

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

Author(s): Meriläinen, Lea; Härmälä, Marita

Title: Oppimisen moninaiset kontekstit : yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia englannin kielen oppimisesta koulun ulkopuolella

Year: 2024

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 2024

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Meriläinen, L., & Härmälä, M. (2024). Oppimisen moninaiset kontekstit : yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia englannin kielen oppimisesta koulun ulkopuolella. In M. Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen, & O.-P. Salo (Eds.), *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa* (pp. 43-71). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 18. <https://doi.org/10.30660/afinla.143700>

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 43–71.

Lea Meriläinen¹ & Marita Härmälä²

¹Itä-Suomen yliopisto, ²Jyväskylän yliopisto

Oppimisen moninaiset kontekstit: Yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia englannin kielen oppimisesta koulun ulkopuolella

Nostot

- Suomalaisnuoret oppivat ja käyttävät englantia runsaasti vapaa-ajallaan.
- Pojilla pelaaminen on tärkeä tapa oppia englantia, kun taas tytöillä korostuvat muut nuorisokulttuurin ilmentymät ja sosiaalinen media.
- Englannin osaaminen mahdollistaa suomalaisnuorten osallisuuden globaaleissa nuorisokulttuureissa.
- Nuoret asettavat usein vastakkain koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen.



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

Abstract

This article examines Finnish ninth graders' views on their acquisition and use of English outside school. Out-of-school learning and use of English is a growing phenomenon, and we aim to shed light on how Finnish pupils describe their learning experiences and the meanings they attach to them. The data consist of written tasks completed as a part of the national assessment of learning outcomes in A syllabus of English in basic education conducted by the Finnish Education Evaluation Centre in spring 2021. The written tasks are first analyzed with corpus methods (frequencies, key words) and then qualitatively. The results show that there are some differences between girls and boys in the out-of-school learning environments they describe. Out-of-school learning is also described as common and important by pupils of different proficiency levels. Overall, Finnish teenagers associate English with opportunities to participate in global youth cultures and engage in meaningful freetime activities.

Keywords: Finnish learners of English, out-of-school learning, language assessment, keyword analysis

Asiasanat: suomalaiset englanninoppijat, koulun ulkopuolinen oppiminen, kielitaidon arviointi, avainsana-analyysi

1 Johdanto

Koulun ulkopuolella tapahtuva englannin kielen oppiminen ja käyttö on noussut viime vuosina yhä näkyvämpään rooliin. Kyse on laajasta kansainvälisestä ja yhteiskunnallisesta ilmiöstä. Englannin leviäminen globaaliksi viestinnän kieleksi on tuonut sen osaksi arkipäivän kielenkäyttötilanteita myös Suomessa. Jo vuosien ajan englannin käyttö on lisääntynyt muun muassa mediassa, populaarikulttuurissa ja digitaalisissa ympäristöissä (ks. Leppänen & Nikula 2008; Laitinen ym. 2023: 15–18) tarjoten suomalaisnuorille rikkaan koulun ulkopuolisen oppimisympäristön. Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on koulun ulkopuolisen englannin kielen oppimisen todettu vaikuttavan myönteisesti muun muassa sanastotaitojen ja suullisen kielitaidon kehittymiseen (esim. Sundqvist 2009; Sylvén & Sundqvist 2012). Muihin Pohjoismaihin verrattuna on peruskouluikäisten nuorten koulun ulkopuolista englannin oppimista tutkittu Suomessa vähän, vaikka se on jo vuosien ajan ollut merkittävä oppimistuloksiin vaikuttava tekijä (Härmälä ym. 2014; Härmälä ym. 2019). Tässä artikkelissa annamme äänen suomalaisille yhdeksäsluokkalaisille, ja selvitämme heidän ajatuksiaan koulun ulkopuolella tapahtuvasta englannin oppimisesta.

Tutkimusaineistomme on koottu osana Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) toteuttamaa A-englannin oppimistulosten arviointia, jossa arvioitiin yhdeksäsluokkalaisten englannin osaamista perusopetuksen päättövaiheessa (Härmälä & Marjanen 2022). Osana tehtäväpatteristoa oppilaita (n = 4 026) pyydettiin kirjoittamaan lyhyt kirjoitelma, jossa he kertovat englannin kielen oppimisestaan. Oppilailta kerättiin tietoa koulun ulkopuolisesta englannin käytöstä myös arviointihankkeen taustakyselyssä. Kyselyssä oli yhteensä 15 väittämää, joilla selvitettiin oppilaiden eri

medioiden käyttöä, pelaamista ja someviestintää. Koulun ulkopuolinen englannin kielen harrastaminen nousi esille yhtenä oppilaiden osaamiseroja selittävänä tekijänä 9. luokan oppimistulosten arvioinnissa jo keväällä 2013 (Härmälä ym. 2014), samoin 7. luokan arvioinnissa keväällä 2018 (Härmälä ym. 2019). Näin ollen koulun ulkopuolista englannin harrastamista haluttiin selvittää tarkemmin vuoden 2021 arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2022) laatimalla tähän tarkoitukseen sopiva kirjoitustehtävä.

Tarkastelemme artikkelissa yhdeksäsluokkalaisten englannin oppimista heidän kirjoitelmissa kuvaamiensa kielenkäyttö- ja oppimisympäristöjen kautta. Analysoimme aineistoa korpuslähtöisesti ja suhteessa oppilaan sukupuoleen ja kielitaidon tasoon. Selvitämme millaisia koulun ulkopuolisia kielenoppimisen tapoja ja -ympäristöjä oppilaat mainitsevat kirjoitelmissaan, ja onko niissä eroja tyttöjen ja poikien välillä sekä suhteessa oppilaan osaamistasoon. Taustoitamme artikkelia luomalla katsauksen koulun ulkopuolella tapahtuvaan englannin oppimiseen ilmiönä. Etenemme sitten kuvaamaan Karvin järjestämiä perusopetuksen oppimistulosten arviointeja, tutkimusaineistomme keruuta ja aineiston analyysia. Artikkelin perimmäisenä tavoitteena on analysoida englannin kielen oppimis- ja käyttöympäristöjä koulun ulkopuolella, ja siten valottaa syvällisemmin tätä oppilaiden osaamiseroja selittävää tekijää.

2 Englanti koulun ulkopuolella: vieraasta kielestä merkittäväksi henkilökohtaiseksi resurssiksi

Koulun ulkopuolinen englannin kielen oppiminen on laajalti tunnustettu ja tutkittu ilmiö. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014: 219) kehoitetaan huomioimaan informaalin, vapaa-ajalla tapahtuvan, oppimisen kautta hankittu osaaminen opetuksen sisällöissä ja suunnittelussa. Opetussuunnitelman perusteissa kielitaidon kehittyminen nähdään elinikäisenä prosessina, joka alkaa jo varhaislapsuudessa, ja tapahtuu kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Moninaisten oppimiskontekstien lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan erilaiset tavat oppia kieliä, rohkeus käyttää vähäistäkin kielitaitoa ja luottamus omiin kykyihin (OPH 2014: 196). Kielikasvatus mainitaan jo vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa oppilaiden haluna ja taitona käyttää kieliä eri yhteyksissä ja erilaisiin tarkoituksiin (OPH 1985; Mustaparta ym. 2015: 7). Koulun ulkopuolisen oppimisen näkyminen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kytkeytyy lisääntyneeseen liikkuvuuteen sekä tekniikan kehittymiseen, joiden myötä kielten oppiminen ammattimaisten pedagogisten kontekstien ulkopuolella on lisääntynyt (Kuhila ym. 2019: 11). Näiden myötä sekä opettajan että oppijan roolit ovat muuttuneet. Kielen oppija nähdään entistä enemmän aktiivisena ja täysivaltaisena toimintayhteisön jäsenenä ja kielenkäyttäjänä, mikä vähentää kielenoppimisen opettajajohtoisuutta ja opettajan auktoriteettiasemaa (Kuhila ym. 2019: 23–25).

Koulun ulkopuolinen kielen oppiminen ei ole ilmiönä uusi ja se voi koskettaa mitä tahansa kieltä. Teknologisen kehityksen myötä kielten oppimisesta koulun ulkopuolella on tullut entistä laajemmin saavutettavaa (Reinders ym. 2022: 1–2; ks. myös Godwin-Jones 2020). Englannin kielen osalta koulun ulkopuolisen oppimisen merkitys on erityisen suuri, koska globaalina lingua francana englanti on läsnä kielen käyttäjien arjessa muun muassa median, viihdeteollisuuden ja ihmisten välisten kohtaamisten kautta. Koulun ulkopuolista englannin kielen oppimista (*extramural English*; Sundqvist 2009; Sundqvist & Sylvén 2016) on tutkittu toisen kielen oppimisen tutkimuksen viitekehityksessä, ja käsitteen teoreettinen pohjavire liittyy sosiokulttuuriseen kielen oppimisen teoriaan (Sundqvist & Uztosun 2024: 4). Kiinnostus koulun ulkopuoliseen kielenoppimiseen alkoi lisääntyä 2000-luvun alussa, kuten myös kiinnostus informaaliin oppimiseen kasvatustieteissä yleensä, mihin vaikutti muun muassa teknologian lisääntynyt käyttö oppimisessa ja opetuksessa (Reinders ym. 2022: 1). Koulun ulkopuolinen kielen oppiminen ja erityisesti koulun ulkopuolinen englanti ovat sittemmin kehittyneet omaksi tutkimusalakseen. Sundqvist ja Sylvén (2016: 7–9) ja Reinders ym. (2022) tarjoavat katsauksen tutkimusalan keskeisiin käsitteisiin ja niiden välisiin eroihin. Koska käsite koulun ulkopuolinen englannin oppiminen kuvaa tutkimuksemme kohdetta parhaiten ja vastaa englanninkielisessä kirjallisuudessa käytettävää käsitettä *extramural English* (Sundqvist 2009; Sundqvist & Sylvén 2016), keskitymme tässä taustoituksessa ensisijaisesti tähän aihepiiriin liittyviin tutkimuksiin toisen kielen oppimisen tutkimuksen viitekehityksessä.

Koulun ulkopuolinen englannin oppiminen erottuu omaksi tutkimusaiheekseen juuri englannin erityisaseman takia: varsinkin vauraissa, teknologisesti kehittyneissä maissa nuorten vapaa-ajan viettoon sisältyy usein erilaisia aktiviteetteja, kuten tv-sarjojen, elokuvien ja videokatkelmien katselu, musiikin kuuntelu ja videopelien pelaaminen, joiden kautta he joutuvat kosketuksiin englannin kanssa jopa enemmän kuin koulun oppitunneilla (esim. Sundqvist 2009: 1–2, 2020: 324–325; Sundqvist & Sylvén 2016: 6–7). Ilmiö on jo kauan tunnustettu merkitykselliseksi ja sitä on tutkittu eniten Pohjoismaissa, joissa englanninkielisten tv-ohjelmien ja elokuvien tekstittämisen seurauksena englantia kuullaan arjessa enemmän kuin maissa, joissa ohjelmien dubbaaminen on vallitseva käytäntö (Schurtz & Sundqvist 2022: 1–2). Viime vuosina tutkimuksen kohteeksi on noussut myös sellaisten videopelien pelaaminen, joissa korostuu vuorovaikutteinen ja produktiivinen kielen käyttö (esim. Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Sylvén & Sundqvist 2012; Sundqvist 2016; Scholz 2022). Pelaamisen vaikutuksia englannin oppimiseen tarkastellaan lähemmin myös Karvin oppimistulosten arvioinnin pohjalta laaditussa artikkelikokoelmassa (Härmälä ym. 2023). Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulun ulkopuolisella englannin käyttämisellä on myönteisiä vaikutuksia kielitaitoon, erityisesti sanaston oppimiseen (Sundqvist 2009; Hannibal Jensen 2017; Peters 2020), luetun- ja kuullunymmärtämiseen (Sylvén & Sundqvist 2012; De Wilde et al. 2017), sekä puhutun ja kirjoitetun kielen tuottamiseen (Sundqvist 2009; Kaatari ym. 2023). Suomessa aiheesta on tehty lähinnä opinnäytteitä, mutta näistäkin saatava yleiskuva

on linjassa muiden pohjoismaisten tutkimusten kanssa: suomalaisnuoret käyttävät runsaasti englantia vapaa-ajallaan, ja tällä on myönteisiä vaikutuksia heidän kielitaitoonsa sekä käsityksiinsä englannin oppimisesta yleensä (Tanskanen 2019).

Englanninkielinen materiaali, jota nuoret vapaa-ajallaan kohtaavat, on heille kiinnostavaa ja helposti saatavilla. Kun suomalaisnuoret katselevat englanninkielisiä sarjoja tai elokuvia, käyttävät englantia pelatessaan tai keskustellakseen toisten kanssa sosiaalisessa mediassa, heidän perimmäinen tarkoituksensa ei ole oppia englantia tavoitteellisesti (Tanskanen 2019: 314). Näissä yhteyksissä englanti toimii ikään kuin välineenä, joka mahdollistaa nuorta kiinnostavat ja mielekkäät aktiviteetit. Juuri tämä on yksi koulun ulkopuolisen englannin oppimisen keskeinen piirre: oppijalla ei ole tietoisista tarkoitusta oppia kieltä, vaan oppiminen tapahtuu paremminkin implisiittisesti ja sattumalta (Sundqvist & Sylvén 2016: 6–9).

Kun englannin kieli liittyy aktiviteetteihin, joihin kuuluu olennaisesti oppijan omat mielenkiinnon kohteet ja mielekäs vuorovaikutus toisten kanssa, on oppimisella vaikutusta myös oppimismotivaatioon. Koulun ulkopuoliseen englannin oppimiseen on todettu liittyvän vahva sisäinen motivaatio ja itseohjautuvuus (Sylvén & Sundqvist 2012; Knight et al. 2020; Lee 2022). Asialla on myös kääntöpuolensa. Monissa tutkimuksissa (esim. Sundqvist & Olin-Scheller 2013; Ushioda 2013) on havaittu, että koulussa tapahtuva englannin opiskelu ei ole aina oppilasta motivoivaa, vaikka oppilas kokisi kielen itsessään hyödylliseksi ja itselleen tärkeäksi, ja käyttäisi sitä paljon vapaa-ajallaan. Tämä on havaittu myös Karvin arviointien taustakyselyissä (Härmälä ym. 2014; Härmälä & Marjanen 2022). Tätä englannin kouluopiskeluun liittyvää motivaation heikkenemistä on selitetty niin kutsutulla autenttisuuskuilulla oppituntien sekä oppimateriaalien kielen ja koulun ulkopuolella tarvittavan ”oikean” englannin välillä (Henry 2013; Sundqvist & Olin-Scheller 2013).

Digitaaliumisen, englannin globalistumisen ja oppilasaineksen heterogeenistymisen myötä englannin käyttäminen koulun ulkopuolella on sekä lisääntynyt että alkanut eriytyä oppijaryhmittäin: esimerkiksi pojat pelaavat tyttöjä enemmän (Sylvén & Sundqvist 2012; Sundqvist 2016; Hannibal Jensen 2017). Sundqvist (2016) on havainnut, että varsinkin useamman pelaajan online-roolipelit ovat hyödyllisiä vieraan kielen oppijoille, samoin lyhyiden videokatkelmien katselu ja musiikin kuuntelu. Oppilaiden käsitykset nimenomaan englannin hyödyllisyydestä ovat varsin myönteiset: englantia tarvitaan niin jatko-opinnoissa, työelämässä kuin vapaa-ajallakin (Härmälä ym. 2019; Härmälä & Marjanen 2022). Englannin koettu hyödyllisyys selittyy sen asemalla globaalina viestinnän kielenä ja sen kautta mahdollisuudella osallistua erilaisiin yllirajaisiin yhteisöihin muun muassa eri alakulttuurien tai harrastusyhteisöjen kautta (esim. Leppänen & Nikula 2007; Nikula & Leppänen 2008: 423). Näissä yhteyksissä englannin kielestä on tullut suomalaisnuorille sosiaalisesti merkittävä kielellinen resurssi, ja se on alkanut vallata ”toiselle” kielelle paremminkin kuin ”vieraalle” kielelle perinteisesti kuuluneita käyttöaloja (Leppänen & Nikula 2007: 368). Tämä on osa laajempaa kansainvälistä kehitystä, jossa Suomi on ollut kärkipäässä. Monissa maissa, joissa englanti

on perinteisesti ollut koulussa opiskeltava vieras kieli, siitä on tullut monille kielen käyttäjille nimenomaan henkilökohtaisella tasolla tärkeä resurssi, joka mahdollistaa toimijuuden ja osallisuuden globaaleissa yhteisöissä (Edwards & Seargeant 2020).

3 Perusopetuksen oppimistulosten arvioinnit

Karvin järjestämällä perusopetuksen oppimistulosten arvioinneilla kerätään kansallista tietoa oppilaiden osaamisesta ja osaamisen kehittymisestä suhteessa oppilaan taustatekijöihin (sukupuoli, huoltajien koulutustausta, oppilaan jatkokoulutus suunnitelmat ja oppimisympäristön piirteet, kuten kuntatyyppi ja opetuskieli). Kerätyllä tiedolla seurataan koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumista, ja sitä käytetään koulutuspoliittisessa päätöksenteossa, opetussuunnitelmien laadintatyössä ja koulutuksen alueellisessa kehittämisessä. Opettajat ja arviointiin osallistuneet koulut saavat oppilaittensa tulokset suhteessa kansallisiin keskiarvoihin ja sitä kautta tietoa oman opetuksensa kehittämiskohteista (katso lisää, Karvi 2024). Oppimistulosarviointeja on järjestetty 1990-luvulta lähtien eri oppiaineissa ja eri luokka-asteilla. Niiden merkittävin ero OECD:n PISA-arviointeihin on, että kansalliset oppimistulosten arvioinnit arvioivat oppilaiden osaamista suhteessa kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin, ja arviointeja järjestetään meillä kaikissa oppiaineissa. Monissa muissa Euroopan maissa koulutarkastustoiminnalla on vastaavanlainen tehtävä kuin Suomen oppimistulosarvioinneilla.

A-englannin osaamista on arvioitu kansallisesti 2000-luvulla useamman kerran: kolmesti 9. luokan lopussa (Tuokko 2000; Härmälä ym. 2014; Härmälä & Marjanen 2022) ja kerran 7. luokan alussa (Härmälä ym. 2019). Viimeiset kaksi arviointia ovat olleet digitaalisia ja kaikki oppilaat ovat tehneet myös puhumisen tehtävät. Arvioinneilla on kerätty tietoa ennen kaikkea perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) ilmaistujen kielitaitoa koskevien tavoitteiden (T6–T10) saavuttamisesta. Tehtävät ovat kohdistuneet oppilaiden taitoon tulkita tekstejä (kuullun ja luetun ymmärtäminen), taitoon tuottaa tekstejä (puhuminen ja kirjoittaminen) sekä jossain määrin myös oppilaiden taitoon toimia vuorovaikutuksessa (kirjoittaminen ja puhuminen). Kielitaitoa mittaavien tehtävien lisäksi oppilaat vastaavat taustakyselyyn, jossa kartoitetaan muun muassa oppilaiden englannin kielen käyttöä koulun ulkopuolella ja oppilaiden käsityksiä englannin oppitunneista, omasta osaamisesta ja englannin hyödyllisyydestä. Taustakyselyn tulokset raportoidaan yksityiskohtaisesti arviointihankkeen tulosraportissa (Härmälä & Marjanen 2022), joten viittaamme niihin tässä artikkelissa vain niiltä osin kuin ne tukevat nyt saatuja tuloksia. Seuraavaksi esittelemme tämän artikkelin pohjana olleen Karvin A-englannin aineiston.

4 Aineisto, aineiston analyysi ja korpuksen koostaminen

Artikkelin aineisto on koottu vuoden 2021 A-englannin oppimistulosten arvioinnista, jossa arvioitiin yhdeksäsluokkalaisten englannin osaamista perusopetuksen päättövaiheessa (Härmälä & Marjanen 2022). Arvioinnissa oli kuullun ja luetun ymmärtämis- ja puhumistehtävien lisäksi kaksi kirjoitustehtävää. Arviointiaineistoa kerätessä oppilailta pyydettiin kirjallinen lupa aineiston käyttämiseen nimettömänä tutkimus- ja koulutustarkoituksiin. Tätä tutkimusta varten teimme Karviin erillisen tutkimuslupahakemuksen aineistosta, joka sisälsi oppilaiden vastaukset kirjoitustehtävään, tehtävästä saadun taitotason, oppilaiden sukupuolen sekä englannin oppimiseen ja käyttöön liittyviä taustatietoja. Kirjoitustehtävässä 1 oppilaat kirjoittivat lyhyen viestin kaverille kesätyöpaikasta, ja tehtävässä 2 oppilaita pyydettiin kertomaan opetuskielisten apukysymysten avulla missä ja miten he ovat oppineet englantia. Ohjeellinen sanamäärä tehtävälle 2 oli 120–150 sanaa. Oppilaan oma opettaja tai joku toinen koulun englannin opettaja arvioi oppilaan suorituksen kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikon (OPH 2019: 370–379) avulla taitotasolle A1.1–B1.2. Yhteensä 4 026 vastauksesta sensoroitiin 10 % ja niistä vielä 50 % kahteen kertaan. Sensoroitavien suoritusten prosentuaalinen määrä on kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa katsottu riittäväksi, sillä arviointituloksista ei tehdä yksittäistä oppilasta samalla tavalla koskevia merkittäviä päätöksiä kuin esimerkiksi ylioppilastutkinnossa. Sensoreina oli kolme arvioinnin asiantuntijaryhmään kuulunutta englannin opettajaa ja yksi englannin opetuksen ja arvioinnin asiantuntija. Opettajan ja sensorin antamien taitotasoarvioiden välinen korrelaatio vaihteli kohtalaisesta korkeaan (0.77–0.84)¹.

Analysoimme oppilaiden kirjoitelmat aineistovetoisesti. Analyysissa hyödynsimme sekä korpusmenetelmiä että tekstiesimerkkien laadullista analyysia. Koska kirjoitelmat olivat valmiiksi sähköisessä muodossa, niistä koottiin tekstikorpus, jota voitiin analysoida korpustyökaluilla. Korpusmenetelmien käyttö mahdollistaa laajan tekstipohjaisen aineiston analyysin, mikä olisi hyvin työlästä pelkästään laadullisilla menetelmillä. Korpusmenetelmien avulla pystymme hyödyntämään oppimistulosten arvioinnissa kerätyn laajan ja valtakunnallisesti edustavan kirjoitelma-aineiston kokonaisuudessaan. Analysoimme tekstikorpusta ensin sanafrekvenssien ja avainsanojen avulla (ks. Scott & Tribble 2006), joiden kautta selvitimme, mitkä kielen oppimista ja käyttöä kuvaavat sanat toistuvat kirjoitelmissa ja millaisissa ympäristöissä. Menetelmämme vertautuu korpusavusteiseen diskurssianalyysiin, jota on hyödynnetty muun muassa uutistekstien (esim. Partington 2013) ja verkkokeskustelujen (esim. Jantunen 2018; Johansson ym. 2018) diskurssin tutkimuksessa. Korpusmenetelmien lähtökohta on kvantitatiivinen: aineistoa lähestytään frekvenssien ja tilastollisten erojen kautta pyrkien löytämään säännönmukaisuuksia ja tekemään yleistyksiä laajojen tekstimassojen pohjalta (esim.

¹ Sensoroinnista lisää ks. Härmälä ja Marjanen (2022: 119).

Partington 2013: 8–9). Korpusavusteisessa diskurssianalyysissä frekvenssit ja tilastolliset erot toimivat lähtökohtana laadulliselle analyysille (Jantunen 2018: 26; Partington 2013: 11). Käyttämämme aineisto eroaa korpusavusteisessa diskurssianalyysissä yleisesti käytetyistä aineistoista siten, että analysoimamme kirjoitustehtävät ovat lyhyitä ja melko toisteisia, ja kirjoittajien kielitaito voi olla rajallinen. Tavoite on kuitenkin sama: korpusmenetelmiä hyödyntäen kartoitamme ensin kirjoitelmissa yleisesti esiintyviä sanoja, ja käytämme sitten tekstien välisiä tilastollisia eroja lähtökohtana lähemmälle laadulliselle analyysille.

Kirjoitelma-aineiston analyysi on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa kirjoitelmista koottua tekstikorpusta analysoidaan AntConc-korpusohjelmistolla kahden korpustyökalun avulla: sanalistan, joka tuottaa tekstitiedostosta listan siinä yleisemmin esiintyvistä sanoista, ja avainsanalistan, joka vertaa kahden eri tekstitiedoston välisiä tilastollisia eroja sanaston tasolla. Sanalistan tarkoituksena on luoda yleiskatsaus tekstiaineistoon sekä tekstissä käsiteltäviin aiheisiin (Mahlberg 2005: 45–50; Miller 2021: 82–84). Avainsanalistan avulla vertailemme tyttöjen ja poikien kirjoitelmien sekä eri taitotasolle (A1, A2 ja B1) sijoittuneiden oppilaiden kirjoitelmien välisiä sanastollisia eroja. Avainsana-analyysi tuottaa listan sanoista, jotka esiintyvät aineistossa epätaivallisen usein vertailuaineistoon verrattuna (ks. esim. Scott & Tribble 2006: 55–59). Avainsana-analyysin tarkoitus on tuoda esille sanat, jotka ovat tyypillisimpiä vertailuaineistoille, ja jotka siten parhaiten kuvaavat kirjoitelmien sisältöjä (vrt. Jantunen 2018). Avainsana-analyysi toimii lähtökohtana analyysin toiselle vaiheelle, joka on laadullinen (ks. Partington 2013): tarkastelemme, kuinka tilastollisesti merkitseviä eroja tuottaneet sanat esiintyvät tekstiympäristössään. Analysoimme yksittäisten sanojen käyttöä ja niiden laajempaa kontekstia, sekä ryhmittelemme sanoja merkityksen perusteella laajempiin ryhmiin pyrkien täten luomaan yleiskuvaa kirjoitelmissa esiintyvistä teemoista. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitkä koulun ulkopuolista kielen oppimista ja käyttöä kuvaavat sanat toistuvat kirjoitelmissa ja millaisissa ympäristöissä?
2. Millaisia eroja aineistosta esiin nousevissa teemoissa on tyttöjen ja poikien välillä?
3. Millaisia eroja teemoissa on eri taitotasolle (A1, A2 tai B1) sijoittuvien oppilaiden välillä?

Tarkastelemme aineistossa esiin nousevia teemoja sukupuolittain selvittääksemme, onko englannin kielen käyttöympäristöissä eroja tyttöjen ja poikien välillä (vrt. Härmälä ym. 2014, 2019; ks. myös Sundqvist 2009) ja jos on, miten erot tulevat esiin nuorten kirjoitelmissa. Eri teemojen esiintymistä kirjoitelmissa on mahdollista tarkastella aineistossamme myös suhteessa oppilaiden tehtävästä saamaan taitotasoon: ovatko englannin kielen käyttöympäristöt erilaisia eri taitotasolle sijoittuneilla oppilailla ja jos ovat, millaisia eroja niissä on. Kielen käyttöympäristöjen ja oppilaiden osaamistason yhteyksiä Karvin 2021 arvioinnissa selvitettiin hyvin yleisellä tasolla kielen ymmärtä-

miseen ja tuottamiseen keskittyvistä käytänteistä muodostettujen summamuuttujien avulla (Härmälä & Marjanen 2022). Näiltä osin artikkelimme tuottaa siksi uutta ja yksityiskohtaisempaa tietoa esimerkiksi siitä, millaisia englannin kielen ymmärtämiseen keskittyviä kielen oppimistapoja oppilaat ovat hyödyntäneet oppiakseen englantia koulun ulkopuolella.

Korpusanalyysia varten kirjoitelma-aineisto koottiin tekstikorpukseksi, joka jaettiin pienemmiksi alakorpukseksi oppilaiden sukupuolen ja kirjoitelmien taitotason mukaan. Oppimistulosten arviointiin osallistui yhteensä 5 021 oppilasta, mutta kirjoitustehtävän vastaus puuttui tai sitä ei ollut pisteytetty² 995 oppilaalta. Tekstikorpus sisältää siten kirjoitelman yhteensä 4 026 oppilaalta. Taulukoista 1 ja 2 ilmenee alakorpusten koostumus oppilaiden sukupuolen ja kirjoitelmien taitotason mukaan jaoteltuna.

TAULUKKO 1. Alakorpusten koostumus oppilaiden sukupuolen mukaan.

Alakorpukset sukupuolittain ³	Kirjoitelmien lukumäärä	Kirjoitelmien sanamäärä
Tytöt	2022	227 377
Pojat	1997	206 244

TAULUKKO 2. Alakorpusten koostumus kirjoitelmien taitotason mukaan.

Alakorpukset taitotasoin ⁴	Kirjoitelmien lukumäärä	Kirjoitelmien sanamäärä
B1	1288	176 267
A2	1507	176 270
A1	1231	81 850

2 Kirjoitelmista ei annettu pisteitä, jos vastauksena oli yksittäinen sana, vastaus oli jollain muulla kielellä kuin englanniksi tai se ei muuten liittynyt tehtävänantoon.

3 Kirjoitelmien jaottelu sukupuolittain perustuu oppilaiden taustakyselyssä ilmoittamaan sukupuoleen. Oppilaista 7 ei ollut ilmoittanut sukupuolta, joten nämä kirjoitelmat jäävät vertailun ulkopuolelle.

4 Taitotasojen vertailuja varten olemme niputtaneet yhteen taitotasot A1.1, A1.2 ja A1.3 (Taso A1), A2.1 ja A2.2 (Taso A2) ja B1.1 ja B1.2 (Taso B1).

5 Tulokset

5.1 Yleisimmät sanat koko aineistossa

Aloitamme kirjoitelma-aineiston analyysin luomalla yleiskatsauksen kirjoitelmien sanastoon ja kirjoitelmissa käsiteltäviin aiheisiin sanalista-toiminnon avulla, joka tuottaa listan kaikista tekstiaineistossa esiintyvistä sanamuotojen esiintymistä eli saneista ja niiden frekvensseistä. Syntyperäisten puhujien korpusaineistoissa kaikista yleisimpiä sanoja ovat funktiosanat, kuten artikkelit, prepositiot, pronominit ja apuverbit (ks. Mahlberg 2005: 46–47). Näin on myös meidän aineistossamme, mutta jätämme funktiosanat tarkastelun ulkopuolelle, koska ne eivät ole tekstin sisällön kannalta informatiivisia. Adjektiivit ja adverbialit eivät myöskään ole sisällöllisesti kovin informatiivisia, joten nekin rajautuvat sanalistatarkastelun ulkopuolelle. Keskitymme alla olevassa tarkastelussa substantiiveihin ja verbeihin, koska ne kertovat eniten tekstin sisällöistä ja aihepiireistä.

Sanalialalla yleisimmin esiintyvät substantiivit ja verbit liittyivät kirjoitustehtävän aiheeseen. Yleisimpien sanojen joukossa esiintyvät muun muassa *English* (n=24187), *school* (n=5157), *started* (n=4385), *learn* (n=4223), *grade* (n=2574), *life* (n=1902) ja *future* (n=1784), koska tehtävänannossa oppilaita ohjeistettiin eri apukysymysten avulla kirjoittamaan miten ja missä he ovat oppineet englantia ja millainen rooli englannilla on heidän elämässään nyt ja tulevaisuudessa. Sanalialalta löytyy myös useita hyvin taajaan esiintyneitä substantiiveja ja verbejä, joita nuoret käyttävät kuvatessaan englannin oppimistaan ja käyttöönsä koulun ulkopuolella. Olemme valinneet alla olevaan listaukseen (taulukko 3) 20 yleisintä substantiivia ja leksikaalista verbiä, jotka liittyvät koulun ulkopuolella tapahtuvaan englannin oppimiseen. Listalla esiintyy toisteisuutta, koska emme ole lemmatisoineet aineistoa, jolloin korpusohjelma ei pysty tunnistamaan saman lekseemin eri taivutusmuotoja (esim. *play*, *playing*). Taulukon sanat liittyvät selvästi nuorille yleisiin vapaa-ajan aktiviteetteihin, joihin kuuluu muun muassa pelaaminen, elokuvien ja videoiden katselu ja musiikin kuuntelu. Nämä aktiviteetit liitetään koulun ulkopuoliseen englannin oppimiseen myös kansainvälisessä tutkimuksessa (Sundqvist & Sylvén 2016: 6–7; Sundqvist & Uztosun 2024). Nämä sanat eivät ole ihan yhtä yleisiä kuin tehtävänantoon suoraan liittyvät sanat, mutta ne esiintyvät kuitenkin huomattavan usein 4026 oppilaan aineistossa. Varsinkin pelit ja pelaaminen sekä videoiden ja elokuvien katselu ovat aktiviteetteja, jotka huomattavan suuri osa oppilaista on maininnut kirjoitelmissaan. Tarkastelemme aineistossa esiintyviä tilastollisia eroja seuraavassa alaluvussa.

TAULUKKO 3. Kirjoitelma-aineistossa esiintyvät yleisimmät koulun ulkopuoliseen oppimiseen liittyvät substantiivit ja verbit.

Sana	Frekvenssi	/100 000 sanaa
<i>games</i>	2200	5064,6
<i>friends</i>	1734	3991,8
<i>watch</i>	1543	3552,1
<i>videos</i>	1465	3372,6
<i>movies</i>	1355	3119,3
<i>play</i>	1056	2431,0
<i>read</i>	892	2053,5
<i>watching</i>	891	2051,2
<i>youtube</i>	847	1949,9
<i>video</i>	765	1761,1
<i>playing</i>	695	1600,0
<i>internet</i>	651	1498,7
<i>tv</i>	642	1477,9
<i>series</i>	610	1404,3
<i>online</i>	604	1390,5
<i>shows</i>	590	1358,2
<i>music</i>	578	1330,6
<i>media</i>	556	1280,0
<i>listen</i>	531	1222,4
<i>videogames</i>	516	1187,9

5.2 Avainsana-analyysi sukupuolittain

Tarkastelemme seuraavassa tyttöjen ja poikien kirjoitelmista esiin nousevia tilastollisesti merkitseviä eroja avainsana-analyysin avulla. Avainsana-analyysin raportoinnissa on tavallista esittää korpusohjelman tuottama lista sanoista, joilla on kaikkein merkit-

sevin avainsanaisuusarvo (*keyness value*)⁵, ja valita näistä sitten tutkimuksen aiheen kannalta kiinnostavimmat sanat lähempään tarkasteluun (Pojanapuya & Watson Todd 2018: 143–144).

Poikien aineistossa esiintyi kaikkiaan 40 ja tyttöjen aineistossa 41 merkitsevän avainsanaisuusarvon saanutta sanaa. Jätämme tästäkin tarkastelusta funktiosanat ulkopuolelle ja keskitymme sisältösanoihin. Taulukossa 4 on koottu 20 suurimman avainsanaisuusarvon saanutta sisältösanaa sekä tyttöjen että poikien kirjoitelmissa. Keskeinen havainto on, että suurin osa avainsanoista liittyy koulun ulkopuoliseen englannin oppimiseen ja käyttöön. Tyttöjen listalla korkean avainsanaisuusarvon tuottaneita sanoja ovat muun muassa *series, read, music, media, watch, listen, family, books, travel* ja *shows*, sekä poikien listalta löytyvät *game(s), video, videogames, YouTube, Minecraft, computer*, sekä leiksemin *play* eri muodot (*playing, play, played, players*).

TAULUKKO 4. 20 merkitsevintä avainsanaa tyttöjen ja poikien aineistossa.

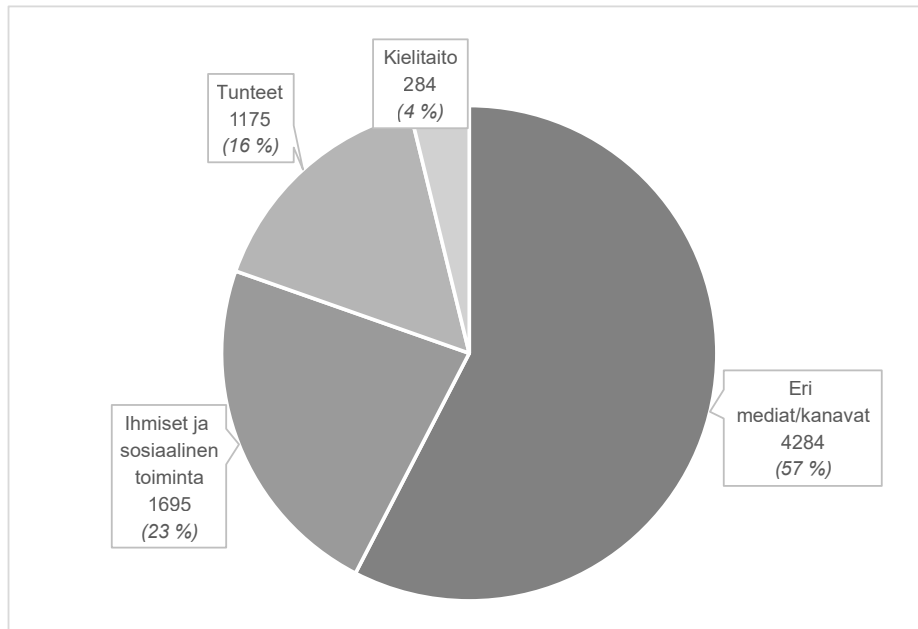
Tytöt				Pojat			
Sana	Avainsanaisuusarvo	Frekvenssi (tytöt)	Frekvenssi (pojat)	Sana	Avainsanaisuusarvo	Frekvenssi (pojat)	Frekvenssi (tytöt)
<i>series</i>	123,9	453	156	<i>games</i>	1094,7	1795	405
<i>read</i>	103,0	616	275	<i>video</i>	521,1	664	101
<i>music</i>	80,8	409	169	<i>playing</i>	480,3	605	90
<i>social</i>	65,1	374	164	<i>play</i>	443,9	835	221
<i>love</i>	64,7	192	57	<i>video-games</i>	438,6	468	48
<i>media</i>	57,6	379	176	<i>game</i>	143,8	216	43
<i>watch</i>	55,0	950	587	<i>played</i>	94,7	288	115
<i>listen</i>	53,0	361	170	<i>role</i>	67,8	464	277
<i>family</i>	48,4	283	125	<i>players</i>	67,1	62	4
<i>books</i>	47,8	274	120	<i>learned</i>	58,1	1460	1198
<i>travel</i>	43,7	262	117	<i>youtube</i>	57,8	512	333
<i>shows</i>	42,7	386	201	<i>gaming</i>	55,1	71	11
<i>language</i>	38,3	205	87	<i>minecraft</i>	54,8	73	12
<i>want</i>	35,0	426	242	<i>computer</i>	52,4	93	23

5 Avainsanaisuusarvo perustuu Log Likelihood -testiin. Log Likelihood -arvojen merkitsevyysrajat suhteessa p-arvoihin ovat: LL 3,84 vastaa $p < 0,05$, LL 6,63 vastaa $p < 0,01$, LL 10,83 vastaa $p < 0,001$ ja LL 15,13 vastaa $p < 0,0001$ (ks. Rayson 2003: 43–58).

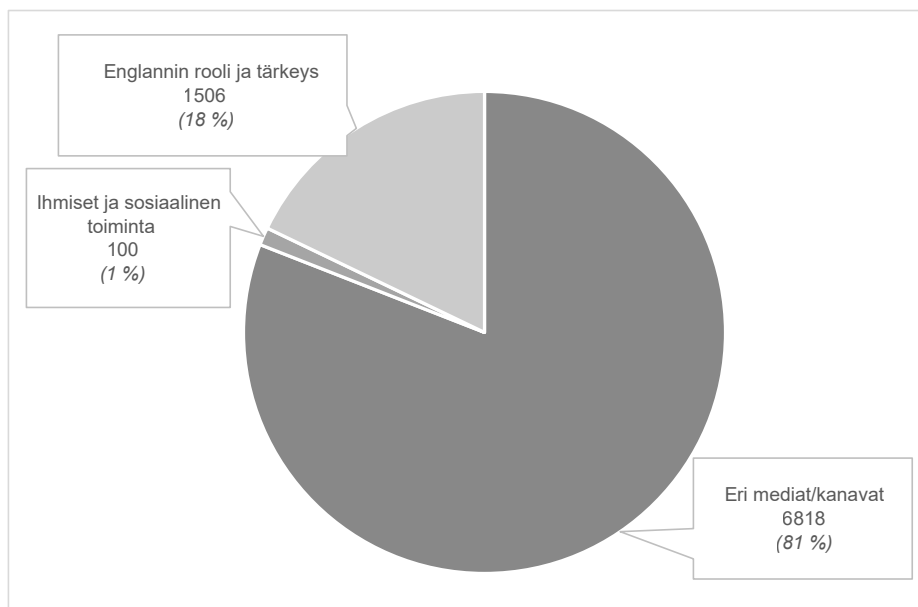
Tyttöt				Pojat			
Sana	Avainsanaisuusarvo	Frekvenssi (tytöt)	Frekvenssi (pojat)	Sana	Avainsanaisuusarvo	Frekvenssi (pojat)	Frekvenssi (tytöt)
<i>girl</i>	32,6	35	2	<i>life</i>	40,5	1042	858
<i>hope</i>	27,3	176	81	<i>team-mates</i>	38,9	38	3
<i>friends</i>	25,9	1014	719	<i>videos</i>	33,6	806	656
<i>tiktok</i>	25,6	48	9	<i>online</i>	32,9	357	246
<i>mom</i>	23,3	136	60	<i>random</i>	29,9	49	11
<i>scared</i>	22,0	29	3	<i>play-station</i>	29,7	20	0

Lähempää laadullista analyysia varten olemme poimineet avainsanalistalta sisältösanat (substantiivit, verbit, adjektiivit, adverbialit), ja ryhmitelleet ne merkityksen perusteella eri ryhmiin. Olemme jättäneet ryhmittelyn ulkopuolelle sanoja, joiden käyttö näytti motivoituvan kirjoitelman aihepiiristä itsestään (esim. *language, learn, study*), sekä useita merkitykseltään yleisiä adverbiaaleja (*always, nowadays, mostly*).

Tyttöjen avainsanalistalla esiintyi kaikkiaan 41 merkitsevän avainsanaisuusarvon saanutta sanaa, ja näistä laadulliseen ryhmittelyyn päätyi mukaan yllä kuvattujen kriteerien perusteella yhteensä 22 sanaa. Poikien avainsanalistalla oli 40 merkitsevää avainsanaa, joista 21 päätyi ryhmittelyyn. Avainsanojen luokittelu laadittiin aineistolähtöisesti siten, että samaan aihepiiriin kuuluvista sanoista johdettiin merkitysryhmän nimi yleisemmällä tasolla. Esimerkiksi sanat *series* ja *watch, books* ja *read* sekä *games* ja *play* kuvaavat eri medioita ja kanavia, joiden välityksellä oppilaat kertovat oppivansa ja käyttävänsä englantia (merkitysryhmä *Media ja kanavat*). Sanoista kuten *family, friends* ja *teammates* taas johdettiin merkitysryhmä *Ihmiset ja sosiaalinen toiminta*. Merkitysryhmä *Kielenoppimiseen liittyvät tunteet* pitää sisällään sanoja kuten *scared, shy, want* ja *hate*, ja *Kielitaito ja sen osa-alueet* sanoja kuten *vocabulary, grammar, sentences* ja *communicate*. Tyttöjen ja poikien avainsanalistoilla esiintyi osittain samoja sanoja, ja siten myös osa merkitysryhmistä on samoja. Avainsanojen luokittelu laadittiin kuitenkin aineistolähtöisesti, ja siten listoilta nousi esille myös erilaisia merkitysryhmiä. Kuvio 1 esittää tyttöjen ja Kuvio 2 poikien avainsanalistalta esiin nousseita merkitysryhmiä ja näihin kuuluvien sanojen esiintymien frekvenssejä ja prosenttiosuuksia koko aineistosta.



KUVIO 1. Tyttöjen kirjoitelmien avainsanat merkitysryhmittäin.



KUVIO 2. Poikien kirjoitelmien avainsanat merkitysryhmittäin.

Sekä tyttöjen että poikien aineistossa eri mediat ja kanavat, joiden välityksellä englantia opitaan ja käytetään, nousevat suurimmaksi merkitysryhmäksi, mutta poikien aineistossa tämä ryhmä on selvästi hallitsemampi. Kiinnostavaa on myös se, että pojilla eri mediat ja kanavat käsittävät lähes yksinomaan pelit ja pelaamisen (esim. *game/games, videogames, play/playing/played*), kun taas tytöillä mainitaan laajempi kirjo eri medioita (esim. *series, music, books, social media*). Tulos vastaa myös Karvin taustakyselyssä (Härmälä & Marjanen 2022) saatuja tuloksia, joiden mukaan pojat pelasivat tietokonepelejä tyttöjä useammin (ks. myös Tabell 2023 pelaamisen vaikutuksista yhdeksäluokkalaisten englanninoppimiseen).

Tyttöjen avainsanalistalta nousee esille myös perinteisiä medioita, kuten kirjat, tv-sarjat ja musiikki, joiden kautta nuoret ovat jo kauan oppineet englantia koulun ulkopuolella. Avainsanalistan perustella voidaan päätellä, että näiden perinteisten medioiden rinnalle näyttäisi tytöillä nousseen sosiaalinen media (sanat *social + media*, jotka usein esiintyivät aineistossamme yhdessä), ja pojilla pelit, peliyhteisöt ja ”meta-peliaktiiviteetit” (Kahila 2022), kuten peleihin liittyvien videoiden katselu YouTubeissa. *Ihmiset ja sosiaalinen toiminta* on myös selkeästi suurempi merkitysryhmä tyttöjen aineistossa, ja se käsittää sanat kuten *family, friends* ja *mom*, kun taas poikien aineistossa tähän ryhmään kuuluvat ainoastaan sanat *players* ja *teammates*⁶. Selkeästi erottuva merkitysryhmä tyttöjen aineistossa on myös *Tunteet* (esim. sanat *love, hope, hard, scared* ja *shy*), koska tytöt kertovat kirjoitelmissaan enemmän englannin oppimiseen ja käyttöön liittyvistä tunteista. Poikien kirjoitelmista taas nousee esille merkitysryhmä *Englannin rooli ja tärkeys (role, life)*, koska he kertovat useammin siitä, kuinka merkittävä rooli englannilla on heidän jokapäiväisessä elämässään (ks. myös Meriläinen & Paulasto 2023 englannin kielen merkityksestä yhdeksäluokkalaisten elämässä).

5.3 Avainsana-analyysi taitotasoittain

Avainsana-analyysi tuo myös esille joitakin eroja eri taitotasoille arvioinnissa yltäneiden oppilaiden välillä. A1-tason kirjoitelmista nousee esille joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja tasoihin A2 ja B1 verrattuna, samoin B1-tason kirjoitelmista verrattuna tasoihin A1 ja A2. Tason A2 kirjoitelmien vertailu tasoihin A1 ja B2 sen sijaan ei tuota merkitseviä eroja aineistojen välillä. Taulukossa 5 on esitetty 20 suurimman avainsanaisuusarvon

6 Poikien aineistossa myös peleihin ja pelaamiseen liittyvien avainsanojen yhteydessä saataan kertoa pelaamiseen liittyvästä sosiaalisesta aspektista, mutta luokittelimme ainoastaan selkeästi ihmisiin viittaavat avainsanat merkitysryhmään *Ihmiset ja sosiaalinen toiminta*. Eri merkitysryhmiin kuuluvissa sanoissa voi siis olla päällekkäisyyttä, koska jokaisen esiintymän läpikäyminen yksityiskohtaisesti näin suuresta aineistosta on mahdotonta. Tämä on yleisestikin laajoihin tekstiaineistoihin perustuvan avainsana-analyysin rajoite, mutta sen tarkoituksena on ainoastaan toimia lähtökohtana tarkemmalle laadulliselle analyysille nostamalla esille tilastollisesti merkitseviä eroja sanaston tasolla (ks. esim. Jantunen 2018 korpustutkimuksen ja laadullisen diskurssianalyysin eroista).

saanutta sisältösanaa tason A1 kirjoitelmissa (verrattuna tason A2 ja B1 kirjoitelmiin) ja tason B1 kirjoitelmissa (verrattuna tason A1 ja A2 kirjoitelmiin). Avainsanojen frekvenssit ovat suhteellisen pieniä, koska olemme yhdistäneet kaksi taitotasoa vertailuaineistoksi, jolloin vertailuaineisto on sanamäärältään suurempi. Avainsana-analyysi suhteuttaa sanojen frekvenssit aineiston sanamäärään, ts. listatut avainsanat tuovat esille tilastollisesti merkitseviä eroja vertailuaineistojen välillä niiden sanamäärään suhteutettuna.

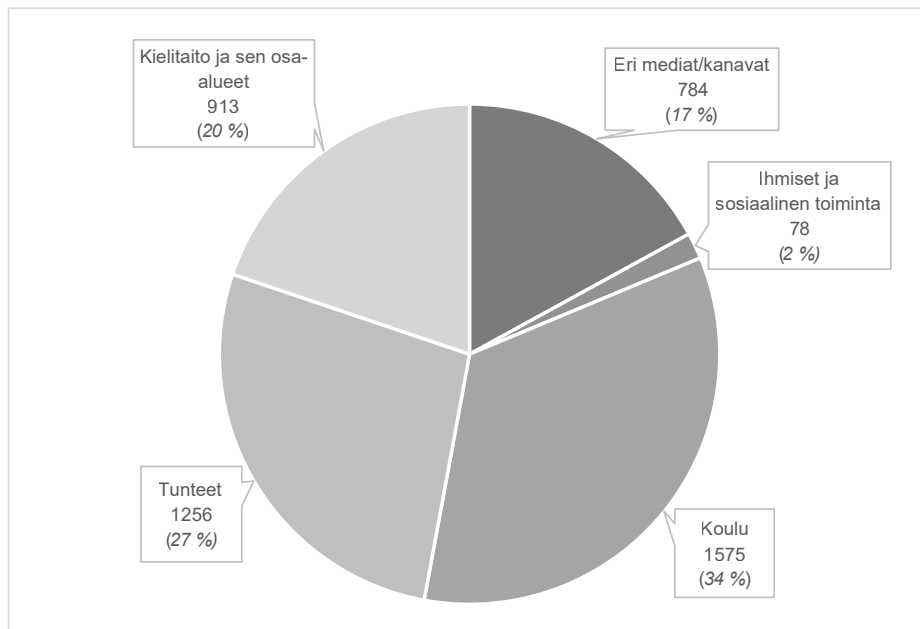
Silmiinpistävin ero tasojen A1 ja B1 avainsanalistojen välillä on, että monet A1-tason kirjoitelmien avainsanoista liittyvät kouluun ja koulussa tapahtuvaan opiskeluun (esim. *school, class, lesson*), kun taas tason B1-tason kirjoitelmissa useampi avainsana liittyy koulun ulkopuoliseen oppimiseen (esim. *watching, subtitles, online*) ja oman kielitaidon ja kielen oppimisen kuvailuun (esim. *vocabulary, communicate, grammar*). Tämän voi tulkita siten, että kielen opiskelun alkuvaiheessa ja alemmilla taitotasoilla oppija on vielä varsin riippuvainen opettajasta ja hänen antamastaan tuesta, kun sitten kielitaidon kehittyessä myös oppijan itseohjautuvuus ja erilaisten omien kiinnostusten kohteiden mukaisten tarjoumien etsiminen ja hyödyntäminen lisääntyvät. Tällöin myös kielitaito kehittyy ja monipuolistuu.

TAULUKKO 5. 20 merkitsevintä avainsanaa A1 ja B1 -tasojen kirjoitelmissa.

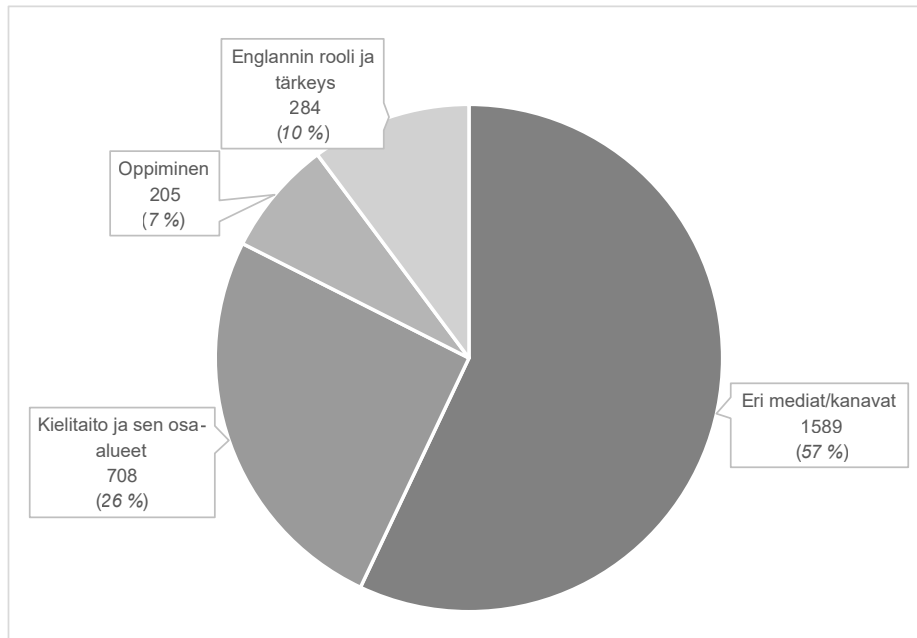
A1				B1			
Sana	Avainsanaisuus arvo	Frekvenssi (A1)	Frekvenssi (A2 ja B1)	Sana	Avainsanaisuus arvo	Frekvenssi (B1)	Frekvenssi (A1 ja A2)
<i>learn</i>	192,1	1164	3059	<i>watching</i>	55,7	472	419
<i>school</i>	167,8	1349	3808	<i>subtitles</i>	46,7	210	149
<i>speak</i>	124,3	913	2520	<i>language</i>	43,4	1009	1109
<i>very</i>	103,4	503	1237	<i>probably</i>	40,6	153	100
<i>need</i>	95,1	526	1345	<i>vocabulary</i>	34,6	63	25
<i>start</i>	86,2	189	334	<i>communicate</i>	34,2	192	149
<i>class</i>	82,9	148	232	<i>most</i>	33,3	368	350
<i>bad</i>	70,6	95	122	<i>using</i>	33,0	120	77
<i>good</i>	62,2	420	1134	<i>part</i>	32,1	284	255
<i>free</i>	48,6	241	596	<i>age</i>	31,8	160	119
<i>home</i>	47,3	181	410	<i>picked</i>	30,7	26	3
<i>english</i>	47,0	4967	19220	<i>lot</i>	29,9	964	1109
<i>lesson</i>	47,0	64	83	<i>always</i>	29,9	450	458
<i>study</i>	44,8	182	421	<i>different</i>	29,7	300	279
<i>want</i>	44,7	198	472	<i>understanding</i>	27,5	59	27

A1				B1			
Sana	Avainsanaisuus arvo	Frekvenssi (A1)	Frekvenssi (A2 ja B1)	Sana	Avainsanaisuus arvo	Frekvenssi (B1)	Frekvenssi (A1 ja A2)
<i>time</i>	34,9	450	1395	<i>plays</i>	26,7	63	31
<i>nine</i>	33,1	65	108	<i>grammar</i>	26,3	88	54
<i>go</i>	29,5	143	351	<i>online</i>	25,9	307	297
<i>games</i>	29,1	516	1684	<i>likely</i>	25,1	28	6
<i>play</i>	27,4	268	788	<i>native</i>	25,0	48	20

Avainsanojen laadullisessa luokittelussa nousi esille samoja merkitysryhmiä kuin tyttöjen ja poikien aineistoista. Tason A1 avainsanalistalla esiintyi kaikkiaan 70 sanaa, joista jätimme ulkopuolelle väärin kirjoitetut sanat (esim. *scool*, *speek*), funktiosanat ja kirjoitelman aihepiiriin läheisesti liittyvät sanat (esim. *start*, *learn*, *English*). Laadulliseen ryhmittelyyn päätyi tämän jälkeen mukaan yhteensä 17 sanaa. Tason B1 avainsanalistalla esiintyi 67 sanaa, joista huomattava määrä oli funktiosanoja, joten laadulliseen ryhmittelyyn päätyi 16 sanaa. Kuvio 3 esittää tason A1 ja kuvio 4 tason B1 kirjoitelmien avainsanojen muodostamia merkitysryhmiä ja näiden esiintymien frekvenssejä ja prosenttiosuuksia.



KUVIO 3. Tason A1 kirjoitelmien avainsanat merkitysryhmittäin.



KUVIO 4. Tason B1 kirjoitelmien avainsanat merkitysryhmittäin.

Tason A1 kirjoitelmissa merkitysryhmä *Eri mediat ja kanavat* on huomattavasti pienempi kuin tason B1 kirjoitelmissa. Tasolla A1 ryhmään kuuluu myös pienempi määrä sanoja (*games, play*), kun taas B1-tasolla merkitysryhmä koostuu suuremmasta joukosta sanoja (esim. *internet, media, watching, subtitles*). A1-tason kirjoitelmissa merkitysryhmä *Koulu* kattaa noin kolmanneksen avainsanojen esiintymistä. Toinen selkeä merkitysryhmä tasolla A1 on *Tunteet*, joka pitää sisällään sanoja kuten *bad, good, want* ja *hate*, joissa monessa on arvottava sävy. Tasolla B1 taas erottuu merkitysryhmä *Kielitaito ja sen osa-alueet*, joka pitää sisällään laajemman kirjon kielitaidon osa-alueita kuvaavia sanoja (esim. *vocabulary, grammar, phrases* ja *sentences*) tasoon A1 verrattuna. Tasolla B1 oppilaat kuvailevat omaa kielitaitoaan yksityiskohtaisemmin ja erittelevät kielitaidon eri osa-alueita esimerkkien avulla.

5.4 Avainsanat tekstiympäristössään

Tarkastelemme seuraavassa lähemmin, miten koulun ulkopuoliseen englannin oppimiseen ja käyttöön liittyvät avainsanat esiintyvät tekstiympäristössään. Tätä artikkelia varten valitsimme merkitysryhmään *Eri mediat ja kanavat* kuuluvat avainsanat lähempään laadulliseen tarkasteluun, koska se oli aineistossamme kaikkein runsaslukuisin merkitysryhmä. Lisäksi tähän ryhmään kuuluvien avainsanojen kautta avautuu

kiinnostava näkymä siihen mediamaisemaan, jonka kautta nuoret ovat kosketuksissa englannin kielen kanssa koulun ulkopuolella. Taulukossa 6 on koottu kaikki tähän merkitysryhmään kuuluneet avainsanat tyttöjen ja poikien sekä taitotasojen A1 ja B1 kirjoitelmissa. Esittelemme seuraavaksi näiden sanojen tyypillisiä käyttökonteksteja ja analysoimme niitä laadullisesti saadaksemme syvällisemmän ymmärryksen yhdeksäsluokkalaisten englannin oppimisen tavoista ja ympäristöistä. Esimerkit poimittiin lukemalla avainsanojen tekstiympäristöä ja poimimalla sieltä toistuvia teemoja. Aineistoesimerkeistä hahmotettava laajempi teema liittyy englannin rooliin globaalin viestinnän, vuorovaikutuksen ja nuorisokulttuurin kielenä, joten avaamme näitä kytköksiä lähemmin alla.

TAULUKKO 6. Merkitysryhmän *Eri mediat ja kanavat* avainsanat.

Tytöt		Pojat		A1		B1	
Sana	Frekvenssi	Sana	Frekvenssi	Sana	Frekvenssi	Sana	Frekvenssi
<i>series</i>	453	<i>games</i>	1795	<i>games</i>	516	<i>watching</i>	472
<i>read</i>	616	<i>video</i>	664	<i>play</i>	268	<i>subtitles</i>	210
<i>music</i>	409	<i>playing</i>	605			<i>online</i>	307
<i>social</i>	374	<i>play</i>	835			<i>media</i>	280
<i>media</i>	379	<i>videogames</i>	468			<i>internet</i>	320
<i>watch</i>	950	<i>game</i>	216				
<i>listen</i>	361	<i>played</i>	288				
<i>books</i>	274	<i>youtube</i>	512				
<i>shows</i>	386	<i>gaming</i>	71				
<i>tiktok</i>	48	<i>minecraft</i>	73				
<i>stories</i>	34	<i>computer</i>	93				
		<i>videos</i>	806				
		<i>online</i>	357				
		<i>playstation</i>	20				
		<i>pc</i>	15				
Yht.	4284		6818		784		1589

Avainsanojen kautta selkeästi esille nouseva teema on englannin kieli osallisuuden ja toimijuuden mahdollistajana globaaleissa yhteisöissä (vrt. Edwards & Seargeant 2020). Tämä nousi esiin kahdesta näkökulmasta: osallisuutena globaaliin nuorisokulttuuriin yleensä ja erityisesti poikien kohdalla osallisuutena peliyhteisöissä. Tällaisia esimerkkejä oli aineistossa runsaasti sekä pojilla että tytöillä ja myös kielitaidoltaan eritasoisilla oppilailla. Koska oppilaiden kirjoitelmat olivat lyhyitä ja käsittelivät samankaltaisia aiheita, myös aineistoesimerkit olivat toisteisia. Alla olevat esimerkit toistuivat aineistossamme usein hyvin samankaltaisessa muodossa, ja siksi ne havainnollistavat hyvin kirjoitelmissa usein toistuneita teemoja.

Yhdeksäsluokkalaisten osallisuus globaaliin nuorisokulttuuriin näkyy niin, että englantia on luonteva osa nuorten päivittäistä elämää erityisesti sosiaalisen median ja internetin kautta. Nuorten ei tarvitse ponnistella löytääkseen tällaisia ympäristöjä, sillä ne ovat koko ajan käden ulottuvilla. Sosiaalista mediaa ei nähdä ehkä niinkään kielen oppimisen paikkana kuin mahdollisuutena osallistua itseä kiinnostaviin keskusteluihin ja sisältöihin ja sitä kautta olla osa suurempaa kansainvälistä yhteisöä. Jo taitotasolla A1 muunmaalaisia elokuvia ja muuta videomateriaalia saatetaan katsoa englanninkielisten tekstien kanssa, jolloin on mahdollista harjoitella kirjoitetun tekstin ymmärtämistä.

English has a big roll in my life in **social media** and games and that sorta stuff, because it allows you to communicate with others from around the world. (tyttö, B1)

I hear english everywhere. Almost everything on **TikTok** or Instagram is in english. I only watch Youtube videos in english because I think they are better than finnish videos. (tyttö, A2)

I started to learn english in first grade until 4 grade where i learned the basics it didnt go anywhere anymore but i watched shows and played **games** in english i also watched some shows with someother audio then english so i had to read the subtitles in english (poika, A1)

Mahdollisuus osallistua englanninkielisiin yhteisöihin ja mediamaisemaan voi olla myös tärkeä motivaation lähde oppia englantia lisää ja pystyä kommunikimaan paremmin ympäri maailmaa tulevien ystävien ja tuttavien kanssa. Englannin osaamisen hyötyjä myös arvotetaan. Englannin osaaminen on oppilaalle tärkeää jo taitotasolla A1: kuten esimerkeistä ilmenee, nuoret kokevat, että ilman englantia he eivät pystyisi katsomaan elokuvia tai pelaamaan, ja taidon menettäminen yhtäkkiä veisi mahdollisuuden kommunikoida eri maista tulevien ihmisten kanssa. Esimerkeissä erityisen mielenkiintoista on, että puhumisen merkitys nousee esille tärkeänä osana kielitaitoa jo aivan alemmilla taitotasolla.

Now english is tool to comunicate with my **online** friends. I really liked meeting new people in web and also put effort in my English studies now (poika, A2)

English have big role in my life because without english i couldn't speak with my friends or watch any english **videos** or movies which are very important to me (poika, A1)

I played lot's of english **games** and spoke with other players. English is one part of me what I can't lose, because if i lose it i can't speak with other people from other countires. (A1)

Erityisesti poikien aineistossa korostui englannin merkitys peliyhteisöihin osallistumisen mahdollistajana. Pelaaminen myös kehittää kielitaitoa monin eri tavoin. Pojat kertovat puhuvansa ja kirjoittavansa peleissä englantia, ja he myös oppivat pelatessaan uusia sanoja ja lauseita. Pelaaminen ei ole näin ollen passiivista kielen ymmärtämistä vaan myös aktiivista omaa tuottamista puhumalla ja kirjoittamalla (ks. myös Sylvén & Sundqvist 2012; Sundqvist 2016), kuten alla olevat esimerkit havainnollistavat.

For example i play **videogames** where you have to communicate with your teammates via text or voicechat. (poika, B1)

A few years ago I joined this **gaming** community with lots of awesome gamers from all around the world and since the I've been chatting with them almost daily. (poika, B1)

my real english lessons started in the **games** and gamer-forums, there i talked all day to all kind of people and learned new words and sentences that i still use in other games when i talk to people (poika, A2)

also in my free time i play **video games** with my friends who are from english and i talk to them in gamechat (poika, A1)

Aineistossamme esiintyi myös useita esimerkkejä, joissa asetettiin vastakkain koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuva englannin kielen oppiminen. Näitä oppimisympäristöjä ei nähty niinkään toisiaan täydentävinä vaan pikemminkin toisistaan erillisinä ympäristöinä. Koulussa opitaan kielioppia ja tehdään kokeita, mutta vapaa-ajalla opitaan puhumaan ja kommunikoimaan ihmisten kanssa.

i have learned most of my english just from **youtube** videos. i barely learn any new english at school because i already know it quite well. (poika, B1)

on school we just do tests but on free time i play **games** on english i speak with english people. (poika, A1)

Koulun ulkopuolinen englannin oppiminen alkaa myös usein jo ennen koulun alkua ja oppiminen on nopeampaa kuin koulussa. Nuoret kertovat oppineensa lähes kaiken tarvitsemansa englannin internetissä, katselemalla sarjoja ja pelaamalla. Englannin oppimiseksi ei tarvitse vapaa-ajalla ponnistella ja tehdä työtä, vaan englantia oppii kuin itsestään. Koulussa opittua englantia ei aina koeta kovin relevantiksi ja oppiminen koulun ulkopuolella tuntuu mielekkäämmältä ja tehokkaammalta kuin koulussa. Esimerkit asettuvat osaksi myös kansainvälisissä tutkimuksissa havaittua ilmiötä, jossa koulun

ulkopuolinen englannin kieli koetaan autenttisemmaksi ja oppitunneilla tapahtuva opiskelu epämotivoivaksi (Sundqvist & Olin-Scheller 2013; Henry 2013; Ushioda 2013).

I have learned maybe 10 % of my english in school and rest of it online, watching **shows**, playing videogames, on vacations, with my friends and my family members who don't speak finnish. (tyttö, B1)

I started learning english when i was really young maybe like five or six through **music**, movies and videogames. I have never really learnt any english in school. (tyttö, B1)

I thought it was a fun language to learn because you really didn't have to do anything to learn it just play **games** and listen english. (poika, B2)

I started learning english through watching minecraft videos on **youtube**. I noticed that I was learning a lot quicker than in school which I found surprising. (poika, A1)

Yllä olevat esimerkit havainnollistavat hyvin myös eroja tyttöjen ja poikien välillä: tytöillä kielen oppimisen ympäristöt ovat poikia monipuolisempia kattaen esimerkiksi elokuvat, pelit, matkailun, ystävät, perheen. Eri taitotasojen väliset erot taas eivät aineistossamme ole kovin selkeitä: koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen mielletään tärkeäksi ja koulussa tapahtuvaa oppimista kyseenalaistetaan kaikilla taitotasoilla.

6 Pohdinta ja johtopäätökset

Halusimme tässä artikkelissa antaa äänen yhdeksäsluokkalaisille ja siten saada syvällisempää tietoa koulun ulkopuolisista englannin kielen oppimistavoista ja -ympäristöistä. Tutkimusaineistomme oli Karvin 9. luokan A-englannin oppimistulosarvioinnissa kerätyt kirjoitelmat, joissa oppilaat kuvailivat englannin oppimisen polkujaan. Peiläsimme tuloksiamme myös Karvin 2021 arvioinnissa käytettyyn oppilaskyselyyn, jossa selvitettiin yleisellä tasolla sitä, missä ja miten usein oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajallaan. Halusimme selvittää yksityiskohtaisemmin, millaisissa ympäristöissä ja tilanteissa englantia opitaan, sekä onko oppimisympäristöissä eroja tyttöjen ja poikien ja eri taitotasoilla olevien oppilaiden välillä. Analyysimme oli aineistolähtöinen ja hyödynsimme siinä korpusanalyysiä oppilaiden kirjoitelmissa usein toistuvista sanoista ja teemoista, edeten sitä kautta lähempään laadulliseen analyysiin. Aineistomme on laaja, ja olemme tässä artikkelissa pystyneet ainoastaan esittelemään yleisimmät avainsanat ja valitsemaan näistä pienen osan lähempään laadulliseen tarkasteluun. Tämä artikkeli keskittyy koulun ulkopuoliseen englannin oppimiseen, ja siksi monet muut avainsanojen kautta esille nousevat teemat rajautuvat sen ulkopuolelle. Jatkotutkimuksen aiheeksi jäävät muun muassa oppilaiden kokemukset englannin oppimisesta koulussa sekä yksityiskohtaisempi analyysi eri medioiden (erityisesti pelaamisen ja sosiaalisen

median) roolista ja eri taitotasolle sijoittuvien oppilaiden kokemuksista koskien englannin oppimista sekä koulussa että koulun ulkopuolella.

Tuloksemme asettuvat selkeästi osaksi pohjoismaista kontekstia (vrt. Sundqvist 2009, 2020; Hannibal Jensen 2017; Peters 2020; Schurtz & Sundqvist 2022), jossa englannin oppiminen ja käyttäminen koulun ulkopuolella on jo kauan ollut kielitaitoon vaikuttava tekijä, ja joka on uusien medioiden ja digitalisaation myötä saanut uusia muotoja. Tuloksissamme nousi vahvasti esille, miten tärkeä merkitys englannin kielellä on nuorten osallisuuden mahdollistajana globaaleissa nuorisokulttuureissa, harrastusyhteisöissä ja sosiaalisessa mediassa (vrt. Nikula & Leppänen 2008: 423–424). Oppilaiden kertomusten mukaan jo kehittyvän kielitaidon ensimmäisellä tasolla (taitotaso A1) oma motivaatio ja voimakas tarve osata englantia kannustaa heitä etsimään englanninkielisiä, ikäisilleen nuorille ominaisia ympäristöjä. Varsinkin pojilla pelaaminen oli hyvin tärkeä tapa oppia englantia (vrt. Sylvén & Sundqvist 2012; Sundqvist 2016). Tytöillä englannin oppimisympäristöt olivat moninaisempia kattaen pelaamisen ohella myös esimerkiksi erilaisia sosiaalisen median kanavia ja muita nuorisokulttuurin ilmentymiä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) kannustaa oppilaita etsimään myös itselleen merkityksellisiä kielenkäyttöympäristöjä ympäri maailmaa tulevien ihmisten kanssa, ja tämä tavoite näyttää toteutuvan hyvin nimenomaan englannin kielen oppimisessa. Oppilaat kokevat englannin kielen itselleen siinä määrin hyödyllisenä, että he etsivät aktiivisesti ja itseohjautuvasti tilaisuuksia oppia lisää. Juuri itseohjautuvuus ja oma-aloitteisuus ovat koulun ulkopuolisen englannin oppimisen keskeisiä piirteitä (Sundqvist & Sylvén 2016), eikä aina ole mahdollista erotella, milloin oppijalla on tarkoitus oppia englantia ja milloin ainoastaan seurata itseään kiinnostavia mediasisältöjä tai osallistua itselleen mielekkääseen vuorovaikutukseen. Jopa alimmille taitotasolle sijoittuneet oppilaat näyttäisivät tarttuvan rohkeasti uusiin tilanteisiin, joissa voi käyttää englantia, koska tilanteet itsessään ovat nuoria motivoivia. Tässä suhteessa englanti eroaa merkittävästi peruskoulussa opetettavista muista vieraista kielistä. Toisin sanoen nuorten kertomuksissa heijastuu vahvasti englannin erityisasema globaalina lingua francana (ks. myös Meriläinen & Paulasto 2023), mikä leimaa englannin oppimisen ja oppimismotivaation dynamiikkaa (ks. Ushioda 2013). Englannin läsnäolo nuorten arjessa kiinnostavien ja motivoivien kielenkäyttökontekstien kautta osaltaan myös vahvistaa englannin suosiota, usein muiden kielten kustannuksella.

Tulokset antavat aihetta monenlaisiin pohdintoihin englannin kielen opetuksen ja arvioinnin näkökulmista. Kuten oppilaiden kirjoitelmista ilmeni, myös alemmille taitotasolle sijoittuvat oppilaat käyttävät englantia koulun ulkopuolella, kokevat oppivansa kieltä koko ajan lisää mielekkäissä käyttöympäristöissä ja myös näyttävät kokevan, että heidän kielitaitonsa riittää osallistumiseen ja toimijuuteen globaaleissa harrastusyhteisöissä ja verkostoissa. Oppimistulosten arvioinneissa saatujen tulosten pohjalta koulun ulkopuolinen kielenkäyttö ei kuitenkaan johda kaikilla oppilailla

korkeamman taitotason saavuttamiseen, vaikka oppilaat itse kertovat kirjoitelmissaan kielitaitonsa parantuvan vapaa-ajan harrastamisen myötä. Onkin aiheellista pohtia, ovatko perinteiset kielitestit – ja koulun oppilasarviointi yleensä – riittävästi kytköksissä koulun ulkopuolella tapahtuvaan kielenkäyttöön. Antavatko koulu ja kielitestit myös heikommalla taitotasolla oleville oppilaille kokemuksen siitä, että heidän kielitaitonsa on riittävä niissä toimintayhteisöissä, joissa he englantia käyttävät? Myöskään oppituntien työtavoilla ei ole havaittu olevan yhteyttä englannin osaamiseen (Härmälä ym. 2014; Härmälä & Marjanen 2022), joten voidaan myös kysyä, tehdäänkö englannin oppitunneilla riittävästi sellaisia asioita, jotka oppilaat kokevat mielekkäiksi ja motivoiviksi? Tämä aiemmissakin tutkimuksissa havaittu ”autenttisuuskuilu” (Henry 2013) voi vaikuttaa heikentävästi oppimismotivaatioon, ja siksi opettajien ja oppimateriaalien laatijoiden on hyvä ymmärtää, millaisissa ympäristöissä oppilaat käyttävät englantia koulun ulkopuolella ja millaista heidän käyttämänsä kieli on. Tutkimuksemme on yksi askel tietoisuuden lisäämiseksi koulun ulkopuolisista ympäristöistä, joissa nuoret oppivat ja käyttävät englantia, mutta lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan.

Yksi Karvin arvioinnin päätuloksista oli, että perusopetuksen päättyessä tyttöjen ja poikien englannin osaamisessa ei ole juurikaan eroa (Härmälä & Marjanen 2022: 71–73). Ylioppilastutkinnossa pojat menestyvät kuitenkin englannin kokeessa tytöt selvästi paremmin (Hildén ym. 2021), joten tarvittaisiin lisäselvityksiä siitä, miksi poikien englannin kielen osaaminen kehittyy tyttöjä nopeammin lukion aikana ja alkaako eriytyminen jo perusopetuksen aikana (ks. myös Härmälä ym. 2023). Karvin arviointiin osallistuneista oppilaista 58 % aikoi jatkaa lukioon. Heistä tyttöjä oli hiukan enemmän kuin poikia (tytöt 37 %, pojat 28 %). Kun lukioon aikovat oppilaat menestyivät ammatilliseen koulutuksen hakeutuvia paremmin kaikissa osataidoissa, näyttäisi siltä, että osaamisen eriytymisellä perusopetuksen aikana on yhteys oppilaan jatko-opintosuunnitelmiin.

Koska englanti on nykyään olennainen osa nuorten osaamista ja osallistumista heille merkitykselliseksi kokemiinsa yhteisöihin, myös englannin kielen asemaa opetussuunnitelman perusteissa olisi hyvä tarkastella kriittisesti. Englanti ei ole enää suomalaisnuorille muihin Suomessa yleisesti opetettaviin kieliin rinnastettavissa oleva ”vieras” kieli, vaan kaikilta kansalaisilta vaadittavaa kielellistä osaamista, joka mahdollistaa osallisuuden globaalistuvaan ja digitalisoituvaan maailmaan. Tutkimuksemme tulokset vertautuvat siten myös laajempaan kansainväliseen kontekstiin: useissa maissa englannin kielen rooli ja käyttöala ovat muuttuneet tai muuttumassa ”vieraasta” kielestä ”toiseksi” kieleksi (esim. Edwards & Seargeant 2020), ja siten myös Suomessa tapahtuva kehitys on osa laajempaa globaalia kehityssuuntaa. Ei ole yllättävää, että teknologiaa ja sosiaalista mediaa taitavasti käyttävät suomalaisnuoret ovat tässä kehityksessä vahvasti mukana. Opetussuunnitelman ja kielivalintojen kannalta tämä on merkittävä kysymys myös siksi, että mikään muu kieli ei voi tällä hetkellä kilpailla oppilaiden suosiosta, mikä on yksi osatekijä suomalaisen kielitaitovarannon kapeenemisessä (esim. Kangasvieri 2022; OKM 2017). Englannin oppimisen helppous ja

mukavuus ovat muuttaneet ja ehkä vääristäneetkin kuvaa vieraiden kielten opiskelusta, mikä on perinteisesti vaatinut sinnikkyyttä, pitkäjänteistä työtä ja hyvin erilaisia opiskelutaitoja kuin mitä yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmista hahmottuu. Kysymys siitä, täytyisikö kielenopetuksen resursseja suunnata enemmän muiden, oikeasti ”vieraiden” kielten opiskeluun, joita ei opita niin helposti koulun ulkopuolella, on nostettu esille jo aiemmin (Nikula & Leppänen 2008: 426). Tutkimuksemme valossa tämä kysymys näyttyy edelleen ajankohtaisena. Ei tule myöskään unohtaa muita keinoja motivoida ja kannustaa oppilaita muidenkin kielten opiskeluun (ks. esim. Kangasvieri 2022). Tämä ei kuitenkaan tule tapahtua englannin kielen kustannuksella ja vaarantamalla englannin opetuksen tavoitteiden saavuttamista.

Yhdeksäsluokkaisten kuvaukset englannin kielen tärkeydestä heidän päivittäisessä elämässään ja kielitaidon mahdollistamasta osallistumisesta globaalistuvaan mediamaisemaan ja harrastusyhteisöihin puhuvat sen puolesta, että englannin kielen osaamiselle on valtava tarve, ja nuorilla on halua kehittää osaamistaan. Nuorten omista kertomuksissa asettuu kyseenalaiseksi, onnistutaanko englannin kielen opetuksessa täysin vastaamaan tähän tarpeeseen. Koulun ulkopuolisen englannin oppimisen ja oppitunneilla tapahtuvan oppimisen välinen kuilu on havaittu myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Schurz & Sundqvist 2022), ja tämä on syytä ottaa huomioon myös meillä opettajankoulutuksessa sekä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien laadinnassa. Koulun ulkopuolinen englannin kielen käyttäminen näyttää koskettavan kaiken tasoisia oppilaita, mutta oppimistulokset kuitenkin eriytyvät. Englannin opetuksen tulee tarjota riittävästi haastetta ja motivoida myös oppilaita, jotka käyttävät englantia paljon koulun ulkopuolella ja saavuttavat hyviä oppimistuloksia (OPH 2014: 350). Vaikka suuri osa oppilaista saavuttaa opetussuunnitelman vaatiman hyvän osaamistason, osalla oppilaista englannin kielen osaaminen jää alimmille taitotasolle (Härmälä & Marjanen 2022). Osaamisen eriytyminen on riskialtis kehityssuunta, sillä heikompi englannin kielen taito voi olla eriarvoistava tekijä ja kaventaa osallistumisen mahdollisuuksia sekä globaaleissa yhteisöissä että suomalaisessa yhteiskunnassa.

Kirjallisuus

- De Wilde, V. & J. Eyckmans 2017. Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (4), 673–694. <https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.4.6>
- Godwin-Jones, R. 2020. Future directions in informal language learning. Teoksessa M. Dressman & R. W. Sadler (toim.) *The handbook of informal language learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 457–470.
- Edwards, A. & P. Seargeant 2020. Beyond English as a second or foreign language: local uses and the cultural politics of identification. Teoksessa D. Schreier, M. Hundt & E. W. Schneider (toim.) *The Cambridge handbook of World Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press, 339–359.
- Hannibal Jensen, S. 2017. Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *CALICO Journal*, 34 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1558/cj.29519>
- Henry, A. 2013. Digital games and ELT: bridging the authenticity gap. Teoksessa E. Ushioda (toim.) *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 133–155.
- Hildén, R., A. von Zansen & E. Laihanen 2021. Studiosta steissille – multimodaaliset kuuntelutehtävät ylioppilastutkinnon pitkien oppimäärien kielikokeissa 2018. *Ainedidaktiikka*, 5 (1), 43–65. <https://doi.org/10.23988/ad.99186>
- Härmälä, M., M. Huhtanen & M. Puukko 2014. *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014:2. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0214.pdf
- Härmälä, M., M. Huhtanen, M. Puukko & J. Marjanen 2019. *A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2019:13. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1319.pdf
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2022. *Englantia koronapandemian aikaan. A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2022:22. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2222.pdf
- Härmälä, M., L. Meriläinen, H. Paulasto, K. Mäntylä, P. Pollari, A. Roiha & T. Tabell 2023. *“English has a pretty big role in my life” – näkökulmia englannin opetuksen ajankohtaisiin teemoihin perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 2023:1. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_0123.pdf
- Jantunen, J. H. 2018. Korpusavusteinen diskurssintutkimus (CADS): analyysiesimerkki homouden ja heterouden digitaalisista diskursseista. Teoksessa L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (toim.) *Diskurssintutkimuksen menetelmistä*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 11. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–44. <https://doi.org/10.30660/afinla.69259>
- Johansson, M., J. H. Jantunen, A. Heimo, M. Ahonen & V. Laippala 2018. Verkko keskustelujen kansa: korpusavusteinen diskurssianalyysi Suomi24-keskustelupalstasta. *Sananjalka*, 60 (60), 96–117. <https://doi.org/10.30673/sja.69963>
- Kaatari, H., T. Larsson, Y. Wang, S. Acikara-Eickhoff & P. Sundqvist 2023. Exploring the effects of target-language extramural activities on students' written production. *Journal of Second Language Writing*, 62, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101062>
- Kahila, J. 2022. *Digital gaming and metagame activities*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, No 195. Joensuu: University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4730-7>

- Kangasvieri, T. 2022. *"Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään."*: Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta. JYU dissertations 563. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9208-8>
- Karvi 2024. *Oppimistulosarviointien prosessikaavio*. <https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/esi-ja-perusopetus/oppimistulosarviointien-prosessikaavio> [Luettu 11.11.2024.]
- Knight, S. W. P., L. Marean & J. M. Sykes 2020. Gaming and informal language learning. Teoksessa M. Dressman & R. W. Sadler (toim.) *The handbook of informal language learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 101–115.
- Kurhila, S., L. Kotilainen & J. Kalliokoski 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–29.
- Laitinen, M., S. Leppänen, P. Rautionaho & S. Backman 2023. *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla. Kohti joustavaa monikielisyyttä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:59. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-055-4>
- Lee, C. 2022. English language learning beyond the classroom: do learner factors matter? Teoksessa H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (toim.) *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*. New York: Routledge, 98–111.
- Leppänen, S. & T. Nikula 2007. Diverse uses of English in Finnish society: discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua*, 26 (4), 333–380. <https://doi.org/10.1515/MULTI.2007.017>
- Leppänen, S. & T. Nikula 2008. Johdanto. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–40.
- Mahlberg, M. 2005. *English general nouns: a corpus theoretical approach*. Studies in Corpus Linguistics 20. Amsterdam: John Benjamins.
- Meriläinen, L. & H. Paulasto 2023. Englanti maailmankielenä: opetussuunnitelmasta oppilaiden kokemuksiin. Teoksessa M. Härmälä, L. Meriläinen, H. Paulasto, K. Mäntylä, P. Pollari, A. Roiha & T. Tabell (toim.) *"English has a pretty big role in my life" – näkökulmia englannin opetuksen ajankohtaisiin teemoihin perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 2023:1, 11–24. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_0123.pdf
- Miller, D. 2021. Analysing frequency lists. Teoksessa M. Paquot & S. T. Gries (toim.) *A practical handbook of corpus linguistics*. Berlin & New York: Springer, 77–97.
- Mustaparta, A.-K., L. Nissilä & M. Harmanen 2015. Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:15, 7–24. https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Nikula, T. & S. Leppänen 2008. Tutkimuksen tuloksia ja haasteita. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 422–428.
- OKM 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> OPH 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- OPH 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Partington, A. 2013. *Patterns and meanings in discourse: theory and practice in corpus-assisted discourse studies (CADS)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Peters, E. 2020. The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. Teoksessa S. Webb (toim.) *Approaches to learning, testing and researching L2 vocabulary*. Amsterdam: John Benjamins, 143–167.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Tainio 2009. Repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal*, 93 (2), 153–169. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00853.x>
- Pojanapunya, P. & R. Watson Todd 2018. Log-likelihood and odds ratio: keyness statistics for different purposes of keyword analysis. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 14 (1), 133–167. <https://doi.org/10.1515/clt-2015-0030>
- Rayson, P. 2003. *Matrix: a statistical method and software tool for linguistic analysis through corpus comparison*. Julkaisematon väitöskirja. Lancaster University. <https://ucrel.lancs.ac.uk/people/paul/publications/phd2003.pdf>
- Reinders, H., C. Lai & P. Sundqvist 2022. Introduction. Teoksessa H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (toim.) *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*. New York: Routledge, 98–111.
- Scholz, K. W. 2022. Digital game-based language learning in extramural settings. Teoksessa H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (toim.) *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*. New York: Routledge, 129–141.
- Schurz, A. & P. Sundqvist 2022. Connecting extramural English with ELT: teacher reports from Austria, Finland, France, and Sweden. *Applied Linguistics*, 43 (5), 934–957. <https://doi.org/10.1093/applin/amac013>
- Scott, M. & C. Tribble 2006. *Textual patterns: key words and corpus analysis in language education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sundqvist, P. 2009. *Extramural English matters: out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad: Karlstad University Studies 2009:55. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275141/fulltext03.pdf>
- Sundqvist, P. 2016. Gaming and young language learners. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.) *The Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge, 446–458.
- Sundqvist, P. 2020. Sweden and informal language learning. Teoksessa R. W. Sadler & M. Dressman (toim.) *The handbook of informal language learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 319–332.
- Sundqvist, P. & C. Olin-Scheller 2013. Classroom vs. extramural English: teachers dealing with demotivation. *Language and Linguistics Compass*, 7 (6), 329–338. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12031>
- Sundqvist, P. & L. K. Sylvén 2016. *Extramural English in teaching and learning: from theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Sundqvist, P. & M. S. Uztosun 2024. Extramural English in Scandinavia and Asia: scale development, learner engagement, and perceived speaking ability. *TESOL Quarterly*, 58 (4), 1638–1665. <https://doi.org/10.1002/tesq.3296>
- Sylvén, L. K. & P. Sundqvist 2012. Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24 (3), 302–21. <https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>

- Tabell, T. 2023. "Siellähän koko ajan puhutaan englantia keskenään": englannin oppimista pelaamalla. Teoksessa M. Härmälä, L. Meriläinen, H. Paulasto, K. Mäntylä, P. Pollari, A. Roiha & T. Tabell (toim.) *"English has a pretty big role in my life" – näkökulmia englannin opetuksen ajankohtaisiin teemoihin perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 2023:1, 75–88. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_0123.pdf
- Tanskanen, S.-K. 2019. Miten ja missä englantia opitaan luokan ulkopuolella?. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 307–327.
- Tuokko, E. 2000. *Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ushioda, E. 2013. Motivation and ELT: global issues and local concerns. Teoksessa E. Ushioda (toim.) *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–17.