkopuolisella henkilöllä. Testaamisella haluttiin varmistaa, että lomakkeen kysymykset ymmärretään oikein ja ne mittaavat haluttuja asioita. Kyselylomakkeen avulla haluttiin kerätä palautetta käytetyistä puhetehtävistä, arviointityökalusta ja arviointikriteereistä. Lisäksi haluttiin kerätä arvioijien näkemyksiä puhumisen arvioinnista sekä tietoa heidän suhtautumisestaan automaattiseen arviointiin. Laadinnassa kiinnitettiin huomiota hyviin käytänteisiin, jotka liittyvät tieteellisen kyselyn laatimiseen (esim. selkeys, pituus, kieli, ks. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2022). Tämän lisäksi tutkijat hyödynsivät kyselylomakkeen laadinnassa aiempaa kokemustaan ja teoreettista ymmärrystään kielitaidon arvioinnista. Kyselylomakkeeseen tehtiin arviointikierrosten välillä pieniä muutoksia, jos havaittiin, että jotkin osiot ovat epäselviä tai tarpeettomia (esimerkiksi kysymysten yhteydessä olevia avoimia kenttiä vähennettiin). Kyselylomakkeiden (von Zansen 2022b, 2022c, 2022d) sisältö pysyi kuitenkin olennaisilta osin samana arviointikierrosten välillä.

3.3 Aineiston analyysimenetelmät

Ennen aineiston analyysia kyselyvastaukset vietiin Moodlesta taulukkolaskentaohjelmaan (Excel 2016), josta poimimme avovastaukset tekstitiedostoihin. Kahden kysymyksen kohdalla ruotsin kyselyvastauksissa (ks. von Zansen 2022b kysymykset 9 ja 10) oli käytetty suppeampaa 4-portaista skaalaa, joten nämä vastaukset koodattiin vastaamaan suomen arvioijien kyselyjen (von Zansen 2022c, 2022d) 5-portaista skaalaa vastausvaihtoehtoja muuttamatta. Osa arvioijista osallistui useampaan kuin yhteen arviointikierrokseen (ks. luku 3.1). Arviointikierroksia yhdistävissä analyyseissa heidän osaltaan aineistoon sisällytettiin ainoastaan arvioijan ensimmäiset kyselyvastaukset. Likert-asteikolliset kyselyvastaukset analysoitiin tilastollisella kuvailevalla analyysillä Excel 2016 -ohjelmalla. Vastauksista laskettiin frekvenssit, keskiarvot ja keskihajonnat. Tämän lisäksi vastausten jakaumia esitetään ositettujen palkkikaavioiden avulla.

Avoimet vastaukset analysoitiin sisällönanalyysillä (Vuori n.d.) käyttäen Atlas.ti -ohjelmaa (versio 9). Aineiston koodaus oli iteratiivinen prosessi, johon osallistui kaksi tutkijaa. He järjestivät aineistoa vuorotellen ja keskustelivat aineiston luokittelusta ja tehdyistä havainnoista videopuheluiden välityksellä. Aineiston alustava analyysi eteni aineistolähtöisesti (Vuori n.d.). Tämän vaiheen ja tutkimuskirjallisuuden perusteella muotoiltiin tutkimuskysymykset. Sen jälkeen avoimia kyselyvastauksia ryhmiteltiin Atlas.ti:n avulla neljään pääluokkaan (kriteerit, tehtävät, prosessi, automaattinen arviointi), jotka sisälsivät myös alaluokkia (esim. holistinen arviointi, analyyttinen arviointi, Moodle arviointiympäristönä). Alustavaan analyysiin verrattuna toinen koodauskierros eteni teoriavetoisemmin (Vuori n.d.), sillä tulkinta rakentui aiemman suullisen kielitaidon arviointiin liittyvän tutkimustiedon (ks. luku 2) varaan. Tämän vaiheen jälkeen aineistoa tarkasteltiin myös arviointikierroksittain, jolloin huomiota kiinnitettiin osa-aineistojen välisiin eroihin ja yhteneväisyyksiin (Vuori n.d.). Lopulta sisällönanalyysi eteni tutkimuskysymyksittäin: arvioijien vastauksia koostettiin ja jäsennettiin kuhunkin aihepiiriin (arviointiprosessi, automaattinen arviointi, arvioitavat ulottuvuudet) liittyen. Artikkeliin valitut suorat lainaukset arvioijien kirjallisista huomioista poimittiin numeeristen analyysien valmistuttua. Määrällisen ja laadullisen aineiston perusteella muodostettiin kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä (ks. luku 2.3).

4 Tulokset

Seuraavissa alaluvuissa esittelemme tutkimustulokset tutkimuskysymyksien mukaisessa järjestyksessä. Esittelemme arvioijien näkemyksiä arviointiprosessista (luku 4.1) ja suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista (luku 4.2). Luvussa 4.3 ker-

romme tehtävänannon ja puheen ulottuvuuksista, joita arvioijien mielestä tulisi arvioida puhesuorituksissa.

4.1 Näkemykset digitaalisesta arviointiprosessista

Tässä luvussa käsittelemme ensimmäistä tutkimuskysymystä. Esittelemme arvioijien kyselyvastauksia koskien konkreettista arviointiprosessia eli arviointiohjeita ja -koulutusta, kriteerien käytön omaksumista sekä Moodlea arviointiympäristönä.

Arviointiin annetut ohjeet liittyvät keskeisesti arviointiprosessiin. Kuten kuviosta 1 näkyy, valtaosa arvioijista koki arviointiin saamansa ohjeistukset joko selkeiksi tai melko selkeiksi (ka. 4,3). Toisaalta Lukiolaisten ruotsi -arviointikierroksella lyhyiden näytteiden arvioitavuus ja muiden kielten käyttö kohdekielen rinnalla mietityttivät arvioijia (lainaukset 1 ja 2).

KUVIO 1. Arvioijien kokemus ohjeiden selkeydestä.

(1) Olisiko pitänyt tarkemmin määritellä ”Ei voi arvioida”-tapaukset. Esim. yhden sanan vastaukset ”Ja” ja ”Nej”, jotka kylläkin vastaavat tehtävänantoon osittain.

(2) – – Myös suomenkielisten sanojen käytöstä olisimme voineet linjata jotain. Monissa näytteissä esiintyi suomea välissä, viesti ei välity. Eli silloin on ehkä turhanaikaista ja mahdotontakin alkaa pohtia lauseprosodiaa.

Digitaaliset työkalut ja tietoliikenneyhteydet mahdollistivat arviointiprosessin toteuttamisen täysin etänä. Zoomissa järjestetty koulutus ja tallenteen jakaminen koettiin hyödylliseksi (lainaus 3), sillä käytetyt arviointikriteerit ja tehtävätyypit olivat arvioijille uusia. Analyyttisten kriteerien käyttö oli arvioijille vierasta, sillä he ovat tottuneempia arvioimaan puhetta laajempina kokonaisuuksina. Toisille uusien arviointikriteerien omaksuminen oli vaivattomampaa (lainaus 4), toisille taas haastavampaa, mikä näkyi arvioinnin hitautena (lainaukset 5 ja 6). Maamerkkien lisäksi arvioijat kaipasivat lisää esimerkkejä, jotka tukisivat analyyttisten kriteerien käyttämistä (lainaus 7).

(3) Koulutustilaisuus oli hyvä (katsoin myös videon jälkeenpäin).

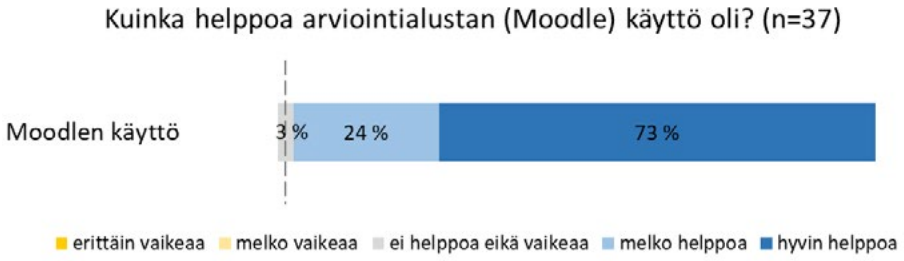
(4) Oli mukava, että taitotasojen lisäksi oli muitakin arviointikriteerejä

(5) – – Vaikka YKIssä olen tottunut tekemään sekä analyyttista että holistista arviota, tämä oli paljon hankalampaa, kun piti samanaikaisesti arvioida niin monia asioita. Etenin arvioinneissa varsin hitaasti.

(6) – – Det tog också mycket tid med nödvändiga pauser, eller så kunde man inte vara så noggrann som önskat..

(7) Kuitenkin huomasin näitä tehdessä että analyyttiset kriteerit eivät olleetkaan minulle niin selviä. Niistä olisi voinut olla enemmän erilaisia esimerkkejä.

Arvioinnit kerättiin Moodlessa, joka oli osalle uusi ympäristö. Kuten kuviosta 2 nähdään, Moodlen käyttö oli arvioijille pääsääntöisesti helppoa (ka. 4,7), vaikkakin sanallisessa palautteessa arvioijat toivat esiin epäkohtia (lainaukset 8–10). Häiritsevin ongelma liittyi ohjelmointivirheeseen, jonka takia arviointinäkymä varoitti puutteellisesta vastauksesta. Lisäksi arvioijat kokivat Moodlessa toimimiseen vaaditut siirtymät turhauttavaksi. Sen sijaan äänitteiden välillä liikkumisen mahdollistanut navigointinäkymä koettiin hyödylliseksi. Vaikeuksista huolimatta arvioijat suhtautuivat myönteisesti Moodle-tentin käyttöön arviointiympäristönä (lainaukset 11 ja 12).



KUVIO 2. Arvioijien kokemus arviointialustan käytöstä.

(8) Päätettyäni tentin, kaikissa luki puutteellinen vastaus. Palautin silti - toivottavasti olin tehnyt oikein. Mitä pisteet tarkoittivat? Sain 54% oikein?

(9) Unohdin vastata tähän kyselyyn, eli tämä ei ole virtaviivainen alusta, siirtymät ongelmallisia. Lisäksi arviointinäkymässä oli bugi, joka väitti vastauksia puuttuvan. Tuli epävarma olo, tallentuvatko kaikki arvioinnit. Kriteerit olivat hyvin esillä, samoin tehtävänannot ja äänitteiden kuunteleminen sujui ongelmitta. Oli hyödyllistä päästä liikkumaan vastausten välillä. – –

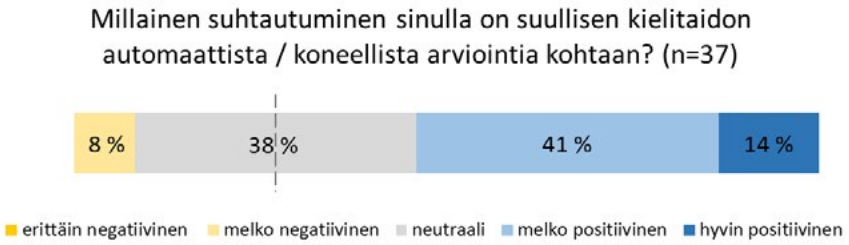
(10) Hiukan kömpelöhän tuo Moodle on. Valittaa keskeneräisistä vastauksista ym. En uskaltanut painaa Palauta ja lopeta -nappia, ja arvioinnit saattoivat jäädä roikkumaan puolivalmiiseen tilaan.

(11) – – [Moodlessa] Tentti toimi kuitenkin hyvin ja arviointi oli teknisesti sujuvaa ja helppoa.

(12) – – Moodle on erinomainen alusta tähänkin. – –

4.2 Suhtautuminen automaattiseen arviointiin

Tässä alaluvussa tarkastelemme toista tutkimuskysymystä. Pyysimme arvioijia kertomaan heidän suhtautumisestaan automaattiseen arviointiin, ja kuviossa 3 esitetään arvioijien vastaukset viisiportaisella mielipideasteikolla. Enemmistö vastaajista suhtautui automaattiseen arviointiin positiivisesti tai neutraalisti (ka. 3,6). Sanallisissa vastauksissa arvioijat kommentoivat, että automaattinen arviointi sopisi heidän mielestään ihmisarvioinnin tueksi (lainaus 13) tai lisäksi, josta esimerkkeinä itsenäinen harjoittelu (lainaus 14), lähtötason kartoitus (lainaus 15) ja adaptiiviset eli mukautuvat kielitestit (lainaus 16).



KUVIO 3. Arvioijien suhtautuminen automaattiseen arviointiin.

(13) Automaattinen kielitaidon arviointi sopii mielestäni parhaiten tukemaan ihmisen tekemää arviointia. Kuitenkin uskon, että mahdollisuuksia on valtavasti.

(14) itsenäiseen harjoitteluun, esitestiksi jonka perusteella esim valitaan sopiva testitehtävä

(15) massatestauksiin esimerkiksi alkukartoituksen ja ohjauksen apuna

(16) Ihmisen apuna, alustava taitotasoarvio, adaptiivisessa kielikokeessa sopivantasoisten tehtävien löytäminen jne

Arvioijat näkivät automaattisen arvioinnin myös mahdollisuutena parantaa arvioinnin luotettavuutta ja käytettävyyttä (lainaukset 17–19).

(17) ihmisarvioinnin tukena konearviointi on erittäin hyvä asia, sillä voi lisätä arvioinnin luotettavuutta esim. ääntämisen, sanaston laajuuden, sujuvuuden jne. kannalta

(18) – – Tämä on tärkeä ja kannatan vahvasti suullista arviointia ja ymmärrän hyvin, että resurssipulan takia se onnistuu suuremmissa määrin ainoastaan koneellisesti.

(19) Kone ei väsy eikä tee satunnaisvirheitä ja kohtelee kaikkia suorituksia samalla tavalla. Tasolle B1 saakka hyvin soveltuva ratkaisu isojen suorittajamäärien arviointiin.

Vastauksissaan arvioijat toivat kuitenkin esiin myös automaattiseen arviointiin liittyviä haasteita ja rajoituksia sekä peräänkuuluttivat tutkimustietoa (lainaukset 20 ja 21). Joillakin vastaajilla oli jo jonkin verran kokemusta puheentunnistukseen perustuvista työkaluista (lainaukset 22 ja 23). Heitä mietitytti se, miten automaattinen arviointi soveltuu spontaanin puheen arviointiin sekä miten erilaiset puhujat huomioidaan (lainaukset 21 ja 22).

(20) Miten kone voi korvata ihmisen tässä tapauksessa? Tästä olisi hyvä saada enemmän tutkimustietoa.

(21) – – Tämä on varmasti väistämätön kehitys tulevaisuudessa, mutta en voi olla ajattelematta, että tässä teen itseäni ja kielenopettaja kollegoitani työttömäksi (vähän kärjistäen :-)).. Lisäksi en usko että kone pystyy milloinkaan täydellisesti arvioimaan spontaania puhetta?

(22) – – Ollessani mukana XX:n hankkeessa, jossa kehitettiin peliä, jossa edettiin puheentunnistuksen avulla, nousi esiin monia ongelmia mm. paikallismurteen tunnistamisessa ja persoonallisen tyylin hyväksymisessä. – –

(23) – – Olen ollut hankkeessa, jossa puheen ymmärtämistä kehitettiin ja vaikeaa se on. Avoimin mielin suhtaudun koneelliseen arviointiin.

Lisäksi arvioijat miettivät, mihin heidän tulisi kiinnittää huomiota, kun he työskentelevät automaattisen arvioinnin kehittämistä varten – he arvelivat, että automaattisessa arvioinnissa keskeistä on kiinnittää huomiota yksityiskohtiin (lainaukset 24 ja 25). Arvioijat pohtivat automaattisen arvioinnin reunaehtoja ja omaa rooliaan sen kehittämisessä (lainaus 26).

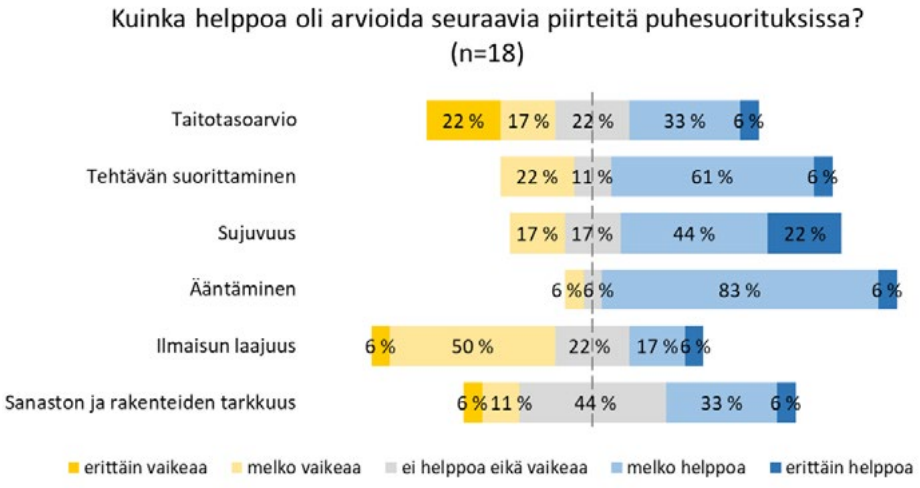
(24) – – Mietin, täytyykö koneellisesti arvioidussa puheessa olla tarkempi painotuksissa, intonaatiossa ja äänteissä kun ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa kuuntelija saattaa silti ymmärtää, vaikka niissä olisikin virheitä.

(25) – – Tavallaan pitäisi tässä arvioitsijana ajatella, kuinka meidän antamamme vastaus vaikuttaa tekoälyn arviointitaitoon, millä tulee eroteltua nyanssit ja sanavalinnat.

(26) – – Kokemus tästä arvioinnista oli se, että lyhyitä puheenvuoroja on vaikea arvioidakaikilla kriteereillä. Tässä oli monta tehtävää, joihin ei tarvinnut tuottaa pitkää puheenvuoroa. Koneellisessa arvioinnissa niin kaiketi täytyy ollakin. Jäljelle jää usein kysymyksiä: Olinko oikeudenmukainen hitaalle puhujalle? Vaadinko turhan täydellistä vastausta kysymykseen, josta selviytyy kunnialla lyhyemmälläkin vastauksella.

4.3 Tehtävänannon ja puheen ulottuvuuksien arviointi

Kolmas tutkimuskysymyksemme käsittelee tehtävänannon ja puheen ulottuvuuksia, joita arvioijien mielestä tulisi puhesuorituksissa arvioida. Aloitamme esittelemällä arviointikierroksittain arvioijien näkemyksiä arvioinnin helppoudesta. Lukiolaisten ruotsi -arviointikierroksella arvioijilla (n=18) oli haasteita etenkin taitotason määrittelyssä (ka. 2,8, kuvio 4) ja arvioitaessa ilmaisun laajuutta (ka. 2,7). Lukiolaisten ruotsi -arviointikierroksella vaikeuksia aiheuttivat erityisesti puhenäytteiden lyhyys ja tehtävissä edellytetyn sanaston vaikeus (lainaus 27). Lisäksi arvioijat toivoivat selkeämpää tehtäväkohtaista ohjeistusta kriteerien käyttöön sekä tarkempaa määrittelyä tehtävänannon täyttymiselle – jälleen puhenäytteiden lyhyyteen viitaten (lainaukset 28 ja 29).



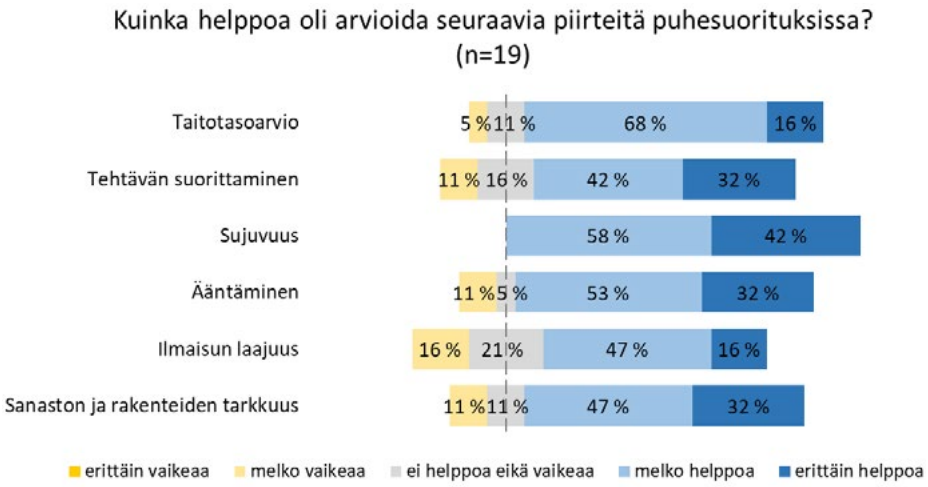
KUVIO 4. Arvioijien kokemus tehtävänannon ja puheen ulottuvuuksien arvioinnista Lukiolaisten ruotsi -kierroksella.

(27) – – taitotasosta on minusta suht mahdotonta antaa arvioita näin lyhyen vastauksen perusteella; yleensä se vaatii vähintään 10 min kuuntelua, jolloin suoritus usein paranee kun alun jännittyneisyys poistuu. – – Tehtävät olivat mielestäni aika vaikeita. En halunnut kauheasti sakottaa siitä että joku ei muistanut sanoja ”dimma/dimmigt” tai tack för «senast”. ”Ledig” oli myös vaikea monelle. Hankalaa kun koko lause/suoritus monesti jää yhdestä sanasta kiinni.

(28) – – joidenkin oppilaiden/suoritusten kohdalla kriteerit olivat mahdottomia käyttää. Ne eivät sopineet tilanteeseen lainkaan. Esim. ääntäminen, virheettömyys, jos oppilas sanoi vain tack. – – Voinnin kyselytehtävä: jos oppilas ei tehnyt vastakysymystä, oliko tehtävänannon noudattaminen puutteellista jne. ?

(29) – – Pohdin myös sitä, miten arvioida suorituksia reagointitehtäviin ts. milloin tehtävänanto täyttyy. – –

YKI-puhujien suomi -arviointikierroksella valittujen ulottuvuuksien arvioiminen oli arvioijien (n=19) mielestä helpompaa, vaikkakin 16 % vastaajista koki ilmaisun laajuuden ”melko vaikeaksi” arvioida (kuvio 5). Esimerkiksi yhdelle arvioijalle (lainaus 30) oli epäselvää, tulisiko ilmaisun laajuus suhteuttaa tehtävänantoon vai taitotasoon, sillä analyyttisiä kriteerejä ei linkitetty taitotasokuvauksiin. Kaikkien arviointikierrokselle osallistuneiden mielestä oli vähintään ”melko helppoa” (kuvio 5) arvioida sujuvuutta (ka. 4,4). Pääosin helppoa oli myös sijoittaa suoritukset taitotasoille (ka. 4) sekä arvioida sanaston ja rakenteiden tarkkuutta (ka. 4), vaikka puhujan yksittäisten puhenäytteiden arviointi olikin vieraampaa kuin puhujan kokonaisvaltaisempi arviointi (lainaus 31). Lukiolaisten ruotsin näytteisiin verrattuna arvioitavat YKI-puhujien suomen näytteet olivat pidempiä, minkä uskomme helpottavan eri ulottuvuuksien arvioimista puhesuorituksista.

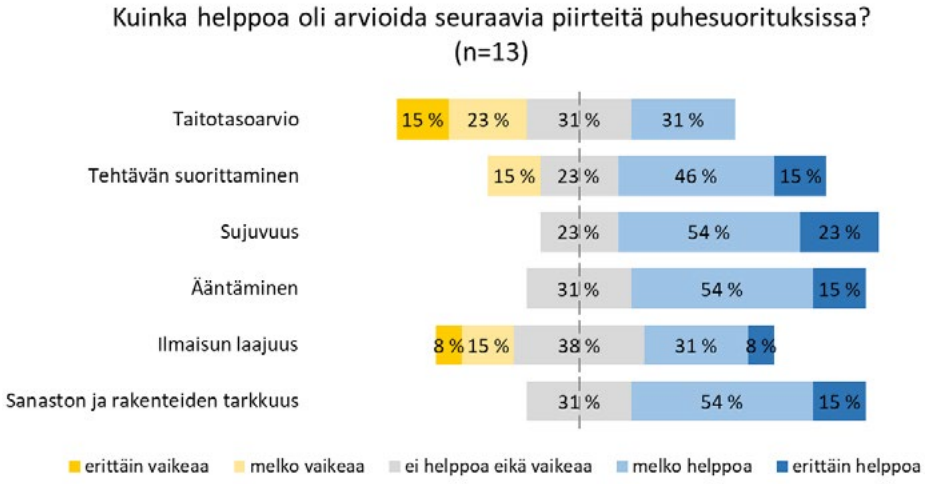


KUVIO 5. Arvioijien kokemus tehtävänannon ja puheen ulottuvuuksien arvioinnista YKI-puhujien suomi -kierroksella.

(30) Arviointikriteereissä ilmaisun laajuus -kohdassa heräsi kysymys siitä, pitääkö laajuus käsittää taitotason mukaisesti. Toisin sanoen laajuus A-tasolla on eri asia kuin B-tasolla.

(31) Taitotason ja ilmaisun laajuuden arvioiminen oli hankalaa siksi, että on tottunut saamaan yhdeltä suorittajalta kokonaisen puhumisen osakokeen (n. 20-25 min) verran puhetta. – – monologin puhuminen on hankalaa monille ylimmänkin tason osallistujillekin. – –

Lukiolaisten suomi -arviointikierroksella selkeästi haastavimmiksi osoittautuivat taitotason määrittäminen (ka. 2,7) ja ilmaisun laajuuden (ka. 3,1) arvioiminen, kun taas sujuvuuden (ka. 4), ääntämisen (ka. 3,8) ja tarkkuuden (ka. 3,7) arviointi koettiin neutraaliksi tai helpoksi (kuvio 6). Vastaajista (n=13) 15 % koki ”melko vaikeaksi” arvioida, oliko tehtävänanto täyttynyt riittävästi (kuvio 6), ja tehtävänannon täyttymiseen toivottiin tarkempaa ohjeistusta (lainaus 32). Kuten Lukiolaisten ruotsi -kierroksella, myös Lukiolaisten suomi -kierroksen arvioijat kommentoivat, että taitotason arvioiminen oli hankalaa näytteiden lyhyyden takia (lainaukset 33 ja 34).



KUVIO 6. Arvioijien kokemus tehtävänannon ja puheen ulottuvuuksien arvioinnista Lukiolaisten suomi -kierroksella.

(32) – – Haasteena tässä aineistossa oli erittäin lyhyiden lauseiden arviointi (ääneenluku), joidenkin tehtävien konkreettisuus (> miten päästä ylimmän tason suoritukseen), erittäin suppeat näytteet (muutama sekunti, kun ohjeissa pyydettiin 30 s). Pohdin myös sitä, miten arvioida suorituksia reagointitehtäviin ts. milloin tehtävänanto täyttyy. Yleensä arvioijilla on tästä jokin ohje (ts. mitä vähintään vaaditaan). – –

(33) Puhetehtävät eivät elisitoineet riitävästi puhetta, jotta taitotason arvioiminen olisi itseltäni onnistunut.

(34) – – Jotkut näytteistä olivat aivan liian lyhyitä kunnollisen arvioinnin tekemiseen. Yleensä tarvitsen noin 1-2 minuuttia puhetta taitotason arviointiin. Yksittäinen lause ei anna kunnon kuvaa tasosta ja oma sisäinen arviointikoneisto meni vähän sekaisin... – –

Lisäksi kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen kysyimme, kuinka tärkeinä arvioijat pitävät tiettyjen ulottuvuuksien sisällyttämistä kielitaidon arviointiin. Kuten kuviosta 7 käy ilmi, arvioijat (n=37) pitävät tärkeänä etenkin vuorovaikutuksen (ka. 4,4), tehtävänannon täyttymisen (ka. 4,3), ilmaisun laajuuden (ka. 4,4) sekä sujuvuuden (ka. 4,2) arviointia. Annetuista ulottuvuuksista vähiten tärkeiksi koettiin ääntäminen (ka. 3,8) ja sanaston ja rakenteiden virheettömyys (ka. 3,5).

KUVIO 7. Arvioijien kokemus tehtävänannon ja puheen ulottuvuuksien tärkeydestä.

Valmiiksi annettujen kielitaidon ulottuvuuksien (kuvio 7) lisäksi arvioijilla oli mahdollisuus nimetä avoimeen kenttään, mitä muita ulottuvuuksia tulisi sisällyttää suullisen kielitaidon arviointiin. Tilanteeseen sopivuus eli rekisteri mainittiin kaikilla arviointikierroksilla (lainaukset 35 ja 36) ja Lukiolaisten suomi -kierroksen arvioinneissa tuotiin esiin lisäksi idiomaattisuus (lainaus 37). Avointen vastausten perusteella voidaan todeta, että tutkimushankkeen ennakkoon määrittelemät ulottuvuudet kattavat hyvin ne suullisen kielitaidon osa-alueet, joiden arviointia arvioijatkin pitävät keskeisinä.

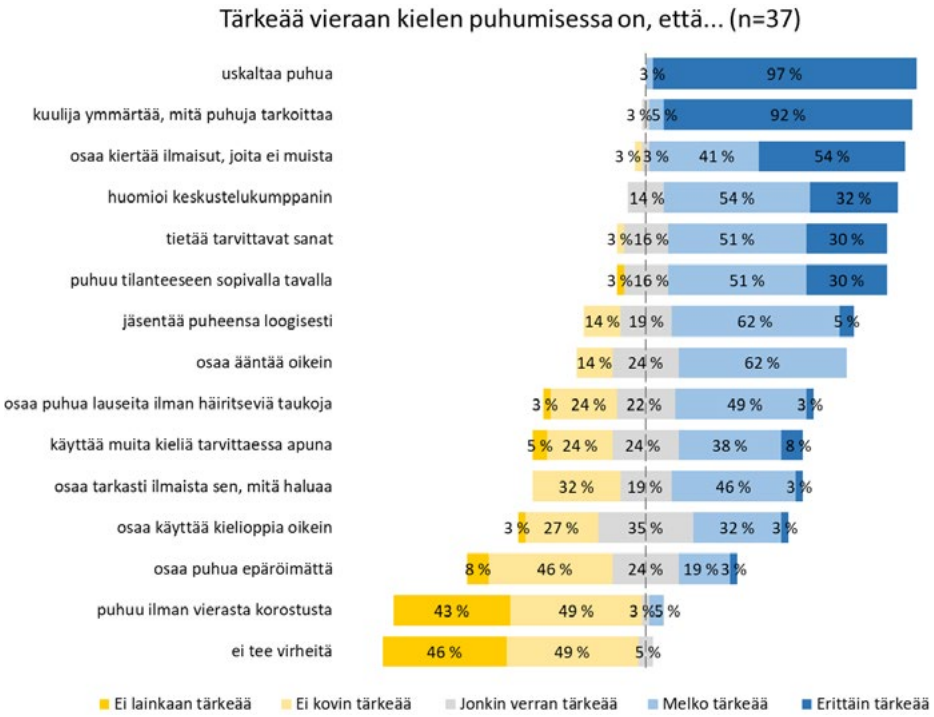
(35) riippuu tilanteesta, näiden lisäksi esiintymistä, nonverbaalista viestintää, kohteliaisuutta, tilanteeseen sopivuutta jne harjoitellaan ja on hyvä arvioidakin.

(36) – – Asiointitilanteissa puhelimessa (ystävyyskoulu) olisin halunnut ottaa huomioon myös rekisterin, mutta se ei tuntunut kuuluvan mihinkään kriteeriin. – –

(37) – – puheen idiomaattisuus ja käsitteellisyys arvioinnin kohteena korostuvat ylemmillä taitotasoilla (B2 - C2). – –

Lähestyimme puhesuorituksista arvioitavia ulottuvuuksia (tutkimuskysymys 3) myös vapaammin muotoilluilla väittämillä, joiden avulla kartoitimme, mitä arvioijat pitävät tärkeänä puhumisessa. Kuvio 8 osoittaa, ettei kaikkia arvioijien tärkeänä pitämiä asioita – kuten vuorovaikutukseen liittyvää keskustelukumppanin huomioimista tai ymmärretyksi tulemista – ole välttämättä mahdollista mitata automaattisesti. Kuviosta näemme myös, että vieraat aksentit, epäröinti ja virheet kuuluvat arvioijien

mielestä puheeseen. Arvioijien mielipiteitä jakaneet väittämät liittyvät muun muassa tarkkuuteen, taukoihin ja monikieliseen kompetenssiin (kuvio 8).



KUVIO 8. Väittämät puhumisen käsitteestä.

5 Pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli kartoittaa ja analysoida ihmisarvioijien näkemyksiä digitaalisesti toteutetusta arviointiprosessista ja tuottaa tietoa oikeudenmukaisen arvioinnin keskeisistä piirteistä (Kunnan 2018). Lähtökohtaisesti kaikilla arvioitavilla oli ollut mahdollisuus hankkia puhetehtävien edellyttämä suullinen kielitaito. Muiden osa-alueiden toteutumisesta kartoitus antoi runsaasti uutta ja hyödyllistä tietoa.

Arviointiprosessin toimeenpano oli arvioijien mielestä varsin onnistunut ja he suhtautuivat automaattiseen arviointiin enimmäkseen positiivisesti tai neutraalisti. Havaitsimme eroja siinä, kuinka hyvin arvioijat tuntevat automaattisten arviointityökalujen toimintaa (puhutun englannin osalta esim. Educational Testing Service 2014; Pearson 2017). Heidän näkemyksensä vahvistivat aiemmassakin tutkimuksessa esille tulleita tuloksia siitä, että automaattinen arviointi soveltuu etenkin

ihmisarvioinnin tueksi (hybridiarvioinnista Zechner & Evanini 2020) ja vaikutukseltaan vähäisiin (*low-stakes*) kielikokeisiin (Zhang ym. 2020). Kuten muiden osallisten (*stakeholders*) automaattiseen arviointiin liittyvästä käsitystutkimuksesta tiedetään, myös arvioijat pitivät reliaabeliutta ja käytettävyyttä automaattisen arvioinnin vahvuutena. Tutkimuksen osallistujat olivat huolissaan erilaisten puhujien oikeudenmukaisesta arvioinnista, mikä on tullut esiin myös opiskelijoiden käsitystutkimuksessa (von Zansen ym. arvioitavana; puheentunnistimen mukauttamisesta kielenoppijan puheeseen Ylinen & Kurimo 2017). Käytetyn validiusmallin (Kunnan 2018) näkökulmasta kysymys on arvioinnin mukautuvuudesta ja yhdenvertaisuudesta.

Arvioinnin tarkoituksenmukaisuuden ydin on suullisen kielitaidon käsitteen määrittely, mikä puolestaan ohjaa tehtävien ja arviointikriteerien laadintaa. Puhesuorituksista arvioitavien ulottuvuuksien määrittely puolestaan vaikuttaa automaattisen arvioinnin kehittämiseen (Zechner & Evanini 2020). Tässä tutkimuksessa osa tehtävistä ei mahdollistanut riittävän laajan puhesuorituksen antamista. YKI-puhujien suomi -arviointikierroksella, jossa puhenäytteet olivat pidempiä, kaikki ulottuvuudet koettiin helpommiksi arvioida kuin muilla kierroksilla. Lyhyet, kontrolloidut puhenäytteet mahdollistavat kuitenkin tarkempien arviointialgoritmien kehittämisen kuin pitkät, vapaata puhetta sisältävät näytteet, joiden sisältöä on vaikeampi ennustaa. Syväoppimista hyödyntävillä tekoälymenetelmillä (Al-Ghezi ym. arvioitavana) on saatu lupaavia tuloksia myös pidempien puhenäytteiden arvioinnissa. Tällaisen "mustan laatikon" toiminta on kuitenkin läpinäkymätöntä, eli arviointia ei pystytä perustelemaan tietyillä puhenäytteestä löytyvillä piirteillä.

Sujuvuutta ja ääntämistä pidettiin helppoina arvioida. Nämä ulottuvuudet ovat myös muita puheen ulottuvuuksia helpompia arvioida automaattisesti, sillä esim. sujuvuuden automaattiseen arviointiin käytetyt parametrit ovat suhteellisen kieliriippumattomia ja niiden yhteydestä ihmisten tekemiin arvioihin on vahvaa tutkimusnäyttöä (ks. esim. Préfontaine ym. 2016; Kang & Johnson 2018; Kallio ym. 2021; Kautonen & Kuronen 2021). Keskustelukumppanin huomioiminen ylsi kolmanneksi tärkeimmäksi asiaksi (kuvio 8). Vuorovaikutusta ei kuitenkaan huomioitu puhesuorituksista arvioitavissa ulottuvuuksissa, sillä sen automaattinen arviointi on haastavaa ja rajoittaa näin tehtävien autenttisuutta (koetehtävien ja muiden kielenkäyttötilanteiden vastaavuudesta Kunnan 2018). Ehkä tulevaisuudessa tekoäly voidaan opettaa arvioimaan myös vuorovaikutusta ja strategista osaamista.

Kyselyvastausten perusteella näyttää siltä, että tutkimushanke on onnistunut valitsemaan keskeisiä ulottuvuuksia automaattiseen arviointiin. Puhumisen käsite on kuitenkin laaja, eikä kaikkia arvioijien tärkeinä pitämiä ulottuvuuksia voida sisällyttää puheen automaattisiin arviointimalleihin (puheen automaattisen arvioinnin rajallisuudesta Zechner & Evanini 2020). Lopulta arvioinnin tarkoitus eli se, mitä päätöksiä suorituksen perusteella tehdään, määrittää vahvasti sitä, mitä ulottuvuuksia puhesuorituksista kannattaa arvioida. Hankkeessa kehitettävillä sovelluksilla onkin

useampia mahdollisia kohderyhmiä sekä formatiivisen että summatiivisen arvioinnin osalta.

Tällä tutkimuksella on tärkeä merkitys oikeudenmukaisen automaattisen arvioinnin kehittämisessä. Saadun palautteen avulla olemme voineet kehittää arviointimenetelmiä toimivammiksi. Onnistumisten ohella tunnistamme työssämme myös rajoituksia. Tutkimuksen kannalta mittareiden ja menetelmien muuttaminen kesken prosessin on haastavaa, koska eri välineistöllä kerätyt havainnot eivät ole täysin vertailukelpoisia keskenään. Toinen rajoitus koskee osallistujien valintaa: harkinnanvarainen näytteemme ei edusta kattavasti kielitaidon arvioijien näkemyksiä. Kolmas rajoitus koskee arviointikriteerien laatimista aiemman opetussuunnitelman (Opetushallitus 2003) yksityiskohtaisempien taitotasokuvausten pohjalta. Niitä ei kuitenkaan ole linkitetty nykyisen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2019) taitotasojen kuvausasteikolle. Jatkotutkimusta tarvitaan muiden osallisten kuten opettajien näkemyksistä, sillä opettajat ovat keskeisessä asemassa arviointityökalujen käyttöönotossa.

Suomen Akatemia rahoittaa DigiTala-tutkimushanketta (2019–2023). Kiitämme yhteistyöstä projektin tutkijoita Helsingin yliopistosta (rahoituspäätös 322619), Aalto-yliopistosta (rahoituspäätös 322625) sekä Jyväskylän yliopistosta (rahoituspäätös 322965).

Kirjallisuus

Al-Ghezi, R., K. Voskoboinik, Y. Getman, A. von Zansen, H. Kallio, C. Akiki, M. Kuronen, A. Huhta & R. Hilden (arvioitavana). Automatic speaking assessment of spontaneous L2 Finnish and Swedish.

Bachman, L. F. & A. S. Palmer 1996. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.

Bernstein, J., A. Van Moere & J. Cheng 2010. Validating automated speaking tests. *Language Testing, 27* (3), 355–377. https://doi.org/10.1177/0265532210364404.

Educational Testing Service 2014. *TOEFL iBT speaking section scoring guide.* https://www.ets.org/toefl/ibt/scores/understand/ [luettu 11.2.2022].

Fan, J. & X. Yan 2020. Assessing speaking proficiency: A narrative review of speaking assessment research within the argument-based validation framework. *Frontiers in psychology, 11,* 330–330. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00330.

Halonen, M., A. Huhta, S. Ahola, T. Hirvelä, R. Neittaanmäki, S. Ohranen & R. Ullakonoja 2020. Ensikielen tunnistamisen merkityksestä suullisen kielitaidon arvioinnissa Yleisissä kielitutkinnoissa. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa - Methodological turns in applied language studies*. AFinLA:n vuosikirja, 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 56–70. https://doi.org/10.30661/afinlavk.89453.

Han, C. 2022. Interpreting testing and assessment: A state-of-the-art review. *Language Testing, 39* (1), 30–55. https://doi.org/10.1177/02655322211036100.

Han, C., S.-J. Chen, R.-B. Fu & Q. Fan 2020. Modeling the relationship between utterance fluency and raters' perceived fluency of consecutive interpreting. *Interpreting*, *22* (2), 211–237. https://doi.org/10.1075/intp.00040.han.

Harsch, C. & J. Hartig 2015. What are we aligning tests to when we report test alignment to the CEFR? *Language Assessment Quarterly, 12* (4), 333–362. https://doi.org/10.1080/15434303.2015.1092545.

Hidri, S. 2020. New challenges in language assessment. Teoksessa S. Hidri (toim.) *Changing Language Assessment*. London: Palgrave Macmillan Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42269-1_1.

Inha, K., A. Halvari, Y. Nummela, P. Mattila & S. Sigvart 2021. *Kieliprofiili*. https://www.oph.fi/fi/kieliprofiili [luettu 15.2.2022].

Kallio, H., J. Šimko, A. Huhta, R. Karhila, M. Vainio, E. Lindroos, R. Hildén & M. Kurimo 2017. Towards the phonetic basis of spoken second language assessment: temporal features as indicators of perceived proficiency level. Teoksessa M. Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 10*, 193–213. https://doi.org/10.30660/afinla.73137.

Kallio, H., A. Suni & J. Šimko 2021. Fluency-related temporal features and syllable prominence as prosodic proficiency predictors for learners of English with different language backgrounds. *Language and Speech*, *65* (3), 571–597. https://doi.org/10.1177%2F00238309211040175.

Kallio, H., R. Suviranta, M. Kuronen & A. von Zansen 2022. Creaky voice and utterance fluency measures in predicting perceived fluency and oral proficiency of spontaneous L2 Finnish. Teoksessa S. Frota, M. Cruz, & M. Vigário (toim.), *Speech Prosody 2022: Proceedings of the 11th International Conference on Speech Prosody*, 777-781. https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2022-158.

Kang, O. & D. Johnson 2018. The roles of suprasegmental features in predicting English oral proficiency with an automated system. *Language Assessment Quarterly, 15* (2), 150–168. https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1451531.

Kautonen, M. 2019. *Finskspråkiga inlärares uttal av finlandssvenska i fritt tal på olika färdighetsnivåer*. JYU Dissertations 90. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7778-8.

Kautonen, M. & M. Kuronen 2021. Kvantitativa perspektiv på L2-tal på olika färdighetsnivåer. *Folkmålsstudier, 59,* 11–39. https://journal.fi/folkmalsstudier/article/view/112545.

Kautonen, M. & A. von Zansen 2020. DigiTala research project: Automatic speech recognition in assessing L2 speaking. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 11* (4). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2020/digitala-research-project-automatic-speech-recognition-in-assessing-l2-speaking.

Khabbazbashi, N. & E. D. Galaczi 2020. A comparison of holistic, analytic, and part marking models in speaking assessment. *Language testing*, *37* (3), 333–360. https://doi.org/10.1177%2F0265532219898635.

Knoch, U. & C. A. Chapelle 2018. Validation of rating processes within an argument-based framework. *Language testing, 35* (4), 477–499. https://doi.org/10.1177%2F0265532217710049.

Kunnan, A. J. 2018. *Evaluating language assessments*. New York: Routledge.

Loukina, A. & S. Y. Yoon 2019. Scoring and filtering models for automated speech scoring. Teoksessa K. Zechner & K. Evanini (toim.) *Automated Speaking Assessment.* New York: Routledge, 75–98.

Opetushallitus 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Ouyang, L., Q. Lv & J. Liang 2021. Coh-Metrix model-based automatic assessment of interpreting quality. Teoksessa J. Chen & C. Han (toim.) *Testing and assessment of interpreting: Recent developments in China.* Singapore: Springer Singapore, 179–200. https://doi.org/10.1007/978- 981-15-8554-8_9.

Pearson 2017. *PTE Academic score guide for test takers.* https://pearsonpte.com/wp-content/uploads/2017/08/Score-Guide.pdf [luettu 11.2.2022].

Préfontaine, Y., J. Kormos & D. E. Johnson 2016. How do utterance measures predict raters' perceptions of fluency in French as a second language? *Language Testing, 33* (1), 53–73. https://doi.org/10.1177%2F0265532215579530.

Toivanen, J. 2016. Ruotsin ääntämisen automaattinen arviointi – onko se mahdollista? Teoksessa *Ammatilliset ruotsin opettajat opetuksen kehittäjinä – digitalisaatio ja yhteistyö fokuksessa*. OKKA-säätiö 2016, 66–71.

Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt!: Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf.

von Zansen, A., M. Sneck & R. Hildén (arvioitavana). Lukiolaisten käsitykset ja heidän antamansa palaute suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista. Teoksessa R. Kantelinen, M. Kautonen & Z. Elgundi (toim.) *Kielipedagogisia näkökulmia elinikäiseen kielenoppimiseen* (tulossa). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

von Zansen, A. 2022a. DigiTala's rating criteria: Holistic and analytic scales for assessing L2 speaking. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.6477089.

von Zansen, A. 2022b. DigiTala's post-rating questionnaire for human raters (Swedish, upper secondary schools, Dec2020). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.6469605.

von Zansen, A. 2022c. DigiTala's post-rating questionnaire for human raters (Finnish, YKI, May2021). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.6476995.

von Zansen, A. 2022d. DigiTala's post-rating questionnaire for human raters (Finnish, upper secondary schools, Jun2021). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.6477015.

Vuori, J. n.d. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus [luettu 17.03.2022].

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2022. Kyselylomakkeen laatiminen. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kyselylomake/laatiminen/ [luettu 12.4.2022].

Ylinen, S. & M. Kurimo 2017. Kielenoppiminen vauhtiin puheteknologian avulla. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkko & L. Vähäkylä (toim.) *Oppimisen tulevaisuus.* Helsinki: Gaudeamus, 57–69.

Zechner, K. & K. Evanini (toim.) 2020. *Automated speaking assessment: Using language technologies to score spontaneous speech.* New York: Routledge.

Zhang, M., B. Bridgeman & L. Davis 2020. Validity considerations for using automated scoring in speaking assessment. Teoksessa K. Zechner & K. Evanini (toim.) *Automated speaking assessment: Using language technologies to score spontaneous speech.* New York: Routledge, 21–31.

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 395–413.

Minttu Vänttinen
University of Jyväskylä

Eye gaze as a resource in handling trouble around mobile devices in classroom interaction

This paper offers an insight into how interaction is multimodally built during task-accomplishment around mobile devices in classroom interaction. More specifically, it investigates eye gaze as a resource in recruiting help and pursuing response from peers during interactional or task-related trouble sequences. The data come from video-recorded lessons at Finnish comprehensive schools where mobile devices are used for learning tasks. Drawing on multimodal conversation analysis, the article demonstrates that gaze is employed by pupils as one of the first resources to display and address trouble. Although tasks often require gaze to be directed at devices, it can be flexibly reoriented to peers when needed. The findings increase our understanding of functions of eye gaze and peer interaction in today's technology-rich educational contexts.

Keywords: eye gaze, classroom interaction, multimodal conversation analysis, mobile device
Asiasanat: katse, luokkahuonevuorovaikutus, multimodaalinen keskustelunanalyysi, mobiililaite

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Introduction

Technology has become a pervasive resource in educational settings. It has modified pedagogical practices and the ways in which teachers and pupils interact, and therefore has implications for classroom research, which must account for not only what is done with technology but also what happens *around* it. To contribute to an understanding of today's classroom interaction, this paper investigates the multimodal practices used by pupils to deal with trouble in peer interaction while performing learning tasks on mobile devices. Specifically, it aims at describing how eye gaze is used by participants to seek mutual focus while recruiting assistance or pursuing a missing response. Recruitment encompasses different ways in which help is sought and offered (Kendrick & Drew 2016), and the notion of response pursuit refers to the action of soliciting a response from a coparticipant when one is missing (e.g., Pomerantz 1984). To successfully recruit help and pursue responses, participants need to achieve joint attention, or a shared interactional space (Mondada 2009, 2013), through the ways in which they arrange their bodies, embodied resources, such as gaze and gestures, as well as the material resources of the physical context.

The study draws on methodology from multimodal conversation analysis (CA), which investigates the sequential and temporal organization of interaction and how it is orchestrated through an ensemble of different multimodal resources, such as talk, gaze, body posture, gestures, and facial expressions (Lilja 2022; Mondada 2013, 2016). Using video-recordings from classrooms, this paper describes how gaze operates as a constituent of these ensembles in a context that has been largely neglected in previous research: children and teenagers using mobile devices for learning tasks within basic education. The multimodal, emic perspective will offer insights into how gaze is treated by the participants as one of the first resources to display and address trouble.

2 Gaze in interaction

CA research has mainly been interested in the role of gaze in participation, regulation of social interaction, and action formation (Rossano 2013; Ruusuvuori 2016). As to participation, gaze can, among other things, signal participants' attention to a speaker (Goodwin 1980; Goodwin 1981; Holler & Kendrick 2015; Kendon 1967). Rossano and his colleagues (Rossano 2013; Rossano et al. 2009), however, have demonstrated that gaze in showing participation is culturally variable and dependent on the social activity involved. Moreover, studies focusing on the allocation of multimodal resources while handling objects or during multiactivity suggest that gaze is typically on the objects manipulated but can also be used flexibly to show

orientation to multiple activities, including talking to a coparticipant (Deppermann 2014; Nishizaka 2014; Tuncer et al. 2019).

The regulating functions of gaze also seem to vary according to the context (e.g., Lerner 2003) and social activity. Speakers gaze away from recipients more during longer utterances (Kendon 1967) but tend to gaze at them when asking questions (Rossano et al. 2009). Gaze is also effective in choosing the next speaker in multiparty settings (Auer 2021; Tiitinen & Ruusuvuori 2012). In addition, while it has been shown that gaze is used to pursue a response from a recipient (Duran & Jacknick 2020; Stivers & Rossano 2010), it seems to be more powerful in soliciting response in side-by-side formations (i.e., participants sitting or standing next to each other) than in other settings (Auer & Zima 2021). Moreover, it has been suggested that gaze is more frequent in initiating and closing interactional sequences than in other sequential positions (Rossano 2013).

Research on classroom interaction has explored gaze as one of the many embodied resources systematically deployed for interaction. The focus has often been on the embodied conduct of teachers, who have been shown to allocate turns to students using gaze and other embodied resources (Kääntä 2012), to select next speakers based on whether students are gazing at them (Fasel Lauzon & Berger 2015), and to display a listener role during student discussions through gaze, gestures, and laughter, for instance (Willemsen et al. 2019). Duran and Jacknick (2020) also show how a teacher uses multimodal resources, including gaze, to pursue response, and thus, to secure the progressivity of whole-class interaction. In the context of peer interaction, Jakonen (2014) analyses how secondary-school students address lack of knowledge and recruit possible knowers through gaze and verbal addressing, and Juvonen et al. (2019) describe how students use gaze to display being stuck with a task. Tuncer et al. (2022) take a more experimental approach to study how children use gaze to ask for or give instructions and share emotions in robot-mediated interaction. Adding to this line of research, the present study aims to offer insights into the functions of gaze, alongside other resources, in peer recruitments and response pursuits around mobile devices in classroom settings.

3 Recruitments and response pursuits

Recruitment refers to a continuum of different ways in which participants in interaction seek or offer assistance to resolve trouble in performing an action. The methods range from explicit verbal approaches (i.e., requests, reports of trouble) to more indirect, embodied displays of trouble (Kendrick & Drew 2016). The more implicit embodied displays, such as searching for something with gaze, may precede explicit verbalizations of trouble, or they may be effective in recruiting help by themselves (Drew & Kendrick 2018; Kendrick & Drew 2016). As to children, it has been shown

that, even before the age of three, they start using gaze in conjunction with verbal reports of trouble, such as *oh!* to recruit assistance (Pfeiffer & Anna 2021).

Whereas recruitments involve mobilizing help to perform an action, response pursuits occur when the trouble lies in the progression of interaction. When a speaker produces a first pair-part of an adjacency pair, such as a question, the second pair-part (e.g., an answer) by the interlocutor(s) is made relevant (Schegloff 2007: 14). If an interlocutor fails to respond, the producer of the sequence-initiating action may try to pursue a response through different resources. They may, for instance, verbally clarify or modify their initial turns (Pomerantz 1984), initiate self-repair (Bolden et al. 2012), or use embodied resources, such as gaze and nods (Duran & Jacknick 2020). While teachers' response pursuits have received some attention in research on classroom interaction (see e.g., Duran & Jacknick 2020; Okada 2010), pupils' attempts at mobilizing response seem to have been largely neglected (see, however, Jakonen 2014). To bridge this gap in research, the present study illustrates how gaze functions in both recruitments and response pursuits in peer interaction during technology-mediated tasks.

4 Method and data

The data (ca 51,5 hours) come from 19 English as a Foreign Language (EFL) lessons video-recorded at four Finnish comprehensive schools as a part of a larger study on classroom interaction around technology. To capture the actions performed on mobile devices, additional screen recordings were made of the iPads used on four of the lessons. Seven groups from 4th to 9th grade of basic education participated in the research, with group sizes of 12 to 22 pupils. At the time of data collection, the pupils were from 10 to 15 years old. The teachers and most pupils spoke Finnish as their first language. Participants were recruited by contacting schools, and depending on local practices, a permission to collect data was granted either by the participating school or the municipality. All participating teachers and the guardians of all participating pupils gave an informed, written consent for participation in the study. At the beginning of each recorded lesson, participants were reminded that participation was voluntary and that they could withdraw from the study at any time. Safety measures to protect participants' health were taken during data gathering amidst the Covid-19 pandemic.

When analysing the data, the focus was on tasks for which technological devices such as mobile phones, tablet computers, or laptops were used. Participating teachers were instructed to plan their lessons as usual to ensure interactions would unfold as naturally as possible, and data collection was scheduled for lessons on which they had planned to use technology. There was great variation in the amount of time used on devices per lesson, from short games to whole lessons. The technol-

ogy-mediated tasks varied from games to information searches and writing tasks and included both individual and group work.

During preliminary analysis, it became evident that gaze to coparticipants while working on devices is quite infrequent throughout the data. Thus, it becomes particularly significant when it does occur (cf. Auer & Zima 2021). In the present data, it is often associated with trouble, either with task accomplishment or the sequential progression of interaction. Gaze shifts or a sustained gaze to a coparticipant frequently occur when a participant cannot proceed with a task due to insufficient knowledge or technological problems, or when the negotiation of an interactional space does not proceed smoothly (e.g., there is a missing response from a peer). Both trouble types create the need to renegotiate the interactional space or to restore a momentarily fragmented one, resulting from competing lines of activity (i.e., multiactivity; see e.g., Haddington et al. 2014). The phenomena in focus here, recruitments (20 cases) and response pursuits (17 cases), illustrate two techniques that were observed to be deployed systematically when addressing trouble. In both, gaze was found to be a central resource used to seek mutual focus as well as to occur in sequentially similar positions.

The cases have been analysed using multimodal CA, investigating how sequences of (inter)action are collaboratively built from and negotiated through the dynamic use of different embodied resources (Mondada 2013). Participants' talk has been transcribed using conversation analytic conventions (Jefferson 2004), with translations of Finnish talk into English beneath the line for the original talk. Gaze and other embodied actions have been transcribed adapting multimodal conventions (Harjunpää et al. 2020) to show their temporal and sequential relation to talk and other embodied actions. Pseudonyms are used for all participants. In the following sections, I will present a detailed analysis of four representative examples to illustrate how gaze is a recurring resource in the data to recruit help from a peer (Section 5) and to pursue a missing response (Section 6).

5 Gaze in recruitments

In the present collection, 20 recruitments involving a gaze shift to a peer have been identified. Almost all recruitments also include verbal utterances, either requests (n = 14) or reports of trouble (n = 5). In one of the cases (Extract 2), however, the recruiting participant initially seems to treat her gaze shift as a sufficient resource for recruiting but, in the face of a missing response, adds a verbal report of trouble to mobilize a response. Six of the recruitment sequences are preceded by an embodied display of trouble (e.g., searching for a word in a book) and two, by trouble alerts (Extract 1). The gaze shifts occur in sequence initial positions, either preceding the

verbal formulations or co-occurring with talk. In addition, the gaze shifts often result in a transformation of the interactional space.

In Extract 1, recruitment is achieved through a combination of gaze and verbal resources. Pupils on a 9th grade EFL lesson are doing tasks on an e-learning platform, using the school's tablet/laptop hybrids. Each pupil must hand in their own tasks but is allowed to ask others for help. Martta and Nora, seated around the same desk, have started working on the tasks individually but have recruited each other several times and have gradually moved closer to each other. They are translating sentences from Finnish to English and have just finished one together with help from the teacher. As they begin working on a new sentence, Nora sighs heavily, burying her head in her hands, and Martta starts a recruitment sequence. The gaze shifts focused on in the analysis are marked with an arrow (l. 3 and 4). The original verbal turns are given in bold, with English translations below them in italics and other embodied conduct in grey font (see Appendix for the transciption conventions).

(1) A tiny zebra
* = Martta's embodied conduct
+ = Nora's embodied conduct

01 MARTTA öö::::,
um::::
martta gaze to laptop
nora gaze to Martta's laptop, scratches forehead with right hand, moves left hand to forehead

02 NORA hhhhh+[hh]#
nora +gaze down, head in hands
fig. #Fig.1

03 MARTTA [ä*ä] #voiks >täsä< nii ku:;=
um can one here like
→ martta *gaze to Nora
fig #Fig.2

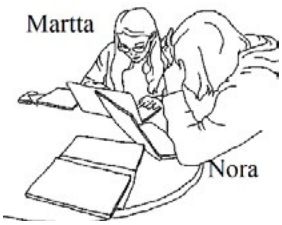


FIGURE 1.

FIGURE 2.

04 MARTTA = *mikä mikä (o) seep#ra. (.) nh.*öh*#h=
what what (is) zebra nh uh
martta *gaze to phone, grabs it
→ *gaze to Nora
*drops phone
fig. #Fig.3 #Fig.4

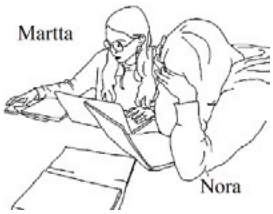


FIGURE 3.

FIGURE 4.

05 NORA =zeb*ra;
martta *gaze to phone

In Extract 1, Martta uses vocalizations (l. 1 and 3) as trouble alerts (Kendrick & Drew 2016) as well as a gaze shift to Nora (l. 3), indicating that there is trouble but not specifying it. The verbal component of the recruitment consists of a cut-off question (l. 3) and the subsequent self-repair, a request for the English translation of *seepra* ('a zebra', l. 4). Martta's embodied conduct shows double orientation to both Nora and her phone as possible sources of information: after directing the question to Nora, she shifts her gaze between Nora and her phone and picks up the device (l. 4 and 5). Even though a mutual gaze is not achieved, Martta's gaze shifts and verbal question (l. 3–4) are effective in recruiting Nora, who responds in line 5. Thus, the recruitment also occasions a slight modification of the interactional space: the two have been negotiating the previous translation together and the collaboration continues quite seamlessly in this extract but, with the recruitment, Martta shifts the focus to a word search requiring Nora's assistance. After the extract, however, Martta's embodied conduct is oriented more towards the trajectory of finding the answer on her phone. She shifts her gaze to the phone, starts handling it, and verbally expresses her need to know the spelling of the word. She thus relies on her phone after Nora's response proves insufficient for her purposes (cf. Musk 2022). Consequently, Martta breaks the momentary space of a mutual orientation on the word search and adopts a more independent line of action on the phone. Gaze, in conjunction with other embodied resources, is therefore flexibly used to display a changing orientation to different possible trajectories.

Extract 2 is an example of gaze used as the primary resource in a recruitment by the recruiting participant. It is taken from a 5th grade EFL lesson during recap activities on iPads. The teacher has instructed the pupils to work independently on vocabulary tasks on an electronic learning platform, but they sometimes negotiate answers together. Anna and Sara are seated next to each other in a side-by-side formation at their individual desks, with Oliver and Daniel behind them. Anna is trying to type the word *valley* and quietly utters it twice, mispronouncing it as [wΛlley] (l. 1). It should be noted that she uses this type of self-talk throughout the task when typing answers, and it does not seem to be directed at other participants. All participants are gazing at their iPads before Anna initiates the recruitment sequence (l. 2).

(2) Doesn't work

* = Anna's embodied conduct

\+ = Sara's embodied conduct

♠ = Daniel's embodied conduct

◊ = Oliver's embodied conduct

01	**ANNA**	**#°wal-ley°? (0.7) °°wali°°;**
		wuhl-le[y] *wuhley*
	anna	gaze to her iPad, typing
	sara	gaze to her iPad
	daniel	gaze to his iPad
	oliver	gaze to his iPad
	fig.	#Fig.5
02		***(1.0)+(0.2) *(1.1)#**
→	anna	*hits 'y' 3 times*stops typing, gaze to Sara
	sara	+gaze ahead
	fig.	#Fig.6

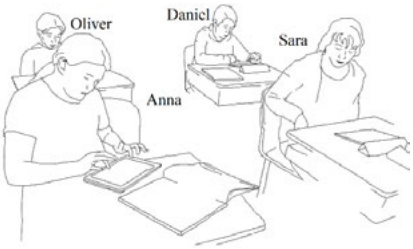


FIGURE 5.

FIGURE 6.

03 OLIVER **MITÄ?+**
what
sara +gaze to her iPad

04 **(0.3)*(0.3)♠(0.6)**
anna *gaze to Oliver
daniel ♠gaze to Oliver

05 ANNA **[ei (tää)-]**
(this) doesn't

06 OLIVER **[mikä♠ val:◊ta] ♠meri oli;**
what was ocean
daniel ♠gaze to Anna♠gaze to Oliver
oliver ◊gaze to Daniel

07 **(0.4)**

08 ANNA **ei *toimi ♠näp+*päi(n).**
doesn't work the key ((=the key doesn't work))
→ anna *gz to Daniel *gaze to Sara
daniel ♠glances at Anna, then glances around
sara +gaze to Oliver, then to Anna

09 DANIEL **ä::+*::n o-se-an♠**
a:::n oh-seh-un ((=an ocean))
sara +gaze to Anna's iPad
anna *gaze to her iPad, taps screen 4 times
daniel ♠gaze to Oliver

10 ANNA **e◊i toi*mi (yy);**
doesn't work (y)
oliver ◊gaze to his iPad
→ anna *gaze to Sara

11 SARA **no >(oota ku ♠sä< oot)=**
well (wait cause you've)
daniel ♠gaze to Anna's book

12	**SARA**	**=räm*pyttäny sitä nii pitkään;**
		kept hitting it for so long
	anna	*gaze to iPad, starts typing

In Extract 2, the gaze shift functions as a display of trouble and a way to deal with it. As Anna notices that the key for "Y" on the keyboard does not seem to produce the letter on the screen (this can be seen from her screen on camera), she stops typing (l. 2). To recruit Sara, Anna needs to renegotiate the existing interactional space, from individual lines of action to a shared focus on Anna's trouble. She attempts this by turning her head and shifting her gaze to Sara (l. 2). The markedly long sustained gaze indicates trouble and solicits attention from Sara. Nonetheless, it does not induce a mutual gaze: Sara's gaze and body posture display orientation to her iPad and the task that she is required to finish. Anna then reacts to Oliver's turn (l. 3) by turning towards him (l. 4) and starts a report of trouble. Since Oliver starts recruiting Daniel to solve his own vocabulary problem (l. 6), Anna refocuses on Sara. Through two reports of trouble and gaze shifts to Sara (l. 8 and 10), she finally secures Sara's attention to her (l. 8) and her iPad (l. 9), mobilizing her response (l. 11–12; see Section 6 for response pursuits).

Extracts 1 and 2 demonstrate that gaze is relied on as a resource for displaying trouble and recruiting assistance in instances of trouble related to the task or the device. Whether or not it is successful, however, depends on the availability of the participant being recruited. For the recruiting participant to renegotiate the interactional space and to secure a mutual focus on the trouble, they need not only to suspend their *own* ongoing activity, such as typing an answer on an iPad (Extract 2), but also to get the recruited participant to momentarily prioritize the solving of the trouble over *their* simultaneously ongoing activity. A gaze shift to a coparticipant allows them both to check the availability of others and to attempt to recruit them, usually together with other multimodal resources, such as trouble alerts and verbal formulations.

6 Gaze in response pursuits

In the present data, gaze is systematically used as a resource in response pursuits (cf. Stivers & Rossano 2010). Out of the 17 cases in the data, seven involve gaze to a coparticipant as the only resource used to mobilize an answer, and in one case, the gaze shift is accompanied with nods (Extract 3). In four cases, gaze is paired with a verbal repetition, and, in five, with a modification of the initial verbal turn (Extract 4). Other embodied resources, such as touching, leaning towards a recipient, and showing a device, are sometimes used. Gaze shifts tend to occur right after a response to a sequence-initial action is perceived to be missing, thus initiating a new

sequence of response pursuit. If the gaze alone does not induce a relevant response (Extract 4), other resources are harnessed to secure one.

In extract 3, we find an embodied response pursuit effectuated by Hugo, a pupil on an 8th grade EFL lesson seated next to a peer, Joel. The class are playing a Kahoot about infinite and -ing forms, using their own mobile phones. Each pupil plays individually but they commonly assist each other during the game. A sentence with a missing verb (*Let me _____ you!*) has just appeared on the whiteboard. The pupils are required to fill in the blank in the sentence by clicking on one of the three options visible on their phone screens: *help*, *to help*, and *helping*. Both Hugo and Joel, focusing on their own phones, tap their screens to choose an answer, and wait for others to answer (data not shown). Hugo then utters the correct answer (l. 1).

(3) Help you
* = Hugo's embodied conduct
+ = Joel's embodied conduct

01 HUGO **#help you;**
fig. #Fig.7

02 **(0.4)*(0.6)#+**
→ hugo *gaze to Joel
joel +turns slightly towards Hugo
fig. #Fig.8

FIGURE 7. FIGURE 8.

03 **(0.2)*(1.4)+**
hugo *starts nodding
joel +starts nodding

04 **(0.5)***
hugo *turns towards whiteboard

In Extract 3, both the response pursuit and the ensuing response are achieved without a verbal input. In line 1, Hugo seems to utter one of the options presented on screen as a candidate answer for the question (this is done regularly by these participants during the game), making a second-pair part by Joel relevant. After a gap of 0.4 seconds, a pending response is indeed made accountable through a gaze shift to Joel. Joel's response is delayed, however, as attending to Hugo's pursuit makes a suspension of his focus on the game relevant. After a sustained gaze by Hugo, Joel turns his head slightly towards him (l. 2 - it is unclear from the camera angle if there is mutual gaze), and Hugo further invites a response by starting to nod (l. 3). Eventually, Joel also starts nodding (l. 3), and Hugo seems to treat this as a sufficient response. Withdrawing his gaze and focusing on the whiteboard (l. 4), he indicates a sequence closure (Rossano 2013). The extract thus shows how participants seem to treat gaze as a central resource for pursuing a response.

Response pursuits are not always effective, however. Extract 4 comes from another lesson of the same 5th grade group as Extract 2. Sara and Anna are preparing a short presentation on gymnastics as a team. They are looking for information online on their iPads, and Sara is taking notes in her notebook. They are trying to decide what to state as the reason for choosing the sport for the assignment, and Sara recruits Anna in spelling the word *because*. Anna then orients to her iPad before Sara finishes writing (data not shown). Sara soon initiates a new sequence, suggesting a reason they could write down for choosing gymnastics (l. 1).

(4) It's fun
* = Anna's embodied conduct
+ = Sara's embodied conduct

```
01 SARA     .mthhhhhh #it's fun:?
   sara     gaze to notebook
   anna     gaze to iPad
   fig.                #Fig.9

02          (0.3)*(0.2)+#(0.9)      *(0.4)
   anna          *gaze to her right *gaze to iPad
→  sara                +gaze to Anna
   fig.                 #Fig.10
```

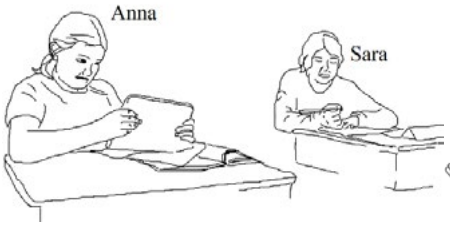


FIGURE 9.

FIGURE 10.

```
03 SARA     may*be,
   anna          *lifts iPad

04          (0.4)+(0.2)
   sara          +gaze to Anna's iPad

05 SARA     is it *fu+n:;#
   anna          *gaze to Sara, smiles
→  sara             +gaze to Anna
   fig.                #Fig.11
```

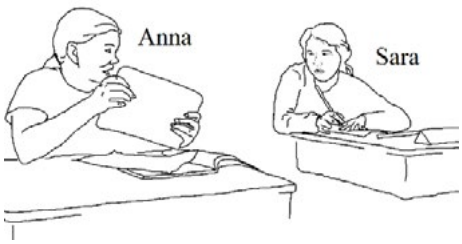


FIGURE 11.

```
06          (0.5)*(0.3)+(0.4)   *(0.9)          *
   anna          *gaze to iPad*gaze to Sara*gaze to iPad
   sara                +gaze to Anna's ipad

07 ANNA     °kato ketä mä nään tääl(tä)°
             look at who I   see   (from) here
```

The trouble in Extract 4 lies in the progression of the sequence that Sara has initiated with her turn in line 1. The turn is "try-marked" with a rising intonation (Sacks & Schegloff 1979: 18) and can thus be heard as a suggestion of how to continue their sentence (*We chose gymnastics because it's fun*). Anna, however, seems to shift her focus between her iPad and the opposite side of the classroom, and fails to react to

the suggestion (l.2). Sara seems to hold Anna accountable for the missing response and, through a gaze shift to Anna, initiates what could be called a sequential repair (Schegloff, 1997: 510), a boundary case of repair initiated when an action does not receive a sequentially relevant response. In addition, Sara uses verbal resources in pursuing a response. With the increment *maybe* (l. 3), she converts the gap between her turn and the pending response into a pause inside her own turn and thus mitigates the problem of the missing response (see also Bolden et al. 2012). In the continued absence of mutual gaze and a response, she then reissues a new version of her initial action (Bolden et al. 2012: 138), reformulating her suggestion as a question, and shifts her gaze back to Anna after a brief gaze to Anna's device (l. 5).

Through the gaze shift and the verbal formulations, Sara is engaged in resuming a momentarily fragmented interactional space. Their joint focus before the extract has been on the shared writing task, and Sara is now striving to restore this mutual line of action. Interestingly, Sara fails to mobilize a response and eventually abandons the pursuit. The problem seems to lie in Anna's simultaneous orientation to an off-task activity and her apparent ignorance of Sara's suggestion. Even the brief mutual gaze (l. 5) does not result in a successful mobilization but, rather, invites Sara to follow Anna's line of action, looking at what she can see on her iPad screen (l. 7).

Extracts 3 and 4 demonstrate that, even though gaze is typically directed at devices during technology-mediated tasks, it is often the first resource available to and employed by participants to address trouble in interaction. It is used to (re)negotiate a mutual focus on the trouble to enable the mobilization of a missing response. As we saw in Extract 4, however, the successfulness of the pursuit depends on the availability of the recipient, and competing lines of action may stall the progressivity of the task interaction.

7 Concluding discussion

Offering a new context for research on eye gaze, this article has investigated gaze functions in recruitments and response pursuits in classroom interaction during tasks on mobile devices. The analysis has revealed that gaze to coparticipants is systematically used as a resource in displaying and solving trouble. The findings are in line with previous research on the role of gaze in sequence initiations (Rossano 2013) and response mobilization (Auer & Zima 2021; Duran & Jacknick 2020; Stivers & Rossano 2010). In addition, however, the article has shown that, in the context of the study, gaze seems to be one of the first resources that participants use to display trouble, check the availability of others, and negotiate a shared focus on the trouble source.

The article has focused on how participants themselves orient to the context and its affordances, or the possibilities for action that the context offers (see e.g.,

Hutchby 2001). Thus, it has attempted to avoid the pitfall that research on technology is at risk of facing: any patterns of behaviour are determined to be straightforward results of technology. In fact, the analysis has shown that the gaze patterns around mobile devices in the data are quite consistent with contexts where any other types of objects are handled. Gaze is often needed for the manipulation of objects, for instance, but can quite fluently be harnessed for other purposes, such as recruiting help, whenever it is needed (cf. Deppermann 2014; Nishizaka 2014; Tuncer et al. 2019). Occasional hick-ups in the division of resources between the device and peer interaction are solved step-by-step, using multimodal resources afforded by the context. Technology can therefore only be assumed to have relevance for the interaction if the participants themselves perceivably orient to it as relevant.

Moreover, the analysis has shown that, to accomplish learning tasks on mobile devices, pupils need to manage interactional spaces around the devices, splitting their orientation between the device and interaction with peers. This has pedagogical implications for teachers, who are required to balance the learning aims and the affordances of devices as well as the interactional needs of pupils when planning technology-mediated tasks. Using multimodal resources, pupils actively participate in classroom interaction and manage multiple modalities simultaneously, and the possibility to do this should be taken into consideration when integrating technology into learning.

The article has hopefully offered a glimpse of the competencies needed in today's educational contexts. It has shown how interaction is multimodally accomplished around mobile devices and how trouble is actively addressed through resources such as eye gaze. The challenge for future research on classroom interaction is to unravel more of these competencies and to investigate how embodied resources and technology itself are used to build mutual attention and joint action in educational contexts.

Literature

Auer, P. 2021. Gaze selects the next speaker in answers to questions pronominally addressed to more than one co-participant. *Interactional Linguistics, 1* (2), 154–182. https://doi.org/10.1075/il.21002.aue.

Auer, P. & E. Zima 2021. On word searches, gaze, and co-operation. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 22*, 390–425. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2021/ga-auer.pdf.

Bolden, G. B., J. Mandelbaum & S. Wilkinson 2012. Pursuing a response by repairing an indexical reference. *Research on Language and Social Interaction, 45* (2), 137-155. https://doi.org/10.1080/08351813.2012.673380.

Deppermann, A. 2014. Multimodal participation in simultaneous joint projects: interpersonal and intrapersonal coordination in parademic emergency drills. In P. Haddington, M. Nevile, L. Mondada & T. Keisanen (eds) *Multiactivity in social interaction: beyond multitasking*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 247–281.

Drew, P. & K. H. Kendrick 2018. Searching for trouble: recruiting assistance through embodied action. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality, 1* (1). https://doi.org/10.7146/si.v1i1.105496.

Duran, D. & C. M. Jacknick 2020. Teacher response pursuits in whole class post-task discussions. *Linguistics and Education, 56*, 100808. https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100808.

Fasel Lauzon, V. & E. Berger 2015. The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction. *Linguistics and Education, 31*, 14–29. https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.05.001.

Goodwin, C. 1980. Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. *Sociological Inquiry, 50* (3–4), 272–302.

Goodwin, C. 1981. *Conversational organization: interaction between speakers and hearers.* New York: Academic Press.

Haddington, P., M. Nevile, L. Mondada & T. Keisanen (eds) 2014. *Multiactivity in social interaction: Beyond multitasking*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Harjunpää, K., L. Mondada & K. Svinhufvud 2020. Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyysissä. *Puhe ja kieli, 3*, 195–220. https://doi.org/10.23997/pk.77350.

Holler, J. & K. H. Kendrick 2015. Unaddressed participants' gaze in multi-person interaction: optimizing recipiency. *Frontiers in Psychology, 6,* 98. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00098.

Hutchby, I. 2001. Technologies, texts and affordances. *Sociology, 35* (2), 441–456. https://doi.org/10.1017/S0038038501000219.

Jakonen, T. 2014. *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction.* Jyväskylä Studies in Humanities 235. Jyväskylä: University of Jyväskylä. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5934-0.

Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (ed) *Conversation analysis: studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 13–31.

Juvonen, R., M. Tanner, C. Olin-Scheller, L. Tainio & A. Slotte 2019. 'Being stuck'. Analyzing text-planning activities in digitally rich upper secondary school classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction, 21*, 196–213. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.006.

Kendon, A. 1967. Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica, 26*, 22–63. https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90005-4.

Kendrick, K.H. & Drew, P. 2016. Recruitment: offers, requests, and the organization of assistance in interaction. *Research on Language and Social Interaction, 49* (1), 1–19. https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126436.

Kääntä, L. 2012. Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse, 3* (2), 166–186. https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716624.

Lerner, G. 2003. Selecting next speaker: the context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society, 32* (2), 177–201. https://doi.org/10.1017/S004740450332202X.

Lilja, N. 2022. Miten tutkia arjen vuorovaikutustilanteita? Multimodaalisen keskustelunanalyysin näkökulma. In N. Lilja, L. Eilola, A. Jokipohja & T. Tapaninen (eds) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kileen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 29–58.

Mondada, L. 2009. Emergent focused interactions in public places: a systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics, 41* (10), 1977–1997. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.019.

Mondada, L. 2013. Interactional space and the study of embodied talk-in-interaction. In P. Auer, M. Hilpert, A. Stukenbrock & B. Szmrecsanyi (eds) *Space in language and linguistics: geographical, interactional, and cognitive perspectives*. Berlin: De Gruyter, 247–275. https://doi.org/10.1515/9783110312027.

Mondada, L. 2016. Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics, 20* (3), 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177.

Musk, N. 2022. Using online translation tools in computer-assisted collaborative EFL writing. *Classroom Discourse*. https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2025119.

Nishizaka, A. 2014. Sustained orientation to one activity in multiactivity during prenatal ultrasound examinations. In P. Haddington, M. Nevile, L. Mondada & T. Keisanen (eds), *Multiactivity in social interaction: beyond multitasking*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 79–107.

Okada, Y. 2010. Repairing "failed" questions in foreign language classrooms. JALT Journal, *32* (1), 55–74. https://doi.org/10.37546/JALTJJ32.1-3.

Pfeiffer, M. & M. Anna 2021. Recruiting assistance in early childhood: longitudinal changes in the use of "Oh+X" as a way of reporting trouble in German. *Research on Language and Social Interaction, 54* (2), 142–162. https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1899708.

Pomerantz, A. 1984. Pursuing a response. In J. M. Atkinson & J. Heritage (eds) *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 152–163.

Rossano, F. 2013. Gaze in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (eds) *The handbook of conversation analysis*. Chichester , West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 308–329. https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch15.

Rossano, F., P. Brown & S. C. Levinson 2009. Gaze, questioning, and culture. In J. Sidnell (ed) *Conversation analysis: comparative perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 187–249.

Ruusuvuori, J. 2016. Katse. In M. Stevanovic & C. Lindholm (eds) *Keskustelunanalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta.* Tampere: Vastapaino, 47–62.

Sacks, H. & E. A. Schegloff 1979. Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In G. Psathas (ed) *Everyday language: studies in ethnomethodology*. New York: Irvington, 15–21.

Schegloff, E. A. 1997. Practices and actions: boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes, 23* (3), 499–545. https://doi.org/10.1080/01638539709545001.

Schegloff, E. A. 2007. *Sequence organization in interaction: volume 1 : a primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stivers, T. & F. Rossano 2010. Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction, 43* (1), 3–31. https://doi.org/10.1080/08351810903471258.

Tiitinen, S. & J. Ruusuvuori 2012. Engaging parents through gaze: speaker selection in three-party interactions in maternity clinics. *Patient education and counseling, 89* (1), 38–43. https://doi.org/10.1016/j.pec.2012.04.009.

Tuncer, L., S. Gillet & I. Leite 2022. Robot-mediated inclusive processes in groups of children: from gaze aversion to mutual smiling gaze. *Frontiers in Robotics and AI, 9*. https://doi.org/10.3389/frobt.2022.729146.

Tuncer, S., C. Licoppe & P. Haddington (eds) 2019. Object-centred sequences in social interaction [Special issue]. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 20*. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2019/sequences.pdf.

Willemsen, A., M. Gosen, T. Koole, & K. De Glopper 2019. Gesture, gaze and laughter: teacher conduct facilitating whole-class discussions among students. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality, 2* (2). https://doi.org/10.7146/si.v2i2.118045.

Appendix:

Transcription conventions

The participants' talk has been transcribed according to the Jeffersonian transcription notations used in CA methodology. Other embodied behaviours have been transcribed adapting conventions from multimodal CA (see e.g., Harjunpää et al. 2020).

.	final falling intonation
,	continuing intonation
;	slightly falling intonation
?	interrogative intonation
↑	rising intonation
↓	falling intonation
hhh	outbreath
.hhh	inbreath
what	word emphasis
°what°	speech that is quieter than the surrounding talk
°°what°°	whisper
>what<	speech that is quicker than the surrounding talk
<what>	speech that is slower than the surrounding talk
WHAT	speech that is louder than the surrounding talk
wha::t	prolonged vowel or consonant
wha-	cut-off word
(what)	uncertain hearing
[what]	overlapping talk
=	no break between utterances or units of talk
((ocean))	transcriber's comments
(1.5)	silence in seconds
(.)	micro pause
→	a line that is focused on in the analysis
*, +, ♠, ◊	Each participant in an extract is assigned one of these symbols. The occurrence of the symbol in a line of talk indicates the beginning of a focal embodied action that is explained underneath the spoken representation and its translation in grey font.
#	Indicates the temporal placement of a figure in a line of talk.

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 414–433.

Sabine Ylönen
University of Jyväskylä

Social media as the fifth estate: Strategic organisation of German and Finnish counterspeech campaigns on Facebook

Social media, also called the fifth estate, form a new control body and may thus fulfil democratic functions. On the other hand, social media have enabled the proliferation of hateful debates in which, in the name of freedom of speech, previously tabooed content and language are becoming de-tabooed and accepted. As a response to fake news, direct and indirect hate speech, however, forms of organised counterspeech have emerged that counter the normalisation of aggressive and hateful speech. To influence the discourse in the comment sections of social media in terms of the fifth estate, counterspeech has to be visible also quantitatively. In this contrastive study, I analyse the activities of the German and Finnish Facebook groups of the network *#iamhere international*. Special attention goes to how the groups organise their activities strategically and how much the conventionalisation of digital genres influences the intensity and continuity of their activities.

Keywords: counterspeech, social media, fifth estate, strategic organisation of activities
Asiasanat: vastapuhe, sosiaalinen media, viides valta, aktiviteettien strateginen organisaatio

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Social media as the fifth estate

Social media are central arenas of private and public opinion formation (Saresma 2017: 219). They allow users to connect via digital platforms at high speed and with wide outreach, thus creating a new digital public sphere. This digital public sphere has become a new control body that is also called the fifth estate. As Bunz puts it, "more eyes see more", which is seen as an advantage because it counteracts the risk of too benevolent reporting on politicians, that is, the tendency for the political public sphere and the media public to become increasingly congruent (Bunz 2012: 165, 166). She concludes that social media serve a democratic function as the fifth estate:

> A new separation of powers also serves a **democratic function**. So let's welcome a second, digital public, operated by the **nimble fingers of the citizens**, who, armed with keyboards, computers and supported by algorithms, have stepped alongside the first public – as the **fifth estate**. (Bunz 2012: 166, my translation and emphasis)

Social media increasingly influence public discourses. As Burkhard (2015) puts it, journalism's monopoly on discourse in the mass media is changing as a result of (lay) communicators in the heterogeneous public spheres of the social web. As examples he mentions the resignation of prominent German politicians (minister of defence Karl-Theodor zu Guttenberg resigned from all political positions in March 2011, Federal President Christian Wulff resigned in February 2012) preluded by social media initiatives revealing plagiarism and corruption, respectively. Public discourses are increasingly influenced by social media as the fifth estate. Journalists gladly pick up high attention-receiving and especially scandalising discussions in social media. In public alliance, social and journalistic media are able to turn up the scandalous spiral of public indignation that led to the resignation of prominent German politicians, as mentioned above (Burkhard 2015: 122). The power of social media also lies in the possibility to serve as direct communication channels for politicians who, consequently, are no longer entirely dependent on journalistic media reporting. Everybody can engage in social media discussions, insofar as there are no control mechanisms comparable to those in journalistic media. Undoubtedly, social media have the potential to promote participation and democracy.

On the other side, social media also constitute a risk for democratic societies, as the spread of hateful discussion cultures and disinformation has shown (Dumbrava 2021; Heinrich Böll Stiftung 2021; Knuutila et al. 2019; Schwarz & Holnburger 2018: 35; Wesley & Gradon 2020). The best example for the power of fake news and conspiracy theories we saw on 6 January 2021 when a violent mob, inspired by President Donald Trump's claims of electoral fraud, attacked the US Capitol in Washington, D.C., where Congress was in session to formalise Joe Biden's victory in the 2020 presidential election. Even more worrying is that "social media can also give ordinary citizens the power to generate false and inaccurate information" (Mejias & Vokuev

2017: 1028), such as by consuming and disseminating Russia's ongoing propaganda in the conflict with Ukraine, which on 24 February 2022 resulted in the "special military operation" to "demilitarise and denazify" Ukraine.

In the name of freedom of speech, previously tabooed topics and language use are de-tabooed and accepted. In this connection, Wodak (2021) uses the expression "shameless normalisation" (see also Wodak et al. 2021). Zweig et al. (2017) and Montag (2018) have suggested that, based on their algorithms, social media favour the formation of filter bubbles in which users are offered content that is adapted to their search history and likes, and which can give the wrong impression of the prevailing mood in society. In addition, they see that social media ease the organisation of like-minded people in so-called echo chambers and enable the distribution of de-tabooed content through digital networks. Because right-wing populistic politicians and their followers use social media over-proportionally (Lucht et al. 2017; Knuutila 2019: 4), one could get the impression that their views are shared by the majority of the citizens. In addition, troll farms and social bots may influence elections and votes, as shown in the presidential elections in the USA or in voting for Brexit, both conducted in 2016 (Egli & Rechsteiner 2017: 250; Kreißel et al. 2018).

To counter the normalisation of aggressive and hateful speech, forms of organised counterspeech have been developing in social media. Laubenstein and Urban (2018: 55) point out that "only a few organisations appear to have created an online strategy or addressed it significantly on social media". The development of online strategies and the presence of counterspeech campaigns naturally depend on what resources the action groups (whose members volunteer) and especially their administrators and moderators have.

To influence the discourse in the comment sections of social media, counterspeech has to be **visible** also **quantitatively**. The aim of this contrastive study is to analyse the strategic organisation of counterspeech in the German and Finnish Facebook groups of the network *#iamhere international*, in order to measure its impact on the visibility of group activities.

2 Counterspeech

The aim of the counterspeech groups in the network *#iamhere international* is to influence public discourse in factful and empathetic ways so that the perception of the prevailing mood in society is not completely biased. Generally speaking, counterspeech is an attempt by civil society to **refute hate speech** and extremism with the aim to influence public discourses. It is usually understood to be **reactive**, comprising any response from members of the civil society to hateful, harmful or dangerous speech (Benesch et al. 2016: 2; Bojarska 2018: 15). However, counterspeech

may also be **proactive**, in the case of advocacy for members of discriminated groups, for example (Warnke 2021).

There is no set definition for hate speech but various definitions depending on the context (cf. Ylönen 2021). Thus, hate speech can be seen from a **language-critical perspective** as characterised by speech acts such as *denigrating, harassing, insulting, negatively stereotyping, stigmatising* or *intimidating* groups or members of groups (ECRI 2016: 3), who are attributed negative qualities that supposedly belong to this group collectively, universally and unchangeably (Scharloth 2017: 97). With a focus on content such as *racism, fake news* or *conspiracy theories*, and on its visibility in public discourses, hate speech can also be defined from a **discourse-critical perspective** as threatening democracy. Accordingly, counterspeech can also be viewed from a language- and discourse-critical perspective. In fact, the question of what is more important, form (factful and empathetic language) or content, was discussed intensively in the German *#ichbinhier* group. For example, not every group member approved an action defending Alexander Gauland, leader of the far-right Alternative for Germany party, when he became a target of scorn and derision after his clothes were stolen while he was swimming in a lake outside Berlin in 2018, which forced him to walk to the police station wearing only his bathing shorts. However, such actions defending right-wing politicians were not common. On the contrary, actions focused mostly on topics such as racism and discrimination. However, an analysis of the trigger discourses and strategies for counterspeech is a subject for another study.

In this article, I focus on factors that may possibly influence the visibility of counterspeech campaigns in social media and thus have an effect on protecting democracy, namely on the strategic organisation of counterspeech in the German and Finnish Facebook groups of the network *#iamhere international*, the most famous and perhaps unique network for counterspeech. This network consists of 16 private Facebook groups, acting in 20 countries and in 12 languages and has altogether over 150,000 members (iamhere international n.d. a). The initiative came from Mina Dennert who founded the Swedish Facebook group *#jagärhär* on the 13 May 2016 which has over 71,000 members (31 January 2022). Following Mina Dennert's initiative, the German group *#ichbinhier* was founded by Hannes Ley on 18 December 2016, and the Finnish group *#olentäällä* by Tarita Memonen on 19 February 2017. The German group has over 42,000 members and the Finnish group over 2,000 members (31 January 2022). Compared to May 2019, the Swedish and German groups both lost some 2,000 members whereas the Finnish group gained about 1,000 new members.

The main aims of the network *#iamhere international* are, among others, to "oppose hate speech, trolling, misinformation, intolerance, racism, homophobia and other discrimination", to "defend human rights, democracy and freedom of speech" in a "respectful, open, empathetic, polite and factful" way (iamhere international n.d. b). Although the groups from different countries share common goals and values,

they act with varying degrees of intensity and continuity that influence their visibility. The research question for this study is: To what extent do differences in intensity and continuity of activities depend on the level of strategic organisation in the Finnish and German group of the network *#iamhere international*?

3 Material and methods

The starting point for the contrastive analysis at hand were observations of the activities in the German and the Finnish Facebook groups of the network *#iamhere international*, over a long period. For the systematic analysis, all postings from the *#ichbinhier* group were collected manually from June until August 2020, and from the *#olentäällä* group from January until August 2020 (altogether 737 postings). The collecting periods in both groups differ because the activities in the German group were relatively high and steady whereas those in the Finnish group were lower and varied over time. Systematic documentation included recording the type (action or other), the date and the title of the posting in an Excel document. For actions, the medium (ZDF, Bild, Helsingin Sanomat, Yle etc.), the URL of the group's posting as well as its number of comments were recorded. More explicit descriptions, including the introductory texts of the groups' postings and some comments under the postings, were added later to ensure the postings identification, in case the posted content was no longer available later on. Until now, June 2022, only a few postings were no longer online, especially those actions that were targeted at the Facebook pages of *RT Deutsch*, obviously because the EU banned the distribution of Russian state media in February 2022.

To explore the **intensity** of the groups' activities, the number of postings by both groups for the investigation period was broken down according to their type (*counterspeech actions* and *other postings*) and set in relation to the average monthly activity. In order to obtain a more accurate picture of the **continuity** of activities in both groups, a monthly scope from January or June to August 2020 was examined (see section 4.1).

In order to examine the role of network strategies for the intensity and continuity of group activities, the groups' **strategic organisation of the activities** was analysed and compared. In particular, the types of *actions* and *other postings* and the degree of conventionalised group rules for these types were analysed (see section 4.2). All translations from German and Finnish into English were done by the author.

4 Results

4.1 Intensity and continuity of the activities of Facebook action groups #ichbinhier and #olentäällä

Overall, there were twice as many postings from #ichbinhier in just three months as from #olentäällä in eight months (see Table 1).

TABLE 1. Number of activities in the German and Finnish Facebook groups of the network #iamhere international during the period of investigation.

	#ichbinhier (June–August 2020)	**#olentäällä (January–August 2020)**
Actions	269	152
Member actions (bonfire/fire extinguisher)	82	11
Other postings	147	76
Total	**498**	**239**

Activities can be broadly divided into *actions*, *member actions*, and *other postings*. *Actions* are posted or approved by the moderators and draw attention to the location, that is, to the comment sections on social media, where counterspeech is needed. *Member actions* are — as the name suggests — actions that are suggested by members. For this purpose, the moderators posted calls to the group members to submit their suggestions for actions. These calls were marked with a gif for a bonfire (Lagerfeuer) in the German group and with an icon of a fire extinguisher (palosammutin) in the Finnish group (see Figure 1).

FIGURE 1. Member actions: *Lagerfeuer* (*bonfire*) in the German group, illustrated by a gif, and *Palosammutin* (*fire extinguisher*) in the Finnish group, illustrated by an icon.

Under these postings, members could make suggestions for counterspeech actions in comment sections where they needed help. As shown in Figure 1, the amount of comments differed greatly between the German *bonfire* and the Finnish *fire extinguisher*. There were also *other postings*, such as information and moderation notes or member discussions. The main difference between actions and member actions was that actions gained higher visibility because they stood alone in the timeline whereas member actions were posted as comments under the bonfire and fire extinguisher postings.

As expected, *actions* were posted most often. A simple division of the postings by the number of months showed that an average of three *actions* and an additional *bonfire* were posted on #ichbinhier every day while on #olentäällä *actions* were not posted every day and only around one *fire extinguisher* per month (see Figure 2). The number of *other postings* also differed greatly in both groups: It was five times as high in the *#ichbinhier* group in just three months as in the *#olentäällä* group in eight months.

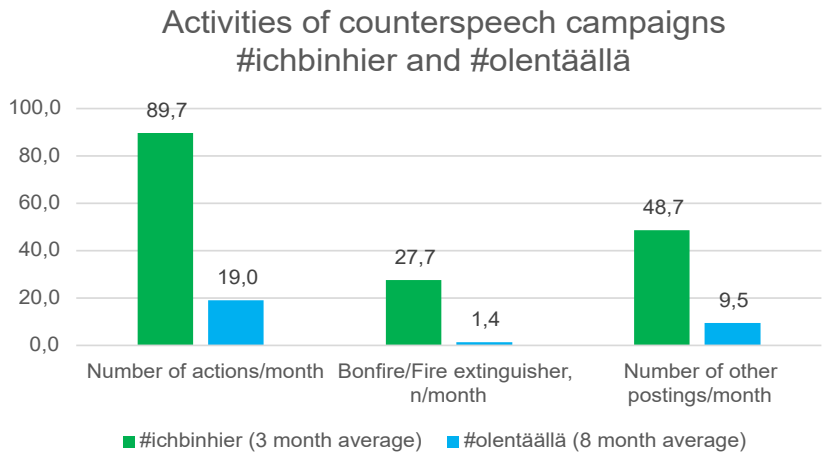


FIGURE 2. Number of activities per month on average.

The number of *member actions* differed the most in both groups: *bonfire* postings amounted to 22 times that of *fire extinguisher* postings. Among the 82 *bonfire* postings for the three months of *#ichbinhier* examined, there were a total of 22,301 comments, which is an average comment number of 272 per *bonfire*. The first comments, usually ranging from 2 to 7, consisted of introductory tips from *bonfire fairies* and *elves* (who moderated the *bonfires*), such as about the *tool* or the *Paten* (*godparents*). The *tool* was an app that was used by the *bonfire fairies* and *elves* to collect the links to members' counterspeech comments into one place. The tool showed 200 links at a time, which were continually updated (when a new link was added, an old one disappeared). This *tool* enabled optimised liking of group member's comments, but Facebook inhibited its use in 2021, a move which was met with great regret in the group. The aim of this *tool* was to promote the comments of the group members with many likes, so that the Facebook algorithms would push them up the timeline and thus give them greater visibility. The *Paten* (*godparents*) were one of the 12 teams of the *#ichbinhier* group consisting of volunteers who offered help to new members to orient themselves within the group and participate in its activities. Following the introductory tips, group members could add links to media postings where they needed help countering hate speech. These links were usually accompanied by short explanatory texts about the medium (*Medium*), the time (*Uhrzeit*) of the posting and its topic (*Thema*), which together form the acronym *MUT* (the German word for courage), see example 1.

(1) medium: *RTL aktuell*, time: *9:45*, topic: *Five years 'We can do it', many Merkel-haters*, link.

One member action proposal usually had an average of five sub-comments, which contained the links to the group members' counterspeech comments. These links were either posted by the commentors themselves or alternatively (in case they had commented from a mobile device) they could ask for linking by the bonfire fairies and elves. The number of suggested actions posted by members of the German *#ichbinhier* group on a daily basis was enormous (samples showed 40 to 90 actions per day).

The eleven *fire extinguisher* calls on *#olentäällä* over a period of eight months received a total of only 46 comments, which resulted in an average of 4.2 comments per *fire extinguisher* call. These calls regularly included tips from the moderators, but they were only rarely used by members to suggest actions. On the other hand, suggestions for *member actions* were found in the comments to *actions* posted or released by the administrators, and these suggestions concerned other media houses that dealt with the same topic. For example, when an *action* was posted concerning a report about Black Lives Matter demonstrations on the Facebook page of the tabloid newspaper *Iltalehti*, members posted links to the Facebook pages of the country's other major tabloid newspaper *Iltasanomat* as well as to *Yle TV* where the same topic was reported.

There were also major differences in the **continuity** of both groups' activities. While the German *#ichbinhier* group had various postings on a daily basis, the number of activities in the Finnish *#olentäällä* group varied greatly (see Figure 3). From January to mid-March, there was one posting or more almost daily.

One explanation for why activities in the Finnish *#olentäällä* group were relatively high at the beginning of 2020 is that the group had received many new members at the beginning of the year via the "herring movement" (*silakkaliike*), founded on 25 December 2019 in response to racially motivated hunts for children who were transferred from the Syrian al-Hol camp to Finland shortly before Christmas. Such racially motivated malice triggered a wave of outrage, after which many Finns engaged in counterspeech. The sharp drop in activities from mid-March is due to the consequences of the COVID-19 pandemic. In July and August, there were hardly any activities left, for which, in addition to the pandemic, the vacation period is also responsible.

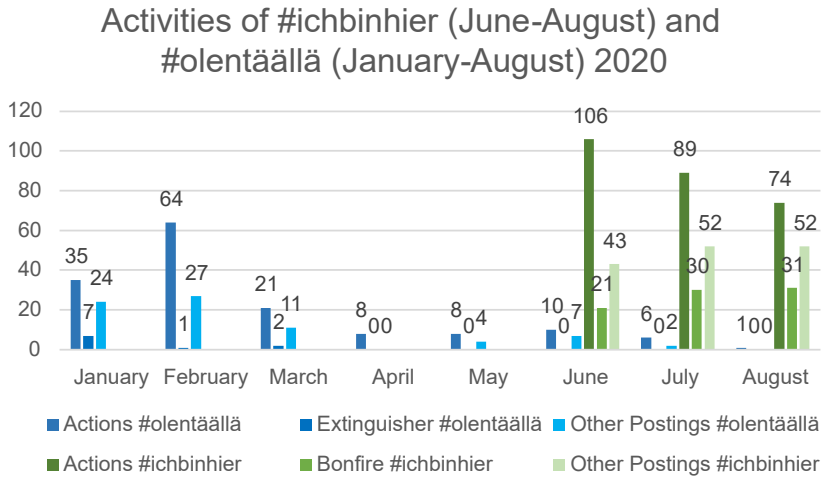


FIGURE 3. Actual distribution of activities from January until August 2020 (#olentäällä) and June until August 2020 (#ichbinhier).

The German #ichbinhier group also experienced a slight decline in activity from June to August, which is also linked to the holiday season here. From 23 to 29 July, the group went on company holidays, meaning no *actions* were posted during this time and the *bonfire* was burning on a low flame. Based on the three months examined here, no reliable statements can be made about the continuity of activities over a longer period of time. However, I can say from experience that activities of the *#ichbinhier* group were not subject to major fluctuations, even though the number of daily counterspeech *actions* (which are the "core business" of these action groups) varied from one to eight.

4.2 Strategic organisation of activities in the #ichbinhier and #olentäällä groups

In the following, I will analyse how *actions*, *member actions* and *other postings* were organised, that is, whether and what kind of rules had been developed in the German and Finnish Facebook groups of the network *#iamhere international* and to what extent these rules had been conventionalised.

4.2.1 Actions

Concerning *actions*, I will focus on who posted calls, what kind of locations were the actions aimed at, to what extent the actions were categorised further, and how far introductory texts and member comments were conventionalised (see Table 2).

TABLE 2. Strategic organisation of *actions.*

	#ichbinhier	*#olentäällä*
Continuity and intensity	Daily 1–8 (except for holidays: 7 days in July 2020)	Sporadically since mid-March 2020
Authors of action postings	Moderators	Moderators and members (approved by moderators)
Target location	Comment sections of big media houses' Facebook pages with more than 10 000 followers	Comment sections of big and small media houses' Facebook pages, Facebook pages of other groups and politicians, Twitter
Further categorisation	Explicitly with headings: *Action 1, 2, 3 …, Hotspot, Solidarity action, Action International*	No headings except for international actions: *kansainvälinen tehtävä!*
Introductory texts	Conventionalised, detailed, reactive	Variable, short, reactive and proactive
Member comments	Links to member comments *TLC* and *SLC* (top and sub level comments) or requests for linking, no content-related comments	*T, K, I* (L, C, R – Like, Comment, Report), content-related comments and discussions until the beginning of June 2020 as well as further suggestions for actions made by members (mostly related to the same topic on other media houses' Facebook pages)

In the German group, up to eight *actions* were posted daily by the moderators, except for the one-week holiday in July 2020. They focused on the comment sections of big media houses' Facebook pages with more than 10,000 followers. The *#ichbinhier* Group's daily actions are numbered (*action 1, action 2, …*) or labelled with headings according to the location chosen for an action (*hot spot, solidarity action*). The heading *hot spot* (*Brennpunkt*) refers to media sites with particularly high hate speech potential in comment sections, such as *RT Deutsch*, where counterspeakers were advised to participate only if they had strong nerves, and after they had controlled their private settings first in order to protect themselves from attacks. *Solidarity actions* (*Solidaritätsaktionen*) were launched on the pages of public figures, institutions, initiatives or enterprises, who became targets of online harassment, such as the politician Karl Lauterbach, the German rock band BAP, the police Berlin, UNICEF Deutschland, Knorr and so on.

In the Finnish group, *actions* were posted by moderators or members (the latter released by moderators with some delay) and targeted not only big media's Facebook pages, but also the comment sections of other Facebook groups, pages

of political parties or politicians and government, smaller enterprises and even Twitter accounts. At the beginning of June 2020, a guiding notice was published, announcing that actions would be started in comment sections of public media and corresponding institutions, but not on individual people's profile pages. A similar categorisation of actions as in the German group, with headings such as *action 1, action 2, … hot spot, solidarity action*, was not found in the *#olentäällä* group. After all, there was rarely more than one action per day, and after mid-March only a few actions, which is why it was not necessary to count them.

Both groups participated in a manageable number of *international actions* of the *#iamhere international* network, which were marked as *Aktion international / Kansainvälinen tehtävä*, on the Facebook pages of the United Nations, the European parliament or UNICEF. During the period examined, *#ichbinhier* participated in four such actions and *#olentäällä* in six.

The **introductory texts** to *actions* were highly conventionalised in the German group (example 2), whereas they varied greatly in the Finnish group (examples 3–4).

(2) *Liebe Gruppe, […] unsere sechste Aktion heute führt uns zur Seite der FAZ (Achtung Wortfilter) […] Lasst uns gerade hier respektvoll, empathisch, sachlich und differenziert in den Diskurs einsteigen. […] Da es in letzter Zeit doch sehr emotional zuging, hier der Hinweis: Wir wollen eine anständige Diskussionskultur fördern, aber niemanden belehren oder gar beleidigen. Bitte diskutiert sachlich und lasst euch nicht provozieren. […]*
Dear group, […] our sixth action today leads us to the FAZ page (Attention word filters!) […] Let us, **especially here**, enter the discourse in a respectful, empathetic, factual and differentiated manner. […] Since things have been very emotional **lately**, here's the advice: We want to promote a decent culture of discussion, but don't want to lecture or even insult anyone. Please discuss factually and don't let yourself be provoked. […] (my emphasis)

(3) *Olkaa siellä ennen trolleja.*
Be there before the trolls.

(4) *Täällä tarvitaan kommenttiapua.*
Commenting help is needed here.

The German introductions were relatively long and made use of schematic formulations that were found in all action postings, with only a few variations, if at all. The schematic use of expressions such as "especially here" and "lately" (see example 2) loses persuasiveness to some extent because of the repetition in each posting over a long time. On the contrary, Finnish introductions were usually formulated briefly

and individually varying (see examples 3 and 4), and often also proactively, as in example 3.

There were strict rules for member comments under *actions* in *#ichbinhier*, while certain rules seemed to be developing slowly in *#olentäällä*. The comments under *#ichbinhier* actions were given by the group members and contained the links to their counterspeech comments (e.g., www.facebook.com/bild/posts/10159627575125730..., with the dots indicating the address to the group members' comments). In case a group member commented from a mobile device and could not provide a link, a request for linking was made that mentioned, for example, that a top level comment (TLC) was posted (*TLK mobil*). Subsequently, the moderators of the respective action provided the links to these comments in sublevel comments to the request. These links helped to find the comments of *#ichbinhier* group members in the comment sections more quickly so that they could like or comment on them. There was no discussion here. In the comment sections under actions by *#olentäällä*, on the other hand, there were often extensive (also controversial) discussions. These discussions were either about the topics covered in the media reports (sometimes with links to sources that should support their own arguments) or about the kind of comments under these media reports (see example 5).

(5) *Huhhuijjakkaa. Tämä käy kyllä välillä ihan työstä. Miksihän nuo mediatalot ei vaan pistä tuonen sivuilleen automaattisia "roskasuodattimia" päälle?*
Ohoho. That really turns into real work sometimes. Why do these media companies simply not put automatic "spam filters" on their pages?.

Comments on the impact of the group's engagement were also found here, often combined with thanks to the colleagues for their efforts (see example 6).

(6) *Kiitos ja kumarrus teille, jotka olette kommentoineet asiallisesti.* 🙏 💚
Kommenttiosiot ovat alkaneet kummasti siistiytyä.
Thanks and a bow to you for commenting factually. 🙏 💚
The comment sections have become amazingly clean.

The *#olentäällä* moderators only urged members to enter a *T* for *tykkäys* (L for like) and/or *K* for *kommentti* (C for comment) if they had liked a comment or had commented on one (or more). Some commenters also informed the members they had reported hate speech to Facebook *I* for *ilmianto* (R for report). In other words, on the Finnish site they were not expected to post the link (in contrast to the German site).

4.2.2 Member actions

Different organisational strategies were also identified for member actions (*Bonfire* and *Fire extinguisher* postings, see Table 3). As noted in section 4.1, *#ichbinhier*'s

Bonfires were usually lit daily, whereas the *#olentäällä* group had only 11 calls for member actions in eight months: seven in January, one in February, two in March and one in June.

TABLE 3. Strategic organisation of *member actions.*

	#ichbinhier	**#olentäällä**
Label	*Bonfire (Lagerfeuer)*	Varying, *Extinguisher (Feuerlöscher)* since end of January
Continuity/intensity	Daily	Sporadically
Location	Facebook pages of so-called mass media of any shade	Not specified
Introduction to member actions	Regular specification of explicit and consistent rules	Sporadic specification of varying rules

In the Finnish group, these calls for member proposals were only referred to as *Fire extinguishers* from the sixth call at the end of January. Before that, a no-parking sign was used consisting of a head with a speech bubble containing hate speech ("! @$% "&") coming from its mouth, crossed out by the bar of the prohibition sign. The third call in January was called *Ilmiantoketju* (Reporting chain). For the first time (in the material examined here) there was the advice to post suggestions either as a comment under this post or directly in the group's timeline. Since the seventh call at the end of January, members have been encouraged to post their proposals directly to the timeline as an action. In the ninth and tenth calls in March, it was once again added that suggested actions can also be posted as comments on the *fire extinguisher* when speed matters (because the actions posted by members in the chronicle must first be approved by the moderators, which can lead to delays). The eleventh *fire extinguisher* in June did not mention any place to submit proposals. There were no clear rules for posting proposed actions during the time investigated, and hints that could help members find their way around were sometimes contradictory and difficult to find. Only the *Ilmiantoketju* (Reporting chain) post (the third call in January) could be found with less effort under the button "Topics in this group" (on computers) or "Topics" (on mobile phones).

In the German group, there were clear rules for the bonfire, which were repeated in the postings every day. These relate, among other things, to the form of action, as in example 7:

(7) *Guten Morgen liebe Gruppe, wir zünden jetzt das tägliche Lagerfeuer an. Ihr könnt hier den ganzen Tag Links zu Beiträgen posten, in denen ihr auf besonders viele*

unsachliche, nicht zielführende Kommentare gestoßen seid und Unterstützung benötigt.
Good morning, dear group, we are now lighting the daily bonfire. You can post links here all day long to posts in which you have come across of inappropriate, ineffective comments and need support.

In addition, there were rules for the places of action (see example 8) and for content details (see example 9):

(8) *Denkt bitte daran, dass wir auf folgenden Seiten nicht aktiv sind. Entsprechende Verlinkungen dazu werden von uns kommentarlos gelöscht:1. Parteiseiten, 2. Private Seiten. Kein Problem sind Facebookseiten sogenannter Massenmedien jeglicher Couleur.*
Please remember that we are not active on the following pages. Corresponding links will be deleted by us without comment: 1. Party pages, 2. Private pages. Facebook pages of so-called mass media of all shades are no problem.

(9) *Bitte gebt neben dem Link das Medium, das Thema, sowie den Startzeitpunkt des Artikels an und vermeidet visuelle Vorschau des Artikels ("Vorschau entfernen").* […] *Bitte führt hier auch keine inhaltlichen Diskussionen, damit der Thread übersichtlich bleibt.*
Please specify the medium, topic and start time of the article next to the link and avoid visual preview of the article ("Remove preview"). […] Please do not have any content discussions here either, so that the thread remains clear.

There was also a link to the "tool", an app in which all links to member comments were listed, providing the possibility to like them in a time-saving manner (without having to visit the comment sections of the media houses). However, since 2021, this tool is no longer available due to technical changes on the Facebook platform (see also section 4.1).

4.2.3 Other postings

Other postings included discussions, information, and moderation notes. In the #ichbinhier group, they were divided into certain categories by headings (*Nightcap*, *#ichtalkhier*, *Boot camp*, *Company holidays* and *Welcoming new members*), while the posts in the #olentäällä group were usually not explicitly identified by headlines – yet could be assigned to specific categories (member discussions, moderation notes and information, as well as welcoming new members and birthday wishes). The nature and scope of such posts is shown in Figure 4.

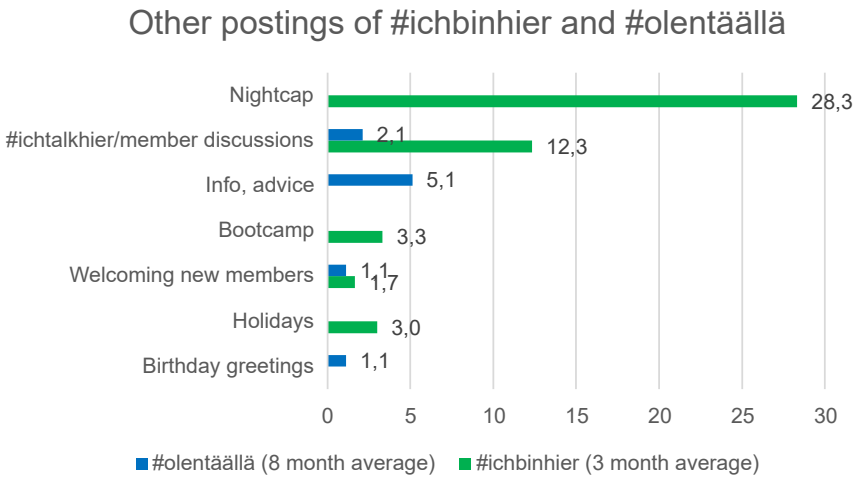


FIGURE 4. Average number of other postings per month.

Other categories did not occur during the investigation period. One example is the *fan mail* section at #ichbinhier, which expressed thanks from people and organisations (e.g., from the rock band BAP in September 2020 or from UNICEF in May 2020). Such acknowledgements were gladly received and interpreted as a sign of the success and sustainability of #ichbinhier's counterspeech campaigns.

Discussions in the German group had clearly defined functions and were strictly regulated in terms of time. *Nightcaps* (*Absacker*) served as a way to calm down after a busy day in the comment sections. Moderators and sometimes members posted stories related to pictures, videos, or songs. In the comments posted below, members expressed their thoughts on the chosen topic. Occasionally an *Explanatory bear* (*Erklärbär*) fulfilled the role of nightcap, a discussion round where members could ask questions about the organisation and working methods of the group or the terminology typically used (what are TLK and SLK, how do forms of action differ, etc.) or about technical issues on Facebook. *#ichtalkhier* sessions consisted of thematically focused discussions that were relevant to the work of the group, such as form of address (*Du* or *Sie*), blocking, clear announcement or insult, agitations, networking and joy. Such discussions always took place in the evenings for two hours after which the comment sections were closed. In the Finnish group, member discussions appeared spontaneously and included questions and suggestions (such as how to use the hashtag or collaborate with the herring movement), thanks (e.g., from members of the herring group for supporting their counterspeech campaigns), information, warnings (against fake news media) and calls (to sign petitions).

5 Conclusion and prospect

Research has shown that right-wing politicians and their followers, who use social media over-proportionally (Lucht et al. 2017; Knuutila 2019: 4) and often resort to bots (Egli & Rechsteiner 2017: 250; Kreißel et al. 2018), create the impression that their views reflect the opinion of the majority of a society. Counterspeech as practiced by the groups of the network *#iamhere international* aims to communicate "balanced opinions to silent readers" (Laubenstein & Urban 2018: 54) in a "respectful, open, empathetic, polite and factful" way (iamhere international n.d. b). In other words, counterspeech aims to influence public discourse in factful and empathetic ways so that the perception of the prevailing mood in society is not completely biased. In this study, I focused on a contrastive analysis of the **quantitative** appearance of counterspeech campaigns of the German and Finnish groups of the network *#iamhere international*, which has an influence on the visibility of the campaigns. A contrastive analysis of the groups' qualitative counterspeech characteristics, such as objectivity, respect and empathy, as well as an analysis of trigger discourses for counterspeech, such as racism, migration, and climate change, will be the subject of another study.

Organised counterspeech was more active in Germany (*#ichbinhier*) than in Finland (*#olentäällä*), as shown in the analysis of the intensity and continuity of the groups' activities (section 4.1). These differences obviously result from the existence or absence of a strategic organisation of group activities. Counterspeech was strategically organised in the #ichbinhier group, where conventionalised rules for *actions*, *member actions* and *other postings* were found, while in the *#olentäällä* group a limited number of conventions seemed to be developing slowly (section 4.2). One reason for the strategically better organised work of the German group was apparently the foundation of a non-profit association *ichbinhier e.V.*, registered 28 September 2017, which helped to professionalise the otherwise mainly voluntary engagement in counterspeech to some degree. In the German *#ichbinhier* group, 12 teams were responsible for organising all activities, such as the teams *extended management circle* (*Erweiterter Leitungskreis*), *timeline* (*Chronik*), *bonfire* (*Lagerfeuer*), *members' reception* (*Mitgliederempfang*), *godparents* (*Patinnen*), and so on. These teams were introduced in *introductory nightcaps* (*Vorstellungsabsackern*) from November 2020 until February 2021, that is, after the systematic data collection for this study (but analogue introductions were provided also earlier in 2018 and 2019). In the Finnish *#olentäällä* group, a comparable strategic organisation by teams responsible for specific tasks could not be identified.

Clear rules for communication within and outside groups with thousands of members obviously provide valuable information for participation in counterspeech campaigns. In addition, they facilitate the administration of the groups and the moderation of the activities. On the other hand, missing or inconsistent rules make

orientation difficult and can have a negative impact on the intensity and continuity of group activities.

In order to have a lasting positive influence on social discourse in terms of the fifth estate, to defend human rights, democracy and freedom of expression and to counteract division in society, social media counterspeech campaigns must be quantitatively visible in order to show silent readers that hate and disinformation do not go unchallenged. Strategic organisation of activities can promote this visibility. The positive impact of counterspeech actions on the tone of comment sections was discussed within the Finnish group (see chapter 4.2), and the study by Ziegele et al. showed that the predominantly respectful and discursive comments of the action group *#ichbinhier* could help silent readers to perceive a better overall discussion climate (Ziegele et al. 2019: 7).

However, digital genres change rapidly and some of the conventions found in 2020 have already changed due to Facebook's technical evolution and group dynamics. While activities and the number of members in the German group were somewhat decreasing, and activities even paused from 10 May 2022 on to develop new concepts, they are increasing slightly in the Finnish group. The reasons for such developments could be the subject of further investigations. Preliminary observations suggest that the strategic organisation of activities could profit from defining the relationship between the form (language) and content (discourse) of counterspeech.

Literature

Benesch, S., D. Ruths, K. P. Dillon, H. M. Saleem & L. Wright 2016. Considerations for successful counterspeech. *Dangerous speech project*. https://dangerousspeech.org/wp-content/uploads/2016/10/Considerations-for-Successful-Counterspeech.pdf [accessed 4 Feb. 2022].

Bojarska, K. 2018. The dynamics of hate speech and counter speech in the social media. Summary of scientific research. Europa Universität Viadrina Frankfurt/O.: Centre for the Internet and Human Rights (CIHR). 1–16. https://cihr.eu/wp-content/uploads/2018/10/The-dynamics-of-hate-speech-and-counter-speech-in-the-social-media_English-1.pdf [accessed 25 Aug. 2022].

Bunz, M. 2012. Die fünfte Gewalt: Über digitale Öffentlichkeit und die Neuausrichtung von Journalismus und Politik. In U. Rußmann, A. Beinsteiner, H. Ortner & T. Hug, (eds): *Grenzenlose Enthüllungen. Medien zwischen Öffnung und Schließung*. Innsbruck: Innsbruck University Press 2012 (Medien – Wissen – Bildung 2), 163–167. http://dx.doi.org/10.25969/mediarep/791.

Burkhard, S. 2015. *Medienskandale: Zur moralischen Sprengkraft öffentlicher Diskurse*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Köln: Halem.

Dumbrava, C. 2021. *Key social media risks to democracy. Risks from surveillance, personalisation, disinformation, moderation and microtargeting*. European Parliamentary Research Service (EPRS). Brussels: European Union. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_IDA(2021)698845. [assessed 17 June 2022].

ECRI 2016. *ECRI General policy recommendation no. 15 on combating hate speech.* Strasbourg: European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), Council of Europe. https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-15-on-combating-hate-speech/16808b5b01 [accessed 5 Feb. 2022].

Egli, P. & D. Rechsteiner 2017. Social Bots und Meinungsbildung in der Demokratie. *Aktuelle Juristische Praxis,* 2/2017: 249–258.

iamhere international n.d. a). Join us. https://iamhereinternational.com/join-us/ [accessed 5 Feb. 2022].

iamhere international n.d. b). Our story. Our Manifesto. Our Values. https://iamhereinternational.com/who-we-are/ [accessed 5 Feb. 2022].

Knuutila, A. 2019. Närkästyksen kone: Miksi uusoikeiston ääni kuuluu verkossa muita vahvemmin? (Indignation machine: why is the voice of the new right on the net louder than that of others?). *Politiikasta* (From politics) 5 Sep 2019. https://politiikasta.fi/narkastyksen-kone-miksi-uusoikeiston-aani-kuuluu-verkossa-muita-vahvemmin [accessed 29 May 2020].

Knuutila, A., H. Kosonen, T. Saresma, P. Haara & R. Pöyhtäri 2019. Viha vallassa: Vihapuheen vaikutukset yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. (Hatred in Power: Influence of Hate Speech on Social Decision-Making). *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja* (Reports and Research of the Government Chancellery) 2019: 57. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-786-4 [accessed 22 May 2020].

Kreißel, P., J. Ebner, A. Urban & J. Guhl 2018. *Hate at the push of a button. Right-wing troll factories and the ecosystem of coordinated hate campaigns online*. London: Institute for Strategic Dialogue (ISD). https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2020/04/Hate-at-the-Push-of-a-Button-ISD.pdf [accessed 20 June 2020].

Laubenstein, S. & A. Urban 2018. Case studies: which types of campaign against hate and extremism on the internet work, which do not, and why? In Baldauf, J., J. Ebner & J. Guhl (eds) *Hate Speech and Radicalisation online. The OCCI Research Report (Online Civil Courage Initiative).* London: Institute for Strategic Dialogue, 50–57. https://www.isdglobal.org/isd-publications/hate-speech-and-radicalisation-online-the-occi-research-report/ [accessed 5 Feb. 2022].

Lucht, J., L. Udris & D. Vogler 2017. *Politische Inszenierungen: Eine Inhalts- und Resonanzanalyse der Facebook-Seiten bundesdeutscher Parteien*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. https://doi.org/10.5167/uzh-147523.

Mejias, U. A. & N. E. Vokuev 2017. Disinformation and the media: the case of Russia and Ukraine. *Media, Culture & Society,* 39(7) 1027–1042. https://dx.doi.org/10.1177/0163443716686672.

Montag, C. 2018. Filter bubbles: how do filter bubbles affect (political) opinion, taking personality into account? In Baldauf, J., J. Ebner & J. Guhl (eds) *Hate Speech and Radicalisation online. The OCCI Research Report (Online Civil Courage Initiative).* London: Institute for Strategic Dialogue, 27–34. https://www.isdglobal.org/isd-publications/hate-speech-and-radicalisation-online-the-occi-research-report/ [accessed 5 Feb. 2022].

Saresma, T. 2017. Väkivaltafantasiat ja pelon politiikka. Sukupuolitetun ja sukupuolittavan verkkovihapuheen luentaa. (Violence fantasies and the politics of fear. Interpreting gender-specific and gender-specifying online hate speech.) In S. Karkulehto & L.-M. Rossi (eds) 2017. *Sukupuoli ja väkivalta. Lukemisen etiikkaa ja politiikkaa*. (Gender and violence. Reading ethics and politics.) 219–244. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. https://oa.finlit.fi/site/books/10.21435/skst.1431/ [accessed 28 March 2018].

Scharloth, J. 2017. Editorial. In J. Scharloth (ed) Themenheft: Hate Speech/Hassrede. *Aptum – Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur,* 02/2017, Hempen Verlag. 97–99.

Schwarz, K. & J. Holnburger 2018. Disinformation: what role does disinformation play for hate speech and extremism on the internet and what measures have social media companies taken to combat it? In Baldauf, J., J. Ebner & J. Guhl (eds) *Hate Speech and Radicalisation online. The OCCI Research Report (Online Civil Courage Initiative)*. London: Institute for Strategic Dialogue, 35–43. https://www.isdglobal.org/isd-publications/hate-speech-and-radicalisation-online-the-occi-research-report/ [accessed 5 Feb. 2022].

Warnke, I. 2021. Widerrede als Fürsprache? Überlegungen zur Doppelgesichtigkeit von Empörung. *Fachtagung "Pragmatik der Gegenrede"*. Universität Greifswald, 25-26 Feb. 2021. Keynote. https://www.wiko-greifswald.de/mediathek/beitrag/n/widerrede-als-fuersprache-ueberlegungen-zur-doppelgesichtigkeit-von-empoerung-87847 [accessed 15 June 2022].

Wesley, M. & K. Gradon, 2020. COVID-19 Effects and Russian Disinformation. *Homeland Security Affairs* 16, Article 8. https://www.hsaj.org/articles/16533. [accessed 17 June 2022].

Wodak, R. 2021. *The Politics of Fear. The Shameless Normalization of Far-right Discourse*. 2nd revised and extended edn. London: Sage.

Wodak, R., J. Culpeper & E. Semino 2021. Shameless normalisation of impoliteness: Berlusconi's and Trump's press conferences. *Discourse & Society,* 32(3): 369–393. https://doi.org/10.1177/0957926520977217.

Ylönen, S. 2021. Soziale Medien als fünfte Gewalt: Strategische Organisation deutscher und finnischer Gegenredekampagnen auf Facebook. Discussion Paper. *jfml Journal for Media Linguistics*. https://dp.jfml.org/2021/opr-ylonen-soziale-medien-als-funfte-gewalt-strategische-organisation-deutscher-und-finnischer-gegenredekampagnen-auf-facebook/ [accessed 25. August 2022].

Ziegele, M., P. Jost, D. Frieß & T. Naab 2019. Aufräumen im Trollhaus. Zum Einfluss von Community-Managern und Aktionsgruppen in Kommentarspalten. *DIID-Précis 04/2019*. Düsseldorf: Institute for internet and democracy. https://dx.doi.org/10.36200/0012.

Zweig, K., O. Deussen & T. Krafft 2017. Algorithmen und Meinungsbildung. *Informatik Spektrum,* 40, 318–326. https://dx.doi.org/10.1007/s00287-017-1050-5.