

Lehtinen, E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 2011. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*. 62–74.

Paula Kalaja, Riikka Alanen, Hannele Dufva & Åsa Palviainen

Jyväskylän yliopisto

Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella

This paper reports on the past experiences of learning English and Swedish – in a study conducted as part of a research project *From Novice to Expert*. Viewing language learning as a sociocultural activity, the study focused on agency, or the capacity to act, and its role in learning the two languages in school and out-of school. A questionnaire (with open-ended questions) was administered to students of English and Swedish at the beginning of their university studies. The questions concerned the students' experiences of learning the languages when they still went to school. The data collected were subjected to qualitative content analysis. Importantly, the responses revealed differences in the exercise of agency and consequently in the learning opportunities seized by the two groups of students especially in their spare time. Other similarities and differences (both in experiences and beliefs) were found from one language to another, and also from one learning environment to another.

Keywords: language learning, experiences, sociocultural theory, agency, learning environment

1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten yliopisto-opiskelijat kertovat kouluaikaisista kielen oppimista käsittelevistä kokemuksistaan. Tässä artikkelissa keskitymme erityisesti **toimijuuteen**. Tämä sosiokulttuurisessa ajattelussa keskeinen näkökulma tarkastelee sitä, miten oppijat tarttuvat ympäristönsä tarjoamiin mahdollisuuksiin oppia ja käyttää kieltä ja miten he toimivat oppimisensa edistämiseksi.

Raportoitava tutkimus on osa tutkimushanketta *Noviisista ekspertiksi*¹. Hankkeessa seuraamme englannin kielen opiskelijoiden kasvua kieliasiantuntijoiksi ja erityisesti heidän kieli- ja oppimiskäsitystensä (*beliefs about SLA*) kehittymistä yliopisto-opintojen aikana (Dufva, Alanen, Kalaja & Surakka 2007; Kalaja, Alanen & Dufva 2008, 2011). Opiskelijoilla oli vieraiden kielten opettajankoulutusohjelmaan tullessaan jo pitkälti kokemusta vieraiden kielten oppimisesta – ja välillisesti myös opettamisesta. Pitkittäistutkimuksena toteutettavassa hankkeessa on siten tehty opintojen alussa eräänlainen alkumittaus ja myöhemmin loppumittaus tutkimushenkilöidemme käsityksistä. Yhteistyössä Åsa Palviainen kanssa on kerätty vastaavaa aineistoa ruotsin kielen opiskelijoilta (Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva, tulossa). Tutkimusasetelmamme mahdollistaa ensinnäkin kahden eri kielen (englanti ja ruotsi) opiskelijaryhmän kouluaikeisten oppimiskokemusten vertailun ja toiseksi kahden eri oppimisympäristön (koulu ja vapaa-aika) vertailun. Asetelman mielenkiintoisuutta lisää englannin ja ruotsin kielen erilainen asema Suomessa.

2 Tutkimuksen lähtökohtia

2.1 Toimijuus ja kielenoppiminen

Tutkimushankkeemme perustuu **sosiokulttuuriseen näkemykseen kielenoppimisesta** (Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006). Keskeistä tälle näkemykselle on oletus inhimillisen toiminnan, ajattelun ja oppimisen välittyneisyydestä. Ehkä tärkein ihmisen toimintaa jäsentävä väline on kieli. Puheen, kirjoituksen ja muun kielellisen toiminnan avulla ihminen on historian aikana rakentanut monimutkaisen verkoston kerrostuneita materiaalisia, niin merkityksellisiä kuin merkitseviä luomuksia, artefakteja, jotka tavalla tai toisella ovat yhtäältä muokanneet, toisaalta synnyttäneet uusia toiminnan muotoja (Cole 1996). Kynä ja paperi, kirjat, oppikirjat, mediat ja mediamaailmat, käsitykset, dis-

¹ Ks. tarkemmin https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kieliet/oppiaineet_ks/englanti/research/projects/noveks. Se on myös osa Suomen Kulttuurirahaston tukemaa *Toimijuus ja kieli* -hanketta (Tieteen työpaja) <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kieliet/agency>.

kurssit ovat kaikki ihmisen luomuksia, jotka välittävät niin toimintaa kuin **toimijuuttakin**, ihmisen kykyä toimia (Ahearn 2001: 112).

Myös kielenoppijan toimijuus on **välittynyttä** (Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006). Sitä jäsentävät monenlaiset sosiaaliset ja kulttuuriset työkalut ja resurssit, esimerkiksi äidinkieli, vieraat kielet, erilaiset diskurssit, käsitykset, mediat ja toiset ihmiset. Näin esimerkiksi oppijoiden henkilökohtainen historia, käsitykset ja yhteisössä vallitsevat diskurssit sekä puhettavat kielten hyödyllisyydestä tai pakollisuudesta saattavat jäsentää kielen oppimista. Yhtä lailla toiset ihmiset, toimijat, ovat resurssseja, jotka eivät ainoastaan jäsennä vaan myös usein joko suorasti tai epäsuorasti säätelevät oppimistoimintaa. Esimerkiksi opettaja saattaa säädellä oppijan toimintaa varsin suoraan, kun taas kohdekielen puhuja saattaa tarjota tälle tilaisuuksia kielen käyttöön ja sitä kautta myös oppimiseen.

Sosiokulttuurisiin näkemyksiin oppimisesta yhdistetään usein **dialoginen näkemyks kielestä** (esim. Dufva 2003). Dialogisuus korostaa puheen ja kirjoituksen **moniäänisyyttä**, diskurssien kirjoa ja kierrätystä puhujien ja puheyhteisöjen kesken. Tästä seuraa, että kielenoppijoilla ei suinkaan välttämättä ole yhtä käsitystä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta vaan useita, keskenään jopa ristiriitaisiltakin vaikuttavia uskomuksia. Näitä uskomuksia omaksutaan oppikirjoista, opettajan puheesta, oppituntien toiminnasta, mutta myös arkipuheesta ja yhteiskunnallisesta keskustelusta.

2.2 Englannin ja ruotsin kielen asema Suomessa

Englannin ja ruotsin kielellä on Suomessa hyvin erilainen asema. Englannilla ei ole virallista asemaa maassamme. Se on kuitenkin suosituin **vieras kieli** kouluissa ja monella tapaa läsnä ihmisten arjessa, jopa siinä määrin, että siitä on ryhdytty käyttämään nimitystä ”kolmas kotimainen” (Leppänen, Nikula & Kääntä 2008; Leppänen ym. 2009). Suomalaiset eivät käytä englantia vain sen syntyperäisten puhujien, vaan myös muiden tätä kieltä taitavien kanssa: tällöin englantia toimii lingua francana, yhteisenä viestintäkielenä. Toisaalta Suomessa on oltu myös huolissaan siitä, että englannin käytön leviäminen uhkasi suomen kieltä ja suomalaista kulttuuria.

Ruotsi on puolestaan **toinen kansalliskielistämme**, jolla on kansakunnan historiasta juontuvat juuret ja yhteiskunnan rakenteiden ja lainsäädännön turvaama asema (Palviainen 2011; McRae 2007). Peruskoulun myötä ruotsista tuli kaikille pakollinen kouluaine. Viime vuosina sen asemasta kielten opetuksessa on käyty kiivastakin keskustelua, jossa heijastuu runsas kirjo erilaisia käsityksiä kielen merkityksestä ihmisten elämässä. Keskustelu ”pakkoruotsista” kietoutuu monisäikeiseen vyyhteen erilaisia diskurssseja, jotka käsittelevät esimerkiksi kielen ja kulttuurin suhdetta, pohjoismaista yhteistyötä, historiallista ja kulttuurista perintöä tai kielten hyödyllisyyttä elinkeinoelämässä tai ih-

misten arjessa. Voimakkaita mielikuvia kielistä – ja samalla ennakoasenteita kielenoppijoille – luovat siis esimerkiksi diskurssit ”pakkoruotsista”, jota usein verrataan ”hyöty-englantiin”.

Vaikka englannin ja ruotsin asema on Suomessa lainsäädännöllisesti erilainen, molemmat kielet ovat hyvin esillä suomalaisessa kielimaisemassa sekä eri medioissa että arkisessa kanssakäymisessä. Periaatteessa kielenoppijoiden on siis mahdollista löytää runsaastikin oppimista mahdollistavaa **tarjontaa** (eli affordansseja, ks. esim. van Lier 2000) molemmista kielistä.

3 Englannin ja ruotsin opiskelijoiden kokemuksia kielten oppimisesta koulussa ja koulun ulkopuolella

3.1 Tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, mitä opiskelijat omia kouluvuosiensa muistellensa kertoivat kyvystään ja halustaan toimia kielenoppijoina niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Olimme erityisen kiinnostuneita niistä tekijöistä ja ilmiöistä, joiden opiskelijat katsoivat vaikuttaneen heidän toimijuuteensa. Toisin sanoen pyrimme saamaan selville, millaiset seikat vaikuttivat siihen, miten opiskelijat hyödynsivät eri oppimisympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia oppia tai käyttää kieltä. Tässä tutkimuksessa haetaan siten vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1a) Mitä englannin ja ruotsin kielen opiskelijat sanoivat oppineensa opiskelemastaan kielestä eri oppimisympäristöissä – koulussa ja vapaa-ajalla?
- 1b) Miten (minkä avulla tai tuella) he sanoivat oppineensa opiskelemaansa kieltä (ts. käytetyt materiaaliset ja inhimilliset/sosiaaliset resurssit)?
- 2) Miten opiskelijat kuvasivat toimijuuttaan eri oppimisympäristöissä?

Tarkastelemme toimijuutta kahdessa eri oppimisympäristössä (koulu ja vapaa-aika) ja kahden eri kielen (englanti ja ruotsi) osalta. Kuten jo edellä totesimme, englannin ja ruotsin kielen asema Suomessa tarjoaa opiskelijoille samantyyppiset mahdollisuudet oppia kieltä – sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Näin ollen opiskelijoilla on periaatteessa samantyyppisiä materiaalisia ja sosiaalisia/inhimillisiä resursseja hyödynnettävänä.

3.2 Tutkimukseen osallistujat sekä aineiston keruu ja työstö

Tutkittavat olivat aineiston keruun aikaan **ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoita**, joiden **pääaineena tai sivuaineena** oli joko **englanti** (N = 116) tai **ruotsi** (N = 83). Koska nämä opiskelijat ovat päätyneet yliopistoon vieraiden kielen opiskelijoiksi, he ovat selviytyneet menestyksekkäästi sekä ylioppilaskirjoituksista että yliopiston valintakoosteesta. He ovat siis oletettavasti jo kouluaikanaan olleet ”hyviä” kielten oppijoita ja käyttäjiä. Yliopisto-opinnoissa uutena haasteena on akateemisen maailman kielenkäyttöön ja käytänteisiin harjaantuminen: kieliasantuntijaksi ja opettajaksi kasvu. Huomattava osa vieraiden kielten opiskelijoista – myös tutkimushenkilöstämme – päätyy aikanaan vieraiden kielten opettajaksi.

Aineisto kerättiin **kyselyllä**, jossa oli kolme osiota. Ensimmäisessä osiossa selvitettiin opiskelijoiden peruskoulun ja lukion aikaisia kokemuksia englannin tai ruotsin oppimisesta kolmella kysymyksellä. Ensinnäkin heidän tuli kertoa, **mitä** he olivat mielestään oppineet näistä kielistä koulussa, **mitä** heiltä oli vielä jäänyt oppimatta ja **mitä** he olivat vastaavasti oppineet englannista tai ruotsista vapaa-ajalla. Toisessa osiossa kysyttiin heidän parhainaan pitimiään **oppimistapoja** näissä kahdessa oppimisympäristössä. Kolmas osio kartoitti opiskelijoiden kielten opiskelun **tavoitteita** jatkossa. Englannin kielen opiskelijat vastasivat kyselyyn lukuvuonna 2005–2006, ruotsin kielen opiskelijat puolestaan vuonna 2009, kun he olivat suorittamassa perusopinnot pakollisia kursseja.

Tässä tutkimuksessa keskitytään kyselyn ensimmäiseen osioon ja opiskelijoiden antamiin vastauksiin, jotka koskivat heidän **kieltenoppimiskokemuksiaan ennen yliopisto-opintojen alkua**. Koska kyselyn kysymykset olivat **avoimia**, opiskelijat vastasivat niihin toisaalta odotetusti, toisaalta hiukan yllätyksellisesti: heillä oli selvästi tarve kertoa muistakin aiheisiin liittyvistä asioista – esimerkiksi käyttämistään resursseista kieliä opetellessaan tai käyttäessään. Vastaukset analysoitiin **sisällöllisesti** (esim. Tuomi & Sarajärvi 2006). Teemat nousivat aineistosta usean lukukerran tuloksena.

Esitämme alla havaintojamme opiskelijoiden kokemuksista ja toimijuudesta. Tarastelemme opiskelijoiden käsityksiä sekä oppimisympäristön (koulu vs. vapaa-aika) että opiskeltavan kielen (englannin kielen opiskelijat vs. ruotsin kielen opiskelijat) kanalta.

4 Tuloksia

4.1 Englannin ja ruotsin opiskelijoiden toimijuus – koulu oppimisympäristönä

Kun tarkastelimme sitä, mitä ja miten opiskelijat kertoivat oppineensa kieltä koulussa, englannin ja ruotsin kielen opiskelijoiden tulokset olivat paljolti samanlaisia.

Sekä ruotsin että englannin opiskelijat kertoivat peruskoulua ja lukiota käydessään oppineensa etenkin **kielten perusteita**, jolla he viittasivat käytännössä poikkeuksetta kielioppiin ja sanastoon, kuten esimerkeissä 1–4.

- (1) [Englannin] kielen perusteet, lähes kaikki kielioppiasiat, ääntämisen, sanastoa (myös kirjoitusasun), jonkin verran kulttuuritietoutta #25 (englannin opiskelijat koodattu näin)
- (2) Olen oppinut englannin kielen perusteet. Minulla on perustaidot kieliopissa ja sanastossa sekä suullisessa kommunikoinnissa. #31
- (3) Olen oppinut ruotsin kielestä perusteet peruskoulussa ja lukiossa näitä tietoja on syvennetty vähän tarkemmin. Olen oppinut tuottamaan kieltä ennen kaikkea kirjallisesti ja oppinut lukemaan erilaisia tekstejä ruotsiksi. Myös puheen ymmärtämistä harjoiteltiin paljon. [1a_kama] (ruotsin opiskelijat koodattu näin)
- (4) Opin perussanastoa (yleisintä) sanastoa ja peruskieliopin. Ruotsista sai siis sellaista peruskielitaitoa, jolla voi seurata uutisia ja lehtiä, vaikka ei läheskään kaikkea ymmärräkään. Peruskoulussa opin vain alkeita, mutta lukiossa kielitaito karttui paljon, koska kirjoissa oli paljon sanastoa ja tehtiin paljon tehtäviä ja luettiin. [1a_tafa]

Ruotsin kielen opiskelijat mainitsivat myös tarkemmin oppimiaan kieliopillisia seikkoja: ”kaikki perusjutut kuten substantiivien suku, deklinaatiot, konjugaatiot, lauseiden sanajärjestys”.

Lisäksi kummankin kielen opiskelijat mainitsivat saaneensa harjaannusta joissain osataidoissa (ts. lukemisessa, kirjoittamisessa, kuuntelussa ja puhumisessa) tai kääntämisessä. Englannin opiskelijat mainitsivat myös ääntämisen ja oikeinkirjoituksen. Muutamat opiskelijat kertoivat perehtyneensä kulttuuriin, mutta eivät eritelleet asiaa tarkemmin (ks. esimerkki 1 edellä).

Niissä tapauksissa, joissa opiskelijat ylipäätään kommentoivat oppimistapojaan koulussa (tätä ei kysytty lomakkeessa suoraan), he mainitsivat tärkeänä materiaalisena resurssina **oppikirjat** (ks. esimerkki 4 edellä). Nämäkin maininnat olivat paljolti implisiittisiä. Kiintoisaa on, että koulun inhimillisiä/sosiaalisia resursseja ei juuri mainittu. Nämä havainnot tukevat aiempia tutkimustuloksia, joissa koulun kieltenopetuksen oppikirja-

keskeisyys (esim. Luukka ym. 2008) ja oppimiskäsitysten individualistisuus ja yksilökeskeisyys tulevat toistuvasti esiin (esim. Kalaja ym. 2008).

Tulostemme mukaan sekä englannin että ruotsin opiskelijat näyttävät mieltävän itsensä koulussa kielten **oppijoiksi** ja oppikirjojen **kuluttajiksi**. Oppimisen fokus on heidän kertomansa mukaan ollut kielten **muodollisessa puolessa**. Kielioppisääntöjen ja sanaston ulkoa opettelu mainitaan vastauksissa usein, ja tiedon täytäntöönpanon kuvataan tapahtuneen esimerkiksi oppikirjan harjoitusten ja sanakokeiden avulla.

Englannin ja ruotsin opiskelijoiden käsitykset koulun merkityksestä oppimisympäristönä vaihtelivat. Merkittävää vaihtelua oli myös englannin opiskelijoiden vastauksissa. Osa heistä kuvasi koulua tärkeänä oppimisympäristönä, jossa oli opittu ”kaikki perusasiat”. Osa puolestaan väitti, etteivät he olleet oppineet koulussa ”mitään”. Ruotsin kielen opiskelijat puolestaan myönsivät, että he olivat oppineet sentään jotain koulussa: ”[Opin] kieliopista aika paljon”.

4.2 Englannin ja ruotsin opiskelijoiden toimijuus – vapaa-ajan toiminnot ja harrastukset oppimisympäristönä

Kun tarkastelimme englannin ja ruotsin opiskelijoiden kuvauksia heidän vapaa-ajalla tapahtuneesta kielenoppimisestaan, opiskelijaryhmien välillä löytyi sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Selvimmin erot tulivat esiin siinä, miten toimijuutta vapaa-ajan ympäristöissä kuvattiin suhteessa kouluun oppimisympäristönä.

Mitä opiskelijat siis mainitsivat oppineensa vapaa-ajallaan? Kun koulussa oli opittu ”perusasiat”, vapaa-ajalla oli opittu etenkin **sanastoa** kuten esimerkeissä 5–8.

- (5) Koulun ulkopuolella opin lähinnä uutta sanastoa mm. TV:n ja kirjojen ja lehtien kautta. Opin myös sanojen ääntämistä, uusia sanontoja ja kulttuuria. #10
- (6) Peruskouluaikana (jo ala-asteella) minulla oli kirjeenvaihtokavereita eri maissa. Uskon, että kirjeenvaihto opetti minulle paljonkin. Opin ennen kaikkea käyttämään englantia koulun ulkopuolella ja luottamaan kielitaitooni. Jatkoin lukioaikana kirjeenvaihtoa. Lisäksi sanavarastoni laajeni TV:n, musiikin ja englannin kielisten [sic] lehtien ansiosta. #15
- (7) Opin lausumaan suomenruotsia ja opin uutta sanastoa koska lempiohjelmani TV:ssä on Strömsö. Katsoin jonkin verran myös TV Nyttiä [sic], ja luin HBL:ää. [1c_hipi]
- (8) Opin paljon ruotsinkielisiä sanoja esim. ruokapakkausten ja erilaisten tavaroiden tuoteselostuksista. Myös ääntämistä opin katsomalla ruotsinkielisiä TV-ohjelmia. [1c_kama]

Tähän kysymykseen vastatessaan englannin opiskelijat olivat tarkempia, esimerkiksi kuvattaessaan millaisia sanastollisia elementtejä he olivat oppineet – ja kuinka paljon. He

esimerkiksi mainitsivat oppineensa yksittäisten sanojen lisäksi sanontoja ja idiomeja sekä muuta kuin koulun tai oppikirjojen perussanastoa, kuten esimerkissä 5.

Sekä englannin että ruotsin opiskelijat uskoivat saaneensa koulun ulkopuolella harjaannusta myös eri osataidoissa, etenkin kuuntelussa. Englannin kielen opiskelijoiden mielestä eroa oli puhumisen osalta myös siinä, että nyt he olivat päässeet käyttämään kieltä ”oikeissa”, ”aidoissa” tai ”todellisissa” kommunikointitilanteissa, kuten esimerkissä 9.

- (9) [Opin] käytännön kokemusta eli kuinka ja miten kieltä käytetään erilaisissa tilanteissa. Huomasin myös että ei haittaa vaikka ei puhu kieliopillisesti täysin oikein. Kieltä tuli ”imettyä” TV:stä, musiikista ja kirjoista. Luin (ja luen edelleen) paljon englannin kielisiä [sic] kirjoja. #22

Tämä puolestaan oli lisännyt englannin opiskelijoiden ”varmuutta” tai ”rohkeutta” käyttää kieltä sekä kasvattanut heidän ”luottamustaan” itseensä tai kielitaitoonsa, kuten yllä esimerkissä 6. Molempien kielten opiskelijat kertoivat päässeensä perehtymään kulttuuriin, mutta eivät tässäkään eritelleet asiaa tarkemmin (ks. esimerkki 5 edellä).

Lähes jokainen opiskelija kommentoi sitä, **miten** he olivat oppineet kieliä vapaa-ajallaan, vaikka tätä ei siis suoraan lomakkeessa kysyttykään. Sekä englannin että ruotsin opiskelijat mainitsivat materiaalisina resursseinaan ensinnäkin median (TV, radio, elokuvat ja musiikki). Ehkä hieman yllättävästi vain englannin kielen opiskelijat mainitsivat internetin. Printtimedioista mainittiin kirjat ja lehdet (kuten esimerkeissä 5–8 edellä). Ruotsin kielen opiskelijat kertoivat yksityiskohtaisemmin, mitä he olivat kuunnelleet, katsoneet tai lukeneet. He mainitsivat nimeltä bändejä (esim. *Kent*), TV-ohjelmia ja -sarjoja (esim. *Strömsö*) ja lehtiä (esim. *Hufvudstadsbladet*). Toinen ero oli se, että ruotsin kielen opiskelijat mainitsevat myös tuotepakkaukset ja -selosteet (kuten esimerkissä 8). ”Mjölken innehåller rikligt med kalsium”, lainasi eräs ruotsin kielen opiskelija aamiais-pöydän maitotölkin tekstiä.

Myös inhimillisiä/sosiaalisia resursseja mainittiin (vrt. alaluku 4.1). Vastaukset kertoivat, että muita kieliä puhuvia ihmisiä oli tavattu niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Ruotsin opiskelijat mainitsivat luonnollisesti muut Pohjoismaat. ”Puhuminen helpottui vielä kun oli ulkomaalaisia joiden kanssa keskustella englanniksi”, totesi eräs englannin kielen opiskelija.

Vastaustensa perusteella englannin kielen opiskelijat näyttivät olleen vapaa-ajallaan **aktiivisia oppimismahdollisuuksien etsijöitä**, etenkin kotona mutta myös kodin ulkopuolella. Monet olivat aktiivisesti laajentaneet oppimisympäristöjään ja hakeneet uusia mahdollisuuksia kielenoppimiseen niin informaaleissa kuin formaaleissakin konteksteissa, kuten esimerkissä 10.

- (10) Englannin kieltä kuulee jatkuvasti – televisiosta, radiosta, näkee Internetissä, lehdis-
sä ym.. Kyllä tällaisesta passiivisestakin kielikontaktista varmasti oppii jotain, ainakin
kieli alkaa kuulostaa ja tuntua tutulta ... Lukion 2. vuosikurssin jälkeen kävin ”Tek-
niikkaa tytöille” -kurssin kaupungissa X, jossa opetus oli englanniksi. Kurssilla oli 20
tyttöä Suomesta ja 20 Englannista, ja jokaisella oli englantilainen ”kämpis”. Kurssi
kesti viikon. Siinä sai uutta sanastoa. # 75

Vastausten perusteella muodostuu kuva, että englannin kielen opiskelijat kokivat ol-
leensa sekä kielen **kuluttajia** (etenkin kuuntelijoita ja lukijoita), mutta myös **käyttäjiä**,
varsinkin puhujia. He kertoivat käyttäneensä kieltä suomea taitamattomien henkilöiden
kanssa. Vastauksissa kerrottiin kielenkäytöstä sekä syntyperäisten että ei-syntyperäisten
englannin puhujien kanssa ja käyttöympäristönä olivat olleet sekä Suomi että muut
maat. Englannin asema lingua francana tuli siis hyvin esiin. Edelleen opiskelijoiden vas-
taukset viittasivat siihen, että kielenkäyttötilanteissa fokus oli ollut **merkityksissä** ja nii-
den välittymisessä. Kyse oli siis ollut aidoiksi koetuista vuorovaikutustilanteista ja tämä
oli koettu merkittäväksi eroksi koulun suullisen kielitaidon harjoitteluun verrattuna.

Osalla ruotsin kielen opiskelijoista kokemukset olivat samantyyppisiä englannin
opiskelijoiden kanssa. He kertoivat esimerkeissään olleensa pikemminkin kielen **kulut-
tajia**, ikään kuin kielen muotojen tai käytön havainnoijia. He puhuvat siis itsestään re-
septiivisinä kielenoppijina – kuuntelijoina tai lukijoina. Produktiivisia kielenkäyttäjiä,
esimerkiksi puhujia, he tuntevat olleen vain satunnaisesti, esimerkiksi jonkun ruotsia
taitavan tutun tai sukulaisen kanssa, matkoilla Ahvenanmaalla tai muissa Pohjoismaissa
tai (kesä)töissä, esimerkiksi: ”Joskus pari kertaa pääsin puhumaan ruotsia kaupan kas-
salla töissä ollessani”. Toisin kuin englannin opiskelijat tämä ryhmä ruotsin kielen opis-
kelijoita korosti sitä, että heiltä on vaadittu ikään kuin poikkeuksellista ”aktiivisuutta”
tai ”oma-aloitteisuutta” etsiä ja hyödyntää kielen oppimismahdollisuuksia tai laajentaa
oppimisympäristöjä: ”Oman aktiivisuuden ansiosta opin tuntemaan jonkin verran kult-
tuuria ja kontaktien sekä medioiden kautta ääntämistä.”

Osa ruotsin kielen opiskelijoista kertoi kuitenkin olleensa pääosin **passiivisia**: he
jopa kertoivat suoraan, etteivät olleet hyödyntäneet lainkaan tarjolla olleita oppimis-
mahdollisuuksia vapaa-ajallaan (ks. esimerkki 11 alla). Osa heistä on puolestaan tyytynyt
arjen perustarjontaan, jota suomalaisessa kieliympäristössä on ilman vaivannäköä tar-
jolla – kuten aamiaispöydän tuotteet, joihin Suomen laki vaatii tuoteselosteet vähintään
suomeksi ja ruotsiksi (ks. esimerkki 8 edellä). Kuitenkin ruotsin kielen opiskelijat myös
valittivat tarjonnan ja/tai oppimismahdollisuuksien niukkuutta (ks. esimerkit 11 ja 12).

- (11) ... olen ollut Ruotsissa (Tukholmassa) vain pari kertaa enkä ole tuntenut yhtään
ruotsinkielistä henkilökohtaisesti. En ole myöskään aiemmin lukenut ruotsinkielisiä
kirjoja tai lehtiä (aktiivisesti). [1c_anri]

- (12) [Olen oppinut] aika vähän, sillä en tule ruotsinkieliseltä alueelta, joten ruotsia ei ole tarvinnut (tai pystynyt) käyttämään koulun ulkopuolella, eikä sitä ole kuullutkaan paljoa.” [1c_maka]

Tulokset näyttäisivät osoittavan, että runsastakaan tarjontaa, jota on saatavilla käytännöllisesti katsoen joka kodissa ja Suomen jokaisella alueella, ei välttämättä osata tai viitsit käyttää oppimismahdollisuuksina. Näin ruotsinkielisen television, radion ja monikielistyneen internetin tarjonta jää jostain syystä varjoon eikä kirjastojen lehti-, kirja- ja musiikkivalikoimaa näytä osattavan hyödyntää. Yhdistystoimintaa tai kielikursseja ei löydetä eikä henkilökohtaisista yhteyksistä Suomen ruotsinkielisten kanssa ainakaan vastauksissa kerrota. Oppimismahdollisuudet koetaan niukiksi ja ne ymmärretään pääosin Ruotsin tai Suomen ruotsinkielisten alueiden kautta aukeaviksi, kuten esimerkit 11 ja 12 edellä osoittavat.

Ruotsin kielen opiskelijat eivät ole siis kokeneet oman yhteiskuntansa tarjoamia mahdollisuuksia käyttää ruotsia oppimistilaisuuksina. Käyttämättä olivat toisinaan jääneet jopa Ruotsissa tarjolla olleet mahdollisuudet käyttää kieltä. Eräs ruotsin opiskelija kertoi matkustaneensa Ruotsiin – ilmeisesti useaan kertaan – mutta ruotsin kielen sijaan hän oli turvautunut englantiiin *lingua francana*: ”Matkustaessa Ruotsiin olen aina pärjännyt englannilla paremmin.” Mielenkiintoista on, että englannin kielen opiskelijat eivät vetoa vastaavaan tarjonnan niukkuuteen, vaikka esimerkiksi englannin kielen puhujia on Suomessa varmasti vähemmän kuin suomenruotsalaisia.

Vapaa-ajan merkitys oppimisympäristönä oli siis erilainen englannin ja ruotsin opiskelijoille. Lisäksi eroja löytyi vielä kummankin oppijaryhmän sisällä. Vaikka useimmat englannin kielen opiskelijat katsoivat oppineensa kieltä sekä koulussa että vapaa-ajan toiminnoissaan ja harrastuksissaan, toiset pitivät koulua, toiset puolestaan vapaa-aikaa tärkeimpänä: ”[Opin koulun ulkopuolella] käytännöllisesti kaiken”. Ruotsin kielen opiskelijoista osa oli puolestaan sitä mieltä, että he eivät olleet oppineet ruotsia vapaa-aikanaan juuri lainkaan: ”en [oppinut] oikeastaan mitään” tai ”en [oppinut] käytännössä mitään”. Jos he kertoivat jotain oppineensakin, sen määrää vähäteltiin: ”en [oppinut] kovinkaan paljoa” tai ”[opin] aika vähän”.

5 Päätäntö

Yllä vertailimme englannin ja ruotsin opiskelijoiden kouluaikaisia kokemuksia kielen oppimisesta sekä koulussa että sen ulkopuolella. Vaikka emme ole tässä tarkastelleet opiskelijoiden taustatietoja systemaattisesti, tutkimushenkilömme ovat varsin yhtenäinen joukko, joka on periaatteessa kasvanut samassa yhteiskunnassa ja saanut samanlaisen koulukasvatuksen.

Koulun osalta opiskelijoiden vastaukset piirtävät kovin samanlaista kuvaa ja kaiuttavat vuosisataisia käsityksiä kielestä ja kielen oppimisesta. Kieli nähdään esineellisenä ilmiönä, joka on arvioitavissa, laskettavissa ja paloiteltavissa osiin (sanasto, idiomit, säännöt). ”Perusasiat” kielen oppimisessa ovat kielioppi ja sanasto. Oppimisen näyttämö on luokkahuone ja sen välineenä kirjallinen materiaali, useimmiten oppikirja harjoitukseen. Luokkahuonevuorovaikutuksella ei näiden vastausten perusteella näytä olevan merkittävää roolia oppimisessa, eikä myöskään opettajilla tai luokatovereilla oppimista edistävinä resursseina. Oppija on pääroolissa omassa oppimisprosessissaan. Kuva on siis mitä perinteisin.

Entä sitten oppiminen koulun ulkopuolella? Kun opiskelijat puhuivat vapaa-ajan oppimiskokemuksistaan, vastauksissa tuntui heijastuvan toisenlainen, laajempi käsitys kielestä kuin mitä heille kouluympäristössä rakentui. Tässä käsityksessä kielen käyttö ja kielen voima merkityksellistämisen välikappaleena oli tärkeää.

Tuloksemme vihjaavat myös melkoisiin eroihin kokemuksissa englannin ja ruotsin oppimisesta. Periaatteessa englannin ja ruotsin opiskelijoille tuntuisi olleen ja olevan tarjolla lähes yhtä laajat oppimismahdollisuudet ja -ympäristöt. Tulosten perusteella he ovat kuitenkin hyödyntäneet niitä hyvin eri tavoin. Englanti näyttäytyy opiskelijoiden vastauksissa kielenä, jota on pyritty aktiivisesti ottamaan haltuun myös koulun ulkopuolella. Toisin on ruotsin laita: tarjolla olleet mahdollisuudet ovat monelta jääneet huomaamatta ja käyttämättä.

Mistä on siis oikein kyse, kun ruotsin kielen opiskelijat kuvaavat itseään passiivisina, eivät osaa hakeutua aktiivisesti ruotsinkielisen tarjonnan pariin ja saattavat vältellä kielen puhumista vielä ruotsinkielisessä ympäristössäkin? Eräs vastaajamme, joka opiskelee sekä ruotsia että englantia kertoo sen näin: ”Seurasin pitkälti englanninkielisiä tv-ohjelmia ja elokuvia eikä ruotsia tullut juuri kuultua koulun ulkopuolella”.

Mahdolliset negatiiviset asenteet ruotsin kieltä kohtaan ovat eräs mahdollinen selitys. Tuntuisi kuitenkin yllättävältä, jos kyse olisi tästä meidän vastaajiemme kohdalla: kertojanahan on nuori, joka on hakeutunut opiskelemaan kyseistä kieltä yliopistoon. Toinen selitys löytynee englannin valta-asemasta niin mielikuvien kuin käytönkin kohdalla: se on paitsi ”hyödylliseksi” ja ”globaaliksi” koettu kieli, myös konkreettinen lingua franca jo kouluikäisille, populaarikulttuurin kuluttajille ja käyttäjille. Kolmas selitys liittyy edelliseen, mutta myös kouluopetukseen: on mahdollista, että englannin kielitaito koetaan niin paljon paremmaksi, että englanninkielisen tarjonnan pariin hakeudutaan helpommin ja sitä myös uskalletaan käyttää.

Neljäs selitys eroille on se, että ruotsin kielen opetuksessa ei riittävästi opasteta nuoria ruotsinkielisen tarjonnan pariin. Jos ja kun ruotsin kielen opiskelijat eivät kouluaikanaan oma-aloitteisesti löydä ja hyödynnä oppimismahdollisuuksia, haaste on siis pedagoginen: miten ruotsin kielen opetuksessa Suomen kouluissa voitaisiin yhä tehok-

kaemmin ottaa huomioon ympäristön tarjonta ja millaisten toimintojen ja aktiviteettien avulla opiskelija ohjataan sen pariin?

On täysin mahdollista, että englanninkielinen populaarikulttuuri, englannin asema globaalina lingua francana ja sen näyttäytyminen suomalaisessa keskustelussa ”hyödyllisenä” tai jopa ”välttämättömänä” kielenä, ”jolla pärjää kaikkialla maailmassa”, tarjoaa nuorelle enemmän samastumisen kohteita, houkuttelee hänet toimintaan informaalisissa konteksteissa ja samalla vankentaa hänen toimijuuttaan. Toiminta informaalisissa konteksteissa vahvistaa – tai ainakin sen tulisi vahvistaa – myös kielen oppimista formaalisissa kontekstissa, koulussa. Viitteitä tästä löytyy muun muassa siitä, että poikien menestyminen ylioppilaskirjoituksissa on kohentunut juuri ajanjaksona, jona tietokoneet ja pelaaminen ovat astuneet kuvaan mukaan. Myös nykytutkimus (Luukka ym. 2008; Benson & Reinders tulossa) korostaa informaalistien kontekstien merkitystä – ja pitää myös tärkeänä, että luokkahuoneen ja vapaa-ajan maailmojen välille luodaan siltoja.

Suomalaisten kielenoppijoiden on periaatteessa mahdollista löytää runsaastikin tarjontaa eli affordansseja (ks. esim. van Lier 2000) sekä englannista että ruotsista. Eri kielet kuitenkin eroavat toisistaan sen suhteen, mihin tarkoitukseen niitä käytetään ja millaisen käyttöympäristön ne tarjoavat käyttäjilleen: englantia käytetään ehkä enemmän viestinnän välineenä, **lingua francana**, kun taas ruotsia käytetään myös identifiikaatioon (ks. House 2003: 562). Opiskelijoiden sanojen voidaan tulkita heijastavan näitä kahta erilaista toiminnan kontekstia: esimerkiksi kun ruotsin opiskelija sanoo käyttävänsä englantia jopa matkustellessaan Ruotsissa, voi kyseessä olla enemmän tai vähemmän tietoinen valinta viestinnän ja identiteetin välillä. Opiskelijoiden toimijuuteen englannin ja ruotsin oppijoina saattaa siis vaikuttaa myös kielten erilainen asema puheyhteisöjen rakentumisessa ja toiminnassa.

Jos ajatella toimijuutta, tutkimuksemme ei anna yksiselitteistä vastausta siihen, miksi toinen opiskelija havaitsee tarjonnan ja löytää oppimismahdollisuudet, toinen puolestaan ei. Voimme spekuloida, että toimijuuteen vaikuttavat esimerkiksi käsitykset kielestä (”sanasto ja kielioppi” vs. ”käyttö”), eri kielistä (”pakkoruotsi” vs. ”hyötyenglanti”), kokemus omasta kielitaidosta (”huono” vs. ”hyvä”), käsitys siitä missä ja miten oppimista yleensäkin voi tapahtua (”koulussa” vs. ”esim. katsomalla elokuvaa”) ja ymmärrys siitä millaisten resurssien varassa toimii (”oppikirja” vs. esim. ”media”) jne. Tämänäyttypiset käsitykset voivat vaikuttaa niin **myönteisesti** kuin **kielteisestikin** siihen, miten oppija toimii kohtaamisissaan tilanteissa: ne voivat edistää aktiivisesti oppimismahdollisuuksien hyödyntämistä monipuolisissa oppimisympäristöissä, mutta ne voivat myös rajoittaa tai estää oppijan oman toimijuuden kehittymistä. Kyseessä on siis sekä teoreettinen haaste – miten tutkimus kykenee ottamaan haltuunsa nämä toimijuuden reunaehdot – että pedagoginen haaste – mitkä ovat ne keinot, jolla toimijuutta eri ympäristöissä rohkaitaan, ja ovatko keinot samanlaisia vai erilaisia kielestä toiseen.

Kirjallisuus

- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Benson, P. & H. Reinders (eds.) (tulossa). *Beyond the classroom*. Palgrave Macmillan.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 131–151.
- Dufva, H., R. Alanen, P. Kalaja & K. Surakka 2007. "Englannin kieli on jees!" Englannin kielen opiskelijat muutokuvassa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Jyväskylä: AFinLA, 311–329.
- House, J. 2003. English as a lingua franca: a threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7, 556–578.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2011. Teacher trainees' beliefs about EFL learning in the light of narratives. In S. Breidbach, D. Elsner & A. Young (eds.) *Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt am Mein: Peter Lang, 63–78.
- Kalaja, P., R. Alanen, Å. Palviainen & H. Dufva (tulossa). From milk cartons to English roommates: context and agency in L2 learning beyond the classroom. In P. Benson & H. Reinders (eds.) *Beyond the classroom*. Palgrave Macmillan.
- Lantolf, J. P. (ed.) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leppänen, S., T. Nikula & L. Kääntä (toim.) 2008. *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Virkkula, M. Laitinen, P. Pahta, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Joutsenmäki 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylä Studies in Humanities 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22892>.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maaailma muuttuu – muuttuuko koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- McRae, K. D. 2007. Toward language equality: four democracies compared. *International Journal of the Sociology of Language*, 187/188, 13–34.
- Palviainen, Å. 2011. *Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser*. Magma-studie 3. Helsinki: Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Tuomi, J. & A. Sarajarvi 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–260.