

JYX



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: Kielen oppimisen virtauksia

Year: 2015

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 2015

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T., & Suni, M. (Eds.). (2015). Kielen oppimisen virtauksia. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 73. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/53203>

Toimittaneet

Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen & Minna Suni



Kielen oppimisen virtauksia

Flows of language learning

AFinLAn vuosikirja 2015

ISBN 978-951-9388-61-8

AFinLAn vuosikirja 2015

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 73

Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 73

Kielen oppimisen virtauksia **Flows of language learning**

Toimittaneet

Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen & Minna Suni

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2015

© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Sisältö

Esipuhe

Preface

Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen & Minna Suni

Kielen oppimisen virtauksia ja pedagogiikan pyörteitä: näkökulmia tutkimukseen ja laajeneviin oppimisympäristöihin 7

Paula Kalaja

A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives 21

Noelle Nayoun Park

From the past to the future: self-concepts of English language teachers from Finland and Korea 39

Mirja Tarnanen, Tatjana Rynkänen & Sari Pöyhönen

Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina 56

Mari Hurskainen & Sabine Ylönen

Vieraiden kielten oppimismotivaatio: esimerkkinä saksa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa 73

Saara Laakso

Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista 91

Riitta Kelly, Hannele Dufva & Elina Tapio

Many languages, many modalities: Finnish Sign Language signers as learners of English 113

Mari Bergroth

Kaksisuuntaista kieleen sosiaalistumista kaksikielisissä perheissä 126

<i>Kati Kajander, Riikka Alanen, Hannele Dufva & Ella Kotkavuori</i>	
Kielimuureja vai yhteiselo – odotuksia ja kokemuksia kahden kielen koulusta	142
 <i>Elin Almér</i>	
Where communication flows, languages swim freely: developing fieldwork methods for investigating preschool children’s language beliefs.....	159
 <i>Juha Jalkanen & Peppi Taalas</i>	
Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen	172
 <i>Kaisu Rättyä</i>	
Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen.....	187
 <i>Pirjo Pollari</i>	
Can a cheat sheet in an EFL test engage and empower students?	208
 <i>Jonna Riikonen</i>	
Lukiolaisten vertaispalaute verkkoympäristössä.....	226
 <i>Katalin Nagy</i>	
Bodily expressions of dominance in children’s reasoning: an analysis of multimodal and sociometric data.....	242

Esipuhe

Marraskuussa 2014 järjestetyn Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry:n syysseminariumin teemaksi oli valittu kielen oppimisen virtaukset. Teeman toivottiin virittävän tieteellistä keskustelua paitsi erilaisista oppimisprosesseista myös niistä ajankohtaisista teoreettisista ja menetelmällisistä virtauksista, jotka kytkeytyvät kieleen ja sen oppimiseen. Nämä moninaiset virtaukset saivatkin osallistujia liikkeelle runsaasti: syysseminariumissa oli 170 osallistujaa, ja esitelmiä ja postereita oli ohjelmassa lähes sata.

Kutsuttuina puhujina olivat professorit Elizabeth Lanza Oslon yliopistosta ("Identity construction in a migration context"), Lourdes Ortega Georgetownin yliopistosta ("Critical flows in SLA for the 21st century") ja Paula Kalaja Jyväskylän yliopistosta ("Research on beliefs about language learning and teaching conducted within the contextual approach: exploring the possibilities of narratives").

Tähän vuosikirjaan on vertaisarviointiprosessin myötä valittu 14 artikkelia, joista kukin edustaa yhtä tai useampaa symposiumissa esillä ollutta virtausta. Yksi näistä on Paula Kalajan plenaariesitelmään pohjautuva artikkeli.

Symposiumin järjestämisestä vastasi Jyväskylän yliopiston kielikampus, ja kaikki kielikampukseen kuuluvat yksiköt eli kielten laitos, yliopiston kielikeskus, Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja opettajankoulutuslaitos olivat edustettuina järjestelytoimikunnassa. Toimikunnan puheenjohtajana toimi Niina Lilja, ja muina jäseninä olivat Taru-Maija Heilala-Rasimov, Kati Kajander, Tarja Nikula sekä tämän vuosikirjan toimittajat.

Symposiumin järjestämistä tukivat Tieteellisten seurain valtuuskunta (TSV), Jyväskylän kaupunki sekä Jyväskylän yliopiston kielikampuksen eri yksiköt. Lanzas plenaari oli yhteinen kielten laitoksen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen järjestämän pohjoismaisen NorDisCo-konferenssin (The Nordic Interdisciplinary Conference on Discourse and Interaction) kanssa. Yhdessä nämä tapahtumat tarjosivat tiivistä tieteellistä ohjelmaa viitenä päivänä peräkkäin.

Kiitämme kaikkia kirjoittajia ja arvioijia. Tämä on ensimmäinen avoimena verkkojulkaisuna ilmestynyt AFinLAN vuosikirja, joten julkaisuprosessi on poikennut aiemmasta ja vaatinut opetteluja kaikilta osapuolilta. AFinLA ry. ja me kiitämme Tieteellisten Seurain Valtuuskuntaa sen tarjoamasta julkaisualustasta ja koulutuksesta. TSV on myös myöntänyt AFinLA ry:lle julkaisutukea, ja Koneen Säätiö ja Tiedekustantajien Liitto ovat osaltaan tukeneet yhdistystä sähköiseen julkaisemiseen siirtymisessä. Pääosin julkaisemisen kus-

tannukset katetaan kuitenkin AFinLA ry:n jäsenmaksuilla, ja vuosikirjan toivotaankin tarjoavan kaikille soveltavasta kielitieteestä kiinnostuneille antoisaa luettavaa. Erityisen lämpimät kiitokset lähetämme vuosikirjan taitavalle taittajalle eli Sinikka Lampiselle Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen.

Jyväskylässä heinäkuussa 2015

Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen ja Minna Suni

Preface

Held in November, the 2014 Autumn Symposium of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA) featured as its theme “Flows of language learning”. The organizers hoped that the theme would stimulate discussion not only about different kinds of learning processes but also about current theoretical and methodological ‘flows’ around research on language and its learning. We were happy to see that the theme managed to reach a wide audience, attracting some 170 participants with a programme that featured nearly 100 presentations and posters.

The invited keynote speakers were professor Elizabeth Lanza from the University of Oslo (“Identity construction in a migration context”), professor Lourdes Ortega from Georgetown University (“Critical flows in the SLA for the 21st century”) and professor Paula Kalaja from the University of Jyväskylä (“Research on beliefs about language learning and teaching conducted within the contextual approach: exploring the possibilities of narratives”).

This Yearbook showcases a collection of 14 articles, which have been selected with a peer-review process. These articles display different kinds of theoretical and methodological ‘flows’ that were present and discussed at the symposium. Furthermore, one of the articles has been written by professor Paula Kalaja, based on the keynote address she gave at the symposium.

The symposium was organised by the Jyväskylä Language Campus, and all its units – Department of Languages, University Language Centre, Centre for Applied Language Studies and Department of Teacher Education – were represented in the organizing committee. The committee was chaired by Niina Lilja, other members being Taru-Maija Heilala-Rasimov, Kati Kajander, Tarja Nikula, as well as the editors of this Yearbook.

Besides the departments that make up the university Language Campus, the organization of the 2014 symposium was supported by the Federation of Finnish Learned Societies (TSV) and the City of Jyväskylä. Moreover, the keynote speech by professor Lanza was shared with the NorDisCo conference (The Nordic Interdisciplinary Conference on Discourse and Interaction). Together, these two events provided an intensive scientific programme that lasted for five successive days.

We thank all the authors and reviewers who have contributed to this volume. This is the first AFinLA Yearbook that is available as an open-source electronic publication, which also means that the publication process has been different from previous years, and it has required learning from all parties. AFinLA and the Yearbook editors would like to thank the Federation of Finnish Learned Societies (TSV) for offering us a publication platform and the necessary training for using it. TSV has also provided AFinLA with

financial support for publishing, and the Kone Foundation and the Finnish Association for Scholarly Publishing have also supported AFinLA's transition towards electronic publishing. For the most part, however, the publication costs of this Yearbook have been covered by AFinLA membership fees, which is why we hope that the Yearbook will provide inspiring and rewarding reading to everyone who is interested in applied linguistics. Last but not least, we are particularly grateful to the talented layout editor of the Yearbook, Sinikka Lampinen from the Centre for Applied Language Studies.

Jyväskylä in July, 2015

Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen and Minna Suni

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 73. Jyväskylä. s. 7–20.

Teppo Jakonen¹, Juha Jalkanen², Terhi Paakkinen² & Minna Suni²

¹Helsingin yliopisto, ²Jyväskylän yliopisto

Kielen oppimisen virtauksia ja pedagogiikan pyörteitä: näkökulmia tutkimukseen ja laajeneviin oppimisympäristöihin

In this introduction to the Yearbook of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA), we outline current theoretical flows in research on language learning and teaching. Recently, phenomena such as multilingualism, increasing migration, multimodality and the emergence of technologically-mediated learning environments have led researchers of L2 learning and pedagogy to reconsider central notions in their fields. In current theorization of language learning, conceptualizations of language, learning, learners and the world they inhabit increasingly emphasize the dynamic and situated nature of the learning process. In outlining this changing theoretical landscape, we draw on the three keynote presentations at the 2014 AFinLA Autumn Symposium, given by professors Lourdes Ortega (Georgetown University), Elizabeth Lanza (University of Oslo) and Paula Kalaja (University of Jyväskylä), and at the same time introduce the individual contributions to this volume, which are based on presentations given at the symposium. We conclude by reflecting on how the changing landscape of language education challenges both educational practitioners and researchers to construct and critically investigate new kinds of learning environments.

Keywords: language learning, multilingualism, multimodality, bilingual education, learning environment

Asiasanat: kielen oppiminen, monikielisyys, multimodaalisuus, kaksikielinen opetus, oppimisympäristö

1 Johdanto

Kielen oppiminen on dynaaminen prosessi: virtausta on moneen suuntaan yhtä aikaa. Yksilölliset flow-kokemukset voivat olla oppimisessa hyvinkin merkityksellisiä, ja kieltä opittaessa tehdään samalla identiteettityötä. Erilaiset virtaukset jäsentävät tietenkin myös kielipedagogiikan sekä kielen oppimisen ja arvioinnin tutkimuksen kenttää: on valtavirtatutkimusta ja keskustelua herättäviä vastavirtoja.

Kieli- ja oppimiskäsitykset ovat vahvasti liikkeessä, ja tämä heijastuu myös tämän vuosikirjan artikkeleiden painotuksissa: monikielisyys, vuorovaikutuksen multimodaalisuus ja laajenevat, monimediaiset oppimisympäristöt ovat alalla nyt keskeisellä sijalla, ja oppimista tarkastellaan yhä useammin yhteistyössä tapahtuvana tai toiminnan keskellä ilmenevänä prosessina. AFinLAN edeltävien vuosikirjojen teemat ovat itse asiaansa liittyneet juuri näihin teemoihin – kielenkäyttöön verkoissa ja verkostoissa (2011), monikielisyteen (2012), multimodaalisuuteen (2013) ja tulevaisuuden kielenkäyttäjiin (2014) (ks. Lehtinen, Aaltonen, Koskela, Nevasaari & Skog-Södersved 2011; Meriläinen, Kolehmainen & Nieminen 2012; Keisanen, Kärkkäinen, Rauniomaa, Siitonen & Siromaa 2013; Mutta, Lintunen, Ivaska & Peltonen 2014). Tällä kertaa nämä teemat siis yhdistyvät toisiinsa nimenomaan kielen oppimisen kontekstissa. Viimeaikaiset teoreettiset ja menetelmälliset virtaukset näyttävät luovan edellytykset tarkastella niitä keskenään vuorovaikutuksessa olevina – ei enää toisistaan vain erillään.

Liikkeessä ovat myös kieli, oppijat itse ja maailma heidän ympärillään; Vološinovin (1973) tunnetun metaforan mukaan kielen oppiminen voidaan nähdä virtaan astumisenä. Juuri tätä dynamiikkaa nykyinen kielenoppimisen tutkimus pyrkii tunnistamaan ja analysoimaan, ja dynaamisuus onkin se piirre, jota useat kielenoppimista koskevat teoriat nyt painottavat. Etenkin käyttöpohjaiset (Eskildsen 2008) ja sosiokulttuuriset ja ekologiset näkökulmat (Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2004) sekä dynaamisten systeemien teoria (de Bot, Lowie & Verspoor 2007), joka on sulautumassa yhteen kaoskompleksisuusteorian (Larsen-Freeman 2002; Larsen-Freeman & Cameron 2008) kanssa, ovat pitäneet tätä tiiviisti esillä viime vuodet.

Näkemykset kielen olemuksesta ja oppimisprosessin luonteesta toki vaihtelevat tutkijoiden keskuudessa. Kielten mukana voidaan myös nähdä opittavan muutakin, kuten kulttuuria, oppiainesältöjä, käytänteitä ja toimintaa, ja kaikkea tätä ehkä hyvinkin monimediaisissa ympäristöissä. Eri teoreettiset ja menetelmälliset virtaukset painottuvat enemmän kieleen ja toiset oppimiseen – ja yhä useammat pyrkivät tunnistamaan näiden ilmiöiden moninaisuutta.

Seuraavissa alaluvuissa tätä moninaisuutta jäsennetään paljolti sen mukaan, miten syysseminariumin plenaaristit, professorit Lourdes Ortega (Georgetownin yliopisto), Elizabeth Lanza (Osloin yliopisto) ja Paula Kalaja (Jyväskylän yliopisto) lähestyivät kielen

oppimisen nykyisiä virtauksia esitelmissään ja miten julkaisun eri artikkelit näihin virtauksiin kytkeytyvät. Liikkeelle lähdetään holistiselta pohjalta – etenkin käyttöpohjaisesta kielenoppimisen teoriasta sekä monikielisuuden, identiteettien ja käsitysten tutkimuksesta. Tämän jälkeen tarkastellaan lähemmin kaksi- ja monikielisyyttä pedagogisten ympäristöjen tutkimuksen näkökulmasta, ja lopuksi keskitytään teknologian hyödyntämiseen kielenopetuksessa sekä sen edellyttämään uuteen taitoajatteluun. Tämä johtaa takaisin yleisemmälle tasolle eli kysymykseen siitä, mihin suuntaan teoreettiset virtaukset ja pedagogiset pyörteet ovat kielten oppimista viemässä. Kielenoppimisympäristön merkitystä painottava pedagogiikka ohjaa selvittämään yhä perusteellisemmin, miten ja missä kieltä opitaan ja miten kieli vaihtelee tilanteisesti.

2 Kielen käytöstä monikieliseen kehitykseen

Syysseminariumin plenaristit katsoivat kielen oppimisen virtauksia kukin omasta suunnastaan. Lourdes Ortega (2014) nimesi kolme keskeistä, alan kehityksen kannalta kriittistä virtausta: sosiaalisten ja kognitiivisten suuntausten lähenemisen, kielenoppimisen käyttöpohjaisuuden sekä kielenoppimisen näkemisen myöhäisenä kaksi- tai monikielisytenä (ks. myös Ortega 2009, 2013). Yhdessä nämä puolestaan korostavat kolmea oppimiseen liittyvää näkökulmaa: käytön ja kokemuksen keskeisyyttä, ajoituksen merkitystä sekä kaksi- ja monikielisuuden ottamista tarkastelun lähtökohdaksi. Ortegana (2013) mukaan näistä nimenomaan viimeksi mainittu luo edellytykset tunnistaa sosiaalisen ja kognitiivisen puolen tiivis yhteys ja kielen käytön keskeisyys kaikessa oppimisessa; ainoksi varhaisen ja myöhemmän monikielisyyskehityksen erottavaksi tekijäksi jää lopulta prosessin alkamisajankohta.

Elizabeth Lanza puolestaan keskittyi monikielisten henkilöiden narratiivien tarkasteluun (ks. myös Lanza 2012; Golden & Lanza 2013a, 2013b). Yhtenä hänen monista tutkimuskohteistaan ovat olleet Norjassa asuvat maahanmuuttajat. Näiden elämänvaiheita koskevat narratiivit tuovat vahvasti esiin muutokset toimijuudessa ja myös niissä kategorisoinneissa ja positioinneissa, joita esimerkiksi työelämän vuorovaikutustilanteissa tehdään. Lanza (2014) mukaan myös ne metaforat, joita narratiiveissa esiintyy, ja paikat, joihin erilaisia huomioita kerronnan aikana sijoitetaan, avaavat tutkijalle ikkunoita siihen, miten kielelliset ja kulttuuriset seikat limittyvät monikielisen yksilön identiteetissä ja toimijuuden rakentumisessa. Narratiivinen tutkimus onkin saanut vahvan jalansijan soveltavan kielitieteen piirissä tehtävässä kieli-identiteettitutkimuksessa (ks. myös De Fina & Georgakopoulou 2012; Vitanova 2010).

Narratiiviset menetelmät ovat myös **Paula Kalajan** erikoisalaa. Kalaja (2014) tarkasteli plenaarissaan kielenoppimiseen ja kielenopettajaksi kasvamiseen kytkeytyviä

käsityksiä etenkin tutkimusmetodologiaa painottaen (ks. myös Kalaja & Barcelos 2003; Kalaja, Menezes & Barcelos 2008; Barcelos & Kalaja 2011). Hänen laatimansa kriittinen katsaus kieltä ja sen oppimista koskevien käsitysten tutkimuksen tähänastiseen antiin ja nykytilaan avaa tämän teoksen tutkimusartikkeleiden sarjan.

Kalaja käy artikkelissaan läpi oppijoiden kieli-, kielitaito- ja oppimiskäsityksiä käsitteleviä suomalaisia tutkimuksia taustoittaen niitä alan kansainvälisillä virtauksilla. Hän kiinnittää huomiota narratiivisten menetelmien etuihin ja rajoituksiin tämän aihepiirin äärellä ja osoittaa myös suuntia, joihin tutkimuksessa kannattaisi edetä. Yksi niistä on useamman narratiivisen menetelmän rinnakkaiskäyttö. **Noelle Nayoun Park** tarttuu juuri tähän mahdollisuuteen vertaillen kieltenopettajien minäkuvia kahdessa eri koulutuskuultuurissa. Visuaalisia menetelmiä haastatteluihin yhdistäen hän saa esiin sen, miten merkityksellisiä opettajan minäkuvan ja motivaation kannalta ovat hänen omat oppimiskokemuksensa. Saman henkilön oppija- ja opettajaminäkuva ovat siis tiiviisti yhteydessä toisiinsa.

Narratiivinen näkökulma sekä oppimiskäsitysten ja identiteettien tarkastelu jatkuvat **Mirja Tarnasen, Tatjana Rynkäsen ja Sari Pöyhösen** artikkelissa, jossa tarkastellaan kielen ja kielitaidon merkitystä kahden maahanmuuttajan kotoutumis- ja työllistymispoluilla. Kieli ja kielitaito nousevat narratiiveissa keskiöön ja heijastavat samalla virallisen kotouttamispolitiikan diskursseja. Osallisuuden kokemusten ja identiteettityön rakentuminen näyttäytyy kaiken kaikkiaan hyvin dynaamisena ja emotionaalisena prosessina. Molempien informanttien motivaatio oppia uuden asuinmaan kieli on ollut vahva, mutta he eivät ole päässeet helposti käsiksi ympäristön kielellisiin resursseihin.

Motivaatiota ja työelämän kielitaitotarpeita tarkastelevat artikkelissaan myös **Mari Hurskainen ja Sabine Ylönen**. He analysoivat laajaa yliopisto-opiskelijoiden kyselyaineistoa keskittyen saksan kielen opiskelumotivaatiota koskevaan monivalintakysymykseen sekä siihen liittyviin 778 avovastaukseen. Tulokset osoittavat, että yliopisto-opiskelijat opiskelevat saksaa parantaakseen ennen kaikkea työllistymismahdollisuuksiaan, joten heidän ulkoinen motivaationsa on vahva. Sisäistä motivaatiota esiintyy nuoremmissa ikäryhmissä selvästi enemmän kuin vanhemmissa, minkä päätellään olevan yhteydessä kielikoulutuspoliittisiin tekijöihin, kuten mahdollisuuden valita saksa useista tarjolla olleista kielivaihtoehdoista. Esiin nouseekin huoli siitä, että kuntien kielitarjonnan vähenemisen myötä väestön kielitaito kapenee ja vieraita kieliä kohtaa samalla imago-otapio: niiden osaamisen hyötyä esimerkiksi työelämän kannalta ei enää nähdä entiseen tapaan.

Kysely ja sen sisällönanalyysi ovat päämenetelminä myös **Saara Laakson** artikkelissa, jossa keskitytään maahanmuuttajiin kielenoppijaina. Heidän tapauksessaan suomen kielen taidon hyödyt ovat kiistattomat niin arjessa selviytymisen kuin työllistymisenkin kannalta. Laakso kokosi pelkistetyn kyselynsä avulla noin kahdeltasadalta

kotoutumiskoulutukseen osallistuvilta maahanmuuttajilta kokemuksia suomenkielisen puheen ymmärtämisen haasteista ja strategioista sekä täydensi tätä aineistoa vielä viidellä teemahaastattelulla. Kyselyyn oli mahdollista vastata muillakin kielillä kuin suomeksi. Tulokset vahvistavat alan aiemmassa tutkimuksessa tehtyjä havaintoja: äidinkielisten puhujien puhenopeus, yleiskielen ja puhutun kielen erilaisuus sekä puheen virran pilkkominen ja vieras sanasto koetaan puheen ymmärtämisen keskeisimmiksi haasteiksi. Dekoodausprosessin hitaus näyttäytyy asiana, johon Laakson mukaan tulee opetuksessa tarttua määrätietoisesti: puheen ymmärtämisen strategioita tulisi opettaa selvästi tähänastista enemmän, jotta kotoutumiskoulutuksen tavoite, itsenäisen kielenkäyttäjän taso B1, saavutettaisiin.

Itsenäistyminen kielenkäyttäjänä ei useinkaan riitä oppijan tavoitteeksi. Kaksi- ja monikieliseksi kehittymisessä on pitkälti kysymys myös kuulumisesta ja kiinnittymisestä uusiin kieliyhteisöihin. Oppimiskäsitykset ja identiteettinäkökulma nousevat etualalle **Riitta Kellyn, Hannele Dufvan ja Elina Tapion** sosiokulttuuriseen viitekehykseen sijoituvassa artikkelissa, joka käsittelee yliopistossa opiskelevien viittomakielisten englannin kielen oppimista. Käsitusten moniäänisyys sekä kielenkäytön ja oppimisen monimediaisuus ja multimodaalisuus nousevat vahvasti esiin informanttien kirjoitelmissa ja haastatteluissa, joiden taustalla on monimutkainen kokemusten, kohtaamisten ja tunteiden rihmasto. Oppijan kielellisellä taustalla ja kieliympäristöllä on tulosten valossa suuri merkitys: viittomakielisten opiskelijoiden erilaiset vähemmistökielitaustat ja määrätietoinen suuntautuminen kansainvälisiin verkostoihin luovat aivan omanlaisensa pohjan monikieliselletilanteisesti vaihtelevalle identiteetille.

Mari Bergrothin artikkeli pureutuu siihen, millaisiin yhteisöihin ja identiteetteihin kaksikielisten perheiden vanhemmat sosiaalistuvat. Bergrothin haastatteleminen vanhempien vastaukset piirtävät kuvaa kaksikielisten perheiden vuorovaikutuskäytänteistä, oman kielitaidon laajenemisesta mutta myös oman kielitaidon puutteisiin turhautumisesta, sekä siitä, kuinka perhe-elämä on kenties haastanut aiemman kieli-identiteetin. Toimijuuden teemat nousevat artikkelissa tärkeään asemaan: lapset vaikuttavat perheen kielellisiin valintoihin monin tavoin. Toimijuus nousee taajaan esiin myös niissä monikielisiä ja laajentuvia oppimisympäristöjä käsittelevissä artikkeleissa, joita taustoitetaan ja esitellään lähemmin seuraavissa alaluvuissa.

3 Monikieliset oppimisympäristöt: CLIL ja kielikylypy

Kaksi- tai monikielisestä opetuksesta puhuttaessa esille nousevat usein ainakin Suomessa joko ns. kielikylypymenetelmä tai vieraskielinen sisällönopetus (content and language integrated learning eli CLIL). Näillä opetusmuodoilla on sikäli varsin erilaiset taustat, että

kielikylpy kehitettiin 1960-luvulla Kanadassa, josta se rantautui 1980-luvulla Suomeen, kun taas 1990-luvulta lähtien Suomessakin yleistynyt CLIL-opetus on ollut leimallisesti eurooppalaiseen monikielisyyskasvatukseen kiinnittyvä ilmiö (ks. esim. Nikula & Mård-Miettinen 2014). Vaikka kaksikielisen opetuksen tutkimuksessa on viime aikoina keskusteltu opetusmuotojen välisistä eroista, niitä yhdistää kaksi näkökulmaa: toista/vierasta kieltä opitaan ”sisältövetoisesti” käyttämällä sitä mielekkäästi autenttisisissa tilanteissa, ja opetuksen tavoitteena on lisävä kaksikielisyys (lisää menetelmien eroista ja yhtäläisyyksistä esim. Nikula & Mård-Miettinen 2014; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo & Nikula 2014; Cenoz, Genesee & Gorter 2014; Dalton-Puffer 2011).

Perinteisesti sekä kielikylpyä että CLIL-opetusta ovat tutkineet kielen(oppimisen) tutkijat, ja menetelmien tuloksia on tarkasteltu valtaosin opetukseen osallistuvien oppilaiden saavuttaman vieraan kielen hallinnan näkökulmasta. Viime aikoina varsinkin CLIL-tutkimuksessa on ollut entistä enemmän pinnalla oppiainesisältöjen ja vieraan kielen toisiinsa kietoutuminen, näiden kahden integraatio ja sen kompleksisuus (esim. Nikula, Dafouz, Moore & Smit tulossa). Integraation merkityksen kasvamisen voidaan myös nähdä heijastelevan laajemminkin vieraan kielen pedagogiikassa esillä ollutta kysymystä siitä, mikä rooli kielen muodolla (”kieliopilla”) ja merkityksellä (”kommunikaatiolla”) tulisi olla opetuksessa (ks. esim. Long 1991; Nassaji & Fotos 2011). Yhtäältä sisältöjen – esimerkiksi matematiikan, historian ja fysiikan – ja vieraan kielen integraatio ohjaa opettajien ja muiden koulutustoimijoiden pedagogisia ratkaisuja opetussuunnitelmatyön ja opetustavoitteiden asettamisen kautta. Toisaalta se on asia, joka saa muotonsa tilanteisesti luokahuoneiden sosiaalisessa toiminnassa, oppilaiden käyttäessä kielitaitoaan ja ratkaistessa kieleen liittyviä ongelmia esimerkiksi fysiikan työraportteja kirjoittaessaan. Tällaisen oppiainekohtaisen kielenkäytön ominaispiirteitä on tarkasteltu paljon muun muassa systeemifunktionaalissa tutkimusperinteessä (CLIL-kontekstissa esim. Llinares, Morton & Whittaker 2012).

Alan tutkimuksessa kielikylvyssä tai CLIL-opetuksessa saavutettuja oppimistuloksia on tavallista joko eksplisiittisesti verrata tai vähintäänkin implisiittisesti peilata samanikäisiin verrokkiryhmiin, joita ovat usein yksikielisesti opiskelevat natiivipuhujat tai formaalissa kielenopetuksessa opiskelevat. Sisältöjen ja kielen perustavanlaatuisen yhteys kuitenkin haastaa miettimään, minkä kaksikielisessä ohjelmissa voidaan ajatella olevan oppimista ja millaisten oppimistulosten kohdalla tällaisten ohjelmien vertailu on mielekästä suhteessa äidinkiellellä tapahtuvaan aineenopetukseen tai formaaliin kielenopetukseen. Jos kielenoppimisen ajatellaan pohjautuvan kokemuksiin ja rakentuvan menneiden käyttötilanteiden perustalle, kuten Ortega (2014) AFinLAN syysseminaarissaan esitti, vertailu esimerkiksi ns. natiivipuhujiin näyttäätyy ainakin jossain määrin ongelmallisena: verrattavilla on jo lähtökohtaisesti erilaiset kokemukset, erilaiset kieliresurssit ja eri ajankohta, jona kohdekielen oppiminen on alkanut. Yhtä lail-

la ongelmallista on redusoida kielitaitoa esimerkiksi tiettyjen muotojen hallinnaksi ja vertailla sitten eri konteksteissa olevia oppijoita, sillä tällaiset asetelmat eivät tavoita oppiainekohtaisen kielitaidon olemusta.

Kaksikielinen koulutus on mahdollista järjestää myös muuten kuin varsinaisena kielikylpy- tai CLIL-opetuksena. Suomessa heräsi vuonna 2011 laaja julkinen keskustelu rajoituksista, joita perusopetuslaki asettaa suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden opettamiselle samassa ryhmässä (ks. esim. Helsingin Sanomat 2011). Esimerkiksi kielikylpyopetusta järjestetään samankielisille oppilaille yhdessä opetusryhmässä. Yksittäisiä opetusryhmiä koskevista rajoituksista huolimatta Suomessakin on kouluja, joissa suomen- ja ruotsinkieliset oppilaat opiskelevat saman katon alla. **Kati Kajander, Riikka Alanen, Hannele Dufva ja Ella Kotkavuori** raportoivat artikkelissaan, millaisia kokemuksia ja tunteita koulun kieliympäristön muutos – kahden erikielisen lukion yhdistäminen – herättää oppilaissa ja opettajissa. Tutkijat toteuttivat kyselyn hiljattain kaksikieliseksi muuttuneessa koulussa, ja sen tuloksista nousee esiin sekä odotuksia uusista yhteistyömuodoista ja ennakkoluulojen vähenemisestä että toista kieliryhmää kohtaan koettua ärtymistä ja varauksellisuutta.

Elin Almería artikkelissa tarkastelun kohteena ovat kaksikieliseen koulutukseen ja ylipäättään pieniin lapsiin kohdistuvan tutkimuksen menetelmälliset valinnat. Almería pohdiskelee haasteita, joita esikouluikäisiä havainnoiva etnografi kohtaa mennessään kentälle, tutustuessaan tutkittaviinsa ja neuvotellessaan pääsystä lasten maailmaan. Artikkelissa nousevat esille kysymykset siitä, mikä merkitys yhteisellä kielellä – tai sen puutteella – sekä yhteiseen toimintaan osallistumisella on lasten yhteisöjä tutkittaessa. Almería tekemät havainnot lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutussuhteen valtatasapainosta herättävät alan tutkijoita pohtimaan oppijoiden käsitysten tutkimisen eettistä puolta, lasten kuulemistä ja heidän toimijuutensa kunnioittamista.

4 Laajenevat oppimisympäristöt

Tieto- ja viestintäteknologian käyttöä kielten opetuksessa on tutkittu jo viiden vuosikymmenen ajan. **Juha Jalkanen ja Peppi Taalas** luovat artikkelissaan katsauksen alueen tutkimukseen ja pyrkivät tunnistamaan tutkimuksen tämän hetken painopisteitä. Artikkelin viesti on, että vaikka tutkimusta teknologian käytöstä kielten opetuksessa alkaa olla määrällisesti melko paljon, sillä ei ole onnistuttu vastaamaan (kieli)koulutuksen uudistamisen sosiaalisiin, taloudellisiin ja pedagogisiin haasteisiin.

Monissa tutkimuksissa tieto- ja viestintäteknologian käytön opetuksessa ja oppimisessa on todettu olevan kompleksinen kokonaisuus. Lähempää tarkastelua varten se voidaan jakaa kolmeen osaan: tietoon, viestintään ja teknologiaan. Kuhunkin näistä

osa-alueista liittyy erilaisia ajallisia ja kulttuurisia kerrostumia – asenteita, käsityksiä ja uskomuksia. Teknologian kehitys on ollut viimeisten vuosikymmenten aikana nopeaa. Historiallisesti tarkasteltuna kyse on kuitenkin suhteellisen (noin 5000–6000 vuotta) pitkästä sosiaalisten käytänteiden kehityskaaresta, jonka rinnalla teknologia on kehittänyt kivitauluista pilvipalveluihin (Säljö 2012). Laajempi ajallinen perspektiivi tarjoaakin aineksia kehityksen kriittisempään tarkasteluun ja herättää pohtimaan erityisesti sitä, mikä oikeastaan on uutta. Digitaalstuminen näkyy kuitenkin vahvasti arjessa: tietokoneiden rinnalle ovat tulleet erilaiset mobiililaitteet, ja monet yhteiskunnalliset toiminnot ovat siirtyneet – joko osin tai kokonaan – verkkoon. Knobel ja Lankshear (2015) ovat tiivistäneet nykytilanteen osuvasti tähän tapaan: ”you can click for everything”. Tämän suuntainen kehitys luo paitsi mahdollisuuksia ja monenlaista joustavuutta myös eriarvoisuutta – syntyy monenlaisia kuiluja (Selwyn 2011).

Kyse ei kuitenkaan ole pelkästään teknologian kehittymisestä, vaan myös toiminta- ja oppimiskulttuurin murroksesta. Lankshear ja Knobel (2006) ovat kuvanneet murrosta kahden ajattelutavan avulla. Ne edustavat kahta erilaista tapaa hahmottaa maailmaa, mutta jaottelu ei ole sinänsä arvottava; nykypäivän yhteiskunnassa on piirteitä molemmista. Ajattelutavan 1 mukaisessa maailmassa toimitaan vielä pitkälti perinteisesti ja teknologialla on ensisijaisesti välinearvo. Se mahdollistaa uudenlaisten viestintävälineiden käytön ja takaa kansalaisille pääsyn tiedon äärelle, mutta näkemykset tiedon ja oppimisen luonteesta ovat säilyneet paljolti ennallaan. Tässä yhteiskunnassa tuotteet ovat edelleenkin materiaalisia ja yhteiskunnan tavoitteena on kouluttaa kansalaisia, joilla on riittävä tieto ja taito tuottaa niitä. Maailma näyttäytyy siis varsin samanlaisena kuin ennen – se on vain astetta teknologisempi. (Lankshear & Knobel 2006: 38.)

Sen sijaan jälkiteollisen tietoyhteiskunnan ajattelutapa 2 on kirjoittajien mukaan lähtökohtaisesti erilainen. Maailmaa luonnehtii ennakoimattomuus ja muutos. Materiaalisten tuotteiden lisäksi yhteiskunnat toimivat yhä enemmän immateriaalisten tuotteiden varassa, ja niiden luonnetta ja monimuotoisuutta on vaikea ennakoida. Koko yhteiskunnan toimintatapa on aikaisempaa verkostomaisempi ja yhteistoiminnallisempi. Tieto ja asiantuntijuus eivät ole vain yksilön vaan yhteisöjen omaisuutta. Tieto on luonteeltaan kollektiivista ja jaettua eikä enää samalla tavalla pysyvää, kertaluonteista ja sidoksissa instituutioihin. Jälkiteollisessa tietoyhteiskunnassa teknologialla ei ole pelkästään välinearvoa, vaan se vaikuttaa ennen muuta ihmisten toimintaan tekstien, kielen ja toisten ihmisten kanssa. Toimintakulttuuria luonnehtii vuorovaikutuksellisuus, nopeus ja monimediaisuus. (Lankshear & Knobel 2006.)

Tieto puolestaan on enenevässä määrin verkossa ja erilaisissa verkostoissa, ja sitä on koko ajan enemmän, joten keskiöön nousevat tiedon hakemisen, käsittelyn, arvioinnin ja jakamisen taidot. Tietoa haetaan eri tarkoituksiin eri tavoin. Tietokäytänteiden murros on herättänyt myös huolenaiheita. Esimerkiksi Carr (2010) on pohtinut

sitä, kehittykö nyky-yhteiskunnassa ”heinäsirkkamieliä”, jotka hyppivät asiasta ja mediasta toiseen levottomasti eivätkä pysty rakentamaan laajempia tietokokonaisuuksia. Tätä näkökulmaa tukee myös monissa tutkimuksissa tehty havainto siitä, että nuorten sujuva suunnistaminen erilaisten virtuaalisten tilojen viidakossa ei välttämättä ole yhteydessä heidän kykyihinsä käyttää toimintaympäristöjä tavoitteelliseen oppimiseen ja työn tekoon. Koulun ja vapaa-ajan tietokäytänteet ovat etääntyneet toisistaan, ja koulun tietokäytänteet ovat vielä varsin staattisia: sitä, mitä työelämässä kutsutaan yhteistyöksi, pidetään kouluissa usein huijaamisena (Robinson 2010).

Tietokäytänteiden murros haastaa osaltaan myös kielikäsitteet ja kielten opetuksen. Kieli nähdäänkin yhä yleisemmin nimenomaan dynaamisena järjestelmänä, joka muokkautuu jatkuvasti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (ks. esim. Larsen-Freeman ja Cameron 2008; Dufva, Aro, Suni & Salo 2011). Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna tämä ajatus kielenkäytön dynaamisuudesta tarkoittaa, että esimerkiksi oppimateriaaleihin tallennetut keskustelut ovat aina tietyssä mielessä ”jäädetyttyjä” ja staattisia. Tämän teeman ympärille kietoutuvat aineistolähtöisen oppimisen (e. *data-driven learning*) ydinajatuksukset (ks. esim. Boulton 2010). Erilaisia kielikorpuksia alkaa jo olla paljon, ja niiden hyödyntäminen opetuksessa ja oppimateriaalien tuottamisessa on vakiinnuttamassa paikkansa kielipedagogiikan kentällä. Tämä avaa uusia mahdollisuuksia rakentaa oppimisympäristöjä, joissa voi sekä ohjatusti että omaehtoisesti suunnistaa tarkastelemaan kielen dynaamista ja varioivaa luonnetta.

Kielen opetuksen menetelmät tuntuvat ehkä reagoivan toimintaympäristön muutokseen hitaasti, mutta taustalla on silti tapahtumassa pedagogisen ajattelun murros. **Kaisu Rättyä** esittelee artikkelissaan uusia avauksia kielioopin opettamisen saralla. Hän keskittyy tarkastelemaan kahta opetusmenetelmää, toiminnallista kielioopin opettamista ja kielentämistä (e. *language*), ja selvittää, millaisia kognitiivisia prosesseja nämä opetusmenetelmät oppijoissa aktivoivat. Kirjoittaja pohtii myös sitä, miten kielitieto organisoituu, kun kieltä lähestytään uusista näkökulmista, ja miten tehtävätyyppejä tulisi muuntaa, kun otetaan käyttöön uusia oppimisympäristöjä. Rättyä linkittää havaintonsa linjakkaan opetuksen viitekehukseen, jossa keskeistä on, että arviointikäytänteet ovat linjassa oppimiskäsitysten ja -tavoitteiden sekä opetusmenetelmien kanssa.

Vakiintuneet arviointikäytänteet tahtovat kahlita käsityksiä kielen oppimisesta ja kielitaidosta. Laajentuviassa oppimisympäristöissä tarvitaan siksi uudenlaisia arvioinnin käytänteitä, joissa keskeiseksi nousevat tiedon soveltaminen ja yhteistyö. Tähän tematiikkaan sijoittuu **Pirjo Pollarin** artikkeli, jossa on selvitetty, mitä tapahtuu, kun oppilaat saavat luvan käyttää lunttilappuja vieraan kielen kokeessa. Opetuskokeilu on hyvä esimerkki siitä, että arviointitilanne voi olla samalla myös oppimistilanne; oppijat joutuvat lunttilappuja laatiessaan ja käyttäessään prosessoimaan monenlaisia tekijöitä sekä

pohtimaan, mikä opiskeltavassa asiassa on olennaista. Huijaamisen sijaan kysymys on nimenomaan uudenlaisesta tiedon käsittelystä.

Arviointia käsittelee myös **Jonna Riikosen** artikkeli, jossa selvitetään, millaista palautetta opiskelijaryhmät antavat verkossa toisilleen wiki-ympäristössä kirjoitetuista teksteistä, miten palaute rakentuu ja muotoutuu sekä millä tavalla teknologinen toimintaympäristö vaikuttaa palautteenantoon. Riikosen havainnot korostavat palautteen merkitystä kirjoittamisprosessissa, mutta myös sitä, että palautteen antaminen ja hyödyntäminen on haastavaa ja sitä on siksi harjoitettava opinnoissa systemaattisesti. Yhteisöllistä toimintaa tukeva teknologia luo edellytykset käytänteiden uudistamiselle.

Norjalainen mediakulttuurin tutkija Ola Erstad (2011) on ehdottanut, että luku- ja kirjoitustaitoa tulisi jatkossa ylipäänsä tarkastella huomattavasti aiempaa monimediaisemmista lähtökohdista. Tältä kannalta tarkasteltuna lukutaidolla tarkoitettaisiin informaation tai sisällön ymmärtämistä ja tulkitsemista eri medioista (esim. videoiden katsominen) ja vastaavasti kirjoitustaidolla kykyä tuottaa sisältöä tai informaatiota eri medioilla. Erstadin (2011) ehdotus voidaan nähdä toisaalta tekstintaitokäsityksen laajentumisena, toisaalta ymmärtämis- ja tuottamistaitojen eriytymisenä.

Myös Säljö (2012: 12) on sitä mieltä, että tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskunnassa kukaan ei voi hallita kaikkia tekstilajeja. Tässä hengessä olisikin tarpeen pohdita, mikä on kaikille olennaista ydinosaamista, sekä sitä, miten opitaan jakamaan omaa osaamista ja hyödyntämään toisten osaamista. Uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) antavat tähän hyviä suuntaviivoja, mutta jää nähtäväksi, kuinka uudet linjaukset kehittyvät tämän vuosituhannen avaintaitoja (e. *21st century skills*) tukevaksi kielten opetuksen pedagogiikaksi.

Oman ja toisen osaamisen jakaminen ja hyödyntäminen edellyttävät yleensä neuvottelua ja argumentointia. Artikkelikokoelman viimeisessä artikkelissa kielenkäytön tilanteisuus ja multimodaalisuus nousevat vielä tarkastelun keskiöön nimenomaan argumentoinnin yhteydessä. **Katalin Nagy** raportoi tapaustutkimuksesta, jossa unkarinkieliset koululaiset suorittavat pareittain tehtävää, jossa tulee perustella omat valinnat toiselle ja saada aikaan yhteinen päätös. Nagy yhdistää multimodaalista vuorovaikutusanalyysia perinteiseen sosiometriseen tarkasteluun huomioimalla lasten keskinäiset valtasuhteet heidän luokkayhteisössään sekä näiden suhteiden ilmenemisen yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Tulokset muistuttavat siitä, että sosiaalisella toiminnalla on merkittävä rooli siinä, millaisina oppimisympäristöt ja pedagogiset tehtävät oppijoille lopulta näyttäytyvät ja millaista kielenkäyttöä ne mahdollistavat.

5 Lopuksi

Monikielisyys, multimodaalisuus ja laajenevat, monimediaiset oppimisympäristöt ovat tämän päivän ja tulevaisuuden koulutuksen ja oppimisen rakennusaineiksia. Ne luovat kielten ja tekstitaitojen oppimiselle kontekstin, jossa formaalin ja informaalin rajat hälvenevät ja jossa oppiminen nähdään rajoja ylittävänä toimintana. Muutos ei kuitenkaan tule itsestään, vaan se edellyttää kieli- ja oppimiskäsitysten muuttumista, uudenlaisten oppija- ja opettajaidentiteettien rakentumista ja ennen kaikkea uskallusta ajatella toisin (ks. Ortega 2013). Kielitietoista koulutusta (ks. Opetushallitus 2014: 28) ja yhteiskuntaa rakennettaessa onkin olennaista ratkaista, millaiset oppimisympäristöt tarjoavat parhaat edellytykset kielten ja kulttuurien rinnakkaiselolle sekä yhä moninaisempien identiteettien rakentamiselle, neuvottelulle ja manifestoinnille.

Oppimisympäristöjen muutoksen pyörteissä on keskeistä myös pohtia ympäristön ja sen mahdollistaman toiminnan suhdetta (ks. esim. van Lier 2004, 2007): Miten yhteisöjen (kielenoppimis)toimintaa, yksilöiden toimijuutta ja toiminnallisuutta pedagogisena lähtökohtana voidaan parhaiten tukea? Miten saadaan hälvennyttä kielenopetuksen raja-aitoja ja päästään työskentelemään pikemminkin yhteisillä rajapinnoilla? Miten varmistetaan, että myös pedagogiset käytänteet muuttuvat oppimisympäristöjen laajentuessa?

Samalla kun käynnissä olevat murrokset herättävät ajattelemaan uusiksi koulutuksen järjestämiseen ja pedagogiikkaan liittyviä valintoja, ne haastavat tietenkin myös soveltavan kielitieteen alalla toimivat tutkijat tunnistamaan ajantasaisia virtauksia ja liikkeessä olevia ilmiöitä – ja tarttumaan niihin. Tutkimustuloksia on tuotava rohkeasti esiin ja pyrittävä varmistamaan niiden vaikuttavuus sekä päätöksenteossa että alan moninaisessa kehittämistyössä. Tämän vuosikirjan artikkeleissa on vahvasti mukana tällaisia vaikuttavuuteen tähtääviä aineksia.

Tutkimuksen ja tutkijoiden ei pidä kuitenkaan ajalehtia vain virran mukana. Kriittinen ote kuuluu soveltavaan kielitieteeseen (Pennycook 2001), ja ei-toivottuina tai vaarallisinakin pidettyjä aiheita voi olla eettistä valita tutkittaviksi. Rahoitustilanteen kiristyessä kiusaus mukautua valtavirtoihin saattaa olla suuri, mutta vastavirtaan edeten tutkittavat ilmiöt näyttävät todennäköisesti erilaisina – ja samalla kiinnostavampina.

Kirjallisuus

- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289.
- Boulton, A. 2010. Data-driven learning: taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60 (3), 534–572.

- Carr, N. 2010. *The shallows: what the Internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton.
- Cenoz, J., F. Genesee & D. Gorter 2014. Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243–262.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-Language Integrated Learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, C., A. Llinares, F. Lorenzo & T. Nikula 2014. “You can stand under my umbrella”: immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35 (2), 213–218.
- De Bot, K., W. Lowie & M. Verspoor 2007. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), 7–21.
- De Fina, A. & A. Georgakopoulou 2012. *Analyzing narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O.-P. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3, 22–34. Saatavilla osoitteessa <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>.
- Erstad, O. 2011. Citizens navigating in literate worlds: the case of digital literacy. Teoksessa M. Thomas (toim.) *Deconstructing digital natives. Young people, technology and the new literacies*. New York: Routledge, 99–118.
- Eskildsen, S. 2008 Constructing another language: usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30 (3), 335–357.
- Golden, A. & E. Lanza 2013a. Narratives on literacy: adult migrants’ identity construction in interaction. Teoksessa L. Holmen & A. Pitkänen-Huhta (toim.) *Literacy practices in transition: perspectives from the Nordic countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Golden, A. & E. Lanza 2013b. Metaphors of culture: identity construction in migrants’ narrative discourse. *Intercultural Pragmatics*, 10 (2), 295–314.
- Helsingin Sanomat 2011. *HS-raadin vastaukset kysymykseen: Pitäisikö kaksikieliset koulut sallia?* 25.11.2011. Saatavilla osoitteessa <http://www.hs.fi/kulttuuri/a1305550056587> [luettu 1.7.2015].
- Kalaja, P. 2014. Research on beliefs about language learning and teaching conducted within the contextual approach: exploring the possibilities of narratives. Plenaariesitelmä. AFInLAN syyssymposium 2014, Jyväskylä 14.11.2014.
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos (toim.) 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academics.
- Kalaja, P., V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) 2008. *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Keisanen, T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) 2013. *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit – Multimodal discourses of participation*. AFInLAN vuosikirja 2013. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFInLA.
- Knobel, M. & C. Lankshear 2015. Researching new literacies from a social languages perspective. Plenaariesitelmä. Futuuri! Kielten kesäkoulu 2015 -konferenssi, Jyväskylä 3.6.2015.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2006. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E. 2012. Empowering a migrant identity: agency in narratives of a work experience in Norway. *Sociolinguistic Studies*, 6 (2), 285–307.

- Lanza, E. 2014. Identity construction in a migration context. Plenaariesitelmä. AFinLAN syysseminarium 2014, Jyväskylä 14.11.2014.
- Larsen-Freeman, D. 2002. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. Teoksessa C. Kramsch (toim.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum, 33–46.
- Larsen-Freeman, D. & L. Cameron 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehtinen, E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 2011. *Kielen käyttö verkossa ja verkostoissa – Language use on the net and in networks*. AFinLAN vuosikirja 2011. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Llinares, A., T. Morton & R. Whittaker 2012. *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. Teoksessa K. de Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (toim.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 39–52.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013.
- Meriläinen, L., L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) 2012. *Monikielinen arki – Multilingualism in everyday contexts*. AFinLAN vuosikirja 2012. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Mutta, M., P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) 2014. *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Nassaji, H. & S. Fotos 2011. *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. Abingdon: Routledge.
- Nikula, T., E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (tulossa). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nikula, T. & K. Mård-Miettinen 2014. Language learning in immersion and CLIL classrooms. Teoksessa J. Östman & J. Verschueren (toim.) *Handbook of pragmatics: 2014 installment*. Handbook of Pragmatics (18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ortega, L. 2009. *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Ortega, L. 2013. SLA for the 21st century: disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63 (1, Issue supplement s1), 1–24.
- Ortega, L. 2014. Critical flows in SLA for the 21st century. Plenaariesitelmä. AFinLAN syysseminarium 2014, Jyväskylä 15.11.2014.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, K. 2010. Changing education paradigms. Presentation in RSA's Benjamin Franklin award. Saatavilla osoitteessa http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms [luettu 1.7.2015].
- Selwyn, N. 2011. *Education and technology: key issues and debates*. London: Continuum.
- Säljö, R. 2012. Literacy, digital literacy and epistemic practices: the co-evolution of hybrid minds and external memory systems. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12 (1), 5–20.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

- van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 46–65. Saatavilla osoitteessa DOI: 10.2167/illt42.0.
- Vitanova, G. 2010. *Authoring the dialogical self: gender, agency and language practices*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vološinov, V. N. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. Käänt. L. Metejka & I. R. Titunik. New York: Seminar Press.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 21–38.

Paula Kalaja

University of Jyväskylä

A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives

This article reviews five studies carried out within two projects in Finland on the subjective experiences of second language learning and teaching and the related beliefs held by university students of English or other foreign languages. The studies to be reviewed have been conducted using contextual approaches, and written or visual narratives. The aim is to explore how narratives have been used in doing research on learner beliefs by illustrating some of the units of analysis applied within different theoretical frameworks. In addition to summarizing the studies, the article will discuss the methodological lessons learnt and indicate directions for future research.

Keywords: second/foreign language, learning, teaching, beliefs, narratives

1 Introduction

One issue addressed in applied linguistics has been the beliefs that learners hold while they are learning a second language (L2). Research on **learner beliefs** can be traced back to the discussion of the characteristics of the Good Language Learner of the late 1970s. Since the first empirical studies published in the late 1980s, research on the topic has basically been conducted within two approaches (e.g., Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty 2015: 8–12): the traditional approach, following the pioneering work of Horwitz and Wenden, and the contextual approach or rather approaches, drawing on quite different starting points and methodologies. Within the contextual approach(es) it has only recently been acknowledged that beliefs can indeed play a very important role in the efforts of learners to learn an L2: holding specific beliefs and acting accordingly can either enhance their learning of L2s or prevent them from learning the languages. By the same token it is acknowledged that learner beliefs and actions (and other factors possibly involved in L2 learning such as learner identity, motivation, and agency) might interact in complex ways, and this calls for a reconsideration of traditional research designs and methodologies.

Among other turns, applied linguistics, or L2 learning and teaching, has been undergoing a **narrative turn**. As pointed out by Pavlenko (2007), narratives make it possible to study aspects of L2 learning and teaching from three perspectives: as factual, as subjectively experienced, and as discursively constructed¹. In this context, narratives can be defined as stories told by learners about their experiences of L2 learning over a longer period of time (Benson 2004: 17). Competing terms abound in the literature, including memoirs, (auto)biographies, life stories, and language learning histories (LLHs). This article explores the possibilities of using narratives as data in research on a specific aspect of L2 learning and teaching, that is, the beliefs held by learners. This is done by comparing and contrasting some recent studies conducted within two projects in Finland and by discussing their methodological implications.

Developments in research on learner beliefs are first outlined as background (Section 2), before a review of five empirical studies (Section 3). This is followed by a critical discussion of the methodological lessons learnt from the studies and by suggestions for future directions in research on the topic (Section 4).

1 For more recent general reviews of narratives in applied linguistics, or L2 learning and teaching, see, e.g., Barkhuizen (2011) and Benson (2014), and for book-length accounts, see Barkhuizen (2013) and Barkhuizen, Benson & Chik (2014).

2 Research on learner beliefs: two approaches

The definitions of beliefs have evolved over the past few decades (for recent reviews, see, e.g., Kalaja & Barcelos 2013; Kalaja et al. 2015: 8–12) from fairly simple to more sophisticated ones. Originally, **beliefs** (or **metacognitive knowledge**, adopted from cognitive psychology) were defined as opinions held by learners and viewed as cognitive in nature (Wenden 1991: 34–41). Furthermore, they were said to concern three aspects of L2 learning, that is, learners, learning tasks, and the use of learning strategies. More recently, the term has been defined more broadly as

... a form of thought, constructions of reality, ways of seeing and perceiving the world and its phenomena which are co-constructed within our experiences and which result from an interactive process of interpretation and (re)signifying, and of being in the world and doing things with others. (Barcelos 2014)

In other words, holding a belief (or believing) can be said to occur when learners happen to reflect on aspects of L2 learning or teaching, relate these to experiences of their own or to those of others, and assign their own **personal meanings** to these aspects. An occasion like this would involve others, and so holding a belief would in fact be an experience **shared in time and space**. Again, competing terms abound, including learning philosophies, conceptions, perceptions, folk linguistics, and ideologies.

The two research approaches to learner beliefs, traditional and contextual, differ in their goals, the role assigned to language, the nature of beliefs, and the ways of collecting and analysing data (see Table 1). Most studies carried out so far on learner beliefs fall somewhere along a continuum between the two approaches in their basic assumptions.

As summarized in Table 1, **contextual approaches** are informed not only by discursive social psychology but also by sociocultural theory and Bakhtinian dialogism (for the by now classic studies, see Kalaja & Barcelos 2003). They have adopted an **emic** (or insider) view of language learning and teaching, and thus challenge some of the assumptions underlying the traditional approach and its ways of doing research. In line with these developments, the array of research methods used in studies on learner beliefs has been broadened to include, for example, **narratives**² as possible data. Interestingly, narratives come these days in a number of modes (e.g., Barkhuizen et al. 2014: 14–71): verbal (written or oral), visual, and even multimodal, or text complemented with sounds and/or images. Internationally and nationally, there are some studies that

2 For some earlier studies on narratives (and partly on beliefs), see Kalaja, Menezes & Barcelos (2008), a collection of articles on learning and teaching English as a foreign language.

have inspired us, especially some that have made use of visual data³ such as drawings, photos, picture collages (see studies by Nikula & Pitkänen-Huhta 2008; Aragão 2011; Chik & Breidbach 2011; Borg, Birello, Civera & Zanatta 2014; Pietikäinen & Pitkänen-Huhta 2014; Melo Pfeifer, in press)⁴. However, not all of these have had (beliefs about) L2 learning or teaching as their main focus; they have instead studied (beliefs about) bi- or multilingualism. These studies have analysed visual data as such or the talking (or oral commentary) around the visual data, or both.

TABLE 1. Research on learner beliefs (see, e.g., Kalaja et al. 2015: 8–12): two approaches contrasted.

	Traditional approach	(One) contextual approach
Goals of research	Description of beliefs, or establishing cause-and-effect relationships, e.g., with learning strategies Influenced by cognitive psychology	Description and functions of beliefs (or believing) Influenced by discursive social psychology
Role of language	Passive: a mirror (mental representation)	Active: a construction site (social reality)
Focus	Beliefs in the mind	Beliefs (or believing) on occasions of talking or writing (as discursively constructed)
Characteristics of beliefs	Cognitive; storable, stable, fallible	Discursive
Research methods	Questionnaires & interviews (subjected to content analysis)	Discursive analysis: repertoires, dilemmas, subject positions
Research data	Retrospective self-reports	(Naturalistic) discourse, spoken or written texts

3 Research on learner beliefs conducted in Finland: exploring the possibilities of narratives as data

In this section, five studies will be summarized that have focused on the learning and/or teaching of English or other foreign languages as subjectively experienced by learners. However, all of these studies have addressed beliefs as well, if not explicitly,

3 For a recent review of visual methods in applied linguistics, see Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, in press.

4 Many of these have, however, appeared later than the studies reviewed in this article.

then implicitly, for instance in the discussion section of the study. The purpose here is to explore the possibilities of narratives when doing research on learner beliefs within the contextual approaches by illustrating variation in the **type of narratives** used as data and in the **units of analysis** exploited in research conducted within different theoretical frameworks. The studies are comparable in the sense that they have all been conducted with university students studying foreign languages at a Finnish university. Of the studies reviewed, Studies 1 and 2 were carried out within an earlier project, and they made use of the same set of written narratives. Studies 3 and 4 were conducted within a more recent project with another set of written and visual narratives. Study 5 is a follow-up study, and it is an analysis of yet another set of visual narratives.

3.1 The learning of English as constructed within thematic elements in written narratives

One of the pioneering studies in Finland on L2 learning and teaching as subjectively experienced, and related beliefs, is a study by Leppänen and Kalaja (2002). In Study 1, first-year university students (n=60), English majors and minors, were asked to recollect their experiences of learning English from the time of their very first contact with the language or its users and to write their language learning **autobiographies** around these recollections: "Tell your story as a learner of English". The students were provided with a fairly long list of prompt questions to make it easier for them to get started with the task. The autobiographies were written in Finnish, the students' first language (L1).

The data were subjected to discursive analysis, and a total of five **thematic elements** with different heroic roles, adapted from a traditional story grammar, were identified in the data. These elements – which had quite different meanings assigned to the learning of English – were: 1) Effortless acquisition, 2) Struggling, 3) Infatuation, 4) Suffering, and 5) Learning as a by-product (see Table 2).

TABLE 2. Thematic elements and types of heroic learners identified in autobiographies written by first-year university students of English.

Thematic sequence	Role of student	Characteristics	Roles of others	Role of language
1) Acquisition without effort	Hero (or heroine)	Gift for languages, good memory, risk-taker	-	Outcome of student's talents
2) Learning as struggling	Hero	Hard-working, diligent, persevering	Assistants and adversaries	Reward for struggle
3) Learning as infatuation	Hero	Fascinated, enthusiastic, masochistic	Assistants	Reward and beloved
4) Learning as suffering	Victim/martyr	Misunderstood, ridiculed, mocked, mobbed	Adversaries	Reason for suffering
5) Learning as by-product	Antihero	Pragmatic, selective, critical	-	Instrument to get something

Within these elements, the roles of the students ranged from heroes to victims and anti-heroes. The students had learnt English thanks to their own special, magical characteristics, to the time and effort put into the learning of the language, or to sheer luck. The role of others, including teachers, classmates, textbooks and trips abroad, varied accordingly from no role at all to being assistants and adversaries. Also the role of the language being learnt varied from being an outcome of the student's talent or a reward for having studied hard or having fallen in love with the language and/or its users to being a reason for their suffering, or being an instrument to get to do something else, possibly of greater interest to the students than simply mastering the language. Overall this study focused on the learning of English as experienced by the students. However, with subjective meanings given to aspects of the learning of the language, deep down the study was about students' beliefs as well.

3.2 Teachers of English as metaphorically depicted in written narratives

The second study to be reviewed is a study by Turunen (2003). Study 2 was cognitive in its starting points, as it emphasized the importance of metaphors in directing how individuals (including L2 learners) perceive the world, as suggested earlier by Lakoff and Johnson (1980).

Based on the same pool of data that had been collected for Study 1, the set of **autobiographies** written by first-year university students of English (n=60) was subjected to **metaphor analysis**. An established set of steps was followed in the analysis, and as its outcome a number of learner and teacher metaphors were identified in the texts and classified by type. To illustrate some of the main findings, Table 3 contains the teacher metaphor classes that were identified, providing some examples.

TABLE 3. Teacher metaphors identified in autobiographies written by first-year university students of English, listed in order of frequency.

Metaphor class	The teacher ...	Examples of metaphors
1) Motivator	creates a positive atmosphere and pays attention to the abilities of individual learners	<i>not a dictator, holding reins gently, a fantastic aunt</i>
2) Trier of patience	lacks teaching skills, frustrates and bores students	<i>a tiresome old hag, Mizz Spinster, a fusspot, an oddity, a low record</i>
3) Manufacturer	keeps strictly to the curriculum and lesson plans	<i>an Iron Lady, a fierce moped, keeps in check, grammar in deadly doses</i>
4) Target of mischief	has no authority, is incompetent, has given up	<i>a dream target, a sissy, a crybaby, a martyr, on the verge of a nervous breakdown</i>
5) Witch	has bursts of anger, frightens students, is too strict	<i>an old eagle owl, a monster, a vixen, the queen of sadists, a domestic terror</i>
6) Demigod	stands as a role model for students, is admired by students	<i>an absolute example, a gem among teachers, an idol, a rarity, a really cool bloke, a superb type</i>

The teacher metaphors were of six different types ranging from positive, including demigods (e.g., *idols* and *gems*) and motivators, to less positive ones such as triers of patience, targets of mischief and even witches (e.g., *queens of sadists* and *monsters*). As mentioned, Study 2 was cognitive in its basic assumptions. The data could, however, have lent themselves even to discursive analysis as the metaphors had been identified in full texts or discourse. Like an earlier study by Kramsch (2003)⁵, Study 3 focused on beliefs about L2 learning and teaching held by learners.

5 In contrast to Study 3, Kramsch (2003), (kind of) forced university students in the US to use metaphors in completing a sentence about learning L2s, "Learning Language x is (like) ..." So the task, context and body of students were different but the focus was the same: beliefs about L2 learning and teaching.

3.3 Memories of former teachers of English as discursively constructed in written narratives

The third study was carried out by Keski-Heiska (2009; see also Kalaja & Keski-Heiska 2012) in a project called *From Novice to Expert*, based at the University of Jyväskylä, Finland. Study 3 focused on the **memories** that students (n=123) had of their former teachers of English. The study views memories or recollecting as socially shared and discursively constructed (see, e.g., Middleton & Edwards 1990), and in this respect it stands out from previous studies conducted on the topic in other disciplines; there are none in applied linguistics.

A more recent group of first-year university students was asked to think about their experiences of learning English in the past and to write their **autobiographies** (for details of data collection, see Section 3.1). In their autobiographies the students came to recollect their former teachers of English fondly – or not so fondly.

The nearly 200 recollections were subjected to a **discursive analysis**, inspired by the work of Potter and Wetherell (1987: 158–175). By looking for similarities and differences in content and/or form, **interpretative repertoires**, or recurring patterns of talking about the former teachers, were found in the pool of data, and their functions established. The unit of analysis had been adopted from discursive social psychology (e.g., Potter & Wetherell 1987: 149; Edley 2001: 210).

It turned out that the memories were in fact not just about the teachers; they were also about the students themselves – or their relationship with the teacher. In the end, a total of seven interpretative repertoires were identified, and within each the student and his or her teacher took on complementary roles or identities (Table 4).

The excerpts below (translated from Finnish) illustrate three of the repertoires that the students made use of in their recollections, that is, the Routine (1), Terror (2) and Off-stage (3) repertoires:

- (1) Our new teacher turned out to be a very old-fashioned case that had not strayed from the familiar pattern for the last thirty years. So, after the first lesson we knew what the rest of the year and comprehensive school would be like.
- (2) (TEACHER'S NAME) had taught ... fourth to sixth graders in my previous school and her reputation as a nasty, repulsive person overall was nearly legendary. Naturally, the propaganda of the great and wise had hit me hard. My preconceptions of (TEACHER'S NAME) were great. And so it went that all of us third-grade sweethearts ended up hating (TEACHER'S NAME) unanimously.
- (3) (...) I created a text of which I am proud to date. The most vivid memory of studying English in my time in comprehensive school is the moment when the teacher hands me back that composition and asks: "Are you sure you wrote this by yourself? That

you didn't copy it from the internet..." In the teacher's opinion the text was too good and I took it as a compliment. I have preserved the composition as a small (token of) memory.

TABLE 4. Memories of former teachers of English as discursively constructed in autobiographies written by first-year university students.

Repertoire	Role/identity of teacher	Role/identity of student	Stronger role
1) Routine	Monotonous and unchanging teacher	Frustrated learner	Teacher
2) Progress	In control of the speed and direction of learning	Dependent on teacher's control	Teacher
3) Responsibility	The one who influences learning	The one whose learning is being influenced	Teacher
4) Terror	Mean authority-figure	Victim	Ambivalent
5) Incompetence	Failure as a provider of information	Active learner who needs more than the teacher can offer	Ambivalent
6) Evaluation	The one who is being evaluated	The one who evaluates	Student
7) Off-stage	Professional who is able to give a reliable evaluation of the student	Good language learner	Student

Within these repertoires, the teachers were discursively constructed as sticking to routines in their teaching, acting meanly, or being encouraging, and their students as being frustrated, victimized or proud of their performance in class, respectively. In addition, the students made use of specific rhetorical means within the repertoires, including **extrematization** and **consensus** (for details, see Potter 2006), to convince the reader of the credibility of their recollections. Overall, even though Study 3 focused on how former teachers were recollected, it also addressed students' beliefs about aspects of learning and teaching English as discursively constructed.

3.4 Mediational means in learning English as depicted in visual narratives

The fourth study summarized is a study by Kalaja, Alanen and Dufva (2008). Like Study 3, Study 4 was carried out in the project *From Novice to Expert*. It was the first attempt by

the research team to explore the possibilities of **visual narratives**⁶. Visual narratives are claimed to consist of two types of structures: **conceptual** and **narrative** structures (Kress & van Leeuwen 2006: 46). The latter describe processes or events, and their dynamicity or directionality is indicated by a vector in a picture or drawing. Furthermore, the study was informed by sociocultural theory (e.g., Lantolf & Thorne 2006), and so the learning of English was viewed as an intentional, goal-directed and, most importantly, mediated activity. Thus the study focused on the **mediational means** that a group of students had made use of in learning the language.

First-year university students (n=123) were asked to draw a portrait of themselves as learners of English, "This is what I look like as a learner of English", and in a couple of sentences provide their own interpretation of the drawing, or a commentary, on the reverse side of the task sheet. The data were subjected to theory-driven content analysis (Tuomi & Sarajärvi 2009: 99–124), in contrast to data-driven content analysis.

Figure 1 illustrates some of the findings of this study.



FIGURE 1. Self-portrait of a learner of English: with books.

The student comments on her self-portrait (translated from Finnish) as follows:

This describes me when I was still at school (Years 10 to 12). I have already taken some courses at the university but what came first to my mind was me in those years memorizing words and grammar rules.

6 For a review of these explorations with visual narratives by the team or their colleagues or students, see Kalaja, Dufva & Alanen (2013) and Kalaja (in press). However, not all of these studies are concerned with learner beliefs or L2 learning and teaching; some are about being bi- or multilingual.

In other words, learning is described as a fairly mechanical task. The main findings of this study are summarized in Table 5.

TABLE 5. Mediational means used in learning English, as depicted in self-portraits drawn by first-year university students (n=110, metaphors excluded).

Mediational means (or symbols for these)	Drawings with ...		Drawings without ...	
	n	%	n	%
Other people	34	31	76	69
Print media	72	65	38	35
Other media	58	53	52	47

The majority of the students drew themselves as human (stick) figures either alone (69%), or with books (65%), or with other media (including television, radio, newspapers, the Internet) (53%), but much less frequently with other human figures (31%), such as teachers, classmates, or foreigners. A few students interpreted the task differently and resorted to metaphors, depicting themselves, for example, as a half empty (or full) glass being filled with water from a jug, as a quilt being sewn, with a few patches still missing, or a tree with some leaves growing and others withering.

Based on the visual narratives (and their commentaries), the students seemed to believe that the learning of English is a matter of acquiring the language, instead of interacting, or being engaged in dialogue, with their classmates and/or teacher in a classroom. They also appeared to have learnt the language (mostly in its written form) by studying written material (mostly textbooks). In other words, there is a written language bias in their efforts to learn English.

3.5 Giving a foreign language class as envisioned in visual narratives

The final study to be reviewed is a study by Kalaja (2015: 124–171; preliminary findings have also been reported in Alanen, Kalaja & Dufva 2013). Study 5 was a follow-up study to some of the studies conducted in the project *From Novice to Expert*, allowing **longitudinal** comparisons to earlier findings. Furthermore, the study explored the possibilities of **visual narratives** in research on beliefs, but this time narratives were used to look forward in time (and not back as previously). In other words, visual narratives were used for **envisioning**, an issue related to motivation (Dörnyei & Kubanyiova 2014).

Informed by sociocultural theory (e.g., Lantolf & Thorne 2006), the study aimed to find out what a group of teacher trainees believed or envisioned would be involved in giving a foreign language class or teaching a foreign language in the not-so-far distant

future, that is, a year after their graduation. Some of the students had taken part in Studies 3 and 4, too, four or five years earlier.

To investigate this, teacher trainees ($n=58$) majoring in English or other foreign languages and in the final stages of their studies on a MA degree programme were asked to draw a picture of a future foreign language class given by them: "Draw a picture 'My language x class in 2012'" (i.e., a year after graduation). In addition, they were asked to give a brief written account of what was going on in their class on the reverse side of the task sheet: "Say what is going on in your class". The visual narratives and their commentaries were subjected to content analysis that was partly theory-driven and partly data-driven (Tuomi & Sarajärvi 2009: 99–124). The analysis focused on the environments, artefacts, and interaction between the teacher and his or her students in the class. As in Study 4, a couple of the students opted for a metaphor as a way of envisioning their teaching in the future.

Figure 2 and its commentary illustrate some of the main findings of the study.

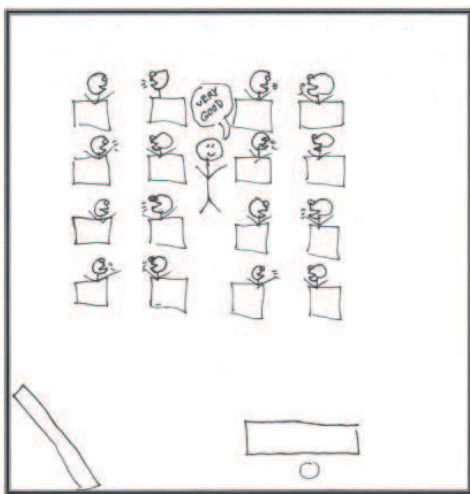


FIGURE 2. A class of English as envisioned in a visual narrative.

The student comments on his class (translated from Finnish) as follows:

I'll try and make my classes as varied as possible. My aim is that in each class there will be some oral practice in addition to completing exercises in the textbook. And I'll try to speak the language as much as possible so that my students will be exposed to more input.

As a rule, the teaching of foreign languages was envisioned by the students as taking place in a regular classroom, furnished with desks, a board (or two), ranging from black

and white boards to smart boards, and some modern technical equipment such as a computer, a CD/DVD player and a video projector. Interestingly, books (of any kind) would not play as important a role in class as in the past: the teacher trainees would rather use authentic texts, based on the needs or interests of their students.

Furthermore, in their teaching the future teachers, working mostly on their own, would put the emphasis on practising oral skills or using the language for real purposes and addressing cultural issues. The teacher would take on the identity of a **guide**, ensuring interaction among his or her students, irrespective of the classroom arrangements. In other words, it was believed or envisioned that the teaching of English and other foreign languages would be **social** in nature once the students entered the teaching profession. This is in sharp contrast to their own learning of English as reported in Study 4.

In conclusion, two discourses were identified in the study (partly based, however, on some other studies conducted within the project, e.g., Kalaja et al. 2008; Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva 2011): the teaching of foreign languages in the past and their teaching in the future. The first discourse was based on the students' own twelve years' experience of the formal teaching of foreign languages in school in the past (see Study 4 above), and the second on their previous experiences of using the languages in out-of-school contexts and on their recently completed teaching practicum as part of their pedagogical studies. The students ended up drawing mostly on aspects of the second discourse, believing that foreign language teaching should be student-centred, authentic, interactional, focusing on real communication and aspects of culture, and making use of modern technology. However, some of the students still had their reservations about its applicability in their future classes.

4 Discussion: lessons learnt from the studies reviewed

The point of this admittedly selective review of a few empirical studies (and admittedly with a very specific group of students in a specific context) was to explore how narratives have been used within the contextual approaches in research on learner beliefs, as outlined in Section 2, and to discuss the implications of the studies and their findings.

All the studies reviewed used narratives as data, and what they share is, firstly, a **narrow** definition of the term (Barkhuizen 2011). In other words, the studies were basically about events of learning and teaching English or other foreign languages, and learners were involved in both the processes. Aspects of these processes were experienced either positively or negatively and assigned personal interpretations by those involved. In each study, the analysis focused on the narratives themselves, but this

analysis was complemented with the learners' commentaries in Studies 4 and 5 to ensure that the interpretation of the drawings was accurate. Secondly, the narratives used as data in Studies 1 to 5 could be characterized as being **big** stories (e.g., Barkhuizen 2011), that is, they were produced as course assignments and basically collected for research purposes.

On the other hand, the studies also differed in some respects. They made use of narratives in two modes: **written** (Studies 1 to 3) and **visual** (Studies 4 and 5). This provided learners with different ways of accounting for events of learning and teaching foreign languages that had taken place in the past or were envisioned to happen in the future. As pointed out by Kress and van Leeuwen (2006: 46), each mode has its possibilities but also its limitations. It might even be the case that some things can only be expressed verbally, others only visually. Furthermore, the studies reviewed were conducted within different theoretical frameworks. Thus they also illustrate variation in the units of analysis, ranging from **discursive** units (thematic elements in Study 1 and interpretative repertoires in Studies 3 and 5) to **cognitive** (metaphors in Study 2) and **visual** ones (narrative structures) in the case of the drawings used in Studies 4 and 5.

What is clear from the review is, first of all, that Studies 1 to 5 illustrate only some of the ways that can be used in research on learner beliefs to analyse narrative data for their content and/or form (e.g., for a review in applied linguistics, see Barkhuizen et al. 2014: 72–92). The studies focused mainly on the narratives themselves (reported either verbally or visually) in accordance with the narrow definition of the term. A **broad** definition of narratives (e.g., Barkhuizen 2011) would make it possible to focus on the occasions when narratives are told (or visualized), shared and interpreted, or retold on later occasions.

Secondly, Studies 1 to 5 made use only of big stories, and so the types of narratives used so far in research on learner beliefs could be diversified: **small stories** occurring as part of everyday conversations (e.g., Barkhuizen 2011) could also be considered as data. In addition, **digitally mediated texts**, such as discussion forums, blogs (giving advice to L2 learners, for instance) or YouTube video clips (for example, on polyglots/ multilingual speakers) and their commentaries would be authentic written data (in contrast to data collected for research purposes, viewed as contrived in nature) and easily accessible for research purposes. This would be a way of bridging the still wide gap between the proponents of big and small stories in applied linguistics.

Thirdly, of the studies reviewed only one (Study 5) can be characterized as even partly **longitudinal** in its research design. Compared with a study by Borg et al. (2014) with teacher trainees, the period of observation was, however, much longer in Study 5: over a period of four or five years vs. before and after a methodology course. Further research is needed to trace developments, or transformations, in beliefs over longer

periods of time, as pointed out by Kalaja et al. (in press), while students are still being trained to become qualified teachers or after having entered the profession of L2 teaching with careers lasting over 40 years.

Fourthly, in Studies 4 and 5 a few students had interpreted the instructions differently from the majority of their fellow students⁷: they made use of metaphors in depicting themselves as learners of English or in envisioning their teaching of foreign languages in the near future. In the two studies, the metaphors were left out of the analysis. Further experimentation is needed in data collection, for example, by trying out different tasks and ways of giving instructions. Moreover, learners might have different preferences: some would rather account for events in writing or possibly orally, others visually, including not only doing drawings but taking photos or compiling picture collages, and yet others by multimodal means, producing texts complemented with images and sounds. In Studies 1 to 5, learners could not choose the mode, however. This is something that could be considered in future studies. On the other hand, greater variety in the types of data collected might pose challenges in the data analysis.

Fifthly, it might be advisable to complement one type of narrative data with another type or by other types, of data altogether, such as interviews, questionnaires and classroom observation (as has already been the case in most previous studies that have made use of visual data). By the **triangulation** of pools of data, deeper and more reliable insights could be gained into the beliefs held by specific groups of learners in specific contexts. In a case study by Kalaja, Alanen and Dufva (2011) carried out in the project *From Novice to Expert*, three learners of English, young women, recollected their experiences of learning the language not only verbally but also visually: two of the students were consistent in their accounts from one mode (a written autobiography) to another (a self-portrait as a learner of EFL), even though they highlighted different aspects in their learning of the language; the third was not.

To conclude, further, preferably explicit, research is called for on learner beliefs about aspects of foreign language learning and teaching, possibly extended to beliefs about bi- or multilingualism as well, either at one specific point in time or in their development over time. For this, use could be made of narratives of both types and in more than two modes, and they could be analysed from a variety of theoretical starting points, thereby applying different units of analysis. Finally, while in Studies 1 to 5 the participants had all been university students, and very successful in their language

7 In their study conducted from sociocultural starting points, Coughlan and Duff (1994) found that school tasks and instructions were interpreted differently by students in class, leading to additional variation in task outcomes.

studies, in future research it would be worth taking other types of learners and contexts into consideration.

References

- Alanen, R., P. Kalaja & H. Dufva 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. In T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (eds) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–56. Available at <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/8738>.
- Aragão, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39 (3), 302–313.
- Barcelos, A. M. F. 2014. *Beliefs about language learning and teaching, emotions and identities: searching for the missing links*. Paper given at the Department of Languages, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland (September 18, 2014).
- Barkhuizen, G. 2011. Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 302–314.
- Barkhuizen, G. (ed.) 2013. *Narratives in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barkhuizen, G., P. Benson & A. Chik 2014. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge.
- Benson, P. 2004. (Auto)biography and learner diversity. In P. Benson & D. Nunan (eds) *Learners' stories. Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 4–21.
- Benson, P. 2014. Narrative enquiry in applied linguistic research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 154–170. DOI: 10.1017/S0267190514000099
- Borg, S., M. Birello, I. Civera & T. Zanatta 2014. *The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers*. ELT Research Papers 14.03. London: British Council.
- Chik, A. & S. Breidbach 2011. Online language learning histories exchange: Hong Kong and German perspectives. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 553–564.
- Coughlan, P. A. & P. Duff 1994. Same task, different activities: analysis of a second language learning task from an activity theory perspective. In J. P. Lantolf & G. Appel (eds) *Vygotskian approaches to second language research*. Westport, CT: Ablex, 173–193.
- Dörnyei, Z. & M. Kubanyiova 2014. *Motivating learners, motivating teachers: building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edley, N. 2001. Analysing masculinity: interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (eds) *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage, 189–228.
- Kalaja, P. 2015. 'Dreaming is believing': the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (eds) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave, 124–171.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (eds) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2011. Teacher trainees' beliefs about EFL learning in the light of narratives. In S. Breidbach, D. Elsner & A. Young (eds) *Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63–78.

- Kalaja, P., R. Alanen, Å. Palviainen & H. Dufva 2011. From milk cartons to English roommates: context and agency in L2 learning beyond the classroom. In P. Benson & H. Reinders (eds) *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 47–58.
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos (eds) 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos 2013. Beliefs in second language acquisition: learner. In C. A. Chapelle (ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0082
- Kalaja, P., A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty 2015. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., H. Dufva & R. Alanen 2013. Experimenting with visual narratives. In G. Barkhuizen (ed.) *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.
- Kalaja, P. & A.-M. Keski-Heiska 2012. Memories of former EFL teachers as discursively constructed. *The European Journal of Applied Languages and TEFL*, 1 (1): 67–81.
- Kalaja, P., V. Menezes & A. M. F. Barcelos (eds) 2008. *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Keski-Heiska, A.-M. 2009. *English teachers as constructed in the language learning autobiographies written by university students: a discourse analytic study*. Unpublished MA thesis. University of Jyväskylä. Available at <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21726>.
- Kramsch, C. 2003. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 109–128.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd revised edition. London: Routledge.
- Lakoff, G. & M. Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leppänen, S. & P. Kalaja 2002. Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences. In E. Kärkkäinen, J. Haines & T. Lauttamus (eds) *Studia linguistica et litteraria septentrionalia. Studies presented to Heikki Nyysönen*. Oulu: Oulu University, 189–203.
- Melo Pfeifer, S., in press. Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*.
- Middleton, D. & D. Edwards (eds) 1990. *Collective remembering*. London: Sage.
- Nikula, T. & A. Pitkänen-Huhta 2008. Using photographs to access stories of learning English. In P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (eds) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 171–185.
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188.
- Pietikäinen, S. & A. Pitkänen-Huhta 2014. Dynamic multimodal practices in multilingual indigenous Sámi classrooms in Finland. In D. Gorter, V. Zenotz & J. Cenoz (eds) *Minority languages and multilingual education: bridging the local and the global*. Educational Linguistics 18. Dordrecht: Springer Science + Business Media, 137–157.
- Pitkänen-Huhta, A. & S. Pietikäinen, in press. Visual methods in researching language practices and language learning – looking at, seeing and designing language. In K. King (ed.) *Encyclopedia of language and education*, Vol. 1 Research methods in language and education. Springer.
- Potter, J. 2006. *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.

- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5th revised edition. Helsinki: Tammi.
- Turunen, P. 2003. "*Taloni huojuu vielä pahasti*": *metaphorical expressions used by university students about themselves as learners of English and about their teachers*. Unpublished MA thesis. University of Jyväskylä. Available at <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7290/G0000254.pdf?sequence=1>.
- Wenden, A. L. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 39–55.

Noelle Nayoun Park

University of Jyväskylä

From the past to the future: self-concepts of English language teachers from Finland and Korea

This article explores 1) how two English language teachers from Finland and Korea develop their self-concept as English learners throughout their English learning trajectory, and 2) the positive motivational effects of self-reflective experiences upon the research participants. To obtain more holistic research findings, a combination of verbal in-depth interviews with visual artworks depicting English learning timeline and self-portraits were used. The data were subjected to a thematic analysis, the results of which appear to indicate that the interviewees' self-concept as an English learner is dynamically influenced by fluctuations in their learning trajectory, and that it will continue to develop as the teachers grow in their life journey. The interviewees' self-concepts as an English learner and teacher are interrelated: self-reflective experiences appear to generate positive motivational effects by fostering a belief that the interviewees' ideal English learner self-concept can influence their ideal English teacher self-concept.

Keywords: L2 teaching and learning, self-concept, motivation, multimodality

1 Introduction

The study¹ at hand explores how two English as Foreign Language (EFL) teachers from Finland and Korea develop their self-concept as English (L2) learners throughout their English learning trajectory. In addition, the article also examines the positive motivational effects of self-reflective experiences upon the research participants.

Self-concept has been defined in many ways. Combs (1962: 52) defines self-concept as individual's beliefs about him or herself, while Pajares and Schunk (2002: 20–21) argue that one's self-concept consists of the beliefs that one has about his or her experiences across various domains of functioning. Self-concept thus embraces "domain-specific self-related beliefs" acquired by individuals on the basis of their experiences gathered from various domains and contexts; furthermore, self-concept is not only dynamic and stable at the same time, it is also both affective and cognitive (Mercer 2011: 336–337). So being, the concept of self-concept is regarded as comprehensive enough to represent beliefs and feelings regarding the domains of EFL learning as a whole.

Higgins (1987), in his Self-Discrepancy Theory, discusses the notions of **actual self** and **ideal self** and argues that, if persons recognize discrepancies between their actual and ideal self, they will attempt to reduce the gap in order to become more like the ideal self. Inspired by the Self-discrepancy Theory, Dörnyei (2005) conceptualizes the role of motivation for L2 learning and introduces a theory called the L2 Motivational Self System. According to Dörnyei's (2009) L2 Motivational Self System, the core part of L2 learning motivation comes from a person's view of his or her own possible future self, in particular, the discrepancy between the person's current and ideal L2 self. Dörnyei (2009) also argues that the more successful L2 learners are, the more they also tend to develop a clear vision of their future. He sees this process as the gist of the motivational boost in sustaining autonomous learning. However, Lamb (2011: 178) stresses that Dörnyei's "Ought-to L2 Self represents the future identity one feels one should have". Hence, it focuses more on other people's motives instead of one's own, and as Lamb (2011) continues, it may rather emphasize avoiding failure instead of promoting autonomous learning. With this in mind, Lamb (2011: 193) suggests that in-depth qualitative research on "actual human beings in specific contexts of learning" is needed to investigate the interplay of individual future-oriented self-concept and learning motivation.

Over the years, there have been a number of studies on L2 learning beliefs of pre-service teachers of English as a foreign language in Finland and elsewhere (e.g. Dufva, Aro, Alanen & Kalaja 2011; Kalaja, Alanen & Dufva 2008; Barcelos 2003). However, the

1 This research was supported by CIMO, the Finnish Government Scholarship Program and the Faculty of Humanities, University of Jyväskylä.

main focus in these studies has not been on the research participants' self-concepts as L2 learners. Kalaja and Leppänen (1998), on the other hand, suggest that taking a discursive approach to L2 learning can provide meaningful insights about L2 learners' understandings and orientations in regard to their L2 learning which are shown and negotiated by L2 learners themselves. In other words, Kalaja and Leppänen (1998) note ways to have a clearer understanding of the complexity of L2 learners' comprehension of their own experiences.

In today's world, EFL teachers face particular challenges because English as an "international language for global communication" (Warschauer 2000: 518) has various accents, expressions, vocabularies and grammatical structures. Obviously, as the language evolves in its uses and forms, the teaching of English is also required to change (Seidlhofer 2004: 225). In other words, contemporary EFL teachers often feel the need to develop themselves as L2 learners in order to provide up-to-date lessons to their pupils. Therefore, one impetus for the current study is to seek ways in which EFL teachers would be able to understand themselves better as L2 learners, and strengthen their L2 learning motivation. The objective applies to EFL teachers in both Finland and Korea. In addition, although these two countries are considered global educational power houses because of their strong performances in OECD's Program for International Student Assessment (PISA) (OECD 2014), their differences in English education (see Finch 2009) make it worthwhile to study Finnish and Korean EFL teachers.

To this end, the present paper focuses on the following research questions:

- 1) How do the research participants describe the development trajectory of their self-concept in the data?
- 2) How do the research participants describe the development of their L2 motivation in the data?

2 Data and methods

2.1 Participants

The study presents the cases of two EFL teachers whose mother tongue is not English: Anna from Finland and Dani from South Korea. Both Anna and Dani are young female primary school teachers with less than five years of teaching experience. Anna, born in 1983, has a teaching career of 2.5 years while Dani, born in 1984, has been a teacher for 4.5 years. The data, consisting of their interviews and visual presentations, were collected between March and December 2014, as part of a more extensive study to be

presented as a doctoral thesis. Pseudonyms are used for both research participants; both also gave their consent for using their interviews and drawings for research and educational purposes.

2.2 Data collection

The present study uses both interviews and visual material as its data for examining the teachers' self-concept. Dille (2004) notes that because the interview process allows researchers to explore the interviewees' comprehension regarding their beliefs and experiences, the verbal narrative interview has been one of the most common methods of data collection in qualitative research. Johnson and Golombek (2011: 486) acknowledge that narratives have been valued as an instrument in the field of L2 teacher education and professional development for more than 20 years. Likewise, because of the reflective nature of verbal interviews, various studies have used narratives to study L2 learning and teaching (Benson & Nunan 2004). In addition, recent studies in the field of applied linguistics have observed that visual narratives can describe what verbal narratives cannot, and vice versa (Kalaja, Dufva & Alanen 2013). Hence, the introduction of visual narratives in the studies of L2 learning and teaching is a relatively new approach (Kalaja et al. 2013).

Thus, my research is also a methodological experiment to gain a more holistic understanding of EFL teachers' self-concept as L2 learners and their L2 learning motivation. In my data collection, inspired by Bagnoli (2009), I used a combination of verbal in-depth interviews and creative visual artworks in which the participants were asked to draw their L2 learning timeline and their self-portraits. While the interview gave them an opportunity to provide a verbal narrative, drawing a timeline helped them to "reflect on the different temporal dimensions of the past, present and future" in their L2 learning trajectory (Bagnoli 2009: 560). In addition, drawing a self-portrait gave the interviewees an opportunity to visualize themselves (Bagnoli 2009: 550).

I conducted one-on-one, face-to-face meetings with both Anna and Dani. The multimodal interview followed the interviewees' L2 learning life stories chronologically. The following is a description of the data-gathering procedure. The interviewees were provided with A4-sized white paper, color pencils and pens. The interview began by drawing the L2 learning timeline.

I instructed the interviewees to draw a timeline starting from their first encounter with the L2 up to the present and to note significant events or people involved, observing both positive and negative experiences therein. On their timeline, the interviewees were also asked to mark certain milestones – times when they completed compulsory

education, when they decided to become an EFL teacher, when they started teacher training, and when they became a teacher.

When the participants had completed their timeline drawing, I asked them to explain it to me. They began by elaborating the starting point of the first encounter with the L2, and moved on to the milestones in chronological order, stopping to talk about any significant events and figures. If necessary, the interviewees could also add events or people on their timeline as they remembered them.

For each milestone, the interviewees were asked to draw themselves doing an activity they considered most important for their L2 learning or their favorite activity during the period. The interviewees were asked to explain why the activity was meaningful for them, what its effect for the development of the L2 was, and how they felt about themselves as an L2 learner.

In addition to the timeline and the drawings at each milestone, the interviewees were asked to draw their future ideal self-portraits as an L2 learner. Then the participants were invited to compare their future portrait with the current one.

The data discussed in this article are: 1) the L2 learning timeline drawings, 2) the portrait drawings of future self as an L2 learner ('ideal self-portraits') and 3) the interviews. The data were subjected to thematic analysis. Thematic analysis is a research tool that focuses on identifying, analyzing and reporting themes or patterns presented in data (Braun & Clarke 2006: 79). According to Braun and Clarke (2006: 82), a theme emerges repeatedly as a significant matter related to the research question within the data set. All the interview recordings were transcribed and then each part of an interviewee's narrative was matched with its corresponding drawings as a data set to be coded with emerging themes. In the thematic analysis, four significant themes were identified: 1) the dynamic and continuous nature of the EFL teachers' L2 learner self-concept, 2) the importance of former teachers, 3) the interrelations between the EFL teachers' ideal L2 learner self-concept and ideal L2 teacher self-concept, and 4) the positive and motivational benefits of self-reflective experiences on the EFL teachers.

3 Results

3.1 Anna's self-concept as an L2 learner and teacher

First, I will focus on Anna, a Finnish EFL teacher: her L2 learning timeline (see Figure 1), her comments during the interviews, and her ideal self-portraits (see Figure 2).

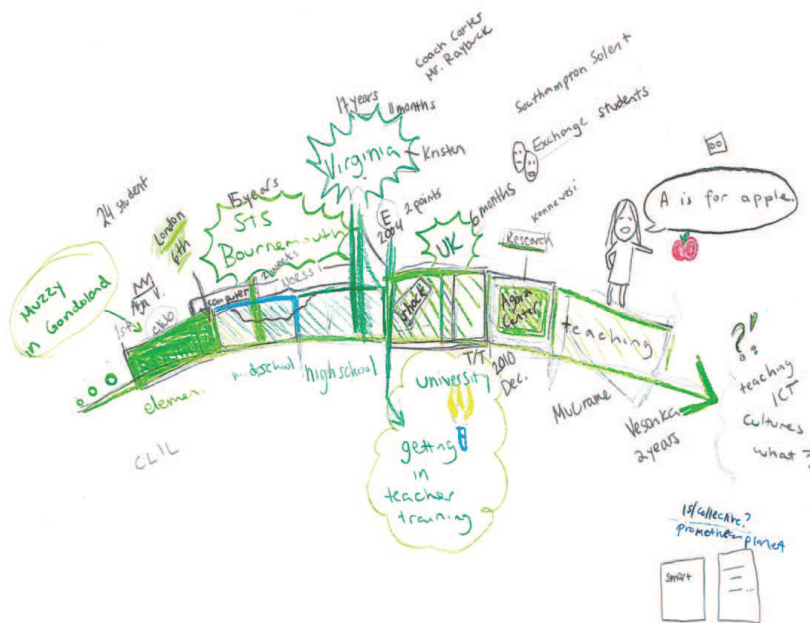


FIGURE 1. Anna's timeline.

Already in its design, Anna's timeline seems to vividly present the dynamicity of her L2 learning trajectory and the formation of her L2 learner self-concept. In her comments, Anna explained that she used green color to emphasize that her L2 learning had been constantly growing like a plant. As for the first encounter with the L2, she said the small circles on the left were *little seeds*.

- (1) English is like air to me. It has always been there. Before the real beginning of school...uhm there were little seeds like TV, books, music...

She filled her primary school period in yellow-green color because *it was very important true beginning for everything*.

In Examples 2 and 3, Anna talks about how she started learning the L2. She describes her L2 learning in a primary CLIL class (Content and Language Integrated Learning), using the word *special* several times. When she was in the sixth grade she had a *special London trip*.

- (2) Anna: I went to the first grade. I actually went to this **special** class CLIL. It was like English emphasized class. Do you know, CLIL?
 Noelle: Yes, I do.

Anna: So we started learning English not from the third grade but from the first grade. And this was quite **special**. So it was first grade and we had not only English classes but we had other subjects in English as well.

Noelle: Wow!

Anna: Yeah. I think this has been very, very important. I think this has been like my whole future started right here, in first grade. And the teacher was very good, so I think it has had a great influence and emphasis on my life. Oh, I should put her on my timeline. (Anna wrote her teacher's name and drew a crown on it.) There you go!

(3) Anna: It was life changing experience. [...] I had travelled abroad before, but this time it was different because I was with all my classmates. We had many parents with that. But there still a sense of, you know, that we are traveling the world. (laughs)

Noelle: Yeah! Did you try to talk to the local people in English?

Anna: (laughs) No, not that I remember. Probably not. Maybe just little bit in the restaurant. I could have! (laughs) But I was still quite shy.

In addition to the London trip, Anna had experiences of studying in English-speaking countries. All of them appear as significant events on her timeline.

On her timeline, a thin line can be noticed from the moment of finishing elementary school until the middle and high school education. Because Anna studied in a CLIL class during her primary education, the ordinary English lessons given by the ordinary secondary school were too easy for her. In her opinion, the lessons discouraged her learning motivation. *I was so ahead. It was boring. Not special anymore.* However, Anna said that when she was attending a language school in Bournemouth, U.K., at the age of 15, she could talk to locals in English because she *wasn't that shy anymore*. She knew that her English skills were recognized by others when she completed the compulsory education. Nevertheless, she also pointed out that she was under pressure because her parents, teachers and even herself had high expectations for her.

Anna also mentioned *another life changing experience* – her exchange studies in a high school in the U.S. She said that *even though I was nervous at first I was good at school even there. That experience boosted my self-confidence. It was great.* She also met *two wonderful teachers* there. Mr Raybuck was an English teacher who helped Anna with her writing skills, which Anna saw as the weakest part of her English competence. The other one was Coach Carter. Even though he was a biology teacher, Anna remembers him as her role-model as a teacher.

(4) He was very enthusiastic about his stuff. He knew them and I think he was passionate about the students and his teaching profession as well. Also he was a very innovative teacher. To explain cells he even created a rap song.

Anna drew a university emblem on her timeline and wrote that the initial stage of her university education was a *shock* because there were so many students who were very good at English.

- (5) I was shocked that I, because, it kind of shook my own perspective of how good I was or who I was, really. And suddenly I was just, you know, **regular** in English language.

During the interview Anna marked her university exchange studies in the UK on the timeline, but she pointed out that it was not as *special* as previous experiences because her *English was already good*. So it (her English proficiency) *was stayed the same* and she spent most of the time hanging out with other exchange students.

During her teacher training, Anna was convinced that her decision to become an English teacher was right. As a teacher trainee she was not like her role-model, Coach Carter, but she realized she would like the job. After graduating, she worked for a while for a research project. This was an experience that improved her skills in writing in English, but she felt happier when she started teaching at a primary school. Because of this experience, *I finally trusted my calling as an English teacher!*, she said.

During her 2.5 years of teaching experience Anna had changed school once, but both schools were primary schools. On her timeline, Anna drew herself with an apple and wrote: *A is for apple*. She explained this by saying:

- (6) English is an easy language and I teach the very basics of it. I am worried about my own development, you know. [...] Maybe I need to consider moving to a secondary school next time.

For Anna, developing as an L2 learner is a continuous project. Continuity was also represented at the end of her timeline as an extension of questions and exclamation marks that stretched from the present towards the future. Here, she also posed a question by saying *Teaching ICT, cultures what?* Considerations about the future are also shown in Figure 2 below.



FIGURE 2. Anna's future ideal self-portrait as L2 learner.

Although Anna is a teacher, it turned out that she is still concerned about her development as a language learner. This seems to indicate that Anna's self-concept as an L2 learner is intertwined with her self-concept as an L2 teacher. This can also be seen in her ideal self-portrait in Figure 2. When doing the task, she drew the central part first. It was herself saying *such innovation* next to a smart board. Second, she drew the book with the comment *these materials are awesome*. During the interview, Anna said she actively exchanged ideas and teaching materials utilizing smart board with other teachers: *I also still learn new things sometimes in the process of preparing lesson. It seems helpful for my own growth*. Third, she drew the Earth with the phrase *international contacts*, saying:

- (7) Networking with people from outside of Finland will help me to keep my English skills and learn cultural knowledge which I can utilize as a good teaching resource for my students.

Finally, Anna drew herself giving a *fun and creative class for her students with enthusiasm*.

3.2 Dani's self-concept as an L2 learner and teacher

The second part of the results concentrates on Dani, a Korean EFL teacher, her timeline (see Figure 3), her comments in the interviews and her ideal self-portraits (see Figure 4).

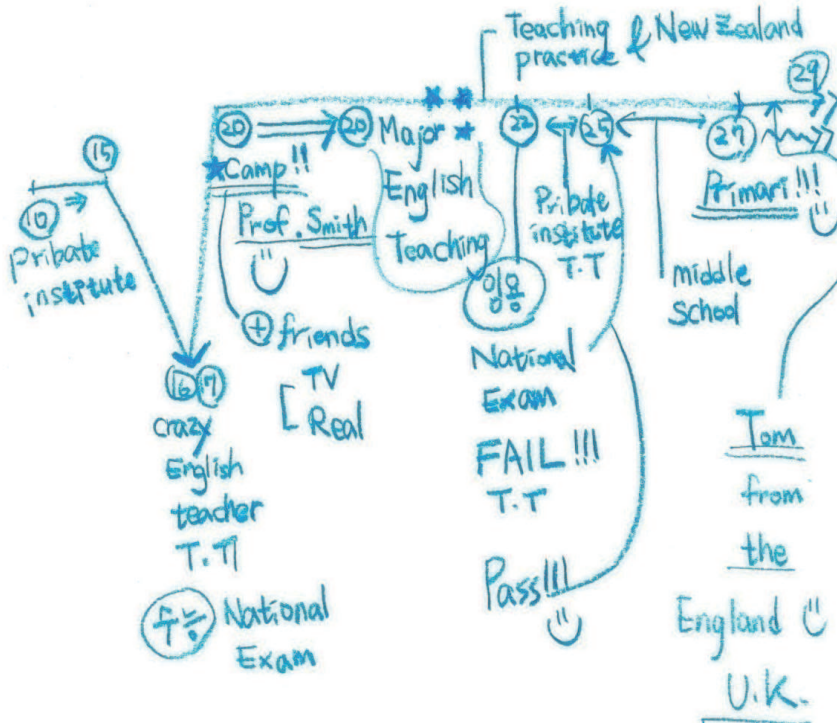


FIGURE 3. Dani's timeline.

Similarly to Anna's, Dani's timeline shows the dynamicity within the development of her L2 skills and her self-concept which is constantly shaped throughout her journey. The excerpt from the interview shows how Dani remembered her first encounter with English language:

- (8) It (English) was just a school subject you should learn later. I had zero feeling about English [...] I just attended the private class because my mom told me to.

Dani continued studying English at the same private institute until she was 15 years old when she completed her lower secondary school. She said she did not have any particular memories or feelings about English learning back then. However, suddenly – when Dani turned sixteen – her timeline plunged sharply and there was a teary face indicating her negative feelings.

- (9) When I was a junior in High School I had this crazy English teacher. She was very mean and her lesson was boring. She let us memorize dialogs in the text book. If

anyone failed to say the exact sentence, she humiliated the student saying “A stupid one like you never can go to university.” Plus, I was under pressure because of, you know, the national college entrance exams (수능, Sooneung). So, during this time period, I hated English. I didn’t want to study it.

At the age of 20, Dani went to a university camp where she met Professor Smith. In her drawing, Dani put a star in front of the word *camp* and added a smiling face under *Prof. Smith*, indicating that it was a significant and positive turning point for her. This positive experience also led to another change in her life. Dani changed her major to English teaching to become an English teacher as shown in Example (10) below.

- (10) The camp and Professor Smith changed everything! (Pause) Finally, I realized English is a language for communication. It was enlightening to discover that I could interact with others in a foreign language, English, and the experience itself was fascinating. It was not grammar for tests or dull dialog in textbook for memorizing. It was a living language! I wanted to let others, especially young students, know it so that they don’t suffer like me in the past.

After the camp, Dani made a new friend who was a Korean-American. This gave her an opportunity to have regular conversations in English and she also started to watch an American TV series *Friends*.

Dani said teacher training was a *fond memory* for her. She made every effort to give good lessons to the students and they liked her: *They (the students) gave me a thank you letter on my last (training) day. I felt rewarded.* In the same year, Dani went to New Zealand for six months to attend a language school.

- (11) I still appreciate that I could have the opportunity. It was amazed. I became friends with classmates from all over the world. I could do everything only in English. It was real and exciting.

Right after her study abroad period, Dani took her first national teacher’s exam (임용, Imyong). Despite her boosted self-confidence from her experience in New Zealand, she failed the test.

- (12) It’s very normal to fail the exam for several times due to high competition. But after failing it three years in a row I was so disappointed, depressed and desperate. It was the darkest days of my life.

In order to prepare for the test, Dani took lessons in a private institute in the morning and worked at a different private institute teaching high school students in the evening.

- (13) There was no human interaction with my students at the private institute. The only focus was building test-taking skills. Well, I was also attending one for my own exam though it was very dry. You know, but, it is not the true purpose of education. Education is nurturing human not manufacturing test-taking robots. I thought I must become a school teacher. I couldn't stay at a private institute forever. I studied hard to pass the teacher's exam.

Finally, Dani passed her exam when she was 25. After passing her exam, she then taught at a lower secondary school for two years. The situation was a lot better than in the private institute.

- (14) (However) there was limited room for maneuver because usually preparation for national college entrance exam begins from lower secondary school. As long as you are in the system, you have to follow the general expected trend...

As the primary and secondary school teacher education systems are different in Korea, it is very rare that a secondary school teacher like Dani should be offered a position at a primary school. However, Dani said she preferred teaching primary students: *I definitely can provide more conversation-oriented lessons. We do lots of games together.*

A year ago, a new native speaker teacher from the U.K., Tom, came to Dani's school. Tom and Dani planned and taught classes together.

- (15) It's great to have Tom. Even though I am also a teacher, I learn a lot from him. English is his mother language. When I see him I think I'd like to become like him. [...] Sometimes boys ask expressions they learned from computer games. I don't play games. So I don't know exactly though it seems the kids talk with some foreigners there. Some words they ask are not even in dictionary. Where can I learn them? This will never end...

Similarly to Anna, also Dani saw her own development as an L2 learner. At the right edge of her timeline (see Figure 3), the continuity of her L2 learning was represented by an arrow to the right.

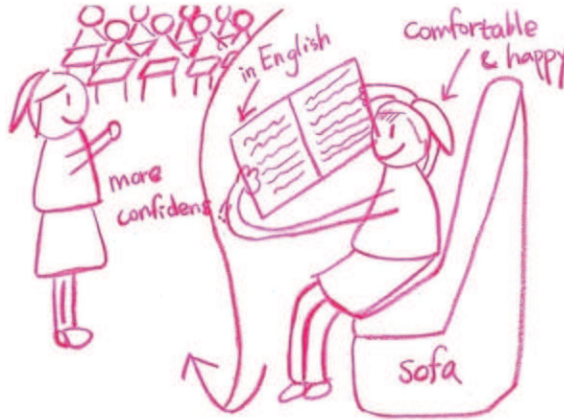


FIGURE 4. Dani's future ideal self-portrait as L2 learner.

Figure 4 shows Dani's future self-portrait. The portrait is divided into two parts. On the right side, Dani is sitting on sofa reading something in English. She described herself *comfortable and happy*. On the left, she is teaching in front of her students with *more confidence*. The two different sides are linked with a vertical arrow. In the interview (Example 16 below), the interrelation between the two sides of her drawing were explained by Dani.

- (16) Dani: I think if I expose myself more often to more English materials I could become more familiar with English. These days, English is like a new boyfriend. Strange expression! (laughs)
- Noelle: (laughs) Yeah!
- Dani: But it's exactly like that.
- Noelle: Why do you think so?
- Dani: I like it and I wanna know more and feel more comfortable with it so that I can be more confident in class like the image on the left.

As Dani elaborated above, in her future ideal self-portrait, her self-concept as L2 learner and L2 teacher are interconnected. It seems that she believes that by becoming an ideal L2 learner, she would achieve her ideal self-concept as an L2 teacher as well.

4 Discussion and conclusion

In the study, both Anna and Dani were given the same instruction to draw the L2 learning timeline from the first L2 encounter up to the present moment, and yet their drawings show individual differences. Anna and Dani met English language at a different age in

different contexts, and they had quite different first impressions about the English as well as different significant people and events during their L2 learning journey. Both Anna's and Dani's timelines also reveal that over the course of their lives, their perception of English as well as their self-concept as an L2 learner has changed. In other words, by following the ups and downs in their trajectories, the dynamic and complex nature of their L2 learner self-concepts has become visible. This finding is in line with Mercer's (2011: 336) argument that self-concept embraces "domain-specific self-related beliefs" acquired by an individual's experiences gathered from various domains and contexts.

Today, Anna thinks English is an easy language but at the same time she is worried whether her everyday teaching in primary level might affect her further development as an L2 learner. This is projected by Anna's picture of herself saying *A is for apple* on her timeline. Dani is also happy with her job these days. Still, as she mentioned during the interview, the job poses new learning challenges for example in the form of new words from the computer games, but it also provides new learning opportunities. In that regard, both Anna's and Dani's timeline, and their verbal commentaries, show that their L2 learning journeys are ongoing processes. Consequently, it appears that the EFL teachers' L2 learner self-concept has kept developing throughout their lives and that it will keep developing as they reach new stages in life.

During the interviews, Anna and Dani mentioned former teachers who had had a significant influence on them. For example, Anna said her first English teacher at first grade was great and had had a huge influence on her life. She also told about another wonderful English teacher and a biology teacher who happened to be her role-model as a teacher as well. Meanwhile, Dani told about a teacher who had a negative influence on her L2 learning. In contrast, it was the positive influence of another teacher, Professor Smith that became the decisive turning point in her life. In addition, her recent colleague was also crucial in her development as a teacher and a learner of English. The results of the present study support the argument that teachers play a significant role in L2 learning. Various mainstream educational studies have discussed the influence of teachers' previous learning experiences on their teacher cognition (e.g. Holt Reynolds 1992); similar results have been reported from studies with L2 teachers (e.g. Freeman 2002; Numrich 1996; Eisenstein-Ebsworth & Schweers 1997; Golombek 1998). Moreover, Borg (2003: 88) observes that prior L2 learning experiences build teachers' cognition about L2 learning and that the teachers' initial notion of L2 teaching is based on their L2 learning beliefs during their teacher education so that L2 teachers' professional lives may be continuously influenced by their conceptualization of L2 teaching.

The future ideal L2 learner self-portraits of Anna and Dani indicate how interwoven the interviewees' self-concept as learners is with that as teachers. More specifically, the drawings suggest that the interviewees believed that if they could achieve their

ideal L2 learner self-concept it would help them to achieve their ideal L2 teacher self-concept. This is shown particularly in Dani's drawing where the image of her ideal L2 learner on the right leads to the image of her ideal L2 teacher on the left (see Figure 4). Furthermore, self-reflection and envisioning one's ideal self-concept may even motivate the interviewees to get closer to their ideal self-concept. This is something Dani remarked on when talking about her overall experience of the interviews:

- (17) It was rather helpful for me. It was like a therapy. I learned what my problems are and what I want for myself as a teacher and learner. Now I can see it. What matters from now is get going.

Consequently, when it comes to conceptualizing one's L2 ideal self-concept, visualizing tasks such as drawing, combined with verbal narratives, can be more effective than purely written or verbal work because "the more elaborate the possible self in terms of imagination the more motivational power it is expected to have" (Dörnyei 2009:19).

According to Gauntlett (2007), narrative research methodologies invite participants to contribute their stories in their own way. Hence, he argues that including visual elements in data helps interviewees express about what is "unsayable", or difficult to elaborate using speech. By letting the interviewees draw pictures of themselves and provide their own interpretations of these pictures, this study took a participant-driven approach. Looking back on her own L2 learning trajectory, Anna said:

- (18) Thank you for the interview! It was very new and nice. I've never thought about myself before. I'm actually kind of realizing now that I'm kind of doing the same mistakes here in my own teaching that I suffered before. My poor elementary kids! This is a good thing that you're doing this research. I could feel it already. I'll change my way. I'll become an even better teacher with all those ideas.

Thus, reflective activity seemed to give opportunities to her to understand not only herself but also her students based on her own experiences as L2 learners.

Based on the remarks of the participants it seems reasonable to suggest that a reflection of oneself might be useful to enhance one's motivation to achieve his or her ideal self-concept. However, a self-reflective activity in which drawing is utilized may not be effective for all. Not everyone is willing to draw and, in fact, Dani hesitated to join the research because of the drawing tasks.

As Worth (2009: 411) argues, visual data display all elements at a glance, unlike verbal data. In that regard, utilizing drawings helps in comparing teachers' drawings, and can highlight differences and similarities. In particular, on Dani's timeline, private institute and national exam appeared twice, respectively. They represent snap shots of the English-language education system in Korea. Consequently, according to Dani's

explanation, those elements had a significant influence on her L2 learning and L2 learner self-concept.

This paper has focused on just two EFL teachers. Nevertheless, with mutually supplementing effects of visual and verbal data, the two individual EFL teachers' narrative interview and their drawings combined together as each interviewee's "case file" (Worth 2009: 409) have helped examine complexities in Finnish and Korean EFL teachers' L2 learner self-concepts and motivation. To this end, pre and in-service teacher support training programs could benefit from the findings of this study.

References

- Bagnoli, A. 2009. Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9 (5), 547–570.
- Barcelos, A. M. F. 2003. Researching beliefs about SLA: a critical review. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 7–33.
- Benson, P. & D. Nunan (eds) 2004. *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81–109.
- Braun, V. & V. Clarke 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Combs, A. W. 1962. A perceptual view of the adequate personality. In A. W. Combs (ed.) *Perceiving, behaving, becoming: new focus for education*. Yearbook of the Association for supervision and curriculum development. Washington, D.C.: Education Association, 50–64.
- Dilley, P. 2004. Interviews and the philosophy of qualitative research. *The Journal of Higher Education*, 75 (1), 127–132.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dufva, H., M. Aro, R. Alanen & P. Kalaja 2011. Voices of literacy, images of books: sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6/2011, 58–71.
- Eisenstein-Ebsworth, M. & C. W. Schweers 1997. What researchers say and practitioners do: perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom. *Applied Language Learning*, 8, 237–260.
- Finch, A. E. 2009. European language education models: implications for Korea. *English Teaching*, 64 (4), 95–122.
- Freeman, D. 2002. The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35 (1), 1–13.
- Gauntlett, D. 2007. *Creative explorations: new approaches to identities and audiences*. London: Routledge.
- Golombek, P. R. 1998. A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 447–464.

- Higgins, E. T. 1987. Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319–340.
- Holt Reynolds, D. 1992. Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 325–349.
- Johnson, K. E. & P. Golombek 2011. The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 486–508.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja & V. Menezes (eds) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., H. Dufva & R. Alanen 2013. Experimenting with visual narratives. In G. Barkhuizen (ed.) *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.
- Kalaja, P. & S. Leppänen 1998. Towards discursive social psychology of second language learning: the case of motivation. *Studia Anglica Posnaniensia: International Review of English Studies*, 33, 165–180.
- Lamb, M. 2011. Future selves, motivation and autonomy in long-term EFL learning trajectories. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (eds) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 177–194.
- Mercer, S. 2011. Language learner self-concept: complexity, continuity and change. *System*, 39 (3), 335–346.
- Numrich, C. 1996. On becoming a language teacher: insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30 (1), 131–153.
- OECD 2014. PISA 2012 results in focus. Available at <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> [accessed 30 June, 2015].
- Pajares, F. & D. H. Schunk 2002. Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. In J. Aronson (ed.) *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education*. Bradford: Emerald Group Publishing, 3–21.
- Seidlhofer, B. 2004. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239.
- Warschauer, M. 2000. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 511–535.
- Worth, N. 2011. Evaluating life maps as a versatile method for life course geographies. *Area*, 43 (4), 405–412.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 56–72.

Mirja Tarnanen, Tatjana Rynkänen & Sari Pöyhönen

Jyväskylän yliopisto

Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina

This article examines the role of languages and language learning when adult migrants are narrating their integration and construction of identities in the new country, in particular, in work and professional communities, education and social life. We focus on two narratives by Russian-speaking women who migrated in Finland in the 2000s from Russia and Ukraine. Both of them have worked in various jobs and studied in different degree programs. The analysis reveals the importance of gaining opportunities to learn Finnish both formally as well as informally at work and in social life. The narratives also show that an adult migrant needs to be determined in learning Finnish independently even though it might cause emotional stress especially in the beginning. Finally, the article discusses some implications concerning language opportunities and barriers experienced by participants when dealing with their professional career paths and how these experiences are intertwined with integration policy.

Keywords: integration, identity, language learning, migration

Asiasanat: integraatio, identiteetti, kielenoppiminen, maahanmuutto

1 Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa, miten kielten käyttö ja kielenoppiminen ilmenevät aikuisten maahanmuuttajien kertomuksissa, kun he puhuvat työstään, koulutuksestaan ja sosiaalisesta elämästään. Tutkimuksemme tarkentuu kahden venäjänkielisen maahanmuuttajan, Katjan ja Ninan, kertomukseen. Kiinnostuksemme kohdistuu erityisesti siihen, miten kielten käyttö ja kielenoppiminen näyttäytyvät integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina.

Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa hanketta *Integroituminen työyhteisöihin Suomessa* (2011–2014). Hankkeessa työyhteisöihin integroitumista tarkastellaan kolmenlaisissa ympäristöissä: 1) ympäristöissä, joissa maahanmuuttajat valmistautuvat työllistymään ja integroitumaan työ- ja ammattiyhteisöihin, 2) ympäristöissä, joissa maahanmuuttajat ovat työllistyneet ja integroituneet työ- ja ammattiyhteisöihin, sekä 3) ympäristöissä, joissa maahanmuuttajat ovat luopuneet tavoitteestaan työllistyä ja integroitua työ- ja ammattiyhteisöihin (Pöyhönen, Rynkänen, Tarnanen & Hoffman 2013). Tässä artikkelissa tarkastelemme henkilöt edustivat haastatteluhetkellä saavuttamisen ja valmistautumisen ympäristöjä. Emme kuitenkaan näe ympäristöjä erillisinä tai lineaarisina (valmistautumisesta saavuttamiseen, saavuttamisesta syrjäytymiseen tai valmistautumisesta syrjäytymiseen), vaan dynaamisina ja tilanteisina. Henkilö voi siten kuulua samanaikaisesti useaan ympäristöön elämäntilanteensa ja merkityksellisten toisten, kuten työnantajien ja viranomaisten, näkökulmasta.

Taustoitamme ensin tutkimustamme tarkastelemalla integroitumisen ja identiteetin käsitteitä sekä näkökulmaamme kielten käyttöön ja kielenoppimiseen. Esittelemme sitten tätä artikkelia varten valitsemamme henkilöt ja käyttämämme menetelmät. Tulosluvussa pureudumme kahden kertomuksen kautta siihen, miten kielten käyttö ja kielenoppiminen ilmenevät integroitumisessa ja identiteettien rakentumisessa. Lopuksi pohdimme, miten aikuisten maahanmuuttajien kokemukset kielistä ja kielenoppimisesta voitaisiin paremmin huomioida kotoutumiskoulutuksessa ja millaisia kielisensitiivisiä käytänteitä työelämässä voitaisiin kehittää.

2 Käsitteet ja viitekehys

Integraation käsite on monisyinen, sillä sitä käytetään sekä tutkimuksessa että politiikassa ilmaisemaan maahanmuuttajan asettumista yhteiskuntaan. Kummassakin tapauksessa integraatiota voi hahmottaa integraation asteena (eriytymisestä sulautumiseen), prosessina tai lopputuotoksena. Lisäksi integraatiota tarkastellaan oppimis- tai omaksumisprosessin näkökulmasta keskittyen siihen, mitä taitoja ja tietoja yksilön tar-

vitsee omaksua selviytyäkseen uudessa toimintaympäristössä (Kärkkäinen 2011: 259). Puhutaan myös kaksisuuntaisesta integraatiosta eli maahanmuuttajien ja paikallisen väestön sopeutumisesta uuteen tilanteeseen ja vuorovaikutuksesta siinä (Modood 2007). Integraatio onkin kiistelty käsite, eikä siitä ole jaettua ymmärrystä sen enempää maahanmuuttotutkimuksessa kuin poliittisessa diskursussakaan. Tutkimuksemme emme ota kantaa siihen, onko integraatio aste, prosessi vai lopputuotos – se voi olla kaikkea tätä – vaan tarkastelemme integraatiota **osallistumisen** ja **jäsenyyden** käsitteiden kautta eli keskittyen siihen, miten yksilö hakeutuu tai osallistuu työyhteisöjen toimintaan ja miten hän tuottaa jäsenyyttä eri toimintaympäristöissä (Pöyhönen ym. 2013). Suomenkielinen käsite **kotoutuminen** on tutkimuksemme sanastossa varattu etupäässä poliittiseen kielenkäyttöön, ja sillä on Suomen kotouttamispolitiikassa lähtökohtaisesti myönteinen kaiku (Pöyhönen & Tarnanen 2015). Se on myös käsite, jota tutkimukseemme osallistuneet käyttävät kuvatessaan integroitumistaan eli osallistumistaan ja jäsenyyttään eri toimintaympäristöissä. Näin yhteisöllinen ja yksilöllinen tai teoreettinen ja poliittinen kietoutuvat yhteen.

Kotoutumislain (2010/1386) mukaan kotoutumisen tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla, kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Käytännössä kotoutuminen tarkoittaa useille maahanmuuttajille suomen tai ruotsin kielen oppimista, kokonaan uuden ammatin opiskelua korkeastakin koulutustasosta huolimatta, sisääntuloammateissa työskentelyä ja työvoimapolitiittiseen koulutukseen tai valmistavaan ammatilliseen koulutukseen (MAVA) osallistumista (esim. Kyhä 2011; Forsander 2013; Eronen, Härmälä, Jauhiainen, Karikallio, Karinen, Kosunen, Laamanen & Lahtinen 2014). Tie työelämään voi olla ajallisesti pitkä ja mutkikas erilaisten, joskus epätavoitteellistenkin, koulutus- ja kurssipolkujen vuoksi. Kotoutumisessa on siis kyse myös ajasta ja paikasta, ja kotouttamispoliittisten asiakirjojen hengen mukaisesti sillä ei ehkä ole varsinaista loppua (ks. esim. Opetushallitus 2012; 2010/1386).

Integroituminen työmarkkinoille voi saada erilaisia merkityksiä sen mukaan, tarkastellaanko sitä rakenteellisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä vai mikrotasolla, jossa keskeisiä tekijöitä ovat osallisuuden mahdollisuudet, identiteettityö sekä neuvottelu asemasta ja oikeuksista (Saukkonen 2013; Pöyhönen ym. 2013; Rynkänen 2014). Kotouttamispolitiikan lähtökohdat korostavat kielenoppimisen tärkeyttä, ja valtakielen taito nähdään keskeisenä tekijänä hyvinvoinnin, osallisuuden ja työllistymisen kannalta (Nohl, Schittenhelm, Schmidtke & Weiss 2006; Shohamy 2006; Pujolar 2010). Mielenkiintoista on kuitenkin myös se, miten puhe omasta elämästä ja kokemuksista kohdemaassa kaiuttaa kotouttamispolitiikan periaatteita ja linjauksia ja päinvastoin sekä miten tämä mikro- ja makrotason lävistävyys kuuluu ja näkyy esimerkiksi kielistä ja kielitaidoista puhuttaessa (ks. myös Creese & Blackledge 2011; Hornberger & Johnson 2007).

Identiteettejä tarkastellaan tässä tutkimuksessa työ- ja ammattiyhteisöihin integroitumisen näkökulmasta edellä esitettyjen ympäristöjen kautta (valmistautuminen, saavuttaminen, syrjäytyminen). Esimerkiksi valmistautumisen ympäristössä identiteetit voivat saada erilaisia tulkintoja sen mukaan, miten työvoimapolitiiseen koulutukseen osallistuminen koetaan suhteessa aikaisempaan työkokemukseen ja asemaan työmarkkinoilla kotimaassa. Oleellista tällöin on tutkia, miten yksilö hahmottaa omaa ammatti-identiteettiään ja kuinka muut näkevät hänet työ- ja ammattiyhteisön jäsenenä. **Ammatti-identiteetti** koostuu tässä lähestymistavassa ominaisuuksista, käsityksistä ja arvostuksista, joita yksilö liittää itseensä puhuessaan ammattiosaamisestaan ja koulutukseen perustuvasta ammatistaan tai työstään (Ibarra 1999; Pratt, Rockmann & Kaufmann 2006; Slay & Smith 2011). Olemme kuitenkin tulkinnoissamme tietoisia siitä, että maahanmuuttajien asema ja arvostus työmarkkinoilla voi riippua lähtömaan asemasta kansainvälisessä taloudessa (Forsander 2013). Korkeasta koulutuksesta huolimatta heihin saatetaan liittää ammattitaidottomuuden tai ainakin riittämättömän koulutuksen leima. Työelämässä olevien valmiuksia toimia työyhteisössä voidaan kyseenalaistaa myös puutteellisen kielitaidon vuoksi (esim. Shohamy 2006; Williams 2006; Hunter 2012; Suni 2010).

Yksilön mahdollisuudet hyödyntää jo kertynyttä kielitaitovaroaan sekä panostaa uuden kielen oppimiseen ovat niin ikään ammatti-identiteetin rakennusaineksiä (esim. Blommaert & Rampton 2011; Norton 2011). Kielitaidon voikin tulkita keinoksi päästä käsiksi muihin resursseihin, kuten työllistymiseen tai työssä etenemiseen. Näitä resursseja tuotetaan, arvotetaan ja kierrätetään tavalla, joka vaikuttaa edelleen resurssien tavoitettavuuteen ja tuottaa resurssien epätasa-arvoista jakautumista (Heller 2008). Tämän vuoksi mahdollisuudet tavoitella resursseja kielenkäytön ja -oppimisen kautta eivät ole vain yksilön vaan myös ryhmien identiteettien rakentumisen kannalta merkittäviä. On siis oletettavaa, että kielet voivat saada erilaisia tulkintoja sen mukaan, kuka puhuu, kenen näkökulmasta puhutaan ja millaisia kokemuksia maahanmuuttajilla itsellään on osallistumisesta, eri yhteisöjen jäsenyydestä, kielistä ja kielenoppimisesta (Blommaert & Rampton 2011).

Kotouttamispolitiikan ja työmarkkinoiden äänellä voidaan todeta, että riittävä suomen tai ruotsin kielen taito on useimmille maahanmuuttajille edellytys työelämässä toimimiseen. Sen sijaan tulkinnat siitä, millaista kielitaitoa pidetään riittävänä ja mitä se merkitsee, eroavat sen mukaan, kenen – esimerkiksi viranomaisten, kouluttajien vai maahanmuuttajien itsensä – ääntä kuunnellaan (Holm, Hopponen & Lahtinen 2008; Suni 2010; Tarnanen & Pöyhönen 2011; Pöyhönen & Tarnanen 2015). Yksilön ääni ei aina välttämättä pääse kuuluviin, olipa kyse sitten häntä koskevasta työvoimapolitiisesta päätöksenteosta vai työ- tai koulutusyhteisöistä. Aikuisilla maahanmuuttajilla saattaa olla hyvin erilaiset maahanmuuttokokemukset puhumattakaan oppimiskokemuksis-

ta ja -tavoitteista sekä näkökulmista kielenoppimiseen (Pöyhönen ym. 2013; Partanen 2013; Virtanen 2013).

3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme on osa Suomen Akatemian rahoittamaa monitieteistä ja -menetelmäistä tutkimushanketta (2011–2014), joka perustuu monipaikkaiseen etnografiaan ja tapaustutkimuksiin. Tutkimushankkeen aineisto koostuu 50 maahanmuuttajataustaisen aikuisen haastattelusta, jotka on tehty vuosina 2012–2013. Haastateltavat ovat ammatiltaan IT-asiantuntijoita, opettajia ja taiteilijoita, jotka asuivat haastatteluhetkellä Suomessa. Haastattelukielinä on käytetty venäjää, suomea ja englantia. Narratiiviset teemahaastattelut ovat kestoltaan tunnista reiluun kahteen tuntiin.

Tätä artikkelia varten olemme valinneet aineistosta kaksi haastattelua lähempää tarkastelua varten. Valitsemamme haastateltavat ovat kaksi naista, 49-vuotias Katja ja 31-vuotias Nina. He olivat muuttaneet Suomeen Venäjältä ja Ukrainasta ja asuivat aineiston keruun aikana Keski-Suomessa. Katjaa ja Ninää yhdisti sama sukupuoli ja kieli, ja heidän sosiaalistumisensa koulutus- ja opetuskulttuuriin kotimaissaan oli niin ikään samantyyppinen. Katja oli tullut maahan vuonna 2006 avioliiton kautta, ja Nina oli päässyt opiskelemaan ammattikorkeakouluun vuonna 2002. Hänen ukrainalainen poikaystävänsä oli aloittanut opintonsa Suomessa jo aikaisemmin. Kotimaassaan Katja oli suorittanut ammattikoulutuksen painoalalta, ja Nina oli ehtinyt opiskella kolme vuotta teknillisessä korkeakoulussa. Haastatteluhetkellä Katja oli suorittamassa tutkintoon johtavaa koulutusta ja Nina työskenteli IT-alan yrityksessä. Katja oli siis keräämässä valmiuksia integroitua työ- ja ammattiyhteisöön, kun taas Nina oli löytänyt alansa työpaikan. Kummallakin oli kokemusta syrjäytymisen ympäristöstä muun muassa työttömänä työnhakijana. Katjan ja Ninan kertomukset ovat yksilöllisiä, mutta niissä kaikuvat usean muun haastateltavan kokemukset työ- ja ammattiyhteisöihin integroitumisesta sekä kielenoppimiseen panostamisesta.

Haastattelut olivat muodoltaan narratiivisia, sillä Katjalla ja Ninalla oli niissä tilaa kertoa elämästään, kuvata elämänvaiheitaan ennen Suomeen muuttoa ja sen jälkeen sekä pohtia tekemiään valintoja elämän eri vaiheissa. Narratiivit ovat maahanmuuttoon, identiteetteihin ja integraatioon keskittyvässä soveltavassa kielentutkimuksessa yksi käytetyimpiä tutkimusaineistoja siksi, että ne mahdollistavat henkilöiden omien näkökulmien esiin tuomisen (Baynham & De Fina 2005; Pöyhönen ym. 2013). Kertomuksissa elämää ilmaistaan, manifestoidaan ja rakennetaan uudelleen (Ricoeur 1991: 27–28). Elämä ja kertomus kietoutuvat toisiinsa, ja uudelleentulkinnasta huolimatta niitä yhdistää ajallinen yhtenäisyys ja juonellisuus (Sintonen 1999: 5; Vasenkari & Pekkala 2000: 66, 81).

Haastattelujamme voi luonnehtia myös teemahaastatteluiksi siinä mielessä, että niissä kaikissa käsitellään jollakin tavoin samoja teemoja: elämää kotimaassa, siellä saatua koulutusta ja luotuja perhe- ja sukulaissuhteita, Suomeen muuton syitä ja elämää maahanmuuton jälkeen, kielen opiskelua ja ammattiopintoja, työpaikan etsimistä, työelämää sekä sosiaalisia verkostoja.

Kertomusten analyysissa olemme seuranneet ajallisuutta ja siihen kytkeytyvää juonellisuutta jäljittämällä elämäntarinan perusjuonta, sivupolkuja ja käännekohtia (ks. McAdams 1993; De Peuter 1998; Mishler 1992; Heikkinen 2000) sekä tunnistamalla merkityksellisiä toisia ja tekijöitä, joilla on kertomuksessa paikkansa (Pöyhönen ym. 2013). Haastatteluaineiston analyysiin olemme soveltaneet myös laadullisen sisällönanalyysin periaatteita. Sisällönanalyysin avulla olemme järjestäneet laajan tekstiaineiston tiiviiseen muotoon menettämättä sen informaatioarvoa ja merkityksiä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004). Sisällönanalyysin soveltaminen auttoi meitä myös luomaan selkeän kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä sekä ymmärtämään tutkimukseen osallistuneita henkilöitä heidän omasta näkökulmastaan. Kertomukset ovat alun perin venäjänkielisiä, ja ne oli käännetty englanniksi, joka oli monikielisen tutkimusryhmämme yhteinen työkieli (ks. lisää Pöyhönen ym. 2013).

4 Katjan ja Ninan kertomukset

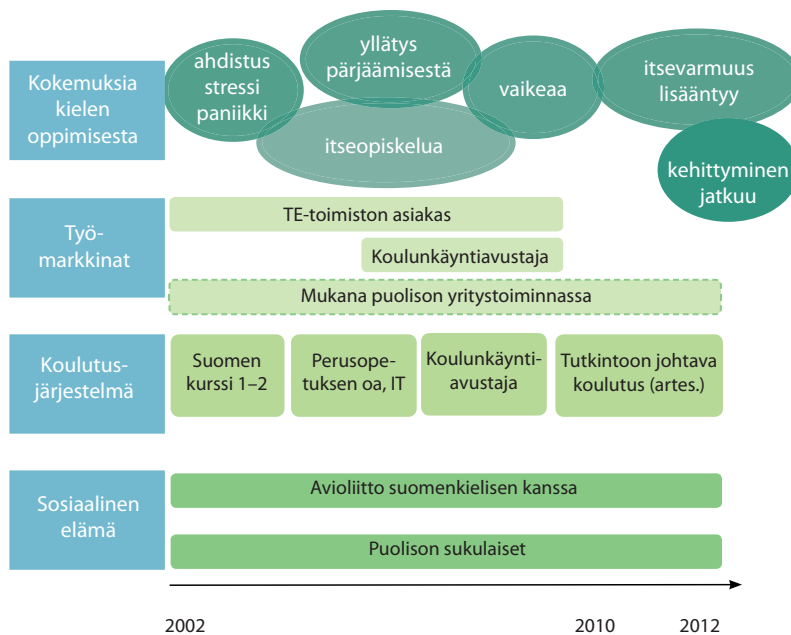
Kiikaroimme Katjan ja Ninan kertomuksia työ- ja ammattiyhteisöihin integroitumisesta, koulutuspoluista ja muusta sosiaalisesta elämästä. Kohdistamme katseemme erityisesti heidän puheeseensa kielistä ja kielenoppimisesta integraation ja identiteettien rakennusaineiksina. Olemme koonneet heidän kertomuksistaan kielenoppimisen ajallisen jatkumon. Molemmissa kertomuksissa on erotettavissa kolme erilaista kontekstia (ks. kuvio 1 ja kuvio 2): työelämä (työmarkkinat), koulutus (koulutusjärjestelmä) ja sosiaalinen elämä, jotka jollakin tavoin asemoivat kielen merkitystä ja kielenoppimista heidän puheessaan. Tämän lisäksi molempien kertomusten aikajatkumoilla kielenoppimisesta nousee esiin erilaisia kokemuksia, jotka ovat keskenään osittain ristiriitaisia.

4.1 Katja – suomenkielisiin sosiaalisiin suhteisiin sukeltaja

Katja edustaa aineistossamme valmistautumisen ympäristöä, eli hän on hankkimassa valmiuksia siirtyä työelämäänsä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että Katjalla ei olisi aikaisempaa työkokemusta Suomessa – päinvastoin. Kuten kuvio 1 käy ilmi, Katjalla on suomenkielinen puoliso, ja hän on tullut Suomeen avioitumisen vuoksi. Heti maahan muutettuaan Katjasta tuli TE-toimiston asiakas ja hän aloitti suomen kielen opinnot al-

keiskurssilla. Suomen kielen oppimisen alkuvaiheeseen liittyi ahdistusta, stressiä ja paniikkia sekä vertailua muihin kurssilaisiin, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

- (1) Pääsin Suomi 1 kurssille [--] oli hyvin vaikeata, monta kertaa olen itkenyt, etten ymmärrä mitään, ihmiset menevät vain eteenpäin, mutta minä istun ja katson: missä opettaja on, minne hän on menossa? En ymmärrä yhtään mitään.



KUVIO 1. Katjan kielenoppimisen kokemukset ja niiden kytkökset työmarkkinoihin, koulutusjärjestelmään ja sosiaaliseen elämään.

Suomenkielisen puolison lapset ja sukulaiset sekä tuttavapiiri kuuluvat Katjan sosiaaliseen verkostoon. Kanssakäyminen heidän kanssaan luo hänelle suotuisat mahdollisuudet käyttää ja kehittää suomen kieltä. Puolison kautta hän tutustuu myös suomalaiseen kulttuuriin: teatteriin, musiikkiin ja kirjallisuuteen. Katja seuraa aktiivisesti suomalaista mediaa, sillä hän on kiinnostunut tietämään enemmän uudesta asuinmaastaan. Katjan kertomuksessa ei sen sijaan nouse esille hänen mahdollisuutensa tai halukkuutensa ylläpitää venäjänkielisiä sosiaalisia suhteita.

Alun ahdistuksen ja stressin jälkeen Katjan suhde suomen kielen oppimiseen muuttui, sillä hän alkoi myös aktiivisesti hyödyntää muodollisen kielikoulutuksen ulkopuolisia tarjoumia. Tämän seurauksena, hänelle itselleenkin yllätyksenä, hän koki selviytyvänsä suomen kielellä erilaisissa kirjallisissa ja suullisissa kielenkäyttötilanteissa:

- (2) Ihmeellistä, mutta kieli alkoi kehittyä. [--] Minä aloin puhua suomeksi. Joka päivä kurssin jälkeen matkalla kotiin puhuin itsekseni. [--] Keksin itselleni tekstejä, kirjoitin jotain. Kieli alkoi kehittyä. Yllätyin, että aloin ymmärtää tekstejä, aloin lukea ilmoituksia, ja kaikkea.

Katjan koulutushistoriaan Suomessa mahtuu erilaisia vaiheita. Hän suoritti sekä maa-hanmuuttajille että kantaväestölle tarkoitettuja kursseja. Tarkoituksena oli oppia lisää suomen kieltä sekä työelämässä tarvittavia uusia taitoja. Hän muun muassa päätti valmistua koulunkäyntiavustajaksi ja pääsi opiskelemaan suomalaisten kanssa. Katja osallistui myös erilaisiin työharjoitteluihin. Harjoittelujaksot tarjosivat hänelle mahdollisuuden saada tuntumaa työelämään ja tutustua uusiin ihmisiin. Katjan pettymykseksi rahoituksen puute kuitenkin esti hänen työllistymisensä kerta toisensa jälkeen. Tästä huolimatta Katja on jaksanut etsiä työtä aktiivisesti sekä kouluttautua. Hänen tavoitteenaan on parantaa mahdollisuuksiaan päästä työmarkkinoille. Haastatteluhetkellä hän opiskeli ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Katja oli ryhmässä ainoa venäläinen ja sanojensa mukaan viihtyi erinomaisesti muiden kurssilaisten seurassa. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin Katjan tilannetta ja hänen käsitystään suomen kielen taidostaan:

- (3) Nyt opiskelen ainoana venäläisenä suomalaisessa ryhmässä, täysin mahdotonta verrata siihen, mitä on ollut kolme vuotta sitten. Nimittäin kielen kanssa menee niin hyvin, että jo ymmärrän nämä vivahteet, vitsit, me nauramme siellä jo yhdessä ja meillä on yhteinen huumori.

Katja käyttää suomen kieltä erilaisiin tarkoituksiin sekä opiskellessaan että vapaa-ajallaan. Siitä huolimatta hän oman arvionsa mukaan tarvitsee edelleen suomen kielen kehittämistä. Hän itse pitää tärkeänä kielen jatkuvaa käyttöä ja kielitaidon harjoittamista, kuten seuraava ote hänen haastattelustaan osoittaa:

- (4) Minulla ei ole ongelmia tämän [suomen kielen] kanssa. [--] mutta kuitenkin olen sitä mieltä, että täytyy kehittyä, kehittyä, kehittyä. Lukea enemmän, katsoa elokuvia, uutisia, lukea lehtiä, joka päivä ehdottomasti.

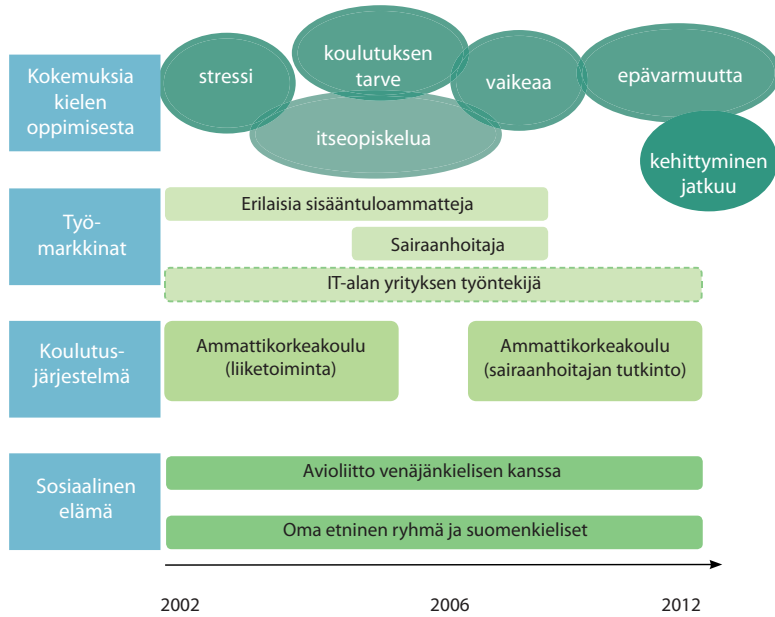
Katjan kertomuksesta paistaa, että hän on löytänyt tilaisuuksia ja merkityksellisiä toisia, joiden kanssa hän voi käyttää ja kehittää suomen kielen taitoaan. Viittaus yhteiseen huumoriin opiskelijoiden kanssa kertoo tästä paljon. Katja tuntuu kuitenkin olevan jatkuvasti matkalla jonnekin: hänellä on takanaan useita koulutuksia, joiden yhteys toisiinsa ei ole kertomuksessa selvä: miten hän päätyy koulunkäyntiavustajan koulutuksen jälkeen opiskelemaan artesaaniksi? Ovatko TE-toimiston määräaikaaisesti tukemat harjoittelujaksot ohjanneet hänet tälle polulle? Mikä on työmarkkinoiden ja kielitaidon yhteys tässä palapelissä? Entä miten työmarkkinoilla on huomioitu se, että Katja on ol-

lut mukana puolisonsa yritystoiminnassa? Onko se nähty enemmän perheen sisäisenä toimintana kuin ammattitaitona ja työkokemuksena? Onko tähän toimintaan kenties liittynyt venäjän kieli, jolla ei välttämättä ole Suomessa työllistymisen kannalta markkina-arvoa? Kysymyksiä on monia, ja näyttääkin siltä, että Katjan kertomuksessa suomen kielen kurssit ja muu kotouttamisen tuki ovat edesauttaneet pikemminkin sosiaalisten suhteiden solmimista ja valmistautumista työ- ja ammattiyhteisöihin integroitumiseen kuin varsinaisesti mahdollistaneet työpaikan saannin omalta alalta.

4.2 Nina – suomen kivikkoinen oppimispolku

Nina edustaa haastatteluhetkellä saavuttamisen ympäristöä, eli hän on hankkinut työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä työllistynyt ja integroitunut työyhteisöön (ks. kuvio 2). Nina muutti Suomeen vuonna 2002 opiskelijastatuksella. Hän seurasi ukrainalaista poikaystäväänsä, joka oli aloittanut korkeakouluopinnot täällä aikaisemmin. Nina pääsi opiskelemaan liiketoimintaa ammattikorkeakoulun englanninkielisessä ohjelmassa. Toisin kuin Katjasta, hänestä ei siis tullut TE-toimiston asiakasta, eikä hän kansainvälisenä opiskelijana kuulunut kotouttamistoimenpiteiden piiriin. Hän ei myöskään saanut muodollista suomen kielen opetusta, vaikka oli kiinnostunut oppimaan uutta kieltä. Hänen oppilaitoksestaankaan ei löytynyt sopivan tasoisia kursseja. Nina kuvailee tilannettaan seuraavaan tapaan:

- (5) Olen ollut aina kiinnostunut suomen kielen opiskelusta, mutta ongelmana oppilaitoksissa on se, että siellä suomen kielen kursseja, tunteja on hyvin vähän, yhteensä ehkä kerran tai kaksi viikossa. Ja ne ovat yleensä sellaisia peruserus, minä olen, sinä olet, ja siinä kaikki.



KUVIO 2. Ninan kielenoppimisen kokemukset ja niiden kytkökset työmarkkinoihin, koulutusjärjestelmään ja sosiaaliseen elämään.

Maahanmuuton alkuvaiheessa Ninan sosiaalinen verkosto koostui pääasiassa venäjänkielisistä maahanmuuttajista sekä kansainvälisistä opiskelijoista, joten hänellä ei juuri ollut mahdollisuuksia harjoitella ja kehittää suomen kieltä vapaa-ajallaan. Halu oppia ja käyttää suomen kieltä vei Ninan kuoron, jossa hän lauloi suomeksi ymmärtämättä mitään laulujen sisällöstä. Tämä kuitenkin edesauttoi häntä saamaan suomalaisia tuttavuuksia ja käyttämään kieltä. 2000-luvun alussa Nina meni naimisiin ukrainalaisen poikaystävänsä kanssa, perhe kasvoi ja Nina joutui työskentelemään opiskelun ohella. Tässä vaiheessa hän työllistyi ainoastaan sisääntuloammatteihin, mutta työssä käyminen tarjosi hänelle mahdollisuuden harjoitella suomen kieltä. Suomalaisen tuttavien innoittamana Nina päätti vaihtaa opiskelualaa, ja hän aloitti sairaanhoitajaopinnot ammattikorkeakoulussa. Opiskelukieli ammattikorkeakoulussa oli suomi. Opiskelu tuotti Ninalle vaikeuksia, koska hän piti jatkuvasti suomen kielen taitoaan riittämättömänä. Hän suoritti ammattiopintoja ja opiskeli samalla suomea yrittäen tavoitella opintojen edellyttämää kielitaidon tasoa. Hän pyrkikin varsin tavoitteellisesti hyödyntämään erilaiset oppimislanteet aina, kun mahdollista. Nina kuvailee seuraavasti omaa suomen kielen oppimistaan, jossa opettajilla tuntuu olevan keskeinen rooli:

- (6) Kielen kanssa, periaatteessa, en ole koskaan keneltäkään saanut apua. Kiitos näille opettajille, olen istunut ensimmäisessä rivissä ja esittänyt jatkuvasti paljon kysymyksiä, koska ymmärsin tarvitsevani tätä (kieltä) työtä varten.

Ensimmäiset työharjoittelujaksot sairaaloissa olivat äärimmäisen vaikeita Ninalle. Hän joutui tekemään paljon työtä pärjätäkseen vaativiksi kokemissaan kielenkäyttötilanteissa. Itseopiskeluun ja sairaanhoitajan työhön liittyi stressiä sekä jatkuvaa väsymystä. Ne melkein veivät Ninan uupumuksen partaalle, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

- (7) Koin ensimmäisen stressin ensimmäisessä työharjoittelussa silloin, kun istuin sanakirjan kanssa ja luin tuhansittain näitä sairauskertomuksia. Ja kirjoitin, kirjaimellisesti sanakirjan kanssa, ja selvitin yksittäisiä sanoja. Koska minä jopa muistan, että ensimmäisissä raportointitilaisuuksissa en ymmärtänyt sanaakaan. Oli hyvin vaikeaa. Ja niin, vähitellen, vähitellen, päivästä toiseen, tämän stressin kautta.

Ammattikorkeakoulusta valmistumisen jälkeen Nina työskenteli useita vuosia sairaanhoitajana. Oman arvionsa mukaan hän selviytyi kohtalaisen hyvin suomen kielellä sekä vaativissa työtehtävissään että vapaa-ajallaan. Hänen sosiaalinen verkostonsa oli laajentunut, ja hän oli saanut myös suomalaisia ystäviä. Hän katsoi kuitenkin tarvitsevansa työelämässä jo omaksumansa kielitaidon lisäksi syvällisempää ja monipuolisempaa kielen osaamista. Nina ei ymmärtänyt, miksi hänelle ei tarjottu mahdollisuutta osallistua suomen kielen kursseille, vaikka hän oli motivoitunut ja katsoi tarvitsevansa lisäkoulutusta:

- (8) Menin työvoimatoimistoon ja pyysin: Tarvitsen [suomen kieltä] työtä varten. Haluan kirjoittaa nopeasti. Haluan ymmärtää, miten kirjoitetaan. Haluan esittää kysymyksiä opettajalle, tietää, miten tämä tehdään. Että haluan harjaantua, haluan harjoitella. Vastauksena tähän minut lähetettiin johonkin kielikeskukseen, missä testattiin suomen kielen taitoni, ja sitten sanottiin, että muihin maahanmuuttajiin verrattuna sinulla asiat ovat hyvin.

Haastatteluhetkellä Nina työskenteli IT-alan yrityksessä. Hän käyttää suomen kieltä päivittäin asiakaspalvelussa, mutta on edelleen epävarma vaativiksi kokemissaan kielenkäyttötilanteissa. Tällöin hän joutuu tukeutumaan suomalaisten ystäviensä apuun. Nina luonnehtii suomen kielen taitoaan näin:

- (9) [suomen kielen taito työssä] puhuminen, kyllä, riittää. Kirjallinen, kuitenkin kirjoitan vähän hitaasti, mutta kirjoitan jo. Nimittäin minä jo paljon harjaannuin kaikilla näillä oppimillani lauseilla, että pystyn// ja sähköpostia myös, koska minä kirjoitan niitä usein. Kuitenkin sen takia, että en ole saanut tätä kielikoulutusta, minulla ei ole varmuutta. Jopa silloin kun saan kirjoitetuksi, mietin: Menikö tämä oikein? Joskus olen pyytänyt suomalaisia ystäviä: katso tätä virkettä, menikö oikein vai ei?

Myös Nina on Katjan tapaan alan- ja ammatinvaihtaja. Hän tuli opiskelemaan liiketaloutta, minkä jälkeen hän päätyi opiskelemaan sairaanhoitajaksi. Englanninkielinen koulutusohjelma ei tukenut Ninan integroitumista suomenkieliseen työ- ja ammattiyhteisöön. Ninan oli oltava sinnikäs ja omatoiminen kehittääkseen suomen kielen taitoaan. Katjalla olivat tukena puoliso, tämän suku ja ystävät. Ninakin pääsi vähitellen suomenkielisiin yhteisöihin erityisesti sairaanhoitajaopintojen ja työelämäjaksojen aikana. Mutta miksi hänen oppimistaan ei tuettu TE-toimistossa? Olivatko hänen resurssinsa verrattuna muihin maahanmuuttajiin sen verran paremmat, että hänen ei katsottu olevan vaarassa syrjäytyä työmarkkinoilta? Entä oliko siirtyminen IT-alalle paluuta ensimmäiseen koulutukseen? Miten Nina on voinut hyödyntää venäjän kielen osaamistaan työ- ja ammattiyhteisöissä? Olisiko hänen pitänyt osata paremmin sairaanhoitajan ammatissa tarvittavaa suomea? Ninan kertomuksesta voi myös tunnistaa kenen tahansa uuteen työpaikkaan astuvan epävarmuutta ja huolta: ymmärrätkö työyhteisön kielenkäyttöä, osaanko, pääsenkö sisään työyhteisöön?

5 Pohdinta

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet, miten kielten käyttö ja kielenoppiminen ilmenevät aikuisten maahanmuuttajien kertomuksissa, kun he puhuvat työstään, koulutuksestaan ja sosiaalisesta elämästään. Analyysimme osoittaa, että aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimisen polut ovat yksilöllisiä ja ne ovat kytköksissä koulutusjärjestelmiin ja työmarkkinoihin sekä sosiaaliseen elämään. Sen sijaan koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden välinen yhteys on usein löyhä: koulutuksesta huolimatta maahanmuuttaja saattaa ohjautua sisääntuloammatteihin tai jäädä työttömäksi. Tämä tulos ei varsinaisesti yllätä, vaan pikemminkin tukee aiempia tutkimustuloksia maahanmuuttajista Suomen työmarkkinoilla (esim. Ahmad 2005; Forsander 2013).

Kun kieltä opitaan toisena kielenä, voidaan yleistäen todeta koko uuden elinympäristön olevan potentiaalista oppimisympäristöä ja näin tarjoavan mahdollisuuksia kielen oppimiseen sen mukaan, missä yhteisöissä, millaisissa kielenkäyttötilanteissa ja millaisin tarpein ja valmiuksin yksilö niissä toimii yhdessä muiden kanssa. Vaikka muodollisella kielikoulutuksella on eittämättä keskeinen tehtävä ja se voi tukea ja nopeuttaa kielenoppimista, tuntuu oppiminen sosiaalisissa tilanteissa sekä koulutus- ja työelämäkonteksteissa jäävän liian vähälle huomiolle niin pedagogisessa kuin poliittisessäkin keskustelussa. Aikuisten maahanmuuttajien työelämää koskevissa tutkimuksissa sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöltä saatava tuki, kuten havainnollistaminen, konkreettisten ilmaisujen tarjoaminen sekä ylipäätään toimintaan osallistuminen ja osallisuuden kokemukset, koetaan tärkeäksi suomen kielen oppimisessa (esim. Suni 2010; Partanen

2013; Pöyhönen ym. 2013; vrt. Rydén 2007). Tämänäyttypisiä kokemuksia soisi tarjoutuvan maahanmuuttajille kaikissa kotoutumispolun vaiheissa, niin arjen sosiaalisissa tilanteissa kuin muodollisessa koulutuksessakin.

Esimerkkiemme Katja ja Nina edustivat haastatteluhetkellä eri ympäristöjä (valmistautuminen ja saavuttaminen), ja he olivat muuttaneet maahan eri syistä. Maahanmuuttosyy ilmenee erityisesti siinä, millaiset mahdollisuudet heillä on kertomustensa mukaan saada muodollista suomen kielen koulutusta maahanmuuton alkuvaiheessa (vrt. Eronen ym. 2014). Siinä missä Katja TE-toimiston asiakkaana pääsee kursseille, Nina englanninkielisen ohjelman opiskelijana ei onnistu löytämään sopiviksi kokemaan suomen kielen kursseja. Molemmilla on tarve ja motivaatio opiskella suomen kieltä. Heidän alkuvaiheen kielenoppimiskokemuksilleen ovat yhteistä stressaantumisen ja riittämättömyyden tunteet. Katjalla, jolla on enemmän suomenkielisiä kontakteja lähiympäristössään, tuntui olevan myös enemmän tarjoumia suomen kielen oppimiseen. Huomattavaa kuitenkin on, että stressaavan, jokseenkin lyhyen alkuvaiheen jälkeen hän hyödyntää aktiivisesti kielenkäyttötilanteet ja käyttää aikaa suullisen ja kirjallisen kielitaidon harjoitteluun – myös itsekseen. Nina puolestaan hakeutuu vapaa-ajan harastuksen kautta yhteisöön, jossa on mahdollista käyttää suomen kieltä ja oppia muilta. Hän kuitenkin kokee jääneensä paitsi suomen kielen koulutuksesta, jota tarjotaan muille maahanmuuttajille.

Haastatteluhetkellä valmistautumisen ympäristöä edustanut Katja opiskeli artesaaniksi, mutta hänellä oli jo aiempaa kokemusta Suomessa työskentelemisestä. Hän on itse asiassa työskennellyt jonkin verran miehensä yrityksessä lähes koko Suomessa-oloaikansa, joten tässä mielessä hän edustaa myös saavuttamisen ympäristöä – tätä ei tosin tunnusteta työmarkkinoilla. Kielen näkökulmasta katsottuna Katjan kommentti *kielen kanssa menee niin hyvin, että jo ymmärrän nämä vivahteet, vitsit, me nauramme siellä jo yhdessä ja meillä on yhteinen huumori* kuvastaa identifoitumista ryhmään ja osallisuuden tunnetta (ks. Ibarra 1999; Norton 2011; Slay & Smith 2011), joskaan tällaista kokemusta ei ole syntynyt työ- ja ammattiyhteisöissä. Myös haastatteluhetkellä saavuttamisen ympäristöä edustanut ja IT-alan yrityksessä asiakaspalvelutehtävissä työskennellyt Nina näkee itsensä työyhteisön jäsenenä ja kokee hallitsevansa työtehtävät muutamiin kielenkäyttötilanteisiin liittyvää epävarmuutta lukuun ottamatta. Voi myös pohtia, ovatko kielenkäyttötilanteet hänelle tällä hetkellä liiankin helppoja.

Yhteistä Katjan ja Ninan kertomuksille kielenoppimisesta näyttäisi olevan myös se, että kielitaidon kehittyessä lisääntyy myös tietoisuus siitä, miten paljon kielitaidossa on vielä kehitettävää. Tosin tunne pärjäämisestä ja kielitaidon riittävydestä voi olla myös tilanteista siten, että kielitaidon voi tuntea olevan hyvää ja riittävää arjen sosiaalisissa tilanteissa mutta riittämätöntä joissakin työelämän tilanteissa. Tämä näkyy erityisesti Ninan kohdalla, kun hän kertoo kokemuksistaan työharjoittelussa ja työstään IT-alan

yrittäjässä. Ninan kokemukset heijastelevat yksin puurtamista ja hyvää stressinsietokykyä mutta myös sitä, että hänen tavoitteensa ovat korkeammalla kuin Katjan. Nina kertoo, että hän on omin päin ilman apua oppinut suomen kieltä eikä ole yrityksistään huolimatta onnistunut saamaan tarpeitaan vastaavaa kielikoulutusta koko Suomessa-oloaikanaan. Hän ei pidä sairaanhoitajan koulutusta kielikoulutuksena, ja hän painottaa kertomuksessaan kielikoulutuksen yhteyttä oikeakielisyyteen. Ninan kokemukset piirittävät yleisemminkin kuvaa siitä, miten vähän kielikoulutustarjontaa on niille aikuisille maahanmuuttajille, jotka ovat jo saavuttaneet kotoutumiskoulutuksen tavoitetason tai kansalaisuuden hakemiseen vaadittavan B1-taitotason. Hänen kertomuksensa kuvastaa myös hyvin tiedossa olevia kansainvälisten koulutusohjelmien puutteita ja resurssien hukkaa: suomen tai ruotsin kielen tarjontaa ei välttämättä ole lainkaan, mikä saattaa johtaa koulutusohjelmasta valmistuneen kotoutumiskoulutukseen nopeiden oppijoiden polulle. Ninan kokemukset ovat tuttuja myös työperusteisesti maahan muuttaneille, jotka ovat jääneet esimerkiksi laman keskellä työttömiksi. Työ- ja ammattiyhteisöön integroitumisen esteiksi saattavat muodostua ”riittävä” kielitaito, kansalaisuus, ikä ja koulutus. (OPH 2012; Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010; OKM 2014; Tarnanen & Pöyhönen 2013).

Katja ja Nina ovat Suomessa-oloaikanaan työskennelleet eri työtehtävissä sekä opiskelleet suomenkielisessä tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Heillä molemmilla on ollut mahdollisuus näissä yhteisöissä kehittää kielitaitoaan, joskin molempien kertomuksissa nousee esille myös vahvasti itsenäisen opiskelun ja yksin tehdyn harjoittelun merkitys (ks. myös Suni 2010; Partanen 2013). He molemmat erittelevät ja arvioivat kielitaitoaan esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen suhteen, kun he puhuvat haastatteluhetken kielitaidostaan. Esimerkiksi Ninan kuvaamat vaikeudet kirjoittamisessa näkyvät myös maahanmuuttajataustaisten aikuisten kielitaitotestien tuloksissa, jotka osoittavat kirjoittamisen taidon kehittyvän muita osaitoja hitaammin (ks. myös Tarnanen, Härmälä & Neittaanmäki 2010; Tarnanen & Pöyhönen 2011).

Katjan ja Ninan erittelevä ja arvioiva puhe omasta kielitaidostaan osoittaa myös sen, että he tunnistavat vahvuutensa ja heikkoutensa ja kielentävät sekä kielenoppimis- että kielikoulutustarpeitaan yksityiskohtaisestikin. Heidän kaltaistensa äänten soisi kuuluvan keskusteltaessa kielitaidon riittävydestä ja ylipäättään kielitaidosta (Shohamy 2006; Rydén 2007; Holm ym. 2008; Tarnanen & Pöyhönen 2011; Pöyhönen & Tarnanen 2015). Tällaista maahanmuuttajilta itseltään kerättyä tutkimustietoa tarvitaan edelleen esimerkiksi kehitettäessä kotoutumiskoulutusta tai tutkintoon johtavaa koulutusta. Kriittisin kehittämisen kohde on koulutuksen osuvuus työelämän kannalta: Miten koulutuksessa osataan huomioida työelämän kielitaitotarpeita ja tilanteita? Tietävätkö kouluttajat, missä aikuiset maahanmuuttajat käyttävät kieltä, kenen kanssa ja miksi? Muodollinen koulutus nojautuu pääosin opetussuunnitelman tavoitteisiin, joita rää-

tälöidään opiskelijan tarpeiden mukaan. Prosessi voisi olla toisenkinlainen: lähdetään liikkeelle opiskelijan tarpeista ja muokataan opetussuunnitelmaa tai oppimisen tiloja niiden mukaan. Tällaisesta ajattelusta ja toiminnasta on jo esimerkkejä, joista ammentaa (Intke-Hernandez 2015; Cooke, Winstanley & Bryers 2015).

Katja ja Nina pitävät suomen kielen oppimista tärkeänä, ja heidän puheensa heijastelee kielitaidon keskeistä merkitystä työelämään integroitumisessa ja identiteettityössä (Nohl ym. 2006; Shohamy 2006; Pujolar 2010). Tässä mielessä heidän puheensa suomen kielen oppimiskokemuksista kaiuttaa kotouttamispolitiikan linjauksia ja ruokkii linjausten legitimitettä (Creese & Blackledge 2011; Hornberger & Johnson 2007). Sen sijaan venäjän kielen käyttö näyttää rajautuvan lähipiiriin, kauaksi työelämästä.

Integraatio ja identiteettien rakentuminen on kertomuksissa eräänlainen päätymätön tarina, pysäytyskuva. Integraation aste, prosessi tai lopputuotos ei olekaan keskeistä. Kaiken kaikkiaan Katjan ja Ninan kertomukset kielten käytöstä ja oppimisesta kuvastavat havainnollisella tavalla sitä, miten monivaiheisesti ja erilaisten tunnekokemusten kautta integraatio ja identiteetit rakentuvat ja millaista sitkeyttä kielellisten resurssien tavoittaminen voi edellyttää.

Kirjallisuus

- Ahmad, A. 2005. *Getting a job in Finland: the social networks of immigrants from the Indian subcontinent in the Helsinki metropolitan labour market*. Research Reports No. 247. Helsinki: University of Helsinki, Department of Sociology. Saatavilla osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23504/gettinga.pdf?sequence=2>.
- Baynham, M. & A. De Fina (toim.) 2005. *Dislocations/relocations. Narratives of displacement*. Manchester: St Jerome.
- Blommaert, J. & B. Rampton 2011. Language and superdiversity. *Diversities*, 13 (2), 1–21.
- Cooke, M., B. Winstanley & D. Bryers 2015. Whose integration? A participatory ESOL project in the UK. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.) *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge, 214–224.
- Creese, A. & A. Blackledge 2011. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1196–1208.
- de Peuter, J. 1998. The dialogics of narrative identity. Teoksessa M. Mayerfeld Bell & M. Gardiner (toim.) *Bakhtin and the human sciences. No last words*. London: Sage Publications, 30–48.
- Eronen, A., V. Härmälä, S. Jauhiainen, H. Karikallio, R. Karinen, A. Kosunen, J.-P. Laamanen & M. Lahtinen 2014. *Maahanmuuttajien työllistyminen – taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työ ja yrittäjyys 6/2014. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Forsander, A. 2013. Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 220–244.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Tarinan mahti: narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka*, 25 (4), 47–58.

- Heller, M. 2008. Language and nation-state: challenges to sociolinguistic theory and practice. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 504–524.
- Holm, P., A. Hoppinen & M. Lahtinen 2008. *Maahanmuuttajien työkyky 2008*. Pellervon taloudellisen tutkimuslaitoksen raportteja nro 210. Helsinki: Pellervon taloudellinen tutkimuslaitos PTT.
- Hornberger, N. & D. C. Johnson 2007. Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41 (3), 509–532.
- Hunter, J. 2012. Language and literacy on the ground: disconnects between government policy and employer perspectives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33 (2), 299–311.
- Ibarra, H. 1999. Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44 (4), 764–791.
- Intke-Hernandez, M. 2015. Stay-at-home mothers learning Finnish. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.) *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge, 119–127.
- Kyhä, H. 2011. *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Scripta lingua Fennica edita 321. Turku: Turun yliopisto.
- Kärkkäinen, K. 2011. Maahanmuuttajien integraatiosta. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 53. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 258–281.
- McAdams, D. P. 1993. *The stories we live by: personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow.
- Mishler, E. 1992. Work, identity, and narrative: an artist-craftsman's story. Teoksessa G. Rosenwald & R. Ochberg (toim.) *Storied lives. The cultural politics of self-understanding*. New Haven, CT: Yale University Press, 21–40.
- Modood, T. 2007. *Multiculturalism. Themes for the 21st Century*. London: Polity Press.
- Nohl, A.-M., K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiss 2006. Kulturelles Kapital in der Migration – ein Mehrebenenansatz zur empirisch-rekonstruktiven Analyse der Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter Migrantinnen. Thematic issue: Qualitative Migration Research in Contemporary Europe. *Forum: Qualitative Social Research* 7 (3).
- Norton, B. 2011. Identity. Teoksessa J. Simpson (toim.) *Routledge handbook of applied linguistics*. London: Routledge, 318–330.
- OPH 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetusuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2014. *Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentäminen terveysalalla*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Partanen, M. 2013. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit*. AFinLAN vuosikirja 2013. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 55–76.
- Pratt, G., K. W. Rockmann & J. B. Kaufmann 2006. Constructing professional identity: the role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49 (2), 235–262.
- Pujolar, J. 2010. Immigration and language education in Catalonia: between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21 (3), 229–243.

- Pöyhönen, S., T. Rynkänen, M. Tarnanen & D. Hoffman 2013. Venäjänkieliset IT-alan asiantuntijat työyhteisöissä – monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit*. AFinLAN vuosikirja 2013. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 77–102.
- Pöyhönen, S., M. Tarnanen, E.-M. Vehviläinen, A. Virtanen & L. Pihlaja 2010. *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen edistämiseksi*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Suomen Kulttuurirahasto.
- Pöyhönen, S. & M. Tarnanen 2015. Integration policies and adult second language learning in Finland. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.) *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge, 107–118.
- Ricouer, P. 1991. Life in quest of narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricouer. Narrative and interpretation*. London: Routledge, 20–33.
- Rydén, I.-L. 2007. *Litteracitet och sociala nätverk – ur ett andraspråksperspektiv*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 10. Göteborg: Göteborg universitet.
- Rynkänen, T. 2014. Monikielisyys ja demokratia: esimerkkinä venäjänkieliset maahanmuuttajat Suomessa. Teoksessa S. Lamminpää & C. Rink (toim.) *Demokratia, Demokrati, Democracy, Demokratie. VAKKI-symposiumi XXXIV 13.–14.2.2014*. VAKKI Publications 3. Vaasa: VAKKI, 182–194.
- Saukkonen, P. 2013. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 81–97.
- Shohamy, E. 2006. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Sintonen, T. 1999. *Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina*. SoPhi 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Slay, H. S. & D. A. Smith 2011. Professional identity construction: using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64 (1), 85–107.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua. Työntekijän näkökulma ammatilliseen kielitaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58. Saatavilla osoitteessa <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/viewFile/3875/3657>.
- Tarnanen, M., M. Härmälä & R. Neittaanmäki 2010. Aikuisten kielitaito ja Yleiset kielitutkinnot. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 59–71. Saatavilla osoitteessa <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/3876/3658>.
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–152.
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2013. Pätevyys ja kielitaito – portinvartijana vai sisäänheittäjänä työmarkkinoilla? Suullinen esitelmä, Epikset, Tampere, 27.9.2013.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vasenkari, M. & A. Pekkala 2000. Dialogic methodology. Teoksessa L. Honko (toim.) *Thick corpus, organic variation and textuality in oral tradition*. Studia Fennica Folkloristica 7. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 243–254.
- Virtanen, A. 2013. Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa. *Lähivertailuja – Lähivördlusi*, 23, 403–427.
- Williams, A. M. 2006. Lost in translation? International migration, learning and knowledge. *Progress in Human Geography*, 30 (5), 588–607.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 73–90.

Mari Hurskainen & Sabine Ylönen

Jyväskylän yliopisto

Vieraiden kielten oppimismotivaatio: esimerkkinä saksa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa

German continues to be one of the most often used foreign languages for academic purposes in Finland although its use has decreased rapidly during the past few decades. The aim of this study is to explore university students' motivation to learn German. It is part of the FinGer project and focuses on 2257 answers given to one survey question, namely why students have learned German. This multiple choice question with seven options included an open-ended option, which 772 German as a foreign language speaking respondents selected. In addition to frequency analysis of the multiple choice options, the open comments were analysed using qualitative content analysis in two ways: inductively (data-driven thematic classification) and deductively (theory-driven classification). The open comments were also analysed quantitatively. The results show that German was primarily studied to improve employment possibilities. Finnish language education policies clearly influenced the motivation to learn German over time: older generations' motivation was mainly regulated externally whereas intrinsic motivation increased in younger generations.

Keywords: German language, learning motivation, university students, survey, content analysis

Asiasanat: saksan kieli, oppimismotivaatio, yliopisto-opiskelijat, kyselytutkimus, sisällönanalyysi

1 Johdanto

Asenteet vieraiden kielten opiskeluun ovat Suomessa olleet perinteisesti positiivisia ja suomalaiset yliopisto-opiskelijat ovat vielä hyvin monikielisiä (Ylönen & Vainio 2009: 216–217; Grasz & Schlabach 2012: 1–2). Viime vuosina on kuitenkin herännyt huoli kielitaidon kaventumisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 todetaan esimerkiksi:

Vieraiden kielten opiskelu peruskoulussa ja lukiossa on globalisaation vaatimuksiin nähden painottunut liiaksi englannin kieleen. Kielipohjan laajentaminen edellyttää opiskelijoiden suurempaa kiinnostusta muihin kieliin ja kulttuureihin sekä riittävää ja alueellisesti kattavaa opetustarjontaa. (OKM 2012: 18.)

Ministeriö korostaa siis sekä oppilaiden kiinnostuksen että kielikoulutuspoliittisten ratkaisujen merkitystä ”kielipohjan laajentamiseen”. Molemmat vaikuttavat ratkaisevasti opiskelijoiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä: oma kiinnostus tiettyyn kieleen ei yksin riitä, vaan myös ulkoisilla tekijöillä on tärkeä merkitys. Tärkein niistä on kyseisen kielen opetustarjonta omalla alueella. Opetustarjonta kertoo myös arvoista ja asenteista tiettyä kieltä kohtaan (esim. Pöyhönen 2009: 149).

Tässä artikkelissa on tarkoitus tutkia yliopisto-opiskelijoiden motivaatiota oppia saksan kieltä. Saksan kielen suosion lasku on ollut Suomessa erityisen jyrkkä viimeisten 50 vuoden aikana. Vuonna 1962 luki vielä 42 % oppikoulun opiskelijoista saksaa ensimmäisenä vieraana kielenä, mutta 1974 enää vain 8,4 % (Kieliohjelmakomitea 1978: 47). Peruskoulu-uudistuksen jälkeen saksaa A1-kielenä opiskelleiden määrä laski edelleen neljästä prosentista vuonna 1994 (Kumpulainen 2003: 21) 1,2 prosenttiin vuonna 2012 (Kumpulainen 2014: 44). Saksaa B2-kielenä opiskelleiden määrä on viime vuosina nousut perusopetuksen 8.–9. vuosiluokilla 6,8 prosentista (vuonna 2008) 7,7 prosenttiin (vuonna 2012) (Kumpulainen 2014: 46). Lukion saksaa opiskelleiden määrä taas laski säännöllisesti vuoden 2003 30,6 prosentista 12,7 prosenttiin vuonna 2012 (Kumpulainen 2014: 101).

Myös akateemisena kielenä saksa on menettänyt suosiotaan. Pirin mukaan se oli vielä 1930-luvulla pääasiallinen tieteen kieli (Piri 2001: 105), ja esimerkiksi väitöskirjakielenä saksa oli 1900-luvun puoliväliin asti tärkein akateeminen vieras kieli Suomessa: väitöskirjoja kirjoitettiin vielä vuosina 1931–1960 eniten saksaksi (32,5 %) ja vasta toiseksi eniten englanniksi (29,2 %), kotimaisten kielten tullessa vasta kolmantena (suomi 26,3 %) ja neljäntenä (ruotsi 9,7 %) (Ylönen 2015a: 89).

Huolimatta siitä, että kielen itsensä suosio on jyrkästi laskenut, Saksa on säilyttänyt asemansa suomalaisten vaihto-opiskelijoiden suosituimpana kohdemaana: opiskelijoiden määrä on jopa jatkuvasti noussut vuodesta 2007 vuoteen 2013 (Cimo 2014:

4). Mutta mistä syystä yliopisto-opiskelijat ovat halunneet oppia saksaa? Muun muassa tätä kysyttiin FinGer-projektin yliopisto-opiskelijoille suunnatussa kyselyssä, joka koski eri kielten roolia opinnoissa. Kysely lähetettiin vuonna 2008 Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen sekä Tampereen teknillisen yliopiston kaikkien alojen opiskelijoille ja siihen vastasi kokonaisuudessaan noin 3500 opiskelijaa (ks. Vainio 2008; Ylönen & Vainio 2009). Viime vuosikymmenten saksan opetuksen jyrkän laskun vaikutuksia ei tässä aineistossa ole vielä mahdollista havaita.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1) Mistä syistä yliopisto-opiskelijat ovat opiskelleet saksaa?
- 2) Missä määrin opiskelijoiden motivaatio opiskella saksaa riippuu sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä?
- 3) Miten opiskelijoiden motivaatio eroaa eri ikäryhmien välillä?

Vertailemalla eri ikäryhmiä voidaan tehdä joitakin päätelmiä siitä, millainen vaikutus suomalaisella kielikoulutuspolitiikalla on ollut eri aikana koulua käyneiden motivaatioon oppia saksaa. Aineisto perustuu vastauksiin, jotka saatiin vuonna 2008 toteutetun kyselyn¹ yhteen kysymykseen: Miksi haluat/olet halunnut opiskella saksan kieltä? (ks. tarkemmin luku 2).

Yliopisto-opiskelijoiden motiiveja ja motivaatiota opiskella saksan kieltä ei ole Suomessa aikaisemmin tutkittu tässä laajuudessa. Aikaisemmat tutkimukset saksan kielen oppimismotivaatiosta ovat koskeneet eri kouluasteiden oppilaita (Julkunen 1998; Rossi 2003; Karppinen 2005; Tuokkala 2007) tai senioreita (Hankila 2007). Graszin ja Schlabachin (2011, 2012) tutkimus puolestaan selvitti kielivalintojen motiiveja taloustieteiden opiskelijoille suunnatun kyselyn avulla vuonna 2009 (Grasz & Schlabach 2011, 2012). Tämä tutkimus paljasti, että tärkein syy opiskella tiettyä kieltä (myös esim. saksaa) yliopistossa olivat aikaisemmat kokemukset kyseisestä kielestä, eli ne, jotka olivat oppineet tiettyä kieltä aikaisemmin, valitsivat sen myös yliopistossa. Taloustieteen opiskelijoiden keskuudessa tärkeimpiin motiiveihin opiskella saksaa kuuluivat myös kielestä pitäminen ja sen hyödyllisyys työelämässä.

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena on saksan oppimismotiivien lisäksi tutkia, missä määrin oppimismotivaatio oli sisäistä tai ulkoista (Dörnyei & Ushioda, 2011) ja miten opiskelijoiden motivaatio eroaa eri ikäryhmien välillä. Tähän tarkoitukseen käy-

¹ Kysely *Monikielisyyden ja saksan kielen rooli opinnoissa* on osa FinGer-projektia, jossa tutkitaan saksaa lingua francana akateemisissa ja talouden konteksteissa Suomessa (Solki, n. d.). Projektissa suoritettiin kolme laajaa kyselytutkimusta yliopisto-opiskelijoiden (vuonna 2008), yliopistojen henkilökunnan (vuonna 2009) ja yritysten (vuonna 2010) kesken. Niistä kävi ilmi, että saksa kuuluu edelleen käytetyimpiin vieraisiin kieliin sekä yliopistoissa että yrityksissä (Ylönen & Vainio 2009: 217; Ylönen & Kivelä 2011: 42; Ylönen 2011).

tettiin tutkimuksen teoreettisena pohjana itsesääteleyteoriaan (*self-determination theory*) perustuvaa sisäisen ja ulkoisen motivaation (*intrinsic and extrinsic motivation*) teoriaa, joka on yksi tunnetuimmista motivaatioteorioista (Dörnyei & Ushioda 2011: 23–24). Tämän motivaatioteorian tekivät tunnetuksi Deci ja Ryan (1985), mutta tutkimuksessa tukeuduttiin pääasiallisesti Dörnyein ja Ushiodan (2011) vieraiden kielten oppimiseen sovellettuun versioon kyseisestä teoriasta. Itsesääteleyteorian mukaan sisäisen ja ulkoisen motivaation yksinkertainen kahtiajako korvataan jatkumolla, jolle asetetaan motivaation eri muodot itsesäätelyn asteen mukaan (eli kuinka ulkoisesti kontrolloitua tai sisäisesti säädeltyä kielten oppiminen on). Ulkoisen motivaation alatyypit ovat seuraavat (ks. Dörnyei & Ushioda 2011: 24):

- 1) Ulkoinen sääteley (*external regulation, E1*): kaikkein ulkoisin motivaatio, perustuu täysin ulkoiisiin palkkioihin tai painostukseen
- 2) Ohjattu sääteley (*introjected regulation, E2*): perustuu ulkoa tulevien sääntöjen noudattamiseen
- 3) Samaistettu sääteley (*identified regulation, E3*): toiminnan arvon ja hyödyllisyyden tunnistaminen
- 4) Sopeutettu sääteley (*integrated regulation, E4*): ulkoisista motivaatioista sisäistetyin, assimiloituu yksilön arvoihin, tarpeisiin ja identiteettiin

Sisäisessä motivaatiossa on kyse omasta halusta ja sisäisistä kiihokkeista (esim. nautinto, hauskuus, haasteiden päihittäminen) oppia vieraita kieliä. Sisäinen motivaatio voidaan jaotella kolmeen eri alatyypiiin; tämä Dörnyein & Ushiodan (2011: 23–24) jaottelu pohjautuu Vallerandin (1997: 285) jaotteluun. Sisäisen motivaation alatyypit ovat seuraavat:

- 1) Stimuloituminen (*to experience stimulation, I1*): halu kokea miellyttäviä tunteuksia
- 2) Innostus oppimiseen (*to learn, I2*): halu oppia uutta ja tyydyttää uteliaisuus
- 3) Pyrkimys menestykseen (*towards achievement, I3*): itsensä ylittäminen, haasteiden päihittäminen ja jonkin saavuttaminen

Tässä tutkimuksessa käytettiin yllä mainittuja seitsemää kategoriaa (neljää ulkoisen ja kolmea sisäisen motivaation luokkaa) yhtenä aineiston analyysin lähtökohtana (ks. luku 2).

2 Aineisto ja menetelmät

FinGer-projektin kysely toteutettiin vuonna 2008 Jyväskylän ja Tampereen yliopistoissa sekä Tampereen teknillisessä yliopistossa, ja se kohdistui kaikkien alojen opiskelijoihin. Kyseessä oli verkkokysely, joka toteutettiin Webropol-ohjelmalla. Lomake koostui pääasiassa valinta- ja monivalintakysymyksistä mutta sisälsi myös useita kommenttikenttiä avoimia vastauksia varten. Webropolin terminologia erottaa valinta- ja monivalintakysymyksen: valintakysymyksissä voi valita vain yhden vastauksen annetuista vaihtoehdoista, kun taas monivalintakysymyksissä on mahdollista valita yksi tai useampi vastausvaihtoehto. Kysely koostui kahdesta osasta: ensimmäinen oli suunnattu kaikille opiskelijoille riippumatta heidän kielitaidoistaan (ryhmä A: 11 kysymystä, joista kuusi oli taustakysymyksiä ja viisi käsitteli asenteita monikielisyyttä kohtaan sekä eri kielten käyttöä opinnoissa) ja toinen vain niille, joilla oli ainakin jonkinlainen saksan kielen taito (ryhmä B). Toinen osa kyselylomakkeesta sisälsi kaikille ryhmään B kuuluville kahdeksan yhteistä kysymystä, joissa vastaajien tuli mm. arvioida omaa saksan kielen taitoaan sekä kertoa, miten ja miksi he olivat opiskelleet saksaa ja mikä merkitys saksan osaamisella on ollut heidän opinnoissaan. Lisäksi toinen osa lomakkeesta sisälsi 12 kysymystä erityisesti niille, jotka olivat olleet vaihdossa saksankielisessä maassa (ryhmä B1), ja kaksi kysymystä niille, jotka suunnittelivat sellaista (ryhmä B2).

Koko kyselyyn vastasi yhteensä 3513 opiskelijaa (ryhmä A), joista 2302 opiskelijaa (65,5 %, ryhmä B) ilmoitti osaavansa ainakin jonkin verran saksaa. Valinta- ja monivalintakysymysten tuloksista on raportoitu aikaisemmin (esim. Ylönen & Vainio 2009), mutta avoimia kysymyksiä ei ole aikaisemmin analysoitu järjestelmällisesti. Tämän tutkimuksen pääpaino onkin avointen vastausten analyysissa.

Käsillä oleva tutkimus tarkastelee vastauksia yhteen ryhmälle B osoitettuun kysymykseen kyselyn toisessa osassa: Miksi haluat/olet halunnut opiskella saksan kieltä? Tämän monivalintakysymyksen vaihtoehtoja olivat: 1) Saksan kielen osaaminen saattaa parantaa mahdollisuksiani työllistyä, 2) Tarvitsen saksaa opinnoissani, 3) Olen kiinnostunut saksan kielestä kielitieteellisesti, 4) Olen kiinnostunut saksankielisten maiden historiasta, kirjallisuudesta, kulttuurista, maantiedosta tms., 5) Minulla on saksankielisiä sukulaisia/ystäviä, 6) Perheessäni arvostetaan saksan kielen taitoa ja 7) Muu syy, mikä? Viimeisen vaihtoehdon yhteydessä oli kommenttikenttä avoimia vastauksia varten.

Koko kysymykseen ”Miksi haluat/olet halunnut opiskella saksan kieltä” tuli yhteensä 2266 vastausta. Koska olimme erityisesti kiinnostuneita siitä, miksi saksaa opiskeltiin vieraana kielenä, rajattiin saksaa äidinkielenä puhuvien vastaukset pois. Heidän vastauksiaan monivalintakysymykseen oli yhdeksän, joten aineistomme tähän analyysiin koostuu 2257 vastauksesta. Viimeinen vaihtoehto (Muu syy, mikä?) valittiin 720 kertaa, ja siihen liittyvään kommenttikenttään saatiin 778 avointa vastausta. Tämä tar-

koittaa, että 58 opiskelijaa oli käyttänyt kommenttikenttää tarkentaakseen vastaustaan monivalintakysymyksen johonkin toiseen vaihtoehtoon. Esimerkiksi vaihtoehto 4 sisälsi erilaisia asioita (historia, kirjallisuus, kulttuuri, maantieto tms.), ja kommenttikenttään tuli tarkennuksia (kuten *Rammstein*, *jalkapallo*, *Berliini on kiva kaupunki* jne.). Avointen vastausten joukossa oli saksaa äidinkielenä puhuvilta kuusi vastausta, joita ei myöskään otettu mukaan tähän tutkimukseen, joten aineistomme koostuu 772 avoimesta vastauksesta kommenttikenttään (Hurskainen 2014: 67).

Monivalintakysymyksen vastaukset analysoitiin määrällisesti (frekvenssit). Avoi- met vastaukset luokiteltiin ensin kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla (Mayring 2010), minkä jälkeen näin syntyneet luokat analysoitiin kvantitatiivisesti. Artikkelissa käytetyt esimerkkivastaukset annetaan aina alkuperäisessä asussaan; mahdollisia kirjoitusvirheitä ei siis ole korjattu.

Avoimet vastaukset luokiteltiin kahdella eri tapaa: induktiivisesti ja deduktiivisesti. Induktiivisessa luokittelussa kategoriat johdettiin suoraan aineistosta, eivätkä ne viittaa valmiisiin teoriakonsepteihin. Mayring (2010: 67–85) ehdottaa kolmea askelta aineiston induktiiviseen luokitteluun: 1) parafraasointi, 2) yleistys ja 3) reduktio. Tässä tutkimuksessa parafraasointi ei ollut tarpeen eikä usein mahdollistakaan, koska aineistomme koostui suhteellisen lyhyistä vastauksista. Luokat muodostettiin siis pääsääntöisesti yleistyksen ja reduktion kautta. Esimerkiksi vastaus *Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelämässä* yleistettiin muotoon ”työhön liittyvä hyöty”, ja se luokiteltiin ”työ tai muu hyöty” -kategoriaan. Koska harrastukset mainittiin suhteellisen usein syyksi saksan oppimiselle, muodostettiin näille vastauksille oma luokka ”harrastukset”. Esimerkiksi vastaus *Tarvitsen sitä harrastuksessani* päätyi suoraan tähän kategoriaan, eikä yleistystäkään tarvittu.

Deduktiivinen luokittelu puolestaan perustui valmiisiin teoriakonsepteihin. Kategoriat kehiteltiin aiempien tutkimusten pohjalta, ja niiden perustana käytettiin motivaatioteorioita (erityisesti Dörnyei & Ushioda 2011 sekä Deci & Ryan 1985, 2000). Deduktiivisella menetelmällä muodostettiin seitsemän kategoriaa: neljä ulkoisen motivaation luokkaa (ulkoinen, ohjattu, samaistettu ja sopeutettu sääätely) sekä kolme sisäisen motivaation luokkaa (stimuloituminen, innostus oppimiseen ja pyrkimys menestykseen).

Analyysoijärjestys on siis päinvastainen kuin induktiivisessa luokittelussa: deduktiivisen luokittelun lähtökohtana ovat jonkin teorian pohjalta määritellyt kategoriat, jotka kuitenkin tarkentuvat aineiston analyysin aikana niin, että aineisto on luokiteltavissa niihin. Kullekin teorialähtöiselle kategorialle muodostettiin tyypistetty määritelmä, johon sopiva aineisto luokiteltiin. Ulkoisen sääätelyn (*external regulation*) tyypistetty määritelmä oli ”pakko”, ohjatun sääätelyn (*introjected regulation*) ”ei vaihtoehtoja, mutta ei pakkoa”, samaistetun sääätelyn (*identified regulation*) ”hyöty” ja sopeutetun sääätelyn (*integrated regulation*) ”arvostus”. Ulkoiseen sääätelyyn luokiteltiin esim. vastaukset *Ei ollut vaihtoehtoja kielen valintaan, pakollinen vaihtoehto ja myös Vanhempien valinta ala-asteen vieraak-*

si kieleksi, koska kielen valinta ei ollut näissä tapauksissa omaehtoinen vaan ulkoisesti kontrolloitu.

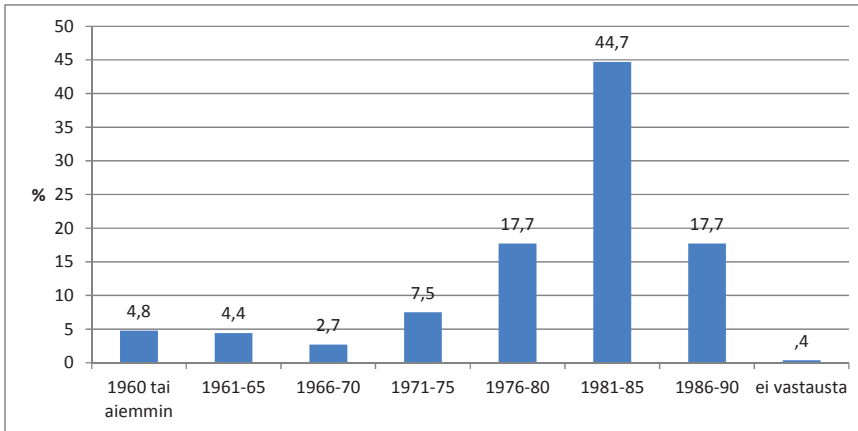
Aineisto analysoitiin sekä induktiivisella että deduktiivisella tavalla, jotta tulokset olisivat sekä lähellä arkikielisten motiivien nimityksiä (induktiivinen analyysi) että kertoisivat itsesäätelyn asteista (deduktiivinen analyysi). Lopulliset luokittelut perustuvat tulkintoihimme ja ovat omien päätöstemme tulosta. Vastausten luokittelu kategorioihin kuitenkin tarkistettiin useaan kertaan tutkijaryhmän kesken, jotta luokittelu olisi mahdollisimman luotettava. Induktiivista ja deduktiivista luokittelua myös verrattiin keskenään, ja niiden väliltä löytyi tiettyjä yhteneväisyyksiä, mikä tukee tutkimustuloksia. Osa deduktiivisista kategorioista vastasi useampaa induktiivista kategoriaa, samoin kuin jotkin induktiiviset kategoriat vastasivat useampaa deduktiivista kategoriaa. Esimerkiksi teorialähtöiseen (deduktiivisesti muotoiltuun) kategoriaan ”samaistettu sääätely” luokiteltiin sekä vastaus *Tarvitsen sitä harrastuksessani* että *Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelamassa*, kun taas samat vastaukset oli aineistolähtöisesti (induktiivisesti) luokiteltu kahteen eri luokkaan: ”työ tai muu hyöty” tai ”harrastukset” (ks. taulukko 1). Päinvastaisesti saman induktiivisen luokan ”sosiaaliset syyt” esimerkkivastaukset *Vanhempien valinta ala-asteen vieraaksi kieleksi* ja *ystävänikin valitsivat sen lukiossa* jakaantuivat itsesääätelyasteen mukaan eri deduktiivisiin luokkiin: ensimmäisen katsottiin kuuluvan ”ulkoisen sääätely” -kategoriaan (ei oma-ehtoinen, vaan ulkoisesti kontrolloitu valinta) ja toisen ”sopeutettu sääätely” -kategoriaan, koska tässä korostui halukkuus kuulua joukkoon, integroitua (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkkejä induktiivisen ja deduktiivisen luokittelun vertailussa.

Deduktiivinen luokittelu	Esimerkki	Induktiivinen luokittelu
Samaistettu sääätely (identified regulation)	<i>Tarvitsen sitä harrastuksessani</i>	Harrastukset
	<i>Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelamassa</i>	Työ tai muu hyöty
Ulkoisen sääätely (external regulation)	<i>Vanhempien valinta ala-asteen vieraaksi kieleksi</i>	Sosiaaliset syyt
Sopeutettu sääätely (integrated regulation)	<i>ystävänikin valitsivat sen lukiossa</i>	

Kun kaikki avoimet vastaukset oli jaoteltu kategorioihin, analysoitiin aineisto määrällisen tutkimuksen menetelmin, missä apuna käytettiin SPSS-ohjelmaa. Määrällisessä analyysissä tarkasteltiin, kuinka monta vastausta kuhunkin kategoriaan jakautui. Tämän pohjalta tarkasteltiin vastausten määriä vastaajien iän perusteella. Avoimet vastaukset

(n = 772) analysoitiin ikäryhmittäin (kolme ryhmää: 1970 tai aikaisemmin, 1971–1980 ja 1981–1990 syntyneet). Vastaajien tarkempi ikäjakauma eri ikäryhmiin näkyy kuviossa 1.



KUVIO1. Vastaajien ikä (avoimet vastaukset, n=722).

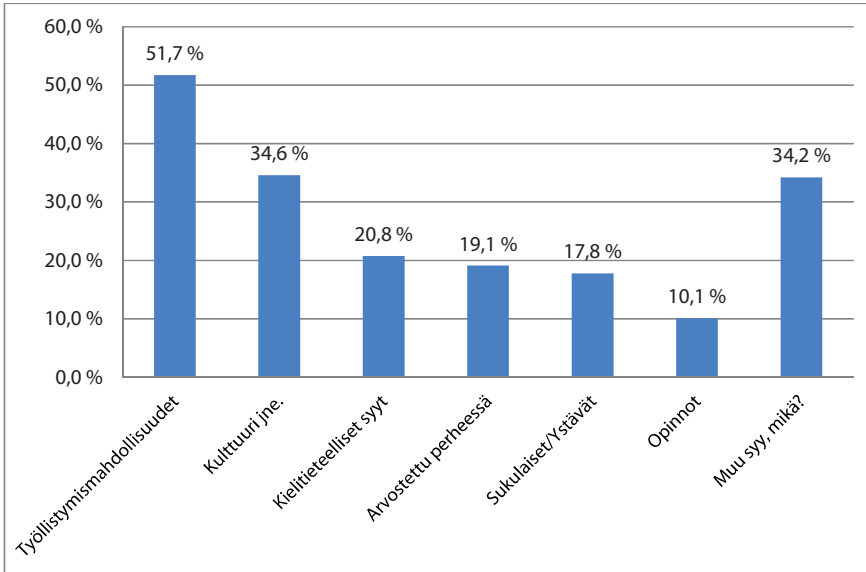
Nuorimmat, 1981–1990 syntyneet, muodostivat selkeän enemmistön (62,4 %), ja vastaajien määrä väheni ikäryhmittäin (vuosina 1971–1980 syntyneitä oli 25,2 % ja vuonna 1970 tai aikaisemmin syntyneitä 11,9 %). Kolme vastaajaa ei ilmoittanut ikänsä.

3 Tulokset

Tässä luvussa esitellään ensin vastausten jakautuminen monivalintakysymyksen ”Miksi haluat/olet halunnut opiskella saksan kieltä?” vaihtoehtoihin (3.1). Tämän jälkeen tarkastellaan avointen vastausten induktiivisen ja deduktiivisen luokittelun pohjalta saatuja tuloksia (3.2).

3.1 Motiivit saksan oppimiseen (monivalintakysymys)

Monivalintakysymykseen vastaajien oli siis mahdollista valita yksi tai useampi vaihtoehto. Saatujen vastausten perusteella tärkein syy saksan kielen oppimiselle olivat työllistymismahdollisuudet; yli puolet vastanneista valitsi tämän vaihtoehdon.



KUVIO 2. Syitä saksan oppimiseen (monivalintakysymys, n=2257).

Toiseksi tärkein syy oli kiinnostus saksalaiseen kulttuuriin laajassa merkityksessä (sisältäen myös kiinnostuksen saksankielisten maiden historiaan, kirjallisuuteen, maantietoon tms.), jonka valitsi noin kolmasosa vastanneista. Kielitieteellinen kiinnostus, arvostus perheessä tai saksankieliset sukulaiset ja ystävät olivat noin viidesosalla vastanneista vaikuttaneet saksan oppimiseen, mutta vain joka kymmenes kertoi oppineensa saksaa, koska tarvitsi sitä opinnoissaan (10,1 %). Kaikki tämän vaihtoehdon valinneet opiskelivat saksaa pää- tai sivuaineena. Tämä tarkoittaa, että missään muussa aineessa saksa ei ole (ainakaan näissä kolmessa yliopistossa) edellytys yliopisto-opintoihin. Sitä opittiin siis pääsääntöisesti muista syistä kuin yliopisto-opiskelua varten. Saksaa käytettiin kuitenkin myös muissa aineissa, mikä kävi ilmi kyselyn kysymyksestä 10 (Mitä kieliä käytät oman alasi opinnoissa Suomessa?) (vrt. Ylönen & Vainio 2009: 216–217).

3.2 Sisältöanalyysi (avoimet vastaukset)

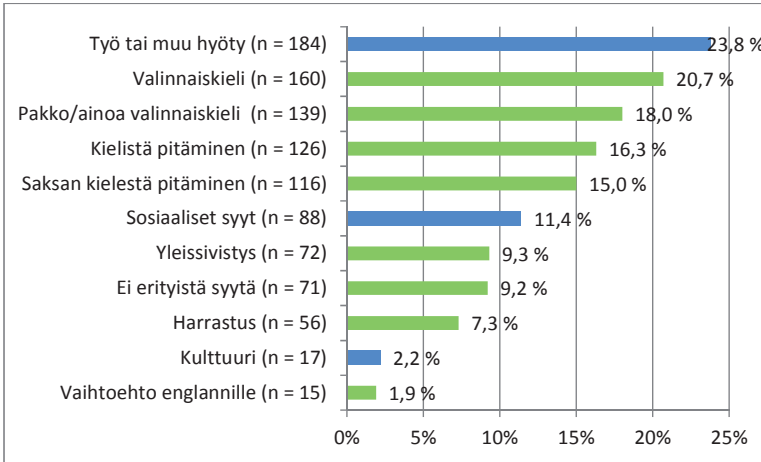
3.2.1 Induktiivinen luokittelu

Avoimista vastauksista saatiin yleistysten ja reduktion kautta (ks. Mayring 2010: 67–85) 11 kategoriaa, jotka perustuvat suoraan aineistosta nousseisiin teemoihin (ks. taulukko 2). Nämä kategoriat muodostavat erilaisia motiiveja saksan oppimiselle, ja samaan kategoriaan voi sisältyä sekä sisäisen että ulkoisen motivaation muotoja.

TAULUKKO 2. Avointen vastausten induktiivinen kategoriamuodostus.

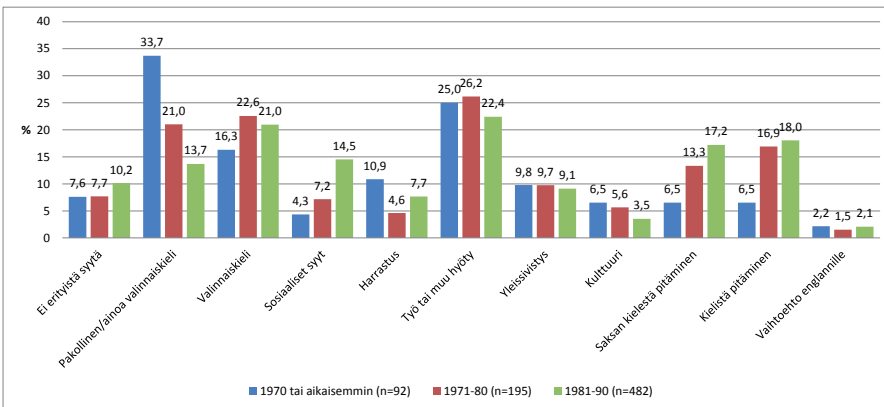
Esimerkkivastaus	Yleistäminen	Reduktio
<i>Joku mielenhäiriö</i>	Ei erityistä syytä	1. Ei erityistä syytä
<i>pakollinen vaihtoehto</i>	Pakollinen vaihtoehto	2. Pakollinen tai ainoa valinnainen kieli
<i>mahdollisuus lukea saksaa peruskoulussa</i>	Valinnaiskieli	3. Valinnaiskieli
<i>Äitini oli sitä mieltä että ranska on vaikeampi kieli</i>	Äidin vaikutus	4. Sosiaaliset syyt
<i>saksalaiset dekkarisarjat</i>	Vapaa-ajanvietto	5. Harrastus
<i>Kansainväliset työllistymismahdollisuudet</i>	Työhön liittyvä hyöty	6. Työ tai muu hyöty
<i>Minusta on tärkeää osata myös muita vieraita kieliä kuin englantia</i>	Kielitaidon arvostaminen	7. Yleissivistys
<i>saksalainen kulttuuri lähellä, kieltä kuullut pienestä asti</i>	Pitäminen saksalaisesta kulttuurista	8. Kulttuuri
<i>olen kiinnostunut saksan kielestä sinänsä</i>	Kiinnostus saksan kieltä kohtaan	9. Saksan kielestä pitäminen
<i>Kiinnostus vieraisiin kieliin yleisesti</i>	Kiinnostus vieraisiin kieliin	10. Kielistä pitäminen
<i>halusin valita peruskoulussa jonkin muun kielen kuin englannin</i>	Halu oppia muuta kieltä kuin englantia	11. Vaihtoehto englannille

Avointen vastausten induktiivisen analyysin määrälliset tulokset näkyvät kuviossa 3. Avointen vastausten analyysi antoi osittain samankaltaisia tuloksia kuin edellä esitetty monivalintakysymyksen määrällinen tarkastelu: suurin syy saksan kielen opiskelulle oli ”työ tai muu hyöty” (noin 24 %), mutta myös kielten opetuksen järjestelyillä oli merkitystä: 18 % vastaajista ilmoitti saksan olleen pakollinen tai ainoa valinnaisaine, ja noin 21 % kertoi sen olleen valinnaisaine. Suurehko vaikutus oli myös kiinnostuksella saksan kieleen ja kieliin yleisesti, sillä kategorioihin ”pidän saksan kielestä” ja ”pidän kielistä” jakautui yhteensä noin 31 % vastauksista. Vähiten merkitystä oli saksan kielen opiskelulla vaihtoehtona englannille (1,9 %). Myös kulttuurin merkitys vaikutti melko vähäiseltä, mutta tähän on todennäköisesti vaikuttanut se, että monivalintakysymyksen valmiissa vaihtoehtoissa oli jo vaihtoehto ”olen kiinnostunut saksankielisten maiden historiasta, kirjallisuudesta, kulttuurista, maantiedosta ym.”, joka sai toiseksi eniten vastauksia monivalintaosiossa.



KUVIO 3. Syytä saksan oppimiseen iän mukaan, induktiivinen luokittelu. Yhteensä 1048 syytä mainittu 772:ssa avoimessa vastauksessa. Siniset pylväät sisältävät sellaisia saksan opiskelun syitä, jotka olivat jo monivalintakysymyksen vaihtoehtoina.

län kannalta (ks. kuvio 4) tarkasteltaessa havaitaan, että vuonna 1970 tai sitä aiemmin syntyneet vastaajat olivat useimmiten opiskelleet saksaa, koska se oli pakollinen tai ainoa valinnaisaine (noin 34 %), kun taas muut ikäryhmät antoivat tämän vastauksen selvästi harvemmin (1971–1980: 21 %; 1981–1990: noin 14 %). ”Työ tai muu hyöty” oli kaikissa ikäryhmissä tärkeä syy saksan kielen valintaan (noin neljännekselle vastaajista), vaikka hienoinen (muutaman prosentin) lasku oli havaittavissa kaikista nuorimmassa sukupolvessa. ”Sosiaaliset syyt”, ”saksan kielestä pitäminen” ja ”kielistä pitäminen” taas kasvattivat merkitystä nuoremmassa sukupolvissa.



KUVIO 4. Syytä saksan oppimiseen iän mukaan (avoimet vastaukset, n=772, vastaajista kolme ei ilmoittanut ikäänsä).

Tämä tulos on selitettävissä Suomen kielikoulutuspolitiikalla. Suomalainen koulujärjestelmä muutettiin 70-luvulla rinnakkaiskoulujärjestelmästä (kansakoulu ja oppikoulu) yhtenäiskoulujärjestelmään (peruskoulu) (Kielilakikomitea 2000: 18). Ennen peruskoulu-uudistusta vieraita kieliä (latinaa, kreikkaa ja uusia kieliä) opittiin lähes ainoastaan oppikouluissa, koska monipuolisen kielitaidon ”katsottiin aikaisemmin kuuluvan akateemisille kansalaisille” (Piri 2001: 113). Kun peruskoulujärjestelmään siirryttiin asteittain vuosina 1972–1977, kaikille tuli pakolliseksi oppia yhtä vierasta kieltä (yleensä englantia) sekä toista kotimaista kieltä. Sen lisäksi voitiin opiskella valinnaisina kielinä saksaa, ranskaa tai venäjää. (Kielilakikomitea 2000: 20.) Pakollisena vieraana kielenä oli mahdollista oppia myös saksaa, ranskaa tai venäjää, mikäli koulun sijainti, toimintaolot, riittävä oppilasmäärä ja jatko-opintomahdollisuudet sen sallivat, mutta muiden kuin englannin ja ruotsin kielen opettamiseen piti alussa olla jopa valtioneuvoston lupa (vrt. Numminen & Piri 1998: 9–10). Vaikka suomalainen kielikoulutuspolitiikka on peruskoulu-uudistuksen myötä tavoitellut monipuolista kielitaitoa (Numminen & Piri 1998: 9), on muun kuin englannin opetuksen toteutuminen kunnissa säännöllisesti laskenut (ks. Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011: 9–10). Kyselyssämme ennen vuotta 1970 syntyneiden vastaajien opetusohjelmassa saksa oli selvästi useammin ainoa pakollinen kieli, kun taas nuoremmat vastaajat opiskelivat saksaa lisääntyvässä määrin vapaaehtoisesti, koska saksan kieli tai kielet ylipäänsä kiinnostivat.

3.3.3 Deduktiivinen luokittelu

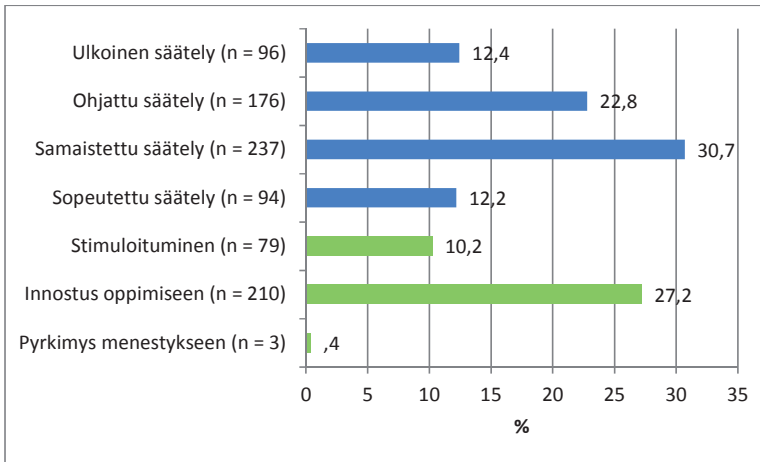
Deduktiivinen luokittelu perustui valmiisiin teoriakonsepteihin. Kategoriat kehiteltiin aiempien tutkimusten pohjalta, ja niiden perustana käytettiin motivaatioteorioita (erityisesti Dörnyei & Ushioda 2011 sekä Deci & Ryan 1985, 2000). Vaikka kategoriat muodostettiin erillään aineistosta, niiden määritelmät tarkentuivat vielä aineiston analyysin aikana. Deduktiivisella menetelmällä muodostettiin seitsemän kategoriaa (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Avointen vastausten deduktiivinen kategoriamuodostus.

Kategoria	Typistetty määritelmä	Esimerkkisitaatti
1. Ulkoinen sääätely (<i>external regulation, E1</i>)	Pakko	<i>Oli pakollinen kouluaine</i>
2. Ohjattu sääätely (<i>introjected regulation, E2</i>)	Ei vaihtoehtoja (mutta ei pakkoa)	<i>Muita kielivaihtoehtoja ei koulussani ollut tarjolla.</i>
3. Samaistettu sääätely (<i>identified regulation, E3</i>)	Hyöty	<i>Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelämässä</i>
4. Sopeutettu sääätely (<i>integrated regulation, E4</i>)	Arvostus	<i>arvostan monipuolista kielitaitoa</i>
5. Stimuloituminen (<i>intrinsic motivation I1</i>)	Viehätys	<i>Se on vain kiehtovaa</i>
6. Innostus oppimiseen (<i>intrinsic motivation I2</i>)	Oma kiinnostus kieleen	<i>olen kiinnostunut saksan kielestä sinänsä</i>
7. Pyrkimys menestykseen (<i>intrinsic motivation I3</i>)	Haasteista suoriutuminen	<i>Saksan kieli oli haastavin koulussa oppimistani kielistä ja halusin jatkaa sen opiskelua.</i>

Näistä kategorioista neljä ensimmäistä vastaavat ulkoisen motivaation eri tyyppejä, kun taas kolme viimeistä vastaavat sisäisen motivaation muotoja.

Avointen vastausten deduktiivisen analyysin määrälliset tulokset näkyvät kuviossa 5. Koska osa avoimista kommentteista sisälsi useisiin kategorioihin sopivia vastauksia, on vastausprosenttien yhteenlaskettu määrä kokonaisuudessaan suurempi kuin 100 %. Ulkoinen motivaatio (noin 78 %) oli kaiken kaikkiaan voimakkaampi kuin sisäinen motivaatio (noin 38 %). Useimmat vastauksista jakautuivat kategorioihin ”samaistettu sääätely” ja ”innostus oppimiseen”, kun taas vähiten vastauksia luokiteltiin kategoriaan ”pyrkimys menestykseen”. Ulkoisen motivaation kategorioiden kesken (ks. kuvio 5, siniset pylväät) eniten vastauksia jakautui kategorioihin ”ohjattu sääätely” ja ”samaistettu sääätely”, kun taas vähiten vastauksia saivat kategoriat ”ulkoinen sääätely” ja ”sopeutettu sääätely”. Tämä viittaa siihen, että ulkoiset motiivit eivät useimmiten olleet täysin ulkoistettuja eivätkä täysin sisäistettyjä, vaan jotain siltä väliltä. Sisäistä motivaatiota kuvaavista kategorioista (ks. kuvio 5, vihreät pylväät) eniten vastauksia luokiteltiin kategoriaan ”innostus oppimiseen”, kun taas kategorioihin ”stimuloituminen” ja ”pyrkimys menestykseen” jakautui selvästi vähemmän vastauksia. Kielen oppimisesta johtuvat miellyttävät tuntemukset sekä haasteista selviytyminen ja päämäärien tavoittelu eivät olleet niin tärkeitä syitä kuin innostus kielenoppimiseen.

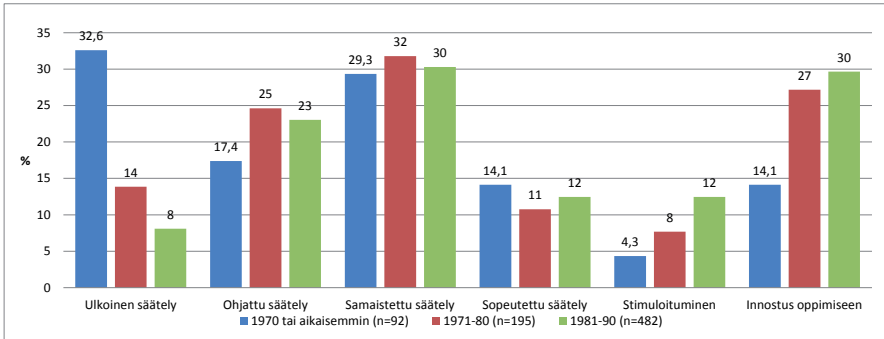


KUVIO 5. Motivaatio saksan kielen opiskeluun, deduktiivinen luokittelu. Yhteensä 895 motivaatiota kuvaavaa tekijää mainittu 772:ssa avoimessa vastauksessa.

Kun tuloksia tarkastellaan itsesääätelyn kannalta, n. 35 % vastauksista on laskettavissa itsesääätelyä vähiten vaativiin kategorioihin "ulkoinen sääätely" ja "ohjattu sääätely", kun taas n. 81 % vastauksista lukeutuu joko vahvempaa itsesääätelyä vastaaviin tai sisäisen motivaation kategorioihin.

Myös motivaatiota tarkasteltiin suhteessa ikään (ks. kuvio 6). Kaikkien ikäryhmien keskuudessa saksan opiskeluun oli eniten yhteydessä ulkoisen motivaation osalta "samaistettu sääätely" (29,3 % / 32 % / 30 %).

Vuonna 1970 tai aiemmin syntyneiden vastauksissa nousi selvimmin esiin "ulkoinen sääätely" (32,6 %), kun taas muilla ikäryhmillä tätä esiintyi melko vähän (1971–80: 14 %; 1981–90: 8 %). 1970- ja 1980-luvuilla syntyneiden vastauksissa sisäisellä motivaatiolla "innostus oppimiseen" oli suurempi osuus (27 % / 30 %) kuin 1970 ja sitä aiemmin syntyneiden vastauksissa (14,1 %). "Ulkoiseen sääätelyyn" luokitellut vastaukset laskevat siis sitä voimakkaammin, mitä nuorempaan ikäryhmään mennään, kun taas vastaavasti sisäisen motivaation kategorioiden "stimuloituminen" ja "innostus oppimiseen" luvut nousivat sen mukaan, mitä nuorempia vastaajat olivat.



KUVIO 6. Motivaatio saksan oppimiseen iän mukaan (avoimet vastaukset, n=772, vastaajista kolme ei ilmoittanut ikäänsä).

Toisin sanoen mitä vanhempia vastaajat olivat, sitä heikompi oli itsesäättelyn määrä saksan opiskelun suhteen, ja mitä nuorempia vastaajat olivat, sitä voimakkaampaa heidän itsesäättelynsä oli.

4 Yhteenveto ja päätelmät

Työllistymismahdollisuudet olivat selkeästi tärkein syy saksan kielen opiskelulle: yli puolet vastanneista arveli saksan kielen osaamisen parantavan mahdollisuuksia työllistyä. Se oli edelleen kaikissa ikäluokissa tärkeä syy, vaikka kaikista nuorimmassa ikäryhmässä oli havaittavissa hyvin pieni (muutaman prosentin) lasku verrattuna vanhempiin ikäryhmiin. Toiseksi tärkein syy oli kiinnostus saksankielisten maiden kulttuuriin (yli kolmannes vastaajista). Yliopisto-opintojaan varten saksaa opiskelivat tai olivat opiskelleet vain saksaa pää- tai sivuaineena opiskelevat opiskelijat; muut eivät tarvinneet saksaa opinnoissaan. Tämä oli yllättävä tulos, koska kyselyyn osallistuivat Jyväskylän ja Tampereen yhteensä kolmen yliopiston kaikkien tiedekuntien opiskelijat mukaan lukien opiskelijat esimerkiksi filosofian, musiikin tai taloustieteiden aloilta, joissa saksan kielellä voidaan olettaa olevan edelleen tärkeä rooli.²

Avoimien vastausten analyysissä ilmeni, että ulkoinen motivaatio (78,1 % vastauksista) oli selkeästi suuremmissa roolissa kuin sisäinen motivaatio (37,8 % vastauksista). Eroja kuitenkin löytyi eri ikäryhmien välillä: ulkoinen säättely oli voimakkaampaa vanhemmissa ikäluokissa, joissa luettiin saksaa koulussa useammin pakollisena kielenä tai se oli ainoa valinnaiskieli. Vastaavasti sisäinen motivaatio oli suurempi nuoremmissa

² Tähän viittaavat ainakin yliopistojen henkilökunnan vastaukset toiseen FinGer-projektin kyselyyn (ks. Ylönen 2015b).

ikäryhmissä, joissa opiskeltiin saksaa koulussa useammin puhtaasti valinnaisena kieleinä.

Tutkimustulosten perusteella käy ilmi, että kielikoulutuspolitiikalla on selkeä yhteys motivaatioon. Kun kieli on pakollinen ja muita vaihtoehtoja ei ole, ulkoinen sääätelykin on suurta. Kielen vapaaehtoisuus on puolestaan yhteydessä sisäiseen motivaatioon. Tämä sinänsä positiivinen tulos ei poista huolta kielitaidon kaventumisesta. Kuntien kielitarjonnalla on olennainen merkitys kielen valintaan. Lisäksi se vaikuttaa kielen imagoon, erityisesti olettamuksiin sen hyödyllisyydestä muun muassa työelämän kannalta.

Voidaan myös kysyä, miten yliopistossa arvostetut kielet vaikuttavat kielten imagoon. Keväällä 2015 julkaistu strategia- ja vaikuttavuushankkeen loppuraportti (UNIFI 2015) vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellisesta kehittämisestä ja profiloinnista ei ainakaan lupaa strategisia panostuksia saksan, ranskan ja venäjän kielen opinnoille:

Useissa yliopistoissa siirrytään nyt saksan, ranskan ja venäjän kielissä tarjoamaan syventävien opintojen sijasta aineopintoja tai pienennetään sisäänottokiintiötä. On mahdollista, että muutaman vuoden kuluessa esimerkiksi kiinnostus saksan ja ranskan opintoihin vähenee entisestään. (UNIFI 2015: 21.)

Pohtimatta jää tässä yhteydessä tarjonnan ja kysynnän yhteys. Samassa raportissa viitataan kuitenkin elinkeinoelämän varoituksiin rekrytoitavien kielitaidon kaventumisesta ja esimerkiksi saksan kielen taidon tarpeellisuudesta (UNIFI 2015: 15).

Se, että muut kuin saksaa pää- tai sivuaineena opiskelevat käyttivät saksaa kuitenkin edes joskus opinnoissaan, on merkki siitä, että kielen osaaminen vaikuttaa myös sen käyttöön: vaikka saksan kielen käyttöä ei edellytetty heidän opinnoissaan, opiskelijat käyttivät sitä silti. Kuten Grasz ja Schlabach (2011: 44; 2012) totesivat, aikaisemmat kielopinnot vaikuttavat myös niiden valintaan yliopistossa. Taloustieteiden opiskelijoille tämä oli ylivoimaisesti tärkein syy saksan kielen opiskeluun (Grasz & Schlabach 2011: 48). Jää nähtäväksi, miten viime vuosikymmenten aikana jyrkästi vähentynyt saksan kielen opetus peruskoulussa ja lukiossa (Kumpulainen 2003, 2014) vaikuttaa tulevaisuudessa opiskelijoiden motivaatioon oppia saksan kieltä. FinGer-projektin kaltaisia jatkotutkimuksia olisi suositeltavaa toteuttaa vaikkapa kymmenen vuoden välein.

Kirjallisuus

Cimo 2014. Vaihto-opiskelu Suomesta kohde- ja lähtömaittain 2004–2013. Saatavilla osoitteessa http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/32240_7_Korkeakoulut_kohdelahtomaittain20042013.pdf

- Deci, E. L. & R. M. Ryan 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda 2011. *Teaching and researching motivation*. 2nd ed. Harlow: Longman.
- Grasz, S., J. Schlabach 2011. *Business students' choices of foreign languages*. Keskustelua ja raportteja 2011:1. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Grasz, S., J. Schlabach 2012. Taloustieteiden opiskelijoiden kielivalinnat yliopistossa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, maaliskuu 2012.
- Hankila, P. 2007. "Kyllä tämä aina neulomisen voittaa." *Eine Untersuchung zur Deutschlernmotivation finnischer Senioren*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2007326>.
- Hurskainen, M. 2014. *Motivation zum Deutschlernen – "ainakaan se ei ole hukkaruotsi, vaan edes jotenkin mahdollisesti järkevää"*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201502111296>.
- Julkunen, K. 1998. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, P. Kukkohovi & M. Härmälä 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Opetushallituksen muistiot 2011: 3. Saatavilla osoitteessa http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf.
- Karppinen, M. 2005. *Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kielilakikomitea 2000. *Kansalliskielten historiallinen, kulttuurinen ja sosiologinen tausta. Nationalspråkens historiska, kulturella och sociologiska bakgrund*. Työryhmämuistio. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavilla osoitteessa <http://web.archive.org/web/20110927171142/http://www.om.fi/uploads/zye6d9qeom5.pdf>.
- Kieliohjelmakomitea 1978. *Kieliohjelmakomitean mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kumpulainen, T. 2003. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2003*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa http://www.oph.fi/download/47916_Indikaattorit_2003.pdf.
- Kumpulainen, T. 2014. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf.
- Mayring, P. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktual. und überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Numminen, J. & R. Piri 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7–21.
- OKM 2012. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 1. Saatavilla osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf>.
- Piri, R. 2001. *Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, S. 2009. Foreign language teaching in basic and secondary education in Finland: current situation and future challenges. Teoksessa S. Lucietto (toim.) *Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curriculari in ambito nazionale e internazionale*. Provincia Autonoma di Trento: IPRASE del Trentino, 145–173.

- Rossi, V. 2003. *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Solki n. d. Saksa lingua francana akateemisissa ja talouden konteksteissa Suomessa (FinGer). Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkimushankkeet. Saatavilla osoitteessa <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/FinGer> [luettu 6.2.2015].
- Tuokkala, S. 2007. *Deutschlernmotivation finnischer Schüler in der sechsten und neunten Klasse*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- UNIFI 2015. *Strategia ja vaikuttavuushanke: vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellinen kehittäminen ja profilointi*. Loppuraportti 24.3.2015. Suomen yliopistot ry UNIFI. Saatavilla osoitteessa <http://www.unifi.fi/wp-content/uploads/2014/10/RAKE-vieraat-kiel-et-ja-kulttuurit-loppuraportti.pdf>.
- Vainio, V. 2008. *Zur Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht von Studierenden in Finnland. Eine Umfrage unter den Studierenden der Universitäten Jyväskylä und Tampere*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200901081005>.
- Vallerand, R. J. 1997. Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Teoksessa M. P. Zanna (toim.) *Advances in experimental social psychology*. Vol. 29. San Diego, CA: Academic Press, 271–360.
- Ylönen, S. 2011. Monipuolinen kielitaito on eduksi niin pienten yritysten arkipäivässä kuin akateemisella uralla etenemisessäkin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, marras–joulukuu 2011.
- Ylönen, S. 2015a. The position of Finnish and Swedish as well as other languages at universities in Finland. Teoksessa F. X. Vila i Moreno & V. Brexta (toim.) *Language policy in higher education. The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, 64–102.
- Ylönen, S. 2015b. Deutsch als Wissenschaftssprache in Finnland: Disziplinen im Vergleich. Teoksessa M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler & R. Krapp (toim.) *Deutsch als Wissenschaftssprache – international, interdisziplinär, interkulturell*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 123–136.
- Ylönen, S. & M. Kivelä 2011. The role of languages at Finnish universities. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (3), 33–61.
- Ylönen, S. & V. Vainio 2009. Akateemisen saksan kielen rooli suomalaisopiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moniaisuus – Variationsrikiedom i tal och skrift – The diversity of speech and writing*. AFinLAn vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 209–227.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 91–112.

Saara Laakso

Jyväskylän yliopisto

Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensaatiostrategioista

This article examines adult L2 Finnish learners' perceptions of listening difficulties and compensatory strategies in everyday situations. The data consist of questionnaire answers (N = 202) and five semi-structured interviews. The answers were grouped according to the reasons why listening difficulties were experienced. The number of times each reason was mentioned was calculated in order to find out to what extent the reasons were shared by the group. The interviews were used as a complementary resource for analysing the questionnaire answers. The results suggest that listening difficulties were most commonly attributed to speech rate, colloquial language and unfamiliar words, and it is argued that these reasons were likely brought up due to learners' ineffective decoding skills. Additionally, the results indicate that learners very often use repair strategies in order to compensate for gaps in their understanding. Finally, some pedagogical implications and suggestions for further research are discussed.

Keywords: second language learning, listening comprehension, listening strategies

Asiasanat: toisen kielen oppiminen, kuullun ymmärtäminen, kuuntelustrategiat

1 Johdanto

Vuosi vuodelta maahanmuuttajien määrä kasvaa Suomessa. Siksi on tarpeen pohtia, miten heidän kotoutumisensa sujuisi mahdollisimman hyvin. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa* vuodelta 2012 (tästä lähtien *Koto-ops 2012*) nostetaan esiin vuorovaikutuksen keskeisyys: ”Tärkeä osa kotoutumista on maahanmuuttajien ja kantaväestön välinen jatkuva kanssakäyminen arkipäivän tilanteissa ja lähiyhteisöissä” (*Koto-ops 2012*: 11). Kun arjen moninaisissa vuorovaikutustilanteissa maahanmuuttajan pitäisi pystyä tarttumaan uuteen kieleen, korostuu sekä reseptiivisten taitojen, eli lukemisen ja kuuntelemisen, että strategisten taitojen tärkeys, sillä ne yhdessä auttavat vasta maahan tullutta saamaan otteen kaikkialla ympäröivästä kielestä (ks. Field 2007: 34).

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus antaa maahanmuuttajalle mahdollisuuden opiskella suomea noin vuoden ajan; tavoitteena on saavuttaa toimiva peruskielitaito (taitotaso B1.1). *Eurooppalaisen viitekehysten* (EVK) mukaan tasolla B1 oppijalla on kyky pitää yllä vuorovaikutusta sekä kyky selviytyä joustavasti arkielämän ongelmista (EVK 2003: 60–61). Toisin sanoen kotoutumiskoulutuksen jälkeen oppijan tulisi pärjätä tilanteissa, jotka edellyttävät toisen kielen kuuntelua ja arkipäiväisen puheen ymmärtämistä.

Tässä artikkelissa käytän usein käsitteitä kuunteleminen ja puheen ymmärtäminen. Näiden välisen eron selventämiseksi käytän Hasanin (2000: 137) määritelmää: ”Kuunteleminen on prosessi, jossa kuunnellaan viesti mutta joka ei välttämättä sisällä tulkintaa tai reaktiota puheeseen, kun taas puheen ymmärtäminen on prosessi, joka sisältää merkityksellistä interaktiivista toimintaa puheen ymmärtämiseksi.”

Kuuntelua verrataan usein lukemiseen. Näiden taitojen keskeisen eron ymmärtää, kun tarkastelee, miten puhuttu kieli eroaa kirjoitetusta kielestä. Puhuttu kieli on lineaarista ja tapahtuu reaaliajassa, tässä ja nyt, minkä vuoksi kuunnellessa ei ole mahdollista palata taaksepäin, kun ymmärtämisessä on vaikeuksia. Lukiessa epäselvään kohtaan palaaminen on aina mahdollista (tarkemmin eroista ks. esim. Buck 2001: 4). Samaan tapaan taitojen keskeinen ero tulee näkyviin myös toisen kielen kontekstissa. Toisen kielen kuuntelun tutkija Field havainnollistaa sitä näin: ”Toisen kielen lukija voi tarttua tekstiin kuin palapeliin, etsiä paloja, jotka sopivat hyvin yhteen. Toisen kielen kuuntelijalla, jolla on vaikeuksia tunnistaa puhevirrasta sanoja, ei ole avainta tekstin avaamiseen, oli teksti kuinka innostava tahansa.” (Field 2000: 187.)

Kuuntelua ja puheen ymmärtämistä ei yleensä nähdä kieltenopetuksessa ensisijaisina harjoittelun kohteina. Vandergrift ja Goh (2012) ovatkin todenneet kuuntelutaidon kehittämisen jäävän muihin taitoihin (lukemiseen, kirjoittamiseen ja jopa puhumiseen) verrattuna vähemmälle huomiolle. Vaikka kuuntelutehtäviä olisi aikaisempaa

enemmän, oppijoita tuetaan niiden tekemisessä vain vähän, mikä voi johtua siitä, että opettajat eivät tiedä, miten toisen kielen kuuntelemista voisi opettaa systemaattisesti. (Vandergrift & Goh 2012: 4.) Kuuntelutaitojen opetuksen haastavuuden olen kokenut myös itse opettaessani suomea maahanmuuttajille. Aikuisille suomenoppijoille suunnattujen oppimateriaalien kuuntelutehtävät ovat yleensä ymmärtämistä mittaavia, mutta eivät välttämättä ymmärtämistä kehittäviä; ne eivät avaa oppijalle tai opettajalle sitä, mikä tekee toisen kielen kuuntelusta vaikeaa ja miten tähän vaikeuteen tulisi tarttua. Opetusta tulisi kehittää, mutta kehittämisen tueksi tarvittavaa tutkimusta aikuisten oppijoiden puheen ymmärtämisen vaikeuksista suomi toisena kielenä -kontekstissa on toistaiseksi hyvin vähän.

Tässä artikkelissa tutkin aikuisten S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista luokassa ja luokan ulkopuolella sekä heidän käsityksiään siitä, mitkä tekijät näissä tilanteissa helpottavat ymmärtämistä. Oppijoiden käsityksiä olen kartoittanut kyselyllä ja viidellä kyselyä täydentävällä haastattelulla. Artikkelissani pohdin seuraavia kysymyksiä:

- 1) Mistä puheenymmärtämisongelmat oppijoiden käsitysten mukaan johtuvat?
- 2) Mitkä tekijät oppijoiden käsitysten mukaan helpottavat puheen ymmärtämistä?

Analysoidessani oppijoiden käsityksiä puheenymmärtämisongelmista lähestymistapani on pitkälti kognitiivinen, sillä kognitiivinen prosessointi on perusta kuunteluprosesseille riippumatta siitä, onko kuuntelu yksisuuntaista vai osa vuorovaikutusta (ks. Vandergrift & Goh 2012: 28). Seuraavaksi esittelen, millaisia kognitiivisia prosesseja ensikielen ja toisen kielen kuuntelussa tarvitaan, vertaan ensikielen ja toisen kielen kuuntelijaa toisiinsa ja selvitan, mikä merkitys prosessoinnin nopeudella on puheen ymmärtämisessä. Tämän jälkeen tarkastelen, millaisia kuuntelustrategioita toisen kielen oppija voi käyttää selvittääkseen vaikeista kuuntelutilanteista.

2 Teoreettiset lähtökohdat

2.1 Ensimmäisen ja toisen kielen kuunteluprosessit

Ensimmäisen ja toisen kielen kuuntelussa tarvitaan ensinnäkin **lingvististä tietoa**, jolla tarkoitetaan esimerkiksi tietoa kielen muoto- ja lauserakenteesta, sanastosta, semantiikasta ja diskurssirakenteista. Lisäksi kuuntelussa tarvitaan **ei-lingvististä tietoa**, esimerkiksi yleistä maailmantietoa sekä tietoa aiheesta ja kontekstista. Puheen ymmär-

täminen on näiden tietojen vuorovaikutuksen tulos. (Buck 2001: 1–3.) Fieldin mukaan toisen kielen kuuntelua koskevassa tutkimuksessa käytetään usein käsitteitä *bottom-up* ja *top-down*. Näillä viitataan prosessoinnin eri suuntiin: *bottom-up*-käsitettä käytetään, kun pienistä yksiköistä rakennetaan isompia (esimerkiksi foneemeista sanoja), ja *top-down*-käsitettä, kun kielen isommat yksiköt vaikuttavat pienempien tunnistamiseen (esimerkiksi hyödynnetään kontekstia sanan tunnistamisessa). Kuunnellessa tarvitaan molempia prosesseja, ja ne ovat toisistaan riippuvaisia: tarvitaan aina jonkin verran dekodaausta (eli puhevirran purkamista osiin), jotta ymmärtää keskustelunaiheen, ja ilmauksen merkityksellisyyden ymmärtäminen edellyttää kontekstin ja jo kuullun tekstin hyödyntämistä. (Field 2008: 132–133.) Näiden prosessien voidaan ajatella toimivan sekä kompensoivina että vahvistavina: ne kompensoivat puutteita, kun ymmärtäminen on hankalaa, ja vahvistavat ymmärtämistä, kun ongelmia ei ole (Graham & Macaro 2008: 749).

Käytän käsitteitä dekodaus (e. *decoding*) ja merkityksenanto (e. *meaning building*) Fieldin määritelmien mukaisesti: dekodauksella tarkoitan puhevirran äänteiden analysoimista ja niiden yhdistelyä sanoiksi, fraaseiksi ja lauseiksi. Merkityksenanto on sitä, että täydennetään sen peruserkitystä, mitä puhuja on sanonut, tukeutumalla ulkopuoliseen kontekstiin ja siihen, mitä on jo siihen mennessä sanottu. Lisäksi merkityksenanto voi tarkoittaa sitä, että valitaan olennaista tietoa siitä, mitä puhuja on sanonut, ja muodostetaan siitä kokonaisuus. (Field 2008: 346, 349.)

Vandergriftin ja Gohin mukaan toisen kielen kuuntelun sujuvuus riippuu kognitiivisen prosessoinnin tehokkuudesta: ensikielen kuuntelijoilla ja sujuvilla toisen kielen kuuntelijoilla prosessointi on hyvin nopeaa, ja ensikielen kuuntelijoilla etenkin dekodaus on automaattistunutta. Kun (alkuvaiheen oppijalla) prosessointi ei ole vielä automaattista ja tarkkaavaisuus kohdistuu tietoisesti puhevirran eri elementteihin, ymmärtäminen kärsii työmuistin rajallisuuden ja puheen vauhdin vuoksi. Kun informaation prosessointi automaattistuu, tarkkaavaisuutta pystyy käyttämään uuden tiedon prosessointiin ja vapaa tila työmuistissa tekee mahdolliseksi myös puheen sisällön pohtimisen. (Vandergrift & Goh 2012: 19–21.)

2.2 Toisen kielen kuuntelustrategioista

Kun alkuvaiheen oppijoille puhevirtaan tarttuminen on vielä haasteellista ja puheen purkaminen hidasta, on väistämätöntä, että heillä on erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa ymmärtämisiongelmiä. Selviytyäkseen näissä hankalissa tilanteissa oppijat käyttävät hyväksi erilaisia kommunikaatiostrategioita. Kun tässä artikkelissa viitataan toisen kielen kuuntelijoiden kommunikaatiostrategioihin, käytän käsitettä kompensatio-

strategia korostaakseni sitä, kuinka kuuntelijat paikkaavat näillä strategioilla vaillinaista kielitaitoaan.

Kommunikaatiostrategioiden luokitteluisissa (esim. Faerch & Kasper 1983; Dörnyei & Scott 1997) päähuomio on ollut puhujien käyttämissä strategioissa. Field on hyödynttänyt näitä strategialuokituksia luodessaan kuvauksia toisen kielen kuuntelijan käyttämistä strategioista. Hän jakaa nämä strategiat neljään ryhmään: 1) välttelystrategiat (e. *avoidance strategies*), 2) suoriutumisstrategiat (e. *achievement strategies*), 3) korjausstrategiat (e. *repair strategies*) ja 4) proaktiiviset kuuntelustrategiat (e. *pro-active strategies for listening*). (Field 2008: 296, 298.)

Fieldin mukaan oppija selviää välttelystrategioita käyttäessään ongelmallisesta tilanteesta joko hylkäämällä viestin epäluotettavana, tyytymällä viestiin, vaikka se jää hänelle epätarkaksi, tai sitten tyytymällä vain osittain ymmärrettyyn viestiin aukkokohtaisesti huolimatta. Suoriutumisstrategioita käyttäessään oppija yrittää päätellä viestin merkityksen sen pohjalta, mitä hän on puhevirrasta onnistunut purkamaan. Hän kuuntelee esimerkiksi aiheeseen liittyviä avainsanoja ja kiinnittää huomionsa sanoihin näiden ympärillä, tai hän kiinnittää huomionsa erityisesti painollisiin sanoihin tai tavuihin. Korjausstrategioilla tarkoitetaan sitä, että oppija turvautuu keskustelukumppaniin esimerkiksi pyytämällä tältä suoraan tai epäsuoraan apua: selitystä, toistoa tai tarkennusta. (Field 2008: 300.)

Proaktiivisia strategioita käyttäessään oppija pyrkii välttämään ymmärtämisiongelmat suunnittelemalla toimintaansa etukäteen: ennen kuuntelua hän ennakoii todennäköisiä aiheita ja sanastoa, aktivoi aiheeseen sopivan skeeman sekä arvioi, missä määrin kuuntelu vaatii strategioiden käyttöä pohtimiseen (Field 2008: 298, 301). Buck (2001: 50) toteaaakin, että kun tietää, mitä on odotettavissa, voi ymmärtää paljon, vaikka kieli-tiedossa olisi huomattavia aukkoja. Fieldin (2008: 301) mukaan proaktiivisilla strategioilla viitataan myös sekä kuuntelun aikana että kuuntelun jälkeen tapahtuvaan toimintaan: puheen pääkohtien listaamiseen ja myöhemmin niiden läpikäyntiin ja muuhun tietoon yhdistämiseen, muistiinpalautusvihjeiden luomiseen sekä puhujan näkökulman pohtimiseen.

2.3 Toisen kielen puheen ymmärtämistä ja S2-oppijoiden käsityksiä koskeva tutkimus

Suomenoppijoiden **puheen ymmärtämiseen** liittyvää tutkimusta on ollut hieman jo 1990-luvulla: tarkastelun kohteena ovat olleet ei-natiivien suomen kielen oppijoiden yleis- ja arkipuhekielen ymmärtäminen (Tarnanen 1993), ymmärtämisen esteet ja niiden ylittäminen (Suni 1993) sekä ymmärtämisen ongelmat ja niiden käsittely suomen oppijoiden välisissä keskusteluissa (Zaman-Zadeh 1996). Sen jälkeen on tutkittu ym-

märtämisongelmien ilmaisu suomenoppijoiden ja syntyperäisten suomenpuhujien keskusteluissa (Asikainen 2002), arkipuhekielen ymmärtämistä (Perttuli 2008) ja ongelmien korjausta kakkoskielisessä keskustelussa (Saartoala 2008) sekä keskitytty ymmärtämisongelmiin joko työelämässä tai jossain muussa kontekstissa (Puhakka 2008; Nylander 2010) ja tarkasteltu S2-opiskelijoiden kuullun ymmärtämisen kehitystä yhden lukuvuoden aikana (Inkeri 2014). Ymmärtämistaitoja on tutkittu 2000-luvulla myös suomenkielisen kielikylvyn kontekstissa (ks. Grönholm 2000, 2002, 2004, 2006).

Puheen ymmärtämistä sivutaan tutkielmissa ja tutkimusartikkeleissa, jotka on tehty suomenoppijoiden **kommunikaatiostrategioista** (ks. Suni 1991; Kuisma 1999; Lintula 1998; Pihanurmi 2000; Kontkanen 2002; Ristolainen 2004; Veikkolainen 2006; Tuomivaara 2007; Järvinen 1996; Illikainen 2007; Martikka 2007; Vuontisjärvi & Halme 2007). Lisäksi puheen ymmärtämiseen liittyvät läheisesti myös **kakkoskielistä vuorovaikutusta** käsittelevä tutkimus (ks. Nieminen & Suni 2009; Suni 2008; Kurhila 2003, 2006a, 2006b, 2008; Lilja 2006, 2010; Kalliokoski 1993; Mäki-Nevala 2001; Merke 2003; Sallinen 2008; Kulmala 2011; Leino 2012) sekä kuullun ymmärtämisen testaukseen liittyvä tutkimus (ks. Anckar 2011; Heikkilä & Reiman 2004).

Suomenoppijoiden **käsityksiä ja kokemuksia** niin puhekielestä, kielenkäytöstä, itsestään oppijoina, kielen oppimisesta kuin kielitaidon kehittymisestäkin on tarkasteltu useissa pro gradu -tutkielmissa ja muutamassa tutkimusartikkelissa 1990-luvun lopulta lähtien (Kuparinen 1998; Karpinska 2003; Palmanto 2004; Hultunen 2006; Kalm 2008, Partanen 2012; Kuparinen 2001; Partanen 2013a, 2013b). Pro gradu -tutkimuksia laajemmin oppijoiden käsityksiä ja kielitaitoa on tarkasteltu Korhosen (2012) väitöskirjassa.

Puheen ymmärtämistä (suoraan ja välillisesti) tai suomenoppijoiden käsityksiä koskevaa, S2-kontekstissa tehtyä tutkimusta tarkastellessa huomio kiinnittyy sekä pro gradu -tutkielmien runsauteen että laajempien tutkimusten vähyyteen. Tämä artikkeli, osana väitöstutkimustani, pyrkii täyttämään tätä tutkimuksellista aukkoa selvittämällä oppijoiden käsityksiä sekä kuunteluongelmista että ongelmatilanteissa helpottavista strategioista.

Kun tutkitaan oppijoiden käsityksiä kuunteluongelmista, on tärkeää pitää mielessä, että oppijoiden käsitykset eivät aina vastaa sitä, mitä todellisuudessa tapahtuu, sillä oppija ei välttämättä ole tietoinen kaikista ongelmien taustalla vaikuttavista tekijöistä. Oppija voi pitää ymmärtämisongelmien syynä puhenopeutta, vaikka ongelmat todellisuudessa liittyisivät esimerkiksi puhujan ääntämiseen tai aksenttiin. (Hasan 2000: 137.) Oppijoiden käsitysten tutkiminen on kuitenkin hyödyllistä, sillä vasta kun tiedetään, miten oppijat suhtautuvat ymmärtämisongelmiin, miten he hahmottavat toisen kielen kuuntelun vaikeudet ja millaisia aukkoja heidän käsityksissään ongelmien syistä on, voidaan muuttaa kuuntelutaitojen opetusta oppijoiden tarpeita vastaavaksi.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Kysely

Keräsin kyselyaineiston maaliskuussa 2014. Kyselyyn vastasi yhteensä 202 aikuista suomenoppijaa pääkaupunkiseudulta, joista 166 oppijaa (82 %) opiskeli suomea aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa ja 36 (18 %) Yleisten kielitutkintojen keskitason testiin valmistavilla kursseilla (ns. YKI-kursseilla).

Kyselyyn osallistujista 79 (39,1 %) oli miehiä ja 123 (60,9 %) naisia. Nuorin osallistujista oli 18-vuotias ja vanhin 64-vuotias; osallistujien keskiarvoikä oli 32 vuotta. Yhdeksän osallistujaa ei kertonut ikäänsä. Suurin kieliryhmä olivat äidinkielenään venäjää puhuvat (25,2 %), ja seuraavaksi eniten oli arabiankielisiä (18,4 %), englanninkielisiä (6,9 %) sekä vironkielisiä (5,4 %). Kiinaa, albaniaa tai vietnamia äidinkielenään puhuvia oli 10 opiskelijaa kustakin kieliryhmästä (eli 5 % kaikista opiskelijoista). Kyselyssä oli edustettuna kaiken kaikkiaan 33 eri äidinkieltä. Hieman yli puolet (52,5 %) osallistujista oli tullut Suomeen joko vuonna 2012 tai 2013, reilu kolmannes (36,1 %) vuosina 2008–2011 ja vajaa kymmenesosa vuosina 1987–2007. Kotoutumiskoulutuksen opiskelijoilla suomen kielen taito oli keskimäärin Eurooppalaisen viitekehyksen tasolla A2, kun taas YKI-kursseilla opiskelevat ovat tavallisesti hieman edistyneempiä: moni heistä oli lähellä kielitaidon tasoa B1 tai jo saavuttanut tämän tason.

Hankin kyselyyn osallistujilta tutkimusluvut samalla, kun teetin kyselyn. Pyrin varmistamaan suomenkielisen lupapaperin ymmärtämisen käyttämällä mahdollisimman selkeää kieltä, selittämällä lupatekstin suullisesti, havainnollistamalla sisältöä konkreettisin esimerkein ja kääntämällä lupapaperin kohtia tarvittaessa englanniksi. Osallistujat käänsivät lupapaperin sisältöä omalle kielelleen myös itsenäisesti ja yhdessä muiden samankielisten kanssa. Lupapaperissa oli maininta, että tutkimukseen osallistujat voivat halutessaan perua osallistumisensa.

Kysely sisälsi yhden kyllä/ei-kysymyksen suomen puhumisesta luokan ulkopuolella sekä neljä avointa kysymystä puheen ymmärtämisen vaikeuksista (ks. liite). Kysymykset oli kirjoitettu suomeksi, osallistujien toisella kielellä, minkä vuoksi esitin kysymykset varmuuden vuoksi myös suullisesti, hitaasti ja selkeästi, avasin niitä esimerkein ja käytin tarvittaessa apukielenä englantia. Näin halusin varmistaa, että kaikki osallistujat ymmärsivät, mitä kysymykset tarkoittivat. Kysymyksiin sai vastata suomen lisäksi englanniksi, viroksi, venäjäksi, arabiaksi, persiaksi, turkiksi, ruotsiksi, saksaksi tai ranskaksi.¹

¹ Persiaa ei anneta kielivaihtoehtoksi kyselylomakkeessa, sillä mahdollisuus persiankieliseen kääntäjään tuli mieleeni vasta kyselytilanteessa.

Venäjän-, viron-, turkin-, arabian- ja persiankieliset vastaukset käännettiin suomeksi. Määrittelin kunkin kysymyksen vastauksista oppijoiden mainitsemien syiden ja strategioiden perusteella erilaisia luokkia (esimerkiksi puhutaan nopeasti -luokka) ja laskin, kuinka monta kertaa luokka esiintyy kunkin kysymyksen vastausten kohdalla, eli tein kvantitatiivista analyysia sisällön teemoilla (tästä menetelmästä Tuomi & Sarajärvi 2013: 93). Lisäksi laskin jokaiseen luokkaan kuuluvien mainintojen määrän prosentuaalisen osuuden suhteessa oppijoiden määrään, jotta vastausten vertailu helpottuisi. Esimerkiksi kun mainintoja puhekielestä tai slangista ymmärtämisvaikeuksien syynä oli yhteensä 57, laskin, että 28 % (57/202) oppijoista mainitsi tämän syyn vastauksessaan. Mikäli sama syy tai strategia mainittiin oppijan vastauksissa kahdesti, se laskettiin yhdeksi maininnaksi.

3.2 Haastattelut

Halusin syventää ja avata kyselyssä saatuja tuloksia vielä teemahaastatteluilla. Haastatteluaineiston keräsin lokakuussa 2014 ja tammikuussa 2015. Haastateltavien valinnassa oli lähtökohtana harkittu heterogeeninen otanta (e. *purposive heterogeneity sampling*, ks. Social Research Methods 2015): valitsin viisi oppijaa, jotka yhdessä muodostaisivat mahdollisimman heterogeeninen ryhmä ja edustaisivat siten kyselyyn osallistuneita mahdollisimman monella tavalla (sukupuoli, L1, koulutus, tulovuosi, eri opintopolut). Haastateltavien tutkimusluvut jouduin hankkimaan kahdesti, sillä ensimmäiseen lupa-versioon täytyi tehdä lisäyksiä. Käytin lupien hankinnassa tarvittaessa tulkkiä tai käänsin tekstin itse englanniksi. Haastateltavien harkinta-aika vaihteli kolmesta viikosta reiluun kuukauteen riippuen pitkälti siitä, milloin saimme tapaamisen sovituksi. Annoin sekä kyselyyn osallistujille että haastatelluille yhteystietoni ja rohkaisin ottamaan yhteyttä, mikäli he halusivat kysyä vielä jotain tutkimusta koskevaa asiaa. Venäjän- ja arabiankielisen oppijan haastatteluissa oli mukana tulkki, englanninkielisen oppijan kanssa keskustelukielinä olivat suomi ja englanti, ja kiinan- ja vironkielisten oppijoiden kanssa kävin keskustelut kokonaan suomeksi.

Haastattelurunko (ks. liite) sisälsi yhteensä 17 kysymystä, joista osa oli samoja kuin kyselyssä mutta suurin osa kuitenkin uusia. Kysymykset liittyivät kuunteluharjoituksiin (niiden laatuun ja määrään), vaikeiden kuuntelutilanteiden mahdolliseen ennakointiin ja reflektointiin, puhetilanteissa jännittämiseen, keskustelukumppaniin, oppijan puheen ymmärtämisen kehittymiseen kevään kyselyn jälkeen sekä siihen, millaisia neuvoja haastateltava antaisi uudelle opiskelijalle, joka sanoo, ettei ymmärrä suomalaisten puheesta mitään.

Haastattelujen analyysissa olen keskittynyt niihin sisältöihin, jotka selittävät tai syventävät kyselyn keskeisiä tuloksia ja auttavat siten kyselyn tulosten tulkinnessa. Käyt-

tämieni esimerkkien lopusta käy ilmi, onko lainaus kyselyvastauksesta, jolloin käytän numero-kirjainkoodia (esimerkiksi m27ba11) vai haastattelusta, jolloin käytän haastateltavan tutkimusnimeä (esimerkiksi Susan). Numero-kirjainkoodissa ensimmäinen kirjain kertoo, onko vastaaja mies (m) vai nainen (n), seuraava numero iän, kaksi seuraavaa kirjainta äidinkielen ja viimeinen numero Suomeen-tulovuoden.

Seuraavaksi tarkastelen, mitä syitä oppijat mainitsivat kyselyvastauksissa ja haastattelussa ymmärtämisen vaikeudelle, ja pohdin, miksi juuri nämä syyt mainittiin niin usein. Tämän jälkeen tarkastelen oppijoiden käsityksiä siitä, mikä vaikeissa tilanteissa helpottaa ymmärtämistä.

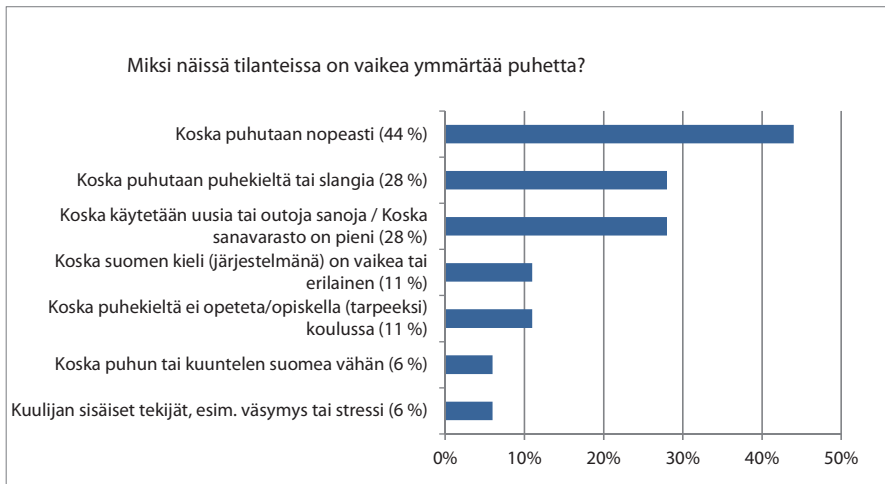
4 Tulokset

4.1 Yleisimmät oppijoiden mainitsemat syyt ymmärtämisen vaikeudelle

Kyselyn alkuperäisenä tavoitteena oli saada selville, millaisissa arkielämän tilanteissa luokassa tai luokan ulkopuolella oppijoilla on vaikeuksia ymmärtää puhetta (ks. kysymykset liitteessä). Tilanteiden sijaan vastauksissa raportoitiin tiheään siitä, miksi oli vaikeaa ymmärtää puhetta. Kolme yleisintä oppijoiden mainitsemia syytä olivat puheen nopeus, puhekieli sekä uudet tai oudot sanat, joista jokainen liittyy jollain lailla dekooiduksen vaikeuteen ja hitauteen. Tämän suuntaisia tuloksia on saanut myös Goh (2000). Hänen tutkimuksessaan oppijoiden mainitsemista kymmenestä kuunteluongelmasta puolet liittyi juuri havaitsemisprosessiin. Myös Grahamin (2006) tutkimuksen tuloksissa on samankaltaisuutta: oppijoiden mukaan suurimmat ongelmat liittyivät puhenopeuteen, sanojen erotteluun puhevirrasta sekä tunnistettujen sanojen ymmärtämiseen.

Osallistujista 11 % nimesi syyksi suomen kielen vaikeuden tai erilaisuuden, ja saman verran sai mainintoja se, että puhekieltä ei opeteta tai opiskella tarpeeksi koulussa. Vain 6 % osallistujista oli sitä mieltä, että ymmärtämisen vaikeus johtui heistä itsestään – joko heidän omasta passiivisuudestaan (he katsoivat joko puhuvansa tai kuuntelevansa suomea vähän) tai omasta fyysisestä tai henkisestä tilastaan, esimerkiksi väsymyksestä tai stressistä (ks. kuvio 1).²

2 Muita, harvemmin mainittuja syitä olivat esimerkiksi ammatillinen kieli tai sanasto, toisen kielen uutuus tai outous, epäselvä puhe, murre tai aksentti ja sanojen lyhentäminen puheessa.



KUVIO 1. Seitsemän yleisintä oppijoiden nimeämää syytä puheen ymmärtämisen vaikeudelle.

Seuraavaksi tarkastelen vielä tarkemmin kolmea yleisintä oppijoiden nimeämää syytä.

4.2 Puhenopeus ymmärtämisongelmien aiheuttajana

Osallistujista vajaa puolet (44 %) mainitsi kyselyvastauksissaan ymmärtämisvaikeuksien aiheuttajaksi puhenopeuden. Tyypilliset puhenopeuteen liittyvät maininnat kyselyvastauksissa olivat seuraavanlaisia:

koska kun puhu nopeasti vaikea minulle (m41ar13)

minun ongelmia että kun ihmisiä puhuvat
Tosi nopeasti silloin en voi ymmärtää kaikky
Mutta jos puhuvat vähän hitaasti silloin
voin ymmärtää. koska minä osaan paljon sanat.
Suomessa ihmisiä puhuvat tosi nopeasti... (m28ar12)

Puhenopeus nousi esiin ongelmana myös Kugarisen (2001: 54) tutkimuksessa: useimmat tutkimukseen osallistujista katsoivat, että eniten vaikeuksia asioimistilanteissa aiheutti puhenopeus. Niinikään Rost ja Wilson (2013) näkevät puhenopeuden olevan yleinen ongelma toisen kielen oppijoilla. Ymmärtämisvaikeudet eivät kuitenkaan johdu niinkään siitä, että puhe olisi erityisen nopeaa, vaan siitä, että ei ole tottunut ns. sidottuun puheeseen (e. *connected speech*). Vaikka puhuttaisiin tavallisella puhenopeudella (noin 180 sanaa minuutissa), oppijat voivat kokea puheen nopeaksi. (Rost & Wilson

2013: 11.) Nopeasta puheesta tai nopean puheen vaikutelmasta kertoo myös katkelma Susanin haastattelusta:

joo puhekieli ja ömm nopeanopeasti ömm suomalaisia puhuu nopeasti sitten minä en ymmärrä kaikki puhuu nopeasti. puhuu hidaasti sitten minä ummarran paljon joo ee nopeasti tytytyty minä katso oo oo oo minä en ymmärrä (Susan)

Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan A2:n ylemmällä tasolla (A2+; vastaa *Koto-opsissa* 2012 käytettyä tasomerkintää A2.2) puheen ymmärtäminen edellyttää selvästi ja hitaasti artikuloitua puhetta:

Ymmärtää sen verran, että pystyy tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Tämä edellyttää hidadasta ja selvää puhetta. (EVK 2003: 102.)

Sekä oppijoiden vastaukset että taitotasokuvain kertovat siitä, miten kielitaidon alkuvaiheessa sanojen tai sanaryppäiden puhevirrasta erottaminen on vaikeaa ja hidasta. Tässä alkeisoppija ja taitava kuuntelija eroavatkin toisistaan suuresti: Fieldin (2008: 115) mukaan taitavan kuuntelijan dekodausrutiinit ovat automaattistuneet ja hän yhdistelee kuulemiaan ääniteitä sanavarastossa oleviin sanoihin tarkasti, nopeasti ja tehokkaasti. Alkeisoppijan täytyy puolestaan ponnistella huomattavasti sanojen tunnistamiseksi, mistä kertoo myös seuraava esimerkki kyselyvastauksista:

when I listen the language, first I have to change or turn the voice to words in my mind/ brain, the process is quite long. (m26ki12)

Koska dekodaus on vaatii paljon tarkkaavaisuutta, työmuistiin ei jää tilaa kuullun tulkintaan tai aiemmin sanotun muistamiseen. Kun dekodaus muuttuu harjoittelun myötä sujuvammaksi ja vaatii vähemmän pinnistelyä, oppija voi keskittyä laajemman merkityksen ymmärtämiseen. (Field 2008: 136.)

4.3 Puhekieli ymmärtämisiongelmiä aiheuttajana

Puhenopeuden lisäksi monet oppijat (28 % kaikista osallistujista) katsovat ymmärtämisen vaikeuden johtuvan puhekielestä tai slangista. Usein nämä kaksi syytä esitetään yhdessä: on vaikea ymmärtää, kun puhutaan nopeasti puhekieltä. Tästä kertoo myös seuraava esimerkki kyselyvastauksesta:

Kun suomalaiset ihmisen puhuvat nopeasti ja käyttävät puhekieli en ymmärrä kaikki ja on vaikeää keskustella heidän kanssa. Kun soitan viralliselle paikalle esim. Kelaan tai terveysasemalle yleensä he puhuvat tosi nopeasti ja käyttävät virallisia sanoja, että on vaikea ymmärtää (n32kik**3)

Puhenopeus- ja puhekieli-mainintojen rinnakkaisuus ja yleisyys voivat selittyä sillä, että nämä syyt yhdistyvät toisiinsa: puhuttu kieli voi äänteiden assimilaation, reduktion tai elision vuoksi tuntua nopealta, kun siihen ei saa helposti otetta. Seuraavassa esimerkissä on yritetty kuvata ehkä juuri tätä ilmiötä:

Puhekielessä lyhyessä sanassa voi olla paljon vokaaleja ja puheesta on vaikeaa erottaa eri sanoja. On vaikeaa eritellä, milloin sana loppuu ja uusi alkaa. Puhekieltä puhutaan nopeasti. (n30vir12)

Oppijat saattavat viitata puhekielellä myös omassa kieliympäristössään (eli Helsingissä, Vantaalla ja Espoossa) kulttuihin puhutun kielen varieteetteihin, esimerkiksi monien nuorten käyttämään slangiin. Jos oppija ei tiedä, että kaikki hänen kuulemansa ”puhekieli” ei ole slangia, voi asenne puhuttua kieltä kohtaan olla epäileväinen. Heille onkin selvennettävä, että oman alueen varieteettia ei ole pakko puhua mutta sitä täytyy oppia ymmärtämään, jos haluaa selvittää arkipäivän tilanteissa suomeksi.

Usein oppijoiden vastauksissa tuodaan esiin myös puhutun ja kirjoitetun kielen ero:

I feel like people speak almost a different language on the street from what we learn at Finnish language class. (n32ja13)

Monen oppijan ensikielessä kirjoitetun ja puhutun kielen suhde voi olla toisenlainen kuin suomessa. Esimerkiksi Kuparisen (2001: 51) tutkimuksessa kävi ilmi, että kaikki tutkimukseen osallistujat pitivät suomen puhutun ja kirjoitetun kielen eroa suurempana kuin vastaavaa eroa omassa ensikielessään.

Joidenkin oppijoiden (11 % kaikista osallistujista) mielestä puheen ymmärtäminen on vaikeaa, koska koulussa ei opeteta tai opiskella puhekieltä.

Because mostly informal form of words are used to communicate and the pronunciation would be completely different from what we are used to hearing day to day at school. (m29am13)

3 Kaksi tähteä tarkoittaa sitä, että kyselyyn osallistuja ei ole merkinnyt taustatietolomakkeeseen maahantulovuottaan.

Oppijat näkevät siis selvän eron luokkahuoneen ja luokan ulkopuolella olevan maailman välillä: kieli, jota käytetään ja opetetaan koulussa, ei vastaa heidän jokapäiväisissä tilanteissa kohtaamaansa kieltä. Tätä on kritisoinut mm. Lauranto (1995: 261), jonka mukaan kielellisen variaation pitäisi olla opetuksessa esillä, sillä pärjätäkseen arkipäivän tilanteissa oppijan on ymmärrettävä useita kielellisiä rekistereitä. Joissakin oppijoiden vastauksissa mainitaan myös, että opettaja puhuu ”kirjakieltä”. Richardsonin mukaan opettajan puheen tulisi olla mahdollisimman paljon luokan ulkopuolisen puheen kaltaista. Mikäli opettajan puhe on hidasta ja ääntäminen ylikorostunutta, se ei vastaa kohdekielen puhujien puheen prosodisia piirteitä. Tällöin oppijalla voi olla vaikeuksia hahmottaa, millaista luokan ulkopuolinen puhe on. (Richardson 1993: 43.)

4.4 Uudet ja oudot sanat ymmärtämisiongelmiä aiheuttajina

Puhenopeuden ja puhekielen lisäksi 28 % oppijoista mainitsee ymmärtämävaikeuksien yhdeksi syyksi uudet tai oudot sanat tai oman sanavarastonsa pienuuden.

koska minä olen assunut vain kaksi ja puoli vuotta Suomessa. Siksi minulla ei ole paljon sanoja mukana Minä toisvoisin, kun minä asuisin Suomessa monta vuotta, minulla ei ole ongelmaa mitään sitten vain tarvitaan oppia puhekieliä mahdollisuus paljon (n27be11)

Sanavarastoni on liian pieni, en osa slängiä. (m36ve09)

Sanavaraston pienuus on helposti ymmärrettävä ja mahdollinen selitys ymmärtämisiongelmiä, sillä monen kyselyyn osallistuneen oppijan sanavarasto on A2-tasolla ja koostuu *Eurooppalaisen viitekehysten* mukaan hyvin tavallisista sanoista ja fraaseista, jotka liittyvät oppijalle läheisiin aiheisiin. Seuraavalla tasolla (B1) oppijan edellytetään ymmärtävän puhetta, jossa käsitellään jokapäiväisen elämän kannalta olennaisia aihealueita, kuten työtä, koulua ja vapaa-aikaa (EVK 2003: 50). Todennäköisesti suurin osa oppijoista ei ole kyselyyn vastatessaan päässyt kuuntelutaidoissaan tasolle B1, joten oppijoiden sanavaraston ei voi olettaa ulottuvan kaikkiin arkipäiväisiin tilanteisiin. Vastauksissaan oppijat nimeävät ymmärtämisen kannalta hankaliksi paikoiksi esimerkiksi lääkärin vastaanoton, sairaalan, virastot ja pankin, joissa selviäminen edellyttää tavallisesti erityissanaston hallintaa.

Sanatason kuunteluongelmat eivät kuitenkaan johdu aina siitä, että sanat olisivat uusia. Gohin (2000) kiinankielisille englanninoppijoille tekemässä tutkimuksessa toiseksi yleisin oppijoiden mainitsema ongelma oli se, että he eivät tunnista tietämiään tai tuttuja sanoja puhevirrasta. Gohilla on tälle kaksi mahdollista selitystä: ensinnäkin oppijat eivät pysty linkittämään äänneitä mihinkään pitkäaikaisessa muistissa olevaan skriptiin, mikä saattaa joidenkin oppijoiden kohdalla johtua siitä, etteivät he ole tallen-

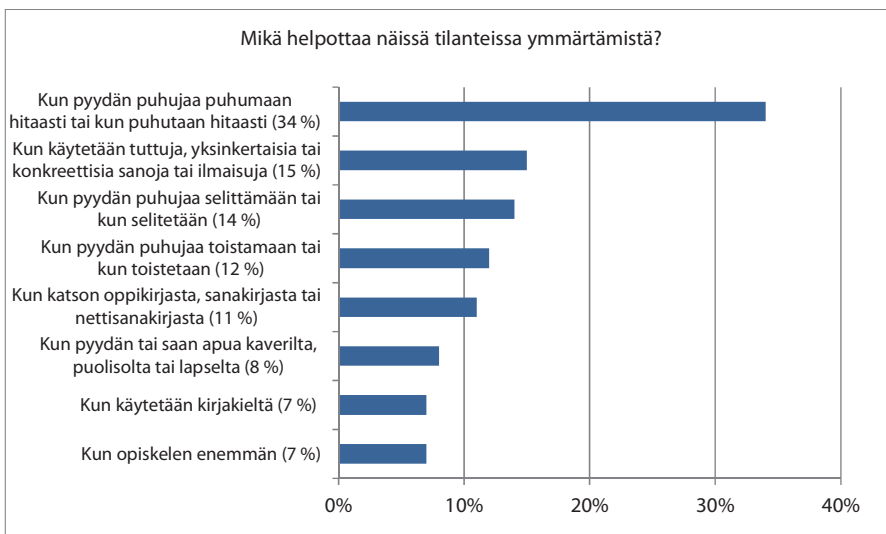
taneet työmuistiin sitä, miten sanat äännetään. Toinen selitys on se, että sanaviittaus-
suhteet eivät ole vielä automatisoituneet; vaikka oppijat tuntevat sanat, niiden aktivoin-
ti muistista on vielä hidasta. (Goh 2000: 61.)

Fieldin mukaan syynä sanatason ongelmiin voi olla lisäksi se, että oppija sekoit-
taa sanan johonkin äänteellisesti samankaltaiseen sanaan. Oppija voi myös tietää, miltä
sana kuulostaa, mutta ei tunnista sitä puhevirrasta, tai sitten oppija tunnistaa sanan pu-
heesta mutta ei pysty liittämään sitä mihinkään merkitykseen tai yhdistää sen väärään
merkitykseen. (Field 2008: 87.) Kyselyvastauksissa oppijat eivät juurikaan erottele tar-
kemmin, mistä sanatason ongelmat johtuvat; tyypillinen vastaus on vain *uusia sanoja*.

4.5 Oppijoiden käyttämät kompensatiostrategiat

Ymmärtämisen kannalta vaikeiden puhetilanteiden ja ymmärtämisvaikeuksien takana
olevien syiden lisäksi halusin selvittää, mikä oppijoiden mielestä helpottaa näissä ti-
lanteissa ymmärtämistä. Ajattelin saavani näin tietoa siitä, millaisia strategioita oppijat
käyttävät paikatakseen puutteellisen prosessoinnin aiheuttamia aukkoja.

Oppijoiden mielestä ymmärtämistä helpotti se, kun puhuja puhuu hitaasti (34 %),
käyttää tuttuja tai konkreettisia sanoja tai ilmaisuja (15 % vastaajista), selittää (14 %) tai
toistaa (12 %) tai kun oppija katsoo oppikirjasta, sanakirjasta tai nettisanakirjasta (11 %)
tai pyytää tai saa apua kaverilta, puolisoilta tai lapselta (8 %) (ks. kuvio 2 alla).



KUVIO 2. Kahdeksan yleisintä oppijoiden mainitsemaa puheen ymmärtämistä helpottavaa tekijää.

Yleisimmin mainittu ymmärtämistä helpottava tekijä oli siis se, että puhutaan hitaasti (69 mainintaa), mikä korreloi luontevasti sen kanssa, että yleisimmin ymmärtämisvaikeuksien aiheuttajaksi nimettiin se, että puhutaan nopeasti. Oppijoiden vastauksissa kiinnittää huomiota vastausten yksipuolisuus: lähes kaikki heidän mainitsemistaan strategioista kuuluvat korjausstrategioihin, joita käyttäessään oppija tukeutuu puhujaan – pyytää tätä puhumaan hitaasti, selittämään ja toistamaan. Kyselyvastausten perusteella oppijat eivät käytä ymmärtämisiongelmiin ratkaisemiseen suoriutumisstrategioita tai proaktiivisia strategioita. Näiden strategioiden mainitsematta jättämiseen voi olla eri syitä: on mahdollista, että oppijat eivät ole tietoisia käyttämistään muista strategioista tai sitten he ovat näistä vain osittain tietoisia (tästä esim. Faerch & Kasper 1983: 36). Voi olla, että strategiat eivät tule esiin vastauksissa, koska niiden käsitteellistäminen tai nimeäminen on hankalaa, varsinkin jos sen yrittää tehdä toisella kielellä. On mahdollista sekin, että oppijat eivät tiedä eivätkä käytä muita kuin luettelemiaan strategioita.

Oppijoiden mainitsemat korjausstrategiat, esimerkiksi selityksen pyytäminen tai sanakirjaan turvautuminen, voivat kertoa täydellisen ymmärtämisen ihanteesta ja tavoitteesta: kuuntelijan tulee ymmärtää puhujan viesti kokonaan ja täydellisesti. Tällaisesta oppijoiden käsityksestä kertoo esimerkiksi Hasanin (2000) tutkimus, jossa yli puolet arabiankielisistä englanninoppijoista raportoi kuuntelevansa jokaisen yksityiskohdan, jotta he ymmärtävät tekstin pääajatuksen. Oppijat eivät ehkä ole tottuneet luottamaan siihen, että osittaisellakin ymmärtämisellä voi pärjätä. Jos he turvautuisivat rohkeammin siihen, mitä ovat vaillinaisilla taidoillaan viestistä ymmärtäneet, he saattaisivat käyttää korjausstrategioiden ohella tai sijaan suoriutumisstrategioita.

Proaktiivisten strategioiden mainitsemisen vähyyteen saattoi vaikuttaa jonkin verran se, että kyselyssä tiedusteltiin sitä, mikä **vaikeissa tilanteissa** helpottaa ymmärtämistä. Mikäli olisi selkeästi kysytty, ennakoiko oppija vaikeita tilanteita etukäteen (tai pohtiiko hän niitä jälkikäteen), proaktiivisia strategioita olisi saattanut tulla mainitukseksi vastauksissa enemmän. Kun tiedustelin haastateltaviltani, miettivätkö he puhetilanteita etukäteen ja/tai jälkikäteen, kolme heistä mainitsi, että miettii hankalia tilanteita jälkikäteen, yksi vastasi miettivänsä vähän etukäteen ja yksi totesi sen riippuvan tilanteesta. Vain yksi haastateltavista kertoi valmistautuvansa esimerkiksi lääkäriille soittamiseen niin, että kirjoittaa kysyttävät asiat paperille, mutta hän ei ollut varma, johtuiko se kielestä vai siitä, että hänellä on tapana tehdä niin kielestä riippumatta. Kaksi haastateltavista oli sitä mieltä, että siihen ei voi valmistautua, mitä lääkäriissä puhutaan. Proaktiivisia strategioita ei siis koettu kovin tärkeiksi eikä nähty, miten ne auttaisivat puheen ymmärtämistä. Hasan (2000) on saanut hieman toisenlaisia tuloksia: oppijat olivat sitä mieltä, että ennakkotiedot puhutusta tekstistä ja taustatiedot puheenaiheesta helpottivat heitä ymmärtämisessä. Tulosten vertailtavuutta heikentää kuitenkin se, että Hasanin tutkimuk-

sen oppijoiden käsitykset liittyivät vieraan kielen kuunteluun luokkahuoneessa eivätkä kohdekielisessä ympäristössä.

5 Lopuksi

Aikuisten S2-oppijoiden mukaan puheenymmärtämisongelmat johtuvat ensisijaisesti puhenopeudesta, puhekielestä ja oudoista tai uusista sanoista. Nämä kolme syytä kertovat todennäköisesti samasta ilmiöstä: alkuvaiheen oppija kamppailee puhutun kielen piirteiden kanssa. Kun puheessa sanoja sidotaan toisiinsa assimiloimalla, redusoimalla tai jättämällä pois ääniteitä, normaalivauhtinenkin puhe voi tuntua nopealta (ks. tästä Rost & Wilson 2013: 11). On oletettavaa, että oppijat viittaavat juuri näihin piirteisiin myös silloin, kun he nimeävät syyksi puhekielen. Myös outojen ja uusien sanojen nimeäminen ongelmien aiheuttajaksi voi kertoa puhevirran purkamisen hankaluudesta: kun sanantunnistus on hidasta ja hapuilevaa, moni tuttukin sana voi jäädä tunnistamatta.

Opetuksen näkökulmasta tarkasteltuna tulokset asettavat S2-opettajille haasteen: jotta kuuntelutaito kehittyisi itsenäisen kielenkäyttäjän tasolle B1, on tartuttava oppijalle eniten ongelmia aiheuttavaan ilmiöön eli dekodausprosessien hitauteen. Fieldin (2008) mukaan näiden prosessien automaattistaminen vie kuitenkin paljon aikaa, joten automaattistamista täytyy tukea intensiivisellä harjoittelulla. Toisen kielen opiskelun alkuvaiheessa olisi hyvä käyttää aikaa erityisesti sanojen tarkan tunnistamisen harjoitteluun. (Field 2008: 118–119.)

Alkuvaiheen oppijalle jää väistämättä ymmärtämiseen aukkoja, ja näitä aukkoja hän paikkaileeeristrategioilla. Oppijoidenkyselyvastaukset ja haastattelut viittaavatsiihen, että oppijatsuosivat ongelmatilanteissakorjausstrategioita – eli hakevat apua itsensä ulkopuolelta, tavallisesti keskustelukumppanilta. Oppijoiden raporttoimien strategioiden yksipuolisuus antaa aiheutta ajatella, että olisi tarpeen kasvattaa sekä oppijoiden strategiatietoja että -taitoja. Mikäli opetuksessa keskityttäisiin nykyistä enemmän suoriutumisstrategioiden (esimerkiksi merkitysten päättelyn tai painotettujen sanojen hyödyntämisen) harjoitteluun, oppijat saattaisivat selviytyä vaikeista tilanteista itsenäisesti vaillinaisenkin ymmärtämisen varassa. Fieldin (2008: 306) mukaan strategiaharjoittelu voi auttaa oppijan alkuun, kun hän yrittää purkaa sidotun puheen koodia, ja jo pienillä läpimurroilla voi olla suuri merkitys oppijan motivaatiolle ja itseluottamukselle. Strategiaharjoittelua puoltaa myös Grahamin ja Macaron (2008) tekemä tutkimus, jossa todettiin, että strategioiden opettaminen paransi sekä oppijoiden kuuntelutaitoa että itseluottamusta kuuntelun suhteen.

Tämän artikkelin tarkoituksena oli kartoittaa oppijoiden käsityksiä kuunteluongelmien syistä ja niistä tekijöistä, jotka helpottavat ymmärtämistä. Aineisto ei ollut suuri,

mutta se täytti tehtävänsä antamalla yleiskuvan oppijoiden käsityksistä. Tämän aineiston pohjalta ei voi vetää laajoja johtopäätöksiä oppijoiden käyttämistä strategioista, sillä oppijoiden raportit eivät välttämättä kerro heidän todellisesta kuuntelukäyttäytymisestään (oppijoiden raporttien rajoituksista esim. Cross & Vandergrift 2015: 88 sekä Field 2008: 288). Lisäksi oman rajoituksensa tulosten yleistettävyyteen tuo se, että suurin osa oppijoista vastasi kyselyyn toisella kielellään. Vastaukset olisivat voineet olla omalla ensikielellä ilmaistuna toisenlaisia sekä sisällön että laajuuden osalta.

Jatkossa olisi tarpeen perehtyä syvemmin oppijoiden raporttoimiin ymmärtämisaikavaikeuksien syihin ja selvittää, mikä yhteys niillä on todellisiin syihin ja niihin todellisiin strategioihin, joilla oppijat kompensoivat hidasta dekodeaustaan. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, mikä vaikutus eri taustatekijöillä, kuten koulutustaustalla, on siihen, millaisia ongelmia oppijat nostavat esiin ja miten ongelmia puheen ymmärtämisessä ratkaistaan. Tämän artikkelin kyselyaineisto antoi vihjeitä siitä, että vähemmän koulutetut kotoutumiskoulutuksen hitaan polun oppijat eivät koe puhuttua kieltä samalla lailla ongelmaksi kuin koulutetummat peruspolun tai nopean polun oppijat, mutta tämän todentaminen vaatisi laajempaa ja tarkempaa tutkimusta sekä oppijoiden koulutustaustasta että puhuttua kieltä koskevasta käsityksistä.

Kirjallisuus

- Anckar, J. 2011. *Assessing foreign language listening comprehension by means of multiple-choice format: processes and products*. Jyväskylä Studies in Humanities 159. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Asikainen, T. 2002. "Anteeksi, minä olen nyt ihan pihalla." *Ymmärtämisaikavaikeuksien ilmaiseminen suomen oppijoiden ja syntyperäisten suomalaisten välisissä ryhmäkeskusteluissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2002888538>.
- Buck, G. 2001. *Assessing listening*. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, J. & L. Vandergrift 2015. Guidelines for designings and conducting L2 listening studies. *ELT Journal*, 69 (1), 86–89.
- Dörnyei, Z. & M. L. Scott 1997. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47 (1), 173–210.
- EVK = *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Helsinki: WSOY.
- Faerch, G. & G. Kasper 1983. Plans and strategies in foreign language communication. Teoksessa G. Faerch & G. Kasper (toim.) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 20–60.
- Field, J. 2000. Not waving but drowning: a reply to Tony Ridgway. *ELT Journal*, 54 (2), 186–195.
- Field, J. 2007. Looking outwards, not inwards. *ELT Journal*, 61 (1), 30–38.
- Field, J. 2008. *Listening in the language classroom*. Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goh, C. 2000. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75.
- Graham, S. 2006. Listening comprehension: the learners' perspective. *System*, 34, 165–182.
- Graham, S. & E. Macaro 2008. Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58 (4), 747–783.
- Grönholm, M. 2000. Kuullunymmärtämistaidot suomenkielisessä kielikylvyssä. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–70.
- Grönholm, M. 2002. Ymmärtämistaitojen kehitys suomenkielisessä kielikylvyssä. Teoksessa E. Lähdemäki, P.-M. Kallio & M. Pörn (toim.) *Kiinnostuksesta kieleen*. Fennistica 13. Turku: Åbo Akademi, 1–19.
- Grönholm, M. 2004. Reseptiivisten taitojen varhaiskehitys suomenkielisessä kielikylvyssä. Teoksessa M. Lundkvist & C. Öhberg (toim.) *Det sylinga barnet. Praktiska och teoretiska perspektiv på pedagogiken. Festkrift tillägnad Marita Lindahl*. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr. 9. Vasa: Åbo Akademi, 101–118.
- Grönholm, M. 2006. Om utvecklingen av receptiva färdigheter in finska språkbad. Teoksessa A.-L. Östern, K. Sjöholm & S.-B. Arnolds-Granlund (toim.) *Kulturella mötesplatser i tid och rum*. 8:e nordiska lärarutbildningskongressen, Vasa. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 18. Vasa: Åbo Akademi, 35–148.
- Hasan, A. 2000. Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13 (2), 137–153.
- Heikkilä, H. & N. Reiman 2004. *Kommunikatiivisuuden jatkumo arvioinnissa: kielitaitokäsityksistä puheenymmärtämistehtävien sisältöön*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa osoitteessa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11913/URN_NBN_fi_jyu-200547.pdf?sequence=1.
- Hultunen, M. 2006. *Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden käsitys itsestään suomen oppijoina*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Illikainen, A. 2007. Kommunikaatiostrategiat unkarilaisten suomenoppijoiden keskusteluissa. Teoksessa H. Sulkala, M.-L. Halme & H. Holmi (toim.) *Tutkielmia oppijankielestä III*. Studia Humaniora Ouluensia 5. Oulu: Oulun yliopisto, 67–84.
- Inkeri, E. 2014. *S2-opiskelijoiden kuullun ymmärtämisen kehitys yhden lukuvuoden aikana*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Järvinen, S. 1996. Ruotsinkielisen kommunikaatiostrategioista. Teoksessa S. Kurhila (toim.) *Kymmenen tutkielmaa kielen omakumisesta ja vuorovaikutuksesta*. Kakkoskieli 1. Helsinki: Helsingin yliopisto, 79–100.
- Kalliokoski, J. 1993. Suomi vieraana kielenä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Teoksessa M. K. Suojanen & A. Kulkki-Nieminen (toim.) 19. *Kielitieteen päivät Tampereella 8.–9. toukokuuta 1992*. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 16. Tampere: Tampereen yliopisto, 97–116.
- Kalm, H. 2008. *Kaakkois-Suomen alueella asuvien maahanmuuttajien näkemyksiä suomen kielen oppimisesta*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Karpinska, A. 2003. *Suomea vieraana kielenä opiskelevien käsityksiä suomen puhekielestä*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kontkanen, C. 2002. *Koodinvaihto sujuvan monikielisen vuorovaikutuksen keinona*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus.
- Koto-ops = Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetus suunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus.

- Kuisma, K. 1999. *Alkeisoppijoiden kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoitelmissa. Kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kulmala, E. 2011. *Toisen kielen oppijan identiteetti ja arkielämän vuorovaikutustilanteet – tapaustutkimus viiden maahanmuuttajan suomen kielen oppimisesta*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201106031695>.
- Kuparinen, K. 1998. *Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kuparinen, K. 2001. Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. Teoksessa P.-R. Piiparinen-Rintaluoma (toim.) *Suomi toisena kielenä ja variaatio*. Kakkoskieli 4. Helsinki: Helsingin yliopisto suomen kielen laitos, 7–86.
- Kurhila, S. 2003. *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kurhila, S. 2006a. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurhila, S. 2006b. Maahanmuuttajataustaiset asiakkaat Kelan toimistossa. Teoksessa M.-L. Sorjonen & L. Raevaara (toim.) *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 285–312.
- Kurhila, S. 2008. Ymmärtäminen, vuorovaikutus ja toinen kieli. Teoksessa T. Onikki-Rantajääskö & M. Siirinen (toim.) *Kieltä kohti*. Keuruu: Otava, 105–127.
- Lauranto, Y. 1995. Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virittäjä*, 99 (2), 261–263.
- Leino, A. 2012. *Kielenoppija keskustelussa – aktiivinen osallistuja vai toimintojen kohde?* Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201301251658>.
- Lilja, N. 2006. Arkikeskustelu kielen oppimisen ympäristönä – haasteita tutkimukselle. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLA:n vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 159–178.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lintula, A. 1998. *Ongelmanratkaisun strategioita suomenoppijan kielessä*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Martikka, S. 2007. He tekevät syntymäpäivä sota loppu – kommunikaatiostrategiat ja ranskan kielelle ominaiset piirteet suomenoppijan tuotoksessa. Teoksessa H. Sulkala, M.-L. Halme & H. Holmi (toim.) *Tutkelmia oppijankielestä III*. Studia Humaniora Ouluensia 5. Oulu: Oulun yliopisto, 85–96.
- Merke, S. 2003. *Tiellä yhteisymmärrykseen. Ei-syntyperäisen ja syntyperäisen puhujan menettelytapoja arkikeskustelussa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Mäki-Nevala, C. 2001. *Leon puheaktit päiväkodissa: maahanmuuttajalapsen kommunikaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Nieminen, L. & M. Suni 2009. Vuorovaikutus kompleksisuuden kasvualustana ensikiellessä ja toisessa kielessä. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko & S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Variationsrikedom i tal och skrift – The diversity of speech and writing*. AFinLA:n vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 119–138.
- Nylander, J. 2010. *Itellan varhaisjakajina työskentelevien maahanmuuttajien ymmärrys- ja viestintäongelmia*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38072/itellanv.pdf?sequence=1>.

- Palmanto, M. 2004. Suomenoppijoiden kokemuksia kielenkäytöstä ja kielitaidon kehittymisestä työharjoittelussa. *Virittäjä*, 108 (1), 405–414.
- Partanen, M. 2012. *Matkalla sairaalaan: maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisääntuloammattissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Partanen, M. 2013a. Kieli tulee kielen päälle: kansainvälisten opiskelijoiden käsityksiä suomen kielen oppimisesta. Teoksessa M. Eronen & M. Rodi-Risberg (toim.) *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung*. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013. VAKKI publications 2. VAKKI: Vaasa, 257–268. Saatavilla osoitteessa http://www.vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Partanen.pdf.
- Partanen, M. 2013b. Suomen kielen oppimistulosten mahdollisuudet ja yhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisen maahanmuuttajan käsityksiä ja kokemuksia. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit – Multimodal discourses of participation*. AFinLAN vuosikirja 2013. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 55–76.
- Perttuli, N. 2008. *Arkipuhekielen ymmärtäminen ulkomaalaisten suomenoppijoiden haasteena*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Pihanurmi, L. 2000. *Kuinka ulkomaalaiset päättävät tuntemattomien suomen kielen sanojen merkityksiä? – Kolmen venäläisen käyttämät sananpäättelystrategiat*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Puhakka, H. 2008. *Suomi toisena kielenä -oppijan puheen ymmärtämisen ongelmat: tapaustutkimus*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Richardson, U. 1993. Näkökulmia puhutun suomen oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa E. Aalto & M. Suni (toim.) *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus, 33–50.
- Ristolainen, A. 2004. *Kommunikaatiostrategiat suomenoppijoiden parikeskusteluissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Rost, M. & J. J. Wilson 2013. *Active listening*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Saartoala, M. 2008. *Ongelmien korjaus kakkoskielisessä keskustelussa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Sallinen, P. 2008. *Merkitysneuvottelut oppijan ja natiivin keskustelussa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Social Research Methods 2015. *Nonprobability sampling*. Saatavilla osoitteessa <http://www.socialresearchmethods.net/kb/sampron.php> [luettu 15.2.2015].
- Suni, M. 1991. *Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa. Aloittelevan suomenoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan välisten merkitysneuvotteluiden tarkastelua*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 1993. Ymmärtämisen esteet ja niiden ylittäminen. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.) *The competent intercultural communicator*. AFinLAN vuosikirja 1993. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 99–114.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M. 1993. *Puhekielen ymmärtäminen. Ei-natiivien suomen kielenoppijoiden yleis- ja arkipuhekielen ymmärtämisen tarkastelua*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & A. Sarajarvi. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

- Tuomivaara, A. 2007. *Mikä on svéd? Kommunikaatiostrategiat unkarilaisten suomenoppijoiden keskusteluissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Vandergrift, L. & M. H. Tafaghodtari 2010. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning*, 60 (2), 470–497.
- Vandergrift, L. & C. Goh 2012. *Teaching and learning second language listening. Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Veikkolainen, L. 2006. *Kaksikielisen lapsen kommunikaatiostrategiat suomen- ja englanninkielisissä keskusteluissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Vuontisjärvi, A. & M.-L. Halme 2007. Kommunikaatiostrategiat suomenoppijoiden parikeskusteluissa. Teoksessa H. Sulkala, M.-L. Halme & H. Holmi (toim.) *Tutkielmia oppijankielestä III*. *Studia Humaniora Ouluensia* 5. Oulu: Oulun yliopisto, 13–23.
- Zaman-Zadeh, M. 1996. Anteksi en ymäärä. Ymmärtämisen ongelmat ja niiden käsittely suomenoppijoiden välisissä keskusteluissa. Teoksessa H. Sulkala & M. Zaman-Zadeh, (toim.) *Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja nro 5. Oulu: Oulun yliopisto, 176–208.

LIITE.

Kyselyn kysymykset:

1. Puhutko suomea luokan ulkopuolella? Rastita .
 Kyllä.
 En.
2. Kun olet luokassa/kurssilla, missä tilanteissa on vaikea ymmärtää puhetta?
3. Kun olet luokan ulkopuolella, missä tilanteissa on vaikea ymmärtää puhetta?
4. Miksi näissä tilanteissa on vaikea ymmärtää puhetta?
5. Mikä näissä tilanteissa helpottaa ymmärtämistä?

Haastattelukysymykset:

1. Puhutko suomea luokan ulkopuolella? (Miksi?)
2. Ajattele ihan tavallista arkipäivää. Milloin ja/tai missä (puhe)tilanteissa sinun täytyy ymmärtää suomea?
3. Missä tilanteissa (luokassa ja luokan ulkopuolella) on helppo ymmärtää suomea? Miksi?
4. Missä tilanteissa (luokassa ja luokan ulkopuolella) on vaikea ymmärtää suomea? Miksi?
5. Miksi näissä tilanteissa on vaikea ymmärtää suomea?
6. Mitä teet, jos et ymmärrä, mitä sanotaan?
7. Mietitkö vaikeita puhetilanteita etukäteen ja/tai jälkikäteen?
8. Jännitätkö puhetilanteita? Miksi?
9. Kenen kanssa keskustele mieluiten suomeksi? Miksi?
10. Kumpaa on helpompi ymmärtää, suomea puhuvaa kurssikaveria vai suomea puhuvaa suomalaista?
11. Ajattele hetki suomen kurssien kuunteluharjoituksia. Mistä harjoituksista on ollut sinulle apua tai hyötyä? Miksi?
12. Millaiset harjoitukset ovat olleet turhia tai huonoja?
13. Onko kuunteluharjoituksia kursseilla tarpeeksi?
14. Jos ei, niin millaisia harjoituksia haluaisit/olisit halunnut enemmän? Miksi?
15. Miten puheen ymmärtäminen on muuttunut maaliskuun kyselyn jälkeen? Missä tilanteissa ymmärrät nyt paremmin? Miksi?
16. Yritä palauttaa mieleen ihan ensimmäiset päivät ja viikot suomen kurssilla. Mitkä tilanteet tuntuivat silloin vaikeilta? Miksi?
17. Miten neuvoisit uutta opiskelijaa, joka sanoo, ettei ymmärrä suomalaisten puheesta mitään? Mitä hänen pitäisi tehdä?

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 113–125.

Riitta Kelly, Hannele Dufva & Elina Tapio

University of Jyväskylä

Many languages, many modalities: Finnish Sign Language signers as learners of English

For a multilingual person, language learning is a process which requires and makes use of many varied characteristics that have developed in multilingual environments. This study deals with the learner beliefs of Finnish Sign Language (FinSL) signers who study at the university. The data for this study consist of student interviews and essays collected in connection with an English course at the Language Centre. In this article, we focus on discussing how the linguistic background and learner beliefs of FinSL signers form a basis for exploring features that affect their learning of English. Based on the socio-cultural framework, the learner beliefs these students have formed have been examined in order to better understand what kinds of elements are included in their linguistic identity. Their diverse linguistic backgrounds as minority language users in Finland and their active involvement in transnational communities have an effect on how they approach learning English.

Keywords: learner beliefs, English as a foreign language, Finnish Sign Language signers

Asiasanat: oppijoiden käsitykset, englanti vieraana kielenä, viittomakieliset.

1 Introduction

The purpose of this article is to provide information on how FinSL signers see themselves as learners of English. In this article, we use the term FinSL signer to refer to people who participate in a signing environment and identify themselves with the Finnish Deaf community (see Tapio 2013 for a discussion on these terms). The focus here is on the learners' beliefs, which were studied by interviewing and examining the course work of three students, Laura, Riina and Noora (all pseudonyms), who took part in a Language Centre English course.

The relevance of studying learner beliefs lies in the fact that they may give significant information of the ways in which learners themselves conceptualise the dimensions influencing their learning process and its outcomes. This type of information can be beneficial for teachers working with multilingual yet minoritised pupils and students as well as researchers with multilingual and multimodal research interests. Our study on the views of FinSL signers learning English as a foreign language focuses on an area with only a few existing studies (see, however, Kelly 2009; Tapio 2013; Bajkó & Kontra 2008; Kellet Bidoli & Ochse 2008; Kontra & Csizér 2013). The members of the Finnish signing community have been recognised as having strong international networks, which can also be seen in their linguistic repertoires (Jokinen 2001; Luukkainen 2008; Tapio 2013; Tapio & Takkinen 2012). Recent research on language use and language learning in the visually oriented signing communities has also highlighted the multimodal nature of languaging (see e.g. Bagga-Gupta 2010; Tapio 2014). These studies have been of great importance to our study of learner beliefs of FinSL signers, since they take the so-called third position in research related to the deaf and signed languages, going beyond the so-called medical-technical and cultural-linguistic dichotomy in deafness research (Bagga-Gupta 2007).

The aforementioned studies and views of sign language signers reflect the way our perception of both language and learning have changed concerning multimodality, language boundaries and language ecologies (see the discussions in e.g. Dufva, Suni, Aro & Salo 2010; Kramersch 2002; van Lier 2004). The present article also brings something new beyond its immediate context, as the learner beliefs of the students interviewed show further evidence of the blurred lines between different modalities. Thus, the study has the potential to increase knowledge of the role of modality in foreign language learning and on methods of instruction, and as such it brings a contribution to a theoretical consideration of the question as well as to language education.

The data reported here are a part of a larger data set collected in connection with an English course XENH001 Academic Reading for students in the FinSL study programme. Various types of data were collected, consisting of video recordings of

classroom interaction, computer screen captures, field notes, student assignments, chat logs and interviews. In this article, interviews and student essays are used to examine learner beliefs.

The study of learner beliefs within second/foreign language learning research has become popular as researchers have acknowledged that learners' experiences, emotions, and positions towards the learning process have an impact on the outcomes and on their language proficiency. While earlier research tended to involve questionnaire studies and quantitative approach, now different theoretical backgrounds – such as sociocultural, dialogical, Deweyan or discursive – are drawn upon (see e.g. Kalaja & Barcelos 2003) and a variety of different means and methods – such as written narratives, interviews, and different visual tasks – are used for mapping learners' and teachers' views (see, e.g. Kalaja, Menezes & Barcelos 2008). In Kelly (2009), FinSL students' views were analysed by using their drawings as research data.

2 Data and methods

2.1 The context: data sets from an academic reading course

Our analysis in this article focuses on students' beliefs. The wider context, however, is a more extensive data set that was collected during a 40-hour compulsory English course XENH001 Academic Reading (3 credits), arranged at the University of Jyväskylä Language Centre in spring 2014 by Riitta Kelly. Elina Tapio was present at most of the classes, observing them, making field notes, and taking screen shots and screen videos. She also designed and arranged the video-recording of the sessions. Here, the data set will be used as a reference for deepening our understanding of the issues investigated in this study.

The original group consisted of six students. Their course work included essays, chat discussions and presentations. After the course, three students, all in their early twenties, who were considered to use FinSL as their mother tongue (following the definition of Jokinen 2000, see also Tapio 2013: 26–34) were chosen as research participants of the present study and interviewed. The three students were interviewed individually in October and November 2014, some eight months after the course. The interviews were planned and carried out by Riitta Kelly. To tune the students to the topics discussed, they were asked to bring along a hand-drawn image of themselves as learners of English. The interviews took about 30 minutes each.

The three students were interviewed with the help of a FinSL interpreter, who was present during the whole interview. The interview questions were presented

in Finnish and simultaneously translated into FinSL, and the students' answers were simultaneously translated into Finnish. The interviews were video recorded with four cameras, capturing both the signing and the speech of the three participants in the situation. The students were captured from two different angles to get a better view of their signing. This enabled us to go back to what the student had originally signed in her answer. In this way, in the analysis we are not relying on the interpretation, but have an access to the original language used in the interviews.

In this article, we will focus on the student interviews and the language profile essays by the three students. Riitta Kelly watched the video interviews and took notes in Finnish based on the sign language interpreters' translations in Finnish. The notes quoted in this article were written down verbatim based on the Finnish translation, and Elina Tapio checked and confirmed that the English translations matched what the students had said in FinSL. In this article, the numbers after the students' names in direct quotations refer to the starting point of the quotation (minutes and seconds) on the interview tape. Hannele Dufva analysed the language profile essays, which were given to students as homework to be written in English.

2.2 Focus on students' beliefs: interviews and essays

To find out how the students see themselves as learners of English, the students were interviewed. The interviews were qualitative research interviews (Kvale 1996), dealing with the following themes: 1) how the students saw their mother tongue(s), 2) whether they saw themselves as monolingual, bilingual or multilingual, 3) whether they thought it was easy for them to learn foreign languages, 4) what they thought about learning English and its importance, 5) how they saw the position of their environment towards learning English, 6) how they saw English in their everyday lives, 7) what kinds of things were easy/difficult in English, 8) what kinds of similarities and differences they saw in learning English or a new sign language, and 9) how they saw their language identity. The themes and the interview questions in our study were loosely based on the themes used by Csizér & Kormos (2009) to study Hungarian university studies as learners of English.

As part of their homework, the students were asked to write an essay in English about themselves as language learners. In the essay, they were asked to describe the languages they use, their views towards studying languages and their strengths and weaknesses as language learners. Further, they were asked to reflect upon how they could improve their language skills, what kinds of strategies they could use more and what their goals in the course were. All the materials that the students produced are used with their permission, and their identities have been hidden.

Here, the participants' narratives – both what they said in the interview and what they wrote in their essays – are regarded as situated in the sense that they are constructed according to the constraints and affordances of the here-and-now situation. However, they are also continuous in the sense that they are an articulation of subjective learning experiences where the person's voice can be heard (for a dialogical analysis of learner beliefs, see e.g. Dufva 2003). Thus, the data are considered to be neither a mirror image of real life incidents and facts nor a mere discursive construct.

Here, the data are first understood as a reflection of the "internal dialogue" in which the interviewees look back and conceptualise the complicated meshwork of their own learning trajectory and narrate themselves as learners. However, the data also bear marks from the "external dialogue" and the task at hand – such as the teacher's guidelines for the essay or the interviewers' questions and responses in the interviews. In both senses, personal viewpoints merge with social discourses (see e.g. Pietikäinen & Dufva 2006).

Drawing on the ideas developed by Engeström (2006, 2007), we aim at analysing the learners' personal backgrounds in terms of *mycorrhizae*, a meshwork of encounters, experiences, emotions and stances. While this meshwork has its effects on how people choose to describe their learning process and themselves as learners, the relation is not that of simple causality, but results from a complicated network of factors, reaching beyond the individuals to their communities and society at large, to its institutions and language policies. This approach resembles mediated discourse analysis and its practical research procedure, nexus analysis, in its interest in examining the relationships between small-scale actions and broader political-cultural structures (Scollon & Scollon 2004).

Therefore, in analysing the data, we use qualitative content analysis (see e.g. Mayring 2000) of the written narratives and interview transcripts to see how the interviewer's questions were met and to distinguish the themes that kept surfacing or were marked as significant. However, the analysis and the interpretation of the interview data is also necessarily shaped by our theoretical outlook on multi-voiced learner beliefs (Dufva 2003) and our familiarity of the issues involved in FinSL signers' interaction (Tapio 2013, 2014) and in FinSL signers' learning of English (Kelly 2009). Further, we also use the classroom data described above for gaining a better understanding of the beliefs presented in the students' interviews.

3 Students' learner beliefs about language learning and languages

3.1 The voices of others in the students' environments

In Finnish schools, the study of the first foreign language – most often English – starts on the third grade. In special schools, which one of the research participants had attended, it is possible to delay the start of learning foreign languages for individual reasons, in accordance with the individual study plan made for each pupil. Based on what the students told, the families of the three students interviewed held different views on learning foreign languages at school. The first student interviewed, Laura, started learning English on the fifth grade. This choice was made by her school, and Laura felt that perhaps her family relied on the teachers knowing what was best for their child, and for this reason did not challenge the school's view.

The English language normally starts on the third grade, but with me it only started on the fifth, because there was a kind of a special situation in our class, when the teacher thought that no, no, no you can't, first you need to develop Finnish, properly, and, like, get it better. If you start learning English now, learning Finnish will be messed up. I thought it was a bad mistake and it was wrong that it happened [--]. (Laura: 14:48)

Laura says that she found English difficult and complicated, and that she felt frustrated by this. However, she also attended International Children's Camps and Youth Camps where her own attitude towards using English changed into a positive one.

Riina remembers her family being very supportive of her language learning. She had siblings who were in language immersion classes, and her parents knew foreign languages. They did not enrol Riina to an immersion class, but she recalls that they supported her learning English and other foreign languages enthusiastically. At 17, she was sent to a student exchange programme, and went to the USA, which she feels was crucial in improving her English skills.

Noora comes from a different kind of background. In Noora's family, the parents did not know any English. They considered learning English important but could not help her with it, and felt it might be difficult for her. Noora reported that they only hoped she would manage it.

When Noora wanted to learn more foreign languages besides English on the fifth grade, her parents felt that she did not need to study any more languages. According to Noora, they had said to her that it was enough already. She had tried to convince them by referring to hearing people who study many languages. However, they thought that FinSL, Finnish and English were enough for her to master.

In the above examples, we hear different voices. There are those of the interviewees' parents, teachers or peers, for example, and they are all part of the person's learning trajectory and the sets of beliefs that are embedded. Moreover, we can also distinguish authoritative and institutional views that have been typical of deaf education or language education in more general.

3.2 Multimodal resources in action

Both in the essays and in the interviews, a variety of views about languages, and more specifically, learning languages was expressed. Interestingly, when the research participants spoke of languages in terms of school subjects, they often had somewhat negative views. One participant, for example, wrote that when she was at school, she said she *did not like [English] at all* whereas now, after having visited an English-speaking country, she *loves* English. The out-of-school experiences had connected our research participants to a variety of languages, spoken and signed, and these experiences often also seemed to have boosted their self-confidence as a learner.

Also modality-specific issues were mentioned when talking about learning languages. For example, in comparing learning English and learning foreign sign languages, Laura said that in her opinion growing up with the visual mode since childhood makes it easier for her to understand visual languages. She also said that she finds it harder to have to learn spoken languages because it needs to be done through writing, and it is therefore slower. She also mentioned that when she sees a long stretch of text, it is hard for her to know where to start:

[--] if there is a terribly long stretch of text then [--] where do you start and what do you pick up from there and, it's a whole different type of text when it's written than when it is signed. (Laura 27:17)

When it comes to learning foreign sign languages, Laura felt that knowledge of the relevant spoken language helps her to identify mouthings and allows her to pick up signs. (There are two different types of mouth movements when signing: mouth gestures, idiomatic gestures that are part of a sign language morpheme, and mouthings, i.e. mouth movements derived from a spoken language.)

Riina pointed out that new sign languages are learned through communication and interaction, not by reading. She compared, for example, learning German and learning German Sign Language and believed that she would learn German Sign Language faster.

In sign language there are some kinds of characteristics [--] which make it easier to learn [--] in written language there are so many, like, own rules and then again in sign languages there are, like, similar rules so you don't need to learn the different rules so much, just signs. (Riina 28:38)

So, Riina also expressed a view that rules in signed languages are more similar to each other than rules in spoken languages, and that means that you do not need to learn so many rules but can focus on learning the words (i.e. signs) and their meanings. Similarly to Laura, Riina described how knowing English helps her to learn new signs of a foreign sign language such as American Sign Language (ASL) or British Sign Language because recognising the mouth movements produced simultaneously to manually articulated signs gives her access to the meaning of the sign. Also, knowing FinSL gives her tools to infer the meaning of signs that are new to her:

[--] and if for example when you are in England or in America then both of these help, that you know FinSL and English. Meaning that if somebody fingerspells a word in English, you'll understand it, or if it's in English in the mouthing, then you can conclude like, of the handshake of the relevant sign what it means [--]. (Riina 30:01)

To Riina, it was clear that having a varied language background both in spoken and signed languages supports learning new languages.

Noora found big differences in learning English and learning signed languages, and gave an in-depth reflection of how she feels learning English is radically different from learning a new sign language. Interestingly, she explained the difficulty of learning English words by the long tradition of this particular language. She mentioned that not knowing the history or the etymology of English words makes them harder for her to learn. In her opinion, English words have to be studied hard, by heart, which is very different from learning the signs of another sign language. She saw learning new signs to take place in situations where the link between the sign, culture and the meaning is more transparent due to the visual form of the sign.

Thus, when speaking about language learning, the conceptualisations expressed by the students, both in essays and in interviews, are multi-voiced. The commonly expressed view about learning English at school seems to connect learning with literacy and written materials. The idea that "languages are learned by reading" and even that "speaking is learned by reading" can also be found all over Finnish children's opinions, as argued by Aro (2009). In comparison, the experiences gained from learning other sign languages and from learning English in an international context tell a different story, one that highlights interaction and fun.

However, when we compare the data at hand to earlier findings (Kelly 2009), it seems we can detect traces of an on-going change both in the linguistic environment of the students and possibly also in their beliefs about language and learning. Kelly (2009) found in her analysis of FinSL learner portraits that the four students of an earlier group focused on one major item in each image: motivation, informal learning, learning English as a challenge or the teaching of English. However, the learner images of the three students in the present study are different in that each of them shows a variety of modalities as well as formal and informal ways of learning: you can see e-mail, the Internet, social media, television, university lectures and international connections. The students of this study seem to look at things from a global perspective where different media are in use and where different registers are needed.

3.3 Many languages, modalities and voices: fluid identities

In the interview, the students were asked to reflect upon their language identity and how they defined the role of different languages in it. Laura said that she had thought about the question of identity already before coming to study at the university. However, she said that her university studies had had an effect in her thinking so that she had come to see that you do not need to be perfect at a language before the language can be part of your language identity. What is important is the ability to communicate in the language in question as well as getting a good feeling about it. Laura also felt that her language identity could change, as she saw it being dependent on the time and situation. Currently she lives in Finland, and FinSL and Finnish are her most important languages, but if she moved to another country, she could possibly identify with the language of that country: *In principle, I could identify with many languages* (Laura 33:10). So, multilingualism is in an important role here. Metaphorically, she saw language identity as an umbrella, so that in some places the different parts are attached but in other places they do not touch each other.

Riina also saw her language identity as fluid, dependent on the situation and the surroundings. She mentioned FinSL as her mother tongue and also Finnish as a language she identifies with, and then continued:

[--] other languages like English, International Signing, ASL [--] they're a little bit different, you identify a little with all of them. (Riina 30:53)

Riina said that she uses English every day and therefore identifies with it. She also said that during and after her exchange period, she identified with ASL. In her view, her language identity included the feeling: which language she feels that she is identifying with. Such a feeling has to do with which language she has used all her life, language

use situations, language skills, and the environment. She also saw language identity as a multi-layered and situational concept:

Overall in life, things are separate, on top of each other, overlapping and who knows in what kind of connections with each other [--]. The same thing here. [--] Depends on the situation and the point of view a little. (Riina 33:54)

Noora saw herself as a global citizen and said that her language identity is many-sided and growing all the time:

My language identity is very varied and it's actually growing all the time. It is very many-sided [--] like a global citizen. [--] I'm proud to have many languages. (Noora 24:55)

Noora would be interested in moving to a foreign country and learning the language there, and in repeating that experience. She emphasised the connection between language and culture and was interested in learning both. None of these students saw their language identity as something static or constant, but rather as something depending on the situation, environment and the time.

Here, we also find again how new voices – either explicitly or implicitly – have found their ways into how students talk as influenced by the courses they have taken during their university studies (for example courses on FinSL linguistics or language identities) or the books they have studied. We also see how these new perspectives mix with the views acquired earlier on. In the students' multi-voiced articulations, highly traditional views of languages and language learning thus mix with contemporary views of language that highlight its heteroglossic and situated nature.

4 Discussion

In our opinion, the metaphor of mycorrhizae seems to be descriptive of the web of influences that characterises language learning, since the factors that underlie the beliefs of each learner, their learner identity and, ultimately, their performance are complex. The views of our research participants were multi-voiced, showing traces from various encounters and echoing various discourses, each potentially having a different impact on their agency and their feelings about themselves as learners. Their experiences of language learning at school mingle with their more recent experiences in their international networks, and the views of FinSL and other sign languages, popular in their childhood, may now be reflected against the knowledge gained during their

studies at university. Overall, the students viewed themselves as having multilingual, situated identities.

When we explore how our findings relate to the research on (Finnish) language learners' beliefs in general, and further, to the research conducted on FinSL learners, some interesting observations can be made. First of all, when it comes to traditional dichotomies, what was already visible in studies by Luukkainen (2008) and Tapio (2013) can also be seen here: clear dichotomies between the deaf and the hearing, and between signed and spoken languages seem to be disappearing. Second, it seems that the position of English is changing. While the pupils in, for example, Tapio's (2013) study regarded English as a school subject (cf. also Dufva & Alanen 2005), in this study its position as a global lingua franca was in the forefront. Third, it seems that when compared with some earlier studies (e.g. Kalaja, Alanen & Dufva 2008) where participants have identified literacy-based materials at school as their main learning opportunities, now various informal contexts and a variety of media are also recognised as helpful for language learning.

The present study investigating three students is thus an example of how experiences from informal and international contexts seem to offer alternative views on learning languages. From this viewpoint, using and learning English is no longer only writing or reading English, nor does it happen at school only. Similarly, using and learning other signed languages are not disconnected from using and learning spoken languages.

This awareness of the multimodal nature of language learning and language use that we find in the voices of these students is in accordance with earlier findings concerning multimodal resources employed by FinSL signers when using English (Tapio 2013). However, the three students interviewed in this study are remarkably aware and analytical when discussing the role of, for example, English language emerging in mouthing when learning foreign sign languages. Also, compared to earlier research (Tapio 2013: 135–137), the views or discourses that see deaf FinSL signers as having limited resources for learning English due to the lack of auditive input for learning are absent in the interviews analysed here. On the contrary, the interviews bring forth examples of multimodal resources for learning English, as opposed to a lack of resources.

When it comes to learning sign languages and English, students mostly saw English as a linear language and felt that learning foreign sign languages was supported by mouthing. An interesting point arising in this context was International Signing, which is defined in the situations it is used; it is always negotiated and depends on the participants. That is why it is also always different, and in situations where English is involved, it seems to be linked into "thinking in English when doing IS" (see also Tapio 2013: 140–142).

Although this study has its limitations, in particular the small sample, it seems to us that the FinSL signers of today live in a world where the boundaries of languages are becoming fuzzy and where the presence of everyday multilingualism seems to contest monolingual ideologies (see also Dufva et al. 2010). Different modalities enable FinSL signers to use and learn English in varied ways. Further, the research participants seem to be highly aware of such resources for language learning. The question is whether or not such resources are recognised and actively used in formal education.

References

- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Bagga-Gupta, S. 2007. Aspects of diversity, inclusion and democracy within education and research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (1), 1–22.
- Bagga-Gupta, S. 2010. Creating and (re)negotiating boundaries: representations as mediation in visually oriented multilingual Swedish school settings. *Language, Culture and Curriculum*, 23 (3), 251–276.
- Bajkó, A. & E. Kontra 2008. Deaf EFL learners outside the school system. In J. Kormos & E. Kontra (eds) *Language learners with special needs: an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 158–188.
- Cziszér, K. & J. Kormos 2009. Learning experiences, selves and motivated learning behavior: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 98–119.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Dufva, H. & R. Alanen 2005. Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. In J. Kelly Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 99–118.
- Dufva, H., M. Suni, M. Aro & O.-P. Salo 2010. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (1), 109–124.
- Engeström, Y. 2006. From well-bounded ethnographies to intervening in mycorrhizae activities. *Organizational Studies*, 27 (12), 1783–1793.
- Engeström, Y. 2007. From communities of practices to mycorrhizae. In J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (eds) *Communities of practice: critical perspectives*. London: Routledge, 41–54.
- Jokinen, M. 2000. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. In A. Malm (ed.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 79–101.
- Jokinen, M. 2001. "The Sign Language Person" – a term to describe us and our future more clearly? In L. Leeson (ed.) *Looking forward: EUD in the 3rd millennium – the deaf citizen in the 21st century*. Coleford: Maclean, 50–63.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (eds) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos (eds) 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer.

- Kalaja, P., V. Menezes & A. M. F. Barcelos (eds) 2008. *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kellet Bidoli, C. J & E. Ochse (eds) 2008. *English in international deaf communication*. Bern: Peter Lang.
- Kelly, R. 2009. Seeing English through signing eyes: Finnish Sign Language users' views on learning English. In J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (eds) *The diversity of speech and writing*. AFinLA Yearbook 2009. Jyväskylä: The Finnish Association for Applied Linguistics AFinLA, 81–96.
- Kontra, E. & K. Csizér 2013. An investigation into the relationship of foreign language learning motivation and sign language use among deaf and hard of hearing Hungarians. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51 (1), 1–22.
- Kramsch, C. (ed.) 2002. *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Luukkainen, M. 2008. *Viitotut elämät: kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viittomakielisestä elämästä Suomessa*. Helsinki: Kuurojen palvelusäätiö.
- Mayring, P. 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). Available at <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>.
- Pietikäinen, S. & H. Dufva 2006. Voices in discourses: dialogism, critical discourse analysis and ethnic identity. *Journal of Sociolinguistics*, 10 (2), 205–224.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2004. *Nexus analysis – discourse and the emerging internet*. New York, NY: Routledge.
- Tapio, E. 2013. *A nexus analysis of English in the everyday life of FinSL signers – a multimodal view on interaction*. PhD Thesis. University of Oulu. Jyväskylä: Jyväskylä University Press. Finland.
- Tapio, E. 2014. The marginalisation of finely tuned semiotic practices and misunderstandings in relation to (signed) languages and deafness. *Multimodal Communication*, 3 (2), 131–142.
- Tapio, E. & R. Takkinen 2012. When one of your languages is not recognized as a language at all. In J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Virkkula (eds) *Dangerous multilingualism: northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 284–308.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. London: Kluwer Academic Publishers.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkanen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 126–141.

Mari Bergroth

Jyväskylän yliopisto

Kaksisuuntaista kieleen sosiaalistumista kaksikielisissä perheissä

The present study focuses on the language socialization of parents in six bilingual families. The aim is to investigate how parents describe their linguistic identity and what kinds of changes over time can be traced in these identities. The present study is part of a wider ethnographic project which aims to deepen our understanding of how conceptions of language, bilingualism and bilingual development are manifested and negotiated in different situations and by different stakeholders in Finnish-Swedish bilingualism in Finland. The analysis identifies four major categories of bilingualism: language identity, realization, expanding language skills and frustration. The results show that children can have an active agency in socializing the parents in the new family language and that language socialization in a bilingual family does not necessarily mean altering one's language identity.

Keywords: bilingualism, bilingual family, language socialization, parents

Asiasanat: kaksikielisuus, kaksikielinen perhe, kieleen sosiaalistuminen, vanhemmat

1 Taustaa

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella aikuisten kieleen sosiaalistumista kuudessa kaksikielisessä perheessä. Kaksikielisten lasten kasvatuksessa on pitkään vallinnut yksi henkilö – yksi kieli -periaate (e. *One Parent One Language, OPOL*, Baker 2011: 99–100). OPOL-periaatteessa korostuu vanhempien yksikielinen vuorovaikutus lapsen kanssa. Toinen vanhemmista puhuu lapselle yhtä ja toinen toista kodin kieltä. OPOL-periaatetta suositellaan usein myös suomalaisille suomi-ruotsi-kaksikielisille perheille. Esimerkiksi Folktingetin (2013: 10) julkaisemassa *Anna lapsellesi lahja* -vihkosessa vanhempia kehoitetaan puhumaan lapselle johdonmukaisesti omaa kieltä. Perheen kasvaessa on kuitenkin luonnollista, että myös vuorovaikutustilanteet monipuolistuvat ja perheen kielellisissä valinnoissa tapahtuu muutoksia. Tämän vuoksi perheen arjen kielikäytännöt voivat olla ristiriidassa edellä mainitun OPOL-periaatteen kanssa myös niissä perheissä, joissa sitä noudatetaan ideologisella tasolla. Perheen kielikäytännöt luodaan vanhempien ja lasten yhteistyönä, ja yksinkertainen OPOL-periaate saattaaakin muodostua käytännössä ongelmalliseksi toteuttaa. (Barron-Hauewaert 2011; Bergroth & Kvist 2011; King, Fogle & Logan-Terry 2008.) Samalla perheen kielikäytänteiden moninaistuminen saattaa tuoda mukanaan kielen omaksumisen ja oppimisen haasteita ja mahdollisuuksia koko perheelle. Se voi myös edesauttaa vanhempien uudenlaista kieleen sosiaalistumista.

Tämä tutkimus on osa laajempaa *Child2Ling*-tutkimushanketta (Jyväskylän yliopisto 2014), jossa tutkitaan kaksikielisten perheiden osallistumista ruotsinkieliseen varhaiskasvatukseen. Tässä osatutkimuksessa kartoitan perheiden ja yksilöiden kielellistä taustaa, joka vaikuttaa perheen kielikäytänteisiin. Hankkeeseen osallistuvia päiväkoteja pyydettiin ehdottamaan tutkimukseen sellaisia perheitä, joissa toinen vanhemmista puhuu enimmäkseen suomea ja toinen ruotsia. Tutkimushankkeen määritelmä kaksikielisestä perheestä on siis melko häilyvä, eikä sen avulla voida lyödä lukkoon perheiden yksilötason kaksikielisyyttä. Hankkeessa ollaan myös tietoisia siitä, että yksilön monikielisyyden määrittelyyn ei ole yksiselkoista, lyhyttä ja kaikenkattavaa määritelmää. Perinteisesti kaksikielisyyttä on tarkasteltu additiivisena tai subtraktiivisena sen mukaan omaksuvatko yksilöt tai kieliryhmät uutta kieltä vai menettävätkö he mahdollisesti jo osatun kielen. Garcían (2009: 51–55) mukaan tämä kahtiajako ei kuitenkaan riitä kuvailemaan nykypäivän globaalin yhteiskunnan kielellisiä kohtaamispintoja. Kahtiajaon sijaan hän ehdottaa dynamisempaa käsitystä kaksikielisyydestä. Tämän näkemyksen mukaan kieliä voidaan ottaa haltuun uudestaan, vaikka ne olisi kertaalleen unohdettu. Eri kieliä voidaan myös käyttää multimodaalisesti rinnakkain, eri tilanteissa ja eri tarkoituksiin, vaikka kaikkia kieliä ei täysin hallita. Samalla on enenevässä määrin kyseenalaistettu kaksikielisten kielenkäytäntöjen tarkastelua yksikielisistä ideologioista lähtien (Blackledge & Creese 2010; Cummins 2007). Kaksikielisyyttä tuleekin tarkastella niissä

tilanteissa, joissa yksilöt toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja tilanteissa, joissa on läsnä samanaikaisesti useampi kieli. Kaksikielisyys on siis jatkuvasti muuttuvaa ja muotoutuvaa. Myös yksilön kaksikielisyys saattaa vaihdella tilanteesta toiseen.

2 Tutkimusasetelma

Artikkelin tavoitteena on selvittää, näkyykö dynaaminen kaksikielisyys kaksikielisisä perheissä. Artikkelissa haetaan vastauksia kysymykseen, kuinka kaksikielisen perheen vanhemmat kuvailevat kodin toiseen kieleen sosiaalistumisen prosesseja omalta ja puolisonsa osalta. Määrittelen kieleen sosiaalistumisen koko elämän ajan jatkuvaksi dynaamiseksi prosessiksi, jossa erilaisten kielikäytänteiden omaksuminen auttaa yksilöä osallistumaan aktiivisesti ja tarkoituksenmukaisesti eri yhteisöjen toimintaan (Ochs 2000). Lasten kieliin sosiaalistumista kaksikielisisä perheissä on tutkittu (Lanza 1997; Berglund 2008; Rontu 2005), mutta perheen sisäisesti tapahtuvaa aikuisten kieliin sosiaalistumista on toistaiseksi tutkittu vähemmän. Luykx (2005) toteaa, että lapsen toive käyttää tiettyä kieltä voi tuoda koko perheen uuden kielen piiriin esimerkiksi koulukielen merkityksen lisääntyessä lapsen elämässä. Toisaalta myös vanhemmat saattavat muuttaa omaa kielenkäyttöään edistääkseen lapsensa enemmistökielistä kompetenssia tai aikuiset saattavat oppivat kieltä lapsiltaan. Luykxin (2005) tutkimuksessa painottuvat ne prosessit, joissa enemmistökieli korvaa heikommissa asemassa olevan kotikielen ensisijaisena kotikielenä. Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena ovat sen sijaan perheiden kielikäytänteet ja kielivalinnat kahdessa suomalaisessa kaksikielisisä kaupungissa. Perheissä toinen vanhemmista puhuu pääosin suomea ja toinen pääosin ruotsia. Kaksikielisyuden lisäksi perheen lapsi/lapset osallistuvat ruotsinkieliseen päivähöitoon. Suomen kaksikielisen kielipolitiikan (Kielilaki 423/2003) ansiosta kielivirtaukset eivät ole yhtä selkeä uhka vanhempien kieli-identiteetille kuin Luykxin (2005) tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa molemmat kielet ovat läsnä niin kotona kuin ympäröivässä yhteiskunnassakin.

Tutkimusaineisto koostuu kuudesta puolistrukturoidusta haastattelusta. Haastatteluihin osallistuivat molemmat vanhemmat yhdessä eli haastateltuja vanhempia on 12. Haastattelut suoritettiin vanhempien toiveiden mukaisesti joko päiväkodissa tai perheen kotona. Vanhemmat saivat valita kumpaa kieltä haastattelussa käytettiin, ja muutamassa haastattelussa käytettiin samanaikaisesti molempia kieliä. Haastattelut kestivät keskimäärin 40 minuuttia. Niiden aikana keskusteltiin esimerkiksi perheen arjen kielivalinnoista, päiväkodin kielellisistä periaatteista ja vanhempien käsityksistä eri kielten ja kielivariaatioiden asemasta lapsen elämässä. Vanhempien antamat vastaukset ovat syntyneet tutkijan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. Haastattelut on litteroitu, ja artikkelissa käytettävät nimet ovat pseudonyymejä.

Suurin osa artikkelin esimerkeistä on poimittu vanhempien vastauksista haastattelun alkuvaiheen kysymyksiin *kuka on mielestäsi kaksikielinen ja oletko mielestäsi itse kaksikielinen*. Oman kaksikielisyyden arviointi on vaativaa (Baker 2011: 25–26), ja vanhemmat tarkensivatkin usein vastauksiaan haastattelun myöhäisemmässä vaiheessa. Vanhempien vastauksista on tunnistettavissa sekä mikrotason tekijöitä, jotka vanhemmat kokevat tärkeiksi juuri omalla kohdallaan, että myös laajempia yhteiskunnallisia makrotason keskusteluja esimerkiksi kielitaidon tarpeellisuudesta tai eri kielten arvostuksesta.

Lähestyn kieliin sosiaalistumista aineistolähtöisesti ja kartoitan aluksi vanhempien kuvauksia omasta kieli-identiteetistään lähinnä kvalitatiivisen sisällönanalyysin menetelmin. Keskiyön haastatteluissa esiin nouseviin kaksikielisyyteen liittyvien kieli-ideologioiden kuvauksiin. Kieli-ideologiat määrittelen Pietikäisen (2012: 411) mukaan kieltä, sen käyttämistä ja käyttäjiä koskevinä dynaamisina diskursiivisina määritelmänä ja kuvauksina. Olen erityisen kiinnostunut juuri niistä kuvauksista ja määritelmistä, jotka voidaan selkeästi liittää kaksikieliseen perheeseen ja joissa mahdollisesti heijastuu myös lasten aktiivinen toimijuus. Tarkoitan lasten **aktiivisella toimijuudella** määrätietoista osallistumista ja toimintaympäristön muokkaamista kokemusten kautta. Lapset eivät siis ole vain perheen kielivalintojen kohde, vaan he myös itse muokkaavat perheen kielivalintoja omilla teoillaan. (Fogle 2012; Lyukx 2005; Slotte-Lüttge 2007.) Ne kieltä ja kielenoppimista kuvailevat sisällöt, joiden painopisteessä ovat kielten opiskelu peruskoulun tai opintojen aikana tai kaksikielisen paikkakunnan asettamat vaatimukset työelämän kielitaidoille, jäävät tässä tutkimuksessa taka-alalle. Raja-analyysin myös koskemaan vain perheiden kotikieliä (suomi ja ruotsi), vaikka vanhemmat ottavat kantaa myös muihin kieliin.

Tämän jälkeen analysoin, minkälaisia muutoksia ja uusia virtauksia vanhempien kuvauksista on löydettävissä. Tämän alustavan kartoituksen pohjalta olen ryhmittänyt sisällöt neljään toisiinsa kietoutuvaan kategoriaan. Olen antanut niille otsikot *kieli-identiteetti*, *hoksaus*, *laajentuva kielitaito* ja *turhautuminen*. Kukin kategoria sisältää pienempiä samankaltaisia sisältöjä. Näin ollen kieli-identiteetti sisältää oman kieli-identiteetin määrittelyä ja kuvausta. Hoksaus pitää sisällään kuvaukset siitä, kuinka vanhemmat asemoituvat kielen käyttöön ja omaksumiseen tajuttuaan olevansa osa kaksikielisistä perheitä. Tässä kategoriassa nousevat esiin niin halu oppia kuin myös kokemus siitä, ettei toista kieltä välttämättä tarvita. Laajentuva kielitaito sisältää ne kuvaukset, joissa vanhemmat kuvaavat omaa kielenoppimistaan ja erityisesti lasten aktiivista toimijuutta kielitaidon laajenemisessa. Turhautumisen kategoria pitää sisällään puolestaan ne kuvaukset, joissa vanhemmat pohtivat kieleen sosiaalistumisen haasteellisia puolia.

3 Kieleen sosiaalistumisen kategoriat

3.1 Kieli-identiteetti

Olen kerännyt vastauksista suuntaa-antavan taulukon vanhempien nykyhetken kielellisestä identiteetistä (ks. taulukko 1). Taulukkoon olen merkinnyt kirjaimella X vanhemman oman käsityksen yksi- tai kaksikielisyydestään ja kirjaimella O puolison näkemyksen asiasta. Kaikista haastatteluista ei selkeästi ilmene puolison käsitys. Sitä ei haastattelussa suoraan heiltä kysytty, mutta suurin osa vanhemmista reflektoi oma-aloitteisesti myös puolisonsa kaksikielisyyttä. Olen merkinnyt epävarmat tapaukset kysymysmerkillä (?).

TAULUKKO 1. Vanhempien oma näkemys kaksikielisyydestään (X) ja näkemys puolison kaksikielisyydestä (O).

	Ruotsinkielinen		Kaksikielinen		Suomenkielinen	
	Äiti	Isä	Äiti	Isä	Äiti	Isä
Annan perhe			X (O)			X (O)
Amandan perhe			X (O)			X (?)
Alisan perhe			(O)	X (?)	X	
Ellan perhe	X		(O)	(O)		X
Evan perhe			X (O)			X (O)
Esterin perhe				X (O)	X (O)	

Taulukon suuntaa-antavaa luonnetta motivoin sillä, ettei oman kieli-identiteetin vahvistaminen yksinkertaisella kyllä tai ei vastauksella ole tavallista. Useimmiten vanhemmat kuvailevat muutoksia kielellisessä identiteetissään, eikä tämän vuoksi taulukkomuotoinen, staattinen esittäminen tee oikeutta vanhempien vastauksien moninaisuudelle. Vanhemmat asettavat usein kaksikielisyyden määritelmälle tiukemmat rajat omalla kohdallaan kuin puolison kohdalla (katso kuitenkin 3. esimerkki). Tämän lisäksi vastauksista on löydettävissä mielenkiintoisia vastakohtia. Vanhemmat voivat käyttää samaa väittämää toisaalta motivoitakseen kaksikielisyyttä ja toisaalta motivoitakseen yksikielisyyttä. Tällaisia väittämiä ovat *kielitaito*, joka pitää sisällään vanhempien pohdinnat niin kielitaidon omaamisen kuin sen puuttumisen lähinnä sanavaraston, laulun ja lorujen ja muiden idiomaattisten ilmausten osalta; *kielenomaksumisen ajankohta*, joka pitää sisällään viittaukset kielenomaksumisen varhaiseen tai myöhäiseen ajankohtaan; *kulttuuriin osallistuminen*, joka sisältää kielen ja kulttuurin yhteiseloön liittyvät viittaukset; *kielenkäytön vaivattomuus*, joka kuvastaa, kuinka vaivattomaksi vanhemmat kokevat perheen molempien kielten käytön, ja *kahden äidinkielen* käsite, joka sisältää kuvaukset

siitä, koetaanko, että vanhemmalla on kaksi äidinkieltä, ja tarvitaanko kaksi äidinkieltä, jotta voisi olla kaksikielinen.

Otan kieli-identiteetin moninaisuutta kuvatakseni esimerkiksi kaksi erilaista perhettä: Evan ja Ellan perheet. Evan perheessä vanhempien on vaikea lyödä kaksikielisyystä lukkoon niin omalta kohdaltaan kuin puolison kohdalta:

(1) Evan äiti:

Ja mä en oikeastaan tunne itseäni ihan ruotsinkieliseks, mä en tunne itseäni ihan suomenkieliseks, että jollain lailla semmonen niinkun, tai sitten enemmän, ehkä mun sydämen kieli on suomi, siks, että se on tavallaan niinku se äidin, mun äidin äidinkieli, ni mä ehkä koen itseni enemmän suomenkieliseksi kun ruotsinkieliseksi.[---] Mä koen, että mä oon kaksikielinen ja mä huomaan sen siinä, että mä en osaa kumpaakaan kieltä kunnolla, siis semmosia, niin, et jotenkin joutuu miettii välillä semmosia, tai ruotsis voi niinku miten joku lausutaan, joku hassu sana, niin mä en niinku tiedä, että mihin se painotus laitetaan siinä sanassa, jos on joku semmonen vähän vieraampi. Lastenkirjoissakin on jotain, tulee vastaan, kun lukee niitä. Jotain semmosta, ettei oikeen tiedä miten sitä oikeen painottaa, ja sitten suomessa taas niinku, että no, suomessakin mä ku ajattelen, että multa puuttuu jotain sellasia sanontoja tai tämmösiä, tai mitä sitten ei ehkä täysin.

Evan äidin vapaamuotoisesta vastauksesta (1) on vaikea löytää yksiselitteistä ”rasti oikeaan ruutuun” -määritelmää omasta kaksikielisydestä. Hän antaa kielille eri aseman eri tilanteissa: koulun kieli, sydämen kieli, kotona käytetty kieli, äidin käyttämä kieli. Näin kieli-identiteetti on dynaaminen ja multimodaalisesti sidottu eri ihmisiin ja vuorovai-
kutustilanteisiin (García 2009: 51–55). Mielenkiintoiseksi Evan äidin määritelmän tekee myös se, että hän kokee olevansa kaksikielinen, koska ei osaa kumpaakaan kieltä täydellisesti. Useimpien muiden vanhempien vastauksissa äidinkielenomaisen taitotason puuttuminen molemmissa kielissä nähdään esteenä kaksikielisyuden määritelmän soveltamiseksi omaan kieli-identiteettiin. Evan isä pitää Evan äitiä kaksikielisenä ja nostaa esiin Evan ruotsinkieliset keskustelut tämän veljen ja muiden sukulaisten kanssa muistuttaakseen tätä, ettei Evan kotikieli ole aina suomi. Itseään Evan isä ei koe kovin kaksikieliseksi:

(2) Evan isä:

No en mä osaa sanoa, että mä oisin niinku ainakaan kovin vahvasti kaksikielinen, en mä nyt tässä iässä, kun tavallaan on lainausmerkeissä joutunut opettelemaan sitten kielen. [---] Mut mä pärjään kyllä, mutta ei se silleen niinkun mitenkään sujuvaa oo, että jos mä lopettaisin niinku ruotsin kielen käyttämisen, niin todennäköisesti mä tulisin sen aika nopeesti unohtamaan. [---] se on, niinku tavallaan tänne pääkoppaan niinku semmonen päälle liimattu osio, että se on niinku tuotu sinne jälkeensä.

Evan isän kotitausta on suomenkielinen, mutta hän käyttää ruotsia aktiivisesti tarvittaessa työtilanteissa. Vaikka hän toteaa, että ruotsinkieli on *pääkoppaan päälle liimat-*

tu osio eikä siis osa alkuperäistä kieli-identiteettiä, on vastauksesta mahdollista tulkita, että jonkinasteisesta kaksikielisyydestä voidaan myös hänen omasta mielestään hänen kohdallaan puhua. Kyse ei kuitenkaan hänen mielestään ole vahvasta kaksikielisyydestä, koska kieli on opeteltu ja vasta myöhemmällä iällä hankittu.

(3) Evan äiti:

Mä näkisin, ettei Jaakko millään lailla kaksikielinen, että mä näkisin, et Jaakko on suomenkielinen, mutta se osaa ruotsia ja osaa käyttää töissä ja sillä lailla, että osaa ruotsia [...] niin mä ainakin ajattelen sen jotenkin sillä lailla, että sitten ruotsinkielisessä ympäristössä elää. No joo tavallaan joo, mutta.

Evan äidin ensimmäinen reaktio on pitää Evan isää selkeästi yksikielisenä (3). Evan isä on *suomenkielinen, joka osaa ruotsia*. Tämä ei mitä ilmeisimmin tarkoita hänen mukaansa samaa kuin olla kaksikielinen. Vastauksen edetessä on kuitenkin huomattavissa pientä epäröintiä, kun hän toteaa isän myös elävän ruotsinkielisessä ympäristössä eli kielen olevan osa tämän elämää. Tässä vaiheessa Evan äiti myöntyy toteamaan, että tavallaan myös Evan isä on kaksikielinen. Tämä ei kuitenkaan ole aivan yksioikoista, mikä ilmenee vastauksen päättyessä sanaan *mutta*.

Ellan perheessä vanhemmat puolestaan itse kokevat olevansa yksikielisiä. Puolisot sen sijaan luokittelevat toisensa kaksikielisiksi:

(4) Ellan äiti:

Jag är då fullständigt svenskspråkig, jag ha inte kunnat finska före jag har varit vuxen.

(5) Ellan isä:

Mut sähän oot tänäpäivänä parempi suomes ku minä, mä veikkaan.

Ellan äiti on tutkimukseen osallistuneista vanhemmista ainut, joka toteaa olevansa yksikielinen ruotsinkielinen. Hän kuvailee, että suomen oppiminen peruskoulussa ja lukiossa oli vaikeaa ja että hän on oppinut suomea vasta aikuisiällä (4). Ellan isä on vastauksesta hieman yllättynyt, koska hän kokee äidin nykyään osaavan paremmin suomea kuin hän itse (5). Mielenkiintoiseksi tämän perheen vastaukset tekee se, että kaksikielisyyden ratkaisevaksi mittariksi ei näytä nousevan kielitaito vaan kahden kulttuurin ja niiden mukanaan tuomien perinteiden asema eletyssä elämässä:

(6) Ellan äiti:

Kalle tycker jag att börjar snart bli tvåspråkig. Han har varit ganska tvåspråkig länge för vi har haft den där kulturen, vi har den där svenskspråkiga kulturen, som han är som ändå från början. Han har nu levt i den i tjugo år med alla traditioner o sånt att du är nu som, du är tvåspråkig, tycker jag att du. [...] Men att nog jag tycker det, för att som med den där kulturen, att jag uppfattar int mig som till exempel överhu-

vudtaget som att jag med de här finska traditionerna och leverlåda och vet du alla era konstigheter ni har, vet du så här men att mm.

Vaikka Ellan äiti myöntääkin osaavansa kieliopillisesti hyvää suomea, ei se hänen mielestään riitä siihen, että hän voisi olla kaksikielinen. Jotta hän tuntisi olonsa kaksikieliseksi, olisi hänen oltava osallinen myös suomenkielisessä kulttuurissa ja perinteissä (6). Ellan isä taas ei koe osaavansa ruotsia niin hyvin, että voisi kutsua itseään kaksikieliseksi:

(7) Ellan isä:

No en mä nyt ihan vielä tunne, että mä olisin kaksikielinen. Mutta tietysti varmaan sillä lailla niin kuin Jessica noin sanoi, että varmaan se on se nää perinteet ja tää ja. Mä oon varmaan ruotsalais, ruotsinkielistynyt kyllä aika pahasti varmaan tässä vuosien varrella.

Hän kuitenkin myöntyy Ellan äidin kulttuurimääritelmään ja toteaa, ettei hän enää kulttuuri-identiteetiltään ole täysin yksikielinen, vaan on saanut paljon ruotsinkielisiä vaikutteita. Isän tekemä kielellinen korjaus on osaltaan mielenkiintoinen. Sen sijaan, että hän olisi *ruotsalaistunut* hän on mielestään *ruotsinkielistynyt*. Hän tekee näin selkeän eron ruotsinruotsalaiseen kulttuuriin ja painottaa sosiaalistuneensa suomenruotsalaiseen kulttuuriin.

Vanhempien vastauksista voi myös todeta, että matka yksikielisyydestä kaksikielisyyteen on osalle vanhemmista helpompi ja nämä vanhemmat kokevat, että kaksikieliseksi voi tulla vielä aikuisiällä. Toisaalta osa vanhemmista toteaa, ettei kaksikieliseksi voi kasvaa vaan kaksikieliseksi synnyttään:

(8) Alisan äiti:

Jag klarar mig nog men nå, jag skulle kalla mig själv liksom finskspråkig [...] Man måst' liksom ha svenskspråkiga föräldrar eller en förälder i alla fall som är svenskspråkig.

Alisan äiti puhuu hyvin sujuvaa ruotsia. Esimerkin (8) vastaus on reaktio haastattelijan kysymykseen, eikä hän todella ole omasta mielestään kaksikielinen. Alisan äiti pitää tiukasti kiinni yksikielisyydestään ja toteaa, että kaksikielisellä täytyy olla ainakin yksi ruotsinkielinen vanhempi. Kaksikieliseksi voi hänen mukaansa sen sijaan tulla, vaikka molemmat vanhemmat olisivat ruotsinkielisiä.

Vanhempien vastaukset kaksikielisyyden määrittelyyn osoittavat, että kaksikielisyyss määrittellään myös perheen sisäisesti monin eri tavoin, ja vastauksissa on jonkin verran ristiriitaisuuksia. Vastauksien perusteella näyttäisi siltä, että kaksikielisyyteen synnyttään, kielitaidon tulee olla äidinkielenomaista ja osallistuminen kieltä ympäröiviin kulttuuriperinteisiin tulee olla pitkäaikaista ja luonteeltaan pysyvää. Näin ollen voitaisiin

päätellä, että dynaamisen kaksikielisyyden näkemykset, joissa toinen kielistä saattaa olla jossain tilanteissa aktiivisempi kuin toinen, eivät juurikaan tule esiin vastauksissa. Mahdolliset hetkittäiset muutokset ja virtaukset vuorovaikutustilanteiden kielivalinnoissa eivät riitä kaksikielisen identiteetin muodostumiseen.

3.2 Hoksaus

Sana *hoksaus* nousee haastatteluissa esiin monissa eri tilanteissa. Nostan sen tässä esiin otsikkotasolla kuvaamaan niitä vastauksia, joissa vanhemmat ilmaisevat asemoitumistaan kielen käyttöön ja sen omaksumiseen. Useissa vastauksissa perheet kertovat kiinnittäneensä jo aikaisessa vaiheessa huomionsa siihen, että puolisoilla on eri rekisteröity äidinkieli kuin heillä itsellään. He ovat kuitenkin todella havahtuneet asiaan vasta kun ruotsinkielisen varhaiskasvatuksen valinta tuli heille ajankohtaiseksi. Esimerkissä 9 Annan isä kuvailee humoristisesti sitä hetkeä, jolloin hän tajusi lastensa päiväkotij- ja koulukielen olevan ruotsi, ja kuinka se asettaisi tiettyjä vaatimuksia myös hänen kielitaidolleen:

(9) Annan isä:

No itse asiassa siinä vaiheessa kun huomaa, että lapsistahan tulee kaksikielisiä ja Lotta sano, että ne menee tietysti ruotsinkieliseen kouluun, ni mä ajattelin, että näinhän täs tosiaan sit käy, et niinhän ne varmaan muuten meneekin. Sit jossain vaiheessa mä hoksasin, että ai damnit, vanhempainillat on ruotsiksi, kääk!

Myöhemmin Annan isä kuvailee, kuinka vanhempainillat sujuvat melko mutkattomasti, koska hän voi kuitenkin tarvittaessa käyttää suomea henkilökunnan kanssa. Annan isän vastaus nostaa esiin huomion siitä, että ruotsinkielisen varhaiskasvatuksen henkilökunta useasti osaa myös suomea, joten varhaiskasvatuksen kielipolitiikka ei välttämättä automaattisesti vahvista suomenkielisen vanhemman ruotsin kieleen sosiaalistumista toisin kuin Luykxin (2005) tutkimuksessa.

Muuttuvat kieli-identiteetit saatetaan hoksata yhä uudelleen, myös varhaiskasvatuksen valintaa myöhäisemmässä vaiheessa. Esimerkissä 10 Annan isä on uuden hoksausten äärellä ja kuvaa kohtaamista USA:ssa asuvan sisarensa lasten kanssa:

(10) Annan isä:

Mut sillen sen vast oikeastaan tosissaan yhtä-äkkiä hoksaa, et hetkonen, et oman siskon lapset ei ymmärrä mitä nää puhuu, et siin on niinku sellanen, ei oo kielimuuri mutta siinä on ihan tämmönen jakaja, et sillen mä oon niinku itse kokenut sen niinku selvästi tosiaan.

Anna puhuu kotona sisarensa kanssa pääosin ruotsia. Todetessaan, etteivät oman sisaren lapset ymmärrä hänen lapsiaan, Annan isä havahtuu siihen, kuinka suuria muutoksia

oman lapsuuden kielellisiin käytäntöihin on tapahtunut. Vaikka kaikilla lapsilla on suomi yhteisenä kielenä eikä varsinaista kielimuuria lasten ympärille ole syntynyt, kielten kohtaamiset korostavat niitä muutoksia, joita on tapahtunut isän arkipäivässä ja siten myös kielellisessä identiteetissä.

Kaikki haastatelluista vanhemmista suhtautuvat positiivisesti kodin molempiin kieliin, eikä kukaan ilmaise haluttomuutta oppia perheen toista kieltä. Päinvastoin vastauksista nousee esiin vanhempien vahva halu oppia kieltä. Amandan isä kuvailee esimerkissä 11, kuinka asenteet ovat vuosien mittaan muuttuneet ruotsin kielen omaksumisen suhteen:

(11) Amandan isä:

Pakkoruotsi tullut tutuksi kansakoulussa, et siin oli nää eväät tähän ruotsin kielen opiskeluun. Aika paljon asenne muuttunut siinä vuosien aikana. [---] Nii siinä se [perheen kielikäytänteet] muuttu just lasten myötä ja se on kyllä motivoinut muakin nyt enemmän opiskelemaan ruotsii [---] omaehtoisesti kotona koittaa kuunnel mitä toiset puhuu.

Amandan isä käyttää alussa käsitettä *pakkoruotsi*, johon usein liittyy negatiivisia mielleyhtymiä. Hän toteaa lisäksi, ettei pakollisista ruotsinopinnoista ollut helppo lähteä rakensamaan vahvempaa ruotsin kielen taitoa. Samalla kun hän toteaa koulussa ruotsin opintojen olleen pakollisia ja ehkäpä hänelle vähemmän mielekkäitä, hän kertoo lasten syntymän myötä kiinnostuksen ruotsin kielen opiskeluun kasvaneen. Kielen omaksuminen on nykyään omatoimista ja vapaaehtoista. Kotona siihen tarjoutuu mielekkäitä tilanteita vaikkapa vain lapsia kuuntelemalla. Muutamille vanhemmista omatoiminen kielenomaksuminen ei ole ollut tarpeeksi, vaan he ovat pyytäneet toiselta vanhemmalta aktiivista tukea kielen omaksumiseen:

(12) Esterin isä:

Hanna nyt toivois, että mä puhuisin ruotsia hänellekin, me ollaan joskus testattu, mutta mä oon aina aina puhunut suomee, niin mä unohdan koko homman. Se kääntyy vaan suomeks takas.

Esimerkissä 12 Esterin isä kertoo hieman pahoitellen, kuinka Esterin äiti haluaisi oppia ruotsia ja toivoisi isän puhuvan hänelle ruotsia. Isän on kuitenkin kaksikielisenä vaikea muistaa puhua oikeaa kieltä, vaan kieli vaihtuu helposti suomeksi, koska hän on tottunut käyttämään sitä. Myös muissa perheissä halu oppia kieltä perheen sisäisen vuorovaikutuksen kautta nousee esiin. Ellan äiti kertoo esimerkissä 13 vanhempien ensimmäisten tapaamisten kielivalinnoista.

(13) Ellan äiti:

[---] Så sa han åt mig sådär snällt att, att jag förstår nog svenska. Å sa han, på finska, att du får nog jättegärna prata svenska, så då tänkt jag, okej det gick int så bra tydligen. Så efter det har jag bara pratat svenska. [---] Han trodde säkert att det var obekvämt, att jag tänkte, att nog kan jag ju egentligen försök börja öva nå lite, för int hade han ju sagt att han förstår svenska.

Ellan äiti kertoo, kuinka hän oli ajatellut Ellan isän tapaamisen olevan samalla oiva mahdollisuus harjoitella suomea. Ellan isä oli kuitenkin ystävällisesti todennut, että äiti voi puhua hänelle ruotsia. Ellan äiti oli tulkinnut tämän niin, ettei hänen suomentaitonsa ollut tarpeeksi hyvä, eikä hän tämän jälkeen enää uskaltanut käyttää suomea. Haastattelutilanteessa molemmat vanhemmat puhuivat järjestelmällisesti vain omaa kieltään eli tämä alkuvaiheen toteamus vaikutti vahvasti perheen kielivalintoihin. Alisan perheessä äidin toivetta käyttää ruotsia vanhempien keskinäisessä vuorovaikutuksessa ei sen sijaan otettu tosissaan:

(14) Alisan äiti:

Nå, jag föreslog nog att vi skulle ha pratat på svenska när vi träffa men [---] du tänkte att jag skämta, och sen pratade vi om det igen liksom sex månader senare.

Alisan äiti kertoo, kuinka hän useasti yritti vaihtaa ruotsin perheen yhteiseksi kotikieleksi siinä onnistumatta. Alisan isä on haastattelutilanteessa yllättynyt tästä paljastuksesta ja toteaa Esterin isän tavoin, että totuttuja kielikäytänteitä on vaikea muuttaa. Alisan äiti kuvailee myös myöhemmin, kuinka ruotsinkielisillä on tapana puhua suomenkielisille suomea, vaikka nämä hyvin osaisivat ruotsia. Myös Annan isä toteaa, että vaikka hän suhtautuu ruotsin kielen käyttöön periaatteessa positiivisesti, ei sitä juurikaan kodin ulkopuolella tarvita, koska ruotsinkieliset puhuvat suomea hänelle huomattessaan, ettei ruotsi ole hänen äidinkieltensä.

Vastauksista näkyy, että vaikka lapset herättävät kielitaidon tarpeeseen ja lisäävät oppimisen motivaatiota, on myös vanhempien välisillä kielikäytännöillä tärkeä rooli kodin toiseen kieleen sosiaalistumisessa. Parhaiden kielenomaksumisolosuhteiden luomiseksi tarvitaan lasten toimijuuden lisäksi oma halu ja myös puolison vahva tuki.

3.3 Laajentuva kielitaito

Haastatteluissa nousee esiin lukuisia erilaisia havaintoja laajentuneesta kielitaidosta. Useissa vastauksissa kiitos kielenoppimisesta annetaan lapselle:

(15) Esterin äiti:

Se on kyllä ollut niin, että mä en oo osannut ruotsia paljon ollenkaan. Nyt lapsien myötä oppii nää, koko ajan enemmän

(16) Ellan äiti:

Vår äldre dotter var med i konståkning och där gick allt på finska, så där börja ja prat' finska. Nu klarar jag nog mig.

Vastauksissa 15 ja 16 Esterin ja Ellan äidit kokevat, että kielitaidon kehittyminen on tapahtunut kotona lasten myötä. Ellan äidin kielitaito on laajentunut kodin ulkopuolella lapsen harrastuksen myötä. Muutamissa perheissä vanhemmat kommentoivat oman kielenomaksumisen lisäksi toistensa kielten omaksumista:

(17) Ellan äiti:

Att när Ella var liten, så måste man börja säga åt honom, för han börja säga sånt som jag å hade sagt, så sa han också, men att kanske 99,5 procent pratar du nog finska men vissa grejer får man som säga åt honom att det kommer som på svenska, för att du är så duktig på svenska nu så du, det blir som.

(18) Annan äiti:

Kyl sul varmaan sanavarasto on karttunu vuosien mittaan, mutta sitte ni. Ku ei puhu, ni ei puhu.

Esimerkissä 17 Ellan äiti toteaa, että Ellan isä puhuu jo paljon ruotsia ihan huomaamattaan. Ellan isäkin myöntää, ettei hän aina tule ajatelleeksi, millä kielellä hän mitäkin sanoo, ja Ellan äiti jatkaa, että Ellan ollessa vielä pieni hän sai muistuttaa isää puhumaan suomea. Annan perheessä (18) tilanne on päinvastainen. Annan äiti toteaa isän kielitaidon kohonneen ainakin sanavaraston osalta, mutta ettei tämä kuitenkaan puhu ruotsia. Vaikka kieltä opitaan ja käytetään kotona, siihen suhtaudutaan hieman väheksyen:

(19) Amandan isä:

Mä puhun ruotsia, mutta sanavarasto ei oo hirveen laaja, mutta puhun ruotsia. Ei kyl me ruotsiks kommunikoidaan nuo kaikki arkiasiat mitä nyt syömiset ja ruuanlaitot ja kuka katsoo TV:tä tai ei katso ja normaalit kaikki iltapesusysteemit, ja mitä nyt on tuos arki, en mä nyt mitään filosofisia luentoja pidä ruotsiksi, et se ei onnistu.

(20) Annan isä:

Tässähän nyt tietysti perhe perheen kanssa nyt kuulee päivittäin ruotsia, niin tottakai se on nyt sitte taas vahvistunu ja ymmärtää paljon paremmin, mutta kyllä yhä edelleen se kynnys sit taas puhua ruotsia, ihan oikeesti oikeesti puhua, ni se on varmaan, lasten kanssa kyllä höpöttelee, näin vois sanoo, vähä ruotsia menee sinne kanssa

Sekä Amandan että Annan isä näyttävät tekevän eron arkipäivän kotikielen ja todellisen kielenkäyttötilanteen välille. Amandan isä kertoo selviytyvänsä kotinsa arjen asioista ruotsiksi, ja myös Annan isä kertoo sekä ymmärtävänsä että ”höpöttelevänsä” lasten kanssa ruotsiksi. Amandan isä toteaa kuitenkin, ettei hän pysty pitämään filosofisia luentoja ruotsiksi, ja Annan isä toteaa hieman epämääräisemmin, ettei osaa puhua ruot-

sia ”oikeasti”. Vastauksista voi päätellä, ettei kieleen sosiaalistuminen riitä, jotta nämä vanhemmat kokisivat kieli-identiteettinsä muuttuneen kaksikieliseksi, koska koti ei ole tarpeeksi vaativa kielenkäyttöympäristö.

Koti kielenkäyttöympäristönä tuntuu olevan melko turvallinen. Vanhempien huomiot kielellä leikkimisestä ja kielirajojen ylittämisestä tuovat vastauksissa esiin, ettei kielivirheitä tarvitse pelätä kotona, vaan niiden avulla voidaan naurattaa lapsia ja pelleillä:

(21) Esterin äiti:

Varmaan ihan huumorilla joskus heitän.

(22) Annan äiti:

Onhan tilannekomiikkaa, monesti voidaan nauraa papalle, kun se ääntää hassusti jotain ruotsia tai ymmärtää jonkun asian vähän hassusti.

Esimerkissä 21 Esterin äiti kertoo hymyillen käyttävänsä ruotsia pelleilyyn, vaikka ei muuten koe suullisen kielitaitonsa olevan vahva. Annan äiti taas kertoo nauraen tahattomasta tilannekomiikasta, jota saattaa syntyä, jos isä käyttää ruotsia ”hassusti”. Näissä tilanteissa lapsilla näyttää olevan jo varhaisessa vaiheessa kielitaitoisien rooli ja aikuiset puolestaan saavat asettua noviisin asemaan. Lapsen toimijuus näkyy selkeästi Evan perheessä. Evan isä kertoi tilanteesta, jossa Eva oli valinnut iltasaduksi ruotsinkielisen kirjan. Isän todettua, ettei osaa lukea ruotsia, tokaisi Eva, että isän olisi korkea aika oppia. Myöhemmin haastattelussa isä palaa takaisin tähän kommenttiin ja kertoo nykyään tarvittaessa lukevansa ruotsiksi:

(23) Evan isä:

Joo, oon ottanut opikseni. Mä ajattelin, että se on ihan hyvää harjotusta mulle, ja mä sanoin itseasiassa, me luettiin sitä *Kråkes Sverigeresa*-kirjaa yks ilta, mä sanoin sitten Evalle, että tota, jos sä et ymmärrä mitä iskä puhuu ni sano, mut kyll se oli ihan hiljaa, että kyllä siellä on justiin sellasia tavallaan sanoja mitä joutuu miettimään, mutta toisaalta, ku mä oon ajatellut sitä, että no että tarpeeks kun totakin tankkaa, ni kyl mä niinkun minäkin siltä sit saan niitä sanavarastoa sitten, tavallaan tulee se kielenkäyttö jollain lailla sujuvaksi.

Tässä esimerkissä isä toteaa, että ruotsinkielisen kirjan lukeminen lapselle kasvattaa hänen sanavarastoaan ja auttaa oppimaan ruotsin kielen lausumista. Hän pyysi Evaa tarvittaessa kommentoimaan ja vaikutti tyytyväiseltä, kun Evan ei tarvinnut huomauttaa, ettei hän ymmärrä mitä isä lukee. Lasten toimijuus näkyy kirjojen lukemisessa muissakin perheissä. Myös Ellan vanhemmat kuvailevat, kuinka Ella vaatii myös isovanhempiansa lukevan ruotsiksi, vaikka he eivät osaa ruotsia.

3.4 Turhautuminen

Suurimmassa osassa haastatteluita aikuisten kieleen sosiaalistumista kuvataan positiivisin äänensävyin. Tästä huolimatta vastauksista löytyy myös erilaisia turhautumiseen liittyviä äänensävyjä. Turhautuminen voi viitata kielitaidon kehittämisen mahdollisuuksien puutteeseen, kuten aikaisemmissa esimerkeissä 12 ja 14, tai oman kielitaidon puutteeseen, kuten Annan isän kuvailemassa tilanteessa:

(24) Annan isä:

Nii, mut sit se on taas niin hassu puhua, kun muut puhuu kuitenkin hyvää suomee, sä rupeet niinku solkkaamaan sellasta ihan selkeesti sulle vierasta kieltä, niin tuntuu hirveen tyhmältä. [---] Meillä oli niinku tota eskarilaisten vanhempien tämmönen ravintolailta, ja siellä oli sitten paljon vanhempia paikalla, ja käytiin sitte, mun vieressä istu tämmönen [---] työskentelevä mies, jolla on lapsi tuolla eftiksessä, ja sitten vastapäättä [---], joka on mahottoman mukava ja tietävä mies. No hän ystävällisesti hostas sit täss keskustelussa tätä ruotsinkielistä. Se on ainoo kerta sillon kun mua oikeasti harmitti, ku mä en niinku pystynyt keskusteleen ja mä en pysynyt peräss, ja mull on vaikee, erittäin vaikee ymmärtää sitä ruotsinkieltä, siis ihan ruotsalaista, tälläsess pöytäkeskustelussa käydään hyviä keskusteluja niin tota. Niinku tähänastisen suomenruotsalaisen urani aikana, tässä perheurani aikana, tää on niinku ainoo kerta mulle on tullut eteen niinku oikeastaan, ei niinkun muuten oo tullut tontyyppisiä, että sä jäät ihan selkeesti ulos, ulos siitä keskustelusta, kun sä et pysty osallistuu siihen. Et aika pitkään kyl mentiin täytyy sanoa, mutta sillon mua otti pannuun, ku kuitenkin kiva käydä keskusteluita tuollaisessa yhteydessä, ja sitten vielä siihen tulee tää, en mä nyt niinkun tota suomenruotsalaistenkaan kanssa, mut ois siinä nyt varmaan suoriutunut, ku se ois ollu ihan önkökökökö se oma ulosanti, mutta sitten kun on vielä ruotsinkielinen ni se on.

Annan isän turhautumiseen liittyy monia eri tekijöitä, joista osa liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen kieliyhteisöön sosiaalistumiseen, johon Annan isä osallistuu kaksikielisen perheen vanhempiana. Hän kuvailee vanhempainiltaa, jossa hän olisi halunnut osallistua keskusteluun, mutta ei pystynyt. Esimerkin mielenkiintoisuutta lisää se, että Annan isä toteaa, ettei vastaavaa tilannetta ole hänen eteensä muutoin tullut. Hän uskoo, että olisi selvinnyt tilanteesta, vaikkakin heikonlaisesti, jos puhekumppanit olisivat olleet suomenruotsalaisia, mutta tilanteessa käytetty ruotsinruotsi vaikeutti tilannetta entisestään. Perheen sisäistä kieleen sosiaalistumista hän kuvailee sanoin *tähänastinen suomenruotsalainen perheurani*, eli tavallaan hän rajaa kieleen sosiaalistumista suomenruotsalaisuuteen. Sama suomenruotsalaisuuteen rajautuminen näkyy myös Ellan perheen esimerkeissä 6 ja 7.

Perheessä turhautuminen ei aina ole vanhempien turhautumista. Esterin isä kuvailee, kuinka heidän perheessä alakoulua käyvä esikoispoika saattaa turhautua äitinsä kielitaitoon, jos yhteisymmärrystä kaikista hänelle tärkeistä asioista ei heti löydy:

(25) Esterin isä:

Se on pojan kanssa sitten, että sillä on kääntynyt paljon enemmän ruotsiin nytten, kun se on siellä koulussa mun mielestä. Ni se joskus selittelee jotakin juttuja Hannalle, ni sitten se ei ymmärrä, ni se huutaa mulle, että tuu nyt selittämään mulle suomeks mitä tää meinaa siinä että. Poika suuttuu siinä, että äiti ei ymmärrä, ku se ei ite hoksaa niitä sanoja suomeksi sitten.

Tässä tilanteessa äiti on kielellisen turhautumisen kohteena ja kaksikielinen isä joutuu toimimaan tulkkina lapsen ja äidin välillä. Esimerkki on ainutlaatuinen aineistossa, sillä muissa perheissä ei kuvailta lapsen ja aikuisen välistä turhautumista. Kuvaukset liittyvät useimmiten juuri aikuisten väliseen vuorovaikutukseen joko perheen sisällä tai sen ulkopuolella.

4 Yhteenveto ja pohdintaa

Tässä artikkelissa olen tarkastellut kaksikielisissä perheissä tapahtuvaa aikuisten kieliin sosiaalistumista osana laajempaa *Child2ling*-tutkimushanketta. Olen tunnistanut kuu-den kaksikielisen perheen haastatteluista neljä tutkimuskysymyksen kannalta oleellista kategoriaa ja havainnollistanut kategorioiden sisältöjä esimerkein. Nämä kategoriat liittyvät kieli-identiteettiin, hoksaukseen, kielitaidon laajenemiseen ja kielitaitoon turhautumiseen.

Vastausten tarkastelu osoitti, että kielen omaksuminen ja kieliin sosiaalistuminen kaksikielisissä perheissä liittyvät läheisesti toisiinsa ja ovat osittain limittyneitä niin, ettei niitä voida yksiselitteisesti erottaa toisistaan. Kaksikielisyys nähdään perheissä positiivisena asiana, vaikka se saattaa ajoittain olla myös turhauttavaa. Perheen pienet lapset ovat osaltaan aktiivisia toimijoita aikuisten kieleen ja kulttuuriin sosiaalistumisessa. Perinteinen asetelma, jossa vanhemmilla on asiantuntijan rooli ja lapsilla noviisin rooli, saattaa olla osittain päinvastainen kaksikielisessä perheessä. Aikuiset voivat oppia kieltä lapsiltaan tai yhdessä lastensa kanssa. Kodin kaksikielisiä vuorovaikutustilanteita kuvataan helppouden ja huumorin kautta sekä oivana kielenomaksumismahdollisuutena. Tästä huolimatta käy ilmi, että kaksikielisen perheen kielellisiin käytäntöihin sosiaalistuminen ei välttämättä tarkoita, että vanhempi itse kokee oman kielellisen identiteetinsä muuttuneen rajusti. Vanhempien vastauksista voidaan nähdä perinteisempiä, pysyvämpiluonteisia ja yksikielisiin ideologioihin perustuvia kaksikielisyyden näkemyksiä. Perheessä omaksettua kieltä ei aina lasketa varsinaiseksi aikuiselämässä hyödylliseksi kielitaidoksi, eikä edes pitkäaikainen ja tiivis yhteys kieleen ja kulttuuriin aina riitä yksikielisen identiteetin vaihtumiseksi kaksikieliseksi identiteetiksi. Kaksikielisen identiteetin kannalta vaikuttaa edelleen olevan tärkeää vaivatton vuorovaikutus molemmilla kie-

lillä monissa erilaisissa, tarvittaessa myös vaativissa, tilanteissa ja mieluiten koko elämän ajalta.

Kirjallisuus

- Baker, C. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. 2011. *Bilingual siblings: language use in families*. Bristol, NY, Ontario: Multilingual Matters.
- Berglund, R. 2008. *Ett barns interaktion på två språk – en studie i språkval och kodväxling*. Acta Wasaensia 190. Vasa: Vasa universitet.
- Bergroth, M. & M. Kvist 2011. Dynamiska tvåspråkiga leksituationer. Teoksessa N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.) *Kieli ja Etiikka*. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisyysyden tutkijaryhmän (VAKKI) julkaisut 38. Vaasa: VAKKI, 46–57.
- Blackledge, A. & A. Creese 2010. *Multilingualism: a critical perspective*. London: Continuum International Publishing Group.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221–240.
- Fogle, L. W. 2012. *Second language socialization and learner agency: talk in three adoptive families*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Folktinget 2013. *Anna lapsellesi lahja*. Saatavilla osoitteessa www.folktinget.fi/julkaisut.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: WileyBlackwell.
- Jyväskylän yliopisto 2014. *Child2Ling*. Saatavilla osoitteessa <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/child2ling> [luettu 10.2.2015].
- Kielilaki 423/2003. Saatavilla osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423> [luettu 10.2.2015]
- King, K. A., L. Fogle & A. Logan-Terry 2008. Family language policy. *Language and Linguistic Compass*, 2 (5), 907–922.
- Lanza, E. 1997. *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Luykx, A. 2005 Children as socializing agents: family language policy in situations of language shift. Teoksessa J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. F. MacSwan (toim.) *ISB4: proceedings of the 4th international symposium on bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1407–1414.
- Ochs, E. 2000. Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1–2), 230–233.
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrassa. *Virittäjä*, 116 (3), 410–442.
- Rontu, H. 2005. *Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Slotte-Lüttge, A. 2007. Making use of bilingualism. Construction of a monolingual classroom, and its consequences. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007 (187–188), 103–128.

Jakonen, T., J. Jalakanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 142–158.

Kati Kajander, Riikka Alanen, Hannele Dufva & Ella Kotkavuori

Jyväskylän yliopisto

Kielimuureja vai yhteiselo – odotuksia ja kokemuksia kahden kielen koulusta

Finnish and Swedish are the national languages of Finland. Yet there are few schools in Finland where instruction is given in both languages, apart from immersion or second language classes, and the issue remains highly controversial. In this study, we report some of the findings of an internet survey conducted at Pietarsaari lukio and Jakobstad gymnasium in 2013. The Finnish-speaking and Swedish-speaking upper secondary schools were put under one roof in the fall of 2013 when Pietarsaari Lukio moved in with the Swedish-speaking Jakobstad Gymnasium. Our report focuses on how Finnish and Swedish speaking students (N=111) and teachers (N=26) perceived the new opportunities for using both languages and what kinds of emotions they attached to the change in their learning environment. The findings indicate that students had a mainly positive view of the change, and that while the two languages were kept separate in school, students' use of languages, including English, was more diverse and flexible outside the school context. The current situation has features of both parallel monolingualism (Heller 1999) or diglossia, and more flexible translanguaging (García 2008) or heteroglossia.

Keywords: bilingualism, multilingualism, education

Asiasanat: kaksikielisyys, monikielisyys, koulutus

1 Johdanto

Kaksi- ja monikielisyden asemasta yhteiskunnassa ja koulutuksessa on maailmanlaajuisesti käyty keskustelua jo vuosia (yhteenvedoa, ks. esim. Dufva & Pietikäinen 2009; Dufva 2010; Blommaert, Leppänen, Pahta & Räisänen 2012; Cenoz 2009). Perinteinen kansallisvaltioiden mukanaan tuoma yksi kieli, yksi kansa -ajattelu on jo kielipoliittisestikin taakse jäänyttä elämää yhä moninaistuvassa maailmassa (Heller 1999, 2007; Blommaert & Rampton 2011). Ihmisten kielelliset käytänteet arjessa ovat kuitenkin eri asia kuin poliittiset julkilausumat ja kieli-ideologiat. Tässä artikkelissa tarkastelemme kokemuksia suomen ja ruotsin kielten käytöstä suomalaisessa kaksikielisessä koulussa.

Koulujen kielellisiä käytänteitä, niiden mahdollista monikielisyttä ja niiden suhdetta kouluikäisten nuorten arjen käytänteisiin on viime vuosina tutkittu paljon niin meillä kuin muuallakin (ks. esim. Blommaert, Collins & Slembrouck 2005; Rampton 2006). Tutkimusta on tehty esimerkiksi vähemmistökielten asemasta koulutuksessa ja maahanmuuttajanuorten kielellisistä käytänteistä mutta myös kielten asemasta päiväkodeissa ja perinteisessä kielten opetuksessa (esim. Cenoz 2009; Creese & Blackledge 2010, 2011; Halonen 2009; Pietikäinen & Pitkänen-Huhta 2014; Mård-Miettinen & Palviainen 2014). Arjessa nuorten kielelliset käytänteet limittyvät monipuolisesti kodin ja vapaa-ajan toimintoihin, kun taas koulussa kieli on selkeämmin sidoksissa yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja institutionaalsiin käytänteisiin. Näin oli laita myös suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden kielellisiä käytänteitä kartoittaneessa tutkimuksessa (Kauppinen, Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen 2011; Kauppinen 2011; Petas 2011).

Suomessa on käyty keskustelua myös kaksikielisistä kouluista (ks. esim. Tainio & Harju-Luukkainen 2013; Sundman 2013). Syksystä 2011 lähtien keskustelun ytimessä on ollut kysymys siitä, tulisiko tulevaisuudessa sallia sekä suomea että ruotsia opetuskielinä käytävien koulujen perustaminen. Keskustelu kävi tuolloin kiivaana niin suomen- kuin ruotsinkielisessäkin lehdistössä, ja mielipiteitä esitettiin sekä puolesta että vastaan (From 2013; Helakorpi, Ahlbom, From, Pörn, Sahlström & Slotte-Lüttge 2013; Boyd & Palviainen 2015; HBL 2014). Yhtäältä kaksikielinen koulu nähtiin uhkana suomenruotsalaiselle kulttuurille ja identiteetille, toisaalta mahdollisuutena tukea kaksikielisten koululaisten suomenruotsalaisen identiteetin kehittymistä. Keskustelua herätti myös se, millä keinoin molempien kielten tasavertainen asema kaksikielisessä koulussa turvataan.

Tutkimuskirjallisuudessa nousee selkeästi esiin, kuinka erilaisia tapoja kaksi- ja monikielisyden rakentamiseen kouluissa ja oppitunneilla on olemassa. Joissakin ratkaisussa eri kielet halutaan pitää erossa toisistaan. Tällöin ihanteena on eräänlainen rinnakkainen yksikielisyys tai diglossia. Suomen koulujärjestelmälle onkin tyypillistä, että sekä opettajankoulutuksessa että kouluissa suomen- ja ruotsinkieliset oppilaat ja heidän opettajansa työskentelevät erillään ja rakentavat omia tekstikäytänteitään (Lehti-

Eklund 2013). Toisentyypisissä ratkaisuissa eri kielet nähdään toisiaan hyödyntävänä, joustavana voimavarana. Tällöin puhutaan esimerkiksi heteroglossisista käytänteistä (Blackledge & Creese 2013) tai monikielisen kielenkäytön (e. *translanguaging*) mahdollisuuksista oppimisen edistäjänä (García 2008; García & Wei 2013; Canagarajah 2011).

Suomessa kaksikielistä opetusta on toteutettu monella tapaa. Esimerkiksi kielikylpyopetusta on järjestetty jo 25 vuoden ajan. Kielikylvyssä opetus annetaan pääasiassa yhdellä kielellä. Useimmiten kyseessä on vähemmistökielellä annettava opetus enemmistökieltä käyttäville lapsille. Esimerkiksi Suomessa yleinen ruotsinkielinen kielikylpy on tarkoitettu lapsille, jotka eivät puhu ruotsia äidinkielenään. Alan tutkimusta tekee Vaasan yliopistoon vuonna 1997 perustettu Kielikylvyn ja monikielisyyskeskus. (Ks. esim. Bergroth & Björklund 2013).

Suomessa on tällä hetkellä arviolta 50–60 peruskoulua, joissa saman katon alla kaksi kieltä on arkea. Lukiokoulutuksessa kaksikielistä koulua on ryhdytty vasta kokeilemaan. Ammatillisessa koulutuksessa kaksikielisiä kouluja on ollut jo pitemmän aikaa, mutta niitä ei ole kartoitettu, joten niiden lukumäärää tai toimintamalleja on vaikea arvioida. (Helakorpi ym. 2013.) Millainen sitten on kaksikielinen koulu? Miten se määritellään? Kirjallisuudessa on käytetty useita eri termejä viittaamaan erityyppisiin ratkaisuihin. Suomessa on puhuttu yleisellä tasolla kaksikielisistä kouluista, mutta esimerkiksi Sundman (2013) puhuu kaksisuuntaisesta kielikylpykoulusta silloin, kun samassa koulussa opetetaan sekä suomeksi että ruotsiksi. Kieliparikoulusta taas voidaan puhua, kun saman katon alla toimii kaksi erillistä, erikielistä koulua. Tällainen on tilanne Pietarsaaressa.

2 Pietarsaaren lukio ja Jakobstads gymnasium tutkimusympäristönä

Pietarsaari on kaksikielinen kaupunki, jossa on sekä suomenkielinen että ruotsinkielinen lukio. Alun perin koulut toimivat omissa rakennuksissaan. Lukio oli muuttanut syksyllä 2006 Pursisalmen kouluun, mutta uusi muutto oli pian edessä, kun Pietarsaaren kielikylpykouluna toimiva Ristikarin koulu tarvitsi uudet tilat. Koska Pietarsaaren lukio ei tarvinnut kaikkia tiloja ja rakennuksessa oli esimerkiksi teknisen työn luokka, jota lukio ei tarvinnut, päätettiin, että kielikylpykoulu muuttaa lukion tiloihin. Pietarsaaren lukion uudesta sijoituspaikasta käytiin tiukkaa ja tunteikasta keskustelua puolesta ja vastaan sekä koulujen sisällä että mediassa (esim. Johanson 2013; Kivioja 2013; Teir 2013).

Lopputuloksena oli, että Pietarsaaren lukio muutti syksyllä 2013 samoihin tiloihin ruotsinkielisen Jakobstads gymnasiumin kanssa. Vastaavanlaiseen ratkaisuun oli päädytty aiemmin Vaasassa, johon oli perustettu vuoden 2012 alussa Suomen ensimmäinen eri koulujen muodostama kaksikielinen lukiokampus Campus Lykeion (ks. Pilke &

Vik 2013; Pörn & Karjalainen 2013). Vaasassa tilanne oli hieman toisenlainen kuin Pietarsaassa, koska siellä ruotsinkieliset muuttivat suomenkielisen lukion tiloihin.

Pietarsaassa ruotsinkieliset siis aloittivat lukuvuoden 2013 koulussa, johon heille oli jo muodostunut tunneside ja jota he pitivät omanaan. Suomenkieliset puolestaan muuttivat uuteen ympäristöön. Halusimme tutkia juuri tässä murrosvaiheessa, millaisia kokemuksia, odotuksia ja tunteita siirtyminen yhteiseen koulurakennukseen synnytti niin opettajissa kuin opiskelijoissa. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia odotuksia, tunteita ja kokemuksia siirtyminen yhteiseen koulurakennukseen herätti opettajissa ja opiskelijoissa?
2. Miten eri lukioiden opiskelijoiden ja opettajien odotukset, tunteet ja kokemukset erosivat toisistaan?
3. Miten opettajien odotukset, tunteet ja kokemukset erosivat opiskelijoiden odotuksista, tunteista ja kokemuksista?

3 Aineisto ja analyysi

Lähetimme syksyllä 2013 sekä opiskelijoille että opettajille sähköisen, suomeksi ja ruotsiksi laaditun kyselyn heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan saman katon alle muuttamisesta. Kouluissa kyselyihin vastaaminen toteutettiin eri tavoin: lukion opiskelijat saivat kyselyn henkilökohtaiseen sähköpostiinsa, kun taas gymnasiumin opiskelijat vastasivat kyselyyn ryhmänohjaajan tunnilla. Lukion opiskelijat vastasivat suomenkieliseen ja gymnasiumin opiskelijat ruotsinkieliseen kyselyyn. Vaikka opiskelijoita ei ohjeistettu vastaamaan tietyllä kielellä, kaikki olivat vastanneet kyselylomakkeen kielellä. Kaksikielisten opiskelijoiden määrää ei tässä vaiheessa kartoitettu, eikä se näkynyt vastauskielissä. Opiskelijoiden vastauksista oli kuitenkin luettavissa, että osa mielsi itsensä kaksikieliseksi, ja heille molempien kielten käyttö oli luontevaa ja tilanteen mukaan vaihtelevaa. Kyselylomakkeessa oli sekä monivalintatehtäviä että avoimia kysymyksiä. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu opiskelijoiden ja opettajien vastauksista seuraaviin avokysymyksiin:

1. Miltä sinusta tuntui aloittaa koulutyö uudessa ympäristössä? Miksi?
2. Mitä mahdollisuuksia sinun mielestäsi on sillä, että lukio ja gymnasium ovat samassa rakennuksessa?
3. Mitä haasteita sinun mielestäsi on sillä, että lukio ja gymnasium ovat samassa rakennuksessa?

Kysely toteutettiin marraskuussa 2013, joten osallistujilla oli jo muutaman kuukauden ajalta kokemuksia yhteiselosta. Kyselyyn vastasi yhteensä 111 oppilasta ja 26 opettajaa molemmista kouluista. Käsitlemme opiskelijoiden ja opettajien vastauksia yhtenä kokonaisuutena, koska heidän kokemuksensa ja ajatuksensa ovat samansuuntaisia koulusta riippumatta. Avoimet vastaukset analysoitiin aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin menetelmin (Tuomi & Sarajärvi 2009). Aloitimme analyysin lukemalla vastaukset huolellisesti, minkä jälkeen teemoittelimme ja luokittelimme yhdessä vastausten sisältämät merkitysisällöt.

Sekä opiskelijoiden että opettajien vastauksissa erottui analyysissa kaksi selkeää teemallista kokonaisuutta, jotka vastasivat niitä koskevia avokysymyksiä: miltä lukuvuoden aloitus uudessa koulussa tuntui ja miltä koulujen yhdistymisen tarjoamat mahdollisuudet ja haasteet näyttivät. Näiden lisäksi suomen ja ruotsin käyttäminen koulussa nousi esiin omana teemallisena kokonaisuutenaan. Opiskelijoiden ja opettajien oma ääni kuuluu autenttisissa tekstinäytteissä, jotka on poimittu heidän avovastauksistaan.

4 Tulokset

Erittelemme aluksi, millaisia kokemuksia, odotuksia ja tunteita samaan koulurakennukseen muuttaminen aiheutti: millaisiin asioihin kiinnitettiin huomiota, mitkä nousivat haasteiksi ja mitkä nähtiin mahdollisuuksina. Mukana on sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulma. Tarkastelemme lisäksi lyhyesti sitä, miten eri lukioiden vastaukset erosivat toisistaan, sekä sitä, miten opettajien vastaukset erosivat opiskelijoiden vastauksista.

4.1 Yhteiseen koulurakennukseen: odotuksia, tunteita ja ensikokemuksia

4.1.1 Koulun alkua: uudet tilat ja tilanteet

Siirtyminen yhteiseen koulurakennukseen herätti opettajissa ja opiskelijoissa sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Ennako-odotukset vaikuttivat koulutyön aloitukseen esimerkiksi turhautumisen tunteena:

- (1) *Jag trodde det skulle ställa till med problem så jag var lite frustrerad. Men allt har gått bra och jag ser bara positiva följder av att finska gymnasiet flyttade in. (Opiskelija)*

Vastaajien tunne siitä, että yhdistämispäätös oli tehty opiskelijoita ja opettajia kuulematta (esimerkki 2) ja ilman tarkempaa suunnittelua (esimerkki 3), aiheutti jännittämistä ja jännitteitä koulun alkaessa.

- (2) *Lukioiden yhdistäminen tuntui epäoikeudenmukaiselta. Kaikilta osapuolilta (lukion ja gymnasiumin opettajat ja opiskelijat) oli tiedusteltu mielipidettä ja kaikki olisivat toivooneet toisenlaista ratkaisua. (Opettaja)*
- (3) *Nervöst men också spännande. Hur skulle allt gå utan planering på förhand? (Opettaja)*

Jännitystä olivat aiheuttaneet myös kieleen liittyvät ennakkoluulot ja oletetut tai todelliset kulttuurierot, kuten esimerkit 4 ja 5 osoittavat.

- (4) *Lite nervöst men ändå bra. --- En del fördomar kanske man har haft om den andra skolan men dom har nog försvunnit. (Opiskelija)*
- (5) *Oli vähän epäilevät fiilikset, koska tiesin, että kulttuurierot ja kielimuuri ovat hankaloittavana tekijänä opiskelulle ja viihtyvyydelle. (Opiskelija)*

Ennen yhdistymistä molemmat lukiot olivat olleet pieniä kouluja, joilla oli oma kulttuurinsa ja hyväksi koettu ilmapiiri. Uudessa tilanteessa yhteishengen katoaminen huolestutti (esimerkit 6 ja 7):

- (6) *gymnasiumilla aloittaminen ärsytti jonkin verran. ei ollut enää samanlaista yhteistä tiivistä porukkaa ku entisessä koulussa (Opiskelija)*
- (7) *Ändå har samhörigheten på något sätt blivit sämre bland eleverna i Jakobstads Gymnasium på grund av att vi nu är blandade. (Opiskelija)*

Koska kouluilla oli nyt vähemmän tilaa käytössään, ryhmäkokoja oli jouduttu suurentamaan. Ryhmien suuruus, tilojen ahtaus ja riittävyys aiheuttivatkin huolta ja epäilyjä (esimerkit 8 ja 9):

- (8) *Stora kursgrupper, eftersom vi måste spara på utrymmet, vilket gör kursen råddig, och man får svårt för att koncentrera sig. (Opiskelija)*
- (9) *Vähän tilaa, luokkia tarvittaisiin enemmän. (Opiskelija)*

Tilanpuute näkyi opiskelijoiden mukaan varsinkin ruokalassa, jossa jonot olivat pitkät ja istumapaikkaa oli välillä vaikea löytää (esimerkit 10 ja 11).

- (10) *Mer trångt i skolan, längre matköer, dåligt med sittplatser vid mattid. (Opiskelija)*
- (11) *Ja ruokalaan jos saisi lisää pöytiä ja istumapaikkoja, joskus saa miettiä että joutuuko syödä seisaaltaan. (Opiskelija)*

Uudet tilat loivat myös uudenlaisia kohtaamisen paikkoja. Vastaajia kuitenkin mietitytti, miten kielivalinnat käytävillä ja asioidessa hoituisivat, kuten esimerkit 12 ja 13 kertovat:

(12) *Och det andra inhemska språket, vilket språk skulle vi nu börja tala i korridorerna?*
(Opettaja)

(13) *Pitääkö asioida ruotsiksi, en ole vahva siinä...* (Opettaja)

Yhteiseen koulurakennukseen siirtymistä kohtaan oli siis monenlaisia ennako-odotuksia, joista osa oli positiivisen uteliaita, osa taas huolestuneen jännittyneitä. Sama päti ensikokemuksiin: vastaajamme raportoivat sekä positiivisia että negatiivisia havaintojaan. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita koulujen muutossa nähtiin.

4.1.2 Yhdistyminen: mukavia mahdollisuuksia vai hankalia haasteita?

Pietarsaari on kaksikielinen kaupunki, jossa ruotsin kielen asema on perinteisesti ollut hyvin vahva. Molemmilla kieliryhmillä on toisiinsa kohdistuvia ennakkoluuloja, mistä vastaajat näyttivät olevan tietoisia. Vastauksissa ei yhtä poikkeusta lukuun ottamatta (esimerkki 14) täsmennetä tai kuvata tarkemmin näitä ennakkoluuloja, vaan vastaajat tyytyvät käyttämään termejä *fördomar*, *stereotypiat* tai *ennakkoluulot*.

(14) *Många fordomar som t.ex. att finskspråkiga skulle vara blyga och tysta har jag inte längre.*

(15) *Suomen- ja ruotsinkieliset ovat ennakkoluuloisia toistensa suhteen, joten toivon, että tämä asia muuttuisi.* (Opiskelija)

Koulujen yhdistyminen nähtiin siis mahdollisuutena murtaa näitä ennakkoluuloja ja kielimuureja:

(16) *Det går att samarbeta mellan språkgränserna.* (Opiskelija)

Sekä opiskelijat että opettajat toivoivat uuden järjestelyn myös luovan uusia tilaisuuksia oppia toista kieltä:

(17) *Niitä (mahdollisuuksia) on rajattomasti! Yhteistyö – sitä kautta voi toteuttaa vaikka ja mitä ja samalla saa sekä ruotsinkieliset että suomenkieliset oppimaan toista kieltä ilman sitä niin kutsuttua ”koulussa pänttäämistä”.* (Opiskelija)

(18) *Samordna undervisning så att svenska elever får öva sig på det finska språket och tvärtom. Försöka överbygga rädslor och förutfattade meningar om den andra språkgruppen. Utmaningar går hand i hand med möjligheterna, alltså att faktiskt lyckas få eleverna att*

inse vilken rikedom de har i om räckhåll – att på ett naturligt sätt lära sig om den andra kulturen och lära sig språket.” (Opettaja)

Toisaalta rajojen ylitys ja uusiin ihmisiin tutustuminen koettiin haasteellisena. Myös kielitaidon riittävyys askarrutti sekä suomen- että ruotsinkielisiä (esimerkit 19 ja 20).

- (19) *Man kan försöka prata finska med dem och lära sig språket, problemet är bara att man inte känner någon och det kan vara svårt att få ihop någon konversation på finska. (Opiskelija)*
- (20) *Tutustuminen toisenkielisiin saattaa olla vaikeaa, sillä pelkää, että sanoo jotain väärin puhuessaan vierasta kieltä. (Opiskelija)*

Mahdollisuutena mainittiin myös yhdistymisen mukanaan tuoma mahdollisuus opiskella kahdella kielellä – siis käytännössä laajempi yhteinen kurssitarjotin. Kuitenkin vain harva opiskelija oli voinut tai halunnut käyttää tätä mahdollisuutta (esimerkit 21 ja 22). Opiskelussa olivat siis edelleen vallalla yksikieliset ratkaisut (vrt. esim. Creese & Blackledge 2011).

- (21) *Eleverna har redan innan sammanslagningen gett möjlighet att gå kurser i det andra gymnasiet. Tyvärr har det här inte nästan utnyttjas alls och efter flytten inte heller desto mer. (Opettaja)*
- (22) *Voidaan ottaa ruotsinkieliseltä puolelta tunteja ja he voivat ottaa meidän puolelta, he oppivat meiltä ja me heiltä. (Opiskelija)*

Molemmilla kouluilla oli omat perinteensä. Erilaisten tilaisuuksien ja juhlien yhteensovittaminen – ylioppilaskirjoitukset, penkkariajelut, ylioppilajuhlat ja joulujuhlat – mainittiin sekä haasteina että mahdollisuuksina. Haasteeksi koettiin perinteiden erilaisuus tai tilojen riittävyys yhteisten tapahtumien järjestämisessä (esimerkit 23 ja 24).

- (23) *Se, että gymnasiumilaiset pitävät meitä mielestäni edelleen vieraina siellä, ja me sopeudumme kokoa ajan heidän tapoihinsa eivätkä he ole vielä yrittäneetkään mitään meidän tavoistamme (esim. joulujuhla, rumapäivä, halloween jne.) (Opiskelija)*
- (24) *Det blir svårigheter att ha olika evenemang, ex. julfesten, penkkis och studentdimmisionen. Studentskrivningarna behöver tillräckligt med plats för att kunna lösas. Det var mycket trångt under höstens skrivningar och vårens skrivningar kommer att kräva mera utrymme. (Opiskelija)*

Vastauksiin mahtui niin opiskelijoilta kuin opettajilta myös kommentteja, jotka olivat varsin todennäköisesti ironisiksi ja sarkastisiksi tarkoitettuja. Koulujen yhdistämistä oli mediassa perusteltu myös säästösyin, ja niinpä kaupungille, kunnalle ja valtiolle tulevat

säästöt – n. 300 000 euroa vuodessa (YLE 2013) – mainittiin ”mahdollisuuksina” ja yhdistymisen hyvinä puolina (esimerkki 25).

(25) *Kommunen tjänar massor med pengar och det känns trevligt med många människor. (Opiskelija)*

Vaikka useat vastaajat näkivät yhdistymisessä sekä valo- että varjopuolia, joukossa oli myös opiskelijoita, jotka eivät nähneet asiassa minkäänlaisia mahdollisuuksia. Opettajien vastauksissa asiaa ei näin jyrkästi ilmaistu.

(26) *Ei mitään koska emme tule toimeen ja meidän suomenkielisten yhteishenki on kadonnut. (Opiskelija)*

Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin vastausten antamaa kuvaa koulun kielikäytännöistä.

4.1.3 Suomi ja ruotsi: erillään vai yhdessä?

Kun tarkastellaan suomen ja ruotsin asemaa koulussa, näyttäisi vastausten perusteella siltä, että tilanne kyselyn tekemisen aikaan muistutti rinnakkaista yksikielisyyttä (Hinnenkamp 2005). Opiskelijat pysyttelivät omissa ryhmissään ja käyttivät koulussa pääosin omaa äidinkieltään, kuten esimerkit 27 ja 28 osoittavat:

(27) *Ruotsinkielinen ympäristö ei oikeastaan vaikuttanut mitenkään, sillä ainakin näin alkuvaiheessa kaikki suomenkieliset ja kaikki ruotsinkieliset ovat jakautuneet omiin ”piireihin”, joten ruotsia ei tule kuultua sen enempää kun aikaisemmin. (Opiskelija)*

(28) *Ingenting alls egentligen, har ingen kontakt med de finskspråkiga i skolan. (Opiskelija).*

Kuten esimerkki 29 osoittaa, jotkut opiskelijat eivät oikeastaan edes huomanneet toisen kieliryhmän olevan koulussa:

(29) *Till först var jag väldigt skeptisk till allting. Men det har blivit så att man inte märker av de finskspråkiga gymnasieeleverna så mycket, man vet att de finns men ingen ”stör” på någon. Det är nog allmänt också så nu att folk oftasta inte umgår (sic) över språkgränserna och deltagandet i det andra gymnasiets kurser är lågt. (Opiskelija)*

Erillään pysyttelemiseen löytyi myös selkeitä käytännön syitä. Esimerkiksi välitunnit olivat kouluissa eri aikoina:

(30) *Den har ej påverkat mycket. På rasterna osv. håller vi oss för oss själva. (Opiskelija)*

Myös tilaratkaisut tuntuivat pitävän yllä kieliryhmien erillisyyttä. Kun alun perin ruotsinkielisen koulun tiloja oli jaettu kahden koulun kesken, oli usein päädytty erillisiin tiloihin: esimerkiksi opettajanhuoneet olivat erilliset. Ratkaisuja saatettiin pitää epäoikeudenmukaisena, mistä huomautti myös esimerkin 31 opiskelija.

- (31) *Lärarrummen skulle också kunna vara delat, lite orättvist att en språkgruppens lärare måste vara i kellarvåningen, eller hur! (Opiskelija)*

Eri kieliryhmiä erottavaan tilojen käyttöön liittyivät myös kioskivuoroja (esimerkki 32) ja ruokailua koskevat kommentit (ks. esimerkit 10 ja 11 edellä).

- (32) *Meillä on myöskin kioskivuoro vain 2 kertaa viikossa, kun ruotsinkielisillä kolme. Emme myöskään saa soittaa musiikkia heidän soittimestaan kioskin ylläpidon yhteydessä. Vaikka vaikutamme ulkoa pain onnelliselta kahden lukion yhdistelmältä, minä tunnen ja näen tämän veteen piirretyn rajan joka erottaa meidät. (Opiskelija)*

Vastaajissa oli paljon myös niitä, jotka suhtautuivat kaksikieliseen kouluun mahdollisuutena pitää yllä tai lisätä kanssakäymistä kieliryhmien välillä. Sekä lukion että gymnasiumin vastauksissa mainittiin aiempia kokemuksia kielirajoja ylittävistä ystävyyssuhteista. Näille vastaajille koulujen yhdistyminen tarjosi enemmän mahdollisuuksia kanssakäymiseen (esimerkit 33 ja 34).

- (33) *Ihan jees, nään ruotsinkielisiä kavereita ja voin puhua niitten kanssa ruotsia. (Opiskelija)*

- (34) *Jag kände inte av någon märkbar skillnad förutom att jag nu har flera vänner under samma tak nu, då jag från tidigare känner flera elever i lukio. (Opiskelija)*

Opiskelijoiden vastauksista löytyi myös avoimuutta kieliryhmien rajat ylittävään vuorovaikutukseen ja toiveita oman kielitaidon kehittämiseen käytännössä: kaksikielisessä maassa tätä pidettiin luonnollisena ja mukavana ratkaisuna (esimerkit 35 ja 36).

- (35) *Hyvältä, koska tämä on hyvä mahdollisuus kaikille opiskelijoille saada ruotsin kielisiä ystäviä ja oppia ruotsinkieltä käytännössä. (Opiskelija)*

- (36) *Det kändes naturligt. Finland är ett tvåspråkigt land och jag tycker att det är bra att båda språken hörs i skolan. (Opiskelija)*

Opettajien – kuten opiskelijoidenkin – vastauksissa näkyy kaksi linjaa: toisissa korostuu ajatus kielten ja kulttuurien yhteensovittamattomuudesta (37) ja toisissa taas yhteistyön mahdollisuuksista (38).

(37) *MAN KAN INTE SAMMANSLÅ 2 KULTURER UTGÅENDE FRÅN EKONOMISKA ORSAKER. (Opettaja)*

(38) *Olin utelias ja odotin innolla. Tunsin itseni pääosin tervetulleeksi ja omakin asenteeni oli positiivinen koska mielestäni kieliryhmien välinen yhteistyö on (erityisesti nykyisessä taloudellisessa tilanteessa) enemmän kuin suotavaa. (Opettaja)*

Vastausten perusteella näyttää siis siltä, että kyselyn aikaan kieliryhmät olivat melko paljon omissa oloissaan, mahdollisuuksia hyödyntää laajempaa kurssitarjotinta ei käytetty ja luontevaa suhdetta kahden kielen rinnakkaineloon vielä haettiin. Toisaalta hyvää taitoa rajojen ylittämiseen löytyi paljon.

4.2 Lukio ja gymnasium: eroja ja yhtäläisyyksiä

Koulujen yhdistyminen ei näyttänyt tuoneen merkittäviä muutoksia monenkaan opiskelijan tai opettajan arkeen, eikä se ollut herättänyt suuria tunteita. Kaiken kaikkiaan molempien koulujen opiskelijoilla ja opettajilla oli hyvin samankaltaisia positiivisia odotuksia, tunteita ja kokemuksia. Esimerkiksi kummankin lukion opiskelijat mainitsivat koulujen yhdistymisen antavan uusia mahdollisuuksia kielenoppimiseen (esimerkit 39 ja 40).

(39) *Ainakin saamme paljon uusia kavereita ja tietysti se, että siten myös molemmat oppivat toisen kielen. (Opiskelija)*

(40) *Elever kan lära sig finska effektivare och man kan välja kurser från lukios kursbricka. (Opiskelija)*

Molempien koulujen vastauksissa nostettiin esiin myös mahdollisuus tutustua toisen kieliryhmän edustajiin (esimerkki 41).

(41) *Förut visste jag inte så många finskspråkiga i Jakobstad, men nu vet man flera. Folk kanske märker att det inte är så stor skillnad mellan svenskspråkiga och finskspråkiga. (Opiskelija)*

Molempien koulujen opiskelijoilla ja opettajilla oli myös hyvin samankaltaisia negatiivisävyisiä odotuksia, tunteita ja odotuksia. Esimerkiksi oman kielitaidon riittävyys mietytti sekä suomen- että ruotsinkielisiä opiskelijoita, ja kielen käyttö askarrutti myös opettajia samalla tapaa. Toisaalta asiat, jotka koettiin mahdollisuuksina, nähtiin myös haasteina ja mahdollisina ongelmakohtina. Kuten eräs opettaja sanoo: *Utmaningar går hand i hand med möjligheterna.*

Sekä lukion että gymnasiumin puolelta tuli vastauksia, joissa kuvattiin kieliryhmien pysyttelevän suhteellisen erillään toisistaan. Opiskelijat kuvasivat tilannetta viittaamalla ”meihin” ja ”heihin” tai puhumalla näkymättömästä rajasta, joka on olemassa yhteisestä koulurakennuksesta huolimatta (esimerkki 42).

(42) *Ibland har jag upplevt att de finns en ”vi” och ”dem” känsla och det känns som att skolan är delad. (Opiskelija)*

Kuitenkin oli selvää, että uusi tilanne huolestutti erityisesti ruotsinkielisen koulun vastaajia. Esimerkin (43) kaltainen pelko oman kielen ja kulttuurin katoamisesta nousi esiin ainoastaan ruotsinkielisen lukion opiskelijoiden ja opettajien vastauksissa:

(43) *Lite tungt och jobbigt. Rädd för att svenska språket skall ”försvinna” i skolan och att de finska eleverna skulle ta över. (Opiskelija)*

4.3 Opiskelijat ja opettajat: eroja ja yhtäläisyyksiä näkökulmissa?

Opiskelijoiden ja opettajien näkökulmat erosivat jonkin verran toisistaan. Vaikka opettajilla olikin samankaltaisia odotuksia, tunteita ja kokemuksia kuin opiskelijoilla, ne liittyivät varsin odotetusti enemmän opetuksen järjestämiseen, opetusyhteistyömahdollisuuksiin ja kouluun työympäristönä. Opiskelijat puolestaan kommentoivat enemmän esimerkiksi kaverisuhteita, odotuksia oman kielitaidon kehittymisestä tai tilajärjestelyjä opiskelijan kannalta.

Suomenkielisen lukion opettajat tuntuivat suhtautuvan toiveikkaasti koulujen yhdistymiseen:

(44) *Olin myönteisen odottavalla kannalla. Toki tiesin, että on valtavasti työtä ihan alkuunpääsemisessä.(...) Tietenkin odotin myös uusia yhteistyömahdollisuuksia koulujen välillä. (Opettaja)*

Ruotsinkielisen lukion opettajista osa ilmaisi huolensa koulujen yhdistymisen nopeasta aikataulusta. Yhteiselle suunnittelulle ei opettajien mielestä ollut jätetty tarpeeksi aikaa:

(45) *Nervöst men också spännande. Hur skulle allt gå utan planering på förhand? (Opettaja)*

Ruotsinkielisen lukion opettajien vastauksissa heijastuu myös varautuneisuus ja huoli oman koulun kielen ja identiteetin säilymisestä.

(46) *Logistiskt samarbete, pedagogiskt samarbete, språkligt gränsöverskridande samarbete ...många möjligheter i teorin, men i praktiken??? (Opettaja)*

- (47) *Eftersom jag vill försvara det svenska språket, skolans undervisningsspråk, i en situation då språkkänslan blir allt svagare hos studerandena kommer jag inte att samarbeta med finska sidan. På lärar-/ämnesnivå kan jag tänka mig diskussion däremot. (Opettaja)*

Vaikka opiskelijat näkivät yhdistymisessä tilaisuuden saada uusia ystäviä kielirajojen yli ja oppia toista kieltä käytännössä, he myös harmittelivat sitä, ettei tämä vielä ollut toteutunut. Toiveena oli, että epäluuloja hälvennettäisiin, yhteistyö lisääntyisi ja että opettajat näyttäisivät tässä esimerkkiä, kuten esimerkit 48 ja 49 osoittavat.

- (48) *Det är bra att Jakobstad har ett gemensamt gymnasium med de båda inhemska språken. Mera samarbete. Lärarna borde också föregå med ett gott exempel. Lärarrummen skulle också kunna vara delat, lite orättvist att en språkgruppens lärare måste vara i kellarvåningen, eller hur! (Opiskelija)*
- (49) *Dessutom plockar en del fram sin fiendlighet mot den andra sidan eftersom man nu blivit placerade tillsammans, den svenska sidan har fått göra ändringar i t.ex. vilka utrymmen som används. Här har jag faktiskt sett negativitet från lärares håll och har inte alls bland elever. (Opiskelija)*

Tutkimaamme muutosprosessiin liittyvät olennaisesti identiteettikysymykset – niin opiskelijoiden kuin opettajienkin kohdalla. Mansikka, Holm ja Londen (2013) haastattelivat tutkimuksessaan pääkaupunkiseudun ruotsinkielisten peruskoulujen opettajia, joiden vastauksissa näkyy sosiaalisen kulttuurin lisäksi myös koulun historian, juhlien ja traditioiden merkitys identiteetin rakentajina – samoin kuin omassa tutkimuksessaamme. Kielellinen, kulttuurinen ja ammatillinen identiteetti kietoutuvat yhteen kahden eri toimintakulttuurin kohdatessa samassa fyysisessä tilassa. Toimivan yhteistyön rakentaminen siten, että molempien koulujen opiskelijat ja opettajat löytävät paikkansa ja tulevat kuulluiksi, ei myöskään ole helppoa – onhan kyse kahden historialtaan ja toimintakulttuuriltaan erilaisen yhteisön yhteen sovittamisesta.

5 Pohdinta

Odotukset, tunteet ja kokemukset koulujen yhdistymisestä olivat vaihtelevia – niin myönteisiä kuin kielteisiäkin, ja osin myös ristiriitaisia. Ärtymystä oli herättänyt muutos nopea aikataulu ja se, että opiskelijoiden ja opettajien toiveita ei huomioitu ennen muuttoa. Molempien kieliryhmien suhtautuminen toisiinsa ja saman katon alle muuttoon oli etukäteen ollut varauksellista, ja asioiden käsittely lehdistössä ja kouluissa oli ollut ilmeisen tunnelatautunutta. On mahdollista, että julkinen keskustelu sekä paikallislehdissä että koulujen sisällä oli vaikuttanut opiskelijoiden ja opettajien tunteisiin.

Opettajat ja opiskelijat toivoivat kuitenkin, että uusi koulu vähentäisi kieliryhmien välisiä ennakkoluuloja. Tutkimuksemme näytti, että näin oli osittain käynytkin jo ensimmäisten kuukausien aikana. Aikaisempien tutkimusten tulokset kaksikielisistä kouluista ovat olleet samankaltaisia (ks. Tainio & Harju-Luukkainen 2013; Helakorpi ym. 2013). Kyselyn aikaan kieliryhmät tuntuivat kuitenkin pysyttelevän vielä varsin erillään toisistaan sekä oppitunneilla että kouluympäristössä.

Eri koulujen vastauksissa ei ollut suuria eroja. Pelko identiteetin ja oman äidinkielen katoamisesta nousi kuitenkin esiin vain ruotsinkielisten vastauksista (ks. myös esim. Kovero 2011). Vastaajien huoli äidinkielen "katoamisesta" näytti kuitenkin tässä vaiheessa olleen turha. Koska koulujen yhdistyminen oli tapahtunut vain muutama kuukausi ennen kyselyn toteuttamista, on selvää, että tilanne voi muuttua. Jatkotutkimukssamme seuraamme mahdollisia muutoksia niin tässä kuin muissakin asioissa.

Vastauksissa tuotiin esiin myös fyysiseen toimintaympäristöön liittyviä seikkoja, kuten tilanahtaus. Opiskelijat olivat tottuneet väljempiin tiloihin, ja ehkä osittain siitä syystä lähes kaikki tilat ruokalasta ja parkkipaikasta lähtien tuntuivat riittämättömiltä. Myös opettajien keskinäinen tilanjako (esimerkiksi opettajanhuoneiden erillisuus ja sijainti) herätti kommentointia ainakin opiskelijoiden vastauksissa.

Monet vastaajistamme olivat suhtautuneet muuttoon mahdollisuutena. He toivoivat uudenlaista kanssakäymistä yli kielirajojen ja esittivät myös itse yhteistyötä tukevia ratkaisumalleja. Sekä opettajien että oppilaskuntien toivottiin olevan aktiivisia yhteistyön edistäjiä esimerkiksi välituntitapaamisten tai tapahtumien järjestämisen merkeissä.

Uusi tilaratkaisu nähtiin myös mahdollisuutena kehittää kaksikielistä opetusta ja kielten oppimista. Muutama opiskelija ehdotti suomenkielisten opiskelijoiden ottamista mukaan ruotsin kielen tunneille ja päinvastoin. Tällaista ns. Tandem-opetusta onkin jo toteutettu Vaasassa, jossa sekä suomen- että ruotsinkieliset lukiot ovat samassa rakennuksessa (Pörn & Karjalainen 2013). Sundman (2013) puolestaan esittelee ns. kaksisuuntaisen kielikylypykoulun, jossa opetusta annettaisiin molemmilla kielillä. Toimivan ja tuloksellisen kaksikielisen opetuksen toteuttaminen vaatii tietoisia ratkaisuja ja selkeitä toimintamalleja sekä koulun toimintakulttuurissa että koulutuksen järjestäjän taholta. Esimerkiksi Pietarsaaren on nyt nimetty erityinen koordinaattori yhdistämään koulujen toimintaa.

Tässä artikkelissa kartoitimme kahden saman katon alle muuttaneen koulun ensiaskelia yhdessä. Tavoitteenamme on jatkossa tarkastella, miten yhteiselo jatkuu ja millaisia ratkaisuja koulussa tehdään. Jatkamme tutkimustamme haastattelemalla sekä opiskelijoita että opettajia heidän kielikäytänteistään ja niiden mahdollisista muutoksista. Tarkastelemme myös opiskelijoiden arkea, koska jotkin kyselymme vastaukset näyttävät vihjaavan, että useat opiskelijat käyttävät vapaa-aikanaan molempia kieliä enemmän

kuin koulussa – esimerkiksi sosiaalisessa mediassa (alustavia havaintoja, ks. Kajander, Dufva, Kotkavuori & Alanen 2014a, 2014b). Toisaalta jatkossa nousee esiin väistämättä myös erikielisten koulujen, opettajien ja opiskelijoiden identiteettiin liittyviä kysymyksiä: elääkö koulussa rinnakkainen yksikielisyys, vai löytävätkö kielet ja puhujat yhä parempia reittejä toistensa luo?

Kyselymme on monessa mielessä murrosvaiheen kuvausta. Yhtäältä kyseessä on kulttuurinen murros, jossa tutkimuksen ja kielipolitiikan avulla haetaan uusia ratkaisuja koulutuksen kielikysymyksiin. Toisaalta kyselymme kertoo siitä, kuinka muutos konkreettisesti arjessa koetaan. Arjen kokemuksia tulkittaessa tulee selväksi, että kaikissa ratkaisuissa huolellinen valmistelu ja kaikkien osapuolten kuuntelu ovat edellytyksiä onnistumiselle. Mutta kahden eri koulukulttuurin – ovat ne sitten yksi- tai kaksikielisiä – yhdistäminen vaatii myös aikaa, jatkuvaa dialogia ja yhteisten pelisääntöjen laatimista. Tähän dialogiin voivat osallistua myös tutkijat.

Kirjallisuus

- Bergroth, M. & S. Björklund 2013. Kielikylpyopetuksen tutkimustuloksia Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.). *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi / Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–114.
- Blackledge, A. & A. Creese (toim.) 2013. *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer.
- Blommaert, J., J. Collins & S. Slembrouck 2005. Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25 (3), 197–216.
- Blommaert, J., S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) 2012. *Dangerous multilingualism. Northern perspectives of order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Blommaert, J. & B. Rampton 2011. Language and superdiversity. *Diversities*, 13 (2). Saatavilla osoitteessa www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1.
- Boyd, S. & Å. Palviainen 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 57–89.
- Canagarajah, A. 2011. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal* 95, (3), 401–416.
- Cenoz, J. 2009. *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Creese, A. & A. Blackledge 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94, (1), 103–115.
- Creese, A. & A. Blackledge 2011. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1196–1208.
- Dufva, H. 2010. Oppimisen dialogit – osaamisen asteet: näkökulmia monen kielen oppimiseen ja käyttöön. Teoksessa S. Stolt, M. Lehtihalmes, S. Tarvainen & K. Launonen (toim.). *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisu 42. Helsinki: Puheen ja kielen yhdistys, 21–33.

- Dufva, H. & S. Pietikäinen 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 1–14.
- From, T. 2013. "Kaksi kieltä, kaksi mieltä." *Diskurssianalyttinen tutkimus identiteettien rakentumisesta koulukielikeskustelussa*. Julkaisematon pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto.
- García, O. 2008. Multilingual language awareness and teacher education. Teoksessa J. Cenoz & N. H. Hornberger (toim.) *Encyclopedia of language and education*, Vol. 6 Knowledge about language. Berlin: Springer, 385–400.
- García, O. & L. Wei 2013. *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halonen, M. 2009. Oppitaipelella – katsaus monikielisyteen päiväkodista yhdeksännelle. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.) *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 45–60.
- HBL 2014. *Stubb om taxellska paradoxen: Helt sjukt!* Saatavilla osoitteessa <http://hbl.fi/nyheter/2014-05-30/613231/stubb-om-taxellska-paradoxen-helt-sjukt>.
- Helakorpi, J., I. Ahlbom, T. From, M. Pörn, F. Sahlström & A. Slotte-Lüttge 2013. *Erillään, kimpassa, kämppisenä: rehtoreiden ja opettajien kokemuksia suhteista ja yhteistyöstä suomen- ja ruotsinkielisissä kieliparikouluissa. Särbo, sambo, kämppis: rektorers och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor*. Saatavilla osoitteessa http://blogs.helsinki.fi/sprakmoten/files/2013/10/Erillään_Särbo-2013.pdf [luettu 1.12.2014].
- Heller, M. 1999. *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. 2007. Bilingualism as ideology and practice. Teoksessa M. Heller (toim.) *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–24.
- Hinnenkamp, V. 2005. Semilingualism, double monolingualism and blurred genres – on (not) speaking a legitimate language. *Sowi-online*. Saatavilla osoitteessa http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-1/semilingualism_hinnenkamp.html.
- Johanson, D. 2013. *Tvåspråkig skola inte den svenska skolans sak*. 15.5.2013. Svenska Yle. Saatavilla osoitteessa <http://svenska.yle.fi/artikel/2013/05/15/dan-johansson-tvasprakig-skola-inte-den-svenska-skolans-sak> [luettu 27.3.2014].
- Kajander, K. H. Dufva, E. Kotkavuori & R. Alanen 2014a. Saman katon alla – lukion opiskelijoiden kielellisiä käytänteitä koulujen yhdistymisen jälkeen. Suullinen esitys. AFinLAN syysseminarium 2014, Jyväskylä 15.11.2014.
- Kajander, K., H. Dufva, E. Kotkavuori & R. Alanen 2014b. Kaksikielinen koulu? Pietarsaaren lukio ja Jakobstads gymnasium saman katon alle. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2014. Saatavilla osoitteessa <http://www.kieliverkosto.fi/article/kaksikielinen-koulu-pietarsaaren-lukio-ja-jakobstads-gymnasium-saman-katon-alle/>.
- Kauppinen, A. 2011. Lukiolaisten tekstimaiset ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 303–383.
- Kauppinen, A., H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) 2011. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kivioja, K.-M. 2013. *Pietarsaaren lukiot yhdessä – silti erikseen*. 23.8.2013. Yle Keski-Pohjanmaa. Saatavilla osoitteessa http://yle.fi/uutiset/pietarsaaren_lukiot_yhdessa_-_silti_erikseen/6792137 [luettu 27.3.2014].

- Kovero, C. 2011. *Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2011:6.
- Lehti-Eklund, H. 2013. Suomen- ja ruotsinkielisten nuorten kielimaisemat. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 271–291.
- Mansikka, J.-E., G. Holm & M. Londen 2013. Näkökulmia suomenruotsalaisen koulun identiteettirakennelmaan – pääkaupunkiseudun opettajat kielen ja kulttuurin rajapinnoilla. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 292–315.
- Mård-Miettinen, K. & Å. Palviainen 2014. Pedagogik på två språk. En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning. Teoksessa J. K. Lindström, S. Henricson, A. Huhtala, P. Kukkonen, H. Lehti-Eklund & C. Lindholm (toim.) *Svenskans Beskrivning 33*. Helsingfors universitet, Finska, finskugriska och nordiska institutionen, 321–332. Saatavilla osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144498> [luettu 30.1. 2015].
- Palviainen, Å. 2013. National identity and a transnational space: the strength of tradition in a time of change. *Sociolinguistica*, 27, 1–18.
- Petas, S. 2011. Finlandssvenska gymnasisters textvärldar. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 384–405.
- Pietikäinen, S. & A. Pitkänen-Huhta 2014. Dynamic multimodal language practices in multilingual indigenous Sámi classrooms in Finland. Teoksessa D. Gorter, V. Zenotz & J. Cenoz (toim.) *Minority languages and multilingual education. Bridging the local and the global*. Dordrecht: Springer, 137–158.
- Pilke, N. & G.-V. Vik 2013. Kaksi kieltä saman katon alla. Kielistrateginen näkökulma kaksikieliseen lukiokampukseen. Teoksessa M. Eronen & M. Rodi-Risberg (toim.) *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivitet als Herausforderung*. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013. VAKKI Publications 2. VAKKI: Vaasa, 292–302.
- Pörn, M. & K. Karjalainen 2013. Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, toukokuu 2013. Saatavilla osoitteessa <http://www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvaspråkig-skolkontext/>.
- Rampton, B. 2006. *Language in late modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sundman, M. 2013. *Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja?* Saatavilla osoitteessa http://www.magma.fi/images/stories/reports/ms1304_webb_fi.pdf [luettu 27.3.2014].
- Tainio, L. & H. Harju-Luukkainen (toim.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Teir, P. 2013. Paradoxal envishet. Pääkirjoitus 28.4.2013. *Hufvudstadsbladet*. Saatavilla osoitteessa <http://hbl.fi/opinion/ledare/2013-04-26/443856/ledarkronika-paradoxal-envishet> [luettu 27.3.2014].
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- YLE (2013). *Dyrt med nytt gymnasium i Jakobstad*. Saatavilla osoitteessa <http://svenska.yle.fi/artikel/2013/11/21/dyrt-med-nytt-gymnasium-i-jakobstad> [luettu 1.11.2014].

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkanen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 73. Jyväskylä. s. 159–171.

Elin Almér

University of Jyväskylä

Where communication flows, languages swim freely: developing fieldwork methods for investigating preschool children's language beliefs

In this paper I reflect on methodological aspects to take into consideration when developing methods for investigating three- to five-year-old children's beliefs about language, language use and bilingualism. I analyze participant observations and notes taken in the field. The study focuses on bilingual Finnish-Swedish children in Swedish-medium preschools in Finland. At one of the schools, most of the children and I did not share a common language, so the interaction between us heightened both the children's language awareness and that of my own. This drew my attention to communicative aspects of embodiment and multimodality and to the distribution of responsibility for interaction. I detected two interaction orders in which children's agency stood out in their intention to make their voice heard, and I used my experiences to develop an ethically-oriented data-generating approach to enhance communication about communication.

Keywords: fieldwork methods, preschool children, interactive agency

1 Introduction

This paper is about a crucial step in investigating bilingual preschool children's (typically between 3–5 years of age) beliefs about language use and bilingualism. I present and analyze observations that were conducted in prospective research sites with the goal of developing methods to enhance communication about language use, which could then be used for the 'actual study'. When conducting research with children it is important to reflect upon the adult-child relationship throughout the research process (Curtin 2001; Christensen & James 2008; Albon & Rosen 2014). One vital consideration in this respect is the power imbalance. In this particular study, the relationships between me – an adult researcher – and the children at one of the two preschools I went to were colored by the fact that not all of us shared the same language(s). This became clear on the first day of fieldwork, and it was relevant for the interaction throughout the pre-observation research phase. Analyzing my pre-observations, I came to conceptualize communication through what I refer to as C-aspects, that is, connection, confidence, code and content. **Connection** stands for the mutual will to communicate. Small children do not necessarily speak to you out of courtesy, and as a researcher you will want to respect their "no" and not force your research quest upon them. **Confidence** is a matter of participant experience; that as a participant you are spoken to without being under assessment or accountable for something. **Code** is about agreeing on means for communication. Such means might be a common language, but they might as well be gestures or using artifacts around you to communicate. **Content**, in this model, refers to authenticity concerning the subject being talked about – all participants need to show interest in what is up on the agenda.

These C-aspects can be viewed as the meeting place between individual agency and social interaction, and I claim that they are the foundation of what I refer to as **distributed communicative competence**. I will show that the distribution of responsibility in the investigated communication situations is an example of interactive agency, and I propose that interactive agency is a relevant aspect to consider when aiming at saying something about children's beliefs.

The study reported here was carried out within the research project Child2ling, funded by the Academy of Finland 2013–2017. The goal of Child2ling is to describe and analyze bilingual Finnish-Swedish children's beliefs about and practices of bilingualism, focusing on bilingual Finnish-Swedish children in Swedish-medium preschools in cities in different linguistic areas of Finland. The two national languages of Finland, Finnish and Swedish, are used to a different extent in different parts of the country. The two sites in this study differ from each other in that one of the preschools is situated in a monolingual Finnish city and the other in a bilingual Finnish-Swedish city.

The theoretical framework of the project views beliefs about language as not only represented but also constructed in everyday interaction (Spolsky 2004, 2007, 2009). In this study, children are seen as participants with an agency of their own, being thus considered as participants in the construction of meaning (James, Jenks & Prout 1998). In order to capture some of the complexity in how participants actually co-construct meaning, a holistic nexus analysis approach (Scollon & Scollon 2004) is used for analyzing encounters. The nexus analysis approach means that when analyzing a specific practice we take the participants' **historical bodies** into consideration, as well as the **interaction order** and the **discourses in place** (Scollon & Scollon 2004: 13–14).

To develop research methods that are appropriate for small children, I needed to get to know their ways of being in order to have a basis for developing my methods (Curtin 2001). Thus, I used the nexus-analytic concepts of historical body and interaction order to analyze my pre-observations. The pre-observations I reflect upon in this article made me realize the importance of paying attention to agency and the conceptualization of the child-adult dichotomy, not only as a theoretical notion or as an analytical tool, but also as an actual process in the fieldwork and in data collection. In this article, I present these insights by reflecting on how to build a communication climate that supports interactive agency. For example, when I leaned on my assumptions of the child-adult relationship instead of paying attention to the actual communication situation, the communication fell flat on the floor. However, when I let go and was 'present in the present' as an equal participant, the children told me about their thoughts. Another crucial aspect is the incremental co-construction of beliefs, which takes part in interaction, but this discursive aspect will not be discussed in this particular article.

2 Background

2.1 Research with children

Research into children's opinions or beliefs can provide knowledge that counterbalances the weight of adults' voices (opinions or beliefs) in matters that concern activities or institutions involving both children and adults. The approach taken in this article is in line with the **new sociology of childhood** – studies that see children as actors and childhood as socially constructed (Matthews 2007; Prout 2011). However, as Spyrou (2011) has pointed out, we need to focus on how we interact with children in research that we call research about, or with, children if we want to represent their voices. Drawing on Komulainen (2007), Spyrou (2011) questions the concept of voice as being tied to viewing a person as autonomous and static, and highlights the importance of analyzing

the interaction holistically, with an awareness that different voices emerge in different contexts. In the words of Spyrou (2011):

we need as researchers to become more aware of how children's voices are constantly constrained and shaped by multiple factors such as our own assumptions about children, our particular use of language, the institutional contexts in which we operate and the overall ideological and discursive climates which prevail. These issues may become particularly salient in research with children who have little or no speech. (Spyrou 2011: 152)

Spyrou's point is within the same conceptual district as Prout (2011), who revises the foundation of the new sociology. Prout (2011) comes to the conclusion that if researchers stay put with the dichotomies that are vivid within the approach (agency/structure, nature/culture, being/becoming) they will be blind to everything that does not fit those categories. He proposes research perspectives that recognize fluidity and relationality as methodological concepts instead of more essentialized ones. From a pragmatic perspective, the incremental and dialogical nature of communication is crucial for understanding the specific meaning constructed in a particular conversation (see, for instance, Edwards 1993).

Accessing children's opinions and beliefs is a thoroughly documented research step and ways of getting children to share their thoughts by trying to even out the power imbalance between the researcher and the children is a common theme in research literature. Crump and Phipps (2013) propose that the most important thing in research with children is the willingness to foster a respectful, playful and creative relationship. A researcher can find out what is important for the child if she/he lets the child lead the conversation (Curtin 2001). This implies taking a step away from the adult's traditional role and responding to the child's will (not only her/his need) and letting the child set and steer the agenda. Such a role is often referred to as the "least adult" role (Spyrou 2011; Johansson 2012), but I call this the "auntie-mode", because as an aunt one experiences the freedom to interact with nieces and nephews without the duty of child rearing, but one can still stay in the role of an adult. It is important for the researcher to familiarize him- or herself with children's milieu and the children themselves (Barley & Barth 2013), but an "auntie-mode research attitude" can actually be a strange and rather artificial way of interaction for both the child and the adult, as concluded by Curtin (2001):

Establishing a different type of relationship can be difficult at times for the researcher because children often react with bewilderment and then test the limits of the relationship. The children may find a nondirective and nonauthoritarian adult-child relationship puzzling if it is a new experience to them. (Curtin 2001: 297)

Johansson (2012) reports on a project in which the researchers tried to treat children as co-workers and hold back from being “an adult in charge”. Afterwards the children assessed the adults as being too kind and not keeping the order. Hence, if the participants expect traditional roles to prevail, it might be problematic if the researcher tries to even out the power imbalance. Still, there might be interactional occasions where traditional roles even out, such as when an adult and a child are absorbed in a common activity or when children know more about an activity than the adult (Johansson 2012: 107).

Curtin (2001) also focuses on cognitive facts by suggesting that preschoolers might not have the vocabulary for talking about anything other than the here and now, or the capacity for understanding complex causality. This means that the researcher must be alert to the immediate situation and the dialogue that emerges in the ongoing interaction. Children also communicate in ways that are to some extent different from adults. They might, for instance, be more silent and touch more. Drawing pictures can be a fruitful way to communicate with children. Not only is the drawing a good conversation piece (Einarsdottir, Dockett & Perry 2009), but children might also feel less observed and therefore less inhibited when they are caught up in an activity. Doing things, rather than “just talking” is presented as the main way of proceeding when doing research with children (Curtin 2001; Christensen & James 2008; Crump 2014).

2.2 Agency and the relation between a child and an adult

In this study, I take a dialogical and developmental approach on agency and focus on **interactive agency**, as presented by Nijnatten (2013). The concept of agency can (heuristically) be defined as the competence to take action, while the lack of agency makes only *reaction* to inner or outer stimuli, a state of ‘being acted upon’, possible. According to Nijnatten (2013), agency is a capacity that we use to handle emotions and experiences within ourselves (individual agency), but it is also a capacity that we use in interactions with others (interactive agency). Children’s individual agency develops (or does not develop) in interaction with those who (should) care about them during the first years of their life. Through dialogue the child learns to make sense of the inner and outer world and to experience continuity of the self, i.e. the child learns to feel and act as an “I”, a person that has a voice that others listen to. If the dialogue does not include recognition of the child’s needs, this might not happen. Nijnatten (2013) describes the relation between the quality of the child’s dialogue with primary caregivers and her/his agency in the light of psychological effects.

Individual development is tied to language and conceptual development throughout our lifetime, but the child’s initial acquisition of language is different from adults in the sense that the child is biologically dependent on adults and thus

encounters the specific environments that the surrounding adults introduce to her or him. The child's individual agency develops at the same time as their first language(s) during their first years, in interaction with an adult or adults through the process of naming and other more complex types of scaffolding.

Adult mediation and scaffolding when acting with children do not imply that children would be less active in the interaction, but it does imply that the adult is in a more powerful position. This developmental perspective reflects the belief, common in Western countries, that adults are responsible for guiding children how to get by in this world, something that is mainly done through language (Ochs & Schieffelin 1986). Through guidance we present children with our worldview, and to a great extent we thereby teach children if they can have agency, and if so, what kind of agency can be theirs (Nijnatten 2013). These unequal positions in child-adult interaction concern not only verbal language but also embodiment (Albon & Rosen 2014). An adult can for example lift a child or prevent him from doing something, but not vice versa.

To be an adult is to have a sociocultural position of stronger interactive agency. Interactive agency "is about the voice of the participants being heard, about their contribution to the exchange of thoughts in encounters, and about their capacity to present and negotiate identities" (Nijnatten 2013: 33). In the analysis of my pre-observations and field notes it became clear to me that the children's desire to communicate made them take actions. Interactive agency, that is, the agency of making oneself heard, is also the aspect of agency that I focus on in this article.

3 Design of the study

When entering the research sites, my intent was to interact with the children rather than to observe them (cf. Angrosino 2005). I engaged with the children and got to know them and their preschool life in order to be able to interact with them on their terms. I soon became aware of the fact that I also needed to recognize and get to know my own way of being around children. I tried to avoid repeating situations in which I had interpreted their behavior as a sign of their being uncomfortable. For my first visit, I brought a video recorder to the site to record for a research colleague. Nevertheless, as I noticed that the camera raised a wall between the children and me, I decided not to bring the recorder with me until I had some method to try out. In this article, I report on the interactions that were not recorded. I went to the preschools on 14 different occasions and spent about three hours there at each visit. I took on the auntie-mode and gave the children my attention, but stayed in my adult role and, for instance, helped them to get dressed for the playground. Occasionally I also gathered a group of children around me and

led different games, but half of the time I just sat around and let the children take the initiative to interaction. The field notes were written as an immediate consequence of my visits to the preschools.

Analyzing my field notes, I noticed that almost every entry was followed by comments on my status and relation to the children and on the communication as such, for example on the mode of communication (touching, verbal utterances, glances, etc.). I realized that those aspects could be viewed through the lenses of the concepts of historical body and interaction order (Scollon & Scollon 2004). The term historical body stands for the experiences and ways of thinking that we carry around, i.e. our habitus. We are mostly blind to our historical body as we experience it as natural. My use of the term interaction order is in tune with Goffman (1963); it describes our ways of acting toward each other in an encounter.

The study I present in this article answers to calls by Spyrou (2011) and Prout (2011) in that I study the relational aspects of interaction and keep the reflective focus on how the relation between a child and an adult play a role in the interactions. I present the results in a narrative form, trying to pass on the actual process of this part of ethnographic research.

4 Results: lessons learnt in the field

In this section I describe how my growing awareness of the C-aspects (connection, confidence, code and content) influenced my research methods as it helped me to adapt to the interaction with the children on a more equal level compared to what my historical body up to that point would have made possible. The C-aspects are the conceptualization of what was needed for our communication to work. By the end of the pre-observations it became clear to me that the interaction orders of **playing activities** and **narrative situations** were key interaction orders within the preschool children's everyday register. These interaction orders therefore became the foundation on which I could develop my methods. They were often advanced through children's **meta-communicative comments** (not always verbal, but also glances and gestures, for instance), which helped me to understand the children's view of the situation at hand.

4.1 Meta-communicative comments

The children and I used meta-communicative comments in all of our communication, but sometimes the meta-communicative comments were close to being an interaction

order themselves (setting the rules for our relationship). Arriving at the first preschool site, unaware that many children there did not speak any Swedish, I presented myself as a Swedish speaker who does not know any Finnish. It took several visits before we had reached a mutual understanding of our preconditions for communication. However, some children took on the role of a leader on the very first day, both translating and telling the other children that they needed to speak Swedish with me or informing other children that I did not speak Finnish. The lack of a common language triggered the need for meta-communicative communication, and some of the children acted on their own initiative in these situations, showing their interactive agency in doing so.

4.2 Playing activities

My historical body soon came into my reflective focus as I realized that I am not a playing adult. I tried to make contact with children by sitting down with them when they were playing, but the problem was that I did not play. I tried, but I was not able to. Instead, I explained. For example, when Tobias (all names in this article are pseudonyms) and another boy had set up the rails for a wooden train, and they had problems getting a wagon under a bridge because they had loaded it too high, I instantly started to explain why the wagon could not get through. When doing so, and in other similar situations, I realized that I was carrying around an explanatory urge that had nothing to do with playing – not even with teaching – or guiding. I changed my ways during the period of pre-observation; even if I could not go into play mode, I stopped explaining and started asking questions or suggesting ways to try and find solutions. This is the kind of “carrying around” that the term historical body refers to. During the train incident Tobias did not once look at me, he paid no attention to me at all. He was the first child to open my eyes to the fact that connection was not to be taken for granted, but something that only came about if both parties were willing to establish it. It was an act of agency from Tobias’ part to give me the cold shoulder, so to speak – he literally turned his back on me.

In order not to make the children uncomfortable, I decided early on to try to avoid correcting the children in our interactions, even though that was very hard for me to carry through. The “guiding-mode” of an adult gave rise to my producing numerous automatic corrective utterances during a single day, and even though children are used to this, the eye of the observing researcher sometimes seemed to embarrass them. This was the case with Tove, who established contact with me, and through touching and speaking Finnish and some phrases in Swedish co-operated with me to create a bridge for communication. However, on one occasion we were singing one of those songs that are accompanied by movements or gestures, and Tove could not get one gesture right. I had detected no lack of fine motor skills in her, so I tried to show her how to do this

specific gesture. By doing so, I destroyed her trust in me as a friendly auntie, and it took some time to rebuild the trust. She physically moved away from me and turned her head in another direction.

Tove also showed two different sides of herself, depending on whether our activities were recorded or not. I could sense that she did not want to be observed or evaluated because when I was recording she became silent and suddenly seemed shy and less competent in the activities we had carried out before. "I could sense" is also part of my historical body: my feelings and interpretations of the children's attitudes and behavior toward me and toward our interactions are anchored within my own sociocultural mind map. Tove is one of the children who made me understand the importance of confidence. Children's confidence in me seemed to be proportionate to their confidence in communicating and making themselves heard. Choosing to close the door on communication by being silent is an act of agency, but it is not part of agency as in making oneself heard. To be able to say "no" in a way that gets respect is essential for individual wellbeing, but it only takes you so far. As my goal as a researcher was to be trusted as a listener, occasions when children turned away from me felt like a failure to me.

There was one kind of playing activity that I could participate in, or at least in which I could play along. This was clear when I was reading a book about different professions, and a paragraph about the hairdresser led me to tell the children that I was nervous about going to the hairdresser in Finland because I did not speak Finnish. The children immediately came to my rescue. They fetched a box with props of various kinds and placed me on a chair and went to business. Together the children guided me through a visit to the hairdresser, alternating between speaking Finnish and Swedish and using gestures, facial expressions and the props to get by. This occasion made me aware that when a genuine connection is made, and we share something to talk about (content), communication takes off. The children used every means available and co-operated in order to reach the communicative goal of explaining a visit to the hairdresser to me. The situation also gave them the upper hand because they were the ones helping me out, guiding me on how to get by in this world. Their confidence and agency seemed strong as they managed to hold my full attention. Situations like this also raised my awareness that verbal language was far from being the only code available to keep communication going (see. lingual bias, Block 2014). I will return to this below, in the case of narrative situations. There were no meta-communicative comments in this particular situation, but the situation itself could be seen as a meta-communicative comment as the children used play to tell me about a real-life interaction order, that of visiting the hairdresser.

4.3 Narrative situations

As in playing activities, also in narrative situations the communication itself seemed more important than the specific code that was used in the interaction order. This can be seen in the fact that I kept on speaking Swedish even to those children who did not respond in Swedish. As these were all Swedish-medium preschools, this was in line with the formal policy and not an odd situation for anyone; even in the preschool where many children did not speak Swedish it was clear that most had a pretty good understanding of the language. What was remarkable to me was that the children acted on their own initiative to tell me about things. They did so in Finnish, in Swedish and by using gaze, touch, props and whatever other means were available to them. These interactions raised the awareness of my own lingual bias (Block 2014), because the communication was multimodal, embodied to a much higher degree than I would have expected. In order not to distinguish between the codes they used by grammatical form, I would go as far as to say that the children communicated in Finnish, in Swedish, in Gestures, and in Body Placement. Tobias, the boy we met by the railway tracks above, finally gave me his trust. I noticed it first because he faced me with his whole body and deliberately caught my eye. Over time the connection felt more relaxed, with confidence on both sides, and the communication started to flow.

With Tobias there was never a shortage of things to talk about (content), and even though he did not speak Swedish, he was always eager to make me understand what he wanted to tell me. A clear example of this happened one day when the children were getting dressed to go outside to play. I describe this as a narrative interaction order because getting dressed seemed to be something going on in the background, behind the scene in which the actual story took place. On this occasion, Tobias was lying on the floor and apparently just tapping the carpet with his hand. I was a bit impatient and wanted him to get on his feet and dress up, but he kept on tapping on the floor and saying something in Finnish. Finally I asked what he was saying, making some suggestions. "Oh, is it a soccer field?" I asked in Swedish. He did not answer. I kept on asking the same question, uncertain whether or not he knew the Swedish word for soccer field. After a while, I took him under his arms and set him on his feet so he could get his overalls on, but then he used his foot to tap on another picture on the carpet and I realized my mistake. It was not that he did not know the Swedish word for soccer field, but it was that I did not know what a soccer field looked like! He was tapping his foot on a picture of a soccer field – the first picture had been a basketball court. He finally managed to make himself heard, but he had to fight hard against my grownup mindset, my belief that I knew and he did not.

Some narrative situations can also be seen as meta-communicative; one example is our p(l)aying a visit to the hairdresser. The children also made an effort to tell me how things work at their preschool. There was an explanatory air to these situations, one that echoes the same sociocultural mind map that I carry around as part of my historical body. Explaining is one of the things we learn in preschool and later in school.

The interaction orders of the preschools I visited foster agency, and my observations show that the children managed to make themselves heard in these interaction orders. The observations also made me realize that in order to get communication going, there must be jointly accepted responsibility to build a connection between the participants. In addition, it requires confidence as well as a shared will to use and 'listen' to different codes when the need arises. When it is all there, we can talk about distributed communication competence.

5 Conclusions

The aim of this paper has been to present pre-observations and field notes I made before embarking on actual ethnographic research, in order to illustrate some grounds for developing methods for research with preschool children (three- to five-year-olds) about their beliefs. From one perspective, there is nothing new to this kind of research – researchers before me have already stated that it is important to get to know children if you want them to talk to you about their opinions (for example Barley & Barth 2013), and that children use their body to convey meaning (for example Curtin 2001). What I propose is a model that can be used to detect when children want to speak up and reveal their voices, rather than to give strategies for making children answer research questions. My pre-observations gave me the incentive to develop my data-generating approach on the foundation of interaction orders with which children are familiar and comfortable. By doing this, I could show my respect for the children and at the same time affirm their interactive agency. This is a solid advice for doing research with small children: change the routines that they are used to as little as possible – a bug in the window will be enough excitement to rock their world, a topic to keep them talking for the rest of the day.

The interaction orders that emerged with the children were of two kinds: playing activities and narrative situations. They were followed by meta-communicative comments primarily connected to our lack of a common language. In these recurring interaction orders I could detect children's agency as their wanting to make themselves heard. That is, the initiative came from them. Building on the children's initiative is a reliable way to accomplish an ethically-oriented research approach.

The concept of making oneself heard is not problematized in this article, but rather seen simply as taking an active part in the interaction and also taking responsibility for reaching the communicative goals that emerge in the interaction. It should be noted, though, that the older children in the preschool (four- to five-year-olds) showed a much more complex interactive agency, contributing their thoughts to various matters such as language use. For example, the older children's desire to explain and guide me in their preschool environment signaled their understanding of the importance of learning conventionalized meanings in order to get by. To know the importance of the routines and conventionalized meanings in a situation is a crucial insight and a means for making one's voice heard. The children taught me what the different signs meant, and how to use their free playtime-board if I wanted to play a certain game (one should place a name tag in a square marked by the symbol of a specific game). They used their interactive agency to introduce me to the cultural cues and thereby made it easier for me to use my interactive agency in a smooth manner (voicing which game I wanted to play).

The children in this study made their voice heard on several occasions during my visits. This was only possible when there was a connection between us, when the children had confidence in me, when we found a common code and when there was some content to be shared. These C-aspects were never a question of me giving something and children receiving it, or vice versa, but they emerged through mutual attention to the communication situation. This is why I refer to the model of the C-aspects as **distributed communication competence**. I propose that distributed communication competence is the ticket to conversations where opinions and beliefs about different matters emerge – sometimes even in the form of the speaker positioning her- or himself. I think of the model as ethically-oriented, still recognizing the vanity in that description since all research should be ethically-oriented. The particularly ethical strand I claim to put into the model is connected to children's interactive agency, as it aims at enhancing, or reinforcing, their agency. Strengthening children's agency is a task that is not only written into preschool policy documents, but is also important for researchers who aim to increase scholarly knowledge about children's beliefs about language and language use.

References

- Albon, D. & R. Rosen 2014. *Negotiating adult-child relationships in early childhood research*. London: Routledge.
- Angrosino, M. 2005. Recontextualizing observation: ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 729–745.

- Barley, R. & C. Barth 2013. The importance of familiarization when doing research with young children. *Ethnography and Education*, 9 (2), 182–195. DOI:10.1080/17457823.2013.841552.
- Block, D. 2014. Moving beyond “lingualism”: multilingual embodiment and multimodality in SLA. In S. May (ed.) *The multilingual turn*. Routledge: London, 54–78.
- Christensen, P. & A. James (eds) 2008. *Research with children: perspectives and practices*. Routledge: London.
- Crump, A. 2014. *“But your face, it looks like you’re English”: LangCrit and the experiences of Japanese-Canadian children in Montreal*. Unpublished doctoral dissertation. McGill University, Montreal. Available at http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=126913&local_base=GEN01-MCG02.
- Crump, A. & H. Phipps 2013. Listening to children’s voices: reflections on researching with children in multilingual Montreal. *Learning Landscapes*, 7 (1), 129–148.
- Curtin, C. 2001. Eliciting children’s voices in qualitative research. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 295–302.
- Edwards, D. 1993. But what do children really think? Discourse analysis and conceptual content in children’s talk. *Cognition and Instruction*, 11 (3/4), 207–225.
- Einarsdottir, J., S. Dockett & B. Perry 2009. Making meaning: children’s perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179 (2), 283–298.
- Goffman, E. 1963. *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press.
- James, A., C. Jenks & A. Prout 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, B. 2012. Doing adulthood in childhood research. *Childhood*, 19 (1), 101–114. DOI: 10.1177/0907568211408362.
- Komulainen, S. 2007. The ambiguity of the child’s ‘voice’ in social research. *Childhood*, 14 (1), 11–28.
- Matthews, S. H. 2007. A window of the ‘new’ sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1 (1), 322–334. DOI: 10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x.
- Ochs, E. & B. B. Schieffelin 1986. Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191.
- Prout, A. 2011. Taking a step away from modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1 (1), 4–14.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Spolsky, B. 2007. Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22 (1), 1–14.
- Spolsky, B. 2009. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spyrou, S. 2011. The limits of children’s voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *SAGE Childhood*, 18 (2), 151–165.
- van Nijnatten, C. 2013. *Children’s agency, children’s welfare: a dialogical approach to child development, policy and practice*. Bristol: Policy Press.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 172–186.

Juha Jalkanen & Peppi Taalas

Jyväskylän yliopisto

Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen

This article offers an overview of multimodal language pedagogies as a research domain. The review starts with a chronology of the development, explores different approaches to the research and offers a sample of key studies in the field. The main focus in these key studies is on interaction, expertise and pedagogical design in multimodal environments. The overview is complemented with a discussion of the perspectives in the studies presented, and finally suggestions for future directions for development are proposed.

Keywords: multimodal pedagogies, foreign language teaching, teaching development

Asiasanat: monimediaisuus, kielten opetus, opetuksen kehittäminen

1 Johdanto

Tieto- ja viestintäteknologian¹ käyttöä kielten opetuksessa on tutkittu pitkään: ensimmäiset tietokoneiden käyttöä opetuksessa käsittelevät tutkimukset tehtiin 1960-luvun alussa. Sitten tutkimusalue on vakiinnuttanut paikkansa osana soveltavaa kielitiedettä ja teknologian käyttöä kielten opetuksessa käsittelevän tutkimuksen määrä on kasvanut valtavasti. Ajan mittaan tutkimus on alkanut eriytyä sekä temaattisesti että maantieteellisesti, tutkimusalueelle on muodostunut selkeitä koulukuntia ja vuoropuhelu näiden koulutuntien välillä on jäänyt vähäiseksi.

Valtaosa teknologian käyttöä kielten opetuksessa käsittelevästä tutkimuksesta luokituu *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) -käsitteen² alle. Muita rinnakkaisia käsitteitä ovat muun muassa *Technology-Enhanced Language Learning* (TELL), *Network-Based Language Teaching* (NBLT) ja *ICT-Integrated Language Learning*. Kansainvälisesti tarkasteltuna CALL on kuitenkin käsitteistä vakiintunein, mikä näkyy muun muassa tutkimusalueen eurooppalaisen kattojärjestön (EuroCALL), sen rinnakkaisjärjestöjen (JaltCALL, PacCALL) sekä useiden konferenssien ja julkaisujen (esim. ReCALL) nimissä. Vaikka käsitteessä onkin sana *tietokone* muistuttamassa tutkimusalueen alkujuurista, on käsite sittemmin laajentunut koskemaan teknologian käyttöä laajemmin. Suomalaisessa keskustelussa tietokoneavusteinen kielenoppiminen (TAKO) oli käsitteenä käytössä 1990-luvulla (Meisalo & Tella 1998; Palmberg 1991). Vuosituhannen vaihteessa painotus siirtyi teknologiapohjaisesta opetuksesta kohti verkkopedagogista kehittämistä, ja samalla käsitteen käyttö väheni. Lyhenne hävisi käytöstä lähes kokonaan.

Läheisiä, CALL-tutkimukseen kiinteästi liittyviä tutkimusalueita ovat myös *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL) ja *Computer-Mediated Communication* (CMC). Tutkimusalueen jatkuvasta kehittymisestä kertoo se, että alueen tutkijat kehittävät uusia käsitteitä sitä mukaa, kun mediamaisema muuttuu. Näistä käsitteistä esimerkkejä ovat muun muassa *Mobile-Assisted Language Learning* (MALL) ja *Social Media Assisted Language Learning* (SMALL)³. Uusien käsitteiden tarpeellisuudesta on kuitenkin käyty jonkin verran keskustelua, ja muun muassa Bax (2010, 2011) on todennut, ettei yksittäisen teknologian roolia ole tarpeen painottaa samaan tapaan kuin ei puhuta kynä- tai kirja-avusteisesta kielenoppimisestakaan. Myös Taalas (2005) on ehdottanut,

1 Jatkossa: teknologia.

2 Käytämme tässä artikkelissa käsitteen englanninkielistä lyhennettä CALL, sillä suomenkielinen lyhenne TAKO (tietokoneavusteinen kielenoppiminen) ei nykyisin juurikaan esiinny tutkimuskirjallisuudessa. Englanninkielisen lyhenteen käyttöä voidaan perustella myös sillä, että toisen kielen omaksumisesta käytetään niin ikään lyhennettä SLA (second language acquisition).

3 Terminologian käännöstyötä tarvitaan, jotta jatkossa monimediaiseen kielten opetukseen liittyvästä tutkimuksesta voidaan sekä puhua että kirjoittaa myös suomeksi. Tällä hetkellä valtaosa terminologiasta on englanninkielistä, eivätkä suomenkieliset vastineet ole vakiintuneet käyttöön (esim. TAKO).

että teknologian integroinnin sijaan huomio keskitettäisiin pedagogiseen kehittämiin monimediaisissa ympäristöissä. Tätä ajatusta seuraten tarkastelemmekin tässä katsausartikkelissa teknologian käyttöä kielten opetuksessa käsittelevää tutkimusta nimenomaan pedagogisen kehittämisen näkökulmasta. Teknologiaa kielten opetuksessa käsittelevän CALL-tutkimuksen suomenkieliseksi vastineeksi ehdotamme monimediaisen kielten opetuksen tutkimusta.

Luomme artikkelissa ensin katsauksen monimediaisen pedagogiikan tutkimusalueen kehitykseen. Tarkastelemme sitten muutamien viimeaikaisten tutkimusten teemoja sekä teoreettisia ja menetelmällisiä ratkaisuja. Artikkelissa esitettävät tutkimukset on valittu esimerkinomaisesti kuvaamaan alueen erilaisia tutkimuksellisia näkökulmia. Tarkoituksemme ei siis ole tehdä kattavaa kirjallisuuskatsausta, vaan tunnistaa näiden esimerkkien avulla tutkimuksen tämän hetken painopisteitä. Artikkelissa pyritään tarjoamaan kokonaiskuva alueen kehityksestä erityisesti suhteessa kielen oppimiseen ja opettamiseen. Lopuksi pohdimme, mihin suuntaan monimediaisen kielten opetuksen tutkimusta tulisi kehittää.

2 Teknologian integroinnista monimediaiseen kielten opetukseen

Alkuaikojen tietokonelähtöisestä oppimisen ohjaamisesta on tultu suhteellisen pitkä matka sosiaalisten ympäristöjen, monipuolisten viestintätilanteiden ja erilaisten, usein laajempia kokonaisuuksia sisältävien aktiviteettien mahdollistamiseen. Kyse ei kuitenkaan ole kielenopetuksen paradigman muutoksesta tai laajentumisesta, vaan enemmänkin teknologian kehityksen mukanaan tuomista uusista ominaisuuksista ja niiden hyödyntämisestä. Toimintaympäristön muuttuessa kielikäsitys ja kielenopetuksen pedagogiikka ovat pysyneet suhteellisen muuttumattomina.

Ajallisesti teknologian käyttöä kielenopetuksessa voidaan tarkastella kolmen vaiheen kautta. Warschauerin ja Healeyn (1998) esittämässä kolmijaossa ensimmäinen kausi (e. *behavioristic CALL*) ajoittuu 1970–1980-luvuille, toinen kausi (e. *communicative CALL*) 1980–1990-luvuille ja kolmas kausi (e. *integrative CALL*) alkoi 2000-luvulla ja jatkuu nykypäivään. Ensimmäinen vaihe keskittyi nimensäkin mukaisesti pääasiassa kielen rakenteiden harjoitteluun, kieliopillisten sääntöjen automatisoituun hallintaan ja sanaston laajentamiseen. Ohjaavana teoriana oli behaviorismi, jossa välittömän palautteen merkitystä pidettiin tärkeimpänä oppimista vahvistavana tekijänä. Ärsyke-reaktio-palaute-ketjulle perustuva mekanistinen ajatus on edelleen nähtävissä monissa tämänkin päivän kielten oppimisen elektronisissa materiaaleissa. Tätä vaihetta seuraava kommunikatiivisen kielenopetusteknologian kausi seurasi yleistä kielenopetuksen kehitystä eli

painotuksen siirtymistä rakenteista kommunikaatioon. Fokus oli taidon harjoittelussa, mutta tällä kertaa mukana oli teknologian kehityksen mahdollistamana myös liikkuvaa kuvaa ja ääntä. Simulaatioita kehitettiin eri kielten opiskeluun luomalla mahdollisimman aidontuntuista ääni- ja kuvamaisemia multimedian mahdollisuuksia hyödyntäen. Taitoharjoittelu perustui pitkälti edellisen vaiheen mekaaniseen harjoitteluun, mutta ohjelmistot sallivat oppijalle enemmän vapauksia sekä etenemisen että harjoitustyypin valinnan suhteen. Kolmas ja viimeisin vaihe pyrki integroimaan teknologian mahdollisuudet pedagogisiin tavoitteisiin ja toimintaan. WWW-protokollan myötä 1990-luvun puolenvälin opetusmateriaalimaisema muuttui aivan toiseksi Internetin laajennettua materiaalien tarjontaa ja viestintäkanavia ainutkertaisella tavalla.

Kern ja Warschauer (2000) laajensivat tarkastelua oppimisteoreettiseen jaotelluun. Jaottelussa ei pyritty sijoittamaan teorioita Warschauerin (1996) aiemmin kehittämään kolmijakoon vaan ennemminkin luokittelemaan toimintaa ja sen tavoitteita. Behavioristisen välittömän palautteen jälkeen huomio kiinnittyi heidän mukaansa oppijan kognitiivisiin prosesseihin, erityisesti Papertin (1980) viitoittamana. Papertin vaikutus oli siinä mielessä merkittävä, että hän vei opetusteknologian kehitystä kognitiivisten, ajattelua kehittävien prosessien suuntaan. Oppimistehtävien tavoitteena oli muutakin kuin muistin laajentaminen ja sorminäppäryyden kehittäminen; niiden sijaan painotus siirtyi loogisen ja analyttisen ajattelun kehittämiseen. Kielten opetuksessa tätä pyrittiin saamaan aikaan simulaatioilla, joissa oppijalla oli aktiivinen ja toimintaa ohjaava rooli. Sosiokognitiivisessa viitekehyksessä oli puolestaan kyse vuorovaikutuksen siirtämisestä koneen ja oppijan väliltä tietokonevälitteiseksi vuorovaikutukseksi oppijoiden välillä (Bandura 1989; Sherman & Kurshan 2005). Tämä on ollut merkittävä ajattelutavan muutos myös kasvatustieteissä kollaboratiivisten opetuksen mallien kehittämisessä (ks. esim. Koschmann 2006). Tähän lähestymistapaan liittyy myös uudenlainen käsitys tiedosta ja sen rakentelusta, sillä Internetin ja WWW:n myötä oppijoilla oli aivan uudenlainen mahdollisuus päästä tiedon lähteille ja osallistua erilaisten verkkoyhteisöjen toimintaan.

Bax (2003) julkaisi oman jaottelunsa, jossa hän lähti liikkeelle aikakausien uudesta jäsenyyksestä ja Warschauerin ja Healeyn (1998) mallin kritisoinnista. Hän jakoi aikakaudet suljettuun (e. *restricted CALL*), avoimeen (e. *open CALL*) ja integroituneeseen (e. *integrated CALL*) vaiheeseen kiinnittäen huomiota käytettyjen ohjelmien adaptoitavuuteen, palautteen monipuolisuuteen sekä oppijan ja opettajan rooleihin. Bax (2003) oli mallin julkaisuvuonna vahvasti sitä mieltä, ettei CALL ollut vielä lähelläkään integroitumista kielenopetuksen käytänteisiin ja pedagogiikkaan. Hän puhui integraatiosta normalisointumisenä tarkoittaen sitä, että integraatio on tapahtunut silloin, kun teknologian käytöstä tulee luonteva ja päivittäinen osa kielenopetusta. Tämän jälkeen Bax on kehittänyt normalisaation, teknologian opetuskäytön arkipäiväistymisen, ajatusta edelleen ja pohtinut kielenopetuksen kontekstia laajemmin sekä käsitellyt teknologian integroin-

tiin liittyviä tekijöitä (Chambers & Bax 2006; Bax 2010, 2011). Näkökulma on laajentunut ja muuttunut normaalisaatiosta jonkinlaisena teknologian integroinnin päätepiiteenä ja absoluuttisena tavoitteena ajatukseen siitä, että teknologian käytön tarkoitusta ja tarvetta tulisi pohtia huomattavasti kriittisemmin ja sitoa käyttö teoreettiseen viitekehykseen (Bax 2011: 2–3).

Thomas, Reinders ja Warschauer (2013) tuovat CALL-vaiheisiin sosiaalisten teknologioiden ulottuvuuden (e. *social CALL*). Kirjoittajat uskovat vahvasti CALL:n innovatiivisuuteen ja uudistumiskykyyn sekä näkevät CALL:n kielenopetuksen kehittämisen suunnannäyttäjänä (Thomas ym. 2013: 4–10). Samalla he muistuttavat, että teknologiaan ei tule suhtautua kriitikkömäisesti ja että pienimuotoisten kokeilujen tulokset ovat harvoin yleistettävissä ja sovellettavissa laajemmin. Selvää kuitenkin on, että vaikka kirjoittajat tuovat esille kriittisen ajattelun tukemisen, autenttisten oppimistilanteiden potentiaalin ja syväajattelun kehittämisen, he puhuvat CALL:sta ensisijaisesti yhtenä teknologiana osana opetusteknologian kenttää. Lähtökohtaisesti CALL ei siten olisi kestäväälle, teoria- lähtöiselle ajattelulle perustuvaa pedagogista toimintaa.

CALL-tutkimukselle tyypillistä on ollut kielitaidon johonkin osa-alueeseen (kirjoittaminen, lukeminen, kuunteleminen, puhuminen) tai sanastoon ja rakenteisiin kohdistuva tutkimus (ks. esim. Beatty 2010). Näille tutkimuksille on yleensä tyypillistä määrällinen lähestymistapa, jota mahdollisesti täydennetään opiskelija- tai opettajakyselyillä. Joissakin tapauksissa tutkimus on luonteeltaan etnografista tapahtumien seuranta, joka on tyypillistä opettaja tutkijana -toimintatutkimussyklille.

Tämäntyyppisissä tutkimuksissa lähestymistapaa ei tavallisesti ole ankkuroitu laajempaan teoreettiseen viitekehykseen, vaan lähtökohdat ovat hyvinkin pragmaattisia: toiminnassa havaitut ja koetut muutokset, joita pyritään selittämään tilanteisesti ja yleensä opettajan oman tulkinnan kautta. Tutkimuksissa ei ole systeemistä lähestymistapaa, jossa tutkittava kohde olisi sijoitettu laajempaan kontekstiin ja jossa pyrittäisiin ymmärtämään ja tarkastelemaan ilmiötä laajemmin erilaisten muuttujien ja tasojen kautta. Käsitystä oppimisesta käsitteellisenä muutoksena ei juurikaan käsitellä, vaan oppiminen on enemmänkin opetetun toistoa, jota todennetaan erilaisilla ennen ja jälkeen -testeillä, jotka ovat hyvin standardoituja ja määrällisiä. Kuten jo edellä on esitetty, tutkimukset eivät pyri laajemman paradigman muutoksen edistämiseen eli päivittämään kielikäsitystä muuttuvien toimintaympäristöjen myötä ja sitä kautta tarkastelemaan esimerkiksi kielitaidon käsitettä tai arviointia uusista tulokulmista.

Thomasin ym. (2013) toimittamassa kokoomateoksessa alalla tehtyä kehittämistyötä esitellään monipuolisesti. Silmiinpistävää on, että useasti lähtökohtana on teknologian mahdollisuuksien ja käytön esteiden dikotomia, jota tarkastellaan tyypillisesti tapaustutkimuksellisessa asetelmassa ilman laajempaa kielenopetuksen kentän kontekstia ja siihen liittyviä pedagogisia ja opetussuunnitelmallisia tavoitteita. Määrällisesti

tarkasteltuna tutkimusta on tehty paljon kautta vuosien, mutta silti voidaan väittää, että varsinainen tutkimuksellinen sisältö on muuttunut teknologian kehityksen myötä, kun taas tutkimusasetelmat ja tutkimuksen tavoitteet ovat pysyneet suhteellisen muuttumattomina vuosikymmenestä toiseen.

Suomalaisessa keskustelussa keskeinen murros tapahtui vuosituhannen vaihteessa. Kielenopetuksen kehittämisessä erilaiset verkkoympäristöt ja niiden mahdollistamat pedagogisten mallien kehittäminen nousivat keskiöön; kielenoppimisen ja -opettamisen sijaan teoreettinen viitekehys rakentui entistä vahvemmin pedagogisten oppimisen teorioiden varaan (ks. Saarenkunnas, Järvelä, Häkkinen, Kuure, Taalas & Kunelius 2000; Saarenkunnas, Kuure & Taalas 2003). Monimediaisen pedagogiikan käsitteen (Taalas 2005) lanseeraamisen tavoitteena oli pyrkiä etäämmälle teknologiavetoisesta (e. *techno push*) opetuksen kehittämisestä ja tuoda oppiminen ja sen tukeminen kehittämisen keskiöön. Käsitteen kantavana ajatuksena on ei-lineaarinen opetuksen rakenne tai suunnitelma (e. *design*, ks. tarkemmin luku 3.2 tässä artikkelissa), jossa erilaisia medioita käytetään ensisijaisesti oppimisen, ei opettamisen, tukemiseen. Eri medioiden avulla yksilön ja ryhmän oppimisen prosesseja pyritään tukemaan ja tekemään näkyvämmäksi prosessin eri vaiheissa samalla kun oppimista rytmitetään erilaisilla työskentelytavoilla ja aktiiviteeteilla. Suunnitelman lähtökohtana on ajatus prosessinomaisesta etenemisestä, jossa palaaminen aiempiin työvaiheisiin on luonnollinen osa työskentelyä.

3 Pedagoginen kehittäminen monimediaisissa ympäristöissä: oppija, opettaja ja instituutio

Oppimisen teorioiden kehityksen viitoittamana monimediaisen kielten opetuksen tutkimus on 2000-luvulla suuntautunut pedagogiseen kehittämiseen. Pedagogisen kehittämisen näkökulmasta tutkimus voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: oppija, opettaja ja instituutio. Jaottelu ei ole kovin tarkkarajainen, ja on tärkeää huomata, että nämä kolme kategoriaa muodostavat systeemin, mikä tarkoittaa sitä, että osia on katsottava suhteessa ja vuorovaikutuksessa toisiinsa.

3.1 Oppija

Nykypäivänä useimmat tutkijat sijoittavat oppijan kielten opetuksen keskiöön, mikä näkyy myös siinä, että tutkimuksessa puhutaan usein oppijälähtöisyydestä. Näin ei ole kuitenkaan aina ollut. Kuten edellisen luvun historiakatsauksessa kävi ilmi, CALL-tutkimuksen fokus oli alussa hyvin kielikeskeinen. Oppijoiden keskeisemmän roolin myötä on tutkimuksessakin alettu kiinnittää enemmän huomiota oppijoiden toimintaan ja heidän ominaisuuksiinsa; esimerkiksi oppijan autonomiaa on tutkittu paljon. Blin (2004)

on hyödyntänyt kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa (Engeström 2009) tutkiessaan kielen oppijan autonomiaa monimediaisessa ympäristössä. Toiminnan teorian anti monimediaisen kielten opetuksen tutkimukselle on ennen kaikkea sen systeemissä lähestymistavassa: oppimista tarkastellaan kollektiivisena toimintana, jota ohjaavat ja säätelevät tietyt kontekstuaaliset tekijät, kuten säännöt, työnjako, välineet ja yhteisö. Oppija ei siis toimi tyhjiössä, vaan toiminta on aina sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan (ks. myös Dufva & Aro 2012). Oppiminen on myös sosiaalista toimintaa, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa.

Oppijan keskeistä roolia korostaa myös ekologinen lähestymistapa (van Lier 2000, 2004), jossa kognitio ja oppiminen nähdään ympäristön ja ihmisten välille hajautettuna. Ekologisessa lähestymistavassa vuorovaikutus on paitsi oppimisen keskeinen konteksti myös sen tärkeä muoto. Vuorovaikutus on myös luonteeltaan monimediaista: rakentaessaan merkityksiä oppijat hyödyntävät erilaisia teknologisia välineitä ja ympäristöjä (Blin & Jalkanen 2014; Örnberg Berglund 2009). Lähestymistavan keskeinen käsite on tarjouma (e. *affordance*), jonka van Lier (2004) on määritellyt suhteena, joka mahdollistaa ”kohtaamisen” oppijan ja ympäristön välillä. Blin (tulossa) on tarkastellut monimediaista kielten opetusta ekologisesta näkökulmasta (van Lier 2000, 2004), jossa toimintaympäristö erilaisine sosiaalisine ja materiaalisine resursseineen nähdään alati muuttuvana ja mukautuvana. Tämä näkökulma tuo esiin toiminnan merkityksellisyyden: oppija hyödyntää ympäristöstään vain sellaisia resursseja, jotka hän kulloinkin kokee merkitykselliseksi esimerkiksi kielitaitonsa, toiminnan tavoitteen tai kiinnostuksen kohteidensa kannalta. Ekologista näkökulmaa hyödyntäviä empiirisiä tutkimuksia on monimediaisen kielten opetuksen piirissä tehty toistaiseksi vielä melko vähän (ks. kuitenkin Lehtonen 2013; Jalkanen & Vaarala 2013).

Teknologian käyttöön liittyvää osaamista on pitkään pidetty omana osaamisalueenaan, josta on käytetty muun muassa termejä digitaalinen lukutaito (e. *digital literacy*) ja digitaalinen kompetenssi (e. *digital competence*). Ympäröivän yhteiskunnan monimediaistumisen myötä tarve tehdä eroa erilaisten luku- ja kirjoitustaitojen välillä on kuitenkin muuttunut tarpeettomaksi (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Onkin alettu puhua tekstitaidoista (e. *new literacies*) tai monilukutaidosta (e. *multiliteracies*), millä on haluttu korostaa sitä, että erilaisten tekstien ymmärtäminen ja tuottaminen eri kielillä ja eri medioilla ovat taitoja, joihin sosiaalistutaan vaiheittain erilaisissa opiskelun, vapaa-ajan ja työelämän tilanteissa (Lankshear & Knobel 2006; Cope & Kalantzis 2000; Kern 2000). Kyse ei siis ole pelkästään kielten oppimisen tukemisesta vaan kokonaan uuden luku- ja kirjoitustaidon kehittämisestä (ks. esim. Erstad 2010, 2011; Thorne & Black 2007). Monimediaisissa toimintaympäristöissä tarvittavien tekstitaitojen kehittäminen ja kehittyminen on sidoksissa myös oppimiskulttuurin muutokseen (Gee 2004; Buckingham 2007). Teoreettista viitekehystä tämäntyyppiseen lähestymistapaan

on haettu tekstitaitotutkimuksesta (e. *literacy studies*), jolloin analyysin yksiköiksi ovat muodostuneet tekstit, niihin liittyvät tilanteet (e. *events*), tilanteisiin liittyvät käytänteet (e. *practices*) ja käytänteisiin liittyvät tekstitaidot (e. *literacies*). Nämä yksiköt puolestaan liittyvät erilaisiin elämän osa-alueisiin (e. *domains*), kuten opiskeluun ja vapaa-aikaan. Tässä lähestymistavassa toimintaa erilaisten – analogisten ja digitaalisten – tekstien ja medioiden parissa tarkastellaan erilaisissa tilanteissa ja eri tasoilla.

Laajassa, vuosina 2006–2009 toteutetussa *Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat* -hankkeessa (Luukka ym. 2008) selvitettiin 9. luokan oppilaiden ja heidän kieltenopettajiensa teksti- ja mediakäytänteitä koulussa ja vapaa-ajalla. Yksi tutkimushankkeen keskeisistä havainnoista oli, että eroja on sekä opettajien ja oppilaiden että koulun ja vapaa-ajan käytänteiden välillä. Erilaiset tekstimaailmat ovat alkaneet eriytyä omiksi todellisuuskikseen, joilla ei välttämättä ole minkäänlaista rajapintaa toisiinsa nähden. Hanke on siinä mielessä ainutlaatuinen, että siinä tarkasteltiin sekä äidinkielen että vieraiden kielten teksti- ja mediakäytänteitä ja että siinä pyrittiin saamaan kattava kokonaiskuva tietynikäisten nuorten teksti- ja mediamaisemasta.

Nuorten mediamaiseman murroksesta puhuttaessa käytetään usein termejä diginatiivi (e. *digital native*, Prensky 2003) ja nettisukupolvi (e. *net generation*, Tapscott 1998), joilla viitataan digitaalisessa maailmassa kasvaneeseen sukupolveen. Vaikka mediaympäristö onkin muuttunut viime vuosikymmenten aikana merkittäväällä tavalla, monet nuorten medioiden käyttöön liittyvistä, pääasiassa määrällisiin tutkimustuloksiin pohjautuvista kategorisoinneista ovat olleet varsin yksinkertaistettuja ja mustavalkoisia sen sijaan, että ne toisivat esiin nuorten mediakäytänteiden laajaa kirjoa. Uusia näkökulmia tähän varsin kategorisoivaan ajatteluun on tuotu muun muassa Thomasin (2011) toimitamassa artikkelikokoelmassa, jossa kirjoittajat purkavat nuorten medioiden käyttöön liittyviä myyttejä ja oletuksia. Vaikka useat tutkijat ovatkin sitä mieltä, että opetuksen tulisi vahvistaa oppijoiden luontaisia tapoja hakea, käsitellä ja luoda tietoa (ks. esim. Pohjola 2011; Scardamalia & Bereiter 2006), evidenssiä tämänsuuntaisista kieltenopetuksen käytänteistä on vähän.

3.2 Opettaja

Teknologian käyttöä kielten opetuksessa tarkastelevissa tutkimuksissa ollaan lähes yksimielisiä siitä, että teknologia tekee opetuksen suunnittelusta paitsi kompleksisemmän myös monikerroksisemmän prosessin (Lund & Hauge 2011; Lund 2012; Bradley 2013). Opetus- ja oppimistilanteiden rakentumista ei voida täysin ennakoida, ja opetuksen painopiste siirtyykin oppimisen prosessien ohjaamiseen monimediaisissa ympäristöissä. Kyse ei siis ole vain teknologian hallinnasta vaan ennen kaikkea asiantuntijaksi kasva-

misesta ja monimediaisen kielten opettamisen pedagogisten periaatteiden ymmärtämisestä.

Opettajien teknologiaan liittyviä käsityksiä ja käytänteitä on yleisesti ottaen tutkittu paljon. Lund (2003) tarkasteli väitöskirjatutkimuksessaan englannin kielen opettajien käytänteitä monimediaisissa ympäristöissä keskittyen erityisesti siihen, miten opettajat kokevat teknologioiden vaikutuksen omaan aineeseensa ja koulutukseen laajemmin. Tutkimuksessa nousi esiin se, että opetuksen ja oppimisen käytänteiden kompleksisuutta usein aliarvioidaan, mikä johtuu yhtäältä yksinkertaistetusta ja välineellisestä lähestymistavasta teknologioihin ja toisaalta oppijan, teknologian ja opettajan erottamisesta omiksi tutkimuskohteikseen sen sijaan, että tarkasteltaisiin näiden kolmen keskinäisiä suhteita (Lund 2003: 268).

Alanen, Huhta, Taalas, Tarnanen ja Ylönen (2011) puolestaan seurasivat kielten opettajaksi opiskelevien asiantuntijuuden kehittymistä vuoden mittaisen *Kielenopettamisen ja -oppimisen teknologia* -koulutuksen aikana. Erityisesti tutkimuksessa keskityttiin toimijuuden rooliin asiantuntijuuden kehittymisessä. Tutkimuksessa havaittiin, että asiantuntijuuden kehittyminen on dynaamista ja tilanteista sekä kiinteästi yhteydessä toimijoiden välisiin suhteisiin.

Monimediaisissa ympäristöissä tapahtuvan opetuksen kompleksisuutta on viime aikoina alettu jäsentää *design*-käsitteen avulla. Muotoilun puolelta tuttua käsitettä on aiemmin hyödynnetty muun muassa vuosituhanen vaihteessa monilukutaidon määrittelyssä (Cope & Kalantzis 2000). Käsitteen runsaasta käytöstä huolimatta sitä on määriteltä melko vähän, ja useimmissa tapauksissa käsitettä onkin käytetty lähinnä suunnittelun merkityksessä. Erityisesti pohjoismaisessa tutkimuksessa käsite on usein liitetty yhteisölliseen ja osallistavaan suunnitteluun (e. *co-design*, *participatory design*). Tähän tutkimustraditioon liittyvät muiden muassa norjalaiset tutkijat Lund ja Hauge (2011), jotka ovat lähestyneet *design*-käsitettä sosiokulttuurisesta viitekehuksesta ja tehneet jaon opetuksen suunnittelun (e. *design for teaching*) ja opetus- ja oppimistilanteen rakentumisen (e. *design for learning*) välillä. Heidän mukaansa opetus- ja oppimistilanteen rakentumisessa on kyse erilaisten sosiaalisten (opettajat ja oppijat) ja materiaalien (esim. oppimateriaalit, teknologia) resurssien konfiguroinnista tilanteen ja tavoitteen mukaisesti (Lund & Hauge 2011: 262). Kielellä ja vuorovaikutuksella on konfiguroinnissa keskeinen rooli.

Opetuksen suunnittelua *design*-näkökulmasta tarkasteltaessa keskeiseksi nousevat opetusta ohjaavat periaatteet. Sekä Warschauer ja Grimes (2007) että Conole (2013) ovat nostaneet esiin teknologian käyttöön liittyvien trendien yhteyden erilaisiin vallalla oleviin pedagogisiin lähestymistapoihin ja oppimisen teorioihin. Esimerkiksi pelien ja pelillisyyttä käsittelevien tutkimusten anti pedagogiikalle on kuitenkin jäänyt vielä melko niukaksi, vaikka uusimmissa, digitaalisia pelejä kielenoppimisessa käsittelevissä

tutkimuksissa onkin pyritty irrottautumaan pelien ympärillä vallitsevasta innostuksesta ja ymmärtämään paremmin pelillisyyteen liittyviä ilmiöitä (Cornillie, Thorne & Desmet 2012). Muun muassa Zheng ja Newgarden (2012) ovat tarkastelleet kielenopetuksen käytänteitä Second Life -ympäristössä ja todenneet, että monet nykyisistä käytänteistä lähinnä toisintavat luokkahuoneissa käytettyjä lähestymistapoja. Pedagogiikan näkökulmasta olisikin olennaista keskittyä pelien taustalla olevien periaatteiden (ks. esim. Gee 2004, 2005) soveltamiseen myös muissa monimediaisissa konteksteissa.

3.3 Instituutio

Instituutiolla on merkittävä rooli monimediaisen opetuksen kehittämisessä: se voi joko tarjota monipuolisen teknologisen ja pedagogisen infrastruktuurin tai asettaa moninaisia rajoitteita oppimisen työkalujen ja ympäristöjen käyttämiselle ja kehittämiselle. Instituution näkökulmasta monimediaista kielten opetusta ovat tutkineet lähinnä Taalas (2005) ja Jager (2009). Molemmissa tutkimuksissa opetuksen kehittämistä lähestytään systeemisesti pedagogisena, organisatorisena ja strategisena ilmiönä. Teknologian nopea kehittyminen on nostanut esiin myös kysymyksen pedagogisen kehittämisen jatkuvuudesta ja kestävyydestä (e. *sustainability*). Instituution keskeisen roolin huomioon ottaen on jokseenkin yllättävää, että institutionaaliset tekijät (esim. resurssit ja opetus-suunnitelmat) ovat jääneet tutkimuksessa vähälle huomiolle.

4 Palaset yhteen – monimediainen kielten opetus systeemisenä kokonaisuutena

Miten monimediaista kielten opetusta sitten voitaisiin tulevaisuudessa tutkia? Yllä esittelimme muutamia teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia, joita on hyödynnetty viimeaikaisessa tutkimuksessa. Näiden lisäksi on myös monia muita teorioita ja menetelmiä, jotka nähdäksemme soveltuisivat hyvin monimediaisen kielten opetuksen tarkasteluun systeemisenä kokonaisuutena.

Systeemisyyden kannalta ilmiöitä tulisi tarkastella useista näkökulmista. Banathy (1992) on kuvannut näkökulmia kolmena linssinä, joiden kautta systeemiä voidaan tarkastella. Ensimmäinen linssi on kokonaiskuva (e. *bird's-eye-view*), jonka avulla voidaan hahmottaa systeemi erilaisine osineen ja osien välisine suhteineen. Menetelmällisesti tähän näkökulmaan sopivat esimerkiksi erilaiset kyselytutkimukset. Toinen linssi on puolestaan eräänlainen pysäytyskuva (e. *still picture*), jonka avulla pyritään tarkastelemaan systeemiä tai jotakin sen osaa tietyssä ajassa ja paikassa. Pysäytyskuvaa voidaan tutkia esimerkiksi etnografian tai haastattelun avulla. Kolmas linssi pyrkii tavoittamaan

liikkeen eli jonkinlaisen muutoksen systeemin toiminnassa tietyn ajan kuluessa (e. *motion picture*). Muutosta voidaan tutkia esimerkiksi erilaisten interventiomenetelmien avulla.

Yksi interventiotyyppiseen tutkimukseen soveltuvista tutkimuksellisista lähestymistavoista on design-tutkimus (e. *design-based research*). Design-tutkimusta on tehty monimediaisen kielten opetuksen piirissä toistaiseksi vielä vähän (ks. kuitenkin Rodriguez & Pardo-Ballester 2013), vaikka sen syklinen luonne sopiaikin opetuksen kehittämisen tutkimukseen. Vaikka design-tutkimus tarjoaa selkeän kaavan kehittävään tutkimusotteeseen, vaatii se tuekseen sekä teoreettisen että menetelmällisen viitekehysten. Esimerkiksi Larsen-Freeman (2013) on tarkastellut design-tutkimuksen, kompleksisuusteorian ja monimediaisen kielten opetuksen yhdistämisen potentiaalia. Yksi harvoista monimediaisen kielten opetuksen piirissä tehdyistä design-tutkimuksista on Vigmon (2010) väitöskirjatutkimus, jossa tarkasteltiin videoprojektia työstävän oppijaryhmän vuorovaikutusta ja kielellisten repertuaarien laajentumista koulukontekstissa. Menetelmällisesti design-tutkimusta lähellä on myös toimintatutkimus, jonka keskiössä on niin ikään sykleihin pohjautuva kehittäminen (Carr & Kemmis 2003). Systeemisyyden piirteitä ja syklisyyttä on myös neksusanalysissa (Scollon & Scollon 2004), jota esimerkiksi Kuure (2011; ks. myös Kuure, Keisanen & Rieki 2013) on hyödyntänyt tutkimuksissaan nuorten teknologiankäytöstä.

Vaikka mainitsemisemme tutkimuksissa onkin haettu uusia sekä teoreettisia että menetelmällisiä avauksia, on kielen oppimista monimediaisissa ympäristöissä käsitteellistetty uudelleen suhteellisen vähän; voisikin väittää, että tutkimusten taustalla oleva käsitys kielestä ja kielen oppimisesta on uusiutunut hitaasti. Kielen oppimisen näkökulmasta CALL-tutkimusta on pitkään ohjannut näkemys sanastosta, rakenteista, puhumisesta ja kirjoittamisesta toisistaan irrallisina osa-alueina. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimuksessa kieltä ja sen oppimista on kuitenkin vähitellen alettu lähestyä vuorovaikutuksen, osallistumisen ja merkitysten rakentamisen näkökulmista (Saarenkunnas 2004; Örnberg Berglund 2009).

Sanasto- ja rakennekeskeisen kielitaitokäsityksen rinnalle on noussut ajatus kieli- ja tekstitaidoista tilanteisina (e. *situated*) ja paikkaisina (e. *local*) käytänteinä (Gee 2004; Pennycook 2010). Lisäksi toisen kielen oppimisen tutkimuksesta on monimediaisen kielten opetuksen tutkimukseen rantautunut kieleilyn (e. *languageing*) käsite, jolla pyritään kuvaamaan erilaisten resurssien dynaamista hyödyntämistä erilaisissa kielenkäytön ja -oppimisen tilanteissa (ks. esim Zheng & Newgarden 2012).

5 Lopuksi

Monimediaista kielten opetusta ja oppimista luotaava tutkimus on kehittynyt monitieteiseksi, soveltavan kielitieteen alaan kuuluvaksi tutkimusalueeksi, joka yhdistää muun muassa kielitieteen, kielen oppimisen, kasvatustieteen ja kasvatopsykologian teoreettisia viitekehyksiä. Monitieteisyydestä huolimatta kielen oppimisen teorit ovat edelleen tutkimuksen keskeisin viitekehys (Chapelle 1997, 2009). Viimeaikaisessa keskustelussa on kuitenkin näkyvissä pyrkimys teoreettisen horisontin laajentamiseen (Levy 2013).

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että tutkimuksellisen näkökulman laajentaminen on tärkeää. Kuten Bax (2011) toteaa, CALL-tutkimuksessa olisi ymmärrettävä, että teknologian ja yhteiskunnan suhde tulee aina olemaan kompleksinen, toisin kuin teknopositivistisesta ajattelusta voisi päätellä. Samaten tulisi nähdä se, että teknologian käyttöön vaikuttavat huomattavan monet tekijät ja että käytöllä tulee oletettavasti aina olemaan sekä etuja että haittoja.

Esittelemämme tutkimukset ovat myös osoitus siitä, että viimeaikaiset tutkimukselliset avaukset painottuvat väitöskirjatutkimuksiin ja ovat lähinnä yksittäisten tutkijoiden varassa. Valtaosa monimediaiseen kielten opetukseen liittyvästä tutkimuksesta on opetuskokeiluja, joiden anti jää usein varsin paikalliseksi. Yksittäisten opetuskokeilujen rinnalle tarvittaisiin kunnianhimoisempia tutkimushankkeita, joissa tarkasteltaisiin vaikkapa kieli- ja tekstitaitojen jatkumoa alakoulusta yliopistoon. Tarkastelussa monimediaiset ympäristöt tulisi nähdä yhtenä laajemman koulutuksellisen kokonaisuuden osa-alueena ja pohtia esimerkiksi sitä, miten oppijan digitaalinen polku kehittyy koulutusasteelta toiselle. Niin ikään yksittäisen kielen oppimisen osa-alueen kehittymistä tulisi tarkastella suhteessa laajempaan kokonaisuuteen.

Monimediaisessa kielten opetuksessa ei ole kyse opetusmenetelmästä tai -välineestä, vaan systeemisestä koulutuksen kokonaisuudesta (oppija, opettaja, instituutio), jossa yhdistyvät opetuksen ja oppimisen tavoitteet, materiaalivalinnat, työskentelytavat sekä arviointi- ja palautekäytänteet. Diginatiivi-tyyppisten kategorisointien tekemisen sijaan olisi tärkeää ymmärtää eri-ikäisten oppijoiden luontaisia teksti- ja mediakäytänteitä ja pyrkiä vakiinnuttamaan ja kehittämään niitä.

Kirjallisuus

Alanen, R., A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & S. Ylönen 2011. Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kielenopettamisessa. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevansaari & M. Skog-Södersved (toim.) *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa – Language use on the net and in networks*. AFinLAN vuosikirja 2011. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 23–40.

- Banathy, B. 1992. *A systems view of education: concepts and principles for effective action*. Englewood Cliffs, NJ: Education Technology Publications.
- Bandura, A. 1989. Social cognitive theory. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development*. Greenwich, CT: JAI Press, 1–60.
- Bax, S. 2003. CALL – past, present and future. *System*, 31 (1), 13–28.
- Bax, S. 2010. Magic wand or museum piece? The future of the interactive whiteboard in education. Teoksessa M. Thomas & E. Cutrim Schmid (toim.) *Interactive whiteboards for education: theory, research and practice*. Hershey, PA: IGI Global, 264–277.
- Bax, S. 2011. Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1 (2), 1–15.
- Beatty, K. 2010. *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Harlow: Longman.
- Blin, F. tulossa. Towards an ‘ecological’ CALL theory: theoretical perspectives and their instantiation in CALL research and practice. Teoksessa L. Murray & F. Farr (toim.) *Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge.
- Blin, F. 2004. CALL and the development of learner autonomy: towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, 16 (2), 377–395.
- Blin, F. & J. Jalkanen 2014. Designing for language learning: agency and languaging in hybrid environments. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), 147–170.
- Bradley, L. 2013. *Language learning and technology. Student activities in web-based environment*. Gothenburg studies in educational sciences 330. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Buckingham, D. 2007. *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- Carr, W. & S. Kemmis 2003. *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Routledge.
- Chambers, A. & S. Bax 2006. Making CALL work: towards normalization. *System*, 34 (4), 465–479.
- Chapelle, C. 1997. CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? *Language Learning and Technology*, 1 (1), 19–43.
- Chapelle, C. 2009. The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *Modern Language Journal*, 93 (Issue supplement s1), 741–753.
- Conole, G. 2013. *Designing for learning in an open world*. New York: Springer.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2000. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cornillie F., S. Thorne, P. Desmet 2012. Digital games for language learning: from hype to insight? *ReCALL*, 24 (3), 243–256.
- Dufva, H. & M. Aro 2012. Oppimisen kronotoopit: aika, paikka ja kielenkäyttäjät. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 4*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 7–21.
- Engeström, Y. 2009. Expansive learning: toward an activity-theoretical conceptualization. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words*. London: Routledge, 53–73.
- Erstad, O. 2010. Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 56–70.
- Erstad, O. 2011. Citizens navigating in literate worlds. Teoksessa M. Thomas (toim.) *Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies*. New York, NY: Routledge, 98–118.
- Gee, J. P. 2004. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. 2005. Learning by design: good video games as learning machines. *E-Learning*, 2 (1), 5–16.

- Jager, S. 2009. *Towards ICT-integrated language learning. Developing an implementation framework in terms of pedagogy, technology and environment*. Groningen: University of Groningen.
- Jalkanen, J. & H. Vaarala 2013. Digital texts for learning Finnish: shared resources and emerging practices. *Language Learning & Technology*, 17 (1), 107–124.
- Kern, R. 2000. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. & M. Warschauer 2000: Introduction: theory and practice of network-based language teaching. Teoksessa M. Warschauer & R. Kern (toim.) 2000. *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge Applied Linguistics Series. New York: Cambridge University Press, 1–19.
- Kuure, L. 2011. Places for learning: technology-mediated language learning practices beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 35–46.
- Kuure, L., T. Keisanen & M. Riekkö 2013. Guiding towards genuine participation. Teoksessa E. Christiansen, L. Kuure, A. Mørch & B. Lindström (toim.) *Problem-based learning for the 21st century. New practices and learning environments*. Aalborg: Aalborg University Press, 259–281.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2006. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2013. A promising combination: complexity theory, design-based research, and CALL. Teoksessa J. C. Rodríguez & C. Pardo-Ballester (toim.) *Design-based research in CALL*. CALICO Monograph Series 8. San Marcos, TX: CALICO.
- Lehtonen, T. 2013. Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokursseilla. *Lähivertailuja – Lähivörtlusi*, 23, 163–186.
- Levy, M. 2013. The role and scope of non-SLA theories in CALL: broadening the horizons. Paper presented in WorldCALL 2013 conference, Glasgow.
- Lund, A. 2003. *The teacher as interface: teachers of EFL in ICT-rich environments: beliefs, practices, appropriation*. Oslo: University of Oslo.
- Lund, A. & T. E. Hauge 2011. Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. *Digital Kompetanse – Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 258–272.
- Lund, Ø. 2012. *Orakel, møteplass eller læringsfellesskap? Læreres bruk av, og tanker om det nettbaserte veiledningstilbudet Lærerforum*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Meisalo, V. & S. Tella 1988. *Tietotekniikka opettajan maailmassa: tietotekniikan opetuskäytön ja didaktiikan perusteita*. Helsinki: Otava.
- Palmberg, R. 1991. *En introduktion till datorstödd språkundervisning*. Karperö: Palmsoft Publications.
- Papert, S. 1980. *Mindstorms. Children, computers and powerful ideas. All about LOGO – how it was invented and how it works*. New York: Basic Books Inc.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. New York: Routledge.
- Pohjola, K. (toim.) 2011. *Uusi koulu – oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Prensky, M. 2003. *Don't bother me mom – I'm learning*. Minnesota: Paragon House.
- Rodríguez, J. C. & C. Pardo-Ballester (toim.) 2013. *Design-based research in CALL*. CALICO Monograph Series 8. San Marcos, TX: CALICO.

- Saarenkunnas, M. 2004. *Multidimensional participation in polycontextual computer-supported language learning*. Acta Universitatis Ouluensis 74. Series E, Scientiae rerum socialium. Oulu: University of Oulu.
- Saarenkunnas, M., S. Järvelä, P. Häkkinen, L. Kuure, P. Taalas & E. Kunelius 2000. *NINTER. Networked interaction: theory-based cases in teaching and learning*. Learning Environments Research. Rotterdam: Springer.
- Saarenkunnas, M., L. Kuure, & P. Taalas 2003. The polycontextual nature of computer supported learning. Theoretical and methodological perspectives. *ReCALL*, 15 (2), 202–216.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter 2006. Knowledge building: theory, pedagogy, and technology. Teoksessa K. Sawyer (toim.) *Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, 97–118.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging Internet*. London: Routledge.
- Sherman, T. M. & B. L. Kurshan 2005. Constructing learning: using technology to support teaching for understanding. *Learning & Leading with Technology*, 32 (5), 10–39.
- Taalas, P. 2005. *Change in the making: strategic and pedagogical challenges of technology integration in language teaching*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tapscott, D. 1998. *Growing up digital. The rise of the net generation*. Boston: Harvard Business Press.
- Thomas, M. (toim.) 2011. *Deconstructing digital natives: young people, technologies and the new literacies*. New York: Routledge.
- Thomas, M., H. Reinders & M. Warschauer (toim.) 2013. *Contemporary computer-assisted language learning*. London: Bloomsbury.
- Thorne, S. L. & R. Black 2007. Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 133–160.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Vigmo, S. 2010. *New spaces for language learning*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Warschauer, M. 1996. Computer-assisted language learning: an introduction. Teoksessa S. Fotos (toim.) *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 3–20.
- Warschauer, M. & D. Grimes 2007. Audience, authorship, and artifact: the emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1–23.
- Zheng, D. & K. Newgarden 2012. Rethinking language learning: virtual worlds as a catalyst for change. *International Journal of Learning and Media*, 3 (2), 13–36.
- Örnberg Berglund, T. 2009. Multimodal student interaction online: an ecological perspective. *ReCALL* 21, (2), 186–205.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 187–207.

Kaisu Rättyä

Itä-Suomen yliopisto

Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen

This article analyzes two new grammar teaching methods (action-based grammar teaching and languaging) in Finland. A theory-based content analysis is used for seven articles written in 2009–2012. Using a taxonomy table, the two methods are analyzed by comparing their teaching objectives and learning activities with the learning theories that these methods are based on. Additionally, the teaching methods are investigated for curricular alignment and meaningful learning. Languaging as a grammar teaching method appears to be internally coherent and aligned, unlike functional grammar teaching, in which a foundation built on a constructivist learning theory and drama pedagogics is misaligned with activities that concentrate on memorizing metalinguistic concepts with no requirements for other dimensions of knowledge. Moreover, I will reflect on the lack of an up-to-date definition for a teaching method, and attempt to create one. I see teaching method as a teacher's tool. My definition can be seen as a pyramid with learning theories and conceptions of learning forming the bottom, planning of teaching being the next level, learning activities for students forming the third level, and assessment being on top of the pyramid.

Keywords: grammar, teaching methods, action-based grammar teaching, languaging

Asiasanat: kielitieto, opetusmenetelmät, toiminnallinen kieliopin opetus, kielentäminen

1 Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa sitä, miten kahta äidinkielen kielitiedon opetuksen menetelmää, toiminnallista kieliooppia ja kielentämistä, on esitelty 2010-luvun taitteessa ja millaisia tavoitteita niiden avulla voidaan saavuttaa opetuksessa. Teoreettisena pohjana käytän Andersonin ja Krathwohlin (2001) tavoitetaksonomiassa esitettyjä tiedon ja kognitiivisen prosessin ulottuvuuksia.

Lähestyn kielitiedon opetuksen menetelmiä tilanteesta, johon luokanopettaja-opiskelijat joutuvat ryhtyessään opettamaan kielitiedon alueen oppitunteja. Käytän esimerkkinä Itä-Suomen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden opintoja. Ennen kuin opiskelijat siirtyvät normaalikoululle harjoitteluihin he suorittavat luokanopettajan pätevyyteen vaaditut monialaiset opinnot (vähintään 60 op). Näiden opintojen yksi osa-alue on äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikka, johon liittyvät opintojaksot opiskelijat suorittavat ensimmäisen ja toisen vuoden aikana. Perusharjoitteluun he siirtyvät kolmannen vuoden syksyllä tai keväällä. Kielitiedon osa-alueiden (fonologia, morfologia, syntaksi, semantiikka ja kielen kehitys) didaktiikkaa on vain osa opintojakson Kielitieto ja tekstitaidot (5 op) kontaktiopetuksesta.

Perusopetuksen oppilaita opettavalle luokanopettajalle koulutus tarjoaa varsin suppeat resurssit vaativan oppiaineen opetukseen: pakollisten monialaisten opintojen määrä äidinkielestä ja kirjallisuudesta on ollut alle 10 opintopistettä tutkinnon 300 opintopisteestä. Lisäksi opiskelija saa mahdollisesti didaktista ohjausta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, jos hän suorittaa koko luokanopettajakoulutuksen harjoitteluineen. Aineenopettajan tutkintoon sisältyy runsaasti enemmän opetettavan aineen opintoja. Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettaja opiskelee joko suomen kieltä tai kirjallisuutta pääaineena 120 op ja vastaavasti jompaakumpaa sivuaineena 60 op (Tainio 2010). Luokanopettajan työnkuvan näkökulmasta oppiaineen didaktiikan osuus koulutuksessa jää siis vähäiseksi, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmäärät perusopetuksessa ovat suuria. Vuoden 2004 ja vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiaineen opetusta on yhteensä 42 vuosiviikkotuntia, joka on alimpien vuosiluokkien opetuksessa suurempi kuin missään muussa opetettavassa aineessa. Tunneista 80 prosenttia on sijoitettu luokka-asteille 1–6. (Opetushallitus 2004; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Perusharjoittelussa opiskelija opettaa valitsemassaan didaktisesti ohjatussa oppiaineessa 10 oppitunnin kokonaisuuden luokanopettajan ohjauksessa. Hän saa ohjaavalta opettajalta palautetta kaikista tunneista; didaktikon ohjaus kohdistuu jaksosuunnitelmaan sekä kahden oppitunnin seuraamiseen ja palautekeskusteluun. Ohjaava opettaja antaa opiskelijalle suunniteltavaksi laajan aihekokonaisuuden tai tunti tunnilta etenevän sisältölistan, mahdollisesti oppi- ja tehtäväkirjan sivunumeroita myöten. Opiskelijoi-

den tehtäviin kuuluu lisäksi arvioida kirjoitettu teksti tai laatimansa koe. Viiden vuoden didaktikkokokemukseni mukaan ohjaava opettaja antaa opetussisällöt pääasiassa siten, että ne jakautuvat selkeästi osa-alueisiin, kuten mainos, suomen kielen kehitys, numeraalit tai kokonaisteoksen luku. Lukuvuonna 2014–2015 äidinkielen didaktikkojen ohjaamat joensuulaiset opetusharjoittelijat saivat kielitiedon ja kielenhuollon opetuksen alueelta opetettavikseen vuosiluokille 3–6 seuraavanlaisia aihekokonaisuuksia:

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| – pitkät vokaalit, pitkät konsonantit | – synonyymit |
| – sanaluokat | – verbit (aika- ja persoonamuodot) |
| – pronominit | – partikkelit |
| – kysymys- ja käskyause | – pää- ja sivulause sekä pilkku |
| – lauseenjäsenet | – lausetyypit |
| – välimerkit | – isot kirjaimet |
| – vuorosanavälimerkit | – suomen kieli kehittyä. |

Opiskelijalla on omassa kokemusmuistissaan oman kouluajan ja omien oppikirjojen opetuskäytännöt ja harjoitukset – useimmiten käsitteiden ulkoaopetteluun pohjaavat ja muistamista mittaavat aukko- ja alleviivaustehtävät. Opintoissaan hän on tutustunut oppimisen teorioihin sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien esittämiin oppimiskäsityksiin. Monialaisten opintojen äidinkielen opintojaksolla on esitelty ja kokeiltu kielitiedon opetuksen erilaisia opetusmenetelmiä, mutta niiden vieminen koululuokkaan ja ohjaavan opettajan opetuskokonaisuuden lomaan ei kuitenkaan ole helppoa. Rohkeus kokeilla uusia menetelmiä on sovittava yhteen opetettavan luokan aiemman opetuksen, ohjaavan opettajan käytäntöjen, käytössä olevien opetusmateriaalien ja oman sisältötiedon kanssa. Kun opiskelija ryhtyy suunnittelemaan tuntien jaksosuunnitelmaa, jossa hän rytmittää kielitiedon asiasisällöt muuhun opetukseen, hänen pedagoginen sisältötietonsa ja metalingvistinen sisältötietonsa (Myhill, Jones & Watson 2013) joutuvat koetukselle. Miten hän hallitsee opetettavat käsitteet, millaiset oppimistavoitteet hän valitsee ja miten hän valitsee opetusmenetelmänsä?

2 Tiedon dimension ja kognitiivisen prosessin huomioiminen linjakkaan opetuksen suunnittelussa

Opetusta suunnitellessaan opettajaopiskelija voi tähdätä opetuksen konstruktiiiviseen linjakkuuteen (e. *constructive alignment*), joka John Biggsin (1996) mukaan tarkoittaa keskenään linjassa olevia oppimistavoitteita, opetus- ja arviointimenetelmiä sekä -kriteereitä. Opetusmenetelmien valinta riippuu opettajan oppimis- ja arviointikäsitteistä ja arviointikäsitteistä. Suunnitellessaan opetusta harjoittelussaan opiskelija laatii pidettävien oppituntien jaksosuunnitelman ja erilliset tuntisuunnitelmat kustakin opetus-

kokonaisuudesta siten, että suunnitelmassa ovat mukana oppimistavoitteet, opetussällöt, oppimateriaalit, opetusmenetelmät, työskentelytavat sekä arvioinnin kohteet ja keinot.

Opetuksen tavoitteiden laatimisessa voidaan hyödyntää tavoitetaksonomioita. Seuraavaksi esitettävä taksonomia eli hierarkkinen kuvausjärjestelmä pohjautuu niin kutsuttuun Bloomin taksonomiaan, jossa oppimistavoitteita tarkasteltiin tiedollisen alueen mutta myös affektiivisen ja psykomotorisen aspektin mukaan. Bloomin taksonomiaa on kritisoitu sen piilobehavioristisesta luonteesta sekä siitä, että se eristi tavoitteisiin liittyvät affektiiviset elementit, joten taksonomian kehittäminen on jatkunut eri vuosikymmeninä. Kognitiivisen ja konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaisesti taksonomiasta kehitettiin 2000-luvun alussa uusi kognitiiviseen alueeseen keskittyvä versio Lorin Andersonin ja David Krathwohlin johdolla. Tämä rajatumpi taksonomiataulukko ohjaa taksonomian käyttöön opetussuunnitelmien ja -menetelmien suunnittelussa sekä arvioinnissa ja näiden kolmen yhteismitallisuudessa, kun taas alkuperäisessä taksonomiassa kohteena oli arvioinnin pohtiminen. (Anderson & Krathwohl 2001; Krathwohl 2002.)

TAULUKKO 1. Taksonomiataulukon dimensiot.

Kognitiivisen prosessin dimensio	1. muistaa	2. ymmärtää	3. soveltaa	4. analysoida	5. arvioida	6. luoda, kehittää
Tiedon dimensio						
A. Faktatieto						
B. Käsitieto						
C. Menetelmä-tieto						
D. Metakognitiivinen tieto						

Taksonomiataulukko rakentuu tiedon ja kognitiivisen prosessin dimension jatkumon varaan (ks. taulukko 1).¹ Tiedon dimension jatkumo syntyy tiedonlajien kompleksisuuden myötä faktatiedosta metakognitiiviseen tietoon. Taulukon vasemman laidan ylä-

1 Kääntäessäni taksonomiataulukkoon liittyviä käsitteitä pitäydyn Tikkasen (2010) valinnoissa.

kulmaan sijoitetut faktatieto ja käsitetieto eivät ole niin monimutkaisia kuin menetelmätieto ja metakognitiivinen tieto. Faktatieto käsittää tiedon terminologiasta ja tiedon tarkoista yksityiskohdista tai elementeistä. Käsitetieto puolestaan kattaa tiedon luokituksista ja kategorioista, tiedon teorioista, malleista ja rakenteista. Alemmaksi sijoitetut menetelmätieto ja metakognitiivinen tieto edellyttävät edeltävien tasojen hallitsemista. Menetelmätiedon aluetta on tieto oppiainekohtaisista taidoista, tekniikoista ja menetelmistä sekä niiden käyttökriteereistä. Ulommaiseksi oikealla olevaan ruutuun on sijoitettu metakognitiivista tietoa eli strategista tietoa, tietoa tarkoituksenmukaisen tiedon sisältävistä tehtävistä sekä itsetuntemusta. Metakognitiivinen tieto myös ottaa huomioon affektiivisia aspekteja. (Anderson & Krathwohl 2001; Krathwohl 2002.)

Kognitiivisen prosessin dimensiossa jatkumo esitetään vasemmalta oikealla siten, että edeltävä ajattelun taso sisältyy seuraavaan tasoon (esimerkiksi ymmärtäminen vaatii muistamista, analysoiminen ymmärtämistä ja soveltamista). Täten jatkumon oikeassa laidassa ovat abstraktimmat prosessit. Prosessit on jaettu kuuteen kategoriaan: muistaa, ymmärtää, soveltaa, analysoida, arvioida ja luoda. (Anderson & Krathwohl 2001; Krathwohl 2002.)

Kotimaisessa ainedidaktisessa tutkimuksessa oppimistavoitteita on tarkasteltu taksonomiataulukon avulla ainakin historian (Ahvenisto, van der Berg, Löfström & Virta 2013) ja kemian (Tikkanen 2010; Pernaa 2011) alueella. Sovellan tässä artikkelissa taksonomiataulukon tiedon ja kognitiivisen prosessoinnin dimensioita kielitiedon opetuksen menetelmiin.

3 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on tarkastella kahta Suomessa 2010-luvun vaihteessa esiteltyä uutta kielitiedon opetuksen menetelmää eli kielentämistä ja toiminnallista kieliopin opetusta. Tutkimuskysymykseni kohdentuvat seuraaviin asioihin: 1) millaisiin teorioihin ja oppimiskäsityksiin menetelmät perustuvat, 2) millaiset työtavat, harjoitukset ja opetusjärjestelyt ovat niille tyypillisiä ja 3) millaisia tavoitteita niissä ilmenee.

Mielenkiintoni on kohdistunut jo pidemmän aikaa opetusmenetelmiin ja niiden käytettävyyteen opetuksessa. Keskustelu opetusmenetelmien vaikutuksista ja mahdollisuuksista herää aina, kun uusia oppimistuloksia julkistetaan. Uusimmat äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014 julkaistiin keväällä 2015 (Harjunen & Rautopuro 2015). Kielentuntemuksen ja kirjoittamisen osa-alueeseen keskittyvä arviointi paljastaa, että oppilaiden kielentuntemuksen alueella osaaminen on eriytynyt sukupuolen mukaan. Lisäksi tämä ero tyttöjen eduksi kasvaa mitä vaikeammiksi tehtävät osoittautuivat. Hankaluuksia tuottivat oppilaille kielen ja

kielenkäytön havainnointi, ajattelu ja arviointi, päätelmien tekeminen ja niiden kielentäminen. Mekaaniset monivalintatehtävät vaikuttivat helpommilta kuin kielitiedon soveltaminen kirjoittamisessa. Arvioinnin yhteydessä selvitettiin opettajien käyttämiä menetelmiä. Yleisintä on opettaa oppikirjan ja työkirjan avulla sekä ohjata opiskelemaan keskustellen, kirjoittaen ja tutkien. Muiden menetelmien käyttäminen oli harvinaista. Opetusmenetelmät olivat opettajakeskeisiä. (Harjunen & Rautopuro 2015.)

Lähdin rajaamaan tarkastelun kohdetta kielitiedon opetusmenetelmistä kirjoitettua ainedidaktiikan piiriin kuuluvista kotimaista artikkeleista, jotka on julkaistu vuosina 2005–2015. Artikkelien valinnan pohjana olivat tiedonhaut Fennica- ja Nelli-tietokannoista hakusanoilla opetusmenetelmä ja äidinkieli, kielioppi tai kielitieto. Tiedonhaun tuloksena oli yhteensä lähes 150 kotimaista artikkelia tai teosta. Näiden joukossa oli runsaasti tekstejä, joissa opetusmenetelmä ei kohdistunut äidinkielen kielitiedon opetusmenetelmiin vaan lukemisen tai kirjoittamisen opetukseen tai vieraan kielen opetusmenetelmiin. Rajasin tämän artikkelin ulkopuolelle prosessikirjoittamiseen tai genrepedagogiikkaan keskittyvät artikkelit, sillä olen käsitellyt kielitiedon opetuksen suhdetta tekstitaitoihin Pirjo Vaittisen kanssa kirjoittamassani artikkelissa (Rättyä & Vaittinen 2015) sekä tulevassa laajemmassa tutkimuksessani kielitiedon opetuksen opetusmenetelmistä. Valitessani tarkasteltavia tekstejä rajasin pois myös lyhyet tekstit, jotka koostuvat lähinnä tehtäväesimerkeistä ja omat aiheeseen liittyvät artikkelini kielentämisestä ja visualisointien käytöstä.

Kieliopin tai kielitiedon opetusmenetelmistä ei Suomessa ole juurikaan kirjoitettu 2010-luvun vaihteessa vertaisarvioituja artikkeleita, joten tarkastelen myös vertaisarvioimattomia tekstejä, joita on julkaistu alan lehdissä ja artikkelikokoelmissa. Artikkelikokoelmien artikkelit eivät välttämättä ole kirjattuina tietokannoissa, joten täydensin kirjallisuushakua vielä artikkeleiden lähdeluetteloiden avulla. Valitsin lopulta tarkasteltavaksi kielentämiseen ja toiminnalliseen kieliopin opettamiseen sekä niihin liittyviin tutkimus- ja kokeiluhankkeisiin kohdistuvat seitsemän tekstiä (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tarkasteltavat tekstiaineistot.

Toiminnallinen kieliopin opetus

- Sarmavuori, K. 2009. Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin.
- Sarmavuori, K. 2010. Kielioppitunnit kiinnostavammiksi ja hausemmiksi toiminnallisten harjoitusten avulla.
- Sarmavuori, K. & Maunu, N. 2011. Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset

Kielentäminen

- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. 2010. Matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kehittäminen yhteisen tutkimuksen avulla: Sanan lasku -projekti.
- Kulju, P. & Joutsenlahti, J. 2010. Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla voisi olla toisilleen? Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen taidoista, opiskeluasenteista sekä sukupuolistereotyypioista.
- Kulju, P. 2010. Äidinkielen kieliopin ulottuvuudet.
- Kulju, P. 2012. Äidinkielen kieliopin kielentäminen.

Analysoin artikkeleita teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla (Eskola 2010), jossa analyysiyksikkönäni olivat lausumat eli ajatukselliset kokonaisuudet. Koodattuani tekstit laadullisten aineistojen analyysiin tarkoitetun atlas.ti-ohjelman avulla erottelin aineistosta opetusmenetelmän, oppimistavoitteiden ja harjoitustyyppien kannalta oleelliset lausumat. Luokittelin ilmaukset edelleen isommiksi teemakokonaisuuksiksi. Tarkastelin erityisesti mainintoja oppimiskäsityksistä, -tavoitteista ja arvioinnista. Lisäksi etsin konkreettisia esimerkkejä opetusmenetelmälle tyypillisistä harjoituksista ja tehtävistä.

Jäsentäessäni aineistossa ilmeneviä oppimistavoitteita kahdessa seuraavassa luvussa hyödynnän oppimistavoitteiden tarkasteluun ja kehittämiseen tarkoitettua edellä esitettyä taksonomiataulukkoa, joka soveltuu opetuksen linjakkuuden tutkimiseen (Anderson 2002; Krathwohl 2002; Mayer 2002).

4 Toiminnallinen kieliopin opetus

Suomessa toiminnallisen kieliopin opetusta esittelevät Katri Sarmavuoren ja Nina Maunun kirjoitukset. Turun yliopiston äidinkielen didaktiikan professorina toiminut Sarmavuori tarjosi artikkelissaan ”Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin” toiminnallisen kieliopin käsitteen vastauksena pedagogisen kieliopin puutteeseen sekä oppikirjojen yksipuolisiin tunnistamis-, etsimis-, täydentämis-, yhdistämis-, muuntamis- ja tuottamistehtäviin. Artikkelisi esittelee 7. luokalla toteutettua kokeilua. (Sarmavuori 2009.) Toisen tekstin ”Kielioppitunnit kiinnostavammiksi ja hausemmiksi toiminnallisten harjoitusten avulla” (2010) aihe on kokeilun jatkaminen 3. luokalla ja 7. luokalla. Tekstin yhteydessä julkaistiin Nina Maunun ja kahden muun opettajan Helena Tommolan ja Marjaana Markkulan kokemuksia toiminnallisen kieliopin opetuskokeilusta. Tommolan (2010) ja Markkulan (2010) tekstit ovat lähinnä harjoitusten selostuksia, joten en tarkas-

tele niitä erikseen. Sarmavuoren ja Maunun (2011) yhteinen artikkeli ”Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaus-tulokset” kokoaa vuosina 2008–2011 yläkoulussa toteutetun kokeilun yhteen. Tarkaste-luun valitsemani tekstit tarjoavat näkemyksen kieliopin käsitteiden toiminnalliseen ope-tukseen eri oppilaitosten opetussuunnitelmissa ja prototyypiesimerkkejä harjoitteista sekä sitaatteja oppilaiden tehtäväkommenteista. Tekstit eivät ole vertaisarvioitujen ar-tikkelien tasoisia, ehyitä argumentoituja kokonaisuuksia. Analyyttisiä vertaisarvioituja artikkeleita tästä opetusmenetelmästä ei ole julkaistu viime vuosina.

Sarmavuoren lähtökohtana on etsiä ilmaisullisia ja toiminnallisia harjoituksia kieli-opin opetukseen. Taustana ovat toiminnalliset menetelmät, joita avataan sosiometrian, psyko- ja sosiadraaman kautta. Toiminnallisia menetelmiä voi soveltaa kieliopin ope-tukseen, jossa psykodraaman sijaan ensisijaisena tavoitteena on kieliopin käsitteiden oppiminen. Sarmavuori kirjoittaa kokemuksellisten tekniikkojen tavoitteista: draama mahdollistaa mielikuvituksen ja fyysisen toiminnan integroimisen tunteisiin, intuitioon ja harkintaan sekä tarjoaa intellektuaalisen ja kokemuksellisen tavan oppia. Toiminnal-listen harjoitusten funktio onkin lämmitellä oppilaita käsitteiden käyttöön, kun ne on ensin opetettu vihkotyöskentelyn avulla. Oppilaita puhuttelevilla mielekkäillä ja ryh-mähenkeä kohottavilla harjoituksilla pystyttäisiin liittämään merkityksiä abstrakteihin käsitteisiin. Draamallisten menetelmien taustalta erottuvat sosiokonstruktiiviset mene-telmät, jotka perustuvat yhteiseen tekemiseen. (Sarmavuori 2009: 49–50, 69.)

Sarmavuori ja Maunu (2011) mainitsevat toiminnallisten menetelmien, draama-teorian ja yhteisöllisen vuorovaikutuksen merkityksen opetusmenetelmän kehittämi-nessä ja täydentävät teoriapohjaa flow-teorialla, jonka keskiössä ovat autotelinen ko-kemus ja sisältöohjautuvuus. Ajatuksena on motivoida oppilas oppimaan flowtilassa, jossa tekeminen on jo sinänsä tavoite, avulla. Opetusmenetelmää esittelevässä tekstissä mainitaan tehtäviä ja harjoituksia vain nimeltä, sillä niitä on selostettu tutkimuskokei-luun liittyneiden opettajien teksteissä (esim. Maunu 2010 ja Tommola 2010).

Draamamenetelmillä tapahtuvaa sanaluokkien ja sijamuotojen opiskelua Sarmavuori ja Maunu (2011: 30; Sarmavuori 2009) kutsuvat siis ”toiminnalliseksi kieliopiksi”, jolla tarkoitetaan kieliopin käsitteiden nivomista vuorovaikutuksellisiin harjoituksiin. Sarmavuori (2010) esittää tekstinsä aluksi metakielen käsitteitä sisältävän käsiteluet-telon. Luettelon funktio jää kuitenkin epäselväksi. Itse olen käyttänyt tässä artikkelissa muotoa toiminnallinen kieliopin opetus, koska kielioppikäsitteellä tarkoitetaan kielen kuvausta (vrt. esim. deskriptiivinen kielioppi, systeemis-funktionaalinen kielioppi) ja täs-sä on kyse opetuksen näkökulmasta.

Tarkastelen seuraavaksi tyypillisiä tehtäviä, joita opetuskokeilujen kuvausten yh-teydessä on tuotu esille. Useissa tehtävissä toiminnallisuus näkyy liikunnallisuutena, jossa oppilaat vaihtavat paikkaa. Lähtökohtana on useimmiten jonkin käsitteen tunnis-

taminen (esim. oppilailla on omat substantiivisanansa ja heidän tulee osata tehdä jotakin, kun sanaluokan nimi mainitaan). Sarmavuoren (2009, 2010) teksteissä selostetaan, miten käsitteet – esimerkiksi verbien ja nominien erot – ensin opetetaan mallintaan taivutetuilla sanoilla. Maunu (2010) puolestaan tuo esiin improvisoinnit ja *commedia dell'arte* -hahmojen soveltavan käytön eli miten inhimillistetään käsitteitä hahmoiksi. Esimerkiksi sijamuotohahmot partitiivi ja genetiivi käyttäytyvät tietyillä tavoilla tiettyjen ominaisuuksien kanssa.

- Improvisaatioesitys rooleissa, *Commedia dell'arte*, kolme vapaaehtoista:
- nominatiivi on tosikko ja tietää aina kaiken (sanojen perusmuodot käytössä)
 - partitiivi on sosiaalinen (party!) ja ahne, haluaa aina jotakin (-a/-ä, -ta/-tä)
 - genetiivi kysyy aina kenen, on utelias ja kateellinen (-n/-en, -den/tten) (Maunu 2010: 26.)

Tekstien tehtäväesimerkit näyttävät tuottavan sellaisia miniteorioita eli paikallisia ongelmanratkaisukeinoja, jotka uuteen kontekstiin sovellettaessa johtavat harhaan. Liisa Tainio ja Sara Routarinne (2012) käyttävät miniteorian käsitettä tarkastellessaan luokanopettajaopiskelijoita käyttämässä metakieltä ja esittävät, että kielipillisten miniteorioiden paikantamiseen tulisi kiinnittää huomiota. Edeltävän esimerkin genetiivihahmon yhteydessä voidaan paikantaa miniteoria, joka liittyy sijamuodon etsimiseen *kenenkysymyksellä*. Omistussuhteeseen liittyvää kysymysstrategiaa käyttämällä voidaan tarkastella osaa genetiivisijaisista sanoista, mutta esimerkiksi abstraktien substantiivien kohdalla kysymyksen käyttö voi johtaa harhaan (esim. *haaveilun jälkeen*). Vastaavanlaisia ongelmia voi ilmetä sisäpaikallissijojen käyttöä ja merkitystä tarkasteltaessa, jos käytetään ainoastaan prototyyppisiä kysymyksiä *missä, mistä ja mihin* (vrt. myös Leiwo 1998). Tällöin esimerkiksi ajan ja määrän ilmauksissa käytetyt sijamuodot jäävät ulkopuolelle (esim. *Ehdin sinne kolmessa tunnissa. Ota kahdesta kolmeen kanamunaa ja vatkkaa ne vaahdoksi*). Tällaista paikallista miniteoriaa kutsun ”pelkistetyn kysymysstrategian miniteoriaksi”.² Prototyyppisten ilmausten tarkastelu kysymysten avulla ohjaa siihen, että kielitiedon ilmiöistä keskustelun sijaan vain etsitään ja tunnistetaan tietyn sanaluokan, sijamuodon tai lauseenjäsenen esiintymiä.

Toiminnallista kielioopin opetusta perustellaan yhteisöllisyydellä ja tehtävien mielekkyydellä. Prototyyppisissä harjoituksissa käsitteiden opettelu kuitenkin asettuu taksonomiataulukon kognitiivisen prosessin ulottuvuuden helpompaan ääripäähän eli tunnistamiseen ja muistamiseen. Sen sijaan prosesseja ymmärtäminen (*tulkitsee, antaa esimerkkejä, luokittelee, yhteenvetää, päättelee ja vertailee*) tai luominen (*kehittää, suunnit-*

2 Tainio ja Marjokorpi (2014) käsittelevät lauseenjäsenten tunnistuksessa kysymyksen käyttöä interrogatiivisena miniteorianä.

nittella ja *tuottaa*) esimerkeissä ei oikeastaan ole (Anderson & Krathwohl 2001; Krathwohl 2002).

Kun liikunnallista harjoitusta on tehty esim. keskellä ilman tuolia oleva oppilas huutaa verbit, verbilapun saaneet oppilaat vaihtavat paikkaa ja ilman tuolia jäävä oppilas tulee keskelle huutajaksi (johtajaksi). Hän voi huutaa kielioppikategorioita, sanaluokkia vierasperäisillä nimityksillä tai suomenkielisinä tai paljaita sanoja perusmuodossa tai taivutettuina, jolloin kuulijoiden on tunnistettava esim. sanaluokka. Hän voi huutaa yläkäsitteen ”nominin vaihtavat paikkaa”. Liikunnallisen harjoituksen välissä voidaan pitää tauko ja keskittyä pohtimaan kategorioiden suomenkielisiä nimityksiä, joita voidaan kirjoittaa tauluun. (Sarmavuori 2010: 19.)

Tiedon dimension näkökulmasta edellä olevassa esimerkissä kyseessä on faktatiedon osa-alue ja jossain määrin käsitetieto, mutta harjoiteltavien käsitteiden suhdetta muihin käsitteisiin ja käsitteekategorioihin ei käsitellä. Oppilaiden vastauksissa mainitaan pelit tai kilpailut (Sarmavuori & Maunu 2011: 45–47), joissa mitataan ulkooppimista ja muistamista: vääristä vastauksista seuraa joukosta poissulkeminen. Tämä ei mielestäni tue yhteisöllisyyden ideaa. Esimerkiksi sisä- ja ulkopaikallissijoja opeteltaessa oppilaiden täytyy sanan kuullessaan muistaa sijaa kuvaava toiminto. Sen sijaan että oppilaat keskittyisivät sisä- ja ulkopaikallissijan merkityksen ymmärtämiseen tai hahmottamaan sijamuotojen moninaisia merkityksiä, he opettelevat liittämään tietyn liikkeen sijamuotoon:

1. adessiivi: liike ”lattialla”, mennään lattialle risti-istuntaan, sormet voidaan laittaa kuten joogaajat tekevät keskittyessään
2. ablatiivi: liike ”lattialta”, puolikyökky
3. allatiivi: liike ”lattialle”, liukastumisasento, toinen jalka ja molemmat kädet ilmaan, katse lattiaan (Maunu 2010)

Tehtävä vaatii kahden tason muistamista: käsitteen tunnistamista ja käsitteeseen liittyvän liikkeen tai ilmaisun muistamista. Ilmaisussa ei ole luovaa ulottuvuutta siten, että oppilaat keksisivät itse omia liikkeitä ilmaisemaan esimerkiksi sijamuotoja.

Tekstissä siteeratuissa oppilaiden vastauksissa heijastuvat tehtävissä implisiittisesti ilmenevät oppimistavoitteet. Tutkijoiden kysymykseen hyvistä ja mieleen jääneistä tehtävistä oppilaat vastaavat:

Sijamuotolaulu, joka opeteltiin 7. luokalla, muistan sen avulla edelleen sijamuodot.

Kaikkien erilaisten ilmaisuharjoitusten tekeminen, joiden avulla kielioppi jää päähän. (Sarmavuori & Maunu 2011: 47.)

Muistamisen korostaminen vaikuttaa ristiriitaiselta opetusmenetelmän ensimmäisten kuvausten kanssa. Sarmavuori (2009: 44) nimittäin lähtee liikkeelle siteeraamalla oppiaineen opetussuunnitelman tavoitteita, joiden mukaan oppilas oppii käyttämään käsitteitä puhuessaan kielen rakenteista ja sanastosta sekä vertaillaan suomen kieltä muihin kieliin. Liikunnallisten harjoitusten välissä tapahtuva pohdinta kategorioiden nimistä ei kata käsitteiden käyttämisen merkitystä, sillä kyse on käsitteiden toistosta ja tunnistamisesta. Kokeilukoulun oppikirjoja tarkastellessaan Sarmavuori (2009: 48–49) kiinnittää huomion siihen, että tehtävät vaativat tunnistamista, etsimistä, täydentämistä, yhdistämistä, muuntamista tai tuottamista – mutta ilmaisuharjoituksia kirjoissa ei ole. Esitettyjen esimerkkien avulla ei tuoda uusia ratkaisuja siihen, miten päästään käsitteiden käytön tai ilmaisullisuuden tavoitteeseen.

Luonnehdinnat ilmaisullisista ja toiminnallisista harjoituksista ilmaisevat implisiitista niiden tarkoitusta:

Ilmaisulliset ja toiminnalliset harjoitukset, joita kokeiltiin tässä tutkimuksessa, muuttavat ilmapiirin hauskaksi ja motivoivaksi. Tylsäksi koettu kielioppi voi muuttua kiinnostavaksi ja hauskaksi. (Sarmavuori 2009: 49.)

Varsinkin kielioppi on osa-alue, josta tulee helposti kuivaa ja elämälle vierasta. Kiinnostavampaa on silloin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Draaman tulo oppiaineen sisältöihin on luonut edellytykset myös elävämmän otteen löytämiseen. (Sarmavuori & Maunu 2011: 29.)

Näiden lisäksi flow-teorian yhteys menetelmään perustellaan opettajan tunteella siitä, että ”oppilailla on oppiessa hauskaa” (Sarmavuori & Maunu 2011: 32). Toiminnallisten harjoitusten funktiona esitetty lämmittelevä johdatus ”jotta he saisivat kiinnitetyksi merkityksiä abstrakteihin käsitteisiin” jää mielestäni konkretisoitumatta, sillä merkityksistä ei ole kysymys, kun opetellaan uusia liikkeitä kuvastamaan metakielen käsitettä. Esitetyt tehtävät antavat ymmärtää, että käsitteitä käytetään silloin, kun ne on tekstistä tunnistettu. Mukavien tehtävien käytöllä ryhmäytymistilanteissa on perustelunsa, mutta kieliopillisten käsitteiden käyttöyhteyden ymmärtäminen avautuu kuitenkin vasta kielen analyysissä. Sitä ei menetelmää käsittelevissä teksteissä pohdita.

Toiminnallisen kieliopin opetuksen lähtökohdat eli flow-tilaan suuntaava oppimiskokemus, jonka vauhdittajana toimivat toiminnalliset ja draamalliset työskentelytavat, sopii kielitiedon opetukseen. Ongelmalliseksi osoittautuvat ne tavoitteet, joita opetusmenetelmän ja harjoitusten kuvauksissa esiintyy. Ne keskittyvät faktatiedon muistamiseen ja hauskuuteen. Sen sijaan toiminnallisia harjoituksia voisi käyttää myös siihen, että oppilaat oppivat tarkastelemaan käsitteiden välisiä suhteita, soveltamaan käsitteitä kielen tarkastelussa ja analyysissä sekä arvioimaan osaamistaan.

5 Kielentäminen

Kielentämisellä tarkoitetaan ajatusprosessin avaamista käsitteen konstruointiprosessin yhteydessä. Sillä viitataan merkitysten luomiseen ja tiedon rakentamiseen kielen avulla. Kielentämistä voidaan toteuttaa sekä yksin että dialogisesti tai suullisesti ja kirjallisesti. Opettajan rooli näyttyy erityisesti oppilaiden lähikehityksen vyöhykkeen arvioinnissa ja tehtävien kohdentamisessa sen näkökulmasta. Kielentäminen tuottaa opettajalle sellaista tietoa, jota hän voi käyttää suunnitellessaan tulevan opetuksen tavoitteita, sisältöjä, tehtäviä ja harjoituksia. Kielentämisen avulla tuotettu tieto antaa sekä oppilaalle että opettajalle käsityksen siitä, missä kohdassa oppilaan tiedot ja taidot ovat hyvät tai missä kehitettävää riittää. (Joutsenlahti 2003; Joutsenlahti 2009; Joutsenlahti & Kulju 2010; Joutsenlahti & Rättyä 2015.³)

Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan ylipistonlehtorin Pirjo Kuljun ja matematiikan didaktiikan yliopistonlehtorin Jorma Joutsenlahden ainedidaktisessa *Sanan lasku*-projektissa lähdettiin miettimään, mitä hyviä opetuskäytäntöjä äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikalla sekä matematiikan didaktiikalla on tarjottavana toisilleen. Heidän lähtökohtansa näiden kahden oppiaineen yhdistämiselle on metataitojen näkökulma (Joutsenlahti & Kulju 2010: 53; Kulju & Joutsenlahti 2010: 163–164; Kulju 2010: 145). He perustelevat tutkimushankettaan valtakunnallisiin oppimistulosten arviointeihin ja oppilaiden motivaatioon liittyvillä haasteilla sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitetyillä tavoitteilla, joissa metataitojen osalta huomio kiinnittyy argumentointitaitoihin ja päättelytaidon kehittämiseen. (Kulju & Joutsenlahti 2010: 165; Kulju 2010: 145.) Kuljun (2012: 17) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa kuitenkin päättelytaidot ja ongelmanratkaisutaidot esitetään tekstinymmärtämisen näkökulmasta ja ryhmäviestintätaitojen yhteydessä sen sijaan, että ne matematiikan tavoin liittyisivät käsitteiden oppimiseen. Metataitojen, kuten ongelmanratkaisutaitojen, ja motivoivan opetuksen teoreettisen pohjan Joutsenlahti ja Kulju (2010: 58; Kulju 2012: 17) ammentavat ongelmanratkaisumallista.

Kulju ja Joutsenlahti kirjoittavat kielentämisestä ajatusprosessin kuvaamisena. Menetelmänäkökulma tulee teksteissä esiin vaihtelevasti. Kulju (2010: 146; 2012: 13) käyttää muotoilua ”ns. kielentämisen menetelmää”. Joutsenlahden matematiikan kielentämisenmenetelmään viitaten Kulju (2010) kuvaa menetelmän sisältävän oppilaan suullisen kerronnan vaiheen sekä siihen liittyvän oman ja kuuntelevien oppilaiden reflektion. Vuoden 2012 tekstissä kuvaukseen on liitetty myös kirjallinen kielentäminen. Yhteisissä artikkeleissaan vuonna 2010 Joutsenlahti ja Kulju kuvaavat ilmiötä kielentämisen peri-

3 Kielentämisen (languageing) käsitettä on käytetty englanninkielisessä kirjallisuudessa viittaamaan yleiskieliseen kielellä ilmaisemiseen tai sille on annettu ääneenajattelun merkitys tutkimusaineiston hankintamenetelmänä (vrt. Joutsenlahti & Rättyä 2015).

aatteen näkökulmasta, mutta vuoden 2014 artikkelissa toteamme Jorma Joutsenlahden kanssa, että kielentäminen on tutkimusten myötä osoittautunut opetusmenetelmäksi, joka on tullut mukaan opetussuunnitelmiin (Joutsenlahti & Kulju 2010: 57, 59; Kulju & Joutsenlahti 2010: 170; Joutsenlahti & Rättyä 2015: 55).

Ongelmanratkaisutyypinen kieliopin opetus sisältää oppilaille annettuja tehtäviä, jotka he ratkaisevat kielentäen. Kulju kritisoi irrallisten muotojen käsittelemistä kieliopin opetuksessa ja ottaa esimerkin viidennelle luokalle suunnatusta oppikirjatehtävästä, jossa aikamuodot esitetään taulukkona, ja jossa tehtävinä ovat verbien taivuttaminen, alleviivaaminen ja aikamuodon merkitseminen. Tälle tehtävyydelle Kulju (2012) esittää vaihtoehdoksi ongelmanratkaisua vaativan tehtävän ja opiskelijan tuottaman vastauksen tehtävään, jossa opiskelijoita pyydetään tunnistamaan lauseesta ”alleviivatun sanan sanaluokka ja perustella vastaus monipuolisesti kielentämällä”. Luokanopettajaopiskelijat pohtivat analysoitavan lauseen *Olin luistelemassa-- luistelemassa*-sanaa. Ajatusprosessien kielennessivastauksista paljastui esimerkiksi se, olivatko opiskelijat tarkastelleet pelkästään merkitystä vai olivatko he huomioineet myös taipumisen. Hieman toisentyypinen esimerkki on tehtävä, jossa aikamuotoja tarkastellaan merkityksen kautta ajallisten suhteiden ilmaisemisessa. Tehtävänantona toimivat esimerkiksi kysymykset ”mitä tapahtumia tekstissä voidaan erottaa” ja ”missä järjestyksessä ne tapahtuivat”. Tässä yhteydessä kieliopin käsitteiden käyttö yhdistyy laajempien tekstikokonaisuuksien analysoimiseen, joka on tavoitteena seuraavassa esimerkissä:

Ensimmäisessä tehtävässä oli tekstiesimerkkinä kaksi erilaista silminnäkijän kertomusta, Mimmin ja Konstan versiot tilanteesta, jossa välitunnilla leikittiin ja lopulta naulakkokin kaatui. Toinen kertomus oli passiivissa ja toisessa tekijät tulivat esille, esimerkiksi Naulakon taakse piilouduttiin vs. Tuomas ja Tiina piiloutuivat naulakon taakse. Oppilaiden tehtävänä oli pohtia, miten kertomukset erosivat toisistaan ja kuvailla, miten he lähtivät tarkastelemaan tekstien eroja. (Kulju 2012: 13.)

Tämä opinnäytetyössä kehitetty esimerkki osoittaa, miten oppilaat tarvitsevat prototyypien osaamisen rinnalle soveltamiskykyä. He käyttivätkin sitä pohtiessaan aktiivin ja passiivin eroja muun muassa sävyn ilmaisemisessa.

Kirjallisen kielentämisen rinnalla Kulju pohtii suullisen kielentämisen merkitystä strategisen ajattelun oppimisena, eli toinen opiskelija ymmärtää toisen opiskelijan ajattelustrategiaa sen lisäksi, että hän kuulee oikean vastauksen. Kuljun ja Joutsenlahden (2010: 170) mukaan kielentämällä pohtiminen johdattaa opittavan asian ymmärtämiseen. Taksonomiataulukossa tämä näkökulma sijoittuu käsitetiedon osalta sekä muistamisen että ymmärtämisen sarakkeisiin. Kielentäminen ajattelustrategioiden harjoittamisena ja toisten oppilaiden ajattelustrategioiden kuunteleminen puolestaan voidaan sijoittaa menetelmätiedon, mutta myös metakognitiivisen tiedon sarakkeeseen. Mitä

pidemmälle oppilaat harjaantuvat tässä, sitä vaikeampia kognitiivisia prosesseja näihin voi liittyä – he voivat arvioida toisten strategioiden toimivuutta ja jopa kehittää uusia strategioita.

Ohjaamiensa opiskelijoiden pro gradu -opinnäytteiden tuloksista Kulju (2012) nostaa esiin ensinnäkin sen, että minäkerrontaan ohjaava tehtävänanto tuottaa ajatteluprosessin lisäksi tietoa vastaajan ratkaisustrategioista eli siitä, millaisia apukysymyksiä he käyttävät tehtävää ratkaistessaan. Toinen huomio kohdistuu käytettävien käsitejärjestelmien välisiin suhteisiin ja niiden tarkasteluun. Kolmantena huomiona Kulju nostaa esiin, miten vastauksissa kerrottiin ulkoopettelusta, mutta käsitteen merkityksen sisäistämistä ei välttämättä ollut tapahtunut. Opiskelijoidensa opinnäytetöiden ideoita esitellen Kulju (2012) yhdistää kielentämisen ongelmanratkaisutehtäviin. Kuljun huomio kiinnittyy myös kielentämis- ja ongelmanratkaisutehtävien käytön yhteydessä siihen, että oppilaat osaavat havainnoida kieltä, ja tehtävät voivat motivoida oppilaita toisella tavalla kuin tunnistamistehtävät.

6 Pohdinta

Valitsin analyysini taustaksi oppimistavoitteiden taksonomiataulukon tiedon ja kognitiivisten prosessien dimensiot, joita vasten tarkastelin toiminnallista kieliopin opetusta ja kielentämistä. Tavoitteenasetteluita oli hetkin vaikea tiivistää analysoimistani teksteistä. Tekstit esittelevät opetusmenetelmiin liittyviä kokeiluja ja tutkimustuloksia. Oppimistavoitteiden etsiminen teksteistä, joissa oppimistapahtumien sisältöjä ei täsmällisesti eritelty, voi vaikuttaa huonosti perustellulta. Harvalukuisessa kielitiedon opetusmenetelmiä käsittelevien tekstien joukosta valitut tekstit kuitenkin kuvaavat kielitiedon opetukseen sopivia harjoituksia ja tehtäviä, joiden kautta tavoitteet voivat konkretisoitua.

Toiminnallisen kieliopin opetuksen ja kielentämisen käyttöä kuvaavat tekstit eivät juurikaan asemoi itseään suhteessa muihin kielitiedon opetusmenetelmiin. Tuomi ja Kulju (2010) viittaavat kieliopin opetukseen tekstitaitojen yhteydessä artikkelissaan, jossa laajaan Ronja Ryövärintytär -teemaiseen kirjallisuusprojektiin 4.-luokkalaisten kanssa nivoutuvat erilaisten kieleen, kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen liittyvät tiedot ja taidot. Esimerkkeinä he mainitsevat pää- ja sivulauseen ja lausetyyppien käsittelyn sekä sanaston, kirja- ja puhekielen tarkastelun. Tällaista tarkastelua on kansainvälisessä kieliopinopetusta tutkivassa kirjallisuudessa kutsuttu kontekstuaaliseksi kieliopin opetuksiksi, ja se on ollut erityisesti Myhillin tutkijaryhmän tutkimusten kohteena (Myhill 2005; Myhill, Lines & Watson 2013). Kontekstuaalisen kieliopin opetuksen yksi kokeilu 8.-luokkalaisten kanssa on raportoitu artikkelissa ”Kahdeksaluokkalaisten kieliopin käsitteitä käyttämässä” (Rättyä & Vaitinen 2015).

Ajatus kieliopin oppimisesta kontekstissa on luettavissa myös Alhon ja Kauppisen (2008) *Käyttökieleoppi*-teoksessa, joka tähtää kieliopin rakenteiden oppimiseen aitojen tekstien yhteydessä. Näkökulma on tuttu tekstitaitokäsitteen tuomisesta saakka, mutta se ei ole konkretisoitunut opetusmenetelmien tai työskentelytapojen tasolla. Kontekstuaalinen kieliopin opetus voidaan nähdä lähestymistapana, kuten vaikkapa *Kieli ja sen kieliopit*-teoksessa, jonka mukaan kieliopin opetuksen tarkastelun pitäisi tapahtua tekstien analyysin yhteydessä (Opetushallitus 1994: 141–146), tai opetuksen periaatteena, kuten professori Matti Leiwo on kirjoittanut jo vuonna 1979 (Leiwo 1979). Kontekstuaalisen kieliopin näkökulma avaa kognitiivisen prosessin dimensioita, kuten ylemmällä soveltamisen tasolla. Kun kielitiedon opetus tuodaan vaikkapa mainoksen tutkimuksen yhteyteen, sovelletaan käsitteitä. Oppilaat pohtivat kyseisen tekstityypin tyypillistä sanastoa, sanaluokkia, niiden taipuneita muotoja (adjektiivien komparatiiveja, verbien imperatiiveja jne.).

Taksonomia-aulukon kehittämisessä ajatuksena on Mayerin (2002) mukaan ollut se, että taksonomia helpottaisi opetuksen suunnittelutyötä erityisesti niiden opettajien kohdalla, jotka kokevat muistamiseen ohjaavan opetuksen tutumpana ja helpompana kuin muutokseen suuntaavan oppimisen, jota oppilas osaa jatkossa soveltaa uudessa tilanteessa (e. *retention vs. transfer*). Oletetusti useilla luokanopettajaopiskelijoilla on kokemusmuistissaan juuri muistamiseen ohjaava opetus, ja sen vaihtaminen muutokseen suuntaavaan oppimisen ohjaamiseen opetusharjoittelussa vaatii työtä ja harjoitusta. Taulukko voikin toimia opetuksen suunnittelun ja opetusmenetelmän kehittämisen työkaluna. Esimerkiksi toiminnallisen kieliopin opetuksen käytännön toteutuksen monipuolistaminen voisi edistyä sitä ohjaavien oppimiskäsitysten ja teorioiden linjassa taulukkoa ja sen tiedon ja kognitiivisen prosessoinnin dimensioita hyödyntämällä.

Kun tarkastelemme metakielen opetuksen tavoitteita, voimme kiinnittää huomiota niihin linjakkaan opetuksen (Biggs 1996) lisäksi myös mielekkään oppimisen näkökulmasta. Näkökulma on ollut esillä jo 1960-luvulta, ja sitä on kehitetty edelleenkin (vrt. Perna 2011). Kuljun (2010, 2012) artikkeleissa kielentämistä ja ongelmanratkaisupohjaisia tehtävätyyppejä hyödyntävä opetus avautuu mielekkään oppimisena, vaikkei niissä käytetäkään mielekkään oppimisen teoriaa teoriapohjana/taustateorianä. Mielekkään oppimisen (e. *meaningful learning*) edellytykset ovat Novakin (2010) mukaan merkityksellinen aikaisempi tieto, mielekäs materiaali ja oppijan halu oppia mielekkäästi. Merkityksellisellä aikaisemmalla tiedolla Novak (2010: 23, 56–70) viittaa siihen, että syntyy kokonaisia tietorakenteita, jotka ovat hyvin organisoituneita. Verratkaamme tilannetta havaintoon siitä, että opiskelijat hallitsevat esimerkiksi lauseenjäsenkäsitteistä predikaatin ja subjektin, jotka on opetettu heille ”päälauseenjäseninä”. Vaikuttaako spiraaliperiaatteen käyttö eli muiden lauseenjäsenten esitteleminen myöhemmin siten, että oppijalle syntyy käsitys, ettei aikaisempaan tietoon välttämättä tarvitse lisätä uusia

lauseenjäsenkäsitteitä? Kun käsitteitä ei esitetä ontologisten kategorioiden kokonaisuuksina eikä käsitteiden yhteyttä sanoihin, lauseisiin ja lausekokonaisuuksien muodostamiseen avata kielentäen, mielekkästä oppimista ei tapahdu eikä oppijalle synny halua oppia. Sen sijaan oppilaat kokevat kieliopin opetuksen tarpeettomaksi ja sen oppimisen turhauttavaksi (ks. myös Kulju, Mäkinen & Rähä 2015).

Ajatukset miniteorioista voidaan liittää myös mielekkään oppimisen teorian kontekstiin. Paikallisten miniteorioiden takia oppilaiden oppimaa tietoa ei ehkä voidakaan pitää merkityksellisenä aiempaa tietona, vaan tietona, joka pikemminkin haittaa organisoituneiden tietorakenteiden oppimista. Kielitiedon opetuksessa pitäisikin taksonomia-
taulukon tiedon ulottuvuuden osalta siirtyä faktatiedon muistamisesta painottamaan käsitetiedon ja sen soveltamisen merkitystä. Käsitteellinen tieto jakautuu taksonomia-
taulukossa Pintrichin (2002) mukaan kolmeen osaan: tietoon luokitteluista ja kategori-
oista, tietoon periaatteista ja yleistyksistä sekä tietoon teorioista, malleista ja raken-
teista. Käsitetiedon ja kieliopillisten kategorioiden opettamista on sivuttu artikkeleissa,
joissa tarkastellaan kielitiedon opetusta visualisoinnin avulla (Rättyä 2013a, 2013b).

Taksonomia-
taulukko tuntuu soveltuvan hyvin kielentämisen tarkasteluun, sillä matemaattisen kielentämisen määrittelyssä se sidotaan matemaattisen ajatteluproses-
sin ilmaisuun. Joutsenlahden (2009) mukaan matemaattinen ajattelu on niin konse-
ptuaalisen, proseduraalisen kuin strategisenkin tiedon prosessointia, joten taksonomian
tiedon dimension tarkastelu on yhteydessä kielentämisen määritelmäänkin.

Vaikka taksonomia-
taulukko perustuu konstruktivistiseen näkökulmaan, ei siinä ole 2000-luvun vaihteessa kuvattuna lainkaan sosiokonstruktivistista näkökulmaa, joka näkyisi taulukossa esimerkiksi tiedon yhdessä rakentamisen tai jakamisen ulottuvuute-
na. Myös ne tavoitteet, jotka toiminnallinen kieliopin opetus asettaa sosiodraaman teo-
riataustasta käsin ja yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta, jäävät sijoittumatta
kaksiulotteiseen taksonomia-
taulukkoon. Myöskään opettajan ja oppilaan keskinäiseen toimintaan kohdentuvat tavoitteet eivät taulukossa näy. Kielentämisen yhteydessä esil-
le nousutta vertaisoppimista ei suoraan voi sijoittaa taulukkoon, vaikka muiden oppi-
laiden ajatusten reflektointi on ymmärrettävissä metakognitiivisena taitona. Opettajan
näkökulma täydentäisi opetusmenetelmän pohdintaa. Kielentämisen etuja tarkastelta-
essa mainitaan opettajan näkökulma: opettaja mallintaa, kielentäminen helpottaa ope-
ttajan arviointityötä ja auttaa eriyttämisen ja tukitoimien pohtimisessa (Joutsenlahti &
Kulju 2010: 54; Kulju & Joutsenlahti 2010: 169; Kulju 2012: 13). Joutsenlahti (2009) on
ottanut esiin myös opettajan oppimistilanteisiin kohdistuvan suunnittelutyön, jota kie-
lentäminen helpottaa. Opettaja pystyy arvioimaan koko ajan sekä oppilaiden tiedollista,
proseduraalista että metakognitiivista tasoa. Hänen tutkimuksessaan lukion 1.-luokka-
laiset kokivat kirjallisen kielentämisen auttavan ajattelun jäsentämisessä sekä tukevan
ymmärtämistä ja oman ratkaisuprosessin arviointia.

Jollei yhteistoiminnallisuuden näkökulma ole mukana taksonomiataulukossa, jota voidaan käyttää opetuksen suunnittelun kehittämisessä, se voi jäädä huomioimatta. Yhteisöllinen oppiminen jää usein myös puuttumaan oppikirjojen tehtävistä, jotka kehottavat yksikön toisessa persoonassa tunnistamaan, nimeämään ja alleviivaamaan. Sellaiset tehtävät eivät ohjaa yhteiseen työskentelyyn, eivätkä siten myöskään keskusteluun kielestä ja käyttämään perusteluita vastauksista. Opettajaopiskelijat ja opettajat, jotka saattavat turvautua oppikirjaan paljonkin, eivät näkökulmaa tule välttämättä huomanneeksi. Palataan siis takaisin ajatukseen linjakkaasta opetuksesta, jossa oppimiskäsitykset ohjaavat niin tavoitteenasettelua, työskentelytapoja, oppimateriaalin valintaa kuin oppimisympäristöjenkin valintaa. Esimerkiksi teknisiin oppimisympäristöihin siirretyt kielitiedon nimeämis- ja tunnistamistehtävät tulisi muuntaa opetus suunnitelman oppimiskäsitysten mukaisiksi kielentämiseen ohjaaviksi ja argumentaatiota harjoittaviksi tehtäviksi sen sijaan, että tehtävien ohjaavana tekijänä on korkean pistemäärän saaminen oikeista vastauksista.

7 Lopuksi

Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan alalla tarvitaan didaktisesti argumentoitua keskustelua kielitiedon opetusmenetelmistä. Miten ylipäättään määrittelemme opetusmenetelmät ja miten erotamme ne työskentelytavoista ja opetusmuodoista? Opetusmenetelmäkäsitetä tarkastelevia relevantteja lähteitä oli tämän artikkelin taustaksi vaikea löytää, sillä oppimiskäsitysten muutosten myötä ovat erilaisten oppimisprosessiin liittyvien työskentelytapojen ja toimintamuotojen kenttää värittäneet myös ideologiset näkemykset, jotka heijastuvat eri oppiaineisiin eri tavoin. Miten esimerkiksi oppiaineessamme suhteutetaan genre-, draama- tai kriittinen pedagogiikka? Näiden lähestyminen menetelmän näkökulmasta on mielestäni vaikeaa, sillä ne risteävät opetuksen kentällä. Etsin analogiaa tutkimusmenetelmistä, joiden kohdalla voidaan puhua erilaisista tutkimusotteista riippuen siitä, minkälaiseen paradigmaan ne kuuluvat. Tapaustutkimus ja toimintatutkimus ovat tutkimusstrategioita tai tutkimusotteita, joita voidaan toteuttaa erilaisin analyysimenetelmin (kvantitatiiviset, kvalitatiiviset tai niiden yhdistelmät). Samalla tavoin esimerkiksi tutkivaa oppimista (tai tutkivan oppimisen pedagogiikkaa) on kuvattu paitsi pedagogisena menetelmänä ja mallina myös kokonaisvaltaisena lähestymistapana ja strategiana, jota voi toteuttaa erilaisin opetus- ja oppimiskäytännöin (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005: 5, 13–20, 29–31).

Opetusmenetelmää määriteltäessä käytetään alan kirjallisuudessa rinnakkaisia käsitteitä opetusmenetelmät, opetusmuodot, työtavat ja työskentelytavat. Opetusmenetelmä viittaa opettajan näkökulmaan ja työtapa puolestaan opiskelijan näkökulmaan.

Opiskelijan näkökulmaa tarkasteltaessa voidaan liikkua akseleilla yksilö- ja ryhmätyöskentely tai opettaja-, oppilas- tai yhteistoiminnallisuuskeskeinen työskentely. (Lahdes 1997; Tynjälä 1999; Uusikylä & Atjonen 2005.)

Ainedidaktiikan edustajana näen, että opetusmenetelmä on lähtökohtaisesti hyvä käsite, joka yhdyssanana avautuu menetelmäksi, jota opettaminen määrittää. Tällöin näkökulma on opettajassa ja hänen ratkaisuissaan siitä, millaisiin oppimiskäsityksiin hän opetuksessaan nojaa, kuinka opetuksen sisällölliset, tiedolliset ja taidolliset tavoitteet asetetaan suunnitteluvaiheessa ja saavutetaan erilaisin työskentelytavooin sekä miten tavoitteiden saavuttamista arvioidaan. Linjakkaan opetuksen tavoin näiden tulisi opetusmenetelmän sisällä olla loogisessa suhteessa toisiinsa. Työskentelytavat (mieluummin kuin työtavat) käsitän opetusmenetelmään kuuluviksi tavoiksi, joilla opettaja ja oppijat käsittelevät asioita. Työskentelytavoissa voidaan oppimisprosessin aikana käyttää opettaja- tai oppilaskeskeisiä tai yhteistoiminnallisia opetusmuotoja ja niitä voidaan toteuttaa erilaisissa oppimisympäristöissä rinnakkain.

Olen hahmottanut opetusmenetelmän osa-alueet pyramidiksi (ks. kuvio 1), jonka perustana ovat oppimiskäsitykset ja -teoriat. Suunnitteluosaan sisältyvät ensinnäkin opetuksen tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden laatiminen opetusprosessia ohjaavan opetussuunnitelman hengessä, toiseksi oppimisympäristöjen valinta ja kolmanneksi arvioinnin kriteerien valmistelu. Arviointiin puolestaan kuuluvat oppilaiden arviointi, oppimisprosessin ja opettajan oman työn reflektointi.



KUVIO 1. Opetusmenetelmän osa-alueet.

Mitä tämä tarkoittaisi sitten kielitiedon opetuksessa ja sen opetusmenetelmissä? Koska menetelmän kuvaus yleensä sisältää osa-alueet ja jatkumon, hahmottelen lopuksi kielentämistä (kielitiedon) opetusmenetelmänä kooten yhteen menetelmästä kirjoitettujen kotimaisten artikkeleiden sisältöjä (Joutsenlahti 2003, 2009; Joutsenlahti & Rättyä 2015; Kulju 2010; Kulju & Joutsenlahti 2010).

Kielentämismenetelmä perustuu konstruktiiiviseen ja sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Opetusmenetelmän tavoitteena on oppilaiden ohjaaminen mielekkääseen oppimiseen siten, että oppilaan oppimisprosessissa mahdollistuu faktatiedon lisäksi käsitetieto, menetelmätieto ja metakognitiivinen tieto, ja oppilas prosessoi tietoa muistamisen lisäksi ymmärtämällä, soveltamalla, analysoimalla, arvioimalla ja uutta luoden. Tämä prosessointi tapahtuu sellaisin työskentelytavoin ja tehtävin, joissa oppilas voi toimia suullisesti, kirjallisesti, visualisoiden, symbolikieltä tai taktiillista kieltä käyttäen yhteistyössä muiden oppijoiden kanssa. Kielentämistehtävät voidaan toteuttaa erilaisissa oppimisympäristöissä. Työskentelytapojen tulokulmaa etsitään ongelmanratkaisuprosesseista, jotka vaativat oppilailta heidän ajatusprosessiensa purkua sekä niiden argumentointia. Kielentämismenetelmää käyttäessään opettaja saa oppimisen arviointia varten oppilailta jäsennettävissä olevaa tietoa oppilaan omaksumista tiedon lajeista ja kognitiivisista prosesseista. Tätä tietoa opettaja pystyy käyttämään hyödykseen arvioidessaan oppilasta, ohjatakseen häntä jatkossa, suunnitellakseen opetusta ja mahdollista eriyttämistä tai tukitoimia.

Kirjallisuus

- Ahvenisto, I., M. van der Berg, J. Löfström & A. Virta 2013. Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika*, 7 (3), 40–55.
- Alho, I. & A. Kauppinen 2009. *Käyttökelioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Anderson, L. A. 2002. Curricular alignment: a re-examination. *Theory into Practice*, 41 (4), 255–260.
- Anderson, L. A. & R. Krathwohl (toim.) 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Essex: Pearson.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347–264.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Hakkarainen, K., M. Bollström-Huttunen, R. Pyysalo & K. Lonka 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Harjunen, E. & J. Rautopuro 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Julkaisut 2015: 8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Joutsenlahti, J. 2003. Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 188–196.
- Joutsenlahti, J. 2009. Matematiikan kirjallinen kielentäminen lukiomatematiikassa. Teoksessa M. Asikainen, P. E. Hirvonen & K. Sormunen (toim.) *Ajankohtaista matemaattisten aineiden*

- opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa*. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 1. Joensuu: University of Eastern Finland, 3–15.
- Joutsenlahti, J. & P. Kulju 2010. Matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kehittäminen yhteisen tutkimuksen avulla: Sanan lasku -projekti. Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) *Tutki, kehitä, kokeile*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 10. Tampere: Tampereen yliopisto, 53–61.
- Joutsenlahti, J. & K. Rättyä 2015. Kielementämisen käsite ainedidaktisissa tutkimuksissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Krathwohl, D. R. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212.
- Kulju, P. 2010. Äidinkielen kielioopin ulottuvuudet. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.) *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 143–158.
- Kulju, P. 2012. Äidinkielen kielioopin kielementäminen. Teoksessa M. van den Berg, R. Mäkelä, H. Ruuska, K. Stenberg, A. Loukomies & R. Palmqvist (toim.) *Tutki, kokeile ja kehitä*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012. Helsinki: Helsingin yliopisto, 10–22.
- Kulju, P. & J. Joutsenlahti 2010. Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla voisi olla toisilleen? Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen taidoista, opiskelu- asenteista sekä sukupuolistereotypioista. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampere: Tampereen yliopisto, 163–178.
- Kulju, P., M. Mäkinen & P. Rähä 2015. Peruskoululaisten käsityksiä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Julkaisut 2015: 10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–96.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Leiwo, M. 1979. Kielioppi, oikeakielisuus ja ainekirjoitus. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) *Kieliopistako käsitteet äidinkielen opetukseen?* Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 27. Turku: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 36–49.
- Leiwo, M. 1998. Sijamuodot äidinkielen kielioopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? Julkaisussa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) *Puolin ja toisin*. AFinLAN vuosikirja 1998. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 175–187.
- Markkula, M. 2010. Kokemuksia kielioopin opettamisesta toiminnallisesti. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 21–25.
- Maunu, N. 2010. Sijamuodot. Draamallisin ja toiminnallisin menetelmin. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 25–52.
- Mayer, R. 2002. Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41 (4), 226–232.
- Myhill, D. 2005. Ways of knowing: writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, (4) 3, 77–96.
- Myhill, D., S. Jones & A. Watson 2013. Grammar matters: how teacher's grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teacher and Teacher Education*, 36, 77–91.
- Myhill, D., H. Lines & A. Watson 2012. Making meaning with grammar: a repertoire of possibilities. *English in Australia*, 47 (3), 29–38.
- Novak, J. D. 2010. *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. 2nd edition. New York: Routledge.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. *Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pernaa, J. 2011. *Kehittämistutkimus: tieto- ja viestintäteknikkaa kemian opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pintrich, P. 2002. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41 (4), 219–225.
- Rättyä, K. 2013a. Languaging and visualisation method for grammar teaching: a conceptual change theory perspective. *English Teaching Practice and Critique*, 12 (3), 87–101.
- Rättyä, K. 2013b. Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttö kielennys- ja visualisointitehtävissä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silfverberg & E. Kouki (toim.) *Opettaminen valinkauhassa. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 15.3.2013*. Ainedidaktisia tutkimuksia 7. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 18–28.
- Rättyä, K. & P. Vaittinen 2015. Kahdeksaluokkalaiset käyttämässä kieliopin käsitteitä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Elävä ainepedagogiikka. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014*. Ainedidaktisia tutkimuksia 9. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sarmavuori, K. 2009. Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 38, 43–88.
- Sarmavuori, K. 2010. Kielioppitunnit kiinnostavammiksi ja hausemmiksi toiminnallisten harjoitusten avulla. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 9–18.
- Sarmavuori, K., & N. Maunu 2011. Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa: lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 40, 29–51.
- Tainio, L. 2010. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudet ja vanhat haasteet. *Virittäjä*, 114 (1), 108–114.
- Tainio, L. & J. Marjokorpi 2014. Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, toukokuu 2014.
- Tainio, L. & S. Routarinne 2012. Kieliopin ymmärtäminen ja kieliopillinen ajattelu: luokanopettajaopiskelijat lausetta hahmottamassa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 249–263.
- Tikkanen, G. 2010. *Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tommola, H. 2010. Jes – äikkää! Katsaus toiminnallisen kieliopin opiskeluun. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 18–21.
- Tuomi, M. & P. Kulju 2010. Matka Ronja Ryövärityttären mukana kirjallisuuden ja tekstitaitojen maailmaan. Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) *Tutki, kehitä, kokeile*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 10. Tampere: Tampereen yliopisto, 87–108.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & P. Atjonen 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 208–225.

Pirjo Pollari

University of Jyväskylä

Can a cheat sheet in an EFL test engage and empower students?

Although occasionally used in language classrooms, cheat-sheet tests have not been explored in foreign or second language education research. This study experimented with cheat-sheet tests in the teaching of EFL in a Finnish upper secondary school. The participants, 101 students, could make a cheat sheet for the grammar part of their English test. A total of 92 students prepared the cheat sheet, nine did not. Students' cheat sheets, test results and comments constituted the data for this study, analysed both qualitatively and quantitatively. The existence of the cheat sheet and its quality (thorough, good or limited) correlated with the grammar test results: students with a thorough cheat sheet scored slightly higher points on average than other groups. Even though the cheat sheet did not markedly improve their test results, the majority of students felt that it had improved their learning and studying. Some students also reported reduced test anxiety.

Keywords: student assessment, testing aids, engagement, empowerment

Asiasanat: oppilasarviointi, arviointimenetelmät, kokeet, voimaantumisen

1 Introduction

Over the past decades, schools, curricula, teaching methods as well as theories of learning have undergone great changes. There is very little research on student assessment in Finland, but student assessment in foreign (FL) or second language (L2) education still appears to be somewhat test-based and limited in scope (Hildén & Härmälä 2015; Tarnanen & Huhta 2011). For instance, despite the requirements of the Finnish national curricula, self- and peer-assessment do not seem to play a significant role in FL/L2 assessment (Tarnanen & Huhta 2011). Yet, teaching and learning cannot really be reformed if assessment methods do not change as well. New avenues should therefore be explored in FL student assessment, both in research and in practice.

This study has a dual aim: it is both a teaching experiment exploring cheat sheets in an English test and a contribution to research on foreign language assessment. After a brief look at the theoretical background, I will introduce the experiment, its participants and the methods used. Then I will present the findings, based primarily on qualitative data. In addition, I will examine quantitatively if the cheat sheets had any measurable impact on students' test results. Finally, I will discuss the findings, their limitations and possible implications.

2 Theoretical background

2.1 The power of assessment

Research in FL/L2 education shows that testing has a significant yet quite complex washback effect (Cheng, Watanabe & Curtis 2004; Hughes 1989; Rea-Dickins & Scott 2007). Although the washback effect is not negative per se, evidence about how tests – high-stakes tests in particular – narrow the curricula into 'teaching to the test' abounds (Rea-Dickins & Scott 2007; Volante 2004). Also students, wishing to succeed, want to study for the test itself, which in turn influences their learning strategies. Many tests still focus on memory and accurate knowledge retention instead of high-order learning and thinking skills such as problem-solving or critical thinking (e.g. Atjonen 2007; Pickford & Brown 2006). So, students often try to memorise the information they think will be tested. This easily leads to superficial rote learning and real conceptual understanding, deep learning, takes a back seat (e.g. Harlen 2012; Volante 2004). Ultimately, passing the exam becomes far more important than learning itself (Harlen 2012).

Furthermore, test anxiety, which is rather common among female students, can weaken memory and knowledge retention and, thus, many students cannot show all that they actually know in test situations (e.g. Hembree 1988). Underperforming in the test can affect their motivation, self-efficacy and self-esteem as learners (Harlen & Deakin Crick 2003). Accordingly, several studies have shown that test anxiety, which is also closely related to foreign language anxiety (e.g. Horwitz 2001, 2010), may affect not only students' test results but also their FL/L2 learning processes, proficiency and motivation (e.g. Aydin 2009; Cheng, Klinger, Fox, Doe, Jin & Wu 2014; Liu & Huang 2011).

Finland has only one national high-stakes examination, the Matriculation Examination. However, the effects of testing on students and their learning are not only limited to high-stakes exams (Harlen & Deakin Crick 2003). Students may feel anxious and powerless in the face of any of the assessment situations that take place dozens of times throughout their school year (Atjonen 2007). Determining students' grades, they, too, have high stakes for students. Furthermore, even though socio-constructivist learning theories – the basis of the Finnish national curricula – emphasise the learner's active role and agency in the learning process (e.g. Tynjälä 1999; von Wright 1993), the test-taker has remained far more often than not an object of assessment, rather than an active agent.

2.2 Cheat sheets in a test?

During the past couple of decades, both teachers and researchers have developed alternative assessment methods that are better aligned with current learning theories. For instance, a cheat-sheet exam, also known as a crib-notes exam, refers to an exam or a test where students can bring into the exam notes they have written themselves for that particular testing situation. Sometimes the notes may be restricted, for instance with regard to their content or size. Some teachers have also insisted on using hand-written notes only.

Although cheat-sheet tests have not been really examined in FL/L2 education research so far, there are some published studies on cheat sheets in other contexts, mainly in psychology and mathematical subjects at the tertiary level. Most of the studies so far have advocated cheat sheets for a variety of reasons. For instance, they have concluded that the engagement in creating a personal cheat sheet – and not only using one in the test – improves studying and learning and thus also performance in the test (Block 2012; de Raadt 2012; Erbe 2007; Larwin 2012; Whitworth 1990). This is attributed to a coding process: when students review, select, organise and rewrite information on their cribs, they process the information more actively and more profoundly than when just trying to memorise it (e.g. Larwin 2012; Whitworth 1990). The improvement

in test results may be rather small (Gharib, Phillips & Mathew 2012) but there are other benefits, for instance decreased test anxiety (Block 2012; Butler & Crouch 2011; Erbe 2007; Whitworth 1990) or simply the fact that students find cheat-sheet exams useful and prefer them over closed-book exams (Block 2012; Erbe 2007; Gharib et al. 2012).

However, some studies have concluded that cheat sheets are not beneficial for learning (Dickson & Bauer 2008; Dickson & Miller 2005; Funk & Dickson 2011) even if they have improved test results and students have found them both helpful and stress-reducing (Dickson & Bauer 2008). Dickson and her colleagues argue that instead of really engaging in studying and learning, the students become dependent on their cribs. To test their dependency hypothesis, Dickson and Bauer (2008) organised a dual test on a course examination of developmental psychology at an American university. First, students had to take an unexpected pre-test without their crib notes and, immediately afterwards, they took the real exam, now with their crib notes. The questions were mostly identical multiple-choice questions. Dickson and Bauer argued that if the reason for an improved test performance lay in the engagement and improved learning, then students who had made the crib notes for the exam should perform just as well with or without the cribs in the actual test situation. As this was not the case (students performed better in the real test with their cribs than in the pre-test), Dickson and Bauer (2008: 117) concluded that “constructing crib sheets did not enhance learning, but use enhanced performance” because students depended on their notes in the exam. In fact, Dickson and Bauer (2008: 117) warned that crib sheets, or “crutches”, actually cripple learning as “students do not learn the course material as well when they expect to use a crib sheet” as they would for a closed-book exam, and advised against using cheat sheets.

To measure the efficacy of learning in another way, Gharib, Phillips and Mathew (2012) gave students surprise post-tests two weeks after the exams. They could not find any significant difference in the retention quiz performance between the students who had taken open-book, closed-book or cheat-sheet exams. Furthermore, they found out that “scores among exam types are positively correlated – students who do well on one exam type tend to do well on the others” (Gharib et al. 2012: 476). They concluded that “all three types of exams are equally effective as teaching tools”, but because of other beneficial factors, they deemed cheat-sheet and open-book exams more learner-friendly than closed-book exams (Gharib et al. 2012: 477).

Although prior research seems to be somewhat conflicting on the benefits of cheat sheets, in their recent meta-analysis Larwin, Gorman and Larwin (2013: 439) found out that “the use of either student-prepared testing aids or open-textbook exams can have a moderate impact on student performance on exams”. Furthermore, on the basis of higher effect sizes for student-prepared testing aids, they concluded as follows:

This outcome suggests some possible additional benefit to students who are required to prepare their own testing aids, thus requiring them to review, organize, and clarify the information on which they are being tested, as has been suggested by earlier research (...). This also suggests a potential benefit in the form of greater student engagement with the course material and information that, as other research has found, can ultimately help students to develop better study strategies and skills that they will incorporate into their other coursework. (Larwin et al. 2013: 439)

Therefore, Larwin et al. (2013) inclined towards favouring cheat-sheet exams.

3 The aim and setting of the study

Some years ago I introduced cheat sheets to some of my EFL courses. In order to examine the cheat-sheet test and its effects more thoroughly, I collected systematic data in 2013 and 2014. My main research interests were to find out how students react to cheat-sheet tests and what kinds of cheat sheets they construct and why. I also wanted to see if cheat sheets affect students' learning, test results as well as their learning and studying experiences. Above all, I wanted to explore if cheat-sheet tests could empower and engage students more in their assessment.

Altogether 101 students (61 females and 40 males, aged 17–18) took part in this study in 2013 and 2014 (47 and 54, respectively). They were on the penultimate compulsory English course (ENAS, the culture course) before the final Matriculation Examination. The cheat sheet was made for the written test, which comprised both grammar and reading comprehension exercises. The grammar exercise was a traditional multiple-choice exercise with 40 items and a maximum of 40 points. Although rather behaviouristic, some of the items required processing two grammatical constructs at once (e.g. articles and capital letters) and, admittedly, the exercise was quite detailed and challenging. The maximum score of the reading comprehension (RC) part was also 40 points.

The contents of the cheat sheet were limited to grammar (articles with proper nouns, punctuation, capital letters, sequence of tenses, conjunctions and linking words, some phrasal verbs). The size of the sheet was restricted (A4 on one side) so that students would have to process and summarise the information they selected. Even though some studies have suggested a link between hand-written notes and better test results (Larwin 2012), the students could prepare their cheat sheets outside lessons as they wanted. My only requirement was that each student made their own cheat sheet, i.e. they were not to copy somebody else's sheet. The cheat-sheet test was not the only assessment method in the course but one among many forms, such as two longer written pieces, an oral presentation, and smaller vocabulary and listening comprehension tests.

After the test, I collected the students' cheat sheets for analysis. Furthermore, using an open-ended questionnaire in Finnish (see Appendix 1), I collected their comments both before and after the test. The final student comments were collected after I had handed students their tests and cheat sheets back. The findings presented in this article are primarily based on the students' cheat sheets as well as their comments.

Inductive qualitative content analysis was used for analysing the students' cheat sheets and comments: after several readings, the cheat sheets as well as the comments were placed into categories emerging from the data (e.g. Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs 2014; Tuomi & Sarajärvi 2009). However, not all students answered every questionnaire item, and some answers were also rather vague. When a comment proved difficult to categorise, I consulted a second reader, an experienced educational researcher. Some student comments are used to illustrate the categories in the following text. This way, the reader can evaluate the trustworthiness of the analysis (Elo et al. 2014). The comments are identified by a student number, gender (F/M) and the quality of the cheat sheet (T=thorough, G=good, L=limited and N=no cheat sheet). Originally written in Finnish, I translated not only their meaning but also tried to retain the students' style, grammar and occasional ambiguities. The students' test results and previous grades are also used for additional quantitative analyses.

4 Findings

4.1 The initial reaction, construction and quality of the cheat sheet

When I introduced the idea of a cheat-sheet test to my students, it was a new idea to nearly half of them. In contrast, 15 students said they had used cheat sheets in two or more tests in various subjects, for instance foreign languages and mathematics. At this point, a great majority of the students said they liked the idea:

I was excited! The cheat sheet is familiar to me from the past and I like it a lot. Then you study properly for the test and you also feel more secure when you go to the test. If you get a black-out, you don't need to panic as you can check it from your cheat sheet. (15F, T)

Nice to have some change. A new thing for me. The test didn't stress me so much. (42F, T)

A good thing, we've had one sometime last year as well. Otherwise, it'd be a terrible task to remember all the exceptions. (57M, G)

About 20% of the students had neutral or slightly mixed feelings. Mixed feelings were caused by concern about either the difficulty of the test or the quality of learning:

214 CAN A CHEAT SHEET IN AN EFL TEST ENGAGE AND EMPOWER STUDENTS?

I liked it, I've had one once before. I was a bit worried if the test would be really hard - on the other hand, the cheat sheet relieves anxiety. (01F, T)

Good idea as such because nowadays similar things are used in the working life, for instance. On the other hand, you should know grammar in particular by heart so a cheat sheet for a grammar test may weaken your learning. This test form is new to me. (71M, L)

Wasn't a new thing, and for me, it doesn't really matter what kind of test it'd be. (24M, G)

Initially, five students felt that the cheat-sheet test would be a bad idea:

Cheat-sheet tests belong to the junior high. They are of no use when you are preparing for the Matriculation Exam. (03F, N)

Not a new thing but the cheat-sheet test will be harder, I don't like it myself. (94M, G)

After the test I collected and analysed the cheat sheets. A total of 92 students had made a cheat sheet, nine had not. The cheat sheets were divided into three groups: there were 42 thorough cheat sheets, 44 good ones and six limited cheat sheets that seemed very hastily constructed or consisted of only some short notes. The difference between a good and a thorough cheat sheet was basically in the quality, not in the quantity of information: thorough cheat sheets seemed more processed and organised with colour codes, pictures, the student's own rules or examples, for instance.

Altogether, over half of the female students (55.7%) prepared a thorough cheat sheet compared to 20% of the male students. In other words, 34 thorough cheat sheets were made by girls, eight by boys. Making a thorough cheat sheet therefore seemed to appeal more to the girls than to the boys. Another gender difference appeared among those who prepared the cheat sheet: with boys, the higher the previous grades, the more thorough the cheat sheet, but vice versa with girls (see Table 1).

TABLE 1. Previous English course grades (scale 4–10, 10 being the highest), the cheat sheet and the gender (n=101).

Cheat sheet n all (female / male)	Limited n=6 (2/4)	Good n=44 (23/21)	Thorough n=42 (34/8)	No cheat sheet n=9 (2/7)	All n=101 (60/41)
Mean of all prior course grades: all (female / male)	8.63 (9.25 / 8.31)	8.57 (8.64 / 8.50)	8.65 (8.63 / 8.72)	9.32 (9.68 / 9.21)	8.68 (8.69 / 8.65)
Previous grade: all (female / male)	8.50 (9.00 / 8.25)	8.50 (8.65 / 8.33)	8.43 (8.38 / 8.63)	9.44 (10.00 / 9.29)	8.55 (8.56 / 8.55)

However, nine students, seven boys and two girls, did not prepare a cheat sheet for the test. With one exception, the group was quite homogenous on the basis of their prior grades: the mean of their previous grades was clearly higher than that of those who made the cheat sheet. These students seemingly trusted their skills and preferred to take the test without a cheat sheet:

I don't find it useful in English because my language skills are so good anyway, but it must be helpful when trying to remember small, trivial things. (34F, N)

I wanted to see how well I can do without. (70M, N)

As mentioned earlier, one of the pedagogical premises of the cheat-sheet test is enhanced learning through an engagement in constructing the cheat sheet (e.g. Erbe 2007; Larwin 2012; Whitworth 1990). Also, the limited size of the cheat sheet makes students select material, which necessitates both the self-assessment of their own skills and an evaluation of the relevance of the information (e.g. Whitworth 1990). These ideas of engagement and self-assessment come across clearly in the majority of students' comments when they describe what they wrote on their cheat sheets and why. Some also mentioned their learning styles as a basis for selection:

I wrote nearly all grammar things on the cheat sheet because I revised things that way even if I had known some of the things beforehand. (09F, T)

Mainly I chose things that were difficult for me but also the most important. (08M, G)

For the cheat sheet, I selected things that I thought I might forget or that I didn't master yet so that they would stay better in my memory also for the future. (16F, T)

Some rules, but more examples. I understand things better through examples. (66F, T)

Furthermore, a few students wanted to make sure they would be able to perform well despite their possible test anxiety:

I wrote all I could squeeze in because I was afraid that I might have a 'blackout' in the test situation. (39F, T)

There were, however, some students who did not base their selection on self-assessment but rather more on a presumption of what might be asked in the test. Some students also wanted to take full advantage of the cheat sheet:

I listed all the things that were on the list of the test topics because they will probably be asked. (33M, T)

Almost all the information I could find. If you are allowed to use a cheat sheet, make the most of it then. (60F, T)

In sum, most students liked the idea of a cheat sheet. They had also engaged in preparing their cheat sheets, which, in general, were of good quality: 42 of them were considered thorough, 44 good and six limited.

4.2 The effects of the cheat sheet on learning experiences and results

Immediately after the test, the students were asked if the cheat sheet had been useful or beneficial in the test. Although feeling almost unanimously that the cheat sheet had been helpful in one way or another, the students did not believe its impact on their actual test results would be strong, perhaps a couple of points on average. Overall, the students felt that the cheat sheet had rather helped them to learn better than offered them the right answers in the test, as the following comment shows:

I believe the cheat sheet improved my test results a bit, but not significantly. Or, actually, maybe the cheat sheet improved the result quite a lot. I noticed in the test that I knew the things I had written on my cheat sheet. So, making the cheat sheet had taught me. (82F, T)

Over a third of the students said they had used the cheat sheet mainly for checking some of their answers. Eleven students mentioned that they had used their cheat sheets little or not at all in the test situation even though they had them:

I didn't actually need it more than in a couple of cases where I was wondering if there should be an article or not. (50F, G)

I believe that making the cheat sheet helped my language skills. If I had realised to take it out of my rucksack, I could have checked exercise 1 from it. (06M, G)

Conclusively demonstrating the efficacy of learning and the influence of the cheat sheet on the test results is unfeasible in a real classroom context, since the students cannot take the same test both with and without the cheat sheet. In Dickson and Bauer's (2008) study, college students first had an unexpected pre-test without their crib notes, and then the actual test with their cribs. Using the same research design would not have been possible in this experiment because of the practical time constraints of school life. Furthermore, Dickson and Bauer's (2008) assumption that the slightly better results in the real test with the crib meant dependency on the notes and thus inferior learning is, in my opinion, somewhat fallacious. There is ample evidence that students use different learning strategies when studying for different types of assessment situations (Atjonen

2007; Pickford & Brown 2006). For instance, students have been documented to use more deep learning strategies and skills that lead to better conceptual understanding as well as more self-directed study skills when studying for an open-book exam than for a closed-book exam, the latter evoking more rote learning and memorisation (Block 2012; Boniface 1985; Theophilides & Koutselini 2000). Thus, along the same lines, students who are told that they can use the cheat sheet in the test probably select things differently for the cheat sheet than they would if they knew they cannot use their notes in the actual test situation. For example, if there is something that is difficult to memorise by heart, such as a long list of exceptions, they write them down – as most students did in the present study. Also, if the students recognise their own weaknesses, they write down things they do not master – as, again, many students did in this study. Thus, using the cheat sheet very sensibly for their own needs, they can concentrate on learning and understanding more important concepts. If no cheat sheets are then allowed in the test situation, it handicaps students who have prepared well and rationally – but for a different kind of purpose and test situation.

However, in order to investigate if the cheat sheet had had any measurable effect on test results, I first compared the quality of the cheat sheet and the grammar results (see Table 2). I used the comparison of means and Pearson's correlation coefficient to analyse the test results; t-test, one-way analysis of variance as well as analysis of covariance were used to analyse the statistical significance of the differences of the means (see e.g. Jokivuori & Hietala 2007; Metsämuuronen 2009). On average, the students with thorough cheat sheets scored the highest in the grammar exercise and the six students with limited cheat sheets scored the lowest ($p < .01$, one-way ANOVA).

TABLE 2. The means of the test results, earlier English grades and the quality of the cheat sheet (n=101).

	Limited (n=6)	Good (n=44)	Thorough (n=42)	No cheat sheet (n=9)	All (n=101)
Grammar score A (max. 40p)	29.33	31.39	33.93	33.67	32.52
Reading comp. score B (max. 40p)	31.92	32.50	32.62	36.89	32.91
A-B: the difference	-2.58	-1.11	+1.31	-3.22	-0.38
Total score (max. 80p)	61.25	63.89	66.55	70.56	65.43
Test grade	7.71	8.03	8.36	8.89	8.22
Previous course grade	8.50	8.50	8.43	9.44	8.55
Mean of previous course grades	8.63	8.57	8.65	9.32	8.68

Next, I compared the grammar results with the reading comprehension scores. The underlying assumption was that the reading comprehension results would give an idea of the student's overall language skills and could thus be used as a baseline for the cheat-sheet part of the test. As hypothesised, the students' reading comprehension scores turned out to be in line with the average of their earlier English grades ($r = .83$, $p < .001$). As could be expected on the basis of their previous grades, the students without a cheat sheet scored the highest of all in the RC part (36.89/40p.), but on average 3.22 points less in the grammar section. The students with thorough cheat sheets were the only group that on average had a higher score in grammar than in reading comprehension.

The mean of the previous grades also correlates strongly with the grammar score ($r = .71$, $p < .001$) but the correlation is smaller than with the reading comprehension score. To investigate the effect of the cheat sheet (both its existence and quality) on the grammar score, an analysis of co-variance was run (see e.g. Jokivuori & Hietala 2007). When the effect of the mean of the previous grades was removed, the difference in grammar scores was still statistically significant ($p < .001$, ANCOVA).

With most girls having prepared a thorough cheat sheet, I wanted to see if there were any statistical gender differences (t-test) in the results. As the scatter graph illustrates at the individual student level (see Figure 1), female students tended to score slightly higher in grammar ($m = 33.57$) than in RC ($m = 32.61$). Their grammar scores were also higher than those of the male students ($m = 30.93$, $p < .01$), who, in turn, scored a little higher in RC ($m = 33.35$, $p = ns$).

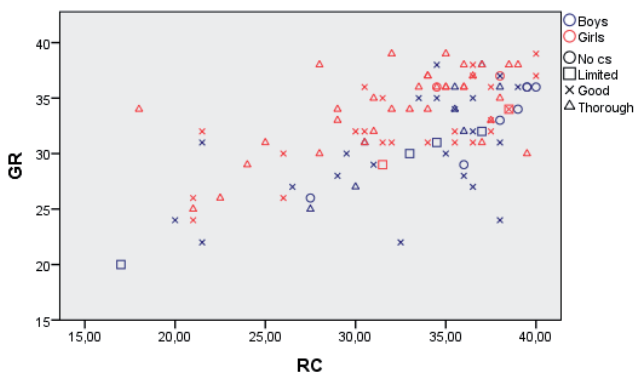


FIGURE 1. Scatter chart of grammar (Y axis) and reading comprehension scores (X axis) of female and male students, displaying the quality of the cheat sheet.

Female students' higher grammar scores further corroborate the effect of the quality of the cheat sheet on grammar results since females also prepared more thorough cheat

sheets than males. All in all, female students did slightly better in this test even though the means of the previous grades of both female and male students were almost identical (see Table).

4.3 The students' final verdict: was it worth it?

When I handed the tests and cheat sheets back, I asked the students for final feedback on the cheat-sheet test: "Now that you have seen your marked and graded test, what do you think of the cheat-sheet test, the cheat sheet itself and its effects? Was it worth it or not? Why? Would you do something differently now?" Out of the 92 students who had prepared a cheat sheet, six said the impact of the cheat sheet had been non-existent or negative, mainly because of the difficulty of the test, lack of time or lack of preparation:

Well, now it seems that it wasn't that useful. Of course, I could have made a bit better cheat sheet but I forgot and made it during the previous break/class so it didn't give me an awful lot of benefit. (40M, L)

The test was really difficult and there was too little time. I felt that the cheat sheet didn't help although I was well prepared otherwise, too. If the test was more difficult because of the cheat sheet, it would have been better to have the test without it. (21F, T)

Two of those six students also considered the cheat sheet detrimental for learning:

I would rather have done an ordinary test even though the grade would probably have been pretty similar. The cheat sheet was helpful in some things because I didn't cram at all, actually. A nice experiment but without a cheat sheet you would learn better. (79F, T)

Still, a great majority of students felt that the cheat sheet had been beneficial because it had enhanced their studying and learning as well as recollection, for instance. Some also said that it had made them prepare for the test better than usually. Fourteen students, all girls, mentioned feeling less insecure or stressed because of the cheat sheet.

A very good thing. I noticed last week that I already knew by heart some pretty difficult phrasal verbs that I had written on my cheat sheet. In the test itself I didn't need the cheat sheet that much but still it was useful in general, e.g. phrasals got into my mind. (22M, G)

The cheat sheet was quite handy because it forces you, in a way, to read and study properly grammar rules that you wouldn't normally bother to study so carefully. (Which probably was the whole point.) Things got into my head. I wouldn't do anything differently. (77F, T)

Yes it was useful. Things went into several boxes in the brain so to speak when you read and wrote at the same time. (47M, T)

It was worth it. Precisely because this test wasn't so stressful as well. (25F, G)

As can be seen from the comments above, preparing the cheat sheet had generally engaged students in the studying and learning process. Nevertheless, would students do something differently now that they had seen the results of their tests? Those 31 students who answered this question mentioned a few changes, for instance investing more effort in the construction of the cheat sheet or making the cheat sheet more condense. Five students mentioned changes that suggest some prior dependency on the cheat sheet: they would either study more or trust themselves more instead of trusting the cheat sheet alone

I wouldn't do anything differently except I would trust my gut feeling more than the cheat sheet. (38F, T)

If I did something differently, then I'd study more and not just trust the cheat sheet. (31F, G)

A few students were also disappointed when they noticed that they had made mistakes in the grammar section despite having had the correct information on their cheat sheets. Had they perhaps not had time to check, or had they not found the information on the cheat sheet – or had they had a false sense of knowing it by heart?

I'd concentrate better in the test because some mistakes were stupid, careless errors. (87F, G)

How about the students who had not made a cheat sheet at all? Would they construct one if given a second chance? Some perhaps would, some would not:

I don't regret my decision. My mistakes were in such small things that I wouldn't have written them on my cheat sheet anyway. (34F, N)

In some small things (like in the article exercise) I would have liked to have had it. (03F, N)

All in all, most students considered the cheat sheet helpful for the learning and studying process as well as for the test situation.

5 Discussion

The aims of the reported experiment were to find out how students react to cheat-sheet tests, what kinds of cheat sheets they construct and why. I also wanted to see if cheat sheets affect students' learning experiences and results. Above all, I wanted to

explore if cheat-sheet tests could give students a more engaged or empowered role in assessment. The qualitative findings showed that a significant majority of the students liked the idea from start to finish. Accordingly, 92 out of 101 students prepared cheat sheets, which in general were of good quality – 44 of them were regarded as good, 42 as thorough – so students clearly invested thought and effort in preparing them. Furthermore, quantitative analysis indicated that a thorough cheat sheet improved their test results a little.

This experiment has some limitations, though. First of all, this was primarily a teaching experiment in order to develop assessment methodology in my own teaching rather than a pure research experiment. The design was therefore not as rigorous as it could have been. Also, the number of students is rather limited for statistical analyses, and as they were not a random sample, the results cannot be generalised. Furthermore, my role as both the teacher and the researcher may have affected some of my decisions, both in teaching and in conducting the study. Some external factors such as poor handwriting may have in some subliminal way influenced the categorisation of the cheat sheets as well.

In addition, we can naturally argue whether the grammar results and those of the rest of the test are comparable and thus, whether they are feasible indicators of either improved test results or improved learning. We can also say that the differences were so small that they are not really significant. Furthermore, we can argue whether the small test result improvements were because of the students' dependency on the cheat sheet in the test situation or because of their engagement in learning while constructing the cheat sheet. However, the evidence clearly shows that female students, who seemed to have invested more in making their cheat sheets, performed better in the grammar exercise.

The students' personal experiences are perhaps the most pertinent issue here. First of all, the majority of the students experienced the cheat sheet as helpful for their learning process. Many students said that making the cheat sheet had improved their learning. Some also said that preparing the cheat sheet made them study better, in a more engaged way. Secondly, most students felt that although the cheat sheet did not increase their test scores much, it helped them in the actual test situation in one way or another: a few mentioned that the cheat sheet decreased their test anxiety and stress, and some said they could check their answers with the help of the cheat sheet. Finally, most of the students liked the cheat sheet, and quite a few would like to use it more often. Although there were a couple of students who may have depended on the cheat sheet, I agree with several researchers who claim that the use of cheat sheets can enhance both performance and learning through increased engagement (e.g. Block 2012; Erbe 2007; Larwin et al. 2013; Whitworth 1990). Even if test results had not improved, I would still

recommend cheat sheets because most students found them helpful. Unlike Dickson and her colleagues (Dickson & Bauer 2008; Dickson & Miller 2005; Funk & Dickson 2011), I believe that learning may manifest itself in many guises, not only in improved test results, and that students' own experiences and reactions are paramount. Positive attitudes, motivation as well as reduced anxiety are key components in learning. They simply cannot be ignored.

Furthermore, the cheat-sheet test empowered students in a very concrete way. First, the students could each decide whether or not to prepare the cheat sheet. Then, they could decide what to include and how. Constructing the cheat sheet developed their self-assessment as well as their learning-to-learn skills, and it introduced a new study method for those who had never written revision sheets. By reducing some students' test anxiety, the cheat sheet allowed them to focus on both studying and taking the test without excessive, disruptive stress. Finally, the students could decide when to use the cheat sheet in the test – a few decided not to consult it at all. So, the students had several opportunities to act as active agents – none of which a closed-book exam allows.

As shown in previous studies, the effect of the cheat sheet on the actual grade in general remained quite small: as Gharib et al. (2012) concluded, students who usually do well tend to do well regardless of the exam type. Thus, students and teachers who worry that cheat sheets might result in everybody getting (too) good grades, regardless of whether they really deserve them or not on the basis of their skills, need not worry. And the two or three disappointed students who had hoped that the cheat sheet would give them an easy escape route in lieu of studying for the test may have learnt more learner responsibility through their disappointment.

In a nutshell, I would argue that, in spite of its clear benefits, a cheat-sheet test is not a panacea, and it should not be used as the only assessment method. Assessment must be versatile and diverse enough to tap into the diverse skills of all students. Thus, further research in FL student assessment, whether dealing with cheat sheets or not, is needed. Yet, the findings of this limited study suggest that a cheat-sheet test is *one* learner-friendly assessment method that most students find beneficial for learning. It also engages and empowers them far more than traditional closed-book tests do. Quite justly, then, I will give the final word to a student whose comment summarises the findings of this study very well:

It was nice to try this. I wouldn't like to have a cheat sheet test every time but it's good every now and then. There was so much stuff that's difficult to learn by heart in a minute. Making the cheat sheet made me study the test area better than I would have studied for an ordinary test. (13F, T)

References

- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Aydın, S. 2009. Test anxiety among foreign language learners: a review of literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (1), 127–137.
- Block, R. M. 2012. A discussion of the effect of open-book and closed-book exams on student achievement in an introductory statistics course. *PRIMUS*, 22 (3), 228–238.
- Boniface, D. 1985. Candidates' use of notes and textbooks during an open-book examination. *Educational Research*, 27 (3), 201–209.
- Butler, D. & N. Crouch 2011. Student experiences of making and using cheat sheets in mathematical exams. In J. Clark, B. Kissane, J. Mousley, T. Spencer & S. Thornton (eds) *Mathematics: traditions and [new] practices: proceedings of the 34th annual AAMT–MERGA conference*. Adelaide: AAMT and MERGA, 134–141.
- Cheng, L., D. Klinger, J. Fox, C. Doe, Y. Jin & J. Wu 2014. Motivation and test anxiety in test performance across three testing contexts: the CAEL, CET, and GEPT. *TESOL Quarterly*, 48 (2), 300–330.
- Cheng, L., Y. J. Watanabe & A. Curtis 2004. *Washback in language testing: research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- de Raadt, M. 2012. Student created cheat-sheets in examinations: impact on student outcomes. In *Proceedings of the Fourteenth Australasian Computing Education Conference (ACE2012)*, Melbourne: Australian Computer Society Inc., 71–76.
- Dickson, K. L. & J. J. Bauer 2008. Do students learn course material during crib sheet construction? *Teaching of Psychology*, 35 (2), 117–120.
- Dickson, K. L. & M. D. Miller 2005. Authorized crib cards do not improve exam performance. *Teaching of Psychology*, 32 (4), 230–233.
- Elo, S., M. Kääriäinen, O. Kanste, T. Pölkki, K. Utriainen & H. Kyngäs 2014. Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4 (1). Available at DOI: 10.1177/2158244014522633.
- Erbe, B. 2007. Reducing test anxiety while increasing learning: the cheat sheet. *College Teaching*, 55 (3), 96–98.
- Funk, S. C. & K. L. Dickson 2011. Crib card use during tests: helpful or a crutch? *Teaching of Psychology*, 38 (2), 114–117.
- Gharib, A., W. Phillips & N. Mathew 2012. Cheat sheet or open-book? A comparison of the effects of exam types on performance, retention, and anxiety. *Psychology Research*, 2 (8), 469–478.
- Harlen, W. 2012. The role of assessment in developing motivation for learning. In J. Gardner (ed.) *Assessment and learning*. London: Sage, 171–183.
- Harlen, W. & R. Deakin Crick 2003. Testing and motivation for learning. *Assessment in Education*, 10 (2), 169–208.
- Hembree, R. 1988. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58 (1), 47–77.
- Hildén, R. & M. Härmälä 2015. *Hyvästä paremmaksi: kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Koulutuksen seurantaraportit 6. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Available at http://karvi.fi/app/uploads/2015/03/KARVI_0615.pdf.
- Horwitz, E. K. 2001. Language anxiety and achievement. *Annual Report of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Horwitz, E. K. 2010. Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43 (2), 154–167.
- Hughes, A. 1989. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jokivuori, P. & R. Hietala 2007. *Määrällisiä tarinoita: monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta*. Porvoo: WSOY.
- Larwin, K. 2012. Student prepared testing aids: a low-tech method of encouraging student engagement. *Journal of Instructional Psychology*, 39 (2), 105–111.
- Larwin, K. H., J. Gorman & D. A. Larwin, 2013. Assessing the impact of testing aids on post-secondary student performance: a meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 25 (3), 429–443.
- Liu, M. & W. Huang, 2011. An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*. Available at DOI: 10.1155/2011/493167
- Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos*. 4. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Pickford, R. & S. Brown 2006. *Assessing skills and practice*. Abingdon: Routledge.
- Rea-Dickins, P. & C. Scott, 2007. Washback from language tests on teaching, learning and policy: evidence from diverse settings. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (1), 1–7.
- Tarnanen, M. & A. Huhta 2011. Foreign language assessment and feedback practices in Finland. In D. Tsagari & I. Csépes (eds) *Classroom-based language assessment. Language testing and evaluation*, Vol. 25. Frankfurt am Main: Peter Lang, 129–146.
- Theophilides, C. & M. Koutselini 2000. Study behavior in the closed-book and the open-book examination: a comparative analysis. *Educational Research and Evaluation*, 6 (4), 379–393.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6., uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä
- Volante, L. 2004. Teaching to the test: what every educator and policy-maker should know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35. Available at <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/volante.html>.
- Whitworth, R. 1990. Using crib notes as a learning device. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 64 (1), 23–24.
- Wright, J. von. 1993. *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus.

APPENDIX.

Nimi/Name:

**Kun opettaja ehdotti lunttilappukoetta, mitä mieltä olit siitä ajatuksena? Miksi?
Oliko se sinulle uusi asia?**

When the teacher suggested a cheat-sheet test to your group, what did you think of the idea? Why?

Was it a new idea to you?

(This question was answered after the initial discussion on a cheat-sheet test in class.)

Mitä asioita kirjoitit lunttilappuusi? Miksi valitsit juuri ne asiat? Jos ET tehnyt lunttia, kerro mikset.

What did you write on your cheat sheet? Why did you choose these things? *If you did NOT make a cheat sheet, tell me why.*

(This question as well as the following two questions were answered immediately after the test.)

**Oliko luntista hyötyä kokeessa? Millaisissa asioissa/tilanteissa? Miksi (ei)?
(Millaisissa tilanteissa olisit kaivannut lunttia?)**

Was the cheat sheet useful in the test? In what kinds of things/situations? Why (not)?
(In what kinds of situations would you have liked to have had a cheat sheet?)

Miten uskot luntin vaikuttaneen koetulokseesi? (Tai sen, ettei sinulla ollut lunttia)

How do you think the cheat sheet affected your test result? *(Or, how did you not having a cheat sheet affect your test result?)*

Nyt kun olet nähnyt kokeesi korjattuna, mitä mieltä olet lunttilappukokeesta, luntista ja sen annista? Kannattiko lunttilappukoe vai ei? Miksi? Tekisitkö nyt jotain toisin?

Now that you have seen your marked and graded test, what do you think of the cheat-sheet test, the cheat sheet itself and its effects? Was it worth it or not? Why? Would you do something differently now?

(This question was answered after the marked tests and the cheat sheets were returned to the students.)

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 73. Jyväskylä. s. 226–241.

Jonna Riikonen

Jyväskylän yliopisto

Lukiolaisten vertaispalaute verkkoympäristössä

This case study addresses high school students' peer feedback in an online wiki-environment. In the study the students worked in three small groups and wrote short texts. Their assignment was taken from the literacy skills test of the Finnish Matriculation Examination, autumn 2010, and the source text in question was an excerpt from the novel *Askeleen jäljessä* (One Step Behind) by Henning Mankell. The groups gave each other feedback about their written texts, being instructed to focus on assignment, content, parse and language. My research questions were: What kind of feedback did the students give each other? How did they structure the feedback? I conducted a content analysis to analyse the students' feedback and to consider the effect of the online environment on the process of giving feedback. My findings suggest that the feedback given was commendatory and critical but also unclear, and that a great deal of it concentrated on the content and composition of the texts.

Keywords: peer feedback, collaborative writing

Asiasanat: vertaispalaute, yhteiskirjoittaminen

1 Johdanto

Nyky-yhteiskunnan ihannekansalainen on monilukutaitoinen toimija, joka kykenee hankkimaan, muokkaamaan, tuottamaan, esittämään, arvioimaan ja arvottamaan tietoa erilaisissa konteksteissa ja eri muodoissa (Jewitt 2005). Monilukutaitoon liittyy vahvasti tieto- ja viestintäteknologian hallitseminen niin tekstien käyttäjänä kuin tuottajana. Teknologistuvat toimintaympäristöt edellyttävät yhä enemmän monimuotoisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoja (ks. Kallionpää 2014) ja muuttavat ilmaisun tapoja (ks. Warnick 2006).

Nykyään kirjoitetaan ehkä enemmän kuin koskaan aikaisemmin, ja verkko on monelle nuorelle pääasiallinen kirjoittamisen ympäristö – ainakin vapaa-aikana (ks. esim. Kauppinen 2011; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Tekstien ja tekstuaalisten toimintaympäristöjen muuttumisen myötä ollaan siirtymässä yksin työskentelevän kirjoittajan ihanteesta tiimikirjoittamiseen (Luukka 2004: 117, ks. myös Ivanič 2004; Cummings 2009), ja kirjoittaminen voidaan ylipäätään nähdä entistä laajemmin sosiaalisena käytäntönä (ks. esim. Kallionpää 2014). Luukan (2013) mukaan monilukutaitoa ei tule mieltää vain yksilöllisenä, kognitiivisena taitona vaan se tulee enemmän nähdä valmiutena hyödyntää tilanteisiin ja kulttuuriin sidoksissa olevia yhteisöllisiä käytänteitä, joihin soisalistutaa yhteisöissä toimimalla.

Yhteisölliset teknologiset ratkaisut mahdollistavat yhteistyön aiempaa helpommin (Wichman & Rummel 2013). Siten on kiinnostavaa tarkastella kirjoittamista nimenomaan ryhmän työnä, tiimikirjoittamisena, varsinkin, kun aiheeseen liittyvää tutkimusta on Suomessa tehty varsin vähän. Aiemmissa tutkimuksissa on enimmäkseen keskitytty yksin tuotettuihin teksteihin (esim. Valtonen 2012; Berg 2011; Makkonen-Craig 2011; Mikkonen 2010; Kronholm-Cederberg 2009; Ranta 2007), ja kirjoittamisen uudet käytänteet ovat jääneet selvästi vähemmälle huomiolle (ks. kuitenkin esim. Marttunen & Laurinen 2012, 2009; Pulkkinen, Marttunen & Laurinen 2008). Kun siirrytään yksin kirjoittamisesta ryhmän työskentelyyn, tapahtuu monenlaisia muutoksia. Esimerkiksi toiminnan sosiaalinen luonne korostuu, ja kirjoittajan on tärkeää oppia työskentelemään ryhmissä sekä antamaan palautetta (Luukka 2004: 117).

Perinteinen kirjoittamisen opetus on keskittynyt voimakkaasti tuotokseen – esimerkiksi kouluaineeseen – ja kirjoitettuun kielimuotoon. Tekstit on kirjoitettu yksin ja opettajan antama palaute on tullut kirjoittamisen päätyttyä. 1980-luvulla kirjoittamista alettiin tarkastella prosessina, joka koostuu eri työvaiheista. (Ks. esim. Luukka 2004.) Näitä vaiheita ovat esimerkiksi suunnittelu, kirjoittaminen, palautteen pyytäminen ja tekstin muokkaaminen (ks. esim. Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1988).

Oman kokemuksen mukaan palautteen antaminen ja tekstin muokkaaminen näyttää olevan lukiolaisille vaikeaa, mutta molempien taitojen oppiminen on tärkeää. Niinpä olen kiinnostunut siitä, kuinka työskentelyä ja siten myös kirjoittamisen tuloksia voisi parantaa. Tarkastelen väitöstutkimuksessani lukiolaisten kirjoittamista ryhmissä, ja tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan palautteen pyytämistä ja saamista vertaisilta verkossa. Kirjoittamiseen liittyvää vertaispalautetta on Suomessa tutkittu hyvin vähän (ks. Murtorinne 2005; Husso 2012; Heikkilä 2007), eikä vertaispalautteesta verkossa ole suomalaista tutkimusta tehty vielä lainkaan. Tutkimustietoa kuitenkin tarvitaan, sillä palautteen antaminen, saaminen ja hyödyntäminen ovat kaikki tärkeitä taitoja, joita tarvitaan uusissa mediaympäristöissä (ks. esim. Kallionpää 2014).

Tässä artikkelissa tarkasteltavia tutkimuskysymyksiä ovat seuraavat: Millaista palautetta opiskelijaryhmät antavat verkossa toisilleen? Miten palaute rakentuu ja muotoutuu? Varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi pohdin artikkelissani myös sitä, millä tavalla toimintaympäristö vaikuttaa palautteenantoprosessiin.

Käsillä olevan tutkimuksen aineisto on kerätty oppimiskokeilussa, jossa opiskelijat ovat kirjoittaneet tekstinsä tiimissä, ryhmänä. Oppimiskokeilun toimintaympäristönä on luokkahuoneen ohella tietotekninen ympäristö, wiki, joka on luonteeltaan yhteisöllinen ja avoin (ks. esim. Cummings 2009) ja johon opiskelijaryhmät ovat sijoittaneet kirjoittamansa tekstit ja toisilleen antamansa palautteet. Hypoteesini on, että palaute pohjautuu vahvasti annettuihin apukysymyksiin ja että se voi jäädä kritiikittömäksi.

2 Palautteen ja vertaispalautteen merkitys

Oppijan oma aktiivinen tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja palautteen haku ovat tavoitteellisen oppimisen ehtoja. Palaute antaa opiskelijalle tietoa toiminnan tuloksista, seurauksista ja etenemisestä kohti tavoitetta, ja jotta oppimisprosessi pysyy tavoitteiden suuntaisena, tarvitaan myös kyseenalaistavaa vuorovaikutusta. (Rauste-von Wright & von-Wright 1998: 173–174, 183.) Palautteen ei siis tarvitse olla vain kiittävää, vaan sen tulee sisältää kritiikkiä ja haastaa palautteensaaja pohtimaan omaa työskentelyään.

Palautteella on suuri merkitys oppimisessa. Se voi kohdistua käsillä olevaan tehtävään, työskentelyprosessiin, itsesääteilyyn tai henkilöön (Frey & Fisher 2011: 64–67). Se rohkaisee opiskelijaa ja kertoo hänelle, onko hän ymmärtänyt asian oikein vai tarvitseeko hän lisää harjoitusta. Palaute auttaa opiskelijaa muuttamaan käsitteellisiä näkemyksiään (Sprenger 2005: 82) ja parantaa oppimistuloksia, jos se vain kohtaa opiskelijan tarpeet ja on muodoltaan riittävän ymmärrettävää ja hyödynnettävää.

Palaute voi olla monenlaista pelkästä arvosanasta sanalliseen palautteeseen, kirjallisesta suulliseen ja vaikkapa vertaisen antamasta palautteesta tietokoneen oikolu-kuohjelman käyttämiseen (ks. esim. Sprenger 2005; Frey & Fisher 2011). Kirjoittajan iästä ja taidoista riippumatta tekstipalautteen kohteilla ja muotoiluilla on merkitystä (Kauppinen & Hankala 2013: 228). Vain kehuja tai rankaisemista sisältävä palaute ei paranna suorituksia. Tehokkainta on tavoitteisiin sidoksissa oleva palaute, johon sisältyy opiskelijalle suunnattuja vahvistuksia ja vihjeitä. (Hattie & Timperley 2007: 84.)

Palaute on tärkeä osa kirjoittamisprosessia. Sekä opettaja että muut opiskelijat toimivat toiminnan tukijoina, ohjaajina ja palautteen antajina. Palautteen antaminen vaatii vahvaa paneutumista teksteihin ja vie paljon aikaa. Sitä kuitenkin pidetään tarpeellisena (ks. esim. Kauppinen 2011; Nugrahenny 2007), sillä kirjoittaja saa henkilökohtaisia ohjeita omasta tekstistään ja voi niiden avulla oppia omasta kirjoittamisestaan. Aina annettu palaute ei välttämättä näy parempina teksteinä, vaan kirjoittaja saattaa toistaa samoja virheitä yhä uudelleen (Nugrahenny 2007: 39). Palautteen vastaanottaminen itsessään voi olla kirjoittajalle niin vaikeaa, että hän ohittaa saamansa neuvot hyvin ylimalkaisella silmäilyllä tai jopa jättämällä niihin paneutumisen kokonaan väliin.

Palaute ei toimi tyhjiössä, vaan sen tulee olla sidoksissa oppimistilanteeseen (Hattie & Timperley 2007: 82, ks. myös Kauppinen & Hankala 2013: 216). Perinteisesti opiskelija on saattanut saada palautteen vasta viikkojen kuluttua kirjoittamisprosessin päättymisestä, jolloin palautteen hyödyntäminen on ainakin arvioitavan tekstin kohdalla mahdotonta. Mahdollisesti seuraavaan kirjoittamistehtävään taas on niin kauan aikaa, että saatu palaute ehtii unohtua. Näyttääkin siltä, että mahdollisimman pian saatu palaute on tehokasta (ks. esim. Frey & Fisher 2011) ja jo työskentelyn aikana annettu palaute voi auttaa kirjoittajaa enemmän kuin työskentelyn päätyttyä annettu. Tällaiseen palautteenantoon teknologisesti tuettu toimintaympäristö tarjoaa hyviä mahdollisuuksia, sillä teknologian avulla palaute voidaan antaa helposti kirjoittamisen aikana, oppimistilanteessa, eikä vasta kirjoittamisen päätyttyä. Kirjoittaja voi jopa työstää tekstiään eteenpäin samalla, kun palautteenantaja tarkastelee hänen tuotostaan. Teknologian avulla palautteen antaminen on myös aiempaa kätevämpää niin kirjoittamisen ohjaajan kuin kirjoittajien itsensä kannalta, kun tuotoksia ei tarvitse kerätä pois vaan tekstit ovat esimerkiksi pilvipalveluihin sijoitettuina useamman tahon saavutettavissa yhtä aikaa eikä samasta tekstistä ole olemassa useaa kopiota vaikkapa sähköpostissa. Kuitenkin esimerkiksi wikissä aikaisempiin versioihin on mahdollista palata, jos niin halutaan. Tekstit ovat myös helposti saavutettavissa missä tahansa, missä on tietokone ja verkko-yhteys.

Opettajan lisäksi palautetta voi antaa myös toinen opiskelija. Vaikka vertaispalaute ei voi kokonaan korvata opettajan antamaa palautetta ja vaikka esimerkiksi Nugrahenny (2007) toteaa, että opettajan antamaa palautetta arvostetaan toisen opiskelijan

antamaa enemmän, tarjoaa vertaispalaute parhaimmillaan oppimisen elämyksiä niin palautteen antajalle kuin saajalle (ks. esim. Svinhufvud 2007). Lisäksi on hyväksi, jos kirjoittaja saa palautetta useammalta henkilöltä eikä ainoastaan opettajalta, vaikkei määrää laatua korvaakaan. Tällöin palautteessa näkyy useampi näkökulma, ja samalla minimoidaan vaara, että opiskelija kirjoittaa tekstinsä vain opettajaa varten ja tavalla, jonka arvelee miellyttävän opettajaa (ks. esim. Sommers 1982). Vertaispalaute on toisen samassa tilanteessa olevan kirjoittajan palautetta eikä auktoriteetin ohjeistusta (ks. Chen 2010; Svinhufvud 2007). Parhaimmillaan tästä voi seurata se, että samassa asemassa olevat antavat toisilleen helposti ymmärrettävää ja omaksuttavaa palautetta (ks. esim. Nugrahenny 2007). Myös palautteen antaja oppii refleктоimaan omaa kirjoittamistaan ja kohtamaan omia kirjoitustaitojaan (Chen 2010; Cho & MacArthur 2011).

Palautteen antaminen ja saaminen voidaan nähdä keskusteluna teksteistä. Vuorovaikutuksen kautta tekstit elävät ja saavat tulkintoja (Kauppinen 2011: 326), ja vertaispalautteen antajat ovat ikään kuin tekstin yleisö, joka tekee kirjoittamisesta kommunikatiivisempaa ja tarkoituksenmukaisempaa toimintaa (Rahimi 2013). Tämä on selvä etu, sillä perinteisesti kirjoittaminen on nähty varsin yksinäisenä tapahtumana: tekstit on koulussa usein kirjoitettu yksin ja vain yksille silmille eli opettajalle.

Vertaispalautteen antaminen ei ole ongelmatonta. Opiskelijat saattavat olla harjaantumattomia palautteen antajia, ja siten palaute voi jäädä pintapuoliseksi tai vähäiseksi tai se saattaa kohdistua väärin asioihin tai olla virheellistä (ks. esim. Hovardas, Tsivitanidou & Zacharia 2014). Opiskelijatoverit saattavat myös antaa opettajaa positiivisempaa palautetta. Toisaalta palaute saattaa olla liiankin kriittistä tai sitä ei jakseta syventää riittävästi (Murtorinne 2005: 132, 262). Kriittinen palaute puolestaan saattaa jäädä perustelematta (Hovardas ym. 2014). Palautteen saajat saattavat puolestaan suhtautua epäilevästi opiskelijatovereidensa antamiin kommentteihin (ks. esim. Chen 2010), eikä suorien neuvojen saaminen vertaiselta usein ole helppoa (ks. esim. Murtorinne 2005). Opiskelijat saattavat myös kokea hyvin vaikeaksi asettua ikään kuin neuvojan asemaan suhteessa tasavertaiseen toveriin.

Jotta opiskelija voi antaa tehokasta palautetta, hänen pitää hallita riittäviä tekstin arvioinnin taitoja (ks. esim. Rahimi 2013). Palautteen antajan tulee osata eritellä arvioitavaa tekstiä tarkoituksenmukaisesti. Erittelevä lukutaito vaatii kykyä valita havaintoja ja nostaa niitä esiin, ja tekstejä on analysoinnin lisäksi kyettävä myös tulkitsemaan ja arvioimaan. Tärkeää on myös osata esittää olennaisia kysymyksiä tekstin kirjoittajalle (Murtorinne 2005: 266). Koska palautteenanto vaatii monenlaisia taitoja ja on vaativa tehtävä, sitä on myös harjoiteltava. Harjoittelun myötä opiskelijapalautteesta tulee tehokasta (Cho & MacArthur 2011; Rahimi 2013).

Vertaispalautteen ansiosta opiskelijat pääsevät tutustumaan toistensa teksteihin, mistä on hyötyä myös omien oppimistehtävien tekemisessä (Liu, Lin, Chiu & Yuan 2001). Muiden kirjoittajien teksteihin perehtyessään opiskelija saattaa ymmärtää paremmin oman tekstinsä vahvuuksia ja heikkouksia sekä suhteutumista muiden kirjoittamiin teksteihin. Palautteenannon oppimisen myötä myös opiskelijan muut tekstitaidot vahvistuvat (ks. esim. Rahimi 2013). Palautetta antaessaan opiskelijat oppivat erittelemään toistensa tekstejä, etsimään niistä onnistuneita kohtia ja esittämään tarkentavia kysymyksiä (ks. esim. Svinhufvud 2007).

Palautteen antamisen lisäksi opiskelijoiden on tärkeää oppia myös hyödyntämään saamaansa palautetta (ks. esim. Crisp 2007; Orsmond, Merry & Reiling 2005). Vertaispalaute voi saada opiskelijan pohtimaan ja arvioimaan saamaansa palautetta laajemmin kuin silloin, kun hän saa palautetta opettajalta, koska palautteen antaja ei ole opettajan kaltainen auktoriteetti (ks. Chen 2010).

3 Tutkimuksen toteutus

Oppimiskokeilu suoritettiin keväällä 2012 eräässä keskisuomalaisessa lukiossa. Ensimmäisen vuositason opiskelijat osallistuivat kursseille ÄI3, joka on kolmas pakollinen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi lukiossa. Kokeiluun osallistui kolme pienryhmää, joissa kussakin oli viisi tai kuusi jäsentä. Jokainen ryhmä kirjoitti tekstitaidon vastaustekstin syksyn 2010 ylioppilaskokeen ensimmäisestä tehtävänannosta: "Mitä odotuksia Henning Mankellin rikosromaanin *Askeleen jäljessä* alkukatkelma herättää, ja millä keinoin odotukset luodaan?" Vastaustekstit kirjoitettiin wikiin, Wikispaces-ympäristöön. Ympäristö on avoin, eli kuka tahansa verkon käyttäjä voi nähdä vastaustekstit. Tämä oli opiskelijoiden tiedossa.

Kun ryhmät olivat saaneet vastaustekstinsä valmiiksi, jokainen ryhmä luki yhden toisen ryhmän kirjoittaman vastaustekstin ja antoi siitä palautetta. Palautteet kirjoitettiin samaan verkkoympäristöön, jossa myös vastaustekstit sijaitsivat, ja opiskelijat tiesivät sekä arvioitavien vastaustekstien että palautteiden kirjoittajien henkilöllisyyden.

Vertaispalautteen tavoitteeksi asetettiin, että saamansa palautteen avulla ryhmä pystyy muokkaamaan omaa tekstiään. Opiskelijoita ohjeistettiin, että he voivat lähestyä toisen ryhmän vastaustekstiä kiinnittämällä huomiota tehtävänannon noudattamiseen sekä tekstin sisältöön, rakenteeseen että kieleen ja ryhmän niin halutessa myös muihin tekstin piirteisiin. Palautteen antajille annettiin seuraavat apukysymykset:

Miten vastausteksti täyttää tehtävänannon? Millaisia havaintoja pohjatekstistä on tehty ja miten ne on perusteltu? Ovatko havainnot monipuolisia/niukkoja/

keskeisiä/asiaankuulumattomia? Miten teksti on jäsenneilty? Miten havainnot on ryhmitelty? Miten kappaleet ja virkkeet sidostuvat toisiinsa? Miten tekstissä noudatetaan oikeakielisyssäntöjä?

Olen analysoinut vertaispalautteita sekä määrällisesti että laadullisesti. Aluksi laskin palautteiden määrät sekä sana- että lauseketasolla, jotta pystyn vertaamaan niiden laajuutta ja näkemään, onko ryhmien saamien palautteiden laajuudessa eroja. Lausekkeeksi lasken jokaisen kokonaisuuden, johon sisältyy jokin erillinen ajatus pohjatekstistä. Esimerkiksi palautteessa *tekstiä oli analysoitu hyvin ja monipuolisesti* on kaksi lauseketta, koska kohtaan sisältyy kaksi erillistä huomiota: 1) tekstiä on analysoitu hyvin ja 2) tekstiä on analysoitu monipuolisesti.

Palautteiden määrällisen analyysin jälkeen tarkastelin tekstejä sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2003) siten, että luokittelin palautteet ryhmiin sen mukaan, mihin palaute oli kohdennettu. Luokittelun jälkeen tarkastelin palautteita vielä määrällisesti nähdäkseni, millaisiin kohteisiin palautteissa kiinnitettiin eniten huomiota.

4 Tutkimuksen tuloksia

4.1 Palautteiden tyyli ja sisältö

Ryhmät kirjoittivat toisilleen palautteet vastauksien jatkoksi wiki-ympäristöön. Lyhimmässä palautteessa oli 55 sanaa, kahdessa muussa 75 ja 79 sanaa. Lausekkeita oli vähimmillään 12 ja enimmillään 16. Tästä on nähtävissä, että palautetta annettiin melko vähän eikä ryhmien välillä ollut suuria eroja palautteiden määrässä. Ilmeisin syy palautteen vähäisyyteen lienee se, että palautteen antajat eivät ole löytäneet arvioitavasta tekstistä enempää asioita, joita pitäisi kommentoida.

Kaikki ryhmät hyödynsivät palautteenannon apukysymyksiä. Ensimmäisen ryhmän saama palaute rakentuu hyvin tiukasti apukysymyksissä pitäytyen: asiat esitetään samassa järjestyksessä kuin ohjeistuksen apukysymykset. Myös muut ryhmät vastasivat kysymyksiin, mutta vastaaminen oli ensimmäistä vapaamuotoisempaa. Esimerkiksi kolmannen ryhmän saama palautetta ei ole ryhmitelty, vaan muun muassa jaksotukseen liittyvät havainnot on sijoitettu erilleen toisistaan. Kysymyksiin ”Miten havainnot on ryhmitelty?” ja ”Miten kappaleet ja virkkeet sidostuvat toisiinsa?” ryhmät eivät vastanneet.

Käytetty kieli vaikuttaa viestin vastaanottoon, ja siksi valittu kielimuoto on merkityksellinen. Ryhmän 1 saama palaute on tyyliiltään asiallinen ja kirjakielen normeja noudattava, mutta kaksi muuta palautetta ovat tuttavallisia. Tyylivalinnan taustalla voi olla palautteen antajien halu pehmentää annettua viestiä ja osoittaa yhteenkuuluvuut-

ta palautteen saajien kanssa: vertaispalautteen antajat ja saajat ovat toistensa ikä- ja ryhmätovereita, joten kovin virallinen kirjoitustapa on saatettu kokea vieraaksi, ikään kuin toisten yläpuolelle asettumiseksi.

Yksi tyyliä selitys voi olla toimintaympäristö. Nuoret ovat tottuneet käyttämään verkossa erilaista kieltä kuin koulukontekstissa, ja palautteissa käytetyt hymiöt ja kirjakielen normien rikkominen kuuluvat olennaisesti verkossa käytettävään kieleen (ks. Warnick 2006). Tutkimuksissa onkin havaittu, että kirjoittajan suhtautuminen muuttuu, kun kommunikointi tapahtuu elektronisesti. Kieli voi muuttua niukkasanaiseksi, ja siinä voivat sekoittua puhe- ja kirjakielen piirteet (Hawisher & Selfe 2007; ks. myös Luutonen 2007). Verkossa käydyille keskusteluille on ominaista lyhenteiden ja tunneikonien käyttö (ks. esim. Hynönen 2008).

Seuraavaksi tarkastelen ryhmien toisiltaan saamien palautteiden sisältöä. Olen ryhmitellyt palautteet kuuteen ryhmään taulukkoon 1. Palautteiden kieliasu on alkuperäinen. Suluissa on maininta, minkä ryhmän saamasta palautteesta on kysymys, eli esimerkiksi merkintä R1 tarkoittaa, että palaute on kohdistettu ryhmälle 1.

TAULUKKO 1. Ryhmien toisilleen antamat palautteet ryhmiteltynä sisällön mukaan.

Palautetyyppi	Vertaispalaute
1. Tehtävänannon noudattaminen (Yhteensä 7 lauseketta)	Teksti täyttää tehtävänannon hyvin. (R1) Odotuksia on käsitelty runsaasti ja ne on perusteltu hyvin. (R1) kerroitte odotuksista hyvin. ne olivat hyvin perusteltu ja viittasivat hyvin tekstiin (R2) odotuksia olisi voinut käsitellä enemmän (R3)
2. Tekstin sisältö (Yhteensä 11 lauseketta)	Myös havaintoja oli tehty monipuolisesti ja ne oli esitelty hyvin. (R1) hyviä ilmauksia tekstiin liittyen. monipuolisuudesta plussaa. (R2) älkää huijatkan, miljöötä ei edes kuvata tarkasti. (R2) ei välttämättä olisi tarvinnut kertoa niin paljoa tarinan taustaa, oletuksena että lukija tuntee tekstin! (R3) tekstiä oli analysoitu hyvin ja monipuolisesti (R3) Tykkäsimme erityisen paljon miehen analysoimisesta :) (R3) tiettyissä kohdissa kuten esim. perfektionismia ja tyytymättömyyttä arvellessa, olisi voitu jättää tilaa muillekin ajatuksille ja mahdollisuuksille (R3)
3. Tekstin rakenne (Yhteensä 14 lauseketta)	Kappalejaot olivat onnistuneet, mutta virkkeet olivat paikoitellen liian pitkiä ja hieman epäselviä, myös "odotuksia"-sanaa oli käytetty paikoitellen aika paljon. (R1) otsikko on kuin tönkköpasta. (R2) otsikon merkityksen selitys olisi voinut olla aikaisemmin, että lukija voisi saada paremman ajatuksen tekstistä. (R2)

Taulukko 1 jatkuu.

Taulukko 1 jatkuu.	
	virkkeet ajoittain vaikealukuisia; lauseiden pituus. (R2) kappaleet ovat kuitenkin hyvän ja sopivan mittaisia sekä hyvin jaoteltu (R2) OTSIKKO?? -_- (R3) Kappalejaosta plussaa (R3) loppu töksäht i (R3) hunajainen rakenne, jokaisessa kappaleessa oma asiansa (R3)
4. Tekstin kieli (Yhteensä 7 lauseketta)	Tekstissä oli joitain pieniä oikeakielisyysvirheitä, mutta katkelma oli kuitenkin selkeä ja hyvin kirjoitettu. (R1) vähän turhan hienohelmaista kielenkäyttöä. kirjoitusvirheitä ei ollut, paitsi yksi pilkkuvirhe, etsikää se. =P (R2) kirjoitusvirheitä, esim. Pilkkutus (R3)
5. Muut tekstin piirteet (Yksi lauseke)	”on toi iha ok loppujen lopuks”, sanoo Joonas *nimi muutettu* (R3)
6. Muuhun kuin tekstiin kohdistuva palaute (Kaksi lauseketta)	ootte noloja. rakkaudella Perttu (R2) hyvä pojat (R3)

Kuten taulukosta 1 näkyy, ryhmät ovat antaneet toisilleen eniten palautetta tekstin sisällöstä ja rakenteesta. Samankaltaisia tuloksia on Murtorinteen (2005) tutkimuksessa, jossa oppilaat antoivat toisilleen useimmin neuvoja sisällön muokkaamiseksi. Tässä tutkimuksessa sisältöön kohdistuvan palautteen laajuus selittyy sillä, että vastauksien pohjateksti, katkelma romaanista *Askeleen jäljessä*, on palautteenantajille tuttu ja sitä on jo ryhmässä analysoitu. Näin ollen sisällöllisiin seikkoihin on helpompi tarttua kuin silloin, jos pohjateksti tai arvioitavan tekstin aihe on vieraampi.

Rakenteeseen liittyvä palaute keskittyi lähinnä kappalejakoisiin ja virkerakenteisiin. Näyttää siltä, että rakenteesta on varsin helppoa löytää kommentoitavaa. Taustalla voi olla se, että esimerkiksi kappaleiden ja virkkeiden pituus on havaittavissa jo pikaisella silmäyksellä ja melko mekaanisesti, ja samoin se, että rakenteet vaikuttavat paljolti lukukokemukseen.

Huomionarvoista on se, että kieleen liittyvää palautetta annettiin kohtalaisen vähän. Samankaltaisia huomioita tehtiin osin Murtorinteen (2005), Chenin (2010) sekä Woon, Chun ja Lin (2013) tutkimuksissa: opiskelijoiden toisilleen antamat palautteet keskittyivät enemmän sisältöön kuin kielen pintatasoon.

Myös tehtävänannon noudattamiseen liittyvää palautetta annettiin vähän, vaikka se on yksi tärkeimmistä tekstitaidon vastauksen arviointikriteereistä. Syynä voi olla se, että palautteelle ei suuremmin nähty tarvetta, vaan koettiin, että arvioitava ryhmä noudatti tehtävänantoa riittävän hyvin.

Ohjeistuksessa mainittiin, että ryhmät voivat antaa palautetta myös muista tekstin piirteistä. Tätä mahdollisuutta käytettiin vähän: vain yksi ryhmä arvioi toisten kirjoittamaa tekstiä kokonaisuutena. Tämä kertonee siitä, että opiskelijoiden on vaikea löytää itsenäisesti teksteistä seikkoja, joista antaa palautetta. Toki ryhmät saattoivat myös ajatella, että apukysymykset olivat riittävän kattavia.

Muuhun kuin tekstiin kohdistuvaa palautetta annettiin kahdesti: molemmissa arvioitiin palautteen saavaa ryhmää ja molemmat palautteet ovat tulkittavissa humoristisiksi. Ensimmäisessä palautteessa vastaanottajia luonnehditaan ilmauksella *nolo*, ja luonnehdinnan yhteyteen on lisätty ilmaus *rakkaudella*, jonka voi tulkita pehmennykseksi: ilmauksella osoitetaan palautteen keveyttä ja vitsikkyyttä. Toisen ryhmän saama palaute *hyvä pojat* on tulkittavissa ironiseksi, koska palautteenantajien tiedossa oli, että vastaanottajaryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia. Humoristisuudella voidaan pyrkiä osoittamaan kohteliaisuutta tai keventämään palautetta.

4.2 Palautteiden kriittisyys

Tarkastelen palautteita myös sen mukaan, ovatko ne tekstin hyviä ominaisuuksia toteavia vai sisältyykö niihin kritiikkiä tai parannusehdotuksia. Tehtävänannon noudattamiseen liittyvät palautteet ovat pääosin myönteisiä. Seitsemästä lausekkeesta vain yhteen sisältyy parannusehdotus: *odotuksia olisi voinut käsitellä enemmän*. Tekstin sisältöön liittyvistä palautteista löytyy lähes yhtä paljon myönteisiä ja kriittisiä palautteita. Kriittisistä palautteista *älkää huijatko, miljöötä ei edes kuvata tarkasti ja tietyissä kohdissa – – olisi voitu jättää tilaa muillekin ajatuksille ja mahdollisuuksille* ovat sisällöltään sellaisia, että vastaanottajan voi olla vaikea hahmottaa, kuinka tekstiä voi parantaa. Kritiikki *ei välttämättä olisi tarvinnut kertoa niin paljoa tarinan taustaa* on perusteltu toteamalla, että oletuksena on, että lukija tuntee tekstin. Perustelussa näkyy, että palautteen antajat ovat ymmärtäneet arvioitavan tekstin genren: vastaustekstin kirjoittamisen yksi keskeinen ohje on, että pohjatekstistä ei tarvitse esitellä laajasti, koska vastaanottajan oletetaan tuntevan sen.

Tekstin rakenteeseen kytkeytyvistä palautteista enemmistö oli kriittistä. Palautteissa kritisoitiin virkkeiden pituutta ja epäselvyyttä, saman sanan toistoa, otsikointia ja lopetusta. Rakenteeseen liittyvä palaute sisältää melko paljon korjausehdotuksia, joista monet voisi osoittaa selkeämmin. Esimerkiksi palaute *virkkeet ajoittain vaikealukuisia* olisi helppo kohdentaa tarkemmin osoittamalla ongelmalliset virkkeet. Toisaalta taas palaute *OTSIKKO?? -_-* sisältää selvän viestin siitä, että tekstistä puuttuu otsikko.

Kieleen liittyvä palaute jää hieman yllättäen melko epämääräiseksi. Ilmaukset *Tekstissä oli joitain pieniä oikeakielisyyvirheitä ja vähän turhan hienohelmaista kielenkäyttöä* eivät juuri kerro vastaanottajalle, miten omaa tekstiä voisi parantaa. Mitä ovat

pienet oikeakielisyysvirheet? Entä mitä tarkoittaa *hienohelmäinen kielenkäyttö?* Yhdessä palautteessa ilmoitetaan, että tekstissä on yksi pilkkuvirhe ja käsketään vastaanottajaa etsimään se. Näin ylimalkaiseksi jäävä palaute ei juuri lukijaa palvele, ja yllättäväksi palautteen laadun tekee se, että kieleen liittyvät korjausehdotukset olisi varsin helppo osoittaa tekstistä. Olisikin mielenkiintoista tietää, miksi palautteenantajat ovat juuri kielen kohdalla päätyneet tällaisiin muotoiluihin. Voiko taustalla olla esimerkiksi epävarmuus siitä, ovatko omat korjaukset kuitenkin oikeita? Vai onko virhekohdan osoittaminen kirjallisesti koettu hankalaksi? Olisiko suullinen työskentely tuottanut tarkempaa palautetta? Kaiken kaikkiaan kriittisissä palautteissa näkyy runsaasti epämääräisyyttä ja perustelemattomuutta.

Muihin tekstin piirteisiin ja muuhun kuin tekstiin kohdistuva palaute on varovaisen myönteistä (*on toi iha ok*) tai ironista (*hyvä pojat*). Palautteisiin on liitetty muutamia hymiöitä keventämään ilmaisua tai osoittamaan huumoria. Näiden taustalla voi olla ajatus kasvojen säilyttämisestä tai kohteliaisuudesta.

Myönteistä palautetta annettiin hieman enemmän kuin kriittistä. 42 lausekkeesta myönteisiä oli 25. Ryhmien väliset erot eivät olleet suuria: sekä ryhmien 1 että 2 saamissa palautteissa myönteistä sisältöä oli kritiikkiä enemmän, ja ryhmän 3 palautteessa oli saman verran myönteistä ja kriittistä palautetta. Näyttää siis siltä, että ryhmät olivat varsin samanmielisiä sen suhteen, miten palautetta tulee rakentaa. Taustalla saattaa hyvinkin olla vahva sosiaalistuminen koulun palautteenantokäytänteisiin: opettajalta on totuttu saamaan palautetta, johon sisältyy sekä kiittäviä kommentteja että korjausehdotuksia, ja samaan tapaan omatkin palautteet rakennetaan. Korjausehdotusten vähäisyys saattaa kertoa epävarmuudesta tai siitä, että tasavertaista opiskelijatoveria on vaikea ohjeistaa.

5 Pohdintaa: vertaispalaute lukiossa ja teknologisessa ympäristössä

Käsillä oleva tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, jonka aineisto on pieni. Näin ol- len tuloksista ei voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä, mutta joitakin havaintoja tutkimuksesta voi perustellusti tehdä.

Tutkimusaineistosta on havaittavissa, että vertaispalaute jää melko vähäiseksi. Yksi syy palautteen vähäiseen määrään voi olla se, että riittävän perusteellista palautetta ei malteta antaa – tällaisen havainnon teki omissa tutkimuksissaan Murtorinne (2005). Toinen syy voi olla se, että palautteenanto koetaan vaikeaksi; ei tiedetä, mistä asioista palautetta voisi antaa. Apuna tähän haasteeseen voivat olla opettajan apukysymykset, joiden myötä arvioijien huomio kohdistuu olennaisiin asioihin. Toisaalta kysymykses-

sä on myös vaaransa: tässä tutkimuksessa näkyy, että palautteenanto perustuu hyvin vahvasti saatuihin apukysymyksiin ja muuta palautetta annetaan erittäin vähän. Kokeukseni mukaan vertaispalaute jää kuitenkin ilman minkäänlaisia ohjaavia kysymyksiä hyvin helposti *ihan ok* -tasolle, jolloin palautteiden sisältö jää erittäin vähäiseksi, ja näin ollen vähäiseksi jää myös palautteensaajalle koitua hyöty.

Näyttää siis siltä, että apukysymykset ovat vertaispalautteen antamisessa arvokkaita, mutta paradoksaalisesti ne myös ohjaavat vahvasti palautteen sisältöä, joten kirjoittamista ohjaavan on mietittävä tarkkaan, millaista vertaispalautetta hän haluaa tuotettavan ja millaisiin asioihin hän toivoo opiskelijoiden kiinnittävän huomiota toistensa tekstejä arvioidessaan. Tärkeää on pohtia myös kysymyksenasettelun ymmärrettävyyttä: tässä tutkimuksessa kaikkiin palautetta ohjaaviin kysymyksiin ei vastattu, mikä saattaa kertoa siitä, että kysymyksiä ei ymmärretty.

Palautteen saaminen on opiskelijalle usein tärkeää. Hän saa palautetta tuotoksestaan, joka voi olla hyvinkin henkilökohtainen, ja samalla myös osaamisestaan yleisemminkin. Näin ollen on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaista palautetta opiskelijatoverit toisilleen antavat (ks. myös Murtorinne 2005). Kieli- ja tyylivalinnoilla on merkitystä, ja tässä tutkimuksessa näkyy, että palautteiden tyyli vaihteli asiallisesta tuttavalliseen. Palautteenantajat käyttivät palautteissaan humoristisia ilmauksia, joiden taustalla lienee ajatus pyrkiä kohteliaisuuteen ja kasvojen säilyttämiseen. Liika kepeys voi kuitenkin johtaa siihen, että palautetta ei oteta vakavasti tai se koetaan jopa loukkaavaksi.

Palaute itsessään auttaa opiskelijaa parantamaan omaa tekstiään, jos se vain sisältää riittäviä ja hyödynnettävissä olevia ohjeita ja vinkkejä. Tutkimukseni aineistossa näkyy epämääräisiä ilmauksia, joihin palautteensaajan on vaikea tarttua, vaikka tavoitteeksi asetettiin, että palautteen avulla vastaanottajat voisivat muokata omaa tekstiään. Epämääräisyyden taustalla voi olla palautteenantajien omaa epävarmuutta, haluttomuutta esittää käskyjä opiskelijatoverille tai tietoista pyrkimystä humoristisuuteen ja kepeyteen.

Murtorinteen (2005: 267) aineistossa oppilaiden palautteesta vain runsas viisi prosenttia sisälsi suoria käskyjä, kehotuksia tai ohjeita. Kehotukset esitettiin usein ehdollisessa muodossa, jolloin neuvoja oli helpompi noudattaa tai jättää noudattamatta. Tässä tutkimuksessa suoria käskyjä tai kehotuksia oli vain kaksi: *etsikää se* (pilkkuvirhe) ja *älkää huijata*. Kritiikki oli esitetty suoraa korjauskehotusta mieluummin toteamalla tekstin parannuskohteita ja välttämällä vastaanottajan suoraa puhuttelua. Tutkimusaineistossa näkyy myös, että palaute jää usein perustelematta tai selkeästi osoittamatta. Näin ollen palautteen tarjoama hyöty jää luonnollisesti vähäiseksi.

Teknologiasta on palautteen antamisessa monenlaisia hyötyjä. Tekstit ovat helposti saavutettavissa eikä niitä tarvitse kerätä kirjoittajilta pois vaan niitä voi lukea vaik-

kapa samaan aikaan, kun kirjoittamisprosessi on yhä meneillään, jolloin palautetta voi hyödyntää jo kirjoittamisen aikana, ei vasta sen jälkeen. Teknologia asettaa myös haasteita. Ensinnäkin niin tekstien kuin palautteiden kirjoittajat voivat kokea vaikeaksi sen, että tekstit asetetaan näkyville avoimeen verkkoympäristöön. Vaarana voi myös olla, että verkkoympäristö altistaa epäasialliselle kielenkäytölle. Nähdäkseni tässä kokeilussa juuri verkkoympäristö aiheutti sen, että palautteiden kieliasussa näkyy kepeyttä ja verkkoviestinnälle tyypillistä ilmaisua.

Palautteenanto onnistuisi toki myös perinteisesti kynällä paperille. Aiemmin toteamieni etujen lisäksi teknologia mahdollisti tässä oppimiskokeilussa sen, että ryhmät saattoivat tarkastella kaikkien muiden ryhmien kirjoittamia tekstejä ja palautteita verkossa vapaasti, mikä auttaa refleктоimaan myös omaa työskentelyä. Siitä, kuinka paljon mahdollisuutta lukea muiden kirjoittamia tekstejä käytettiin, aineisto ei anna tietoa. Aineiston perusteella ei myöskään ole mahdollista tarkastella sitä, miten verkossa annetut palautteet eroavat perinteisemmin annetuista palautteista. Erialaisten palautteiden vertaileminen olisikin kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Palautteen antamista ja hyödyntämistä tulee harjoitella kouluissa pitkäkestoisesti; tutkimuksestani näkyy, että palautteen antaminen on vaikeaa. Kuten jo artikkelin alkupuolella olen todennut, palautteen antamisen opiskeleminen kannattaa, sillä vertaispalautteesta on monenlaista hyötyä myös palautteenantajalle itselleen, kun hän näkee muiden tuotoksia ja reflektoi omaa osaamistaan suhteessa muiden töihin. Vertaisten tuen myötä kirjoittaja voi päästä työssään aivan uudenslaisiin tuloksiin, kunhan palaute vain on riittävän selkeää. Pitkäkestoinen palautteenantoon harjaantuminen uskoakseni parantaa palautteita teksteinä. Tämä olisi myös mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

Väitöstutkimustani varten keräämäni aineisto mahdollistaa muutamia jatkotutkimuksia, ja se voi antaa vastauksia tässä artikkelissa heränneisiin kysymyksiin. Palautteenanto on videoitu, ja tallennettua aineistoa analysoimalla voi selvittää esimerkiksi sen, miksi palautteenantajat tyytyivät melko epämääräisiin ilmauksiin, joihin palautteen-saajan on vaikea tarttua. Olisi kiinnostavaa tarkastella myös sitä, millaista keskustelua palautteenantotilanteessa heräsi ja millaiset seikat valikoituivat lopulliseen kirjalliseen palautteeseen.

Kirjallisuus

- Berg, M. 2011. Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, 115 (3), 317–348.
- Chen, C. W. 2010. Graduate students' self-reported perspectives regarding peer feedback and feedback from writing consultants. *Asia Pacific Education Review*, 11 (2), 151–158.
- Cho, K. & C. MacArthur 2011. Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 73–84.

- Crisp, B. R. 2007. Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (5), 571–581.
- Cummings, R. E. 2009. *Lazy virtues. Teaching writing in the age of Wikipedia*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Frey, N. & D. Fisher 2011. *The formative assessment action plan. Practical steps to more successful teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hattie, J. & H. Timperley 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hawisher, G. & C. Selfe 2007. On computers and writing. Teoksessa R. Andrews & C. Haythornthwaite (toim.) *The SAGE handbook of e-learning research*. Lontoo: SAGE Publications, 73–96.
- Heikkilä, M. 2007. "Otsikko on mahtipontinen ja liittyy asiaan kuin Zorro viidakkoon": 8-luokkalaiset ja lukion 1.-luokkalaiset kirjoitelmien vertaispalautteenantajina. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Hovardas T., O. E. Tsvitanidou & Z. C. Zacharia 2014. Peer versus expert feedback: an investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education*, 71, 133–152.
- Husso, H. 2012. *Ideasta viimeistellyksi tekstiksi. Tapaustutkimus prosessikirjoittamisesta lukiossa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38451/URN%3ANBN%3Af%3Ajjyu-201209032304.pdf?sequence=1>.
- Hynönen, E. 2008. Keskustelufoorumi – ajatustenvaihtoa verkossa. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 186–190.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18 (3), 220–245.
- Jewitt, C. 2005. Multimodality, "reading" and "writing" for the 21st century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 315–331.
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä*, 37 (4), 60–78.
- Kauppinen, A. 2011. Lukiolaisten tekstimaiset ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 303–383.
- Kauppinen, M. & M. Hankala 2013. Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti & S. Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 213–231. Saatavilla osoitteessa https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38459/AD_4_ISBN_978-952-5993-07-3.pdf?sequence=1.
- Kronholm-Cederberg, A. 2009. *Skolans responskulturs som skiftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademi. Saatavilla osoitteessa <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/52546/KronholmAnnette.pdf?sequence=2>.
- Linnakylä, P., E. Mattinen & A. Olkinuora 1988. *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.
- Liu, E. Z., S. S. Lin, C. H. Chiu & S. M. Yuan 2001. Web-based peer review: the learner as both adapter and reviewer. *IEEE Transactions on Education*, 44 (3), 246–251.
- Luukka, M.-R. 2004. Tekstijä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9–22.

- Luukka, M.-R. 2013. *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, joulukuu 2013.
- 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*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lautonen, J. 2007. Kirjakieli, uusmedia ja globalisaatio. Näkökulmia suomen kielen variaation kehitykseen. *Virittäjä*, 111 (2), 219–237.
- Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisen äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaidon arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 62–91.
- Marttunen, M. & L. Laurinen 2009. Secondary school students' collaboration during dyadic debates face-to-face and through computer chat. *Computers in Human Behavior*, 25 (4), 961–969.
- Marttunen, M. & L. Laurinen 2012. Participant profiles during collaborative writing. *The Journal of Writing Research*, 4 (1), 53–79.
- Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä, että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylä Studies in Humanities* 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>.
- Murtorinne, A. 2005. *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä Studies in Humanities 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13449/9513922588.pdf?sequence=1>.
- Nugrahenny, T. Z. 2007. Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RECL Journal*, 38 (1), 38–52.
- Orsmond, P., S. Merry & K. Reiling 2005. Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 369–86.
- Pulkkinen, M., M. Marttunen & L. Laurinen 2008. Vuorovaikutus pienryhmissä yhteistä tekstiä kirjoitettaessa. *Kasvatus*, 39 (5), 481–494.
- Rahimi, M. 2013. Is training student reviewers worth its while? A study how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17 (1), 67–89.
- Ranta, T. 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 50. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-084-0>.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1998. *Oppiminen ja koulutus*. 1.–5. painos. Helsinki: WSOY.
- Sommers, N. 1982. Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33 (2), 148–156.
- Sprenger, M. 2005. *How to teach so students remember*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Svinhufvud, K. 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & A. Sarajarvi 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, P. 2012. *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. *Annales Universitatis Turkuensis C* 350. Turku: Turun yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5180-2>.

- Warnick, B. 2006. Rhetoric on the web. Teoksessa P. Messaris & L. Humphreys (toim.) *Digital media: transformations in human communication*. New York: Peter Lang Publishing, 139–146.
- Wichman, A. & N. Rummel 2013. Improving revision in wiki-based writing: coordination pays off. *Computers & Education*, 62, 262–270.
- Woo, M. M., S. K. W. Chu & X. Li 2013. Peer-feedback and revision process in a wiki mediated collaborative writing. *Educational Technology Research and Development*, 61 (2), 279–309.

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 242–261.

Katalin Nagy

University of Jyväskylä

Bodily expressions of dominance in children's reasoning: an analysis of multimodal and sociometric data

This case study explores how two Hungarian children argue for their choices in a decision-making task in which they were asked to pick objects useful on a deserted island. The study involves an analysis of the multimodal data of the video-recorded tasks, carried out as pair-work, and sociometric background data that were collected in order to build an initial understanding of the participants' social relations. The aim of the study is to discover how dominance relations manifest in bodily acts during reasoning. Results show that dominance was expressed by specific embodied strategies such as by taking away objects or replacing them, and that the bodily gestures were closely intertwined with the children's verbal argumentation. Further, it was observed that bodily acts were significant from the point of view of decision-making.

Keywords: reasoning, pair-work, problem solving, multimodality, interaction analysis

1 Introduction

This article is part of a more extensive study in which Hungarian children's reasoning strategies are studied. For this purpose, a particular decision-making task was designed where research participants were asked to choose 7 out of 14 objects to be taken to a deserted island. The task was to be completed in the mother tongue of the children (Hungarian). This article focuses on analysing how a pair of nine-year-old children reason when solving a task, giving particular attention to their use of embodied means. The children first completed the task alone after which they were interviewed by the researcher and asked to justify their solutions. After some time, the same task was carried out with a partner. For the present study, the focus is on the analysis of the pair-work situation. However, the differences between children's individual choices and those made during the pair-work will be commented upon. The analysis focuses on how children use gestures in their arguments. Further, the results of a sociometric analysis (Mérei 1971/2004) provide information about the children's position in their social network at school. These will be used to speculate how the position may be seen in the dominance relationships of the interaction. This case study contributes to a more detailed understanding of children's reasoning (Abrahamson, Trinic & Gutierrez 2012; Gerofsky 2011; Walkington, Boncoddio, Williams, Nathan, Alibali & Simon 2014) and provides information about bodily manifestations of dominance (Schmid Mast & Cousin 2013) as well.

2 Theoretical background

Traditionally, reasoning is defined as "the process of making certain statements, which we call reasons, in support of other statements, which we call conclusions" (Mayes 2010: 93). However, the human aspects of language are excluded from this definition. Firstly, this view does not take into account the speakers' emotions, opinions and attitudes, although reasoning, similarly to other language activities, should not be simplified to its "objective propositional content" (Ishino 2007: 243). Secondly, as Ehrlich (2011) points out, the traditional approach is decontextualized and it seems to be unsuitable for investigating naturalistic interaction where everything is intersubjective.

It can be suggested that a more appropriate perspective on reasoning is to be found in the frameworks that do not deprive language activity from its natural milieu and analyse social interaction in context (Ehrlich 2011). Further, as dialogues take place in situated activities, it is important to involve the aspect of embodiment. That is, also speakers' relations to each other, the spatial environment with the surrounding objects

and the verbal and nonverbal aspects of the interaction are semiotic resources of meaning-making and should be taken into account in interactional analysis (Goodwin 2000).

As indicated by previous research, verbal and nonverbal dimensions of language are closely synchronised. For example, people who are blind from birth use gestures even when they talk to a seeing partner (Iverson & Goldin-Meadow 1997; Iverson, Tencer, Lany & Goldin-Meadow 2000), and it has been observed that not only speech but also gestures are affected and may disappear in aphasia (Scharp, Tompkins & Iverson 2007). Importantly, it has also been found that gestures may carry information that is different from speech, and that the interpretation of verbal expressions may only lead to a partial understanding of a situation (e.g. Goldin-Meadow & Sandhofer 1999). Further, information that is received bodily can be recalled verbally and vice versa (Cassell, McNeill & McCullough 1999; Kelly, Barr, Church & Lynch 1999).

In contrast to earlier hypotheses which have claimed that gestures substitute for speech, it has been observed that bodily acts are present in parallel with verbal activity (McNeill 1985: 350; Bull & Doody 2013: 206). Thus gestures are intertwined with speech in terms of, for instance, syntax, meaning or vocal stress (Bull & Connelly 1985), and they also communicate emotions and social attitudes (Bull & Doody 2013: 215). Consequently, reasoning, just like any other language activity, is also connected to embodied cues. However, and importantly for the present study, one needs to take into consideration that meaning-making with gestures is visual and spatial while speech is vocal (Kendon 1982) and that therefore verbal and nonverbal cues of reasoning may have a different potential.

There is a number of studies that have investigated the functions of embodied acts for cognitive processes (Bjuland, Cestari & Borgersen 2007, 2008; Ehrlich, Levine & Goldin-Meadow 2006). A growing body of evidence shows that gestures may support learning (Goldin-Meadow 2004; Cook & Goldin-Meadow 2006; Cook, Mitchell & Goldin-Meadow 2008), especially by improving memory (Kelly, McDevitt & Esch 2009). In addition, it has been argued that movements support conceptualization (Hostetter & Alibali 2004) and that gestures may be considered as key elements of explanations in spatial problem-solving situations (Chu & Kita 2012; Ehrlich et al. 2006). Further, acting with their hands may support children in proportional reasoning (Abrahamson et al. 2012), and it may also help them to understand mathematical relations (Gerofsky 2011). Walkington et al. (2014) found that children were more able to present mathematical justifications with the help of gestures than by using pen and paper.

Embodiment has also been extensively studied from the point of view of social meaning-making (for a thorough overview, see Nevile 2015), and there is a number of studies that have dealt with children in particular. Children's interactions have been

studied in the context of naturally-occurring situations, especially during play activities (Goodwin 1995; Goodwin & Kyratzis 2007; Goodwin, Goodwin & Yaeger-Dror 2002) and in the context of family discussions (Rauniomaa & Keisanen 2012; Goodwin & Cekaite 2013). Also classroom interaction, especially second language learning context, has been one of the research foci (see, e.g., Kääntä & Piirainen-Marsh 2013).

However, the role of gestures in children's reasoning has not been investigated from the viewpoint of the relationship between the participants and the dominance therein. The aim of this study is to examine whether dominance can be seen in gestures used for reasoning in the decision-making task and if so, provide information on what kinds of means are used by the participants.

3 Data and methods

3.1 Data collection

The data were collected in a Hungarian elementary school in January 2014. For the more extensive study, twenty-seven 9-year-old students of two classrooms (12 boys and 15 girls) participated. All children were asked to solve a decision-making task: first independently and then with a pair. After the individual task, the students were interviewed by the researcher about the reasons for their choices. Both the interviews and the pair-work situations were video-recorded. Further, the children filled in a sociometric questionnaire (Méri 1971/2004). The current study is an exploratory case study for which two children were chosen as research participants.

The data collection took three weeks. During the first week, I introduced myself and aimed at creating a comfortable relationship with the students with the help of small talk, common activities in the Arts class and personal meetings. On the second week, the pupils were asked to fill out a standard sociometric questionnaire in Hungarian (Gebauer 2008), which consisted of following questions:

1. Who are your friends in the class?
2. Who are the cleverest students?
3. Who make the class laugh with their behaviour and humour?
4. Who are notified by the teacher most often because of misbehaviour?
5. Who would you sit with in the same train cabin in a class trip?
6. Who are liked by the teachers the most?
7. To whom could you tell your secret?
8. Who could organise a school Christmas party?

9. Who are the best in sport?
10. Who are the weakest students?
11. Who could substitute the teacher for a lesson?
12. Who would you invite to your birthday party?
13. Who are the most popular ones in the class?
14. Who have the best clothes and accessories?
15. Who are the least popular ones in the class?
16. Who could represent the class in a cultural quiz?

First I introduced the task: "We (the head teacher and the researcher) would like to know how the relationships are evolving in this class. For this, I will give you today a special task". The aim of the introduction was to make the children feel that it is an important task and that their cooperation is essential for the success of the study. This was followed by instructions, such as: "You will find simple questions on the paper, and you have to answer with the full name of one, two or three classmates for each question." After that I ensured that they understood the task. The students had a maximum of 30 minutes to fill out the questionnaire.

Finally, during the second and third weeks, children completed the decision-making task. The settings were video-recorded during afternoon day-care service. Attending the service is mandatory and the students often do their homework there under the supervision of a teacher. This period was the most appropriate to carry out the recordings as the situation was less official than the classroom context. The students were enthusiastic to take part in the research, and they gave me positive feedback about the task.

First, each child solved the task individually in a separate room. Secondly, they were asked to form pairs and they could choose their pair themselves. If they had no preference, I formed the pairs randomly: the case presented here is an example of this latter situation. The task chosen for this study was also particularly rich as to its variety of gestures.

The children were slightly nervous before the video-recording, but they soon felt more relaxed when I ensured them that their classmates were not allowed to watch the tapes. The task was introduced as follows:

This will be a little bit different from what you are used to do in the classroom. Imagine that you end up in a deserted island. What kind of tools would you need there? I give you this box with 14 objects, and your task is to choose seven which you would like to take with you. It is important that you could provide the reasons why you chose these particular tools. I will ask you about this when you have finished.

Then I gave the child a box in which there were dried peas, a magnifying glass, a book of herbs, band aids, antiseptic gel, gauze, nails, rope, a tin of food, a matchbox, and a picture of an axe, a knife and a saw. Three minutes later, when the children had finished choosing their objects, I asked them to justify their choices during a video-taped interview. After a couple of days, I recorded the task in a pair-work setting.

My decision-making task was inspired by a recent paper by Köymen, Rosenbaum and Tomasello (2014) in which pre-schoolers were asked to build a zoo together by presenting them with conventional (e.g., animals) and unconventional (e.g., piano) items. However, while Köymen et al. (2014) analysed children's reasoning from the viewpoint of logical categories by Toulmin (1958), and compared the performance of three-year-olds and five-year-olds, I will focus on how dominance relations are manifested in bodily acts during reasoning.

The parents gave their permission to use the collected data for research purposes. To ensure the children's privacy and anonymity, pseudonyms are used and their faces are blurred in the video screenshots presented below.

For the present study, a qualitative analysis of one video-recorded pair-work task and the quantitative analysis of the participants' answers for the sociometric questionnaire were carried out. The participants of this study are a girl and a boy, named Anna and Dénes. Both of them have Hungarian as their mother tongue.

3.2 Multimodal data analysis

The multimodal data analysis of the video-taped task included an analysis of the bodily gestures and the verbal interaction. The gestures were identified in a data-driven manner according to what was visible in the data. As a result of this process, a set of embodied tiers were annotated in the ELAN Software along with the verbal transcription (Wittenburg, Brugman, Russel, Klassmann & Sloetjes 2006). For transcribing the verbal data, the Jefferson Notation System (Jefferson 2004) was used and complemented with the notation of embodied actions in a new line under the verbal expressions (see Appendix 1). These were written in brackets with small caps (see Kääntä 2010). Besides the transcriptions, video screenshots are provided to provide insights into the visual data. Furthermore, the time interval or the exact timing of a given action was noted as well when it was relevant from the viewpoint of the analysis.

As shown in Table 1 below, following bodily acts were observed in this particular pair-work interaction:

TABLE 1. Annotated embodied acts in the pair-work interaction.

Action and its description	Anna	Dénes
Picking up Picking up an object out of the box.	+	+
Keeping Holding an object for a longer period in comparison to picking up.	+	+
Gesticulating Different gesticulations such as opening the hands, showing the palms upwards, circling with hands around the wrists, beating with the hands up and down as well as other hand movements that the children used during explanations when expressing attitudes, opinions or ideas.	+	+
Replacing body weight Replacing weight from one side to the other side of the body. Hands and legs are involved in this movement in the rhythm of speech.	+	+
Pointing Pointing at an object.	+	+
Demonstrating Miming how an object could be used; activity intertwined with speech.	+	-
Placing Placing an object on one side of the box among the selected ones.	+	+
Taking away Taking away or attempting to take away an object from the partner's hand.	+	-
Showing up Showing up an object to a partner.	+	+
Touching Touching an object.	+	+
Regulating Any act used to direct the flow of the interaction, e.g. accepting, rejecting, emphasizing. A huge variety of movements was observed. For practical purpose, I use a single term for all of them here.	+	+
Putting back Taking an object out of the box but then putting it back.	-	+

In the above classification, I have drawn upon research on gestures. For example, Ekman and Friesen (1969) distinguish between gestures that have emblematic, illustrative or regulative functions. Regulators control the flow of the interaction and usually appear in various forms and in connection with other bodily acts. These were observed when the partner's proposal was accepted or rejected, one's own ideas were expressed, a turn to the partner was given, and when the speaker referred to the time-flow of the conversation (to stop for a while, to move on, to do it more quickly), etc. Initially, I labelled all observed movements with a descriptive term (e.g. beating with the hand in the air, waving with the hand, turning the hand, opening the palms, showing the backward tensioned palm

to the partner). After that, I further developed my annotation because it was clear that one movement could not be interpreted in isolation from other movements and verbal speech. As a result, I applied a functional approach and established a category that highlights the regulative function (Ekman & Friesen 1969). Here, I made one exception: although taking away movements have a regulative function in that they prevent the partner from implementing his or her agenda, these were annotated as a separate category because of their large frequency, easy identification and, particularly, their significance from the viewpoint of the outcome of the task.

Previous research indicates that illustrative gestures help understand the speaker's view and contribute to expressing thoughts and recalling information (Bull & Doody 2013: 212). In this study, demonstrations, gesticulations with hands and arms (see Table 1) and full body movements in the rhythm of the speech were observed with this function. Emblems were not annotated as a category in this study, for although they are distinguished as a class by Ekman & Friesen (1969), in this task they seemed to have an illustrative or regulative function.

3.3 Sociometry: focus on children's reflections on their peer network

To gain a perspective on how the children's social network might have an impact on their interaction and reasoning, sociometric analysis was used. Sociometry is a quantitative technique to measure social relationships in a community. Originally, the method was introduced by Moreno (1951) but it has been developed further by Mérei (1971/2004). As the children's answers reflect their views on the social status of their classmates and the social networking within the community, also this information is used to provide an additional viewpoint to the interpretation of video data.

In the sociometric analysis, a child's position in the community is defined by reciprocity and frequency indexes. While the reciprocity index shows how many times a particular child answered with another child's name, the frequency index shows how often and for which questions a child's name was mentioned (Mérei 2004: 148–149). Further, the questions may have a positive or a negative loading. Questions such as "Who are your best friends?", "Who are the best in sport?" indicate a positive reputation while questions such as "Who are the weakest students?" suggest a negative reputation. Positive status is defined as being popular, thus liked and accepted by peers, and negative one is associated with rejection by group mates (Bukowski & Hoza 1989). Here, every research participant's social status was identified using sociometric analysis. The analysis of the children's answers will thus shed light on their mutual anticipations and on how the children working in pairs may have evaluated each other in the task.

4 Findings

4.1 Sociometric analysis

The sociometric analysis suggested that the position of Anna was different from that of Dénes. Anna's reputation in her class seemed to be positive, and she seemed to play an active role in her community, as the figures in Table 2 indicate:

TABLE 2. Anna: the sociometric dimension.

Questions	Function	Frequency
6. Who are liked by the teachers the most?	+	6
8. Who could organise a school Christmas party?	+	7
11. Who could substitute the teacher for a lesson?	+	8
16. Who could represent the class in a cultural quiz?	+	9
10. Who are the weakest students?	-	1
		52

The frequency index, i.e. how often a participant's name was given as an answer, shows the perceived social role or significance of a child in the community life, and it can be either positive or negative. The significance ratio is defined in relation with the extreme values of the community. As the values of this group of children ranged from 135 to three, and as Anna's significance number was 52, it implies an average significance value in relation with her classmates. However, her name was mentioned clearly more often in positive contexts.

In comparison, Dénes was mentioned 28 times in a negative context and only five times in a positive one (see Table 3). The figures suggest that his significance value in the group was average, but that his name was mentioned more often in negative contexts.

TABLE 3. Dénes: the sociometric dimension.

Questions	Function	Frequency
4. Who are notified by the teacher most often because of misbehaviour?	-	12
10. Who are the weakest students?	-	7
15. Who are the least popular ones in the class?	-	8
13. Who are the most popular ones in the class?	+	1
3. Who make the class laugh with their behaviour and humour?	+	1
9. Who are the best in sport?	+	1
1. Who are your friends in the class?	+	2
		33

It is also to be noted that Dénes answered with his own name for questions 15 (Who are the least popular students in the class?) and 10 (Who are the weakest students?). This happened in spite of the fact that children were instructed to answer with the names of their classmates only. Dénes' responses thus seem to imply that he was conscious about his perceived status in the class, which may clearly also affect his behaviour in the task.

The two children evaluated each other rather differently in the sociometric questionnaire. Anna named Dénes as one of the most misbehaving and unpopular students in the class while in contrast, Dénes named Anna as one of the cleverest students and saw her as somebody who could substitute the teacher. The difference in responses seems to suggest that while Anna did not evaluate Dénes very highly, he seems to have placed her to a superior position – and that this imbalance may also influence both the children's anticipations and the activity in the task itself.

4.2 The task: the children's choices

First, the children's individual choices and those in pair-work were compared to examine potential differences therein. As the Table 4 below shows, although the children were willing to cooperate in order to complete the task together, creating a common ground was not always free from conflicts and there were differences in the choices:

TABLE 4. Individual and pair-work choices.

Anna	Dénes	Pair-work
rope	rope	rope
antiseptic gel	antiseptic gel	antiseptic gel
gauze	can	gauze
match	match	match
knife	magnifying glass	can
axe	saw	axe
herb book	herb book	nails

Here, the choices seem to imply that, as also suggested by the sociometric analysis, Anna had more influence – i.e. she decided the objects to be selected more often than Dénes – in joint decision-making. When a disagreement occurred, the end result echoed Anna's former decision in two cases. Interestingly, however, in one case they ended up choosing a new object (i.e. nails) together, although they both had chosen the same object in the individual task (i.e. herb book). Also here, it was Anna who convinced Dénes about the decision to choose the nails. In contrast, Dénes' arguments never managed to change Anna's choices.

Next, I analyse the interactional process of reasoning in more detail to explore how children ended up with these decisions. The analysis focuses on how dominance relations were constructed and expressed by gestures.

4.3 The task: video analysis

The analysis suggests that children used embodied acts and gestures during argumentation in order to construct and maintain their social position in the interaction. The following examples show that the dominance relations between the participants – as implied by the sociometric analysis and the children's actual choices – were also manifested in the embodied activity. For instance, on several occasions, Anna used various kinds of regulative gestures to decline Dénes' decision. In contrast, Dénes never protested against Anna's choices by using his hands, and only once did he apply a head shake to express his disagreement. However, he often pulled back objects towards himself in order to head off Anna's take-away movements. Furthermore, by gesticulating with his arms and hands in the air or on the table in front of himself, he seemed to signal a wish for more space. Moreover although both children were told to put the chosen objects on one side and those not selected on the other side of the box, it was almost always Anna who made the ultimate decision by putting the object to its final place. She also presented a summary of what they might need or not need.

Below, I will discuss in more detail particular sequences of decision making, illustrating what kinds of bodily acts seemed to be connected with reasoning and discussing their functions. The first example (Figures 1a–1d) shows how one's own argument is emphasised, how the partner's decision is overruled, and how the final decision is achieved with the help of embodied cues:



FIGURE 1a.



FIGURE 1b.



FIGURE 1c.



FIGURE 1d.

Transcript:

- 1: D {SLAPS THE MAGNIFYING GLASS NEXT TO THE CHOSEN OBJECTS} (Figure 1a)
{SLAPS HIS PALM ON THE TOP} (Figure 1b)
- 2: A *de ez nem kell nekünk↑de elmondjam miért?*
but we don't need [this]↑ but should I tell you, why?
{[REPLACES MAGNIFYING GLASS NEXT TO THE UNCHOSEN ONES]} (Figures 1c & 1d)
- 3: D *ná?*
so?
- 4: A *mert hiába vizsgálod meg a bogarakat meg minden, hát nem jutsz vele*
because you explore the bugs and everything in vain it does not take you

This excerpt comes from a sequence where Dénes argues for the importance of choosing a magnifying glass, puts it besides the chosen ones and slaps his hand on the top of the

object (Figure 1a and 1b). However, Anna disagrees with Dénes, immediately picks up the magnifying glass and replaces it to the other side of the box where the rejected objects are (Figure 1c and 1d). One can see how the movement is connected with what is said and how the gestures affect the result of the reasoning process and, also, the outcome of the task. In fact, it was typical of both children to place their hand on the top of the object to make their own choice final.

The interaction shown above continues in the second extract (Figures 2a–2f) when Anna refuses Dénes' proposal. The rejection is expressed by a wrist twist, which is followed by showing the partner a tensioned backward left palm and closed with a take-away attempt.



FIGURE 2a.



FIGURE 2b.



FIGURE 2c.



FIGURE 2d.



FIGURE 2e.



FIGURE 2f.

Transcript:

- 5: D és fel akarunk mászni a fára hogy öö [megtudjuk, hogy]
and we want to climb up the tree eeh [to know if]
 {[KEEPING THE ROPE FROM 01:18:122 TO 02:21:141]}(Figure 2a, 01:55:133)
- 6: A [de nincs semmi eszköz, nincs semmi]
[but there are no tools, nothing]
 {[TWISTING THE WRIST]} and in connection to that {[EXTENDING THE LEFT PALM]}
 (Figure 2b and 2c, from 01:58:122 to 01:59:786)
- 7: D de mos a hajó megvan
but we have the ship
 {[KEEPING THE ROPE AND GESTICULATING WITH IT]}
- 8: A [ez]
[this]
 {[TAKE AWAY MOVEMENT]} (Figure 2d, 02:00:845)
- 9: D [de most a hajó megvan], csak aa az összes cuccunkat elvesztettük. csak ezt a hat darab (xxx) és
[but we have the ship], just we lost our stuff. Only these six (xxx) and
 {[PULLING BACK THE ROPE]} (Figure 2e, 02:01:910)
- 10 [a kötél csak arra jó, hogy most felmászok egy fára és most meg akarom nézni, hogy most hol van a hajóm]
[the rope is just good for if I am climbing up a tree and I want to check that where is my ship now]
 {[GESTICULATING WITH THE ROPE IN FRONT OF HIMSELF]} (Figure 2f, 02:08:845)
- 11: A va::gy
 o::r
- 12: D vagy?
 or?

In the above example, Anna refuses Dénes' argument by using negation (*no tools, nothing*) and regulative gestures. She first performs a quick, shaky horizontal hand movement and then shows her backward tensioned, opened palm to Dénes. While this movement can of course be considered as an emblematic gesture because it is conventionalised, cultural and expresses a specific meaning even without an accompanying verbal

expression – and thus a separate category (Ekman & Friesen 1969) – it is used here in a regulative function and classified accordingly. After Anna's refusal, Dénes starts to argue for the rope, explaining that they could climb up a tree with that in order to look for the ship (see line 10). Anna applies a new strategy. This time she avoids any direct confrontations such as a take-away movement or a negative response, but instead introduces an alternative explanation. Dénes accepts this turn and creates ground for another possibility as he asks back (see line 12). During the whole sequence (58 sec) he has been holding the rope steadily (all in all, he kept it in his hands for 63 seconds), implying that he was determined to choose it. Although Anna's movement is explicit and quick, this is not the first time she tries to take an object away from Dénes, and he seems to be prepared. His defensive reaction is quicker and more confident than in the former cases. Furthermore, his response is transformed into hand and arm gesticulation and also intertwined with verbal arguments.

Further, it is seen in the data that while Anna managed to grab an object away from Dénes the first two times, her following six attempts were unsuccessful. Although the children had different ideas about how to use the rope, they both agreed that they should choose it. This was the only time when Dénes managed to ultimately place an object among the chosen ones. After Dénes' argument, Anna provided her own viewpoint about the use of a rope. The following excerpt (3a–3b) presents how Anna conveyed her view by gestures and verbal arguments.



FIGURE 3a.



FIGURE 3b.

Transcript

- 13: A *arra, hogy ha szeretnénk túlélni, és inni szeretnénk valamit, de a tengerből nem ihatunk sem, tudod,*
because if we would like to survive, and we would like to drink something, but we cannot drink anything from the sea, you know,
 {DEMONSTRATION AND GESTICULATION WITH BOTH ARMS}
mert soós, és ezért fölmászunk a fára, megkötjük, és akkor (.) fölmászunk, igen, és akkor hogyha
because it's salty, so we climb up a tree, tie it, and then (.) we climb, yes, and then if

{DEMONSTRATION AND GESTICULATION WITH BOTH ARMS} (Figure 3a)

egy kókuszot kiszemléltünk, hogy azt le tudjuk szedni.

we have seen a coconut, then we can pick it.

{DEMONSTRATION AND GESTICULATION WITH BOTH ARMS} (Figure 3b)

14: D az is jó.

it's also good.

{HEAD NOD AND UPWARDS DIRECTED OPENED GESTURE WITH THE RIGHT PALM}

Here, Anna is mimicking how they could use the rope to climb a tree (Figure 3a) and to pick up a coconut (Figure 3b). Dénes accepts this argument. Although this sequence of negotiation includes both disagreements and agreements, the decision is ultimately made together since they both intend to choose the rope. It is interesting that both children want to express their own reasons and argue for them even though they agree in the end. Here, it may be suggested that the sequence is more about negotiating and constructing the social roles than about changing the other person's mind with the help of one's arguments. Also, interestingly, although there is no need to invest much effort into negotiating, this sequence is clearly the most expressive one in the data in the sense of gestures and bodily activity.

5 Discussion

The negotiations about the objects to be chosen and the differences in the dominance seemed to reflect the relationship between Anna and Dénes in a way that was at least partly anticipated by the sociometric analysis. Dominance and subordination were expressed both spatially as a consequence of the dynamic bodily interaction, and, in parallel, verbally. The examples show that some gestures were used by both children, while others were applied depending on the reasoning strategy (see Table 1). Next, I discuss the most significant observations about the visual manifestations of dominance in the children's reasoning.

Naturally, the children sometimes disagreed about particular objects they wanted to choose, or, even though they wanted to choose the same object, they disagreed about the reason for selecting it. Both children used gestures to defend their views or enforce their own agenda. For instance, both of them put their palm on the top of a chosen object. However, only Anna initiated such direct confrontational gestures as taking away or replacing objects. Although Anna's first two taking away attempts were successful, Dénes fended off her following attacks by pulling back the object. In general, however, Dénes' subordination was manifested in many different ways. For example, he often showed the object to Anna and asked her opinion about it. Furthermore, he never uttered a counter-argument against Anna's decision. Only once did he express an idea

different from Anna's – this was about how to use the rope – but also here he did not argue against his partner's choice. In contrast, Anna clearly expressed her agenda both verbally and bodily, even if it was against Dénes' opinion.

The children also seemed to have a slightly different image about the life on a deserted island. The differences were manifest in bodily acts: Anna, for example, demonstrated how she would pick up a coconut and Dénes expected to find some bugs there and investigate them with the magnifying glass. However, it was interesting to see that although the children had different agendas to promote, they were able to reach a joint decision by their reasoning. During the negotiation process, a variety of embodied acts was observed as a functional part of the argumentation. It is important to highlight that although children sometimes disagreed, their embodied acts imply that they intended to accommodate to each other's views in order to complete the task. For instance, to make their own choice explicit, they either showed or handed an object to their pair or demonstrated how they could use them. These observations support earlier research findings (see Chu & Kita 2012; Ehrlich et al. 2006) showing that gestures are important elements of explanations and intertwined with reasoning during problem-solving.

However, the power relationship between the children was also manifest in the fact that, when completing the task, Dénes just accepted Anna's arguments. In contrast, Anna seemed to be more competitive (as shown in how they discussed the use of the rope) and did not give up her own agenda. Her dominance was manifested in several ways: she was the one to put the objects to their final place, she replaced an object if she did not agree with Dénes, she aimed to take away objects put aside by Dénes and she used regulative gestures to express her refusal or disagreement. These acts of conflict and compliance were an essential part of the children's negotiation – and through them their cooperation in solving the task became possible. Although there is a large amount of research on the topic, there is a need to investigate the bodily manifestations of dominance more deeply and in different reasoning contexts, because most of the existing research focuses on classroom interactions (e. g. Abrahamson et al. 2012; Gerofsky 2011).

Interestingly, the sociometric data reported above (see section 4.1) seems to support the observations made in the analysis of the multimodal data regarding dominance relations between the participants. According to the classmates' answers, Anna is popular and generally liked, while Dénes is clearly less so (see Table 2 and 3). However, it needs to be said that the present case study of two children is exploratory in nature. More research will be needed to confirm the relationship between sociometric results and the multimodal analysis of the interaction data.

6 Conclusion

The study shows that in order to achieve their own agenda, children use both verbal arguments and various gestures. Furthermore, it was found that bodily acts affect the outcome of the task. It can also be noted that some bodily gestures that were used as arguments had a recognisable and repetitive structure: each time Anna tried to take away an object from Dénes, she used the same pattern of movement. This also allowed Dénes to gradually develop his defensive gestural response through the interaction.

As it has been found earlier (Walkington et al. 2014; Gerofsky 2011), this study also suggests that body movements and non-traditional task materials may help children to create explanations and arguments. The findings suggest that it may be highly relevant to analyse children's reasoning from a perspective that aims at combining the study of verbal aspects with the analysis of embodied interaction. Moreover, here an interdisciplinary approach was used where the results of the sociometric analysis were connected with the multimodal analysis of interaction data. This approach was also seen as potentially advantageous in that it illustrates aspects of the relationship the participants have in their joint social network at school.

7 References

- Abrahamson, D., D. Trinic & J. F. Gutiérrez 2012. You made it! From action to object in guided embodied interaction design. In J. V. Aalst, K. Thompson, M. J. Jacobson & P. Reimann (eds) *Proceedings of the international conference of the learning sciences: future of learning 2*. Sydney: International Society of the Learning Sciences, 99–109.
- Bjuland, R., M. L. Cestari & H. E. Borgersen 2007. Pupils' mathematical reasoning expressed through gesture and discourse: a case study from a sixth-grade lesson. In D. Pitta-Pantazi & G. Philippou (eds.) *European research in mathematics education V: proceedings of the fifth congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, 1129–1139.
- Bjuland, R., M. L. Cestari & H. E. Borgersen 2008. The interplay between gesture and discourse as mediating devices in collaborative mathematical reasoning: a multimodal approach. *Mathematical Thinking and Learning*, 10 (3), 271–292.
- Bukowski, W. M. & B. Hoza 1989. Popularity and friendship: issue in theory, measurement and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladds (eds) *Peer relationships in child development*. New York: Wiley, 15–45.
- Bull, P. & D. Connelly 1985. Body movement and emphasis in speech. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 9 (3), 169–187.
- Bull, P. & J. Doody 2013. Gesture and body movement. In J. A. Hall & M. L. Knapp (eds) *Handbook of nonverbal communication*. Boston: De Gruyter Mouton, 205–228.
- Cassell, J., D. McNeill & K.-E. McCullough 1999. Speech-gesture mismatches: evidence for one underlying representation of linguistic and nonlinguistic information. *Pragmatics & Cognition*, 7 (1), 1–34.
- Chu, M. & S. Kita 2012. The role of spontaneous gestures in spatial problem solving. In E. Efthimiou, G. Kouroupetoglou & E. Stavroula (eds) *Gesture and sign language in*

- human-computer interaction and embodied communication: 9th international gesture workshop 2011*, 57–69. Berlin: Springer. Available at <http://www.springer.com/us/book/9783642341816>.
- Cook, S. & S. Goldin-Meadow 2006. The role of gesture in learning: do children use their hands to change their minds? *Journal of Cognition and Development*, 7 (2), 211–232.
- Cook, S., Z. Mitchell & S. Goldin-Meadow 2008. Gestures makes learning last. *Cognition*, 106 (2), 1047–1058.
- Ehrlich, S. Z. 2011. Argumentative discourse of kindergarten children: features of peer talk and children-teacher talk. *Journal of Research in Childhood Education*, 25 (3), 248–267.
- Ehrlich, S. B., S. C. Levine & S. Goldin-Meadow 2006. The importance of gesture in children's spatial reasoning. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1259–1268.
- Ekman, P. & W. V. Friesen 1969. The repertoire of nonverbal behaviour: categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1 (1), 49–98.
- Gebauer, F. 2008. A Mérei-féle "többszempontú szociometria" mai alkalmazási lehetőségei. *Budapesti Nevelő*, 1 (2), 67–72.
- Gerofsky, S. 2011. Seeing the graph vs. being the graph: gesture, engagement and awareness in school mathematics. In G. Stam & M. Ishino (eds) *Integrating gestures*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 245–256.
- Goldin-Meadow, S. 2004. Gesture's role in the learning process. *Theory into Practice*, 43 (4), 314–321.
- Goldin-Meadow, S. & C. M. Sandhofer 1999. Gesture conveys substantive information about a child's thoughts to ordinary listeners. *Developmental Science*, 2 (1), 67–74.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32 (10), 1489–1522.
- Goodwin, M. H. 1995. Co-constructing in girls' hopscotch. *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3), 261–281.
- Goodwin, M. H. & A. Cekaite 2013. Calibration in directive/response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics*, 46 (1), 122–138.
- Goodwin, M. H., C. Goodwin & M. Yaeger-Dror 2002. Multi-modality in girls' game disputes. *Journal of Pragmatics*, 34 (10–11), 1621–1649.
- Goodwin, M. H. & A. Kyratzis 2007. Children socializing children: practices for negotiating the social order among peers. *Research on Language and Social Interaction*, 40 (4), 279–289.
- Hostetter, A. B. & M. W. Alibali 2004. On the tip of the mind: gesture as a key to conceptualization. In K. Forbus, D. Gentner & T. Regier (eds) *Proceedings of the 26th annual conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 589–594.
- Ishino, M. 2007. Intersubjectivity in gestures: the speaker's perspective towards the addressee. In S. D. Duncan, J. Cassell & E. T. Levy (eds) *Gesture and the dynamic dimension of language: essays in honor of David McNeill*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 243–250.
- Iverson, J. & S. Goldin-Meadow 1997. What's communication got to do with it? Gesture in children blind from birth. *Developmental Psychology*, 33 (3), 453–467.
- Iverson, J., H. Tencer, J. Lany & S. Goldin-Meadow 2000. The relation between gesture and speech in congenitally blind and sighted language-learners. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24 (2), 105–103.
- Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (ed.) *Conversation analysis: studies from the first generation*. Philadelphia: John Benjamins, 13–23.

- Kelly, S. D., D. J. Barr, R. B. Church & K. Lynch 1999. Offering a hand to pragmatic understanding: the role of gesture in comprehension and memory. *Journal of Memory and Language*, 40 (4), 577–592.
- Kelly, S. D., T. McDevitt & M. Esch 2009. Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Processes*, 24 (2), 313–334.
- Kendon, A. 1982. The study of gesture: some remarks on history. *Semiotic Inquiry*, 2 (1), 45–62.
- Kääntä, L. 2010. *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective*. Jyväskylä Studies in Humanities 137. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Available at <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3811-6>.
- Kääntä, L. & A. Piirainen-Marsh 2013. Manual guiding in peer group interaction: a resource for organizing a practical classroom task. *Research on Language and Social Interaction*, 46 (4), 322–343.
- Köymen, B., L. Rosenbaum & M. Tomasello 2014. Reasoning during joint decision-making by preschool peers. *Cognitive Development*, 32 (1), 74–85.
- Max Planck Institute for Psycholinguistics: The Language Archive. Nijmegen: The Netherlands. Available at <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan> [accessed 04.02.2014].
- Mayes, G. R. 2010. Argument explanation complementarity and the structure of informal reasoning. *Informal Logic*, 30 (1), 92–111.
- McNeill, D. 1985. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92 (3), 350–371.
- Mérei F. 1971/2004. *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris.
- Moreno, J. L. 1951. *Sociometry, experimental method and the science of society. An approach to a new political orientation*. New York: Beacon House.
- Nevile, M. 2015. The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48 (2), 212–251.
- Rauniomaa, M. & T. Keisanen 2012. Two multimodal formats for responding to requests. *Journal of Pragmatics*, 44 (6–7), 829–842.
- Scharp, V. L., C. A. Tompkins & J. M. Iverson, 2007. Gesture and aphasia: helping hands? *Aphasiology*, 21 (6–8), 717–725.
- Schmid Mast, M. & G. Cousin 2013. Power, dominance and persuasion. In J. A. Hall & M. L. Knapp (eds) *Handbook of nonverbal communication*. Boston: De Gruyter Mouton, 613–635.
- Toulmin, S. E. 1958. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walkington, C., R. Boncoddio, C. Williams, M. J. Nathan, M. W. Alibali & E. Simon 2014. Being mathematical relations: dynamic gestures support mathematical reasoning. *Learning and becoming in practice: proceedings of the eleventh international conference of the learning sciences*. Vol. 1. Boulder: International Society of the Learning Sciences, 479–486. Available at <http://www.isls.org/icls/2014/Proceedings.html>.
- Wittenburg, P., H. Brugman, A. Russel, A. Klassmann & H. Sloetjes 2006. *ELAN: a professional framework for multimodality research*. Available at <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>.