

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu* n:o 76. Jyväskylä. s. 206–230.

Mia Scotson

Jyväskylän yliopisto

Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa

This socioculturally informed study explores how highly educated Finnish language learners represent their agency in visual narratives. Learners (n=59) were asked to draw two pictures of themselves as Finnish language users and provide verbal interpretations of the drawings. The aim of using visual narratives is to reach aspects such as feelings and beliefs which might be difficult to express verbally. The data were analyzed first by using visual grammar set out by Kress and van Leeuwen (2006) and secondly by content analysis. The findings suggest that learners saw Finnish language as a tool for oral communication. However, difficulties with speaking and listening appeared to restrict learners' agentic behaviour and manifested as a negative sense of agency. On the other hand, the findings indicate that learners had positive beliefs of their agency in the future: they saw themselves speaking fluent Finnish with other people, especially in the workplace.

Keywords: Finnish as a second language, agency, highly educated immigrants, visual narratives

Asiasanat: suomi toisena kielenä, toimijuus, korkeakoulutetut maahanmuuttajat, visuaaliset narratiivit

1 Johdanto

Suomeen saapuu vuosittain suuri määrä korkeakoulututkinnon suorittaneita maahanmuuttajia. Kun ulkomailla syntyneen ulkomaalaistaustaisen väestön kielitaitoa tarkastellaan koulutusasteen perusteella, nimenomaan korkeakoulutetut henkilöt osaavat suomea heikoimmin (Nieminen & Larja 2015: 46). Tässä artikkelissa määrittelen kielen oppimisen van Lierin (2004: 56) näkemyksen mukaisesti: kielen oppiminen on tilanteista eli kieltä opitaan, kun sitä käytetään merkityksellisin tavoin arkielämässä. Siten kielen oppiminen edellyttää aktiivista kielen käyttämistä vuorovaikutustilanteissa. Koska suurella osalla korkeakoulutetuista maahanmuuttajista on kieliresurssinaan englanti, suomalaisessa yhteiskunnassa pärjääminen ja asioiden hoitaminen eivät vaadi suomen kielen osaamista. Vaikka tilastollisesti tarkasteltuna suomen kielen taito ei vaikuta korkeakoulutettujen työllistymiseen, maahanmuuttajat itse kokevat puutteellisen kielitaidon työllistymisen esteeksi (Shumilova ym. 2012: 50, 58). Lisäksi kansainvälisiä korkeakouluopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa on todettu, että suomen osaamista tarvitaan monissa työtehtävissä ja erityisesti työpaikan sosiaalisessa kanssakäymisessä, vaikka työkielenä olisi englanti (Jäppinen 2010, 2011).

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa opiskelevat korkeakoulutetut suomen oppijat. Korkeakoulutettuna Suomeen saapuneiden maahanmuuttajien kielen oppimista on tutkittu niukasti ja lähinnä ammattikielen kehittymisen näkökulmasta: heitä on käsitelty maisterintutkielmien lisäksi Sunin (2010) artikkelissa sekä Korhosen (2012) ja Strömmerin (2017) väitöskirjoissa. Suomessa englanninkielisessä korkeakoulutuksessa olevia tai sen juuri päättäneitä kansainvälisiä opiskelijoita ovat tarkastelleet Jäppinen (2010, 2011), Kela ja Komppa (2011) sekä Virtanen (2017). Kuten Braun (2010: 604) toteaa, myös kansainväliset maahanmuuttajien kielitaitoa käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet matalasti koulutettuihin ja korkeakoulutettuja on tutkittu vähemmän.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus Suomessa kestää noin vuoden, ja sen aikana on tavoitteena saavuttaa toimiva peruskielitaito eli taitotaso B1.1, joka on myös kansalaisuuden vaatimus. Tavoitetason B1.1 saavuttaminen kielikoulutuksen aikana ja kielitaidon edistäminen koulutuksen jälkeen edellyttävät kuitenkin kielen käyttämistä luokan ulkopuolella. Koska korkeakoulutetuilla suomen kielen oppijoilla englanti valikoituu helposti kommunikointikieleksi keskustelumppanin kanssa, suomen kielen käyttäminen vaatii oppijalta sinnikkyyttä ja aktiivista toimijuutta. Suomen kielen oppijoiden osalta toimijuutta on tutkittu toistaiseksi ainoastaan Virtasen (2017) väitöskirjassa kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kielitaidon kehittymisen kannalta. Tässä artikkelissa lähestyn toimijuutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa keskeistä on ajatus siitä, että kaikki inhimillinen toiminta, ajattelu ja oppiminen on välittyntä eli ihminen ei

ole suorassa suhteessa ympäristöönsä, vaan toiminta välittyy muun muassa konkreettisten välittäjien kuten tietokoneen ja kynän tai psykologisten välittäjien kuten kielen avulla (Lantolf 2000; Alanen 2003). Kuten Kalaja ym. (2011: 64) toteavat, myös kielen oppijan toimijuus on välittyntä ja välittyminen tapahtuu erilaisten esineiden kautta sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siten sekä toisilla ihmisillä että toiminnan välineillä on keskeinen merkitys oppimisprosessissa.

Pureudun toimijuuteen tarkastelemalla korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisia narratiiveja eli piirroksia ja selityksiä, joissa oppijat ovat kuvanneet itsensä kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa. Visuaalisten menetelmien käyttö on viime aikoina yleistynyt kielen oppimisen ja monikielisyden tutkimisessa siinä määrin, että Kalaja ja Pitkänen-Huhta (2018: 17) sekä Laihonon ja Szabo (2017) kirjoittavat visuaalisesta käänteestä soveltavan kielentutkimuksen tutkimusmetodeissa.

Tässä artikkelissa oppijoiden piirtämien visuaalisten narratiivien tarkastelussa on kyse kielen käyttämiseen liittyvien käsitysten tutkimisesta. Sosiokulttuurisen teorian lähtökohdista määrittelen oppijan käsitykset Alasen (2003) ja Negueruela-Azarolan (2011) tavoin välittäjiksi, jotka voivat vaikuttaa hänen toimintaansa joko edistämällä kielen käyttämistä tai estämällä häntä käyttämästä kieltä. Käsitykset ovat henkilökohtaisia, mutta alkuperältään sosiaalisia, osittain pysyviä, mutta myös dynaamisia eli tilanteisesti rakentuvia ja kehkeytyvät konkreettisesti toiminnassa (Negueruela-Azarola 2011) eli tässä tapauksessa osallistujien piirrosprosessin aikana.

Tavoitteenani on tutkia, miten korkeakoulutetut suomen kielen oppijat kuvaavat omaa toimijuuttaan visuaalisissa narratiiveissa pohtimalla seuraavia kysymyksiä: 1) Millaista kielen käyttämiseen liittyvää toimintaa ja tunnetta oppijat ovat kuvanneet? 2) Mitä esineitä, muita ihmisiä ja paikkoja visuaalisissa narratiiveissa esiintyy? Käytän kuvien tulkintaan sisällönanalyysia sekä Kressin ja van Leeuwenin (2006) sosiosemiotista mallia, joka perustuu kuvassa esiintyvän toiminnan ja kuvan elementtien välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Seuraavaksi määrittelen toimijuuden käsitteen, tarkastelen visuaalisten narratiivien käyttöä aiemmissä tutkimuksissa ja esittelen Kressin ja van Leeuwenin (2006) mallista tämän tutkimuksen kannalta keskeiset piirteet.

2 Tutkimuksen taustaa

2.1 Toimijuuden määrittely

Toimijuus on viime vuosina noussut suosituksi tutkimuskohteeksi eri tieteenaloilla, niin myös kielen oppimisen kontekstissa. Toimijuuden määrittelyyn vaikuttaa se, mistä näkökulmasta toimijuutta tarkastellaan ja kuinka paljon yksilön autonomisuutta painotetaan. Sosiokulttuurisesti määriteltynä toimijuus ei ole riippuvainen

pelkästään oppijasta itsestään, vaan siihen vaikuttaa myös kielenoppimisympäristö (ks. esim. Lantolf 2000). Wertschin (1998: 23) mukaan toimijuus kattaa havaittavissa olevan toiminnan lisäksi myös päänsisäiset prosessit kuten oppimisen ja ajattelemisen.

Tässä artikkelissa hyödynnän Mercerin (2012) toimijuuden määritelmää, jonka mukaan toimijuudessa on kaksi toisiinsa kietoutunutta ulottuvuutta: tunne ja toiminta. Toimijuuden tunne tarkoittaa sitä, että oppija tuntee itsensä kykeneväksi käyttämään kieltä sekä tunnetta siitä, että pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa. Toiminta puolestaan merkitsee aktiivista kielen käyttämistä. Käytännössä tunne ja toiminta kietoutuvat tiukasti toisiinsa ja ovat erotettavissa vain käsitteellisesti analyysia varten. (Mercer 2012.)

Mercerin (2012: 50) mukaan toimijuudessa on kaksi ajallista ulottuvuutta: toimijuus on tilanteisesti muuttuvaa, ja siihen vaikuttavat tilannetekijät, mutta toisaalta yksilöllä on myös pysyvämpi tunne toimijuudesta, joka on muotoutunut vähitellen ajan kuluessa kokemusten kautta. Niin ikään Dufva ja Aro (2015) lähestyvät toimijuutta dynaamisena ilmiönä eli tilanteittain vaihtelevana ja ajan saatossa muuttavana, mutta henkilön itsensä kokemana jatkuvana ja yhtenäisenä kertomuksena.

2.2 Visuaaliset narratiivit tutkimusmenetelmänä

Visuaalisia menetelmiä on käytetty antropologiassa etnografisen tutkimuksen osana jo 1800-luvun lopulla, ja osallistujien itsensä tuottamaa visuaalista aineistoa kuten piirroksia ja valokuvia on hyödynnetty 1960-luvulta lähtien eri tieteenaloilla (Prosser & Loxley 2008). Myös kielentutkimuksessa on viime vuosikymmeneltä saakka käytetty erilaisia visuaalisia menetelmiä, mikä juontaa juurensa paitsi visuaalisten menetelmien yleistymiseen muilla tieteenaloilla, myös ylipäätään kulttuurin kuvallistamiseen (ks. esim. Prosser & Loxley 2008). Kielen oppijoiden subjektiivisia kokemuksia on tarkasteltu muun muassa valokuvien avulla (Nikula & Pitkänen-Huhta 2008; Sylven 2015) sekä multimodaalisin keinoin eli tekstin sekä kuvan ja äänen yhdistelmänä (Menezes 2008). Tuoreissa tutkimuksissa menetelmät ovat monipuolistuneet: Becker-Zayas ym. (2018) pyysivät osallistujia suunnittelemaan mainostauluja, Pitkänen-Huhdan ja Rothonin (2018) tutkimuksen osallistujat tekivät kuvakollaaseja tietokoneavusteisesti sekä lehtikuvia hyödyntäen ja Chikin (2018) tutkimusaineistossa oli mukana verkossa kommentoitavia multimodaalisia oppijaelämäkertoja.

Visuaalisia keinoja voidaan myös käyttää narratiivisen tutkimuksen apuna. Polkinghornen (1995: 14–15) mukaan narratiivisella tutkimuksella tarkoitetaan ensinnäkin narratiivien analyysia, jolloin narratiivi on tutkimuksen aineistona eli aineistoa esimerkiksi luokitellaan sisällön perusteella, tai toiseksi narratiivista analyysia, joka merkitsee uuden kertomuksen tuottamista aineiston pohjalta. Tässä tutkimuksessa piirrostehtävä on ymmärretty visuaalisena narratiivina (ks. esim. Kalaja

ym. 2013), jonka kautta osallistuja jäsentää kokemuksiaan. Kyseessä on narratiivien analyysi eli käytän piirroksia tutkimuksen aineistona.

Viime vuosina visuaaliset narratiivit eli oppijoiden piirrokset ovat kasvattaneet suosiotaan kielentutkijoiden työkaluna. Alasen ym. (2013) mukaan tämä voidaan nähdä jatkumona kirjallisten narratiivien kuten oppijaelämäkertojen suosioon tutkimusmenetelmänä 2000-luvulta lähtien. Yksi ensimmäisistä suomalaisista visuaalisia narratiiveja hyödyntäneistä tutkimuksista on Kalajan ym. (2008) tutkimus, jossa he tarkastelevat yliopisto-opiskelijoiden piirtämiä omakuvia ja niissä ilmeneviä käsityksiä. Suomalaisissa tutkimuksissa on selvitetty visuaalisten narratiivien avulla kielen oppimista pääasiassa englannin kielen osalta (Kalaja ym. 2008; Kelly 2009; Skinnari 2012; Mård-Miettinen ym. 2014; Park 2015), sekä ruotsin kielen näkökulmasta (Palviainen 2011). Lisäksi on tutkittu opettajaksi opiskelevien käsityksiä (Alanen ym. 2013; Kalaja 2016; Mäntylä & Kalaja 2017) ja monikielisyyttä (Pietikäinen ym. 2008; Pietikäinen & Pitkänen-Huhta 2013; Linderoos 2016; Pitkänen-Huhta & Rothoni 2018; Salo & Dufva 2018).

Suomen kielen oppijoita on tarkasteltu visuaalisin menetelmin ainoastaan kahdessa maisterintutkielmassa: Salo (2008) on tutkinut maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia monikielisyydestä resurssina. Hakkarainen (2011) on puolestaan piirrosten avulla selvittänyt, miten maahanmuuttajat näkevät itsensä suomen ja englannin oppijoina ja tarkastelee tutkimuksessaan myös toimijuutta, mutta tältä osin tulokset jäävät epäselviksi (ks. myös Kalaja ym. 2013: 116).

Visuaalista aineistoa on mahdollista analysoida monin eri tavoin. Aiemmissa kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa visuaalisia narratiiveja on analysoitu pääasiassa sisällönanalyyseillä, mutta tässä artikkelissa käytän lisäksi Kressin ja van Leeuwenin (2006) semioottista mallia, jota esittelen luvussa 2.3. Muita mahdollisia menetelmiä ovat esimerkiksi psykoanalyysi, diskurssianalyysi sekä yleisöön kohdistuva etnografia (Rose 2013).

Visuaalisten narratiivien käytön taustalla on ajatus siitä, että oppija piirtää kuvaan tilanteen, joka on hänelle tyypillinen tai jostain syystä tärkeä ja oppimisen kannalta merkityksellinen. Tavoitteena on sukeltaa oppijoiden kokemusmaailmaan ja nostaa esiin vaikeasti kielennettäviä asioita, kuten käsityksiä ja tunteita. Esimerkiksi Aragao (2011) totesi tutkimuksessaan erään yliopisto-opiskelijan englannin oppimiseen liittyvien käsitysten ja tunteiden muutoksen näkyvän hänen piirroksissaan. Visuaaliset tutkimusmenetelmät ovat osoittautuneet informatiivisiksi silloin, kun oppijoiden puutteellinen kielitaito tai ikä vaikeuttaa kokemusten ilmaisua; piirroksia onkin käytetty lasten käsitysten ja monikielisyyden tutkimuksissa (esim. Iddings ym. 2005; Prasad 2014; Melo-Pfeifer 2017; Inözü 2018). Kalajan ja Melo-Pfeiferin (2018) mukaan menetelmä soveltuu myös, kun tutkijalla ja tutkittavilla ei ole yhteistä kieltä tai osallistuja kärsii psykologisista ongelmista kuten traumaperäisestä stressihäiriöstä.

Kress ja van Leeuwen (2006: 46, 77) toteavat tekstin ja kuvan tarjoavan erilaisia kerronnan mahdollisuuksia – niillä on omat keinonsa tuottaa merkityksiä, mutta myös rajoituksensa, sillä kuvassa on vaikea ilmaista esimerkiksi psyykkisiä prosesseja kuten toivomista tai pelkäämistä. Tässä aineistossa kuva ja teksti luovat merkitykset yhdessä: oppijat selittävät esimerkiksi mentaalisia prosessejaan verbaalisesti ajatus- tai puhekuplissa ja kuvaa koskevista selityksistä, minkä vuoksi selitys on kuvan tulkinnan kannalta tärkeä. Lisäksi Alanen ym. (2013, 54) mainitsevat, että piirroksiin luonnollisesti vaikuttavat oppijan piirtämistaito ja -halu sekä tottumus visuaaliseen esittämiseen verrattuna suulliseen tai kirjalliseen kerrontaan.

Visuaalisissa narratiiveissa keskitytään usein käsittelemään nykyisyyttä tai menneisyyttä, mutta Kalajan (2016) sekä Mäntylän ja Kalajan (2017) tutkimuksissa opettajakoulutettavat katsoivat kohti tulevaisuutta eli visioivat. Myös Melo-Pfeiferin ja Schmidtin (2018) pakolaisnuorten integroitumista Saksassa käsittelevässä tutkimuksessa oppijat piirsivät itsensä sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa. Visiointi on tuore näkökulma motivaation tutkimuksessa, ja sen taustalla on Dörnyein ja Kubanyiovan (2014) näkemys oppijan mahdollisista minuuksista, erityisesti tulevaisuuden ihanneminuudesta motivaatiota vahvistavana tekijänä. Tämän artikkelin visuaalisissa narratiiveissa visioinnin ensisijainen tarkoitus on ajallisen jatkumon rakentaminen nykyhetkeä ja tulevaisuutta kuvaavien piirrosten avulla, mikä mahdollistaa toimijuuden dynamiikan tarkastelun. On kuitenkin mahdollista, että oppijan visioima kuva itsestä kielenkäyttäjänä tulevaisuudessa vaikuttaa hänen motivaatioonsa ja toimijuuteensa nykyhetkessä.

2.3 Kressin ja van Leeuwenin malli kuvien tulkinnasta

Kuvissa esiintyvää toimintaa tarkastelen Kressin ja van Leeuwenin (2006) kehittämän kuvan kieliopin avulla, jota ovat aiemmin visuaalisten narratiivien tulkinnassa hyödyntäneet joiltain osin mutta eivät systemaattisesti Alanen ym. (2013). Kuvan kieliopin taustalla on M.A.K Hallidayn sosiaalisemiotiikka ja systeemis-funktionaalinen kieliteoria, ja malli tarkastelee, miten kuvassa esitetään visuaalisesti eri elementtien välistä vuorovaikutusta (Kress & van Leeuwen 2006: 1). Tässä artikkelissa keskityn kuvan representaatiofunktion käsittelyyn, sillä sen avulla ihminen jäsentää kokemuksiaan, hahmottaa ja tulkitsee todellisuutta (Luukka 2002: 102). Piirtämissään kuvissa oppija siis representoi itsensä kielenkäyttäjänä, kuten hän itse itsensä näkee ja kokee ja samalla tekee näkyväksi itselleen merkitykselliset kielenkäyttötilanteet välittäjiin. Tärkeä käsite on representoitu osallistuja, joka tarkoittaa kuvassa näkyvää ihmistä, esinettä tai paikkaa (Kress & van Leeuwen 2006: 48).

Kressin ja van Leeuwenin (2006: 59) mukaan kuvissa on erotettavissa erilaisia narratiivisia ja käsitteellisiä rakenteita. Toimijuuden kannalta keskeisiä ovat narratiiviset prosessit, jotka ilmaisevat kuvassa esiintyvää toimintaa, tekemistä ja tapahtumista; ne ovat ikään kuin sanallisen esityksen toimintaverbin vastineita. Narratiivi-

sisä prosesseissa keskeistä on toimintaa ilmaiseva vektori, joka yhdistää osallistujat luomalla linjan osallistujien välille. Vektorit voivat muodostua vartaloista, raajoista tai käytössä olevista esineistä, mutta myös nuolista tai viivoista. (Kress & van Leeuwen 2006: 59.)

Narratiiviset prosessit voidaan jakaa toimintaprosesseiksi, reaktioprosesseiksi, puheprosesseiksi ja mentaaliseksi prosesseiksi, ja ne erotellaan sen perusteella, millainen vektori kuvassa esiintyy ja millaisia osallistujia on läsnä (Kress & van Leeuwen 2006: 63). Toimintaprosessissa on kuvattuna vähintään yksi osallistuja, joka on yleensä toimija. Toimija on kuvan merkittävin osallistuja, josta vektori erkanee tai joka itsessään joko kokonaan tai osittain muodostaa vektorin. Mikäli toiminta kohdistuu johonkin, prosessissa on mukana kaksi osallistujaa, toimija ja kohde, jotka vektori yhdistää toisiinsa. (Kress & van Leeuwen 2006: 63–65.)

Kun kuvan vektori muodostuu osallistujan katseesta, on kyse reaktioprosessista. Reaktioprosessissa osallistuja on nimeltään reagoija eli ihminen tai inhimillistetty olento, joka katsoo ilmiötä. Ilmiö puolestaan voi olla toinen osallistuja tai laajempi kokonaisuus. Reaktiot voivat olla joko transaktionaalisia eli reagoija katsoo jotain kuvassa tai ei-transaktionaalisia, jolloin ilmiötä ei näy, vaan reagoija katsoo kuvan ulkopuolelle. (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68.)

Kressin ja van Leeuwenin (2006: 66) mukaan puheprosessit viittaavat kuviin, joissa puhekuplan vektori yhdistää puhujan puheeseensa. Puheprosessi voi olla yksisuuntainen tai kaksisuuntainen, jolloin puhujan ja vastaanottajan roolit vuorottelevat. Puhuja voi puhua kuvassa näkyvälle vastaanottajalle, kuvasta ulos kuvitteelliselle vastaanottajalle tai kuvan katsojalle eli vuorovaikutukselliselle osallistujalle. Mentaaliset prosessit esitetään ajatuskuplan avulla. Näissä ajatuskuplan vektori yhdistää aistijan ajatuskuplan sisältöön. Ajatuskuplissa sisällön muodostavat sisäiset mentaaliset prosessit kuten ajatus, pelko ja toive. (Kress & van Leeuwen 2006: 68.)

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Aineisto ja osallistajat

Keräsin aineiston huhti-kesäkuussa 2017 työttömille työnhakijoille tarkoitettussa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa opiskelevilta korkeakoulutetuilta opiskelijoilta pääkaupunkiseudulta. Piirrostehtävät teki yhteensä 59 suomen kielen oppijaa, joilla oli oman ilmoituksensa mukaan korkeakoulututkinto tai -opinnot. Tehtäviä tehdessään he olivat opiskelleet suomea noin 9 kuukautta ja heidän suomen kielen taitonsa oli tasolla A2.2–B1.2. Osallistajat olivat pian aloittamassa kotoutumiskoulutukseen sisältyvän vähintään kuuden viikon mittaisen työharjoittelun.

Pyysin osallistujia piirtämään kaksi kuvaa otsikoilla ”Minä suomen kielen käyttäjänä” ja ”Minä suomen kielen käyttäjänä tulevaisuudessa”. Annoin oppijoille kaksi A4-paperia, jossa oli tehtävänanto suomeksi ja englanniksi sekä kehys piirrosta varten. Lisäksi pyysin osallistujia kirjoittamaan lyhyen selityksen kuvasta suomeksi tai englanniksi. Selitykselle oli varattu tilaa viisi riviä kuvan alapuolelle. Samana päivänä piirrostehtävien kanssa teetin oppijoille myös kyselyn, jossa kartoitin muun muassa heidän taustatietojaan. Yhtä 12 henkilön ryhmää lukuun ottamatta osallistujat vastasivat ensin kyselyyn, jonka jälkeen he tekivät molemmat piirrostehtävät. Yhdessä ryhmässä annoin opettajan toiveesta piirroksia tehtäväksi kotiin ja vain kuusi oppijaa palautti ne. Oppijat käyttivät omia kyniä, pääasiassa lyijy- tai mustekyniä. Käytettävissä oleva aika vaihteli puolesta tunnista noin kolmeen varttiin.

Piirrostehtäviin osallistujista naisia oli 76 % (45 opiskelijaa) ja miehiä 24 % (14 opiskelijaa). Suurimmat kieliryhmät muodostivat äidinkielenään venäjää puhuvat (36 %), espanjankieliset (10 %), kiinankieliset (10 %) ja vironkieliset (5 %). Muiden kielten puhujia oli 1–2 henkilöä kieltä kohden; yhteensä eri äidinkieliä oli edustettuna 26. Viisi osallistujaa ilmoitti kaksi äidinkieltä. Osallistujat olivat piirroksia tehdesään asuneet Suomessa kahdeksasta kuukaudesta yhdeksään vuoteen mediaanin ollessa 1,5 vuotta.

Seitsemän opiskelijaa 59 opiskelijasta kuvasi molemmissa piirroksissa itseään kielen käyttäjänä metaforisesti, esimerkiksi kukkaan puhkeavana luontona, rikkinäisenä ämpärinä tai taloa rakentavana apinana. Nämä kuvat olen jättänyt analyysin ulkopuolelle, koska ne ovat abstraktiotasonsa vuoksi liian tulkinnanvaraisia ja vaikeita eritellä. Analyysissa on mukana niiden oppijoiden molemmat kuvat, joista ainakin toiseen oli piirretty ihminen tai inhimillistetty olento tekemässä kielen oppimisen tai käyttämiseen liittyvää toimintaa tai selityksessä piirros on liitetty ymmärrettävästi joko kielen oppimisprosessiin tai kielen käyttämiseen.

Analyysissa on mukana 52 opiskelijalta yhteensä 102 piirrosta. Näistä kolmella opiskelijalla molemmat piirroksia viittaavat tulevaisuuteen ja kaksi oppijaa palautti vain tulevaisuutta käsittelevän piirroksen, joten tulevaisuuteen viittaavia piirroksia on yhteensä 55. Nykyhetkeä kuvaavia piirroksia on 47, ja ne kaikki viittaavat tämänhetkiseen tilanteeseen tai lähimenneisyyteen lukuun ottamatta yhtä kuvaa, jonka piirtäjä oli lapsena asunut kahdeksan vuotta Suomessa. Lisäksi olen täydentänyt analyysia joiltain osin oppijoiden haastatteluilla (n=18).

3.2 Analyysimenetelmät

Tarkastelen piirroksissa kuvattua toimintaa ja representoitujen osallistujien eli toimijoiden, esineiden, muiden ihmisten ja paikkojen välisiä vuorovaikutussuhteita narratiivisten prosessien kautta. Narratiivisten prosessien analyysi eteni siten, että etsin jokaisesta piirroksista (n=102) kuvassa esiintyvät vektorit ja tarkastelin, mitä toimintaa vektorit kuvaavat. Kuten Kress ja van Leeuwen (2006: 46, 60) toteavat, realistisissa

kuvissa vektorin esittämä toiminta selviää usein kontekstista, mutta tarvittaessa käytin tulkinnan apuna kuvasta kirjoitettua selitystä. Seuraavaksi tarkastelin piirroksen osallistujia, jotka vektori yhdisti vuorovaikutussuhteeseen. Lopuksi nimesin kaikki narratiiviset prosessit eri prosessityyppeihin tarkastelemalla vektoreita, kuvattua toimintaa ja osallistujia.

Narratiivisten prosessien kvantifoinnin suoritin laskemalla, kuinka monessa piirroksessa kukin prosessityyppi esiintyy. Sen jälkeen laskin jokaisen prosessityypin prosentuaalisen määrän suhteessa kaikkiin piirroksiin (N=102). Samassa piirroksessa voi olla kuvattuna useita ensisijaisia ja toissijaisia prosesseja samaan aikaan (Kress & van Leeuwen 2006: 65). Tässä aineistossa ensisijaiset prosessit tarkoittavat kuvan päätapahtumaa, jossa keskeisin osallistuja oli yleensä oppija itse. Joissain kuvissa myös toinen ihminen oli yhtä merkittävässä asemassa, esimerkiksi keskustelun toisena osapuolena. Kuvissa esiintyi myös ensisijaista toimintaa täydentäviä toissijaisia narratiivisia prosesseja, esimerkiksi muita ihmisiä kävelemässä, autoja ajamassa tiellä tai muiden ihmisten reaktioprosesseja. Nämä olen jättänyt analyysin ulkopuolelle. Jossain piirroksissa esiintyi yhtäaikaaisesti eri prosessityyppejä, kuten taulukosta 1 voi havaita. Analyysissa olen huomioinut molemmat prosessit.

TAULUKKO 1. Narratiiviset prosessityypit, osallistajat, vektorit ja esimerkkejä.

Prosessityyppi	Osallistajat	Vektori	Esimerkkejä
toimintaprosessi	toimija, kohde	muodostuu toimijan ruumiinosasta, kädessä olevasta välineestä, viivoista tai nuolista	toimija kävelee tietä, jalat ja tie muodostavat vektorin, esimerkiksi kuva 1
reaktioprosessi	reagoija, ilmiö	muodostuu reagoijan katseesta	reagoija katsoo toista ihmistä (ilmiötä) kuvassa, esimerkiksi kuva 2, 3, 4 ja 5
puheprosessi	puhujaa, vastaanottaja	muodostuu puhujan ja puhekuplan välille	puhujaa puhuu kuvassa näkyvälle vastaanottajalle, esimerkiksi kuva 3, 4 ja 5
mentaalinen prosessi	aistija, ilmiö	muodostuu aistijan ja ajatuskuplan välille	aistija ajattelee, esimerkiksi kuva 2, 3 ja 4

Narratiivisten prosessien analyysissa on mukana piirroksissa näkyvä toiminta ja kuvissa esiintyvät seikat. Selityksissä ilmeni kuitenkin monia oleellisia asioita, joita oppijat eivät olleet syystä tai toisesta piirtäneet kuvaan. Tämän vuoksi analysoin piirroksia myös sisällönanalyysillä siten, että tarkastelussa on mukana sekä piirros että sanallinen selitys. Olen tehnyt kvalitatiivisen sisällönanalyysin eli koodannut ja luokitellut aineiston, minkä jälkeen olen kvantifoinut sen eli toteuttanut määrällistä analyysia sisällön teemoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 93). Esimerkiksi jos oppija on

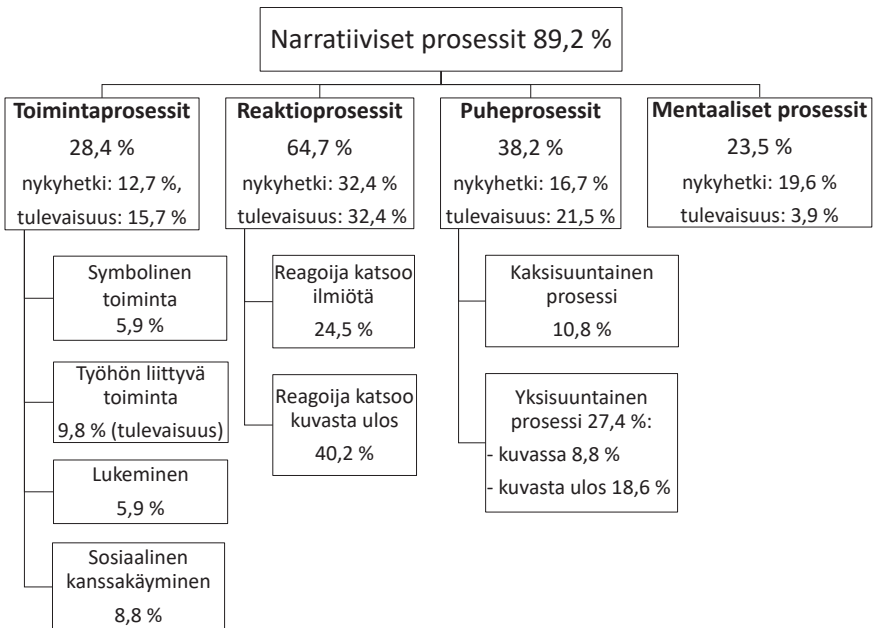
piirtänyt kuvaan itsensä yksin, mutta muita ihmisiä on mainittu selityksessä, olen koodannut piirroksen muita ihmisiä mainittu -luokkaan. Määrällisen analyysin lisäksi tarkastelen aineistoa myös laadullisesti esimerkkien kautta.

4 Tulokset

Tulosluku etenee siten, että aluvuossa 4.1 esittelen kuviin piirrettyä toimintaa ensin narratiivisten prosessien avulla ja sen jälkeen tarkastelen sekä piirroksissa että teksteissä esiintyvää toimintaa sisällönanalyysillä. Aluvuossa 4.2 käsittelen visuaalisissa narratiiveissa ilmenevää toimijuuden tunnetta ja dynamiikkaa. Aineistossa esiintyviä esineitä keskityn kuvaamaan aluvuossa 4.3 ja aluvuossa 4.4 tarkastelen osallistujien kuvaamia muita ihmisiä ja kielenkäyttöympäristöjä.

4.1 Kuvissa esiintyvä toiminta

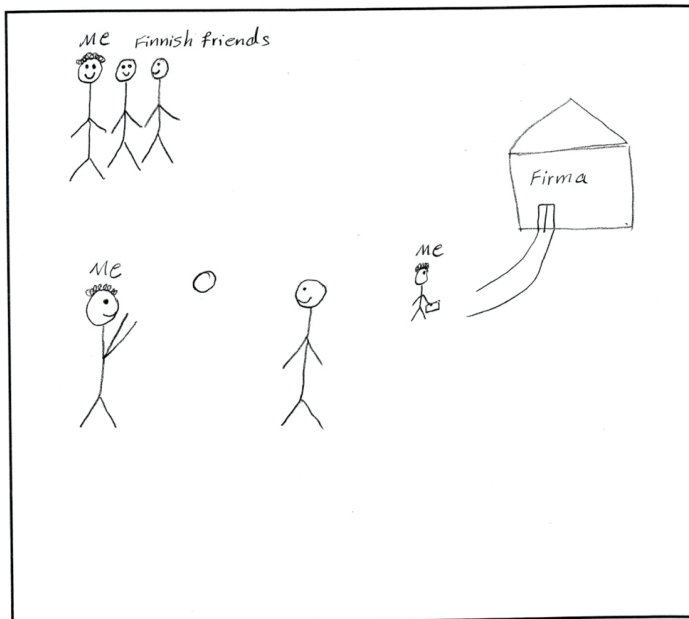
Tässä aineistossa 89 prosentissa kuvista (91 kuvaa) oli esitetty yksi tai useampi narratiivinen prosessi. Eri prosessityyppejä esiintyi piirroksissa kuvion 1 mukaisesti:



KUVIO 1. Narratiiviset prosessit piirroksissa (n=102).

Erilaisia toimintaprosesseja oli kuvattu lähes kolmasosassa piirroksista (29 kuvaa) yhteensä 31 prosessia. Yhtä piirrosta lukuun ottamatta kaikissa piirroksissa toimija oli oppija itse. Olen jaotellut kuvissa esiintyvät toimintaprosessit neljään kategoriaan, jotka ovat symbolinen toiminta, työhön liittyvä toiminta, lukeminen ja sosiaalinen kanssakäyminen.

Symbolinen toiminta tarkoittaa toimintaa, joka ei sinänsä ole kielen käyttämistä tai opiskelua, mutta jonka oppija on selityksessä liittännyt kielen käyttämiseen tai opiskeluun. Symbolista toimintaa esiintyi 6 %:ssa piirroksista (6 kuvaa). Esimerkiksi neljässä piirroksessa oppija kiipesi portaita, jotka muodostivat eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot. Taitotasosteikon esiintyminen piirroksissa kertoo siitä, miten taitotasot ovat tulleet tutuksi arvioinnin välineenä ja määrittävät oppijan käsitystä omasta kielitaidostaan jopa siinä määrin, että oppijat voivat ajatella taitotason olevan yhtä kuin heidän kielitaitonsa. Työhön liittyvää toimintaa kuvaavat piirrokset viittasivat tulevaisuuteen ja niitä oli 10 %:ssa piirroksista (10 kuvaa). Neljässä kuvassa, kuten kuvassa 1, oppija oli matkalla töihin siten, että tie ja/tai jalat muodostivat vektorin. Näissä kuvissa työpaikka voidaan nähdä narratiivisen prosessin osallistujana ja olennaisena osana toimintaa. Lukeminen toimintaprosessina kuvattiin kuudessa piirroksessa, ja niissä oppijan katse ja kädet muodostivat vektorit toimijasta kohteeseen eli kirjaan. Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvissä kuvissa oppijat esittivät itsensä kävelemässä kadulla ja asioimassa eri paikoissa sekä kätelemässä ihmisiä tai kuten kuvassa 1, pelaamassa palloa. Kahdessa piirroksessa oli nuolilla esitetty vuorovaikutusta oppijan ja erilaisten paikkojen tai ihmisten välillä.



KUVA 1. Tulevaisuus. ("I will be happy and successful in future.")

Kuten kuviosta 1 voi havaita, reaktioprosessi ilmeni yhteensä kahdessa kolmasosassa piirroksista (66 kuvaa). Reaktioprosessi on toimijuuden kannalta olennainen, sillä se liittyy välittäjien ja resurssien havaitsemiseen. Osassa piirroksista reaktioprosessi, katseen suunta ja ilmiö olivat selvästi havaittavissa kuten kuvassa 2, jossa nainen katsoo miestä ja mies katsoo kirjaa. Sen sijaan joissain kuvissa prosessi oli tulkinanvarainen ja piti päätellä kontekstista, koska oppijoiden visuaalinen esittämistapa vaihteli eikä silmiä välttämättä ollut piirretty lainkaan tai niitä ei ollut kuvattu riittävän yksityiskohtaisesti. Neljäsosassa piirroksista (25 kuvaa) reagoija katsoi kuvassa näkyvää ilmiötä. Ilmiönä kuvattiin pääasiassa muita ihmisiä ja esineitä. 40 %:ssa piirroksista (41 kuvaa) reagoija katsoo kuvasta ulos joko ilmiötä kuvan ulkopuolella tai vuorovaikutuksellista osallistujaa eli kuvan katsojaa. Kuten Dufva ym. (2011: 68) toteavat, itsensä esittäminen vastakkain katsojaan johtunee perinteisistä muutokuvan konventioista.

Tässä aineistossa mentaalisia prosesseja esitettiin paitsi ajatuskuplan avulla, myös kysymysmerkeillä. Joissain kuvissa ajatukset oli esitetty tekstinä kuvassa ilman varsinaista ajatuskuplaa. Kuten kuviosta 1 ilmenee, mentaalinen prosessi on kuvattuna lähes neljäsosassa piirroksista (24 kuvaa). Mentaalisen prosessin kautta kuvattiin ajatuksia, toivomista, epärointiä sekä pelkoa ja kaikissa aistija oli oppija itse.

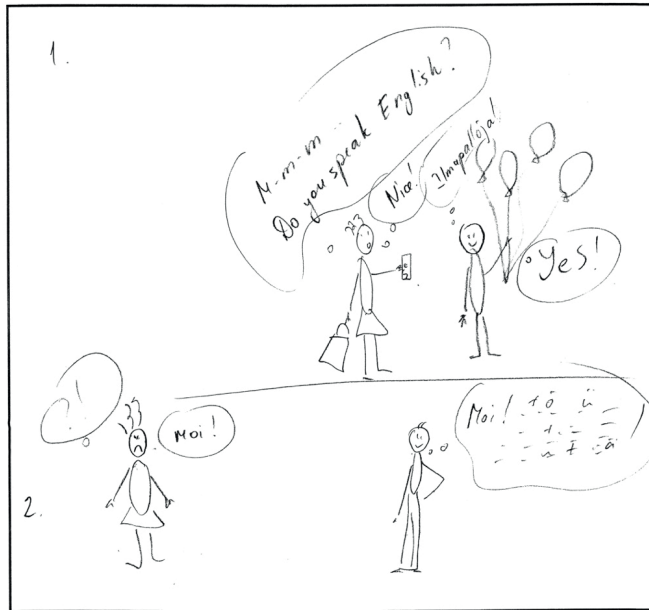


KUVA 2. Nykyisyys. ("Kun mies yrittää lukea jotain naurettavaa ja kiinnostavaa kirjaa naiselle. Nainen ei ymmärrä mitään. Harmi kyllä. Olen tämä nainen.")

Kuvassa 2 ilmenee useita narratiivisia prosesseja. Mentaalinen prosessi on kuvattu ajatuskuplan avulla, ja aistijana on oppija itse. Ajatuskuplan sisällöstä ilmenee, että nainen on ymmällään. Piirroksessa on myös toimintaprosessi, jossa mies lukee kirjaa; mies on toimija ja kirja kohde. Kuva 2 on esimerkki siitä, miten piirros ja selitys luovat merkitykset yhdessä: selityksestä ilmenee miehen lukevan kirjaa ääneen, mutta puheprosessia ei ole piirretty kuvaan, joten ilman selitystä katsoja ei tajuaisi naisen ymmärtämättömyyden kohdistuvan miehen puheeseen. Henkilöiden välinen vuorovaikutus näyttäytyy kuvassa yksisuuntaisesti reaktioprosessin kautta: nainen katsoo turhautuneena miestä ja katseen suunta muodostaa vektorin, joka yhdistää aistijan ja ilmiön. Toinen reaktioprosessi on miehen ja kirjan välinen. Koska toinen ihminen on kuvattu toiminnan keskiössä, piirroksista välittyy oppijan ulkopuolisuus.

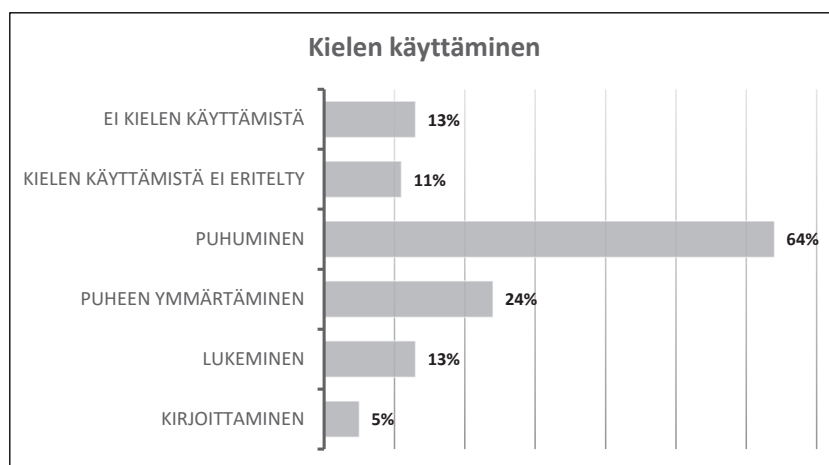
Puheprosesseja ilmeni 38 %:ssa piirroksista (39 kuvaa, ks. kuvio 1). Näistä suurimmassa osassa vektori muodostui puhekuplasta, mutta joissain kuvissa puhumista ilmaistiin suusta lähtevillä viivoilla. Puhumista kuvattiin joko yksisuuntaisena prosessina tai kaksisuuntaisena prosessina kuten kuvassa 3, jolloin oppija oli sekä puhuja että vastaanottaja ja keskustelukumppanina yksi tai useampi henkilö. Joissain piirroksissa oppija piirsi itsensä dialogin aloittajaksi, mikä kertoo aktiivisesta toimijuudesta. Kun puhuminen esitettiin yksisuuntaisena prosessina, oppija oli puhuja lähes kaikissa kuvissa, mikä ilmentää toimijuutta. Lähes viidesosassa piirroksista oppija puhui kuvan ulkopuolelle näkymättömälle vastaanottajalle tai vuorovaikutukselle osallistujalle, ja siten puheprosessien analysointi kertoi toisen henkilön läsnäolosta, vaikka vastaanottajaa ei näkynyt kuvassa.

Kuvassa 3 on piirretty kaksi puheprosessia, joissa on kuvattu kaksisuuntainen vuorovaikutus puhujan ja vastaanottajan välillä. Lisäksi kuvassa ilmenee mentaalinen prosessi, jossa oppijan ymmärtämättömyys on ilmaistu kysymysmerkillä, kasvojen ilmeellä ja selityksessä. Kuva 3 selityksineen kertoo, kuinka oppija kokee toimijuutensa erilaisena käyttäessään eri kieliä. Englannin kieli mahdollistaa tasavertaisen kommunikoinnin ja yhteiskunnassa toimimisen toisin kuin suomen kielellä puhuminen, joka oppijan selityksen mukaan johtaa epäselvään suomenkieliseen vastaukseen ja ymmärtämättömyyteen.



KUVA 3. Nykyisyys. ("It's me in any situation. Before speaking to a person, I always ask: Do you speak English. Of course, the answer to me is "Yes" and then I speak English. Or I begin talking in Finnish and the person speaks to me crazy fast and unclear Finnish and then I am confused. Better not to talk.")

Edellä esitetyt narratiiviset prosessit kuvaavat kuviin piirrettyä toimintaa. Jossain piirroksissa toimintaa ei näkynyt kuvissa, mutta se oli mainittu selityksessä. Kuviossa 2 on huomioitu kuvien lisäksi myös selityksissä ilmenneet kielenkäytön osa-alueet. Eräissä piirroksissa ja selityksessä mainittiin useita kielenkäytön osa-alueita, mutta useimmissa vain yksi. 13 %:ssa piirroksista (13 kuvaa) ei ilmennyt kielen käyttämistä, vaan niissä oli kuvattu esimerkiksi opiskelua, oppijan ajattelua tai oppimista symbolisesti. Kielen käyttäminen eri paikoissa kuten töissä mainittiin 11 %:ssa piirroksista (11 kuvaa), mutta kielen käyttämisestä puhuttiin yleisellä tasolla eikä sitä eritelty tarkemmin, vaan selityksessä luki esimerkiksi: *Kuvassa on minä itse ja paikat ja tilannet, joissa käytän tai yrittän käyttää suomen kieltä tai I cannot use the language as much as I would like.* Kielenkäytön osa-alueista puhuminen oli eniten edustettuna, sillä se oli mukana lähes kahdessa kolmasosassa piirroksista (64 kuvaa) joko piirrettynä tai selityksessä kerrottuna. Puheen ymmärtämiseen eri tilanteissa oli viitattu 24 piirroksessa. Lukemista oli kuvattu 13 kuvassa ja kirjoittamista 5 piirroksessa.



KUVIO 2. Kielen käyttäminen piirroksissa (n=102).

Kuten kuviosta 2 käy ilmi, oppijat ajattelevat kielen käyttämisen merkitsevän ennen kaikkea puhumista ja puheen ymmärtämistä. Suurin osa oppijoista näkee kielen siis suullisen vuorovaikutuksen välineenä. Kun tarkastellaan puhekuplien sisältöä ja selityksiä, nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa korostuvat puhumisen ja puheen ymmärtämisen vaikeudet toimijuutta rajoittavana tekijänä kuten kuvassa 2 ja 3. Vaikka osallistujat ovat korkeakoulutettuja, kirjoittamisen osuus jää tässä aineistossa vähäiseksi. Tämä voi kertoa siitä, että korkeakoulutetut eivät välttämättä koe kirjoittamista samalla tavalla ongelmalliseksi kuin suullisen vuorovaikutuksen. Toisaalta tuloksia voi tulkita myös siten, että tutkittavien käsitys kielenkäytöstä on kapea.

4.2 Toimijuuden tunne ja dynamiikka

Toimijuuden tunteen kuvauksessa oli selkeä ero nykyisyyden (47 kuvaa) ja tulevaisuuden (55 kuvaa) välillä. Negatiivinen toimijuuden tunne ilmeni yli puolessa nykyhetkeä kuvaavista piirroksista (25 kuvaa). Tunnetta ilmaistiin kasvojen ilmeellä, kysymysmerkeillä sekä suoraan puhe- tai ajatuskuplassa ja kuvan selityksessä. Esimerkiksi kuvassa 2 on kuvattu oppijan kokemus ulkopuolisuus ja negatiivinen toimijuuden tunne, joka käy ilmi oppijan ilmeestä, ajatuskuplasta ja selityksestä. Negatiivinen toimijuuden tunne koski ennen kaikkea puheen tuottamisen ongelmia. Lisäksi visuaalisista narratiiveista ilmeni puheen ymmärtämisen vaikeuksia tai negatiivinen tunne kohdistui kieleen itsessään. Tunnetta oli kuvattu muun muassa sanoilla *embarrassed*, *confused*, *nervous*, *hopeless*, *eksynyt* ja *pelkään puhua*. Puhumisen vaikeuksien syyksi mainittiin esimerkiksi sanavaraston suppeus, kielen rakenteet ja virheiden tekemisen pelko. Kaksi oppijaa piirsi itsensä koiraksi, joka ymmärtää kieltä, mutta ei pysty puhumaan. Eräs oppija kuvasi itsensä lapseksi puhuessaan suomea ja

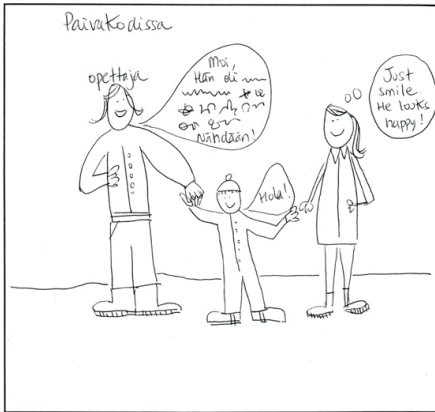
aikuiseksi puhuessaan englantia eli toimijuus on hänen käsityksensä mukaan mahdollista englanniksi mutta ei suomeksi.

Negatiivisen toimijuuden tunteen lisäksi nykyhetkeä käsittelevissä piirroksissa kuvattiin ristiriitaista toimijuuden tunnetta, joka ilmeni esimerkiksi siten, että yksi oppija oli piirtänyt itselleen kahdet kasvot, iloiset ja surulliset. Toimijuus koettiin myös paikkasidonnaisena: eräs oppija kertoi selityksessä kaiken menevän kursilla hyvin, mutta olevansa kykenemätön käyttämään kieltä työympäristössä. Piirroksista ilmeni käsitys siitä, että puutteellinen kielitaito rajoittaa toimijuutta ja estää yhteiskuntaan osallistumisen.

Tulevaisuutta käsittelevissä piirroksissa toimijuuden tunne kuvattiin lähes yksinomaan positiivisena. Tunne ilmeni hymynä kasvoilla, puhe- ja ajatuskuplista tai selityksistä, kuten kuvissa 1 ja 5. Positiivista toimijuuden tunnetta kuvattiin esimerkiksi sanoilla *happy, iloinen, puhuu helposti, puhun sujuvasti*. Oppijoiden käsitys toimijuudestaan tulevaisuudessa oli siis varsin myönteinen ja liittyi ennen kaikkea työskentelyyn ja puhumiseen: yli puolessa tulevaisuutta käsittelevistä piirroksista (28 kuvaa) oppija kertoi puhuvansa sujuvasti suomea. Piirrosten perusteella oppijat siis uskovat osaavansa suomea hyvin tulevaisuudessa ja toisaalta ajattelevat, että työpaikan löytäminen on sidoksissa suomen kielen osaamiseen.

Koska piirros on staattinen elementti, ajallisen aspektin ja toimijuuden dynaamisuuden esittäminen piirroksen kautta on vaikeaa. Lyhyttä ajallista kokonaisuutta on esitetty dialogin keinoin ja samalla ilmenee myös toimijuuden tunteen vaihtelu tilanteen aikana. Esimerkiksi kuvassa 3 oppija kuvaa vuorovaikutustilanteen, jossa hän osoittaa aktiivista toimijuutta ja aloittaa keskustelun suomeksi. Positiivinen toimijuuden tunne muuttuu kuitenkin negatiiviseksi, koska oppija ei ymmärrä keskustelukumppaniaan eikä voi jatkaa keskustelua. Kuvan 3 selitys päättyykin oppijan toteamukseen, että on parempi olla puhumatta suomea.

Tässä aineistossa osallistujat piirsivät kaksi kuvaa, jossa he kuvasivat itseään kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa. Kuvien välillä oleva ajallinen jatkumo lisää kerronnallisuutta ja mahdollistaa pitkittäisen oppimisprosessin kuvauksen. Osassa piirroksista kuvattiin sama tilanne nykyhetkessä ja tulevaisuudessa, mikä ilmentää oppijan käsitystä dynaamisesta toimijuudesta, joka kehittyy ajan kuluessa. Esimerkiksi kuvassa 4 oppija ei ymmärrä päiväkodin henkilökunnan puhetta, mutta tulevaisuudessa eli kuvassa 5 hän pystyy keskustelemaan päivän tapahtumista suomeksi. Kuvasta 4 ilmenee myös, kuinka hymy kasvoilla ei aina kerro positiivisesta toimijuudesta, vaan voi viitata myös ymmärtämättömyyteen – siten kuvan tulkinta syntyy sekä verbaalisten että visuaalisten elementtien yhdistämisestä.



KUVA 4. Nykyhetki.



KUVA 5. Tulevaisuus.

Toimijuuden dynamiikka nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä ilmenee paitsi yksittäisten kuvaparien kohdalla, myös yleisellä tasolla, kun tarkastellaan puhe- ja ajatuskpliien sisältöä. Puheprosesseja kuvaavissa nykyisyyttä käsittelevissä piirroksissa (17 kuvaa) esitettiin ymmärtämisongelmia, anteeksipyyntöjä, kysymyksiä ja tarkennuksia. Puheen tuottamisen vaikeuksia merkittiin väärillä muodoilla sekä änkyttämisellä ja osa opiskelijoista kertoi suoraan, että ei puhu hyvin. Tulevaisuudessa (22 kuvaa) oppijat sen sijaan kertoivat puhuvansa hyvin ja sujuvasti.

Myös mentaalisia prosesseja kuvaavissa nykyhetkeä käsittelevissä piirroksissa (19 kuvaa) oppijat pohtivat pääasiassa puheen tuottamisen ongelmia, suomen kielen vaikeutta tai ymmärtämisen haasteita kuten kuvissa 2, 3 ja 4. Sen sijaan tulevaisuuteen luotaavissa piirroksissa (4 kuvaa) oppijat ajattelivat suomen kielen olevan helppoa, toivoivat puhuvansa hyvin ja käyttävänsä kieltä töissä. Mentaalisten prosessien vähäisyys tulevaisuuden kuvissa voi kertoa siitä, että oppijat uskovat epävarmuuden vähentyvän ajan kuluessa. Tulevaisuudessa ei tarvitse miettiä oikeita muotoja ja sanoja, vaan hyvä kielitaito mahdollistaa tehokkaan toimijuuden.

4.3 Esineet

Seuraavaksi tarkastelen visuaalisissa narratiiveissa esiintyviä esineitä, joiden kautta toimijuus välittyy. Narratiivisissa prosesseissa vektorit joko yhdistävät esineet toimijaan tai vektoria ei ole nähtävissä toimijan ja välineen välillä, mutta esine itsessään muodostaa vektorin. Tämän aineiston toimintaprosesseissa esineet kuvattiin toiminnan kohteina – oppijat lukivat kirjaa tai työskentelivät tietokoneella. Toisaalta esineet, kuten sukset ja sauvat tai jääkiekkomaila, itsessään muodostivat toimintaa ilmentävän vektorin. Reaktioprosesseissa esineet olivat ilmiöitä, kuten televisio, johon reagoijan katse kohdistui.

Narratiivisten prosessien lisäksi esineitä esiintyi kuvissa prosessien ulkopuolella tai esineet oli mainittu ainoastaan selityksissä. Esimerkiksi kolmeen kuvaan oli piirretty kynä, mutta missään näistä kynä ei ollut käytössä eli osana toimintaa. Yhdessä piirroksessa oli kuvattu kuulokkeet, joista tuli musiikkia. Kaiken kaikkiaan erilaisia esineitä oli kuvattuna neljäsosassa piirroksista (26 kuvaa). Kirjoja (tai lehtiä) oli kuvattuna ylivoimaisesti eniten, 17 %:ssa piirroksista (17 kuvaa). Osa kirjoista oli nimetty ja ne olivat pääasiassa kielen opiskeluun liittyviä, mutta joukossa oli tulevaisuuteen viittaavissa kuvissa myös muutama kaunokirjallinen teos, esimerkiksi Seitsemän veljestä. Kiinnostavaa on kirjojen suuri osuus suhteessa muihin esineisiin, mikä voi kertoa siitä, että kielen käyttäminen on joillain oppijoilla tällä hetkellä ensisijaisesti kirjoista opiskelemista, kuten eräs oppija selityksessään mainitsi. Lisäksi piirroksia tehdessään oppijat opiskelivat kotoutumiskoulutuksessa, missä käytetään oppikirjaa säännöllisesti. Myös Hakkaraisen (2011: 123) tutkimuksessa kirjat olivat tärkein välittäjä suomen kielen oppimisessa, mutta toisaalta Kalajan ym. (2008) tutkimuksessa kirjoilla oli vielä huomattavasti suurempi merkitys oppimisen välittäjinä, sillä heidän tutkimuksessaan oppija oli esittänyt itsensä kirjojen kanssa jopa kahdessa kolmasosassa piirroksista. Myös Palviaisen (2011) tutkimuksessa kirja oli noin puolella opiskelijoista.

Merkille pantavaa on, että tässä aineistossa tietokone oli mukana vain kahdessa kuvassa ja nimenomaan työskentelyn välineenä eikä matkapuhelinta tai sosiaalista mediaa kuvattu tai mainittu yhdessäkään piirroksessa. Tämä voi tarkoittaa sitä, että suomen kieli ei ole oppijoille tärkeä internetin ja sosiaalisen median kieli ainakaan vielä. Myös television osuus oli yllättävän pieni, sillä se oli mukana vain kahdessa kuvassa. Toisaalta Dufvan ym. (2007: 316) mukaan kuva saattaa ilmentää eri teemoja kuin verbaalinen kerronta, ja kysely- ja haastatteluaineistossa oppijat mainitsevat television katsomisen ja tekstiviestien kirjoittamisen puhelimella.

Monet esineistä oli piirretty osana sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutuksen välittäjinä kuten pallo kuvassa 1 ja ilmapallo kuvassa 3 sekä esimerkiksi jääkiekko-maila pelikentällä ja oluttuoppi pubissa. Eräs oppija oli piirtänyt itsensä käsilaukku kädessä ja haastattelussa kertoi laukun symboloivan kielen käyttämistä kaupungilla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kuvaamiensa esineiden avulla oppijat kiinnittivät kielen käyttämisen johonkin tiettyyn merkitykselliseen tilanteeseen. Esimerkiksi kuvassa 3 oppija on kuvannut piirroksessaan ilmapallon ostamista vappuna ja haastattelussa hän kertoi tilanteen olevan tyypillinen esimerkki siitä, kuinka hän käyttää englantia vuorovaikutuksessa. Oppija valitsee asiointikielekseen englannin eikä edes yritä toteuttaa toimijuuttaan suomen kielellä.

4.4 Muut ihmiset ja kielenkäyttöympäristöt

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, joten muiden ihmisten läsnäolo piirroksissa on toimijuuden kannalta olen-

naista. Myös piirroksissa kuvattuihin ja selityksissä mainittuihin kielenkäyttöympäristöihin sisältyy olettavasti viittaus paikassa tapahtuvaan kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa. Kielenkäyttöympäristö kuten työpaikka, kaupunki tai kauppa oli kuvattu narratiivisen prosessin osallistujana eli vektorin välityksellä vuorovaikutussuhteessa toimijaan 15 %:ssa piirroksista (15 kuvaa) kuten kuvassa 1. Tämän lisäksi paikkoja oli piirretty narratiivisten prosessien ulkopuolelle tai mainittu ainoastaan selityksissä. Kaiken kaikkiaan tämän aineiston visuaalisissa narratiiveissa esiintyi yhteensä 33 eri kielenkäyttöympäristöä. Oppijat siis tiedostavat mahdollisuudet käyttää suomea monissa erilaisissa paikoissa.

Narratiivisissa prosesseissa muut ihmiset olivat keskeisessä asemassa erityisesti puheprosesseissa. Heidät oli piirretty kuvaan puhujina ja vastaanottajina, mutta lisäksi he olivat mukana näkymättöminä vastaanottajina kuvan ulkopuolelle suuntautuvassa puheessa. Muita ihmisiä kuvattiin vuorovaikutussuhteessa toimijaan toimintaprosesseissa osana sosiaalista kanssakäymistä kuten kuvassa 1, palloperin toisena osapuolena. Samoin reaktioprosesseissa muut ihmiset olivat usein katseen kohteena ilmiön roolissa joko piirrettynä kuvassa tai näkymättömissä kuvan ulkopuolella. Mentaalisissa prosesseissa ajatuskuplan sisältö saattoi viitata suoraan toisiin ihmisiin tai he olivat implisiittisesti läsnä, kun aistija esimerkiksi halusi puhua, mutta mietti ajatuskuplassaan oikeita sanoja tai sopivaa muotoa.

Kun narratiivisten prosessien lisäksi huomioidaan kuvat ilman narratiivista prosessia sekä selitykset, joissa mainittiin muut ihmiset, puhuminen tai puheen ymmärtäminen, muihin ihmisiin viitattiin tavalla tai toisella jopa 86 %:ssa piirroksista (88 kuvaa). Tämä kertoo siitä, kuinka keskeisenä oppijat pitävät vuorovaikutusta ja muiden ihmisten merkitystä oppimisprosessissaan. Tulos on hyvin toisenlainen kuin Kalajan ym. (2008) tutkimuksessa, jossa englannin kielen oppijat kuvasivat itsensä enimmäkseen yksin ja muita ihmisiä oli kuvattuna vain kolmasosassa piirroksista. Samoin Palvianen (2011) tutkimuksessa ruotsin kielen oppijat kuvasivat itsensä pääasiassa yksin. Sen sijaan Hakkaraisen (2011: 123) suomen kielen oppijoita koskevassa tutkimuksessa lähes puolet osallistujista mainitsi toiset ihmiset. Tämä voi ilmentää sitä, että oppijat kokevat vieraan kielen ja toisen kielen oppimisen erilaisena: toisenkielisessä ympäristössä kielen puhujat sekä arkiset kielenkäyttötilanteet ovat koko ajan läsnä ja oppija joutuu jatkuvasti pohtimaan kielivalintojaan ja omaa toimijuuttaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Muut ihmiset oli nimetty lähes kolmasosassa piirroksista (29 kuvaa), ja he olivat työkavereita, ystäviä, ihmisiä asiointitilanteissa sekä perheenjäseniä ja sukulaisia. Kun tarkastellaan visuaalisissa narratiiveissa esiintyviä muita ihmisiä ja kielenkäyttöympäristöjä yhdessä, työpaikka tai työkaverit olivat mukana yhteensä viidesosassa piirroksista (21 kuvaa), joista lähes kaikki käsittelivät tulevaisuutta. Nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa työpaikka mainittiin vain kahdessa, ja niissä tuotiin esiin, ettei oppijan tämänhetkinen kielitaito riitä työympäristössä toimimiseen. Työpaikan

korostuminen tulevaisuuden kuvissa kertoo siitä, kuinka oppijat uskovat suomen kielen taidon kytkeytyvän työpaikan löytämiseen.

Koti paikkana tai perheenjäsenet mainittiin yhteensä 13 kuvassa, mutta puoliso mainittiin vain kolmessa visuaalisessa narratiivissa. Puolison puuttuminen kuvista kertoo, etteivät oppijat koe puolisoaan ainakaan ensisijaiseksi henkilöksi, jonka kanssa harjoitella suomea, vaikka tämä olisi suomenkielinen. Hakkaraisen (2011: 123) tutkimuksessa suurin osa osallistujista oli kouluikäisiä nuoria, joten ystävät olivat tärkeässä roolissa oppimisprosessissa. Tässä aineistossa kaverit tai ystävät mainittiin 9 piirroksessa ja kurssi kielenkäyttöympäristönä vain 5 piirroksessa, joten oppijat kuvasivat itsensä kielen käyttäjänä nimenomaan luokan ulkopuolella. Myös tämä tukee tulkintaa siitä, että oppijat ajattelevat kielen käyttämisen tapahtuvan muualla kuin kielikursseilla. Merkille pantavaa on, ettei opettaja ollut läsnä yhdessäkään kuvassa tai selityksessä. Tämä voidaan nähdä toimijuuden kannalta siten, että oppijat kokevat ohjaavansa itse omaa oppimistaan ja kielen käyttämistään.

5 Päätäntö

Tässä artikkelissa tarkastelin, miten korkeakoulutetut suomen kielen oppijat kuvaavat toimijuuttaan visuaalisissa narratiiveissa. Ajallinen perspektiivi kahden piirroksen avulla mahdollisti toimijuuden dynamiikan tarkastelun ja toimijuus näyttäytyi piirroksissa sekä tilanteessa muuttuvana että pidemmällä aikavälillä kehittyvänä. Puhumisen ja puheen ymmärtämisen runsas kuvaaminen kertoo, että korkeakoulutetut suomen kielen oppijat näkivät kielen ennen kaikkea suullisen vuorovaikutuksen välineenä muiden ihmisten kanssa. Nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa oppijat kokivat vuorovaikutuksen ongelmaksi puutteellisen kielitaitonsa, mikä ilmeni negatiivisena tai ristiriitaisena toimijuuden tunteena eli haasteet puheen tuottamisessa koettiin toimijuutta rajoittava tekijänä. Itsensä piirtäminen eläimeksi tai lapseksi kertoo hyvin konkreettisesti puhumisen ja ilmaisun vaikeudesta. Sen sijaan tulevaisuuteen tähtäävissä piirroksissa toimijuuden tunne oli lähes yksinomaan positiivinen, ja niissä näkyi käsitys aktiivisesta toimijuudesta. Tulevaisuudessa oppijat näkivät itsensä puhumassa sujuvasti suomea vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja erityisesti työpaikoilla. Oppijoiden käsitys omasta toimijuudestaan tulevaisuudessa oli siis varsin myönteinen. Samansuuntaisia tuloksia saivat Komppa ym. (2017) haastattellessaan yliopistossa työskenteleviä jatko-opiskelijoita, joista suurin osa uskoi pystyvänsä tulevaisuudessa hoitamaan kaikkein haastavimpiakin työtehtäviä suomeksi, vaikka kielitaito ei haastatteluhetkellä siihen riittänyt.

Puhumisen ja puheen ymmärtämisen problematiikka näytti olevan oppijoille monin tavoin keskeisempää kuin kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen, joihin liittyviä vaikeuksia ei kuvattu piirroksissa lainkaan. Suullisen vuorovaikutuksen merkitys sosiaalisissa suhteissa ja työpaikan kannalta koettiin hyvin tärkeäksi. Sen sijaan

suomenkielisellä lukemisella ja kirjoittamisella ei nähty olevan yhtä suurta merkitystä tai se koettiin ongelmattomammaksi. Toisaalta kirjan suuri osuus esineissä kertoo siitä, että kirja on korkeakoulutetuille suomen kielen oppijoille tärkeä välittäjä.

Tämän aineiston perusteella muut ihmiset ovat merkittävässä asemassa kielen käyttämisessä. Muita ihmisiä ja kielenkäyttöympäristöjä kuvattiin monipuolisesti, mutta merkille pantavaa on, että oppijat kuvasivat itsensä kielen käyttäjänä nimenomaan kielikurssin ulkopuolella. Selvä ero nykyisyyttä ja tulevaisuutta käsittelevien kuvien kohdalla on se, että tulevaisuudessa oppijat näkivät itsensä käyttämässä kieltä ennen kaikkea työpaikallaan. Suurella osalla osallistujista on jo ammatti ja aiemmin hankittua työkokemusta, joten ammatillinen identiteetti on tärkeä ja kytkeytyy kielen käyttämiseen ja toimijuuteen. Työn korostumiseen aineistossa voi osaltaan vaikuttaa myös aineiston keruun ajankohta: oppijat olivat kotoutumiskoulutuksessa, jossa työelämä tietous on vahvasti läsnä, ja lisäksi he olivat aloittamassa pian työssäoppimisjakson.

Tuloksiin epäilemättä vaikuttaa jossain määrin tehtävänanto, sillä pyysin oppijoita piirtämään itsensä suomen kielen käyttäjänä. Jos osallistujat olisivat kuvanneet itsensä kielen oppijoina, kirjojen ja kirjoittamisen osuus olisi voinut lisääntyä ja opettaja sekä luokkahuone ympäristönä ilmetä piirroksissa. Toisaalta suullisen kielitaidon painottuminen voi kertoa osallistujien kapeasta käsityksestä kielen käytöstä tai muutoksesta kielikoulutuksessa, sillä *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa* (OPH 2012) painotetaan puhe- ja vuorovaikutustaitoja, ja oppijoiden käsitys niiden tärkeydestä voi olla osaltaan kaikuja opetuksesta (vrt. Negueruela-Azarola 2011).

Kuten Dufva ym. (2011: 68) toteavat, eri menetelmät voivat antaa erilaisia tuloksia: kyselyssä ja haastattelussa osallistuja vastaa esitettyihin kysymyksiin, mutta piirrostehtävä antaa vapauden valita juuri itselleen aiheen kannalta oleellimmän asian. Myös tässä tutkimuksessa on viitteitä siitä, että erityyppinen aineisto voi tuottaa erilaista ymmärrystä ilmiöstä. Esimerkiksi matkapuhelin ja sosiaalinen media puuttuvat kuvista, mutta tekstiviestien kirjoittaminen ja verkkokeskustelu suomeksi mainittiin kysely- ja haastatteluaineistossa. Lisäksi Kressin ja van Leeuwenin (2006) mukaan eri ilmaisumuodoilla on omat mahdollisuutensa mutta myös rajoitteensa. Pelkistetty tunteiden ilmaisu visuaalisissa narratiiveissa onnistuu melko helposti piirtämällä suupielet ylös- tai alaspäin, mutta puhuessa tai kirjoittaessa tunnetila voi jäädä kertomatta. Toisaalta taas tunteiden monimuotoisuus sekä syyt ja seuraukset ovat helpommin selitävissä verbaalisesti. Jatkotutkimusta tarvitaan siinä, millaisena oppijan toimijuus näyttäytyy eri menetelmiä yhdistämällä ja miten esimerkiksi toimijuuden tunnetta ja käsityksiä kuvataan verbaalisesti sekä suullisesti että kirjallisesti verrattuna visuaaliseen aineistoon.

Kirjallisuus

- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 55–85.
- Alanen, R., P. Kalaja & H. Dufva 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 41–56. <https://journal.fi/afinla/article/view/8738>.
- Aragao, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39 (3), 302–313. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>.
- Becker-Zayas, A., M. Kendrick & E. Namazzi 2018. Children's images of HIV/AIDS in Uganda: what visual methodologies can tell us about their knowledge and life circumstances. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 365–389. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1059>.
- Braun, M. 2010. Foreign language proficiency of intra-European migrants: a multilevel analysis. *European Sociological Review*, 26 (5), 603–617. <http://www.jstor.org/stable/40963306>.
- Chik, A. 2018. Beliefs and practices of foreign language learning: a visual analysis. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 307–331. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1068>.
- Dufva, H., R. Alanen, P. Kalaja & K. Surakka 2007. "Englannin kieli on jees!" Englannin kielen opiskelijat muotokuvassa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 311–329. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59987>.
- Dufva, H. & M. Aro 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 37–53.
- Dufva, H., M. Aro, R. Alanen & P. Kalaja 2011. Voices of literacy, images of books. Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6, 58–74.
- Dörnyei, Z. & M. Kubaniyova 2014. *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, T. 2011. *From interdependence to agency: migrants as learners of English and Finnish in Finland*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011101011524>.
- Iddings, A. C. D., J. Haught & R. Revlin 2005. Multimodal representations of self and meaning for second language learners in English-dominant classroom. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.) *Dialogue with Bakhtin on second language learning: new perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 33–53.
- Inözü, J. 2018. Drawings are talking: exploring language learners' beliefs through visual narratives. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 177–200. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1062>.
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant ja M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 4–16. <https://journal.fi/afinla/article/view/3872>.

- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214. <https://journal.fi/pk/article/view/4754>.
- Kalaja, P. 2016. 'Dreaming is believing': the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 124–146.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., R. Alanen, H. Dufva & Å. Palviainen 2011. Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevansaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 62–74. <https://journal.fi/afinla/article/view/4457>.
- Kalaja, P., H. Dufva & R. Alanen 2013. Experimenting with visual narratives. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.
- Kalaja, P. & S. Melo-Pfeifer 2018. Introduction. Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) (painossa) *More than words: the lives and worlds of multilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P. & A. Pitkänen-Huhta 2018. ALR special issue: visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 157–176. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005>.
- Kela, M. & J. Komppa 2011. Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 173–192. <https://journal.fi/pk/article/view/4752>.
- Kelly, R. 2009. Seeing English through signing eyes: Finnish sign language users' views on learning English. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko & S. Pyhäniemi (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*. AFinLAN vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 81–96.
- Komppa, J., I. Lehtimaja & J. Rautonen 2017. Kansainväliset jatko-opiskelijat ja tutkijat suomen kielen käyttäjinä yliopistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (1). <http://www.kieliverkosto.fi/article/kansainvaliset-jatko-opiskelijat-ja-tutkijat-suomen-kielen-kayttajina-yliopistossa/>.
- Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8422-5>.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Laihonen, P. & T. P. Szabó 2017. Investigating visual practices in educational settings: schools, language ideologies and organizational cultures. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.) *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives*. London: Routledge, 121–138.
- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Linderoos, P. 2016. *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht: Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und*

- Erziehungsberechtigten*. Jyväskylä Studies in Humanities 273. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6414-6>.
- Luukka, M-R. 2002. M.A.K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 89–123.
- Melo-Pfeifer, S. 2017. Drawing the plurilingual self: how children portray their plurilingual resources. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55 (1), 41–60. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0006>.
- Melo-Pfeifer, S. & A. Schmidt 2018. Integration as portrayed in visual narratives by young refugees in Germany. Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) (painossa) *More than words: the lives and worlds of multilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Menezes, V. 2008. Multimedia language learning histories. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 217–232.
- Mercer, S. 2012. The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), 41–59. <http://apples.jyu.fi/article/abstract/189>.
- Mård-Miettinen, K., E. Kuusela & T. Kangasvieri 2014. Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 45 (4), 320–322. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1693152>.
- Mäntylä, K. & P. Kalaja 2017. "Unelmieni oppitunti" englannin kielen opettajakoulutettavien visualisoimana. Teoksessa S. Lomaa, E. Luukka, & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 201–218. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60735>.
- Negueruela-Azarola, E. 2011. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach in second language classroom. *System*, 39 (3), 359–396. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>.
- Nieminen, T. & L. Larja 2015. Suomen tai ruotsin kielitaito vähintään keskitasoa kolmella neljästä ulkomaalaistaustaisesta. *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014*. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_003.html [luettu 13.6.2018].
- Nikula, T. & A. Pitkänen-Huhta 2008. Using photographs to access stories of learning English. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 171–185.
- OPH 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Palviainen, Å. 2011. Fräsande huvuden och passionerade eldar: självporträtt gjorda av svenskstudenter. Teoksessa S. Niemi & P. Söderholm (toim.) *Svenskan in Finland 12*. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 2. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 205–214.
- Park, N. 2015. From the past to the future: self-concepts of English language teachers from Finland and Korea. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 39–55. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49414>.
- Pietikäinen, S., R. Alanen, H. Dufva, P. Kalaja, S. Leppänen & A. Pitkänen-Huhta 2008. Languaging in Ultima Thule: multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism*, 5 (2), 79–99. <https://doi.org/10.1080/14790710802152289>.
- Pietikäinen, S. & A. Pitkänen-Huhta 2013. Multimodal literacy practices in the indigenous Sámi classroom: children navigating in a complex multilingual setting. *International*

- Journal of Language, Identity and Education*, 12, 230–247. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.818471>.
- Pitkänen-Huhta, A. & A. Rothoni 2018. Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 333–364. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1065>.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: The Falmer Press, 5–24.
- Prasad, G. 2014. Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 51–77. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126/25697>.
- Prosser, J. & A. Loxley 2008. *Introducing visual methods*. ESRC national centre for research methods review paper. October, NCRM/010. <http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf>.
- Rose, G. 2013. *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. Los Angeles, CA: Sage.
- Salo, H. 2008. *Jyväskyläläisten maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia monikielisyydestä resurssina*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200809155737>.
- Salo, N. N. P. & H. Dufva 2018. Words and images of multilingualism: a case study of two North Korean refugees. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 421–448. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1066>.
- Shumilova, Y., Y. Cai & E. Pekkola, E. 2012. *Employability of international graduates educated in Finnish higher education institutions*. VALOA-project, Career Services, University of Helsinki. <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/valoasurvey/pubData/source/VALOA09.pdf>.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä": ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4>.
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. AFinLAN vuosikirja 2010. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58. <https://journal.fi/afinla/article/view/3875>.
- Sylvén, L. K. 2015. CLIL and non-CLIL students' beliefs about language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (2), 251–272. <https://doi.org/10.14746/ssl.2015.5.2.4>.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>.
- Wertsch, J. 1998. *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.