

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

Author(s): Skinnari, Kristiina; Ruohotie-Lyhty, Maria; Moate, Josephine; Varis, Sotiria

Title: Tunteiden yhteys oppijoiden ja opettajien identiteetteihin kielenopetuksessa

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Skinnari, K., Ruohotie-Lyhty, M., Moate, J., & Varis, S. (2023). Tunteiden yhteys oppijoiden ja opettajien identiteetteihin kielenopetuksessa. In A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (Eds.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (pp. 125-140). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 16. <https://doi.org/10.30660/afinla.126193>

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 125–140.

**Kristiina Skinnari, Maria Ruohotie-Lyhty,
Josephine Moate & Sotiria Varis**
Jyväskylän yliopisto

Tunteiden yhteys oppijoiden ja opettajien identiteetteihin kielenopetuksessa

Nostot

- Kielenopetuksessa oppijoiden ja opettajien tunteet ovat yhteydessä heidän identiteetteihinsä, jotka puolestaan vaikuttavat kielenoppimiseen.
- Oppijoiden tunteiden ja identiteettien tukeminen edistää oppimista ja kokonaisvaltaista kielikasvatusta.
- Tunteet ja identiteetit ovat avainasemassa opettajan ammatillisessa kehittämisessä.

Abstract

Emotions and identities are at the core of all human activity and learning. Emotions motivate us, help us to make sense of our experiences and teach us about ourselves, in other words shape our identities. Emotions are thus in a key role in planning and developing language teaching at schools. This article focuses on the role of emotions and identities in learning and teaching a language. The article shows how different emotions affect language learning and the identity development processes of the learner, and how language teachers can help their students to deal with their emotions and turn them as a resource for identity development. We also look at the meaning of emotions and teacher identities in language teacher development.

Keywords: language learning and teaching, emotions, learner identity, teacher identity

Asiasanat: kielen oppiminen ja opetus, tunteet, oppijaidentiteetit, opettajan ammatillinen identiteetti

1 Johdanto

Opetuksen ja oppimisen keskiössä ovat tunteet (Hargreaves 1998: 835), jotka välittävät kaikkea inhimillistä toimintaa. Tämä laajasti tutkimuksessa tunnustettu periaate tunnustetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen opetusta koskevassa osiossa. Siinä kielenopetus kuvataan kielikasvatuksena, joka ”vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti” (OPH 2014: 103). Opetussuunnitelmassa tunteet tuodaan esille myös kuvaamalla kielten opiskelua positiivisten tunteiden kautta toimintana, jossa on ”runsaasti sijaa ilolle, leikillisyydelle ja luovuudelle” (OPH 2014: 125).

Kieltenopetuksessa tunteet vaikuttavat siihen, miten oppijat ja opettajat yksilöllisesti kokevat ja tulkitsevat erilaisia oppimistilanteita, suhtautuvat opetuksen käytäntöihin, muodostavat ja ylläpitävät suhteita toisiinsa ja opittavaan kieleen sekä ymmärtävät kielenoppimisen merkityksen itselleen ja yhteiskunnalle. Samalla tunteet myös rakentavat oppijoiden ja opettajien identiteettejä (Zembylas 2003; Teng 2017) eli heidän käsityksiään ja kokemuksiaan itsestään oppimisen tai opetuksen toimijoina (ks. Vähäsantanen ym. 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2014) oppijoiden identiteettien keskeisyys oppimisessa on huomioitu sekä yleisesti että eri oppiaineiden kohdalla (Kinossalo 2015). Tämän huomioiden opettajien on kielikasvattajina tärkeää ymmärtää, miten tunteet vaikuttavat kielenopetuksessa, tunnistaa niiden rooli oppijoiden ja opettajien identiteettien kehittämisessä ja osata tukea tunteita ja identiteettejä olennaisena osana kielenopetusta ja laajempaa kielikasvatusta.

Kielenoppijoiden identiteetit tulivat tutkimuskohteeksi painopisteen siirryttyä psykologiviestistä, yksilökeskeisistä oppimiskäsityksistä sosiaalista toimintaa ja ympäristön merkitystä korostaviin sosiokonstruktivistisiin ja sosiokulttuurisiin tapoihin ymmärtää kielenoppimista ja -opetusta (ks. kieli- ja oppimiskäsitysten muutoksesta

myös tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Tämän sosiaalisen käänteän seurauksena kielenopetukseen liittyvien identiteettien ei enää ajateltu olevan pysyviä, yhdenmukaista kehityskulkua noudattavia ja pelkästään yksilönsisäisiä vaan dynaamisia, tilanteisesti muuttuvia ja sosiaalisesti neuvoteltuja. (Kalaja ym. 2016: 19.) Käänteeseen sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen suuntaan näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa tuodaan esille käsitys identiteeteistä yksilön ja ympäristön suhteissa sosiaalisesti rakentuvina (Kinossalo 2015). Myöskään opettajien toimintaa ja vaikutusta kielenoppimisessa ja -opetuksessa ei enää pyritty selittämään yksittäisillä yksilöllisillä tekijöillä kuten opettajan luonteenpiirteillä tai taitoprofileilla vaan tarkastelun kohteeksi nousivat kokonaisvaltaisemmat opettajaidentiteetit (Varghese ym. 2009: 22). Opettajaidentiteettien tutkimus onkin kehittynyt omaksi tutkimusalueekseen (Beijaard ym. 2004).

Koulutuksen alueelle sijoittuvissa tutkimuksissa identiteettien rakentuminen esitetään usein kamppailuna (Beijaard ym. 2004), johon sisältyy jännitteitä yksilöllisten ominaisuuksien, arvojen ja odotusten (mikrotaso) ja instituutioissa vallitsevien ympäristö- ja tilannetekijöiden (meso- ja makrotaso) välillä. Tämä usein tunteilla latautunut jännite johtaa jatkuviin identiteettineuvotteluihin (ks. Norton 1997), joissa tarjoutuu mahdollisuuksia muuttaa sitä, miten näemme itsemme, miten haluamme tulla nähdyiksi ja miten ajattelemme muiden näkevän meidät.

Opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa on lisääntyvässä määrin alettu nähdä tunteiden ja identiteettien yhteys (Akkerman & Meijer 2011). Soveltava kielitutkimus on osoittanut identiteettien ja tunteiden rakentuvan vastavuoroisesti sosiaalisessa toiminnassa, johon liittyy valtaa ja toimijuutta (Miyahara 2019: 86). On tarkasteltu muun muassa, mikä merkitys tunteilla on opettajien ammatti-identiteettien neuvotteluissa (Pappa ym. 2017). Kielenoppijoiden tunteita ja identiteettejä ovat tutkineet muun muassa Norton (2001), Miyahara (2015) sekä Moate ja Ruohotie-Lyhty (2020). Nämä tutkimukset osoittavat kielenoppimisen syvää kytkeytymistä tunteisiin ja tunteiden suurta merkitystä kielenoppijan käsityksille itsestään.

Oppijoiden tunteita kielenopetuksessa on tarkasteltu jo varhain varsinkin kielijännityksen osalta (esim. Horwitz ym. 1986; Pihko 2009). Nilssonin (2019) ruotsalaisten alakoululaisten kielijännitystä koskevassa tutkimuksessa todettiin, että kielen oppitunnilla puhumiseen liittyvä jännitys ei ole vain yksittäisen oppijan ominaisuus vaan se rakentuu sosiaalisesti, ja opettaja voi auttaa lievittämään kielijännitystä. Myöhemmin tunteiden tutkimuksessa on alettu huomioida kielijännityksen lisäksi myös laajempi tunteiden kirjo ja positiivisten tunteiden merkitys kielenoppimiselle (MacIntyre & Gregersen 2012). Myös Skinnarin (2012, 2014) kielenoppijaidentiteettejä koskevat tutkimukset kuvastavat kieliluokassa läsnä olevien tunteiden suurta kirjoa ja sitä, miten oppijat voivat vastata saman ympäristön tarjouiin hyvin erilaisin tuntein.

Tässä artikkelissa tarkastelemme kielenopetusta sosiokulttuurisesta näkökulmasta identiteettien rakentumisen prosessina, johon punoutuu monenlaisia tunteita. Käsitelläksemme näitä ilmiöitä monipuolisesti hyödynnämme johdantoartikkelissa

(Pitkänen-Huhta ym.) esiteltyä Douglas Fir Groupin mallia ilmiöiden mikro-, meso- ja makrotasoista (Douglas Fir Group 2016) ja tarkastelemme yksilön kokemusten (mikrotaso) suhdetta yhteisöihin (mesotasoa) ja yhteiskuntaan (makrotaso). Kieltä opitaan aina tietyssä tilassa ja ajassa, dialogisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja samalla haastetaan yksilön kokemuksia itsestään ja muista (Norton 2016). Mikrotasolla yksilön aikaisemmat kokemukset ja identiteetit ohjaavat hänen suuntautumistaan oppimistilanteessa, mesotasolla yhteisö ja siinä saadut tunnekokemukset ohjaavat edelleen kielenoppija- ja opettajaidentiteettien muodostumista. Makrotasolla kielenoppijoiden ja -opettajien identiteetteihin vaikuttavat laajemmat institutionaaliset ja kielipoliittiset ideologiat ja kulttuuriset kontekstit, niihin punoutuva vallankäyttö sekä niiden herättämät tunteet. (Zembylas 2003.)

Identiteettien ja tunteiden dynaamisia suhteita avataan seuraavissa luvuissa eri tutkimusaineistoista otettujen esimerkkien avulla. Esimerkit ovat pääosin tämän artikkelin kirjoittajien omista kielen oppijoita ja kielen opettajia koskevista tutkimusaineistoista, joihin liittyviä tuloksia on julkaistu jo aiemmin (esim. Skinnari 2012; Ruohotie-Lyhty 2016; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016; Moate & Ruohotie-Lyhty 2020). Näiden Suomessa toteutetuista tutkimuksista valikoitujen aineistoesimerkkien lisäksi on yksi esimerkki valittu Songin (2016) julkaisemasta korealaisia englanninopettajia koskevasta tutkimuksesta. Valittuja esimerkkejä ei ole käännetty, vaan ne ovat tekstissä alkuperäiskielellä. Aiemmat tutkimukset havainnollistavat sitä, miten identiteettineuvottelut sekä tunteiden vahva vaikutus rakentavat opettajien ja oppijoiden identiteettejä kielenopetuksen erilaisissa konteksteissa. Vaikka kontekstit vaihtuvat, identiteeteistä käytäviin neuvotteluihin luokkahuoneissa sisältyy samoja ydinpiirteitä.

Aloitamme eri-ikäisten oppijoiden kielenoppimiskokemusten kuvailuilla, joista ilmenee, miten kielenopetuksessa rakentuviin identiteetteihin liittyy monenlaisia tunteita. Tämän jälkeen tarkastelemme opettajan merkitystä oppijan kielenoppija-identiteetin tukijana ja lopuksi myös kielenopettajana toimimiseen liittyviä tunteita ja identiteettejä.

2 Tunteet kielenoppijaidentiteettien muotoutumisessa

Oppimiseen liittyy aina tunteita. Tunteet voidaan yksikertaisesti määritellä yksilön neurobiologisina reaktioina, joihin liittyy fyysinen virittyminen, tietoinen kokemus tunteesta sekä jonkinlainen tunteen ilmaisu (Feldman Barrett 2006). Toisin sanoen tunteet ovat tapa aistia ympäristöä ja vastata siihen. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tunteet ovat hetkittäin esiin nousevia, ilmaistavissa olevia ilmiöitä, jotka auttavat meitä sopeutumaan tärkeissä elämäntapahtumissa kohtaamiimme mahdollisuuksiin ja haasteisiin (MacIntyre & Gregersen 2012). Tunteilla on meille olennainen merkitys: ne ovat välttämättömiä kokemustemme tulkitsemiselle sekä oppimiselle (Godoy & Barcelos 2021). Myös kielenopetuksen merkitykselliseksi koetuista oppimistilanteista

oppijoille jää tunteiden kautta pitkäkestoisia muistoja, jotka vaikuttavat heidän käsityksiinsä itsestään. Ensimmäisessä esimerkissämme suomalainen ja nyt jo aikuinen Marie muistelee kielenopetuksen aloitusta suomalaisen koulun kolmannella luokalla ja tuo esille siihen liittyneitä tunteitaan. Esimerkki 1 on Marien englanniksi kirjoittamasta oppimiselämäkerrasta (litterointimerkinnöistä ks. liite 1.).

- (1) Like every ordinary third-grader I started studying English at the age of nine. I was thrilled to bits! It was so captivating to learn something totally different, like falling down a rabbit hole into a fantasy world. We chose English names to ourselves and I become infatuated with the name called Alice. Abracadabra, there was an enthusiastic “English” girl, Alice, in our class now! I worked a lot, did all homework as well as possible and got the best grades in tests. (Marie, kirjoitus)

Marien identiteettipohdinnassa (esimerkki 1) näkyy voimakas tunnelataus, joka liittyy uuden kielen opetteluun aloittamiseen. Uusi kieli tuo uusia kokemuksia itsestä ja Marie jopa viittaa siihen vertaamalla itseään kaninkolon kautta uuteen maailmaan joutuneeseen Liisaan. Samalla esimerkki osoittaa kuitenkin myös epäsuorasti lapsen haavoittuvuuden uuden edessä. Mariesta, kuten monesta muustakin lapsesta, uusi kieli ja opettaja tuntuvat kivalta ja jännittävältä. Hyvin pian, kuten Marie tuo ilmi, koulussa kielenopiskeluun tulee mukaan arviointi ja kysymykset pärjäämisestä. Marien opiskelutaidot ovat hyvät ja hänen tapauksessaan osallistuminen tuo hyviä tuloksia, mutta monelle muulle oppilaalle arviointi voi tuottaa toisenlaisia kokemuksia itsestä kielenoppijana ja -osaajana ja rakentaa kielteisiä kielenoppijaidentiteettejä. Esimerkistä 1 käy ilmi, kuinka Marien positiivinen kokemus englannin tunneilta lisäsi motivaatiota ja sai hänet yhä aktiivisemmin panostamaan kielen opiskeluun.

Tutkimusten mukaan tunteet ovat neurobiologisten reaktioiden lisäksi myös tiukasti sidoksissa arvojärjestelmäämme. Dewaele (2011: 24) esittää Schumannin (1998) nojautuen, että tämä kytkös ohjaa meitä arvioimaan sisäisiä ja ulkoisia havaintoja ja tapahtumia sen mukaan, miten “uusia, miellyttäviä, merkityksellisiä ja selviytymisemme kannalta välttämättömiä” ne ovat. Ensikokemuksilla on siis usein olennainen merkitys siinä, miten paljon kielenoppija haluaa panostaa uuden kielen oppimiseen. Oppimistilanteissa tunteet vaikuttavat päätöksentekoprosesseihimme, yrittämiseemme tilanteessa sekä siihen, miten tulevaisuudessa lähestymme vastaavia tilanteita (Dewaele 2011).

Useimmiten kielenopetukseen liittyvät tunteet eivät ole yksinomaan negatiivisia tai positiivisia, vaan tapahtumaan sisältyy ristiriitaisia tunteita, kuten Laura kuvaa esimerkissä 2. Myös Lauran esimerkki on englanninkielisestä oppijaelämäkerrasta ja kuvaa englannin opiskelua suomalaisessa peruskoulussa.

- (2) I knew, I had English on the next lesson – I didn’t want to go there. I didn’t like our teacher: he was a big bold man, who shouted always to us. But I was enthusiastic third grader learning a new language. [...] My sister is a lot older than me and I

adored her in many ways. She was studying in English in the new IB high school, which was so exceptional back then. I wanted to become as good as her in English –or even better, if possible! (Laura, kirjoitus)

Laura kuvaa esimerkissä 2 kielteisiä tunteitaan opettajaansa kohtaan, mutta myös viittaa isosiskoaan kohtaan tuntemaansa ihailuun, joka sai hänet yrittämään parhaansa huolimatta kielteisistä opettajakokemuksistaan. Isosiskon kaltaiseksi tulemisen tunnemerkitys oli riittävän suuri motivoimaan kielenoppimista vaikeuksista huolimatta. Olennaista kielenoppimisessa onkin kokemus toiminnan henkilökohtaisesta emotionaalisesta tärkeydestä, jotta osallistuminen ja toiminta voidaan kokea merkitykselliseksi vaikeuksista huolimatta. Lauran esimerkistä näkyy myös olennaiselta osin tunteiden sosiaalinen ulottuvuus, toisten ihmisten merkityksellisyys tunnekokemuksille. Tunteet eivät ole pelkästään neurobiologisia prosesseja, jotka vaikuttavat käyttäytymiseemme. Niihin sisältyy myös sosiokulttuurisia ja ympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka tekevät kehollisista kokemuksistamme, sosialisaatiostamme ja tunteiden ja (kielen)oppimisen suhteesta monimutkaisen (Ahn 2021). Tunteiden sosiaalinen puoli on selvästi nähtävissä Annien oppijaelämäkerrasta poimitussa esimerkissä 3, jossa tunteet liittyvät henkilökohtaisen kokemuksen lisäksi myös meso- ja makrotason rakenteisiin:

- (3) When I was in the sixth grade we had a nationwide English exam and I did poorly. The thing was that I always wanted to be the best in everything or at least among the best. Until that point I had managed – although struggling – pretty well. I can probably never forget the strong depressing feeling I got when the teacher returned my exam with that red grade written on the upper right corner. I stared at it. And stared. ... Tears were filling my eyes when I thought about what my mum would say to me. I felt I had let everyone down; my teacher, mom, dad, and myself. They had always counted on my knowledge but I had betrayed them. (Annie, kirjoitus)

Annien tunnekokemus on tiiviisti yhteydessä suomalaiseen kielenopetuksen arvioinnin kontekstiin (makrotaso) sekä yhteisöllisesti rakentuneisiin arvostuksiin, joissa epäonnistuminen nähdään tärkeiden aikuisten odotusten pettämisenä (mesotaso). Tunne kohdataan kuitenkin yksilöllisellä tasolla (mikrotaso) ja sillä on merkitystä yksilön hyvinvoinnille ja käsitykselle itsestä. Oppijoiden emotionaaliseen hyvinvointiin vaikuttavat heidän yksilölliset elämäkertansa, ammatilliset ja oppimiseen liittyvät kehityspolkunsa sekä ympäristö ja ulkoiset tekijät (esim. Godoy & Barcelos 2021). Yllä oleva esimerkki havainnollistaa yksilöllisten tunnereaktioiden yhteyttä ympäristössä havaittuihin kulttuurisiin odotuksiin. Anniesta epäonnistuminen kokeessa tuntui erityisen pahalta siksi, että hän koki vanhempiensa ja opettajansa odottavan häneltä menestymistä. Juuri tunnepohjainen arviointi ympäristön odotuksista ohjaa toimintaa oppimista kohden tai siitä pois päin ja tekee toiminnasta merkityksellistä.

Tähän asti olemme tarkastelleet oppimisesimerkkejä tunteiden näkökulmasta. Näissä esimerkeissä näkyy myös yksilön kokemus ja käsitys itsestään kielenoppijana.

Oppilaiden kielenoppijaidentiteetti eli käsitys itsestään kielenoppijana ilmenee aineistossamme kohdissa, joissa oppijat kuvaavat itseään innokkaina, yritteliäinä tai epäonnistuneina, vertailevat itseään muihin ja kertovat tavoitteistaan tulla hyväksi kielenoppijoiksi. Identiteetit rakentuvat ja niistä neuvotellaan yhteisöissä, kuten luokkahuoneissa tai kuvitelluissa yhteisöissä (*imagined communities*). (Norton & Pavlenko 2019.) Tunteet, joita koetaan osallistumalla näiden yhteisöjen sosiaaliseen toimintaan, vaikuttavat sekä oppijoiden että opettajien tuntemuksiin hyvinvoinnistaan ja kuulumisestaan yhteisöön (Dewaele 2011). Nämä tunteet ovat kehityksen ja oppimisen tärkeitä resursseja (Moate & Ruohotie-Lyhty 2020). Kuten Lauran aiemmasta esimerkistä (esimerkki 2) voidaan nähdä, hänelle on merkitystä paitsi nykyisellä kouluyhteisöllä, joka herättää hänessä kielteisiä tunteita, myös tulevaisuuden haaveella olla kuten isosisko ja mahdollisesti hänen laillaan IB-lukiolainen. Tässä haaveessa taas on vahva myönteinen tunnelataus. Myös peruskoulun kuudesluokkalaisten Marin tutkimushaastattelussa tuottamassa puheenvuorossa (esimerkki 4) on vahvasti läsnä vertaisyhteisön merkitys yksilön tunnekokemuksille ja näiden tunnekokemusten sisältämälle arviolle itsestä.

- (4) No mutta varsinkin se Riina on hyvä englannissa, et sen, et sille niinku tulee semmonen olo et, et kaikki ne sen vastaukset on oikeen...nii et aina kun se...se aina, miten [sanotaan]...sen vastaukset meni oikeen...et Eiku se meni noin, ja sit se on niin itsevarma, et se on, et sit tulee vähän semmonen olo, et mulla meni vähän penkin alle. (Mari, haastattelu)

Mari vertaa itseään aktiivisesti luokkatoveriinsa Riinaan, jonka onnistuminen saa Marin kokemaan oman menestyksensä riittämättömänä. Tunnekokemusten ja identiteettien yhteys liittyykin juuri siihen, että identiteettien muodostuminen tapahtuu aina suhteessa toisiin (Akkerman & Meijer 2011).

Sosiokulttuurisessa identiteettikäsityksessä yksilön ajatellaan olevan aktiivinen toimija, jota ohjaavat elämäkerralliset tai kokemukselliset sekä ympäristöön kuuluvat ja ympäristön ja yksilön välillä vaikuttavat tekijät (ks. esim. Flores & Day 2006). Nämä seikat vaikuttavat siihen, miten yksilö kohtaa haasteet, sopeutuu, kehittyy ja muuttuu. Erityisen merkittävä identiteetin käsite on kielikasvatuksessa ja kielenopetuksessa, jossa identiteettineuvotteluihin liittyy muitakin kieliä kuin äidinkieli. Kielenoppijoiden käsitykset itsestään vieraiden kielten käyttäjinä sekä paikallisiin tai kuviteltuihin kieliyhteisöihin liittyvät ideologiat ja asenteet vaikuttavat kielen oppimiseen ja siihen panostamiseen.

Yksilö arvioi yhteisöllisten kokemustensa pohjalta itseään suhteessa muihin. Identiteettien kehittyminen on vahvasti dialoginen eli suhteessa toisiin tapahtuva prosessi. Tutkimuskirjallisuudessa identiteettien ja tunteiden suhdetta kuvataan tässä prosessissa kahden toisiaan täydentävän dialogin kautta. Meijers (2002) kutsuu näitä dialogeja yksilöiden sisäisiksi ja yksilöiden välisiksi dialogeiksi, joissa identiteettejä

rakennetaan tunteiden ja ajattelun välisessä tasapainoilussa. Meijersin (2002) ja Meijersin ja Lengellen (2012) mukaan jatkuvasti käynnissä olevia identiteettineuvotteluja käydään ensin yksilönsisäisellä tasolla. Yksilö tulkitsee vaistonvaraisia, subjektiivisia tunnereaktioitaan vastauksena tilanteisiin tehdäkseen niistä henkilökohtaisesti merkityksellisiä. Tämä voi motivoida ja mahdollistaa tai vaihtoehtoisesti haitata ja estää yksilön toimintaa. Seuraavaksi identiteettineuvottelu jatkuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Siinä käsitteitä ja merkityksiä jaetaan dialogisesti ja tilanteen mukaan niin, että yksilöt voivat säilyttää sekä loogisesti että tunteen tasolla tyydyttävän kokemuksen itsestään. Marin esimerkissä (esimerkki 4) tämä voisi tarkoittaa sitä, että vertailun aiheuttama tunnekokemus tulkitaan yksilöllisellä tasolla mahdolliseksi huonommuudeksi verrattuna luokkakaveriin. Tilanne voisi jatkua siten, että Mari keskustelee opettajan kanssa ja saa palautetta siitä, mitä arvosana osaamiskriteerien mukaan tarkoittaa ja saa positiivisemmän kokemuksen omasta osaamisestaan. Toisaalta vahvasti kilpailullisuuteen ja sen arvostamiseen pohjautuvassa luokkayhteisössä kulttuuriset arvostukset voivat edelleen vahvistaa syntynyttä huonommuuden kokemusta ja johtaa ”huonon oppilaan” identiteetin vahvistumiseen (ks. Skinnari 2012). Opettaja voi auttaa oppilasta purkamaan ”huonon oppijan” identiteettejä ja niihin liittyviä negatiivisia tunteita ohjaamalla häntä kiinnittämään huomiota omiin vahvuuksiinsa ja edistymiseensä. Koska tunteet muuttuvat ajan kuluessa ja ovat muovautuvia, opettaja voi tukea oppijoita tulkitsemaan omia tunnekokemuksiaan niin, että he oppivat liittämään kielenoppimiseen uusia, positiivisia merkityksiä. Seuraavassa luvussa osoitamme aineistoesimerkkien avulla, miten opettaja voi tukea oppijan positiivisen kielenoppijaidentiteetin muodostumista.

3 Opettajan rooli oppijoiden tukijana

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti kielten oppiminen luokkahuoneessa tapahtuu osallistumalla toimintaan, jota tuetaan oikea-aikaisesti erilaisin pedagogisin toimin, esimerkiksi mallintamalla (van Lier 2004). Opettajan tehtävänä luokkahuoneessa on varsinaisen opetuksen lisäksi tukea oppijoiden tunteita ja identiteettejä, jotka vaikuttavat oppimisprosessissa Tunteiden ja identiteetin tukeminen tapahtuu osana opetusta luontevasti muun muassa palautteen kautta, kuten suomalaisessa yliopistossa englanninkielisessä ohjelmassa opintonsa aloittaneen Hannahin kuvaus lukiokokemuksistaan osoittaa.

- (5) At the end of my 1st grade in upper secondary we had to do a CV and go to a job interview held by class mates. I got good feedback from the three who interviewed me and my teacher [...]. I was so happy! (Hannah, essee)

Esimerkki 5 on ote esseestä, jossa Hannahia oli pyydetty pohtimaan suhdettaan englannin kieleen. Hän nostaa esille tämän mielekkään englannintehtävän ja siitä saadun palautteen esimerkkinä tapahtumasta, joka on muokannut hänen suhdettaan englannin kieleen ja itseensä oppijana sekä tuottanut positiivisia oppimiseen liittyviä tunteita.

Kuten seuraavat esimerkit 6 ja 7 osoittavat, luokkatovereiden ja opettajan läsnäolo luokkaympäristöissä nivoutuu tiukasti yksilön sisäiseen dialogiin.

- (6) No [nelkkiluokalla] ku jotain, jotain sellasta sano, että sitten...koulussa sai melkein joka kokeesta, se ei saanu ysiä huonompaa, nii...nii me...sit se alko jotain semmosta kymppikerhosta puhuun, jotain et se perustais semmosen, et sit se sais jotain sinne vaan tulla, jotka sais hyvän numeron. Meidän opettajakin joutu puuttumaan siihen [...] että ku se alko niinku, ylpeileen sillä sen numeroilla... (Mari, haastattelu)

Tässä katkelmassa (esimerkki 6) Mari palaa uudelleen muistelemaan luokkatovereiden välistä keskustelua hyvistä arvosanoista ja tulevaisuudennäkymistä. Marin haastattelussa esille tullut luokkatovereiden keskustelu näytti vahvistavan oppijan sisäistä dialogia itsestään sellaisena kielenoppijana, jonka kielenoppijaidentiteetti perustuu suurelta osin kokeiden arvosanoihin (ks. Luukka ym. 2008). Kun opettaja tuli tietoiseksi tästä keskustelusta, hän puuttui siihen. Opettajan toiminnan merkityksellisyys korostuu myös esimerkissä 7, joka on ote suomalaisen Lauran englanninkielisestä oppijaelämäkerrasta.

- (7) Luckily, we got a new teacher the following year. She was nicer but very demanding. English wasn't something I would have learnt easily [...] I worked hard because I wanted to be good. I was average pupil in my teacher's eyes –she didn't see my efforts and it was killing my motivation. Then, we had Amy from UK doing her teaching practice in our class in the spring of 4th grade. It was wonderful to me –she was teaching us all subjects in English [...] Of course, we didn't understand all she taught, but then we, as a class [...] were guessing the words together and helping each other. It was very good experience also to create the team spirit of our class. Beyond the language we learnt a lot about culture in UK. [...] She organized an event, where our class played rounders against our parents at the schoolyard. I have so sweet memories from that event! (Laura, kirjoitus)

Otteessaan Laura kuvaa tyytyväisyyttään tilanteessa, jossa sai uuden, innostavan opettajan ankaran opettajan tilalle (ks. esimerkki 2). Lauran muistoissa eri opettajien opetustyyliin ja vaativuuteen liittyy myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia, joiden kautta hän peilaa oppijaidentiteettiään. Aluksi Laura näki itsensä ahkerana ja yritteliäänä koululaisena, joka teki parhaansa vastatakseen opettajan vaatimukseen. Opettajan vaatimukset ja kyvyttömyys tunnistaa Lauran yrittämistä kuitenkin vähensivät Lauran motivaatiota. Englanninkielisen opettajan saavuttua tilanne kuitenkin kohentui. Uuden opettajan myötä oppilaat saivat uusia haasteita – kaikkia aineita opiskeltiin englanniksi huolimatta oppilaiden vähäisestä kielitaidosta, joten he joutuivat kääntymään toistensa puoleen

saadakseen tukea. Oppilaiden vaikeuksista huolimatta opettaja, joka vaikutti tunnistavan sekä vaatimustason että oppilaiden panostuksen, sai oppilaat myös näkemään tilanteen positiivisena haasteena. Vaikka tämä kokemus olisi voinut olla turhauttava ja pelottava, opettaja sai oppilaat auttamaan toisiaan ja toimimaan aktiivisesti yhdessä. Yrittäminen taas tuotti lopulta onnistumisen kokemuksia. Tällaiset kokemukset voivat tukea positiivista kielenoppijaidentiteettiä ja vaikuttaa myönteisesti tulevaisuuden kielenoppimistilanteissa. Tässä esimerkissä korostuu opettajan merkittävä rooli positiivisten oppimiskokemusten ja kielenoppijaidentiteettien rakentumisessa. Luokkaympäristössä opettajat voivat havainnoida, valvoa ja tunnistaa tunteiden läsnäolon ja roolin oppijoiden identiteettien kehittämisessä. Lisäksi edellä esitetyt esimerkit tuovat esille opettajien merkittävän roolin myönteisen ilmapiirin luomisessa ja oppilaiden yhteistyön mahdollistajana. Opettaja voi siis tukea oppijoiden identiteettejä yksilöllisellä ohjauksella tai vaikuttamalla kielenopetusryhmän ilmapiiriin ja sosiaaliseen toimintaan.

4 Kielenopettajan tunteet ja identiteetit

Edellä kuvattiin opettajan keskeistä roolia oppijoiden kielenopetukseen liittyvien tunteiden ja identiteettien ymmärtäjänä ja tukijana. Myös opettajien kokemat tunteet ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvat identiteetit vaikuttavat kielenopetuksessa. Kielenopettajien käsitykset itsestään oppiaineensa ja sen pedagogiikan ja didaktiikan asiantuntijoina eli heidän ammatti-identiteettinsä voivat vaikuttaa merkittävästi opettajan toimintaan sekä asenteisiin oppimista, opetusta, kollegiaalisia suhteita ja kasvatusinstituutioon mukautumista kohtaan. Kuten oppijatkin, opettajat ilmaisevat ja muovaavat identiteettejään tunteiden kautta, ja tunteet puolestaan voivat laajentaa tai rajoittaa opettajien identiteettejä sekä toimintaa (Beauchamp & Thomas 2009). Opettajuuden ytimessä olevat opettajaidentiteetit tarjoavat kehykset sille, kuinka olla opettaja, kuinka ymmärtää opettajuutta ja miten toimia opettajana (Sachs 2005; Teng 2017). De Costan ja Nortonin (2017) mukaan kielenopettaminen voidaan kielenoppimisen tavoin nähdä pohjimmiltaan identiteettityönä.

Kielenopettajien tunteiden vaikutusta opettajaidentiteetteihin on tutkittu erityisesti koulutuksen muutoksiin liittyvien opettajien haavoittuvaisuuden ja vastustuksen näkökulmista (esim. Reio 2005). Esimerkiksi koulutuksen muutoksiin liittyvät opettajan negatiiviset tunteet voivat syventää ymmärrystä itsestä, millä puolestaan on vaikutusta opettajan työhön ja opettajaidentiteettiin (Anttila ym. 2016). Kuitenkin niin oppijoiden kuin opettajienkin tunteet vaikuttavat jatkuvasti kielenopetuksen jokapäiväisessä toiminnassa eivätkä ole sidoksissa vain näkyviin muutoksiin.

Kuten oppijoiden, myös opettajien identiteetit ovat dynaamisia ja moniulotteisia ja rakentuvat ympäristön kanssa käydyissä merkitysneuvotteluissa, joissa henkilökohtaisia ja ammatillisia kokemuksia tulkitaan omien arvojen ja merkitysten pohjalta (Beijaard ym. 2004). Korealaisen englannin opetuksen kontekstiin sijoittuvasta tutkimuksesta

(Song 2016: 624) valitussa esimerkissä 8 opettaja reflektoi opetustilanteessa tapahtuvaa identiteettineuvottelua ja siihen liittyviä tunnekokemuksia:

- (8) After repeatedly and carefully contemplating the lesson, I concluded that I had done the right thing at the right moment and believed that the student [returnee] acknowledged me as a teacher. Then I felt very happy. But if there was a single negative incident, then it interfered with my feeling and teaching [...] Once the student seemed to recognize the advantage of Korean English class, they saw how fun the class could be although the level of the class was low. I felt good once the student accepted the lesson by acknowledging me as a teacher although my English speaking skills were lower than those of the student. (Misook, kirjoitus) (Song 2016: 642.)

Esimerkissä 8 opettaja kertoo olleensa epävarma omasta opettajaidentiteetistään, koska hänen englannin puhekielen taitonsa olivat huonommat kuin opiskelijavaihdosta palaavalla opiskelijalla. Tämä haastoi opettajan aseman. Opettaja kertasi mielessään oppitunnilla käytyä identiteettineuvottelua ja siinä tapahtunutta merkityksellistä käännettä reflektoiden omaa toimintaansa ja tunteitaan. Hän pohti myös, millaisia tunteita olisi mahdollisesti kokenut, jos identiteettineuvottelussa olisi käynyt toisin. Kun opettaja koki opiskelijan lopulta hyväksyvän hänet, aiheutti se onnellisuuden tunteen ja vahvasti opettajan identiteettiä paitsi sosiaalisesti myös hänen itsensä kokemana.

Misookin kertoma esimerkki 8 osoittaa, kuinka mikrotason luokkahuonevuorovai-
kutuksessa käyty identiteettineuvottelu ja siihen liittyvät tunteet rakentavat opettajan identiteettiä vaikuttamalla sekä hänen kokemukseensa itsestään opettajana että siihen, millaisena opettajana hän uskoo opiskelijoiden häntä pitävän. Luokkahuonetoiminnan taustalla vaikuttavat laajemman yhteiskunnallisen makrotason opettajiin kussakin kontekstissa kohdistetut odotukset ja vaatimukset sekä opetuskieleen ja kielenope-
tukseen liittyvät ideologiat, jotka ilmenevät esimerkiksi kohdekielen asemassa ja oppimistavoitteissa. Tässä esimerkissä taustalla näytti vaikuttavan odotus opettajan auktoriteettiasemasta, joka perustuu siihen, että hän osaa englantia paremmin kuin oppilaansa. Kun näin ei ollut, opettajan asema ja ammatillinen identiteetti joutuivat neuvoteltaviksi, mikä ilmeni opettajalle tunteiden välittämänä. Identiteettineuvottelun tuloksena vahvistunut opettajuus sai puolestaan aikaan opettajassa myönteisiä tunteita.

Opettajan tunteet eivät kuitenkaan esimerkissä 8 kuvatulla tavalla liity vain luok-
kahuonetilanteisiin. Opettajan laajempi identiteettityö sekä kokemukset ja tunteet myös koulun ulkopuolisessa elämässä rakentavat hänen kokonaisvaltaista suhdettaan oppilaisiin ja oppilaiden herättämiin tunnereaktioihin. Esimerkissä 8 opettajan epävar-
muuden tunne liittyi hänen uskomuksiinsa, jotka olivat puolestaan suhteessa hänen edustamansa opetusinstituution kulttuuriseen kontekstiin. Koska opettajan käsitykset ohjaavat tunteiden tulkintaa, opettajan identiteetissä tapahtuvilla muutoksilla on tärkeä merkitys opettajan kokemille tunteille. Esimerkiksi vastavalmistuneen ja jo pitempään opettaneen opettajan kokemat tunteet samassa tilanteessa saattavat erota merkittävästi toisistaan. Tutkimuksissa on todettu, että opettajien negatiiviset tunteet ovat voimakkaim-

millaan ensimmäisinä työvuosina (Ruohotie-Lyhty ym. 2018), ja että opetuskokemuksen lisääntyessä negatiiviset tunteet muuttuvat laimeammiksi ja niiden kokeminen vähenee oppilaantuntemuksen ja oman varmuuden lisääntyessä. Esimerkissä 9 suomalainen opettaja, Reetta, kuvaa tunteidensa muuttumista oman lapsen saamisen myötä:

- (9) Ja sitte myöskin ehkä se, kun se oma lapsi tuli [...] ni enemmän sillai osaa ottaa myös sillai: tää on vaan tämä englannin oppiaine. Ku sillon aiemmin oli vaan niinku kapeasti sitä että, että oppilaista näkee vaan sen englanninopiskelun. Ja nyt sitte ku itelläki on se lapsi, ni tietää et se elämä on oikeesti sillai siellä kotona, enemmän, minun mielestä. Niin, sitten vähän sillai laajempana kokonaisuutena niitä oppilaitaki osaa ymmärtää. Et jos jollakin ei nyt se englanninopiskelu suju niin onko se niinku, oikeesti ihan niin katastrofi et siitä nyt ei tarvi ihan niin masentua. Vaikka niitä yrittääki auttaa tietenkkin, eteenpäin. (Reetta, haastattelu)

Esimerkin 9 opettaja selittää tunteidensa muuttumista elämäntilanteensa laajemmassa kontekstissa, kun näkökulma ylittää ammatillisen identiteetin. Lapsen saaminen on saanut hänet ymmärtämään kielenopetuksen vain pienenä osana oppilaan elämää. Samalla myös opettajan kiinnostus ja ymmärrys oppilaita kohtaan on lisääntynyt. Myöskään oppilaiden vähäinen kiinnostus opetettavaan aineeseen ei herätä enää yhtä voimakasta huolta opettajassa. Esimerkki 9 kertoo myös aikuisen itsenäisistä valmiuksista tulkita omia tunteitaan uudella tavalla kokemusten karttuessa. Opettajana kehittymisen tärkeänä tunteisiin liittyvänä tavoitteena voidaan pitää ensinnäkin useampien näkökulmien löytämistä omiin tunteisiin ja tämän kautta niiden kääntämistä voimavaraksi.

Vaikka opettajat tekevät tunnetyötä yksin myös koulun ulkopuolella, työyhteisössä saatu vertaistuki voi auttaa opettajaa vaikeiden tunteiden käsittelyssä ja opettajan työssä jaksamisessa ja kehittymisessä (esim. Fox Wilson 2004). Opettaja voi epäonnistumisista lannistumisen sijaan esimerkiksi hakeutua jatkokoulukseen tai pyytää kollegoilta apua tilanteen ratkaisemiseen. Valmiudet ymmärtää ja säädellä omia tunteitaan toiminnan kautta tukevat opettajaa positiivisen opettajaidentiteetin muodostamisessa, mikä puolestaan on tärkeää opettajan työssä jaksamiselle ja ammatilliselle kehitymiselle (Day 2004; Ruohotie-Lyhty 2016). Toinen kehittymisen kohde on se, miten opettaja ohjaa ja tukee oppilaiden tunnetyötä ja samalla kielenopijaidentiteetin rakentumista.

5 Tulevaisuuden näkökulmia

Tässä artikkelissa olemme käsitelleet tunteiden ja identiteettien välistä yhteyttä kielenopetuksessa ja -oppimisessa. Olemme tarkastelleet kielenopetukseen liittyviä tunteita ja identiteettejä niin oppijoiden kuin opettajien näkökulmasta. Tunteiden ja identiteettien tutkimus Suomessa ja kansainvälisesti on osaltaan muuttanut kuvaa oppimisesta pelkästään tiedollisena prosessina, jossa opettajan tärkeimpänä tehtä-

vänä on oppisisältöjen valitseminen ja esittäminen, kohti kokonaisvaltaisempaa ja sosiaalisempaa käsitystä kielenopetuksesta ja kielenoppimisesta kielikasvatuksena. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen pohjalta tunteiden ja identiteettien tarkastelu kielenopetuksessa siirtää huomion ihmissuhteenäkökulmaan, jossa oppimisen ymmärretään tapahtuvan ihmisten välillä, yhdessä merkityksiä rakentaen (Rodgers & Raider-Roth 2006: 271). Merkittäviä ihmissuhteita luokassa tarjoavat paitsi toiset oppilaat myös opettaja, jolla on valtaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa merkittävällä tavalla oppilaiden kielenoppijaidentiteettien kehittymiseen. Identiteettien ja tunteiden huomioiminen lisää opettajan ymmärrystä sekä oppijoista että itsestä opettajana ja koulusta ympäristönä, joka on syvästi merkityksellinen oppijoiden elämälle. Lisäksi se vahvistaa opettajan pedagogista osaamista opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti (ks. Kinossalo 2015). Opettajaidentiteetit alkavat rakentua jo opettajan-koulutuksessa, jossa keskeistä on opiskelijan opettajuutta tukeva identiteettityö sekä omien tunteiden tunnistaminen ja käsittely (Stenberg 2015).

Artikkelimme näkökulmat ovat suomalaisessa kielikoulutuksessa vahvasti läsnä jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014). Opetussuunnitelman esiin tuoma näkemys kielenopetuksesta oppilaan positiivisia tunteita hyödyntävänä ja myönteistä oppijaidentiteettiä vahvistavana toimintana toteutuu opetuksessa kuitenkin vain, jos opettajat kokevat sen omakohtaisesti tärkeäksi ja panostavat sellaisiin oppimisen tapoihin, jotka tukevat näitä tavoitteita. Esimerkiksi ikätasoinen toiminta, yhteistoiminnalliset tehtävät ja merkitykselliset sisällöt voivat lisätä iloa kielenopetuksessa. Jokaisen oppilaan osallistumisen tukeminen ja myönteinen palaute tukevat myös kielenoppijaidentiteettien rakentumista hyvällä tavalla. Oppijoiden identiteettien ja myönteisten kielenkäyttökokemusten tukemiseksi kielenopetuksessa on hyvä huomioida myös luokahuoneen ulkopuolella tapahtuva kielenoppiminen. Vieraita kieliä ja erilaisia kommunikaatiokeinoja käytetään yhteisöissä, jotka nykyisin ulottuvat kauas vieraan kielen tuntien oppimisympäristön ulkopuolelle (ks. Lilja ym. tässä teemanumerossa). Myös näissä konteksteissa luodaan myönteistä suhdetta kieleen ja rakennetaan kielenoppimiseen ja -osaamiseen liittyviä identiteettejä.

Vuoden 2021 kouluterveyskysely osoittaa hälyttävällä tavalla pahoinvoinnin lisääntymisen suomalaisten lasten ja nuorten keskuudessa (Aalto-Setälä ym. 2021). Vaikka suuri osa oppilaista voikin hyvin, tytöistä lähes kolmannes ja pojista 8 % on kokenut kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta keväällä 2021. Oppilaat kokevat monenlaisia kouluun liittyviä paineita. Myös opettajan työn vaativuuden on koettu lisääntyneen (Jokinen ym. 2014: 16). Vaikka näissä huolen aiheissa on perimmältään kysymys koulun kenttää laajemmista makrotason yhteiskunnallisista ilmiöistä, voi mesotason yhteisöjen kehittämisellä luokahuoneessa ja mikrotason kohtaamisilla kielen luokassa olla myönteisiä vaikutuksia yksilöiden elämään kuten myös artikkelissamme esitetyt esimerkit osoittavat. Haluammekin korostaa identiteetti- ja tunnenäkökulman tärkeyttä suunniteltaessa opetusta jokaisen opettajan arjessa, koulun tasolla ja yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Kirjallisuus

- Aalto-Setälä, T., J. Suvisaari, K. Appelqvist-Schmidlechner & O. Kiviruusu 2021. *Pandemia ja nuorten mielenterveys: kouluterveyskysely 2021*. Helsinki: THL.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-738-8>
- Ahn, S.-Y. 2021. Visualizing the interplay of fear and desire in English learners' imagined identities and communities. *System*, 102, 102598. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102598>
- Akkerman, S. F. & P. C. Meijer 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 308–319.
- Anttila, H., K. Pyhältö, T. Soini & J. Pietarinen 2016. How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 48 (10), 59–63.
- Beauchamp, C. & L. Thomas 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175–189.
- Beijaard, D., P. C. Meijer & N. Verloop 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Day, C. 2004. *A passion for teaching*. London: Routledge.
- De Costa, P. I. & B. Norton 2017. Introduction: identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal*, 101 (Supplement 2017).
<http://doi.org/10.1111/modl.123680026-7902/17/3-14>
- Dewaele, J.-M. 2011. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: international journal of English studies*, 22 (1), 23–45.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.1230>, 3–42.
- Feldman Barrett, L. 2006. Solving the emotional paradox: categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10 (1), 20–46.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Flores, M. A. & C. Day 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22 (2), 219–232.
- Fox Wilson, D. 2004. *Supporting teachers, supporting pupils: the emotions of teaching and learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Godoy, P. F. & A. M. F. Barcelos 2021. Understanding the beliefs and emotions of a language teacher educator: a case study. *Pensares em revista*, 23, 47–71.
<https://doi.org/10.12957/pr.2021.60497>
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz & J. Cope 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.tb05256.x>
- Jokinen, H., M. Taajamo & J. Välijärvi 2014. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kalaja, P., A. M. Ferreira, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty 2016. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kinossalo, M. 2015. Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tukeminen perusopetuksessa. Teoksessa Ropo, E., E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press, 48–81.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Springer.

- 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.
- MacIntyre, P. & T. Gregersen 2012. Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 21 (2), 193–213.
- Meijers, F. 2002. Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24 (3), 149–167. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022970404517>
- Meijers, F. & R. Lengelle 2012. Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40 (2), 157–176. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2012.665159>
- Miyahara, M. 2015. *Emerging self-Identities and emotion in foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Miyahara, M. 2019. Methodological diversity in emotions research: reflexivity and identities. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1 (1), 83–105.
- Moate, J. & M. Ruohotie-Lyhty 2020. The emotional journey of being and becoming bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (2), 213–226. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348464>
- Nilsson, M. 2019. Foreign language anxiety: the case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13 (2), 1–21. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201902191584>
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 409–429.
- Norton, B. 2001. Non-participation, imagined communities and the language classroom. *Learner contributions to language learning: new directions in research*, 6 (2), 159–171.
- Norton, B. 2016. Identity and language learning: back to the future. *TESOL Quarterly*, 50 (2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Norton, B. & A. Pavlenko 2019. Imagined communities, identity and English language learning in a multilingual world. Teoksessa Gao, X. (toim.) *Second handbook of English language teaching*, New York: Springer, 703–718.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pappa, S., J. Moate, M. Ruohotie-Lyhty & A. Eteläpelto 2017. CLIL teachers in Finland: the role of emotions in professional identity negotiation. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 11(4). <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201711144252>
- Pihko, M.-K. 2009. "Pahinta on omin sanoin sanominen". Kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. *Kasvatus*, 40 (1), 60–68.
- Reio Jr., T. G. 2005. Emotions as a lens to explore teacher identity and change: a commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21, 985–993.
- Rodgers, C. R. & M. B. Raider-Roth 2006. Presence in teaching. *Teachers and teaching*, 12 (3), 265–287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Ruohotie-Lyhty, M. 2016. Stories of change and continuity: understanding the development of the identities of foreign language teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan, 172–201.
- Ruohotie-Lyhty, M., A. Korppi, J. Moate & T. Nyman 2018. Seeking understanding of foreign language teachers' shifting emotions in relation to pupils. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (2), 272–286. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258659>
- Ruohotie-Lyhty, M. & J. Moate 2016. Who and how?: preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55(April), 318–327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>

- Sachs, J. 2005. Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. Teoksessa Denicolo, P. & M. Kompf (toim.) *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities*. Oxford: Routledge, 5–21.
- Schumann, J. H. 1998. *The Neurobiology of Affect in Language*. Malden, MA: Blackwell.
- 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>
- Skinnari, K. 2014. Silence and resistance as experiences and presentations of pupil agency in Finnish elementary school English lessons. *Apples -Journal of Applied Language Studies*, 47–64. <https://apples.journal.fi/article/view/97856>
- Song, J. 2016. Emotions and language teacher identity: conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50 (3), 631–654. <https://doi.org/10.1002/tesq.312>
- Stenberg, K. 2015. *Opettajaidentiteetti opettajankoulutuksen ytimessä*. E-Norssi Juhlakirja 2015.
- Teng, M. F. 2017. Emotional development and construction of teacher identity: narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (11), 117–134.
- Varghese, M., B. Morgan, B. Johnston & K. A. Johnston 2009. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4 (1), 21–44.
- Vähäsantanen, K., P. Hökkä, A. Eteläpelto & H. Rasku-Puttonen 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus*, 32 (2), 96–106.
- Zembylas, M. 2003. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (3), 213–238.

Liite 1.

Litterointimerkinnät

... tauko puheessa

[...] poistettu teksti kirjoituksessa tai haastattelulitteraatissa

[tutkijan lisäys]