

KIELIÄ IKÄ KAIKKI

Jatkuvaa kieltenoppimista kestävään tulevaisuuteen



toim. Tytti Kim, Minna Maijala,
Katja Mäntylä & Susanna Mäkinen

Avaamme ovia monikieliseen maailmaan
Kieli- ja käännöstieteiden laitos



TURUN
YLIOPISTO

Kieliä ikä kaikki:

Jatkuvaa kieltenoppimista
kestävään tulevaisuuteen

Tytti Kim, Minna Maijala,
Katja Mäntylä & Susanna Mäkinen
(toim.)

Turku 2023

Kieliä ikä kaikki: jatkuvaa kieltenoppimista kestävään tulevaisuuteen

Turun yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

20014 Turun yliopisto

Vastaavat toimittajat:

Tytti Kim, Minna Maijala, Katja Mäntylä ja Susanna Mäkinen

Kannen kuva:

Tytti Kim

Taitto:

Tytti Kim, Minna Maijala ja Susanna Mäkinen

Turku

ISBN: 978-951-29-9580-6

SISÄLLYS

ESIPUHE: Kieliä ikä kaikki: jatkuvaa kieltenoppimista kestävään tulevaisuuteen1

Tytti Kim, Minna Maijala, Katja Mäntylä & Susanna Mäkinen

I DIGIPEDAGOGIIKKA JA VIDEOVÄLITTEINEN VUOROVAIKUTUS KIELTENOPPIMISESSA

DIGIPEDAGOGIIKKA VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESSA.....4

Pekka Lintunen, Outi Veivo & Pauliina Peltonen

VIDEOVÄLITTEINEN VUOROVAIKUTUS JA KIELTENOPETUS14

Teppo Jakonen

KIELTENOPETTAJIEN KOKEMUKSIA VUODEN 2020 ETÄOPETUKSEN AIKANA20

Tytti Kim, Minna Maijala & Annika Pelto

II LUKUTAIDON ROOLIT KIELTENOPPIMISESSA JA -OPETTAMISESSA

LUKUTAIDON VAIKUTUS VIERAAN KIELEN OPPIMISEEN29

Outi Veivo

TUNTEMATTOMASTA TUTTUA: LUKUPIIREISTÄ SYVYYTTÄ AIKUISTEN MAAHANMUUTTANEIDEN KIELEN JA KULTTUURIN OPETUKSEEN35

Niina Kekki, Riitta Jytilä & Viola Parente-Čapková

III KIELTENOPPIMISEN KESTÄVÄ TULEVAISUUS JA JATKUVA OPPIMINEN

KIELENOPPIMINEN JA IKÄ.....42

Minna Maijala & Katja Mäntylä

KESTÄVYYSKASVATUKSEN MAHDOLLISUUDET KIELTENOPETUKSESSA50

Salla-Riikka Kuusalu & Minna Maijala

KOHTI VUOTTA 2050? TULEVAISUUDEN KIELIKOULUTUKSESTA59

Hannele Dufva & Katja Mäntylä

ESIPUHE: Kieliä ikä kaikki: jatkuvaa kieltenoppimista kestävään tulevaisuuteen

Tytti Kim, Minna Maijala, Katja Mäntylä ja Susanna Mäkinen

Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella toteutettiin vuosina 2020–2022 Opetushallituksen rahoittama opetustoimen ja varhaiskasvatuksen täydennyskoulutushanke *Kieliä ikä kaikki*. Kieliä ikä kaikki -hankkeen tavoitteena oli luoda ymmärrystä jatkuvan oppimisen ja osaamisen merkityksestä sekä kielitaidon moninaisuudesta kieltenopettajien osaamista laajentaen ja syventäen. Täydennyskoulutus koostui teoreettisesta koulutuksesta sekä käytännön työpajoista. Koulutuksen kantavat teemat, kuten kielitietoisuus ja kielenoppimisympäristöt, digitaalisuus kielenoppimisessa ja -opettamisessa, lukutaitojen roolit sekä kestävä kehitys koskevat kaikenikäisiä oppijoita. Koulutus oli tarkoitettu kaikille kieltenopettajille varhaiskasvatuksesta vapaaseen sivistystyöhön ja korkeakouluun, jotta oman osaamisen kehittämistä tuki mahdollisuus verkostoitua sekä jakaa kokemusta ja tietoa eri kielten opettajien kanssa useammalta kouluasteelta. Koko hankkeen ajan keskiössä oli kielitaidon moninaisuus ja kielitaidon ylläpitäminen läpi elämän.

Tähän julkaisuun on kerätty täydennyskoulutukseen liittyviä artikkeleita, jotka järjestyvät kolmen teemaosion alle. Ensimmäinen osio, *Digipedagogiikka ja videovälitteinen vuorovaikutus kieltenoppimisessa*, sisältää kolme artikkelia. Ensimmäisessä artikkelissa Pekka Lintunen, Outi Veivo ja Pauliina Peltonen kirjoittavat digipedagogiikasta vieraiden kielten opetuksessa kuvaten digipedagogiikan tarjoamia työkaluja ja sovelluksia, erilaisia oppimisympäristöjä ja toisaalta asenteita digipedagogiikkaa kohtaan. Teppo Jakonen keskittyy artikkelissaan videovälitteiseen vuorovaikutukseen kieltenopetuksessa kertoen videopuheluista vuorovaikutusympäristöinä, videovälitteisen vuorovaikutuksen haasteista ja mahdollisuuksista kieltenopetuksessa sekä samanaikaisen hybridiopetuksen rakentamisesta. Ensimmäisen osion päättää Tytti Kimin, Minna Maijalan ja Annika Pellon erityisesti kieltenopettajien kokemiin haasteisiin ja kuormitukseen keskittyvä artikkeli kieltenopettajien kokemuksista vuoden 2020 etäopetuksen aikana. Tämän julkaisun toisen osion, *Lukutaitojen roolit kielten oppimisessa ja opettamisessa*, aloittaa Outi Veivo, joka kirjoittaa lukutaidon vaikutuksista vieraiden kielten oppimiseen. Osion päättää Niina Kekin, Riitta Jyttilän & Viola Parente-Čapková'n artikkeli lukupiireistä aikuisten maahanmuuttaneiden kielen ja kulttuurin opetuksessa. Kolmas ja viimeinen osio, *Kieltenoppimisen kestävä tulevaisuus ja jatkuva oppiminen*, sisältää kolme artikkelia. Sen aloittavat Salla-Riikka Kuusalu ja Minna Maijala, jotka kirjoittavat kestävyyskasvatuksen mahdollisuuksista kielenopetuksessa ja esittelevät Koneen säätiön rahoittaman *Eettisesti kestävä kieltenopetus* (EKKO) -hankkeen tutkimustuloksia. Osion toisessa artikkelissa Minna Maijala ja Katja Mäntylä kuvaavat iän vaikutuksia kielenoppimiseen. Viimeisen osion päättää Katja Mäntylän ja Hannele Dufvan tulevaisuuteen katsova artikkeli ”Kohti vuotta 2050? Tulevaisuuden kielikoulutuksesta”.

Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella järjestetyt täydennyskoulutukset kieltenopettajille ovat tämän hankkeen päätyttyä saaneet jatkoa ensin vuosina 2022–2023 toteutetun *Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon* -hankkeen ja sen jälkeen vuosina 2023–2024 toteutettavan *Älyä tekoälyyn – mielekästä teknologiapedagogiikkaa kielten opetukseen* -hankkeen muodossa.

Vuonna 2022 päättynyt *Kieliä ikä kaikki* -hanke kiittää kirjoittajia ja toivottaa lukijoille antoisia lukuhetkiä jatkuvan ja kestäväen kielenoppimisen parissa!

Turussa marraskuussa 2023

Tytti Kim, Minna Maijala, Katja Mäntylä & Susanna Mäkinen

I DIGIPEDAGOGIIKKA JA VIDEOVÄLITTEINEN VUOROVAIKUTUS KIELTENOPPIMISESSA

DIGIPEDAGOGIIKKA VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESSA

Pekka Lintunen, Outi Veivo ja Pauliina Peltonen

1 Johdanto

Digipedagogiikalla tarkoitetaan erilaisten teknologisten työkalujen tai ratkaisujen hyödyntämistä opetuksessa. Niitä voidaan hyödyntää niin lähi-, etä-, hybridi- kuin verkko-opetuksessakin. Digipedagogiikasta puhutaan erityisesti silloin, kun opetus on alusta asti suunniteltu siten, että digitaalisten työkalujen tarjoamat mahdollisuudet otetaan huomioon. Siinä opettaja yhdistää pedagogisen osaamisensa teknologiseen osaamiseen ja opetettavan aineen hallintaan (ks. Mishra & Koehler 2006).

Digipedagogiikan tarkoituksena on edistää pedagogisia ratkaisuja digitaalisin keinoin. Digipedagogiikka on tärkeä työkalu lähiopetuksessa, ja se tarjoaa joustavuutta, sujuvuutta ja monipuolisuutta oppimiseen, joka ei riipu ajasta eikä paikasta. Digipedagogiikan historia on pitkä, koska esimerkiksi tietokoneita on käytetty jo vuosikymmeniä oppimisen ja opettamisen tukena. Digipedagogiikasta puhuttiin muutama vuosi sitten erityisen paljon muun muassa digiloikan yhteydessä, kun digitaalisten välineiden käyttö monipuolistui nopeasti yhteiskunnan eri osa-alueilla. Digipedagogiikka korostui entisestään keväällä 2020. Maailmanlaajuinen pandemia aiheutti Suomen kouluissa eripituisia etäopetusjaksoja, jolloin jouduttiin ottamaan nopeasti käyttöön erilaisia digiopettamisen keinoja (esim. Heikkilä & Mankki 2021). Tässä siirtymässä onnistuttiin melko hyvin, koska Suomessa oli jo hyvä perusvalmius siirtyä kokonaan etäopettamiseen (Mankki & Rähä 2022). Erityisesti alkuvaiheessa havaittiin kuitenkin epätasapainoa eri koulujen ja oppijoiden valmiuksissa (Tigert 2020; ks. Warinowski ym. 2021 opettajien osaamistaidoista ja pärjäämisestä korona-aikana). Samoin oppijoiden ikä vaikutti valmiuksiin, koska oppivelvollisuuden alkuvaiheissa olevilla oppijoilla ei luonnollisesti ollut samanlaisia valmiuksia etäopiskeluun ja tietotekniikan itsenäiseen käyttöön kuin vanhemmilla oppijoilla.

Tässä artikkelissa käsittelemme digioppimista ja -opettamista vieraiden kielten opetuksessa eri ikäisten oppijoiden näkökulmasta. Seuraavassa luvussa käsittelemme digipedagogiikkaa osana kielten opettajan työkalupakkia TPACK-malliin (Mishra & Koehler 2006) perustuen. Kolmannessa luvussa esittelemme digipedagogiikan taustalla olevia erilaisia oppimisympäristöjä. Neljännessä luvussa esittelemme digipedagogiikkaan liittyviä käsitteitä ja tutkimusalueita. Viidennessä luvussa tarkastelun kohteena ovat (tulevien) kielten opettajien näkemykset digipedagogiikasta. Lopuksi pohdimme digipedagogiikan tulevaisuutta kielten opetuksessa.

2 Digipedagogiikka osana kielten opettajan työkalupakkia

Digipedagogiikan tavoitteena on löytää keinoja oppimistulosten parantamiseen. Oppimisympäristöt ovat muuttuneet oppijakeskeisiksi, mikä lisää oppijan aktiivisuutta, itsenäisyyttä, itseohjautuvuutta ja tutkivaa otetta. Digipedagogiikan tarkoituksena on lisätä oppijan sitoutumista, motivaatiota ja verkostoitumista sekä oppijoiden yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä.

Digipedagogiikkaa on kuvattu niin sanotun TPACK-mallin avulla (Koehler & Mishra 2008; Mishra & Koehler 2006). Lyhenne tulee englannin kielen sanoista *technological pedagogical*

content knowledge. Mallin ajatuksena on, että digipedagogiikka edellyttää teknologisen ja pedagogisen tiedon yhdistämistä sisältötietoon, eli parhaimmillaan digipedagogiikassa hyödynnetään näitä kaikkia yhtä aikaa. Sisältötiedolla tarkoitetaan opettajan tietoja opetettavasta aiheesta eli aineenhallintaa, pedagogisella tiedolla opettajan tietoa oppimisen ja opettamisen prosesseista sekä menetelmistä, kun taas teknologinen tieto koskee teknologisten työkalujen ja resurssien ymmärtämistä sekä kykyä tunnistaa tilanteet, joissa niistä on aidosti hyötyä. Mallissa kuitenkin eritellään myös näiden leikkauspintaan sijoittuvat pedagoginen sisältötieto, teknologinen sisältötieto ja teknologinen pedagoginen tieto. Pedagogisella sisältötiedolla mallissa tarkoitetaan esimerkiksi uusia tapoja esittää, mukauttaa ja räätälöidä opetusmateriaalia eri ikäisille oppijoille sopivaksi, teknologisella sisältötiedolla esimerkiksi ymmärrystä siitä, millainen teknologia soveltuu parhaiten erityyppisten sisältöjen opettamiseen ja teknologisella pedagogisella tiedolla muun muassa ymmärrystä siitä, miten teknologian käyttäminen voi vaikuttaa oppimisprosessiin.

Lamminpää (2021) tutki pro gradu -tutkielmassaan suomalaisten englannin opettajien (N=69) valmiuksia TPACK-mallin eri osa-alueissa ja havaitsi, että opettajien iästä tai kokemuksesta riippumatta he pitivät taitojaan korkeina. Opettajat myös raportoivat, että vuoden 2020 pandemia-ajan etäopetus paransi heidän tietoteknisiä taitojaan, mutta viidenneksen mukaan heidän tietotekniset taitonsa olivat erittäin korkeat jo ennen pandemiaakin.

3 Erilaiset oppimisympäristöt

Luokkahuoneissa tapahtuvan oppimisen lisäksi kieliä opitaan teknologian avulla monenlaisissa eri ympäristöissä. Yleisesti käytetyn kolmijaon mukaan toisistaan voidaan erottaa formaali, non-formaali ja informaali oppiminen (esim. Eshach 2006). **Formaali** oppiminen tarkoittaa muodollista tai virallista oppimista, joka on tavoitteellista ja strukturoitua. Esimerkkinä tällaisesta oppimisesta on koulussa tai muussa koulutusorganisaatiossa tapahtuva oppiminen. **Non-formaali** oppiminen viittaa oppimiseen, joka ei johda tutkintoon. Oppiminen voi olla silti strukturoitua, eli sillä voi olla tavoitteita, se tapahtuu tietyssä ajassa ja paikassa sekä oppimiseen tarjotaan tukea tai ohjausta. Esimerkkeinä voi mainita museoiden, kirjastojen tai kansalaisopistojen tarjoamat palvelut ja toiminnot. Myös täydennyskoulutusta voi pitää non-formaalina oppimisen ympäristönä. **Informaali oppiminen** taas viittaa sattumanvaraiseen, ikään kuin ”vahingossa” tapahtuvaan oppimiseen. Esimerkiksi informaalisissa kielten oppimisessa toiminta ei varsinaisesti tähtää oppimiseen, vaan kieltä opitaan samalla, kun tehdään jotain muuta. Informaalisissa oppimisessa on mahdollista erottaa kaksi alalajia riippuen siitä, mistä oppiminen on lähtenyt liikkeelle. Jos oppiminen on saanut alkunsa esimerkiksi opettajan suosittelemasta toiminnasta, oppimisesta käytetään englanninkielistä termiä *extracurricular learning*. Toisaalta oppiminen voi lähteä liikkeelle myös oppijasta itsestään, kun hän oppii esimerkiksi jonkin harrastuksensa yhteydessä vieraita kieliä. Tällaista oppimista kutsutaan sattumanvaraiseksi oppimiseksi, eli englanniksi käytetään termejä *extramural* tai *incidental learning*.

Nykymaailmassa on vaikea luoda rajoja formaalin ja informaalin oppimisen välille ja onkin tavallista puhua **hybridioppimisesta**, joka viittaa oppimiseen molemmissa ympäristöissä (vrt. hybridiopetus, joka viittaa lähi- ja etäopetuksen yhdistämiseen). On esimerkiksi selvää, että englannin oppiminen Suomessa on hybridioppimista, koska englantia toisaalta opetetaan kouluissa mutta myös omaksutaan esimerkiksi sosiaalisen median tai audiovisuaalisten kanavien kautta. (Ks. Blin & Jalkanen 2014; Jalkanen & Taalas 2015;

Lintunen ym. 2017; Mutta ym. 2017; Sundqvist & Sylvén 2014; Sylvén & Sundqvist 2017.) Hybridioppimisessa informaali oppiminen tarjoaa lisää kielisyötettä (*input*) ja mahdollisuuksia harjoitella uuden kielen käyttöä reseptiivisesti tai produktiivisesti uusissa autenttisissa oppimisympäristöissä. Voidaankin katsoa, että ns. digiaika on hyödyttänyt erityisesti vieraiden kielten opetusta tuomalla tarjolle erikielisiä oppimisympäristöjä, joista hyötyvät sekä oppijat että opettajat.

Vieraiden kielten kannalta on Suomessa tapahtunut myös valitettava englannistuminen, eli muiden kielten opiskelu on merkittävästi vähentynyt. Tämä on ristiriidassa Euroopan unionin ja Suomen kielipoliittisten tavoitteiden kanssa. Informaalissa oppimisessa on paljon käyttämättömiä mahdollisuuksia muiden kielten osalta. On hyvä lisätä oppijoiden tietoisuutta informaalista oppimisesta teknologian avulla, sillä autenttiset materiaalit tarjoavat paljon tarjontaa eli mahdollisuuksia (*affordances*) kielten oppimiseen (Mutta ym. 2017). Informaali oppiminen voi osaltaan hieman vähentää resurssipulasta johtuvaa kielitaidon yksipuolistumiskehitystä. Esimerkiksi monien sosiaalisen median sovellusten käyttökielen voi muuttaa vieraalle kielelle ja seurata haluamia sisältöjä opittavalla kielellä. Nuorten suosima englantipainotteinen populaarikulttuuri synnyttää jo automaattisesti monimuotoisia ja motivoivia tilanteita englannin oppimiseen, mutta muiden kielten kohdalla oppija saattaa kaivata enemmän tukea opettajalta, jotta hän itsekkin huomaa tämän potentiaalin olemassaolon.

Informaalin oppimisen on osoitettu tukevan erityisesti sanaston, kuullun ymmärtämisen ja kommunikaatiotaitojen kehitystä (Sylvén & Sundqvist 2017). Runsaasti nettipelaamista harrastavien 10–11-vuotiaiden poikien on havaittu myös luottavan omaan vieraan kielen taitoonsa enemmän kuin verrokkiryhmien, mikä myös vaikutti positiivisesti heidän arvosanoihinsa (Sundqvist & Sylvén 2014). Myös Suomessa on saavutettu vastaavia tuloksia nettipelaamisen vaikutuksesta englannin arvosanoihin (Uusikoski 2011). Tosin pelaamisen harrastaminen ei ole suoraviivaisesti sukupuolikysymys. Lintusen ym. (2017) tutkimuksen mukaan oma-aloitteinen informaali oppiminen on hyvin tavallista, ja sen merkitys korostuu kielitaidon karttuessa. Yliopisto-opiskelijat (N=87) mainitsivat tavallisimmiksi tavoiksi oppia aiemman kouluopetuksen lisäksi television ja elokuvien katselun sekä musiikin kuuntelun kohdekielellä. Tutkimuksen mukaan vanhemmat oppijat käyttivät näitä keinoja myös muiden kielten kuin englannin oppimiseen. Yliopistoikäisiä tutkittaessa (N=50) havaittiin vapaa-ajan matkustelun ja lisääntyneiden kansainvälisten kontaktien positiivinen vaikutus (ks. Taulukko 1, Mutta ym. 2017). Hieman alle puolet mainitsivat pelien positiivisen vaikutuksen vieraan kielen oppimiseen eri kouluasteilla alakoulusta lukioon.

Taulukko 1. Vieraan kielen käyttö koulun ulkopuolella. Yli 50 %:n kontekstit.

Missä kontekstissa/tilanteissa käytit vierasta kieltä koulun ulkopuolella ennen yliopistoa?	N	%
Elokuvienv/TV:n katselu (ei tekstitystä)	47	94
Musiikin kuuntelu	47	94
Ulkomailla matkustelu	47	94
Elokuvienv/TV:n katselu (tekstityksellä)	46	92
Laulusanojen lukeminen	44	88
Turistien neuvonta	43	86
Ulkomaalaisten ystävien kanssa	41	82
Lukeminen	41	82
Kesätyöt	29	58

4 Tietokoneista mobiilioppimiseen ja sosiaalisesta mediasta robotteihin

Vieraiden kielten oppimisessa ja opettamisessa hyödynnetyt teknologiat ovat muuttuneet teknologisen kehittymisen myötä. Tämä heijastuu myös digipedagogiikan tutkimukseen ja alan keskeisiin käsitteisiin. Informaatio- ja kommunikaatioteknologian soveltamista kielen oppimiseen ja opettamiseen kutsutaan yleisesti termillä **CALL** (*computer-assisted language learning*). Käsite on laaja, ja tutkimusta tällä alalla on tehty jo noin 1980-luvulta lähtien (Stockwell 2021). CALLin piirissä on laajasti ajatellen kaikenlainen kielen opetus, jossa hyödynnetään tietokoneita. Tähän kuuluu esimerkiksi etäopetus, virtuaaliset oppimisympäristöt, korpusten käyttö opetuksessa, mobiilioppiminen (*mobile-assisted language learning*, **MALL**) tai muu digitaalinen vuorovaikutus oppimisen ja opettamisen tukena. Tietokoneavusteiseen kieltenopetukseen suunnitellut opetusmateriaalit ovat usein oppilaslähtöisiä, interaktiivisia sekä yksilöllistä oppimista korostavia. Erilaisen informaatio- ja kommunikaatioteknologian käytöllä kieltenopetuksessa on jo varhain pyritty helpottamaan ja edistämään kielen oppimisprosessia esimerkiksi vahvistamalla jo aiemmin opittua tai tarjoamalla lisätukea sitä tarvitseville. CALLin alkuajoista lähtien on korostettu, että teknologiaa on tarkoitus käyttää kielenoppimisen apuna (Garrett 1991). Kaikkiin pedagogisiin työvälineisiin on syytä suhtautua kriittisesti, ja myös perinteisten opetusmenetelmien merkitys on yhä tärkeä (Levy 2009). Vuoden 2020 pandemia muutti opettajien suhtautumista koulutusteknologioihin. Vuorio, Lahti ja Ranta (2022) tiivistävät muutoksen etäopetusajaksi seuraavasti: ”mikä oli aiemmin vielä ainakin osittain omaan vapaaehtoisuuteen ja viitseliäisyyteen perustuva luokkahuoneen apuväline, on muuttunut keskeiseksi ja osittain välttämättömäksi opetuksen ja vuorovaikutuksen mahdollistajaksi.”

2000-luvulla on tutkittu myös aktiivisesti CALLin alakategoriaa, eli mobiililaitteiden soveltamista oppimiseen ja opettamiseen (MALL). Tällä tarkoitettiin aluksi esimerkiksi (äly)puhelimia tai tabletteja, mutta tietokoneiden kehittyessä myös niiden koko ja liikuteltavuus on muuttunut, jolloin myös ero CALLin ja MALLin välillä on hämärtynyt (Kukulska-Hulme & Shield 2008). Mobiilioppiminen on nykyään tavallista kouluissa, ja sen käyttö on myös lisännyt formaalin ja informaalin oppimisen sekoittumista hybridiksi. Mobiilioppiminen tapahtuu usein oppijan ehdoilla (Morgana 2021). Koska kielten opetuksessa käytetään nykyään eri medioita, Jalkanen ja Taalas (2015) puhuvatkin monimediaisesta kieltenopetuksesta. Sosiaalisen median käytön lisääntyessä myös sen monia sovelluksia on hyödynnetty kielten oppimisessa ja opettamisessa eri ikäisillä

oppijoilla. Tästä on viime aikoina käytetty termiä **SMALL** (*social media assisted language learning*).

Samaan tapaan kuin tietokoneita tai mobiiliteknologiaa, myös robotteja voidaan hyödyntää kielenoppimisessa. Robottivusteiseen kielen oppimiseen (*robot assisted language learning, RALL*) soveltuvat etenkin niin sanotut sosiaaliset robotit. Sosiaaliset robotit on ohjelmoitu toimimaan itsenäisesti tai puoli-itsenäisesti vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa (Bartneck & Forlizzi 2004). Ne ovat kiinnostavia kielen oppimisen kannalta, koska robotit kykenevät liikkumaan, elehtimään ja ottamaan katsekontaktin aivan kuten ihmisetkin suullisessa vuorovaikutuksessa. Robotteja onkin hyödynnetty monen eri kielitaidon osa-alueen opetuksessa (ks. esim. Veivo 2022). Toistaiseksi tutkimustietoa on kuitenkin enimmäkseen lyhyistä opetuskokeiluista (laaja katsaus aiheesta mm. Randall 2019), joten pitkäkestoisen robottivusteisen opetuksen vaikutuksista kielen oppimiseen tiedetään suhteellisen vähän. Robotteja on toistaiseksi hyödynnetty etenkin esikoulu- ja alakouluikäisten lasten opetuksessa. Niitä käytetään kuitenkin yhtä lailla aikuisten maahanmuuttajien kielenopetuksessa. Robottivusteinen opetus soveltuu siis kaikenikäisille oppijoille, mutta toistaiseksi opetusmateriaaleja on kehitetty etenkin alkeistason oppijoille.

Sosiaalisten robottien toiminta perustuu ennalta ohjelmoituihin toimintasekvensseihin, mikä rajoittaa luonnollisen kaltaista vuorovaikutusta. Robottien on vaikea tulkita kontekstisidonnaisia seikkoja tai hyväksyä vaihtoehtoisia ilmaisutapoja niille vastauksille, joita ne ennalta ohjelmoidun dialogin perusteella oppijalta odottavat. Robotteja kehitetään kuitenkin koko ajan enemmän ympäristöönsä mukautuviksi ja havainnoistaan oppiviksi. Jo nyt robotit pystyvät oppimaan tunnistamaan puhekumppanin äänen tai yksilöllisen puhutavan.

5 Asenteet digipedagogiikkaa kohtaan

Teknologioiden nopea kehitys luo omat haasteensa uusien teknologioiden hyödyntämiselle kielen opetuksessa. Opettajien ja opiskelijoiden asenteita teknologian käyttöä ja teknologiarikasteista opetusta kohtaan onkin tutkittu paljon Suomessa ja kansainvälisesti (esim. Benini & Murray 2014). Tutkimuksissa on todettu, että opiskelijat ja opettajat käyttivät arjessa teknologioita samoin mutta eivät kouluympäristössä (esim. Ilomäki ym. 2012). Kaikki oppijat eivät ole "diginatiiveja" (Prensky 2001), taitavia sosiaalisen median ja mobiililaitteiden käyttäjiä eivätkä välttämättä suhtaudu positiivisesti teknologioihin. Siksi on myös yksinkertaistavaa kutsua koko ikäluokkaa diginatiiveiksi, koska heidän taidoissaan ja asenteissaan on paljon eroja (Bennett ym. 2008). Erot saattavat liittyä aiempiin kokemuksiin, luonteenpiirteisiin tai erilaisiin digioppimisen profiileihin. Williams, Abraham ja Bostelmann (2014) havaitsivatkin, ettei oppijan ikä ollut määräävin tekijä hänen digitaalisessa osaamisessaan. Suomessa on nostettu esiin myös mahdollisuus nuorten digisyrjäytymisestä, koska yksilöllisiä eroja on paljon (Kaarainen ym. 2013).

Tulevien kielenopettajien asenteita teknologian käyttöä kohtaan on kartoitettu myös esimerkiksi Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksen kielen oppimisen ja opettamisen teknologioita käsittelevällä kurssilla (ks. Pelttari ym. 2017) sekä laajemmilla kyselyillä (ks. Lintunen ym. 2017; Mutta ym. 2017). Lähtökohtana on ollut näkemys, että suurta osaa nykyisistä vuosisadan vaihteesta syntyneistä yliopisto-opiskelijoista voidaan kutsua diginatiiveiksi, joille esimerkiksi sosiaalisen median digitaalinen vuorovaikutus on hyvin tuttua. Samalla erilaisissa ammattikonteksteissa tarvittavat digitaaliset ympäristöt

voivat kuitenkin olla tälle sukupolvelle hyvin vieraita, ja kuten edellä mainittiin, myös yksilölliset erot teknologioiden käytössä ja niihin liittyvissä asenteissa voivat olla suuria.

Eri kyselyiden ja opiskelijoiden reflektion avulla kielten yliopisto-opiskelijoiden keskuudesta on tunnistettu kolme oppijaprofiilia, jotka pohjautuvat eroihin suhtautumisessa teknologian käyttöön. Kolme ”oppijaprofiilia” ovat digiajan oppija, hybridioppija ja koulussa oppija (Lintunen ym. 2017). **Digiajan oppija** on sosiaalisen median ja internetin ”hevijuuseri”, joka pelailee ja käyttää päivittäin kymmenkuntaa sovellusta informaalissa kontekstissa ja suhtautuu myönteisesti teknologioiden käyttöön myös formaalissa kontekstissa. **Hybridioppija** on sosiaalisen median ja internetin aktiivinen käyttäjä, jolla on kokemusta teknologioiden käytöstä formaalissa kontekstissa, mutta hän on samalla kriittinen liiallista teknologian käyttöä kohtaan ja haluaa pitää somen käytön ja formaalin opetuksen erillään. **Koulussa oppija** käyttää somea ja internetiä informaalissa kontekstissa mutta suosii perinteisiä opetustapoja ja konkreettisia vuorovaikutustilanteita formaalissa kontekstissa. Hän kokee oppivansa parhaiten kirjojen, kynän ja paperin kanssa eikä usko teknologian edistävän oppimista. Alusta asti on ollut selvää, että profiilit elävät, muuttuvat ja muokkautuvat. Erityisesti pandemian ja etäopetusajan jälkeen olisi syytä vertailla, kuinka profiilit ovat muuttuneet. Samoin profiilien dynaamisuus vaatii lisätutkimuksia, eli tarvitaan tietoa siitä, kuinka profiilit muuttuvat, kuinka oppijat kehittyvät profiilien kautta ja kuinka oppijoiden profiilit vastaavat kieltenopettajien profiileja.

Kielten opiskelijoiden teknologiatietoisuus on kyselyjen mukaan ollut hyvä, ja teknologioiden käyttö ja asenteet teknologiaa kohtaan ovat pääosin positiivisia, vaikka mukaan mahtuu myös kriittisiä ääniä (Lintunen ym. 2017; Mutta ym. 2017). Teknologioista käytetyimmät ovat pikaviestisovellukset ja internet, joita käytetään runsaasti päivittäin. Myös sähköposti, sosiaalisen median sovellukset kuten Facebook ja Instagram sekä YouTube ovat runsaassa käytössä. Teknologioiden käytön katsottiin tuovan lisäarvoa vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen, mutta tulevat kieltenopettajat toivat esiin myös huolen työelämään ja opettajuuteen ladatuista odotuksista ja esimerkiksi omien taitojensa riittämättömyydestä verrattuna oppilaiden taitoon. Varauksena tuotiin esiin myös sitä, että runsas teknologioiden käyttö saattaa laittaa eri koulut epätasa-arvoiseen asemaan ja että teknologioiden käyttö saattaa vaikeuttaa luokkahuoneen hallintaa. Teknologioiden parhaina puolina nähtiin vaihtoehtojen tarjoaminen ja opetusmenetelmien monipuolistaminen. Tulevat opettajat kuitenkin korostivat, ettei teknologioiden käyttö voi olla lisäarvo vain sen vuoksi, että ne ovat uusia tai suosittuja, vaan niitä pitää käyttää sopivassa määrin, kun opettaja tuntee sen tarpeelliseksi. Lisäksi tuotiin esiin, että teknologisilla sovelluksilla pystyy lisäämään luokkahuoneen ulkopuolista oppimista. Omista hyödyllisistä kokemuksista oppimisen kannalta mainittiin myös esimerkiksi online-sanakirjat, podcastit, roolipelit, omien tekstien kirjoittaminen sekä Kahoot- ja Quizlet-pelit.

6 Lopuksi

Tässä artikkelissa loimme katsauksen digipedagogiikkaan vieraiden kielten opetuksessa. Teknologiaa voidaan hyödyntää kielen oppimisessa ja opetuksessa monin eri tavoin erilaisissa ympäristöissä, ja teknologiat myös muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti. Luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen lisäksi teknologiat tarjoavat mahdollisuuksia itsenäiseen ja autenttiseen oppimiseen informaaleissa konteksteissa eri kielillä eri ikäisille oppijoille. Tulevaisuutta on vaikea ennustaa, mutta ainakin on odotettavissa, että erilaiset teknologiset innovaatiot siirtyvät jatkossakin vähitellen kielten opetuksen palvelukseen aivan kuten tähänkin mennessä on tapahtunut. Voidaan esimerkiksi kuvitella, että

teknologian kehittyessä robottiavusteista opetusta voidaan yhdistää oppimisanalytiikkaan siten, että robotti voi oppia tunnistamaan puhekuppaninsa kielitaidon tason ja tarjota sen perusteella oppijalle juuri hänelle parhaiten sopivia harjoituksia. Kenties roboteillakin voi siis tulevaisuudessa olla pedagogista sisältötietoa.

Etäopetusjaksojen aikana erilaiset teknologiat ovat tulleet merkittävään rooliin kouluissa. Oppilaitokset ovat myös panostaneet paljon erilaisiin etäopetuksen ja teknologia-avusteisen opetuksen mahdollisuuksiin. Etäopetusta käytettiin aiemmin esimerkiksi pitkien välimatkojen tai sairauksien vuoksi. Vieraiden kielten osalta etäopetuksesta on etsitty ratkaisua resurssipulaan, eli se tarjoaa mahdollisuuden yhdistää ryhmiä ja opettaa harvemmin opiskeltuja kieliä, joihin ei yhdestä koulusta löydy riittävästi oppilaita. Kaikissa toimissa on tärkeää, että valinnat tehdään myös pedagogiset lähtökohdat huomioiden ja niissä kuullaan opettajan näkökulmaa.

Verkkoressurssi

Käytännön neuvoja opettajille digipedagogiikasta ja eri teknologioiden käytöstä tarjoaa esimerkiksi Matleena Laakson päivittyvä blogi:

<https://www.matleenalaakso.fi/>

Kirjallisuus

- Bartneck, C. & Forlizzi, J. (2004). A design-centered framework for social human-robot interaction. Teoksessa *RO-MAN 2004. 13th IEEE international workshop on robot and human interactive communication (IEEE Catalog No. 04TH8759)*. IEEE, 591–594.
<https://doi.org/10.1109/ROMAN.2004.1374827>
- Benini, S. & Murray, L. (2014). Challenging Prensky's characterization of digital natives and digital immigrants in a real-world classroom setting. Teoksessa Pettes Guikema, J. & Williams, L. (toim.), *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. San Marcos (TX): Texas State University, CALICO, 69–85.
- Bennett, A., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775–786.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Blin, F. & Jalkanen, J. (2014). Designing for language learning: Agency and languaging in hybrid environments. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), 147–170.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201405141714>
- Eshach, H. (2006). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171–190.
- Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *Modern Language Journal*, 75, 74–101.
- Heikkilä, M. & Mankki, V. (2021). Teachers' agency during the Covid-19 lockdown: A new materialist perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 31 (5), 989–1004.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1984285>
- Illomäki, L., Taalas, P. & Lakkala, M. (2012). Learning environment and digital literacy: A mismatch or a possibility from Finnish teachers' and students' perspective. Teoksessa Trifonas, P. (toim.), *Living the Virtual Life: Public Pedagogy in a Digital World*. Abington: Routledge, 63–78.
- Jalkanen, J. & Taalas, P. (2015). Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of Language Learning*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 172–186.
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/49416>
- Karakainen, M.-T., Kivinen, O. & Tervahartiala, K. (2013). Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuorisotutkimus*, 31 (2), 20–33.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. Teoksessa AACTE Committee on Innovation and Technology (toim.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. New York: Routledge, 3–29.
- Kukulka-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20 (3), 271–289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Lamminpää, M. (2021). Exploring Finnish EFL Teachers' Perceived Technological Content Knowledge (TPACK) following Emergency Remote Teaching: A Quantitative Approach. Pro gradu, Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/151630>
- Levy, M. (2009). Technologies in Use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93 (s1), 769–782. <https://www.jstor.org/stable/25612273>
- Lintunen, P., Mutta, M. & Pelttari, S. (2017). Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review*, 25 (1), 61–75.
<https://doi.org/10.4995/eurocall.2017.7145>

- Mankki, V. & Rähkä, P. (2022). Primary teachers' professional learning during a COVID-19 school lockdown. *Educational Research*, 64 (1), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013127>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morgana, V. (2021). Mobile assisted language learning across different educational settings: An introduction. Teoksessa Morgana, V. & Kukulska-Hulme, A. (toim.), *Mobile Assisted Language Learning Across Educational Contexts*. New York: Routledge, 1–9.
- Mutta, M., Lintunen, P. & Pelttari, S. (2017). Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa Lomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 181–200. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60777>
- Pelttari, S., Lintunen, P. & Mutta M. (2017). Kielen oppimisen ja opettamisen teknologiat -kurssilla katse kohti tulevaa. *Yliopistopedagogiikka*, 24 (2), 27–29.
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2017/12/20/kielen-oppimisen-ja-opettamisen-teknologiat-kurssilla-katse-kohti-tulevaa/>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6.
 Saatavilla osoitteessa <https://marcprenskyarchive.com/writings/>
- Randall, N. (2019). A survey of Robot-assisted Language Learning (RALL). *ACM Transactions on Human-Robot Interaction*, 9 (1), 1–36. <https://doi.org/10.1145/3345506>
- Stockwell, G. (2021). *Mobile Assisted Language Learning: Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108652087>
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26 (1), 3–20.
<https://doi.org/10.1017/S0958344013000232>
- Sylvén, L. K. & Sundqvist, P. (2007). Computer-assisted language learning (CALL) in extracurricular/extramural contexts. *CALICO Journal*, 34 (1), i–iv.
<https://doi.org/10.1558/cj.31822>
- Tigert, J. (2020). Pandemianaikaista kielipedagogiikkaa: näkökulmia maahanmuuttajien etäopetukseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (5).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/pandemianaikaista-kielipedagogiikkaa-nakokulmia-maahanmuuttajien-etaopetukseen>
- Uusikoski, O. (2011). Playing video games: A waste of time... or not? Exploring the connection between playing video games and English grades. Pro gradu, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201207066181>
- Warinowski, A., Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M. & Mikkilä-Erdmann, M. (2021). Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus & Aika*, 15 (2), 73–78.
<https://doi.org/10.33350/ka.107351>
- Williams, L., Abraham, L. B. & Bostelmann, E. D. (2014). A survey-driven study of the use of digital tools for language learning and teaching. Teoksessa Pettes Guikema, J. & Williams, L. (toim.), *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. San Marcos (TX): Texas State University, CALICO, 29–67.
- Veivo, O. (2022). Tehokas opettaja vai hauska lelu? – Sosiaaliset robotit kielten oppimisessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (1).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2022/tehokas-opettaja-vai-hauska-lelu-sosiaaliset-robotit-kielten-oppimisessa>

Vuorio, J., Lahti, L. & Ranta, E. (2022). Kielten aineenopettajaopiskelijoiden muuttuvat koulutusteknologiakäsitykset. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (3).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/kielten-aineenopettajaopiskelijoiden-muuttuvat-koulutusteknologiakasitykset>

VIDEOVÄLITTEINEN VUOROVAIKUTUS JA KIELTENOPETUS

Teppo Jakonen

1 Johdanto

Sosiaalinen vuorovaikutus on olennainen osa ihmisyyttä ja yhteiskuntia, ja monilla meistä on intuitiivinen arkikäsitelmä siitä, mitä ”hyvä” vuorovaikutus on. Opettajina saatamme joskus ajatella, että jonkun oppimistilanteen ongelmana saattoi olla vuorovaikutuksen puute – esimerkiksi silloin, kun vuorovaikutteiseksi suunnittelema keskustelutehtävä ei saakaan oppilaita osallistumaan aktiivisesti. Tarkalleen ottaen vuorovaikutus tuskin silloinkaan ”loppuu” tai ”puuttuu”, vaan todennäköisesti ehkä vain rakentuu eri normien mukaisesti.

Tutkimuksen mukaan puhuttu vuorovaikutus on monin tavoin jäsentynyttä, yhteistoiminnallista ja ajassa rakentuvaa toimintaa. Videoidun vuorovaikutuksen yksityiskohtaiseen analyysiin perustuvat tutkimukset ovat osoittaneet, että kielestä ja kulttuurista huolimatta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on monia yleisiä mekanismeja ja toimintaperiaatteita (esim. Sidnell & Stivers 2012). Tällaisia ovat esimerkiksi tavat, joilla puheenvuoroja jaetaan ja otetaan, se miten toimintajaksot jäsentyvät vieruspareihin (esimerkiksi kysymys–vastaus) ja tavat, joilla korjaamme vuorovaikutuksen ongelmia. Toisaalta tällaisten yleisten lainalaisuuksien ohella vuorovaikutus on myös saatavilla oleviin resursseihin mukautuvaa: viestimme, luomme merkityksiä ja teemme asioita paitsi käyttämämme sanojen myös esimerkiksi äänenpainojen, eleiden, katseen, liikkeen ja esineiden sekä käytössämme olevien teknologisten laitteiden avulla.

2 Videopuhelut vuorovaikutusympäristönä

Viestintäteknologian kehittyminen on verrattain lyhyessä ajassa saanut ihmiset siirtymään analogisista lankapuhelimista älykännyköihin ja tablettitietokoneisiin, joilla videopuhelut onnistuvat tuossa tuokiossa maailman toiselle puolelle. Entä miten vuorovaikutus mukautuu tilanteeseen, jossa emme olekaan kasvokkain muiden osallistujien kanssa vaan juttelemme esimerkiksi Skypessä tai Zoomissa? Videovälitteinen vuorovaikutus saatetaan usein kokea kasvokkaistilanteita hankalampana ja jollain tapaa epäaitona. Mahdollisten teknisten ongelmien lisäksi videovälitteisille vuorovaikutustilanteille on tutkimuksen valossa tyypillistä ainakin yhteysviive ja osallistujien välinen visuaalinen epäsymmetria (ks. esim. Mlynář ym. 2018). Videopuheluissa onkin aina jonkin verran viivettä, vaikka keskustelijat eivät sitä välttämättä huomaisikaan. Viive voi hankaloittaa puheenvuorojen vaihtumisen sujuvuutta aiheuttamalla tahatonta päällekkäisyyttä ja toiston tarvetta sekä pitkiä taukoja (esim. Rusk & Pörn 2019; Seuren ym. 2021).

Videovälitteisen vuorovaikutuksen visuaalinen epäsymmetria juontuu siitä, että osallistujat ovat eri paikoissa ja heillä on rajallinen näkymä toistensa fyysiseen ympäristöön. Näemme siis sen, mitä laitteemme ruutuun mahtuu, ja useimmissa videopuhelusuovelluksissa toinen osapuoli päättää, mihin kamera kohdistuu – esimerkiksi pitämällä kännykkää kädessään siten, että omat kasvot näkyvät kameralle. Tällainen ”puhuvien päiden” (Licoppe & Morel 2012) asetelma riittää useimmiten hyvin kuulumisten vaihtoon. Se ei kuitenkaan välttämättä palvele sellaisia tarpeita, joita varten tarvitsee kiinnittää yhteisesti huomiota vaikkapa esineisiin tai ympäristöön, sillä videopuheluissa voi olla vaikeampi tulkita toisen osapuolen

katseen ja osoittamisen suuntaa. Tästä syystä esimerkiksi videopuheluiden aikaista katsekontaktia puhekumppanin kanssa onkin luonnehdittu eräänlaiseksi Mona Lisa -illuusioksi (esim. Seuren ym. 2021).

Viive ja visuaalinen epäsymmetria ovat eittämättä videovälitteisen vuorovaikutuksen rajoitteita, ainakin kun vertailukohtana on kasvokkaisuorovaikutus. Toisaalta vuorovaikutus on perusluonteeltaan saatavilla oleviin resursseihin sopeutuvaa, ja ihmiset ovat aika taitavia ylläpitämään yhteisymmärrystä sopeuttamalla viestintäänsä teknologisiin reunaehtoihin. Tämä näkyy muun muassa siinä, että saatamme videopuhelujen aikana varmistaa, näymmekö tai kuulummeko puhekumppanillemme (Mlynář ym. 2018), ja isompien ryhmien Zoom-kokouksissa olemme oppineet käyttämään viittaustoimintoa puheenvuorojen jakamiseen. Ylipäätään se, että erilaiset videopuhelusovellukset ovat yleistyneet huomattavasti monella alalla indikoi, että monissa tarpeissa videovälitteisyyden hyödyt peittoavat sen haitat. Tästä huolimatta videopuheluihin liitetään silti vuorovaikutusmyyttejä, joita nykytutkimus ei välttämättä tue. Tähän liittyen esimerkiksi Elizabeth Stokoe ym. (2021) ovat todenneet, että asiantuntijaorganisaatioissa videopuhelujen vuorovaikutusongelmina pidetyt asiat ovat usein laajempiin asioihin liittyviä ongelmia – esimerkiksi työntekijöiden perehdytykseen ja osallisuuteen sekä videovälitteisten tapaamisten tavoitteenasetteluun ja suunnitteluun liittyviä.

3 Videovälitteinen (kielten)opetus – haasteita ja mahdollisuuksia

Koronapandemia toi kouluille ja oppilaitoksille välittömän tarpeen siirtyä videovälitteiseen etäopetukseen määrittämättömäksi ajaksi ja minimaalisella suunnittelulla. Tilanne saattoi olla monelle opettajalle ensimmäinen kokemus pidempikestoisesta etäopetuksesta ja eittämättä haasteellinen ellei raskaskin. Sekä kentällä toimivilta opettajilta että toukokuun 2022 Kieliä ikä kaikki -koulutuksen osallistujilta kuultuna toistuva haaste liittyi etenkin kokemukseen opiskelijoiden passiivisuudesta Zoomissa. Opiskelijat eivät välttämättä pidä kameraansa päällä oppitunneilla, he saattavat arastella puhua yhteisissä keskusteluissa ja harjoituksissa tai heillä saattaa jopa olla kiusaus tehdä muita asioita oppitunnin aikana pimennetyin kameran takana. Tietyllä tavalla tällaisessa osallistumisessa konkretisoituvat videovälitteisen vuorovaikutuksen visuaaliset epäsymmetriat: opiskelijat eivät ole samalla tavalla opettajan ”valvovan silmän alla” kuin luokahuoneessa, ja lisäksi opettajan voi olla vaikeampi aistia ilmeiden ja eleiden perusteella opiskelijoiden reaktioita opetukseen ja sen ymmärtämiseen. Toisin sanoen luokahuonevuorovaikutuksen sosiaaliset normit ja koodisto menivät monin tavoin uusiksi ja hakivat muotoaan varsinkin etäopetuksen alkuvaiheessa.

On hyvä kuitenkin muistaa, että korona-ajan Zoom-opetus ei ole etäopetuksen koko kuva. Hodges ym. (2020) viittaavat ensimmäiseen ns. hätäetäopetuksen (*Emergency Remote Teaching, ERT*) käsitteellä. Sitä luonnehtii väliaikaisuus ja suhteellisen helppo ja nopea toteutettavuus, koska tarkoituksena on selvittää jostain poikkeuksellisesta tilanteesta tai kriisistä kuten koronapandemiasta. Hätäopetus on tuiki tarpeellista tietyissä tilanteissa, mutta se myös eroaa lähtökohtaisesti etäopetukseksi suunnitelluista opetuskokonaisuuksista. Tehokkaan etäopetuksen suunnittelu vaatii monia päätöksiä esimerkiksi käytetyn modaliteetin, etenemistahdin, saman-/eriaikaisuuden, käytettyjen alustojen, tehtävätyyppien ym. asioiden osalta suhteessa oppimistavoitteisiin. Tämän takia toimivan etäopetuksen rakentaminen myös vaatii kokemusta ja asiantuntemusta – ja ennen kaikkea riittävää suunnittelu-aikaa.

Kielenopetuksen kentällä systemaattista videovälitteistä etäopetusta on toteutettu jo pidempään esimerkiksi ns. telekollaboraationa (*telecollaboration*), jossa tyypillisesti eri maissa sijaitsevat koululuokat tai opiskelijaryhmät tekevät yhdessä projektiluonteisia tehtäviä (ks. esim. Hahn 2020). Sadlerin ja Doolyn (2022) mukaan telekollaboraatio-pedagogiikka nojaa kollaboratiivisen oppimisen, tekemällä oppimisen sekä kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteisiin. Pyrkimyksenä on tarjota mahdollisuuksia merkitykselliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälistymiseen kohdekielen ”natiivipuhujien” ja toisten kielenoppijoiden kanssa, mikä ei välttämättä onnistu helposti oman luokahuoneen sisällä. Telekollaboraation ohella videopuheluita on käytetty jo jonkin aikaa myös opiskelijapareittain toteutettavaan tandemopetukseen. Tällaisessa eTandemissa kumpikin opiskelija opettaa omaa äidinkieltään toiselle opiskelijalle, ja Suomessa sitä on toteutettu ainakin kieliparissa suomi–ruotsi (ks. esim. Hansell ym. 2021; Rusk & Pörn 2019).

4 Samanaikaista hybridiopetusta rakentamassa

Vaikka videovälitteinen etäopetus tuo mukanaan vuorovaikutuksellisia haasteita, ovat kaikki siinä tietyllä tavalla tasavertaisessa asemassa siinä mielessä, että muut osallistujat ovat läsnä ”puhuvina päinä” ruudulla. Tilanne eroaa olennaisesti samanaikaisesta hybridiopetuksesta, jossa puolestaan opettaja ja lähiopiskelijat ovat fyysisesti läsnä luokahuoneessaan, ja etäopiskelijat osallistuvat oppitunnille videoyhteydellä. Asetelmasta johtuen hybridissä opetuksessa videovälitteisen vuorovaikutuksen epäsymmetriat kohdistuvat korostetusti etäopiskelijoihin, ja heidän voi olla vaikeampaa saavuttaa samanlaista toimijuutta kuin lähiosallistujien. Tällaisia epäsymmetrioita ovat muun muassa mahdollisuus kehollisten resurssien käyttöön, kyky liikkua, tilan taju ja tietoisuus muista läsnäolijoista sekä sosiaalisen läsnäolon kokemuksen todentuntuisuus (esim. Jones ym. 2021).

Opettajalle nämä epäsymmetriat tarjoavat hyvän lähtökohdan pohtia etukäteen, millaista tukea etäosallistujat mahdollisesti tarvitsisivat hybridin oppitunnin aikana. Onko oppitunnilla esimerkiksi sellaisia siirtymiä, joissa oppilaan pitäisi siirtyä paikasta toiseen? Näkevätkö etäosallistujat kaikki lähiosallistujat ja sen, kuka milloinkin puhuu? Kuuluuko puhe? Millaisena hahmona etäosallistuja näkyy lähiosallistujille? Pystyykö etäosallistuja vaikuttamaan siihen, mitä osaa luokahuoneesta kamera näyttää hänelle? Onko etäosallistujalla mahdollisuus pyytää apua lähiosallistujilta tarvittaessa?

Samanaikaiseen hybridiin opetukseen voidaan käyttää hyvinkin erilaisia teknologisia laitteita ja sovelluksia. Yksinkertaisimmillaan etäosallistujat ovat kannettavan tietokoneen kameran ja mikrofoniin varassa, ja joku luokahuoneessa siirtelee tietokonetta siten, että etäosallistuja pystyy seuraamaan opetusta. Varsinaiset hybridit opetustilat saattavat olla varustettu laajakuvakameralla/kameroilla ja mikrofoneilla, jotka välittävät koko luokan puheen etäosallistujille melko hyvin, mutta eivät kuitenkaan hiljaisimpia kommentteja tai pienryhmäkeskusteluja. On myös hyvä muistaa, että se, että opetuspuhetta pystyy seuraamaan etäältä, ei vielä tarkoita, että siihen olisi välttämättä yhtä helppo osallistua kuin luokahuoneessa.

Harva hybridistudio tarjoaa etäosallistujalle mahdollisuutta kamerakuvan kontrolloimiseen. Yksi verrattain uusi hybridin opetuksen työkalu on etäläsnäolorobotti, joka on luokahuoneessa sijaitseva mutta etäosallistujan liikuttelema videoneuvottelulaite. Sellaisia on käytetty maailmalla esimerkiksi pitkäaikaissairaiden oppilaiden tarpeisiin (esim. Cha ym. 2017). Robotissa on pyörät liikkumista varten ja ruutu, jolla etäosallistuja näkyy

luokkahuoneen osallistujille. Laite voi pienentää etä- ja lähiosallistumisen välistä kuilua tarjoamalla etäopiskelijalle muita videopuhelujärjestelmiä paremman mahdollisuuden autonomiseen liikkumiseen luokkahuonetilassa. Liikkumalla ja robotin kameran suuntaa kontrolloimalla etäopiskelija voi itse päättää mihin kohdistaa katseensa, mikä helpottaa osallistumista tilanteissa, joissa luokkahuoneessa olevat oppimateriaalit ovat toiminnan keskiössä (Jakonen & Jauni 2021), ja oppituntien siirtymätilanteissa (Jakonen & Jauni 2022). Tämän lisäksi etäohjattava robotti on eräänlainen etäosallistujan teknologinen representaatio, joka saattaa lisätä hänen näkyvyyttään ja sosiaalista läsnäoloaan luokkahuoneessa. Etäläsnäolorobotti tuskin täysin vastaa lähiosallistumista, mutta se saattaa olla hyvinkin käyttökelpoinen joissakin opetuskonteksteissa, joskin tutkimustietoa asiasta on vielä melko vähän.

5 Lopuksi

Olen tässä kirjoituksessa pureutunut sellaisiin videovälitteisen vuorovaikutuksen ominaispiirteisiin, joita olisi hyvä pyrkiä ottamaan huomioon etä- ja hybridiopetusta suunniteltaessa. Tiivistettynä luokkahuonetta voidaan pitää haasteellisena ympäristönä videoyhteyden kautta välitettynä: osallistujat ovat usein hajaantuneet ympäri laajaa huonetta, tilassa saattaa olla meneillään päällekkäisiä keskusteluja ja siirtymät vertaisvuorovaikutuksesta koko luokan keskusteluihin saattavat olla nopeita. Tämän lisäksi opetus on usein esine- ja tekstikeskeistä siten, että esimerkiksi oppikirjat, valkotaulut ja muut oppimateriaalit ovat olennaisessa osassa meneillään olevaa toimintaa, eikä videoyhteydellä ole välttämättä helppoa nähdä niitä. Etenkin hybridiä kielenopetusta suunniteltaessa tietoisuus tällaisista luokkahuonevuorovaikutuksen tyypillisistä reunaehdoista voi auttaa lievittämään lähi- ja etäosallistumisen välistä epätasa-arvoa ja huomaamaan millaisissa oppituntitilanteissa etäosallistujat tarvitsevat tukea. Vuorovaikutus on siis hyvä lähtökohta myös opetuksen kehittämiseksi (ks. lisää Jauni & Jakonen 2021).

Samanaikaiseen hybridiin opetukseen suhtaudutaan toisinaan haasteellisena ja jopa lähtökohtaisesti ongelmallisena opetusmuotona – ainakin yksittäisen opettajan voimin toteutettuna (esim. OAJ 2021). Niin ikään koulutusteknologiaan ja laitteistokehittäjiin on hyvä suhtautua kriittisesti (esim. Mertala 2022), mutta on myös hyvä muistaa, että viestintävälineet kehittyvät ja sitä kautta mahdollistavat uudenlaisten multimodaalisten oppimisympäristöjen suunnittelun. Nähdäkseni ei kuitenkaan ole realistista odottaa, että laitteisto- ja ohjelmistosuunnittelijat tuottaisivat täysin käyttövalmiita ratkaisuja. Teknologia voi tuoda opetukseen lisäarvoa, mutta sen saaminen esille vaatii koulujen yhteisten resurssien ohella ennen kaikkea pedagogista näkemystä, suunnittelua ja sovellusta – asioita, joissa opettajat ovat koulutettuja ammattilaisia.

Kirjallisuus

- Cha, E., Chen, S. & Mataric, M. J. (2017). Designing telepresence robots for K-12 education. Teoksessa *RO-MAN 2017 - 26th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication, 2017-January*. IEEE, 683–688.
<https://doi.org/10.1109/ROMAN.2017.8172377>
- Háhn, J. (2020). “Nice to get to know you”: Social presence in virtual exchange discourse. Teoksessa Gras, S., Keisanen, T., Oloff, F., Rauniomaa, M., Rautiainen, I. & Siromaa, M. (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa - Methodological turns in applied language studies*. AFinLAn vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 33–55. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89449>
- Hansell, K., Pörn, M. & Bäck, S. (2021). Teachers’ interaction in combined physical and virtual learning environments: A case study of tandem language learning and teaching in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 15 (2), 105–127.
<https://doi.org/10.47862/apples.98339>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. & Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
<http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Jakonen, T. & Jauni, H. (2021). Mediated learning materials: visibility checks in telepresence robot mediated classroom interaction. *Classroom Discourse*, 12 (1–2), 121–145. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1808496>
- Jakonen, T. & Jauni, H. (2022). Managing activity transitions in robot-mediated hybrid language classrooms. *Computer Assisted Language Learning*, 1–24.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2059518>
- Jauni, H. & Jakonen, T. (2021). Pohdintoja vuorovaikutuksesta videovälitteisen opetuksen kehittämisen lähtökohtana. *Yliopistopedagogiikka*.
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2021/12/21/pohdintoja-vuorovaikutuksesta-videovalitteisen-opetuksen-kehittamisen-lahtokohtana/>
- Jones, B., Zhang, Y., Wong, P. N. Y. & Rintel, S. (2021). Belonging There. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5 (CSCW1), 1–31.
<https://doi.org/10.1145/3449133>
- Licoppe, C. & Morel, J. (2012). Video-in-Interaction: “Talking Heads” and the Multimodal Organization of Mobile and Skype Video Calls. *Research on Language and Social Interaction*, 45 (4), 399–429. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.724996>
- Mertala, P. (2022). Digitarinoita: mitä on koulutusteknologiapuhe ja miksi siihen tulee suhtautua epäillen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (3).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/digitarinoita-mita-on-koulutusteknologiapuhe-ja-miksi-siihen-tulee-suhtautua-epaillen>
- Mlynář, J., González-Martínez, E. & Lalanne, D. (2018). Situated organization of video-mediated interaction: A review of ethnomethodological and conversation analytic studies. *Interacting with Computers*, 30 (2), 73–84. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwx019>
- OAJ. (2021). Hybridiopetus on moniongelmaista ja siinä piilee ansa.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2021/hybridiopetus-on-moniongelmaista-ja-siina-piilee-ansa/>
- Rusk, F. & Pörn, M. (2019). Delay in L2 interaction in video-mediated environments in the context of virtual tandem language learning. *Linguistics and Education*, 50, 56–70.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.02.003>

- Sadler, R. W. & Dooly, M. (2022). Telecollaboration. Teoksessa Ziegler, N. & González-Lloret, M. (toim.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*. New York: Routledge, 245–257.
- Seuren, L. M., Wherton, J., Greenhalgh, T. & Shaw, S. E. (2021). Whose turn is it anyway? Latency and the organization of turn-taking in video-mediated interaction. *Journal of Pragmatics*, 172, 63–78. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.11.005>
- Sidnell, J. & Stivers, T. (toim.) (2012). *The handbook of conversation analysis*. Malden (MA): John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118325001>
- Stokoe, E., Haddington, P., Hindmarsh, J., Kohonen-Aho, L., Oittinen, T., Rintel, S. & Seuren, L. (2021). Is communicating in person the “gold standard”? You’re asking the wrong question. *Medium*. <https://elizabeth-stokoe.medium.com/is-communicating-in-person-the-gold-standard-youre-asking-the-wrong-question-381a68626c10>

KIELTENOPETTAJIEN KOKEMUKSIA VUODEN 2020 ETÄOPETUKSEN AIKANA

Tytti Kim, Minna Maijala ja Annika Peltö

1 Johdanto

Vuoden 2020 alussa koronaviruspandemia levisi maailmanlaajuisesti, minkä vuoksi moni maa rajoitti ihmiskontaktien määrää muun muassa siirtymällä etäopetukseen. Myös Suomessa siirryttiin etäopetukseen 18.3.2020 kaikilla koulutusasteilla lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen saaneita peruskoulun luokkien 1–3 oppilaita sekä sellaisia peruskoulun luokkien 1–3 oppilaita, joiden huoltajat työskentelivät pandemiatilanteen kannalta kriittisessä ammatissa (OKM 2020). Kielten opetuksessa tämä tarkoitti sitä, että kieltenopetukselle keskeinen fyysinen vuorovaikutus korvautui etäyhteydellä (Tigert 2020).

Vaikka tilanne oli osin uusi, Suomessa oltiin ennen pandemiaa järjestetty etäopetusta jo vuosikymmenten ajan: esimerkiksi vuosina 1994–1997 toteutettiin Kilpisjärvi-hanke Helsingin Normaalikoulun ja Kilpisjärven peruskoulun välillä. Hankkeen tavoitteena oli turvata muun muassa kielten opetuksen säilyminen pienessä koulussa, ja sen aikana Helsingin yliopiston normaalikoulun opettajat opettivat etänä videokokoustyökalun avulla kilpisjärveläisiä oppilaita useissa aineissa, muun muassa kielissä, historiassa ja matematiikassa. Myös opettajien kokemuksia kartoitettiin, ja jo ennen pandemiaa opettajien kokemuksissa korostuivat muun muassa vuorovaikutuksen pintapuolisuus ja oppijoiden edistymisen seuraamisen vaikeus (Auvinen & Rönkä 1997: 24–30). Myös uudemmat tutkimukset ennen pandemiaa (esim. Nummenmaa 2012) korostavat vuorovaikutuksen merkitystä etäopetuksen onnistumisen edellytyksenä.

Toimivan vuorovaikutuksen lisäksi monipuolisten arviointi- ja palautekäytäntöjen merkitys on korostunut kieltenopettajien kokemuksissa myös koronapandemian ajalta (esim. Luodonpää-Manni ym. 2022, N=176). Suomessa kieltenopettajien kokemuksia vuoden 2020 etäopetuksen aikana on tutkinut myös Annika Peltö pro gradu -tutkielmassaan (Peltö 2022), jota varten kerättyyn laajaan aineistoon tämä artikkeli perustuu. Tässä artikkelissa käsittelemme suomalaisten kieltenopettajien keskuudessa tehdyn kyselytutkimuksen (N=376) tuloksia keskittyen erityisesti kieltenopettajien kokemuksiin haasteisiin ja kuormitukseen kevään 2020 pandemia-ajan etäopetuksessa. Toisessa luvussa kerromme hätäetäopetuksen ja varta vasten suunnitellun etäopetuksen eroista sekä tarkastelemme tutkimustuloksia etäopetuksen tuomista haasteista ja toisaalta sen lisäämistä valmiuksista. Luvussa kolme esittelemme tarkemmin Pellon keräämän aineiston ja luvussa neljä sen analyysin valitsemastamme näkökulmasta. Pohdintaluvussa tarkastelemme ja arvioimme tuloksia ja pohdimme kieltenopettajien kokemia haasteita ja kuormitusta kielten opettamisen ja oppimisen näkökulmasta.

2 Etäopetusta on monenlaista

Etäopetusta on monenlaista. Kevään 2020 etäopetusta tarkasteltaessa tulisi erottaa niin kutsuttu hätäetäopetus (engl. *Emergency Remote Teaching*, ERT, ks. esim. Hodges ym. 2020) pitkäaikaisesta, varta vasten suunnitellusta etäopetuksesta. Siinä missä hätäetäopetus on yleensä väliaikaista ja verrattain helppoa ja nopeaa toteuttaa, vaatii tehokas etäopetus paljon etukäteissuunnittelua ja rakentuu opiskelijoiden emotionaalista ja

kognitiivista hyvinvointia tukevista ”strukturoiduista, merkityksellisistä ja luovista aktiviteeteista” (Burde ym. 2017: 619). Esimerkkejä varta vasten suunnitellusta etäopetuksesta ja siihen liittyvästä tutkimuksesta on runsaasti jo ennen kevättä 2020. Sen sijaan kevään 2020 etäopetusta voidaan perustellusti pitää hätäetäopetuksena, jonka onnistuminen riippui niin käytetyistä digitaalisista teknologioista ja niiden käyttötaidoista kuin opettajien digipedagogisista taidoista (Luodonpää-Manni ym. 2022: 234).

Etäopetuksen onnistumiseen keskittyvissä tutkimuksissa on todettu, että kielenoppijat ovat tottuneita käyttämään teknologiaa oppimisen apuna ja he myös odottavat kielten opetukselta mahdollisuuksia käyttää sitä oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (Kessler 2018). Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että myös etäopetuksessa oppijat voivat motivoitua, saada kielellistä syötettä ja osallistua vuorovaikutukseen (ks. esim. Helm 2015). Toisaalta Luodonpää-Manni ym. (2022) toteavat vuoden 2020 kokemuksista, että opettajat yllättyivät esimerkiksi oppijoiden vaikeuksista perustaidoissa, esimerkiksi sähköpostin käytössä. Lisäksi, aineesta riippumatta, opettajien taidot käyttää uusia teknologisia mahdollisuuksia saattavat vaihdella (Starkey 2020). Siirtyminen etäopetukseen keväällä 2020 loi uudenlaisia haasteita niin oppijoille kuin etäopetukseen tottumattomille, ”perinteiseen opetukseen koulutetuille” opettajille (ks. esim. Ewing & Cooper 2021).

Yleisesti verkko-opetuksen haasteita opettajille ovat muun muassa opiskelijoiden mielenkiinnon ylläpitäminen ja ruutuväsymyksen ehkäiseminen. Esimerkiksi Ewing ja Cooper (2021) tutkivat opiskelijoiden, opettajien ja vanhempien kokemuksia pandemia-aikana. Tulosten perusteella haasteina erottuvat erityisesti 1) opiskelijoiden vuorovaikutus opettajien, vertaisten ja vanhempien kanssa, 2) opiskelijoiden saama henkilökohtainen huomiointi ja yksilöllistäminen ja 3) teknologiataidot ja -osaaminen. Opiskelijoiden verkkoläsnäolo nähtiin kaksijakoisena: opiskelijan läsnäolo verkko-oppitunnilla ei välttämättä tarkoittanut oppitunnin aktiviteetteihin osallistumista (Ewing & Cooper 2021: 46, 51). MacIntyren ym. (2022) tutkimuksessa, johon osallistui kielten opettajia (N=765) yli 40 maasta, kartoitettiin opettajien stressin, hyvinvoinnin ja selviytymisen tuntemuksia pandemian aikana. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että pandemia oli tuottanut monille kielten opettajille stressiä ja muita negatiivisia tunteita, kuten vihaa, surua ja yksinäisyyttä.

Etäopetuksen herättämien tunteiden lisäksi on kartoitettu opettajien kokemuksia heidän valmiuksistaan etäopetuksen antamiseen. Eräs näistä valmiuksista etäopetuksen antamiseen on eittämättä erilaisten videopuhelupalveluiden ja verkkokokousohjelmien käyttö. Koronapandemian aikana kieltenopettajat opettelivat käyttämään erilaisia verkkokokousohjelmia, kuten esimerkiksi Zoom-ohjelmaa (ks. esim. Kohnke & Moorhouse 2022). Kohnken ja Moorhousen mukaan Zoom oli oppijoiden näkökulmasta helppokäyttöinen ja edisti kieltenopettajien mahdollisuuksia vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa esimerkiksi poll-toiminnon ja ruudun jakamisen sekä opetuksen tallennusmahdollisuuden kautta. Zoomin haasteita olivat mm. ryhmäkeskustelujen käynnistäminen sekä erityisesti suurten opetusryhmien valvomiseen kuluva aika (Moorhouse 2020). Suomessa kieltenopettajien kokemuksia vuoden 2020 etäopetuksen aikana ovat tutkineet mm. Luodonpää-Manni ym. (2022) ja Mäkipää ym. (2021, 2022). Vuonna 2022 julkaistussa artikkelissa Luodonpää-Manni ym. toteavat, että vaikka kevään 2020 etäopetus oli opettajille raskasta, se lisäsi kieltenopettajien valmiuksia etäopetuksen antamiseen (Luodonpää-Manni ym. 2022: 242–246). Myös Peltto (2022) tutki pro gradu -tutkielmassaan tässä artikkelissa käsiteltävän aineiston avulla saksanopettajien (N=106) kokemuksia vuoden 2020 etäopetuksen aikana. Pellon tutkimuksessa ilmeni, että saksanopettajat olivat tyytyväisiä videokokoustyökaluihin, mutta haasteiksi nousivat muun muassa vuorovaikutus oppijoiden kanssa sekä luotettava arviointi. Kuten Luodonpää-Mannin ym. (2022) artikkelissa, myös Pellon tutkimuksessa saksanopettajat kertoivat

työmäärästä ja työn raskaudesta. Toisaalta he kertoivat myös kevään 2020 etäopetuksen rohkaisseen sähköisten materiaalien ja apuvälineiden pariin sekä monipuolistaneen niiden käyttöä (Pelto 2022). Koska Pelto (2022) rajasi analyysin saksanopettajiin, tässä artikkelissa käsitellään koko aineistoa opetettavaan kieleen katsomatta.

3 Aineisto ja analyysi

Artikkelin aineiston muodostaa Pellon (2022) opinnäytetyöhön kyselytutkimuksella kerätty materiaali kieltenopettajien (N=376) kokemuksista kevään 2020 etäopetuksesta. Webropol-ohjelmalla luotuun verkkokyselyyn kerättiin vastauksia loppuvuonna 2020 Suomessa opettavilta kieltenopettajilta. Kyselylinkki jaettiin sosiaalisessa mediassa sekä Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL) jäsenille sähköpostitse. Kysely selvitti lähi- ja etäopetuksen vahvuuksia ja haasteita, etäopetuksessa käytettyihin opetusmateriaaleihin ja verkkokokoustyökaluihin sekä etäopetukseen liittyviä asenteita ja etäopetuksen kuormittavuutta (ks. tark. Pelto 2022). Kyselyn lähettämishetkeä edeltävänä keväänä 2020 oli juuri siirrytty laajamittaisesti etäopetukseen, mikä saattaa osaltaan selittää aineiston laajuutta. Voidaan olettaa, että opettajat halusivat tuoda esille omia kokemuksiaan.

Pellon (2022) aineistoon kertyi kokemuksia ympäri Suomen, maakuntien asukasluokuihin peilaten tasaisesti. Vastanneista 91 % oli naisia ja 8 % miehiä. Vastaaajista suurin osa, 73 %, oli yli 40-vuotiaita ja 46 % kertoi työskennelleensä kieltenopettajana yli 20 vuotta. Yleisimmät opetuskielet olivat englanti (62 %), ruotsi (55 %) ja saksa (28 %). Kyselyyn osallistuneista opettajista suurin osa opetti peruskoulussa (51 %) tai lukiossa (44 %). Moni opettaja opetti samanaikaisesti sekä peruskoulussa että lukiossa. Korkeakouluopettajia oli 9 % vastaajista.

Tässä artikkelissa keskitytään Pellon (2022) aineistosta kieltenopettajien yleisimmin raportoimiin etäopetuksen vahvuuksiin ja heikkouksiin, yleisimpiin asenteisiin sekä etäopetuksen aiheuttamaan kuormitukseen. Kuormituksen ja erityisesti lisääntyneen työmäärän kokemuksen mahdollisia juurisyytä kartoitetaan korpusanalyysin avulla avokysymyksistä.

4 Tulokset

Pellon koko aineistoa tarkasteltaessa kieltenopettajien kokemiksi etäopetuksen vahvuuksiksi (N=355) nousivat oppimateriaalien jakaminen ja näyttäminen etäyhteyksin (54 %), opetettavan sisällön opettaminen etäyhteyksin (37 %) ja tehtävien tarkistaminen (34 %). Etäopetuksen haasteiksi (N=375) raportoitiin erityisesti vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa (77 % vastaajista), opiskelijoiden aktivointi (71 %) ja arviointi (61 %). Suurin hajonta näkyi asenteissa: opettajien suhtautuminen kielten etäopetukseen vaihteli (N=372). Suurin osa (38 %) opettajista suhtautui kielten etäopetukseen neutraalisti, mutta miltei yhtä suuri osa negatiivisesti (32 %) tai positiivisesti (29 %). Tästä huolimatta suurin osa opettajista koki, että kevään 2020 etäopetuksen seurauksena viikoittainen työmäärä (kuormitus) lisääntyi (84 % vastaajista, N=374).

Analyysistä ilmenee, että suurin osa kieltenopettajista koki työmääränsä lisääntyneen vuoden 2020 kevään etäopetuksen aikana riippumatta siitä, mitä asioita he kokivat etäopetuksen vahvuuksiksi tai haasteiksi. Miehet kokivat työmääränsä lisääntyneen hieman

naisia harvemmin. Toisaalta iäkkäämmät kielenopettajat kokivat työmääränsä lisääntyneen nuorempia useammin.

Kieltenopettajien kuormitusta ja työmäärää kysely kartoitti tarkemmin kysymällä, mikä vei kevään 2020 etäopetuksen aikana eniten aikaa. Tarkastelimme kyselyvastauksia ensin manuaalisesti mahdollisten yleisten teemojen kartoittamiseksi ja tarkemmin korpusanalyysin avulla. Lopuksi konteksti ja merkitys varmistettiin manuaalisesti (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Mikä vie eniten aikaa etäopetuksessa -avokysymyksen teemat.

	Aikaa vei	Mainittu (N vastauksista*)	Käytetyt hakutermit ja esiintymät (N)
1.	Opetuksen ja/tai materiaalien suunnittelu, valmistelu ja/tai muokkaaminen	206	suunn* (131) valm* (52) muok* (11) muutt* (11) ideoim* (1)
2.	Arviointi, palaute, tarkistaminen ja kommentoiminen	204	arvioi* (30) tarkis* (96) tarkas* (26) korj* (31) palautte* (16) kommen* (5)
3.	Teknologiaan tai yhteyksiin liittyvät haasteet tai erityispiirteet	66	tekn* (23) yhteyk* (6) Teams (13) Zoom (1) (Google) Classroom (12) Forms (4) (Google) Meet (5) Powerpoint, pp (2)
4.	Vuorovaikutukseen (muuhun kuin aktivointiin) liittyvät asiat	65	kommu* (2) vuorov (1) kysymyksiin v* (4) kyläminen (1) yhteyksien l* (2) viest* (17) ohj* (30) yhteydenpito (3) kontak* (5)
5.	Opiskelijoiden aktivointiin liittyvät haasteet	28	odot* 5 akt* 22 Teams* 1

* Kaksoisesiintymät poistettu, konteksti tarkistettu.

Kuten Taulukko 1 esittää, laadullisen analyysin perusteella kielenopettajien mukaan eniten aikaa kevään 2020 etäopetuksen aikana veivät opetuksen ja/tai materiaalien suunnittelu, valmistelu ja/tai muokkaaminen, arviointi, palaute, tarkistaminen ja kommentoiminen, teknologiaan tai yhteyksiin liittyvät haasteet tai erityispiirteet, vuorovaikutukseen liittyvät asiat sekä opiskelijoiden aktivointiin liittyvät haasteet. Toisinaan havaitut teemat ja hakutermit kuuluivat useampaan kategoriaan (ks. esimerkki 1).

Ohjeistaminen ja käytettävien oppimateriaalien siirtäminen (esim. tehtävien ratkaisujen) Teamsiin [...] Live-tuntien pitäminen oli aikamuista(sic) yksinpuhelua, eikä

koskaan tiennyt kuinka moni oikeasti oli läsnä ja/tai teki jotain. [...] Teamsissa ei ole yhtä jouhevaa tapaa jakaa ”brakout(sic) roomseihin” kuin Zoomissa.

Esimerkki 1. Lukion englannin, ruotsin ja saksan opettajan vastaus

Esimerkissä 1 Teamsin käytön aikaa vievyys liittyy sekä teknologiaan tai yhteyksiin liittyviin haasteisiin, opiskelijoiden aktivointiin että vuorovaikutukseen. Seuraavassa luvussa käsittelemme ja arvioimme tulosten mahdollisia merkityksiä, vaikutuksia ja niiden arvioinnissa huomioitavia seikkoja laajemmin.

5 Pohdintaa

Tässä artikkelissa kartoitettiin Pellon (2022) aineistosta kieltenopettajien kokemuksia sekä erityisesti heidän kokemustaan etäopetuksen vahvuuksista, heikkouksista sekä kuormituksesta ja sen mahdollisista syistä vuoden 2020 kevään etäopetuksen aikana. Kieltenopettajat kokivat etäopetuksen vahvuuksiksi oppimateriaalien jakamisen ja näyttämisen etäyhteyksin, opetettavan sisällön opettamisen etäyhteyksin ja tehtävien tarkistamisen, mutta koska etäopetuksen haasteet ja tilanteen aiheuttama kuormitus nousivat selkeästi esiin vastauksista, keskityttiin artikkelissa erityisesti niihin. Etäopetuksen haasteiksi opettajat raportoivat erityisesti vuorovaikutuksen opiskelijoiden kanssa, opiskelijoiden aktivoinnin sekä arvioinnin. Samat teemat esiintyivät myös selvittäessä kieltenopettajien kuormituksen ja erityisesti lisääntyneen työmäärän kokemuksen mahdollisia syitä.

Suurin osa kyselyyn vastanneista kieltenopettajista koki, että kevään 2020 etäopetuksen seurauksena viikoittainen työmäärä lisääntyi. Suurin osa (38 %) opettajista suhtautui kielten etäopetukseen työmäärän lisääntymisestä huolimatta neutraalisti (on kuitenkin huomioitava, että miltei yhtä suuri osa suhtautui etäopetukseen negatiivisesti ja positiivisesti). Kyselyn avovastauksissa opettajien lisääntynyt työmäärä ja kuormitus tuli kuitenkin selvästi esille.

Kuten luvussa 2 todettiin, kevään 2020 etäopetusta voidaan pitää niin kutsuttuna hätäetäopetuksena, ja se eroaa pitkäaikaisesta, varta vasten suunnitellusta etäopetuksesta myös kuormittavuudeltaan. Vuoden 2020 etäopetuksen aikana kieltenopettajat olivat monella tapaa uuden edessä ja keskimäärin kuormittuneita. Tässä artikkelissa otettiin kuormitukseen kantaa ainoastaan lisääntyneen työmäärän ja ajankäytön kautta.

On huomioitava, että kieltenopettajien vuoden 2020 keväällä kokemaan kuormitukseen vaikutti moni muukin asia, kuten Pellon raportoimat luotettavan arvioinnin haasteet, sisältäen erityisesti suullisten tuotosten arvioinnin, jatkuvan näytön keräämisen sekä jatkuvan arvioinnin (Peltö 2022). Vaikka vuoden 2020 etäopetus oli käsillä olevan aineiston mukaan vielä vahvasti aikaan sidottua synkronista etäopetusta, opettajien vastauksissa korostui jo lisätyötä tuottava oppituntien ulkopuolisen ohjauksen lisääntyminen ja oppimisalustojen käyttö videovälitteisen vuorovaikutuksen lisäksi. Etäopetuksen vaatima ”etukäteissuunnittelu ja opiskelijoiden emotionaalista ja kognitiivista hyvinvointia tukevien aktiviteettien” (Burde ym. 2017: 619) luominen vie aikaa. Myös etävuorovaikutuksen rakentaminen vaatii opettajalta ajankäytöllisesti paljon, eikä opiskelijan läsnäolo verkko-opetuksessa aina tarkoita osallistumista (Ewing & Cooper 2021: 46–51). Vuorovaikutus ja aktivointi korostuivatkin käsillä olevassa aineistossa ajankäytön haasteina ja varmasti osaltaan lisäävät myös opettajan kuormitusta ja stressiä. Pandemian aikana opettajien stressi oli maailmanlaajuisesti yleistä (esim. MacIntyre ym. 2022).

Huomionarvoista on myös, että luvun 4 Taulukossa 1 esitellyt teemat eivät ole puhtaita kategorioita, vaan kieltenopettajien kokemuksissa esimerkiksi videokokoustyökaluihin liittyvä ajankäytön lisääntyminen saattoi liittyä niin teknologiaan itseensä, opiskelijoiden aktivointiin käytetyn ajan lisääntymiseen kuin vuorovaikutuksen haasteisiin. Lisäksi havaitut teemat ovat toisiaan leikkaavia: esimerkiksi opiskelijoiden aktivoinnin voidaan katsoa liittyvän läheisesti vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa (ks. esim. Louwrens & Hartnett 2015, Miao ym. 2022). Vaikka kevään 2020 etäopetusjaksosta onkin jo aikaa, voidaan pohtia, ovatko etäopetuksen vahvuudet ja heikkoudet sekä etänä opettavien kokema kuormitus edelleen samanlaisia. Voisikin olla hedelmällistä tutkia hätäetäopetuksen ja varta vasten suunnitellun etäopetuksen eroja.

6 Lopuksi

Tässä artikkelissa selvitettiin kieltenopettajien kokemuksia vuoden 2020 kevään etäopetuksen aikana keskittyen erityisesti heidän kokemuksiinsa etäopetuksen heikkouksista sekä heidän kokemaansa kuormitukseen ja sen mahdollisiin syihin. Etäopetuksen haasteiksi opettajat kokivat erityisesti vuorovaikutuksen opiskelijoiden kanssa, opiskelijoiden aktivoinnin sekä arvioinnin, ja samat teemat esiintyivät teemoina kieltenopettajien kokemuksissa siitä, mikä vie etäopetuksessa eniten aikaa. Edellä mainitut teemat liittyvät mahdollisesti kieltenopettajien kuormitukseen ja erityisesti lisääntyneen työmäärän kokemukseen.

Tuloksia arvioitaessa on huomioitava vuoden 2020 kevään etäopetuksen erityisyys nk. hätäetäopetuksena sekä tilanteen erityislaatuisuus kieltenopettajien ollessa uuden äärellä. Olisi mielenkiintoista seurata, mitä etäopetukseen liittyville haasteille ja opettajien kokemalle kuormitukselle sekä vuoden 2020 kevään etäopetuksen opettajille on tapahtunut etäopetuksen edelleen normalisoituessa yhdeksi opetusmuodoksi muiden opetusmuotojen ohien ja osaksi tulevaisuuden kieltenopettajan työkalupakkia.

Kirjallisuus

- Auvinen, M. & Rönkä, A. (1997). Etäopetus koulussa: Kilpisjärvi-projekti 1994–1997. Teoksessa Salminen, J. (toim.), *Helsingin II Normaalikoulun julkaisuja 1*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 24–30.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O. & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87 (3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Ewing, L.-A. & Cooper, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during Covid-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30 (1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1868562>
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19 (2), 197–217. <http://dx.doi.org/10125/44424>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, M. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign language annals*, 51 (1), 205–218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
- Kohnke, L. & Moorhouse, B. L. (2022). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *Relc Journal*, 53 (1), 296–301. <https://doi.org/10.1177/0033688220937235>
- Louwrens, N. & Hartnett, M. (2015). Student and teacher perceptions of online student engagement in an online middle school. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 19 (1), 27–44. <https://doi.org/10.61468/jofdl.v19i1.241>
- Luodonpää-Manni, M., Hahl, K. & Mäkipää, T. (2022). Kieliä etänä? Kieltenopettajien käsityksiä etäopetuksen käytännöistä, haasteista ja mahdollisuuksista. Teoksessa Hilden, R. & Luodonpää-Manni, M. (toim.), *Glädje i språklärandet: Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning*. Helsinki: Svenska kulturfonden, 231–250. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/350458>
- MacIntyre, P., Mercer, S., Gregersen, T. & Hay, A. (2022). The role of hope in language teachers' changing stress, coping, and well-being. *System*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102881>
- Miao, J., Chang, J. & Ma, L. (2022). Teacher–student interaction, student–student interaction and social presence: their impacts on learning engagement in online learning environments. *The Journal of Genetic Psychology*, 183 (6), 514–526. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2094211>
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of education for teaching*, 46 (4), 609–611. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Mäkipää, T., Hahl, K. & Luodonpää-Manni, M. (2021). Teachers' perceptions of assessment and feedback practices in Finland's foreign language classes during the COVID-19 pandemic, *CEPS Journal*, 11 (Special Issue), 219–240. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1108>
- Mäkipää, T., Hahl, K. & Luodonpää-Manni, M. (2022). Assessment and feedback practices in foreign language remote teaching during the pandemic in Finland. *Testing, Evaluation and Assessment Today*, 14–17.
- Nummenmaa, M. (2012) Oppimisympäristöt tutkimus — Etäopetus Suomessa. Etäopetuksen koordinoitihanke. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) (2020). Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. <https://okm.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>
- Pelto, A. (2022). Fernunterricht während der Corona-Pandemie: Erfahrungen der finnischen Deutschlehrenden. Pro gradu, Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051836758>
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50 (1), 37–56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Tigert, J. (2020). Pandemianaikaista kielipedagogiikkaa: näkökulmia maahanmuuttajien etäopetukseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/pandemianaikaista-kielipedagogiikkaa-nakokulmia-maahanmuuttajien-etaopetukseen>

II LUKUTAITOJEN ROOLIT KIELTENOPPIMISESSA JA -OPETTAMISESSA

LUKUTAIDON VAIKUTUS VIERAAN KIELEN OPPIMISEEN

Outi Veivo

1 Johdanto

Käytämme kieltä päivittäin monin eri tavoin. Kielen käyttäminen voi olla suullista, kuten jutustelua työkavereille tai podcastien kuuntelua, tai kirjallista, kuten uutisten lukemista tai viestien kirjoittamista. Se, millaisissa muodoissa kieltä näemme ja kuulemme, muovaa käsitystämme kielestä. Se vaikuttaa myös siihen, millaisia muistijälkiä kielestä jää mieleemme. Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, miten lukutaidon oppiminen muovaa kielellisen tiedon käsittelyä sekä sitä, miten se voi myöhemmin vaikuttaa vieraan kielen suullisen kielitaidon oppimiseen.

Vieläkö muistat, miltä tuntui oppia lukemaan? Voi olla, että se tapahtui niin vaivihkaa, ettet osaa enää sanoa, milloin se tapahtui, mutta voi myös olla, että muistat hyvin sen hetken, jolloin kirjaimet maitopurkin kyljessä tai Aku Ankan puhekuplissa alkoivatkin yhtäkkiä yhdistyä sanoiksi, joilla on merkitys. Muistat kenties oppineesi lukemaan koulussa tai kotona vanhempien opastuksessa, tai ehkä opit lukemaan sisarusten läksyjentekoa seuratessa ellet sitten oppinut taitoa aivan omin päin.

Kirjoitusjärjestelmiä on monenlaisia. Kirjoitusmerkit voivat vastata esimerkiksi koko sanaa (kiina), tavua (japani) tai ääniteitä (englanti). Suomessa, kuten muissakin eurooppalaisissa kielissä käytetään äännekirjoitusta, eli kirjaimet tai kirjainyhdistelmät vastaavat eri ääniteitä. Kun tällaista kieltä opitaan lukemaan, edellyttää lukemaan oppiminen aina kirjainten ja äänneiden tuntemusta¹. Se edellyttää toisin sanoen aluksi kirjainten visuaalisen muodon tunnistamista ja sitä, että oppija voi saada jostain tietoa siitä, miten kirjaimia kutsutaan. Kirjainten nimet opitaankin usein ennen kuin osataan varsinaisesti yhdistää ne tiettyyn äänteeseen (esim. Catts ym. 1999). Kirjaintuntemuksella puolestaan tarkoitetaan sitä, montako kirjainta lapsi tunnistaa ja osaa nimetä.

Seuraava tärkeä vaihe lukemaan oppimisessa on se, kun kirjaimen opitaan liittämään tietty äänne. Kirjainten ja äänneiden väliset suhteet ovat eri kielissä erilaisia. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuudet ovat hyvin johdonmukaisia, sillä yhtä kirjainta vastaa lähes aina yksi ainoa äänne ja yksi äänne kirjoitetaan aina samalla tavalla. Ainoa poikkeus suomen kielen kirjain-äännevastaavuuksissa on /ŋ/-äänne, eli 'n'- ja 'g'-kirjainten yhdistelmä äännetään eri tavalla kuin samat kirjaimet yksittäin. Suomen kieli on tässä suhteessa melko poikkeuksellinen, sillä useimmissa kielissä sama kirjain voidaan ääntää usealla eri tavalla riippuen siitä, millaisessa kontekstissa se esiintyy (esim. 'a'-kirjain englannin kielen sanoissa *law* ja *paste*). Hyvin yleistä on myös se, että yhdelle äänteelle on monia erilaisia kirjoitusasuja (esim. ranskan kielen äänne /o/, joka voidaan kirjoittaa esimerkiksi **ot**, kuten sanassa **sot**, tai **eau**, kuten sanassa **seau**).

¹ Tarkempi ja laajempi kuvaus lukemaan oppimisesta ja lukivalmiuksien kehittymisestä löytyy osoitteesta www.lukimat.fi.

2 Lukemaan oppiminen rakentuu tietoisuudelle kirjaimista ja äänneistä

Lukemisen edellytyksenä pidetään myös fonologista tietoisuutta. Se on tietoa siitä, millaisia äänneellisiä ominaisuuksia sanoilla ja niitä muodostavilla tavuilla on. Äännetietoisuudella puolestaan tarkoitetaan kykyä hahmottaa, millaisista äänneistä sanat koostuvat. Sitä voidaan arvioida ja mitata esimerkiksi tehtävillä, joissa pitää kertoa, missä sanassa voi kuulla tietyn äänneen, millä äänneellä jokin sana alkaa tai mihin äänneeseen sana loppuu. Voidaan myös kysyä, mikä sana syntyy, jos sanan alkuun lisätään tai siitä poistetaan jokin äänne, tai pyytää kuuntelemaan, missä sanapareissa on samalta kuulostava riimi. Tietoisuutta tavuista voidaan testata ja kehittää muun muassa siten, että pyydetään lausumaan sanoja ja samalla taputtamaan jokaisen tavun kohdalla. Tällaisia tehtäviä käytetään paljon lukivalmiuksien testaamisessa, mutta niitä voidaan käyttää myös lukutaidon kehittämistä tukevin harjoituksina. Esimerkiksi äännetietoisuusharjoitusten tiedetään tukevan lukutaidon kehittymistä vielä ensimmäisellä luokalla, vaikka lukemaan oppiminen olisi jo alkanutkin (Lerikkanen ym. 2004). Koska fonologinen tietoisuus liittyy niin tiiviisti lukutaitoon, sitä on pidetty toisaalta lukutaidon edellytyksenä ja toisaalta taas sen seurauksena (esim. Bialystok 2001). Todennäköistä on, että tietynasteista kielellistä tietoisuutta tarvitaan, jotta lukutaito voi kehittyä, mutta toisaalta myös lukutaito kehittää kielellistä tietoisuutta.

3 Lukutaito muuttaa kielen prosessointia

Vieraiden kielten oppimisen näkökulmasta on kiinnostavaa, että lukutaito näyttäisi muuttavan kielellisen tiedon käsittelyä. Esimerkiksi edellä kuvatut fonologista tietoisuutta edellyttävät tehtävät ovat vaikeampia lukutaidottomille, eli he ovat niissä hitaampia ja tekevät niissä enemmän virheitä (Morais ym. 1979). Erityisen kiinnostavaa on se, että lukutaitoiset näyttäisivät käyttävän tällaisissa tehtävissä laajempia aivoalueita kuin lukutaidottomat. Eli kun esimerkiksi lukutaidottomia pyydettiin toistamaan epäsanoina (kuten suomen *öskä*), aivojen sähköistä aktiivisuutta mittaavilla PET-kuvauksilla pystyttiin toteamaan, että lukutaitoiset koehenkilöt käyttivät tehtävässä huomattavasti laajempia aivoalueita kuin lukutaidottomat (Castro-Caldas ym. 1998). Lukutaidon kehittyessä siis syntyy uusia yhteyksiä visuaaliseen ja auditiiviseen havaitsemiseen tarvittavien aivoalueiden välille. Ja kun tällaisia yhteyksiä on syntynyt, niistä ei voi ”oppia pois”.

Lukutaito vaikuttaa myös siihen, millainen muistijälki uusista opittavista sanoista mieleen jää. Tutkijat eivät ole aivan yksimielisiä siitä, miten lukemaan oppiminen vaikuttaa ensikielen sanojen muistiedustumiin. On mahdollista, että sanan äänneasu ja kirjoitusasu tallentuvat eri aivoalueille ja lukemaan opittaessa syntyy pysyviä yhteyksiä näiden aivoalueiden välille (esim. Grainger ym. 2010). On myös mahdollista, että aiemmin opittuun äänneasun muistijälkeen ”tarttuu” uutta tietoa sanan kirjoitusasusta, jolloin ne tallentuisivat samalle aivoalueelle (esim. Taft ym. 2008).

4 Lukutaito vaikuttaa myös vieraan kielen puheen ymmärtämiseen

Miten lukutaito sitten voi vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen ja käyttöön? Monelle on varmasti tuttua, miten vahvasti äidinkielen kirjain-äännevastaavuudet iskostuvat mieleen ja miten helposti ne vaikuttavat vieraan kieleen ääntämiseen. Jokaisessa uudessa kielessä pitää siis erikseen opetella, miten mikäkin kirjain tai kirjainyhdistelmä äännetään, ja voi

kestää, ennen kuin opimme muistamaan, että esimerkiksi *bonjour* lausutaankin /bõ.ʒuʁ/ eikä /bonjour/, kuten suomalainen sen lukisi. Yllättävämpää kenties on kuitenkin se, miten paljon sanojen kirjoitusasu voi vaikuttaa myös kuullun ymmärtämiseen.

Puheen ymmärtäminen edellyttää puhevirran osasten analysoimista siten, että äänneistä muodostuu sanoja, jotka lausekontekstissa välittävät merkityksiä. Puhuttujen sanojen tunnistuksesta on olemassa erilaisia kokeellisiin tutkimuksiin perustuvia malleja, joille yhteistä on se, että niissä kaikissa ajatellaan sanojen tunnistuksen perustuvan siihen, miten kuulohavainto sanan äänneasusta aktivoi mielessämme olevasta sanavarastosta erilaisia ehdokkaita tunnistettavaksi sanaksi. Tämän jälkeen nämä ehdokkaat kilpailevat siitä, mikä niistä vastaa parhaiten kuulohavaintoa ja paras vastine voittaa, eli tulee tunnistetuksi. Niinpä kuullessamme esimerkiksi sanan *tuli*, myös sellaiset sanat kuten *tule*, *tuki* tai *tuuli* aktivoituvat mielessämme. Jos kuuliija osaa useita kieliä, myös muiden kielten samalta kuulostavat sanat aktivoituvat, kun kuulohavainnolle etsitään mielestä sopivaa vastinetta. Mitä enemmän kilpailijasanoja aktivoituu, sitä työläämpää on sanojen tunnistus. Kilpailevien sanojen aktivoituminen kuitenkin riippuu siitä, miten yleisiä ne ovat ja miten hyvin ne sopivat kontekstiin. Toisen kielen sanojen aktivoituminen puolestaan riippuu siitä, missä määrin sitä kieltä on hiljattain käytetty ja miten hyvin kyseiset sanat osataan. Sanojen yleisyyden vaikutus ymmärtämiseen on tuttu esimerkiksi siitä, jos yrittää saada puheesta selvää meluisassa ympäristössä. On helpompi arvata, mitä toinen sanoo, jos samantapaisia sanoja on vain vähän kuin jos samantapaisia sanoja on paljon.

Miten lukutaito sitten vaikuttaa puhuttujen sanojen tunnistukseen? Koska lukemaan oppittaessa opitaan myös sanojen kirjoitusasut, sanojen äänneasujen aktivoitumisen lisäksi myös kirjoitusasut aktivoituvat puhuttuja sanoja tunnistettaessa. Tämä osoitettiin ensimmäisenä tutkimuksessa, jossa koehenkilöt tunnistivat kuulemistaan sanapareista riimin nopeammin, jos sanat kirjoitettiin samalla (esim. englannin *pie – tie* tai *toast – roast*) kuin jos sanat kirjoitettiin eri tavalla (esim. *rye – tie* tai *toast – ghost*) (Seidenberg & Tanenhaus 1979). Kirjoitusasun vaikutus äänneasun tunnistamiseen näkyy myös siten, että koehenkilöt kertovat kuulevansa äänneitä, joita sanoissa ei kuitenkaan ole. Esimerkiksi ranskankieliset koehenkilöt kertoivat kuulleensa äänneen /b/ sanassa *absurde*, vaikka sana äännetään [apsyrd], eli vaikka tuota äännettä ei sanassa kuulu. He perustivat siis tässä tehtävässä arvionsa mielessään olevaan tietoon sanan kirjoitusasusta, eivätkä siihen, mitä he todella kuulivat (Hallé ym. 2000).

Kirjoitusasun vaikutus kuulohavaintoon on osoitettu myös monissa tehtävissä, jotka eivät edellytä erityistä keskittymistä sanan äännerakenteeseen, eli fonologista tietoisuutta. Ensimmäiset tutkimukset tehtiin ranskaa ensikielenään puhuvilla koehenkilöillä. Tutkimuksessa pyydettiin tunnistamaan yksittäisiä puhuttuja sanoja. Tulokset olivat mielenkiintoisia, sillä jos sanassa oli äänne, joka kirjoitetaan ranskassa aina samalla tavalla (kuten äänneyhdistelmä /ag/ sanoissa *bague* ja *vague*) se tunnistettiin nopeammin kuin sana, jonka äänneet voidaan kirjoittaa monella eri tavalla (kuten äänne /õ/ sanoissa *plomb*, *nom*, *ton*, *prompt*, *tronc* ja *long*) (Ziegler & Ferrand 1998). Tämän jälkeen aihetta on tutkittu paljon ja nykyään ajatellaankin, että on aivan kiistatonta, että kirjoitusasu vaikuttaa myös sanan äänneasun havaitsemiseen. Tämä ei ole olennaista sellaisissa kielissä kuin suomi, joissa kirjaimet ja äänneet vastaavat toisiaan yksi yhteen, mutta monissa vieraisissa kielissä, joissa näin ei ole, sanojen kirjoitusasun aktivoituminen mielessä voi vaikeuttaa tai hidastaa kuullun ymmärtämistä.

5 Lukutaito vaikuttaa vieraan kielen suullisen kielitaidon oppimiseen

Miten lukutaito sitten vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen? Kun otetaan huomioon kaikki edellä kerrottu, voidaan todeta, että on iso ero, aloitetaanko vieraan kielen oppiminen ennen kuin osataan lukea ensikielellä vai vasta sen jälkeen. Ensikielessä äännteitä ja sanoja opitaan samaan aikaan ja siihen yhdistyy myös uusien käsitteiden oppiminen. Lisäksi puhumaan oppiminen edeltää poikkeuksetta lukemaan oppimista. Vieraassa kielessä taas oppijat hallitsevat jo yhden kielen äännejärjestelmän ja mikäli he osaavat lukea, kun vieraan kielen oppiminen alkaa, yhteyksiä äännteiden ja kirjainten välille on jo muodostunut. Lukutaitoisten oppijoiden kanssa voidaan myös käyttää kirjoitettuja oppimateriaaleja oppimisen alkutaipaleesta alkaen. Se taas johtaa helposti siihen, että sanat nähdään useammin kirjoitettuna kuin kuullaan puhuttuna. Tällaisissa olosuhteissa on mahdollista, että kirjoitusasu opitaan paremmin kuin sanojen äänneasun, eli että visuaalinen muistijälki sanasta on vahvempi kuin auditiivinen (esim. Veivo ym. 2015). Tällöin oppijoille tuottaa ongelmia etenkin sanojen lausuminen, sillä sen oppiminen edellyttää uusien kirjain-äännevastaavuuksien oppimista. Kuullun ymmärtäminen saattaa silloin hidastua tai olla työlästä, kun kuulohavaintoa vastaavaa kirjainyhdistelmää yritetään etsiä muistista, eikä sitä sieltä löydy.

Kielitaidon karttuessa erot kirjoitus- ja äänneasun välillä kuitenkin tasaantuvat, kun yhteyksiä muistijälkien välille tulee lisää, eli vähitellen äänneasun yhdistyy nopeammin sitä vastaavaan kirjoitusasuun (Veivo ym. 2018). Yhteyksien oppiminen ei kuitenkaan välttämättä tapahdu tasaisesti kielitaidon karttuessa. Esimerkiksi suomenkielisillä ranskan oppijoilla tässä havaittiin käännekohta eurooppalaisen viitekehyksen tasojen B1 ja B2 välillä: kirjoitus- ja äänneasun yhdistäminen toisiinsa opittiin lähinnä alemmilla taitotasoilla (viitekehyksen tasot A1 – B1), kun taas ylemmillä taitotasoilla (tasot B2 – C2) kehitystä tässä tapahtui enää melko vähän (Veivo 2017).

Mikäli vierasta kieltä kuullaan paljon, voidaan vieraan kielen sanojen äänneasun oppia alusta asti tarkasti, jolloin muistijälkikin muodostuu vahvaksi. Tällainen tilanne on esimerkiksi silloin, kun maahanmuuttajat oppivat kieltä ympäristössä, jossa kieltä käytetään koko ajan päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Vastaava tilanne voi syntyä myös silloin, jos kielenoppija jostain muusta syystä on paljon tekemisissä vieraan kielen kanssa arjessaan. Jos oppija esimerkiksi seuraa ja käyttää eri medioita säännöllisesti englanniksi, voivat englannin sanojen äänneasut tulla yhtä tutuiksi tai jopa tutummiksi kuin sanojen kirjoitusasut. Tällöin ongelmia kielen oppimisessa voi tuottaa se, miten tutun kuuloiset sanat kirjoitetaan eikä niinkään se, miten kirjoitetut sanat lausutaan.

6 Lopuksi

Kuten edellä on kuvattu, lukutaito vaikuttaa siihen, miten vieraan kielen suullista kielitaitoa opitaan. Vieraan kielen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa kannattaakin pohtia, missä määrin oppijat kuulevat kieltä ja missä määrin he näkevät sitä kirjoitettuna. Opetuksessa voidaan myös ottaa huomioon se, miten paljon ensikielessä opitut yhteydet kirjainten ja äännteiden välillä vaikuttavat tuottamiseen ja ymmärtämiseen. Jos halutaan tehostaa ääntämisen oppimista, voidaan esimerkiksi tehdä harjoituksia, joissa vertaillaan sitä, miten vieraan kielen sanat äännettäisiin ”suomalaisittain” ja miten ne opittavassa kielessä äännetään. Kuullun ymmärtämisen harjoitusten yhteydessä taas voidaan pohtia esimerkiksi sitä, missä määrin kukin joutui muistelemaan mielessään sanojen kirjoitusasua, jotta sai kuulemastaan selvää. Myös tieto siitä, että aiemmin opittu ensikielen lukutaito

saattaa vaikeuttaa kuullun ymmärtämistä, voi olla oppijoille arvokasta. Opettajan kannalta tärkeintä on muistaa, että lukutaito muuttuu peruuttamattomasti tapaa, jolla tuotamme ja ymmärrämme puhetta. Tästä syystä vieraan kielen suullisen kielitaidon oppiminen edellyttää uusien äänteiden ja kirjain-äännevastaavuuksien oppimisen lisäksi myös kykyä "unohtaa" moni ensikielen lukutaidon myötä opittu asia hetkeksi, jotta vieraan kielen suullisella kielitaidolla on tilaa kehittyä.

Kirjallisuus

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Castro-Caldas, A., Petersson, K. M., Reis, A., Stone-Elander, S. & Ingvar, M. (1998). The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain: a journal of neurology*, 121 (6), 1053–1063. <https://doi.org/10.1093/brain/121.6.1053>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3 (4), 331–361. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2
- Grainger, J., Midgley, K. & Holcomb, P. J. (2010). Re-thinking the bilingual interactive-activation model from a developmental perspective (BIA-d). Teoksessa Kail, M. & Hickmann, M. (toim.), *Language acquisition across linguistic and cognitive systems*. Amsterdam: John Benjamins, 267–283. <https://doi.org/10.1075/lald.52.18gra>
- Hallé, P. A., Chéreau, C. & Segui, J. (2000). Where is the /b/ in "absurde" [apsyrd]? It is in French listeners' minds. *Journal of Memory and Language*, 43 (4), 618–639. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2718>
- Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2004). Developmental dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (2), 139–156. <https://doi.org/10.1177/1476718X04042972>
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7 (4), 323–331. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)
- Seidenberg, M. S. & Tanenhaus, M. K. (1979). Orthographic effects on rhyme monitoring. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5 (6), 546–554.
- Taft, M., Castles, A., Davis, C., Lazendic, G. & Nguyen-Hoan, M. (2008). Automatic activation of orthography in spoken word recognition: Pseudohomograph priming. *Journal of Memory and Language*, 58 (2), 366–379. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.11.002>
- Veivo, O., Suomela-Salmi, E. & Järvikivi, J. (2015). Orthographic bias in L3 lexical knowledge: Learner-related and lexical factors. *Language, Interaction and Acquisition*, 6 (2), 270–293. <https://doi.org/10.1075/lia.6.2.04vei>
- Veivo, O., Porretta, V., Hyönä, J. & Järvikivi, J. (2018). Spoken second language words activate native language orthographic information in late second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 39 (5), 1011–1032. <https://doi.org/10.1017/S0142716418000103>
- Veivo, O. (2017). *Orthographe et reconnaissance des mots parlés chez les apprenants tardifs de L2*. Väitöskirja, Turun yliopisto, Annales B (437). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6869-5>
- Ziegler, J. C. & Ferrand, L. (1998). Orthography shapes the perception of speech: The consistency effect in auditory word recognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 5 (4), 683–689. <https://doi.org/10.3758/BF03208845>

TUNTEMATTOMASTA TUTTUA: LUKUPIIREISTÄ SYVYYTTÄ AIKUISTEN MAAHANMUUTTANEIDEN KIELEN JA KULTTUURIN OPETUKSEEN

Niina Kekki, Riitta Jytilä ja Viola Parente-Čapková

Koneen Säätiön rahoittamassa TUPÄ-hankkeessa (2020–2023, Turun yliopisto) tutkitaan kaunokirjallisuutta aikuisten maahanmuuttaneiden suomen kielen edistäjänä esimerkiksi lukupiiri- ja kirjoitustyöpajatyöskentelyn avulla. Hankkeesta löytyy lisätietoa verkkosivuilta: <https://tuntemattomalla-paahan.com/>

1 Johdanto

Tuntemattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahanmuuttaneiden suomen kielen edistäjänä -hankkeemme (Koneen Säätiö 2020–2023) nostaa esiin kirjallisuuden merkityksen kulttuurisen kielenoppimisen olennaisena tekijänä. Näkemysksemme mukaan kaunokirjallisuutta pitäisi hyödyntää suomen kielen opetuksessa huomattavasti laajemmin ja monipuolisemmin kuin aiemmin on tehty. Tarkastelemme suomalaisen nykykirjallisuuden ja sen tutkimuksen kautta suomen kieltä ja suomalaista kulttuuria. Suomalainen kirjallisuus toimii osallistujille merkityksellisenä kielen mallina ja ikkunana yhteiskunnallisiin ilmiöihin.

Nivomme hankkeessa yhteen filologisen, pedagogisen, kielitieteellisen ja kirjallisuuden tutkimuksen. Yhdistämme filologisen lähestymistavan (ks. Parente-Čapková & Fárová 2021) nykyisiin oppimiskäsityksiin, joiden mukaan tieto on sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentunutta ja kieltä opitaan käyttämällä sitä erilaisissa tilanteissa (ks. Aalto ym. 2009).

Perustamme toimintamme dialogiseen oppimiseen, jossa korostetaan yhteistyötä, vuorovaikutusta ja oppijoiden omia lähtökohtia: oppiminen on yhteisöstä osalliseksi tulemista. Etsimme ratkaisuja siihen, miten eri ryhmät ja kulttuurit voivat rakentaa yhteisöllisyyttä erilaisista taustoista ja kielistä huolimatta. Emme paukuta hankkeen osallistujia ”Tuntemattomalla päähän” vaan osallistamme heitä keskusteluun, jonka avulla ”tuntemattomasta” kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista tulee tuttua ja yhteisesti jaettavaa. Oletamme, että Suomen kirjallisuuden, kulttuurin ja kielen syvempi tuntemus edistää kotoutumista ja työnhakua.

2 Lukupiiri opetusmenetelmänä

Ymmärrämme lukupiirin sosiaalisena, tiettyyn historiaan ja kulttuuriin paikantuvana toimintamuotona, jossa konkretisoituu ajatus yhteisöllisestä, vuorovaikutuksellisesta oppimisesta. Lukupiirissä lukeminen rakentaa käsityksiä yhteisöstä ja kulttuuriin kuulumisesta ja voi tarjota osallisuutta yhteiskunnasta. (Ks. Jytilä & Kekki 2022; Vaarala 2009.)

Hankkeemme opetustoiminta muodostuu lukupiireistä, joita olemme järjestäneet syksystä 2020 lähtien. Lukupiireihin on osallistunut kulttuurisesti moninainen ja monikielinen joukko korkeakoulutettuja ja -koulutettavia aikuisia. Heidän suomen kielen osaamisen tasonsa

vaihtelee, mutta kaikki ovat itse arvioineet kielitaitonsa vähintään eurooppalaisen viitekehysten B1-tasolle ennen lukupiirin alkua.

Olemme järjestäneet lukupiirit kokonaan Zoomissa. Alkuperäinen kohderyhmämme oli korkeakoulutetut, Suomessa jo pidempään asuneet maahanmuuttaneet, mutta mukana on ollut myös vaihto-opiskelijoita ja ulkomaisissa yliopistoissa suomea opiskelevia. Osa on osallistunut myös kirjailija Alexandra Salmelan luovan kirjoittamisen työpajoihin. Osallistujajoukko jokaista lukupiiriä kohden on ollut pieni, alle kymmenen osallistujaa, mutta tarpeen mukaan lukupiirimenetelmää voidaan soveltaa myös suuremmalle joukolle.

Olemme järjestäneet romaanilukupiirejä ja lyhyiden tekstien lukupiirejä. Nämä lukupiirit ovat erilaisia tavoitteiltaan: romaanilukupiiri tarjoaa mahdollisuuden kokonaisen, monelle ehkä ensimmäisen suomenkielisen romaanin lukemiseen, lyhyiden tekstien lukeminen taas mahdollistaa romaanipiiriä tarkemman kieleen keskittyvän lukemisen.

Romaanilukupiireissä olemme lukeneet seuraavat teokset: Johanna Sinisalon *Ennen päivänlaskua ei voi* (2000), Kari Hotakaisen *Juoksuhaudantie* (2002), Kari Hotakaisen *Ihmisen osa* (2009), Pajtim Statovcin *Kissani Jugoslavia* (2014) ja Kari Hotakaisen *Tarina* (2020). Lyhyiden tekstien lukupiireissä olemme lukeneet novelleja, runoja ja muita pituudeltaan tiiviitä tekstejä. Lukemistossa on ollut esimerkiksi tekstejä Petri Tammisen *Elämiä*-kokoelmasta (1994), Hanna Haurun *Jumalan uskossa* (novellikokoelmasta *Muuttoliike*, 2006), Tao Linin *Ensilumi* (novellikokoelmasta *Kaunis maailma*, 2019), Jukka Ukkolan *Suomi on* (2017) sekä Tuomas Timosen *Kasvatusohjeita* (runokokoelmasta *Oodi rakkaudelle*, 2007).

Lukupiirit ovat kokoontuneet 90 minuutin ajan kerran viikossa. Romaanilukupiireissä olemme lukeneet noin 30 sivun katkelman joka viikoksi. Ensimmäisessä lyhyiden tekstien lukupiirissä kokeilimme kahden tekstin käsittelyä yhdellä lukupiirikerralla ajallisesta vertailunäkökulmasta: tarkastelussa oli esimerkiksi Maria Jotunin *Hilda Husso* (novellikokoelmasta *Suhteita*, 1905) ja Tuuve Aron *Leikki* (novellikokoelmasta *Harmia lämpöpatterista*, 1999). Vaikka eri aikoina julkaistujen novellien vertailu oli hedelmällistä, huomasimme, että 90 minuutissa ei ehdi syventymään kahteen useamman sivun mittaiseen tekstiin.

3 Käyttöpohjaista kielenoppimista lukupiirissä

Lukupiiritoimintamme perustuu käyttöpohjaisen kielenoppimisen käsitykseen, jonka mukaan kieltä oppii kieltä käyttämällä. Kielellisiä muotoja ei voi erottaa niiden merkityksistä ja käyttökonteksteista, minkä lisäksi kieli on paitsi vuorovaikutuksen väline, myös vuorovaikutuksessa kehittyvää. (Käyttöpohjaisuutta hyödyntävästä funktionaalisesta kielenopetuksesta ks. esim. Aalto ym. 2009.)

Käyttöpohjaisen kielenoppimisen näkökulma puoltaa kaunokirjallisten tekstien käyttöä opetuksessa monella tapaa. Kaunokirjallisissa teksteissä esiintyy monipuolista kieliainesta, mikä auttaa oppimaan kieltä käytössä. Tekstien käsittely lukupiirimenetelmän avulla mahdollistaa uusien tai vaikealta tuntuvien kielenainesten ihmettelyn ja työstämisen yhdessä. Esimerkiksi Hotakaisen *Juoksuhaudantie*-romaanissa kiinnitimme huomiota referatiivirakenteen käyttöön (ks. Kuvio 1). Rakenne toistui romaanissa useasti, joten saimme runsaasti esimerkkejä sen käytöstä. Esimerkkien pohjalta pystyimme pohtimaan rakenteen tuottamia merkityksiä ja avaamaan sen kieliopilliset palikat, joista teetimme myöhemmin harjoituksia lukupiirin Moodle-alustalle.



Kuvio 1. Esimerkki muoto–merkitys–käyttö-kombinaation tarkastelusta kaunokirjallisuuden avulla.

Lukupiiritoimintamme luottaa keskusteluun osallistujien oppimista tukevana käytäntönä: toisaalta osallistujilla on keskusteluissa jatkuvasti toistensa tuki, kun he sanallistavat toisilleen omaa lukukokemustaan, toisaalta omassa menetelmässämme on aina myös mahdollisuus kysyä lukupiirin ohjaajilta tarkennuksia kieleen tai tekstien taustoitukseen. Lukupiireissämme on ollut aina paikalla vähintään kaksi ohjaajaa, jotka käyvät keskinäistä dialogia luetuista teksteistä kutakin lukupiirikertaa valmistellessaan. Osallistujien omat sanallistukset lukupiiritoiminnasta puoltavat havaintoa yhteisöllisen oppimisen mielekkyydestä: ”Mielestäni paras asia oli se, että voimme keskustella ja pureutua aiheisiin kiirettömästi. Näkökulmien vaihtaminen oli erittäin hyödyllistä ja olin yllätynyt tästä kuinka voimme oppia muilta osallistujilta” (lyhyiden tekstien lukupiirin palaute, kevät 2022).

4 Lukeminen avaa ovia yhteiskunnallisiin keskusteluihin

Lukupiiritekstejä valitessamme olemme pohtineet sitä, millainen kaunokirjallisuus soveltuu kielenoppimiseen. Hankkeemme lähtökohtien mukaisesti emme miellä kaunokirjallisuutta vain (kielen)oppimisen välineeksi vaan ymmärrämme sen taiteena ja osana yhteiskunnallista dialogia. Teosten valinnassa emme ole tehneet oletuksia niiden kielen helppoudesta tai vaikeudesta. Olemme valinneet tekstejä, jotka mielestämme

1) ovat laadukkaita: sekä kieleltään että kerronnaltaan mielenkiintoisia. Hankkeen yhtenä tavoitteena on auttaa osallistujia hahmottamaan erilaisia tekstityyppejä ja tutustuttaa heitä moniin erilaisiin kielellisiin rekistereihin ja kertomisen tapoihin.

2) käsittelevät yhteiskunnallisia ilmiöitä monipuolisesti ja ottavat kriittisesti osaa yhteiskunnalliseen keskusteluun. Kirjallisuus mahdollistaa moniäänisen suhtautumisen suomalaiseen yhteiskuntaan sen sijaan, että luotaisiin yhä uusia idealisoituja myyttejä Suomesta.

Näiden periaatteiden lisäksi varsinkin romaanelukupiireissä valintaa ovat rajanneet käytännön seikat eli teoksen pituus (korkeintaan noin 300 sivua) ja helppo saatavuus esimerkiksi kirjastosta.

Tähänastiset teosvalinnat ovat osoittautuneet toimiviksi. Eräs osallistuja kuvaa sitä, miten romaanipiirissä luettu *Kissani Jugoslavia* on avannut hänelle uusia näkökulmia Suomeen:

”Tykkään roomanin valinnasta tosi paljon, koska maahanmuuttajataustaisten kertojien tarinat koskevat myös minun elämäni. Näin itseäni ja omiani tunteitani niissä tarinoista, jotka minun mielestäni kertovat vieraudesta ja siitä, että henkilö tuntee, että ei kuulu tiettyyn paikkaan. Tunnen itseäni edustanut tässä roomanissa. Paitsi romaanin hahmot kärsivät vierina Suomessa olemisesta, Suomi on kuvattu vapaaksi ja erilaisia elämäntapoja myönteisesti katsovaksi maaksi. Siitä näkökulmasta romaani on toivetta antava. Kun aina lukupiirin jälkeen koen, että olen oppinut paljon enemmän kuin pelkästään kieliä.” (*Kissani Jugoslavia* -romaanipiirin palaute, kevät 2022)

Lukupiiritapaamisemme ovat noudattaneet pitkälti samanlaista kaavaa. Aluksi jaamme osallistujat pareittain tai pienryhmissä breakout-huoneisiin keskustelemaan valmistelemistamme kysymyksistä. Tämän jälkeen puramme ajatukset yhteisesti, minkä jälkeen seuraa toinen pienryhmäkeskustelu. *Juoksuhaudantie*-lukupiiritapaamisessa keskustelimme esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla:

- Miten lukeminen sujui?
- Mitä et ymmärtänyt (kielestä tai sisällöstä)?
- Mikä tekstissä oli yllättävää tai vierasta? Mikä tosi tavallista tai tuttua?
- Suomessa on tunnettu sanonta, jonka mukaan jokaisen unelma on ”punainen tupa ja perunamaa”.
 - Tiedätkö muista kielistä vastaavaa sanontaa?
 - Miten muissa maissa suhtaudutaan oman kodin ostamiseen ja omistamiseen?
- Pohtikaa yläkerran ”he”-naapurien avulla, millaista on kerrostaloasuminen Suomessa ja muualla. Millainen on hyvä naapuri?
- Tiedättekö tai saatteko selville, keitä ovat seuraavat romaanissa mainitut henkilöt ja millainen vaikutus heillä on suomalaiseen kulttuuriin? Mitä heistä on kirjoitettu mediassa 2000-luvun alussa?
 - Karpo (s. 236 ja s. 289)
 - ”Vireeni” eli Lasse Virén (s. 264)
 - Saku Koivu, Jere Lehtinen, Ville Peltonen (s. 293)
 - Väinö Linna, Antti Rokka (s. 293)

Tavoitteemme on, että jokainen saa otettua lukupiirissä puheenvuoron vähintään pienryhmäkeskusteluissa. Tämä dialogi on toiminut lukupiireissä hyvin: ”[...] juuri keskusteluiden vuoksi ymmärsin tekstejä kokonaan (mm. niihin piileskeleviä viittauksia, jotka olivat hyvin tärkeitä tekstin ymmärtämisen kannalta, mutta myös opettavaisia - auttoivat tutustua suomalaiseen kulttuuriin ja ymmärtää sitä enemmän)” (lyhyiden tekstien lukupiirin palaute, syksy 2021).

Lukupiirikokoontumisten lisäksi olemme laatineet sanasto-, kielioppi- ja kirjoitustehtäviä Moodlen verkko-oppimisympäristöön. Moodlessa on tarjolla myös tekstejä taustoittavaa tietoa kirjailijaan ja tekstien teemoihin liittyen. Kirjallisista tehtävistä pakollisena jokaisessa lukupiirissä on lukupäiväkirjan kirjoittaminen, jossa osallistujat saavat vapaamuotoisesti reflektoida luetun teoksen ja lukupiirikeskustelujen herättämiä ajatuksia.

5 Lukupiiriä ohjaamaan!

Vaikka oma kohderyhmämme ovat aikuiset maahanmuuttaneet, nähdäksemme lukupiirimenetelmää voi soveltaa minkä tahansa kielen opetukseen, kaikenikäisten kielenoppijoiden kanssa. Lyhyiden tekstien lukupiirin ideaa voi soveltaa myös yksittäiseen kielenoppituntiin (yksi teksti / oppitunti). Romaanilukupiirin ympärille voi sopivan teoksen löytyessä rakentaa kokonaisen kurssin erilaisiin opetusympäristöihin.

Olemme koonneet alla olevaan listaan omat lähtökohtamme lukupiirien ohjaamiseen. Toivomme, että niiden avulla kynnys käyttää lukupiirimetelmää kielenopetuksessa madaltuu, ja että tämä artikkeli inspiroi huomaamaan, miten lukupiiritoiminta voi edistää kielenoppimista kirjallisuuden avulla.

- Dialogisuus: keskusteleva ilmapiiri, jossa kaikki oppivat toisiltaan.
- Dialoginen ohjaajaparin kanssa työskentely: kieli- ja kirjallisuustiedon yhdistäminen mahdollisuuksien mukaan. Myös oman äidinkielen ja S2- tai vieraan kielen opettajan yhteistyötä kannattaa kokeilla!
- Tekstien valinta:
 - a) Tekstit liittyvät yhteiskuntaan ja käsittelevät sitä kriittisesti ja moniäänisesti.
 - b) Tekstit ovat kielellisesti ja kerronnallisesti monipuolisia.
- Uuden kieliaineksen määrän säätely: liikkeelle lyhyistä teksteistä tai kokonaisteoksen pilkkomisesta sopiviin osiin.
- Monipuolinen oppiminen: lukupiirissä luetaan, kuunnellaan, keskustellaan ja kirjoitetaan. Erilaisia kirjoitus- ja kielioppiharjoituksia tehdään sen pohjalta, mitä tekstistä on havaittu.

Kirjallisuus

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, 402–423. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204>
- Jyttilä, R. & Kekki, N. (2022). Kohti yllirajaista lukemista. Lukupiiri aikuisten maahanmuuttaneiden yhteisöllisen oppimisen menetelmänä. *Aikuiskasvatus* 42 (2), 119–132. <https://doi.org/10.33336/aik.120034>
- Parente-Čapková, V. & Fárová, L. (2021). Teaching Language with Literature, Literature with Language: Analysing, Interpreting, Discussing, Translating. Teoksessa Horstschäfer, D., Schröder, S. M. & Toivio-Kochs, P. (toim.) *Verbinden – verknüpfen – vermitteln. Festschrift für Marja Järventausta*. Berliini: Nordeuropa-Institut, 105–116.
- Vaarala, H. (2009). Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Humanities 29. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22654>

III KIELTENOPPIMISEN KESTÄVÄ TULEVAISUUS JA JATKUVA OPPIMINEN

KIELENOPPIMINEN JA IKÄ

Minna Majjala ja Katja Mäntylä

1 Johdanto

Kielen oppimiselle ei ole mitään ikärajaa. Vaikka tutkimuskirjallisuus on erimielinen siitä, mikä on paras ikä aloittaa vieraan kielen oppiminen, on monissa Euroopan maissa alettu tarjota lapsille mahdollisuutta varhaiseen kielenoppimiseen. Myös Suomessa on kevästä 2020 alkaen ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen oppiminen aloitettu jo ensimmäisellä luokalla. Kielten opiskelun voi kuitenkin aloittaa minkä ikäisenä hyvänsä, vaikka eläkkeellä työväenopistojen tai kansalaisopistojen kielikursseilla. Myöhemmällä iällä oppimista voi motivoida sekin, että kielen oppiminen saattaa parantaa kognitiivisia taitoja ja edistää aivoterveyttä ja siten ehkäistä muistisairauksia (Ware ym. 2021). Toisaalta eri ikäisillä on erilaisia vahvuuksia kielen oppimisessa. Nuori oppija saattaa käyttää kieltä ennakkoluulottomasti ja epäröimättä ja oppiminen tuntuu vaivattomalta. Uudet asiat tarttuvat mieleen helpommin kuin vanhempana. Oppimisen helppous ei kuitenkaan välttämättä johda hyviin tuloksiin, kun oppimistuloksia tarkastellaan pitkäjänteisesti: esimerkiksi kielen opetuksen varhaisempi aloittaminen ei automaattisesti johda parempaan kielitaitoon (de Bot 2014; Muñoz & Singleton 2011; Muñoz 2014; Wilden & Porsch 2016).

Yliopisto-opiskelijoiden kieltenoppimisessa olemme saaneet monien kohdalla seurata sitä, kuinka vahva motivaatio auttaa oppimisessa. Aikuiset saattavat tietää paremmin, miten opiskella ja mitä he haluavat eri kielten osaamisella saavuttaa. Oppimisen tavoitteet voivat hyvinkin olla erilaisia eri oppijoilla: jollekulle riittää se, että osaa matkustaessaan käyttää kieltä asioimistilanteissa, kun taas toiselle oppijalle oleellista on pärjätä vieraalla kielellä omaan työhön liittyvissä muodollista kieltä vaativissa tilanteissa. Aikuisilla kielenoppijoilla on usein vahva motivaatio, kun he aloittavat kielen opiskelun aikuisiällä. Heillä on selkeä näkemys siitä, mihin he kielitaitoa tarvitsevat ja miksi he haluavat aloittaa jonkun tietyn kielen opiskelun. Syitä aikuisiällä aloitettuun kielen opiskeluun on monia: joku haluaa opiskelemaan tai töihin johonkin tiettyyn maahan. Toinen on löytänyt elämäkumppanin ja haluaa oppia kumppanin kieltä ja kulttuuria. Kolmas haluaa eläkkeellä oppia uutta.

Tässä artikkelissa tarkastelemme tutkimuskirjallisuuteen perustuen eri ikäisten kielenoppijoiden vahvuuksia ja iän vaikutusta eri kielenoppimisen alueisiin, kuten esimerkiksi suullinen kielitaito ja ääntäminen sekä kielioppi. Tämän lisäksi pohdimme oppimisympäristön ja erilaisten opetusmenetelmien (toiminnallisuus, kielitietoisuus) vaikutusta eri-ikäisten kielten oppimiseen.

2 Eri ikäisillä kielenoppijoilla erilaisia vahvuuksia

Kun puhutaan kielenoppimisesta ja iästä, usein mainitaan herkkyyskausi tai -kaudet, jolloin kieltä oppii parhaiten. Tämä ajattelu pohjaa kriittisen periodin hypoteesiin, jonka mukaan ensikielen omaksumisen kriittinen ajanjakso sijoittuu noin ikävuosien 2–11 välille (Penfield & Roberts 1959; Lenneberg 1967). Hypoteesi liittyy oletukseen aivopuoliskojen toimintojen eriytymisen ja kielenkehityksen yhteydestä. On viitteitä siitä, että jos lapsi ei pääse osallistumaan kielelliseen vuorovaikutukseen millään kielellä kriittisen periodin aikana, myöhemmin opittu kielitaito jää vajavaiseksi. Hypoteesia on sovellettu myös toisen ja vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa, vaikka se koskee lähinnä ensikieltä.

Sen lisäksi, että kriittisen ajanjakson olemassaolosta on käyty tutkimuskirjallisuudessa paljon keskustelua, erityisesti sen päättymisajankohtaan liittyy erilaisia mielipiteitä ja tutkimustuloksia. Esimerkiksi Nikolov (2009) toteaa katsausartikkelissaan, että toisen kielen omaksumisen taso ei näytä laskevan jyrkästi tietyssä iässä vaan vähitellen koko eliniän ajan. Loup (2005) taas raportoi katsausartikkelissaan useiden kriittisten ajanjaksojen olemassaolosta. Koska termi kriittinen jakso on herättänyt kiistoja, on ehdotettu sopivammaksi termiksi herkkyysjaksoa (engl. *sensitive period*), jossa oletetaan kyvyn heikkenevän asteittain (ks. tark. esim. Loup 2005). On hyvä huomata, että kriittinen kausi ja herkkyyskausit ovat eri asioita. Toisaalta herkkyysjaksoja on useita: nuori oppija saattaa omaksua ääntämistä helpommin, kun taas vanhempi kielenoppija oppii kielen rakenteita vaivattomammin. Kielen oppimisen mahdollisuudet eivät suinkaan lukitu tietyn iän jälkeen, vaikka joidenkin asioiden omaksuminen saattaisikin olla tietyllä ikäkaudella helpompaa. Aivotutkimuksen näkökulmasta varhaislapsuus ja murrosikä ovat niitä jaksoja, jolloin aivoissa tapahtuu eniten olennaisia muutoksia. Aivot kehittyvät aina n. 25 ikävuoteen saakka, ja niiden muovautuvuus on jatkuvaa. Toisaalta on hyvä muistaa, että kielen oppiminen on monitahoinen asia, ja aivojen kehitys on vain yksi vaikuttava tekijä. Oppimiseen vaikuttavat myös mm. motivaatio (Dörnyei & Ushioda 2013) ja ympäristö ja sen kielet (Bialystok 2005). Biologinen ikä ei välttämättä merkitse sitä, että nuoremmat oppijat olisivat aina motivoituneempia kuin vanhemmat kielen oppijat (Pfenninger & Singleton 2017).

Kuitenkin tutkimusten perusteella voi väittää, että lapset oppivat kieliä helposti (Bialystok & Miller 1999; Habermehl 2005). Varhaisen kielenoppimisen on havaittu myötävaikuttavan metakognitiivisten taitojen ja oppimisstrategioiden kehittymiseen (Edelenbos ym. 2006) ja erityisesti lisäävän myönteisiä asenteita kielenoppimista kohtaan (Nikolov 2009; Ioannou-Georgiou 2014; Huhta & Leontjev 2018; Inha & Huhta 2019). Motivaatio voi kuitenkin herkästi laskea iän myötä (Mihaljević Djigunović 2009) mutta syyt tähän voivat olla moninaisia. Tutkimuksia varhaisesta kielenoppimisesta on tehty hyvin monenlaisilla oppijoilla ja erilaisissa konteksteissa. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että ympäristö ja kielisyötteen määrä vaikuttavat oppimistuloksiin (Larson-Hall 2008; de Bot 2014; Enever & Lindgren 2017), mutta toisaalta joissain tutkimuksissa niillä ei ole ollut merkittävää vaikutusta (Wilden ym. 2020). Opettajan pätevyys ja kielitaito sen sijaan näyttävät vaikuttavan oppimistuloksiin tutkimuksesta riippumatta (Graham ym. 2017; de Bot 2014; Wilden ym. 2020). Kohdekielinen oppimisympäristö lisää kielisyötteen määrää ja siten saattaa vaikuttaa myönteisesti kielenoppimiseen. Myös luokkahuoneen ulkopuolisella oppimisella on havaittu olevan myönteistä vaikutusta varhaiseen kielenoppimiseen (ks. esim. Long 2005; Nikolov 2009; de Bot 2014).

Saksassa tehdyn tutkimuksen mukaan 6–10-vuotiaat saksa toisena kielenä -oppijat saavuttivat yhden vuoden aikana saman kielitaitotason kuin nuorilla ja aikuisilla saksan oppijoilla (Pagonis & Karas-Bauer 2020). Toisaalta toisessa saksalaisessa tutkimuksessa (englantia vieraana kielenä), jossa verrattiin varhain aloittaneiden ja myöhemmin aloittaneiden oppimistuloksia pidemmällä aikavälillä, niissä ei havaittu eroja (Wilden ym. 2020). Toinen pitkäaikaistutkimus Alankomaista (de Bot 2014), johon osallistui edustava otos kielenoppijoita (N=1400) vahvisti sen, että varhennettuun kielenoppimiseen osallistuneilla oli myönteisiä kokemuksia kielenoppimisesta ja että varhennettu ei vaikuttanut ensikielen oppimiseen kielteisesti. Tyttöjen ja poikien välillä on havaittu eroja varhaisessa kielenoppimisessa. Tanskalaisten ja espanjalaisten 7- ja 9-vuotiaiden kielenoppijoiden keskuudessa tehdyssä tutkimuksessa (Muñoz ym. 2018) kävi ilmi, että pojat hallitsivat sanaston tyttöjä paremmin, mutta tuloksissa ei kuitenkaan havaittu yhteyttä sanaston hallinnan ja tietokonepelien välillä. Suomessa varhaista vieraan kielen oppimista on ehditty

tutkia jonkin verran, ja tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä asenteisiin. Positiivisia asenteita löysivät myös Mård-Miettinen ym. (2021) tutkimuksessaan, johon osallistui 363 koululaista, 550 opettajaa ja 129 huoltajaa. Samassa tutkimuksessa oppilaiden koulun ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden havaittiin lisääntyvän iän myötä, mikä lienee osin iän myötä kasvavan ruutuajan ansiota. Varhaiseen CLIL-opetukseen osallistuneiden oppilaiden käsitykset kielestä ja sen käytöstä heijastelevat puolestaan sitä, miten varhainen kielen opetus keskittyy käytännön tilanteisiin ja kielenkäyttöön (Mäntylä ym. 2022; Roiha ym. 2022).

3 Kielitaidon eri osa-alueet ja ikä

Rohkeus käyttää kieltä. Lasten erityinen vahvuus kielenoppijaina on into ja rohkeus käyttää uutta kieltä ja toisaalta taito sujuvasti turvautua olemassa olevaan kielirepertuaariinsa. Aikuiset ovat ehkä sosiaalistuneet kasvojen menettämisen pelkoon, ja suhtautuvat virheiden tekemiseen varovaisemmin. He saattavat tuntea olonsa epä mukavaksi, jos heidän pitää ilmaista itseään sellaisella vieraalla kielellä, jota he eivät osaa mielestään hyvin (McKay & Tom 1999; Johnson 2015). Ryhmätöitä tehdessään aikuiset oppijat voivat helposti luovuttaa ja vaihtaa kieltä joko ensikielen tai sellaiseen vieraaseen kieleen, jota he osaavat paremmin (Maijala ym. 2018). Aikuisilla oppijoilla on kuitenkin muita erityisiä vahvuuksia. Esimerkiksi aikuiset ovat yleensä harjaantuneita käyttämään erilaisia oppimisstrategioita (Oxford & Ehrman 1995) tai oppimaan morfologiaa ja kielioppia (Krashen ym. 1979; Long 2005).

Suullinen kielitaito ja ääntäminen. Tutkimuksissa on havaittu, että varhainen aloitusikä ei takaa syntyperäisen kaltaista ääntämistä (Long 2005). Toisaalta on hyvä muistaa, että syntyperäinen kielenpuhuja oppijan mallina on kyseenalaistettu jo pitkään, eikä se ole esimerkiksi koulussa kielenopetuksen tavoite. Tutkimuskirjallisuudessa vallitsee yksimielisyys siitä, että erityisesti implisiittiseen kielitaitoon (esim. ensikielen kaltainen aksentti) vaikuttaa eniten oppijan ikä (Long 2005). Long (2005) päätteli, että äidinkielen kaltainen aksentti voidaan saavuttaa, kun ensimmäinen altistuminen kielelle tapahtuu ennen 6 tai 12 vuoden ikää. Hänen mukaansa leksikaalisten taitojen sekä morfologian ja syntaksin herkkyyskausi taas päättyy myöhemmin, teini-ikävuosien puolivälissä. Hän totesi kuitenkin, että varhainen aloitus kielen oppimisessa ei aina takaa äidinkielen kaltaista aksenttia. Sekä tutkimuksessa että kielen opettamisessa nykyään keskitytään kuitenkin viestin välittymiseen: syntyperäisiä puhujakin on monenlaisia, ja kielen oppimisen tavoitteena pitäisi olla kyky tulla toimeen kielitaidollaan eri tilanteissa. Tähän saattaa riittää jo vähäinenkin kielitaito, ja oleellista on uskaltaa käyttää oppimaansa.

Kielioppi. Muistiin perustuvat prosessit ovat nuorten oppijoiden vahvuuksia, kun taas aikuiset kielenoppijat menestyvät yleensä paremmin sääntöihin perustuvassa oppimisessa (Nikolov 2009). Saksassa maahanmuuttajataustaisten lasten keskuudessa tehdyissä tutkimuksissa on saatu selville, että nuoremmat oppijat omaksuvat nopeammin saksan kielen kieliopin (Pagonis 2009). Aikuisten oppijoiden vahvuuksia on mm. se, että he oppivat paremmin formaalissa ympäristössä (Paradis 2009). Myöhemmin kielenoppimisen aloittaneiden (engl. *late learners*) on havaittu käyttävän tehokkaammin nk. eksplisiittisiä kielenoppimismekanismia (Granena & Long 2013). Joissakin tutkimuksissa on havaittu aikuisten oppivan paremmin kielioppia (Krashen ym. 1979; Long 2005), kun taas joissakin tutkimuksissa kyky oppia kielioppia on huonontunut iän myötä (DeKeyser ym. 2010). Kielenoppimisessa eksplisiittiset ja implisiittiset oppimismekanismit kuitenkin täydentävät

toisiaan. Eksplisiittiset harjoitukset, kuten esim. mekaaninen toisto, antavat mahdollisuuksia implisiittiseen oppimiseen luokkahuoneen ulkopuolella. (ks. Dörnyei 2009: 171.)

Oppimisympäristö. Kielenoppijoiden ikä vaikuttaa myös oppimisympäristöjen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimusten mukaan monikielisessä ympäristössä kasvaneiden lasten kielenoppiminen edistyy nopeammin kuin pelkästään formaalissa luokkahuone-ympäristössä (Bialystok ym. 2005), mikä vaikuttaa loogiselta, sillä kielenkäyttötilanteita on enemmän. Vahtolan ym. (2022) tutkimuksessa selvitettiin, miten ja millaisissa oppimisympäristöissä opettajat toteuttivat varhaisen A1-kielen opetusta vuosiluokilla sen alkaessa keväällä 2020. Aineisto koostui kieltenopettajien laatimista kirjallisista raporteista (N=10), jotka oli kerätty täydennyskoulutuksen yhteydessä ja COVID-19-pandemian aiheuttamassa poikkeustilanteessa. Poikkeustilanne näytti lisänneen digitaalisuutta myös varhaisessa kielenoppimisessa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että toiminnastaan raportoineet opettajat hyödynsivät sekä sosiaalista että pedagogista oppimisympäristöä monipuolisesti omassa opetuksessaan ja käyttivät runsaasti toiminnallisia opetusmenetelmiä ja erilaisia oppimateriaaleja.

Aikuisiällä aloitetun kielten opiskelun oppimisympäristö on yleensä luokkahuone työväen- tai kansalaisopistossa tai yliopistojen kielikeskuksissa. Maijala (2022) tutki kyselytutkimuksen avulla aikuisten italian, ranskan ja saksan kielen opiskelijoiden (N=53) käsityksiä kielten kurssien vahvuuksista ja hyvistä opetuskäytänteistä. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajalla on hyvin suuri merkitys myös aikuisten kielten oppijoiden oppimisen kannalta. Tämän lisäksi uuden kielen eksplisiittinen ja intensiivinen käyttö luokkahuoneessa näytti olevan tehokas opetusmenetelmä aikuisten kielikursseilla. Ohjattujen suullisten harjoitusten avulla opiskelijat tuntuivat huomaavan ja pohtivan tiettyjä kielen piirteitä. Alkeistasolla (A1–A2) oppijat näyttivät tarvitsevan taas vahvasti ohjattua tuottamista. Esimerkiksi oppimista tukevilla sanalistoilla tai muilla räätälöidyillä syötteillä näytti olevan tärkeä merkitys sen kannalta, että oppijat pystyvät tuottamaan edes jotakin kohdekielellä.

Opetusmenetelmät. Kielten oppimisen opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat oppijoiden tarpeet, ikä ja kehitysvaihe. Menetelmien pitäisi – ikäryhmästä riippumatta – olla monipuolisia, oppijoita osallistavia ja sellaisia, joissa oppijat voivat oppia yhdessä pareittain tai ryhmissä. Oppimistilanteissa nuorten oppijoiden kanssa fyysistä toimintaa kielen oppimiseen yhdistävät työtävät toimivat hyvin, kun taas aikuiset saattavat kokea olonsa epämukavaksi, jos heidän pitää liikkua luokassa. Varhaisen kielenoppimisen pääpaino on suullisen kielitaidon oppimisessa, sillä oppijat opettelevat vasta äidinkielelläänkin lukemaan. Tyypillistä ovat myös toiminnalliset, oppijoita aktivoivat tavat oppia, ja kielitietoisuuden kehittäminen. Suomessa osin tähän on saattanut vaikuttaa se, että varhennettu kielenopetus tuli opetussuunnitelmiin niin nopeasti, että oppikirjoja ei sitä varten ollut vielä saatavilla ja opettajat pääsivät etsimään ja kehittämään harjoituksia itse. Oppijaa aktivoivat ja ajattelemaan ja kielenkäyttöön haastavat menetelmät puoltavat paikkaansa myös vanhemmilla oppijoilla: on arveltu, että yksi syy siihen, miksi pidemmän päälle varhennettu kielenopetus ei johda parempaan kielitaitoon, ovat myöhempien kouluvuosien oppimateriaalit ja perinteisemmät harjoitukset (esim. de Bot 2014).

4 Lopuksi: kaikki iät ovat sallittuja kielenoppimisessa

Tärkeää on muistaa, että ei ole yhtä oikeaa ikää oppia kieliä: kaikki iät ovat oikeita. Ei ole olemassa hyviä tai huonoja kielipäitä, on olemassa erilaisia kielipäitä. Samoin jollakin voi

olla erityisen hyvä kielikorva, ja naapurilla voi olla erityiset kielituntosarvet, joilla osaa kommunikoida myös eleiden ja ilmeiden kautta. Joku oppii parhaiten käsillään, esimerkiksi kun saa kirjoittaa sanoja. Yleensä kielten oppimisessa auttaa se, että käytetään kaikkia aistikanavia hyödyksi. Joku tuoksukin voi tuoda nenän kautta jonkun kieleen tai kulttuuriin liittyvän seikan mieleen, esimerkiksi vaikka saksalaisella kielialueella paahdettujen manteleiden tuoksu joulumarkkinoilla. Kouluopetuksessa kannattaisi kiinnittää huomiota monien aistikanavien käyttöön, ja tähän rohkaisevat myös uudet opetussuunnitelman perusteet.

Kieli muuttuu koko ajan, ja kielitaitoa voi aina kehittää. Toisaalta jo hankittu taito vaatii ylläpitoa. Kielten oppimisen pitäisikin olla jatkuvaa yksilön elämässä. Esimerkiksi varhennetun kielenoppimisen hyödyt saattavat haihtua kielipolun katkeamiseen. Näin voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun kunnat eivät pysty järjestämään tietyn kielen opetusta alakoulusta lukioon. Jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti kielitaitoa voi hankkia ja ylläpitää koko elämän ajan. Yksilön eri ikävaiheissa kielten oppimisesta on hyötyä elämän eri osa-alueilla. Nuoremmalla iällä kielitaito avaa uusia ovia opiskelussa, työelämässä ja myös vapaa-ajalla. Vanhemmalla iällä kielitaidon merkitys vapaa-ajalla ja myös terveyden ylläpitämisessä korostuu. Kielten opiskelun on havaittu kehittävän aivoja ja auttavan pitämään ne vireinä ja virkeinä läpi elämän. Tämän vuoksi uuden kielen opiskelun aloittaminen eläkeikäisenäkin kannattaa. Kielitaidon kehittyminen vaatii aikaa ja paljon sinnikästä työtä. Tämän vuoksi kielten opiskelu kannattaa aloittaa heti, kun siihen avautuu mahdollisuus. Monipuoliset kielivalinnat peruskoulussa antavat eväitä opiskelussa ja työelämässä pärjäämiselle. On myös hyvä pitää mielessä, että kun on oppinut yhtä vierasta kieltä, seuraavien kielten oppiminen helpottuu.

Kirjallisuus

- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. Teoksessa Kroll, J. F. & de Groot, A. M. B. (toim.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, 417–432.
- Bialystok, E., Martin, M. M. & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9 (1), 103–119. <https://doi.org/10.1177/13670069050090010701>
- Bialystok, E. & Miller, B. (1999). The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and cognition*, 2 (2), 127–145. <https://doi.org/10.1017/S1366728999000231>
- de Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in second language learning and teaching*, 4 (3), 409–418. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.3.2>
- DeKeyser, R., Alfi-Shabtay, I. & Ravid, R. (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31 (3), 413–438. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000056>
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation*. Abingdon: Routledge.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Languages for the children in Europe: Published research, good practice and main principles*. Bryssel: European Commission. http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf.
- Enever, J. & Lindgren, E. (toim.) (2017). *Early Language Learning Complexity and Mixed Methods*. Bristol: Multilingual Matters.
- Graham, S., Courtney, L., Marinis, T. & Tonkyn, A. (2017). Early language learning: The impact of teaching and teacher factors. *Language Learning*, 67 (4), 922–958. <https://doi.org/10.1111/lang.12251>
- Granena, G. & Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29 (3), 311–343. <https://doi.org/10.1177/0267658312461497>
- Habertzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110922127>
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2018). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SOLKI. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7697-2>
- Inha, K. & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa Kok, M., Massinen, H., Moshnikov, I., Penttilä, E., Tavi, S. & Tuomainen, L. (toim.), *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmä kielet elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 77–100. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79340>
- Ioannou-Georgiou, S. (2014). Early language learning in Cyprus: voices from the classroom. Teoksessa Mourão, S. & Lourenço (toim.), *Early Years Second Language Education*. New York: Routledge, 115–128.
- Ioup, G. (2005). Age in second language development. Teoksessa Hinkel, E. (toim.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge, 419–436.

- Johnson, S. M. (2015). *Adult Learning in the Language Classroom*. Bristol: Channel View Publications. <https://doi.org/10.21832/9781783094172>
- Krashen, S. D., Long, M. A. & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13 (4), 573–582. <https://doi.org/10.2307/3586451>
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second language research*, 24 (1), 35–63. <https://doi.org/10.1177/0267658307082981>
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2 (12), 5–67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Long, M. (2005). Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43 (4), 287–317. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.4.287>
- Maijala, M. (2022). Finnish University Students' Views of the Strengths of Foreign Language Courses. *Journal of Language Teaching and Research*, 13 (3), 453–461. <https://doi.org/10.17507/jltr.1303.01>.
- Maijala, M., Pagèze, J. & Hoskins, L. (2018). What happens when students do tasks? A comparative, reflective study of student-centred activities in foreign-language classrooms in higher education. *Scottish Languages Review*, 34. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.6882605>
- McKay, H. & Tom, A. (1999). *Teaching adult second language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mihaljević Džigunović, J. (2009). Impact of learning condition on young FL learners' motivation. Teoksessa Nikolov, M. (toim.), *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters, 75–89. <https://doi.org/10.21832/9781847691477-008>
- Muños, C. (2014). Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics*, 35 (4), 463–482. <https://doi.org/10.1093/applin/amu024>
- Muñoz, C., Cadierno, T. & Casas, I. (2018). Different starting points for English language learning: A comparative study of Danish and Spanish young learners. *Language Learning*, 68 (4), 1076–1109. <https://doi.org/10.1111/lang.12309>
- Muños, C. & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44 (1), 1–35. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000327>
- Mutta, M., Lintunen, P. & Pelttari, S. (2017). Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa Latomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAn vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 181–200. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60777>
- Mäntylä, K., Roiha A. & Dufva, H. (2022). Investigating young Finnish CLIL pupils' perceptions of foreign language use through visual narratives. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 11 (1), 29–54. <https://doi.org/10.1075/jicb.21033.man>
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Reini, A. & Stylman, A. (2021). A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/a1-englanti-suomenkielisen-perusopetuksen-vuosiluokilla-1-6>
- Nikolov, M. (2009). The age factor in context. Teoksessa Nikolov, M. (toim.), *The Age Factor and Early Language Learning*. Berliini: Mouton de Gruyter, 1–38.

- Oxford, R. L. & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23 (3), 359–386. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00023-D](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00023-D)
- Pagonis, G. & Karas-Bauer, M. (2020). Zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durch zugewanderte Kinder im Grundschulalter: Entwicklungsstand im Bereich der Verbstellung nach zwölf Kontaktmonaten. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47 (4), 359–375. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0061>
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/sibil.40>
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Pfenninger, S. E. & Singleton, D. (2017). *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097630>
- Roiha, A., Mäntylä K. & Dufva H. (2022). Varhaisessa CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden käsityksiä kielitaidosta ja vieraan kielen käytöstä. Teoksessa Kantelinen, R., Kautonen M. & Elgundi, Z. (toim.), *Linguapeda 2021*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 21, 12–38. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/352128>
- Vahtola, T., Lintunen, P. & Maijala, M. (2022). Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2 (Learning environments promoting early language teaching). Teoksessa Seppälä, T., Lesonen, S., Ilikkanen, P. & D'hondt, S. (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society*. AFinLAn vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 347–369. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/114525>
- Ware, C., Dautricourt, S., Gonneaud, J. & Chételat, G. (2021). Does Second Language Learning Promote Neuroplasticity in Aging? A Systematic Review of Cognitive and Neuroimaging Studies. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 13. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.706672>
- Wilden, E. & Porsch, R. (2016). Learning EFL from year 1 or year 3? A Comparative Study on Children's EFL Listening and Reading Comprehension at the End of Primary Education. Teoksessa M. Nikolov (toim.), *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. New York: Springer, 191–212. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_8
- Wilden, E., Porsch, R. & Schurig, M. (2020). An early start in primary EFL education and the role of teacher qualification and teaching quality. *Language Teaching for Young Learners*, 2 (1), 28–51. <https://doi.org/10.1075/ltyl.19002.wil>

KESTÄVYYSKASVATUKSEN MAHDOLLISUUDET KIELTENOPETUKSESSA

Salla-Riikka Kuusalu ja Minna Maijala

Koneen Säätiön rahoittamassa Eettisesti kestävä kielten opetus -hankkeessa (2021–2024, Turun yliopisto) etsitään keinoja, miten eettisyyden ja kestävä kehityksen periaatteita voidaan edistää kielten opetuksessa ja kielten opettajien koulutuksessa. Hankkeessa kehitetään tähän ohjaavia, osallistavia ja reflektointia mahdollistavia toimintamuotoja ja pedagogisia ratkaisuja. Hankkeesta saa lisätietoa verkkosivuilta: <https://sites.utu.fi/ekko/>

1 Johdanto

Kestävyyskasvatus saattaa tuntua vaikealta liittää kieltenopetukseen, etenkin jos se yhdistetään pelkästään ympäristöasioihin liittyväksi asiaksi. Tosiasiassa kestävyyskasvatus on paljon kattavampi ja monipuolisempi kokonaisuus, johon kuuluu ympäristöaiheiden lisäksi myös laaja valikoima sosiaalisen, kulttuurisen ja jopa taloudellisen kestävyiden aiheita. Tämän artikkelin tavoitteena onkin laajentaa ymmärrystä kestävyyskasvatuksesta ja siihen liittyvistä kestävä kehityksen tavoitteista ja tuoda esille mahdollisuuksia, joita kieltenopetus tarjoaa kestävyyskasvatukselle – ja toisinpäin. Luvussa kaksi käsitellään kestävyiden eri ulottuvuuksia, kestävä kehityksen käsitettä yleisellä tasolla ja sen tavoitteita etenkin koulutuksen näkökulmasta. Kolmas luku pureutuu siihen, millaista toimivan ja tavoitteisiin johtavan kestävyyskasvatuksen pitäisi tutkimusten mukaan olla. Neljännessä luvussa käydään läpi kieltenopetuksen erityispiirteitä sekä tutkimustuloksia siitä, millaisina kestävyyskasvattajina kieltenopettajat näyttäytyvät muihin opettajiin verrattuna. Lopuksi viidennessä luvussa pohditaan, millaista eettinen ja kestävä kieltenopetus voisi parhaimmillaan olla.

2 Kestävyys ja kestävä kehitys

Kestävyyskasvatuksen tarkoituksen ymmärtämiseksi on tärkeää määrittää siihen liittyvät kestävyiden ja kestävä kehityksen käsitteet. Kestävyys voidaan ajatella tulevaisuuden päämääräksi, joka jaetaan usein kolmeen pääulottuvuuteen: sosiaaliseen, ekologiseen ja taloudelliseen (ks. esim. Giddings ym. 2002). Kieltenopetuksen yhteydessä on luontevaa nostaa sosiaalisen ulottuvuuden rinnalle erikseen kulttuurinen ulottuvuus (Duxbury & Gillette 2007; Burford ym. 2013), sillä sen tärkeys korostuu, kun kestävyttä käsitellään kielten oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Sosiaalinen ulottuvuus sisältää paljon ihmisoikeuksiin ja yhdenvertaisuuteen liittyviä teemoja, kun taas kulttuurisessa ulottuvuudessa korostuvat monikulttuurisuus ja monikielisyys, sekä kulttuurisen perinnön säilyttäminen ja ylläpitäminen. Ekologinen ulottuvuus käsittää monenlaisia ympäristöön ja sen suojeluun liittyviä aiheita, ja taloudellinen ulottuvuus etenkin talouskasvun negatiivisten ympäristövaikutusten huomioon ottamista ja ratkaisujen etsimistä ylikulutuksen ja velkaantumisen aiheuttamiin ongelmiin.

Kestävällä kehityksellä viitataan kestävyyskasvatuksen yhteydessä prosessiin, jonka tavoitteena on saavuttaa kestävyys kaikilla edellä mainituilla osa-alueilla. YK:n jäsenmaiden välillä on lähdetty liikkeelle kestävä kehitys tavoitteiden määrittelemisestä ja niiden saavuttamisesta eri keinoin (UNESCO 2018). UNESCO (2021) on nimittänyt koulutuksen avaintekijäksi kestävä kehitys tavoitteiden saavuttamisessa, ja kestävä kehitys on tullut Suomessakin opetussuunnitelmien uudistuksen kautta osaksi opetusvelvollisuutta kaikkiin oppiaineisiin (OPH 2019).

3 Kestävyyskasvatuksen periaatteet ja tavoitteet

Tässä artikkelissa käsiteltävä kestävyyskasvatus perustuu UNESCON (2018) kehittämään konseptiin, jolla edistetään kestävä kehitys tavoitteita. Se perustuu oppimiseen elinikäisenä prosessina, joka parhaimmillaan vahvistaa tiedollisia, sosiaalisia, emotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä toimintoja. Kokonaisvaltaisessa eli holistisessa mallissa otetaan huomioon niin oppisisällöt, tuotokset, käytetyt opetusmenetelmät kuin oppimisympäristökin (ks. Kuvio 1). Mallin mukaisen opetuksen tulisi myös muuttua tilanteiden mukaan ja kehittyä koko ajan eteenpäin uusien tutkimustulosten ja kokemusten avulla. Kestävyyskasvatukseen oppimistuloksiin kuuluu se, että ihmisille annetaan vastuunkantomahdollisuus sekä nykyhetkestä että tulevista sukupolvista (Boud & Soler 2016). Tavoitteisiin kuuluu myös aktiivinen vaikuttaminen sellaisten yhteiskunnallisten muutosten aikaansaamiseksi, jotka edistävät kestävä kehitys. Keskeisenä sisältönä on etenkin kestävä kehitys 17 tavoitteeseen keskittyvien aiheiden tuominen esille kaikenlaisessa oppimisessa. (UNESCO 2018, 2021).



Kuvio 1. Kestävyyskasvatuksen dynaaminen toimintamalli.

Kestävyyskasvatus toteutuu edelleen useimmiten opettajalähtöisesti ja saattaa tuntua muuhun opetukseen lisätyltä tai siitä irrallaan olevalta (Eilam & Trop 2010). Uusimpien tutkimusten mukaan kaikkein tehokkaimpia menetelmiä olisivat kuitenkin toiminnallisiin

menetelmiin perustuva opetus sekä kokonaisvaltainen ja pluralistinen eli asioiden väliset yhteydet huomioiva lähestymistapa (Sinakou ym. 2019). Näkemys perustuu siihen, että perinteisellä tavalla opetettaessa kestävyyskasvatuksesta jää helposti puuttumaan tärkeitä osa-alueita, kuten monialainen ja moniulotteinen oppiminen sekä etenkin käytösmallien muuttumisen kannalta välttämätön tunneoppiminen (Eilam & Trop 2010). Parhaat tulokset tutkimusten mukaan saavutettaisiin siis sellaisella kestävyyskasvatuksen mallilla, jossa perinteiseen, opettajajohtoiseen akateemiseen opettamiseen lisätään projektiluonteisia ja oppijalähtöisiä, toiminnallisia menetelmiä, jotka mahdollistavat oppijoiden osallisuuden kokemuksen ja tehtävän merkityksellisyyden myös opetustilanteen ulkopuolella (Vare & Scott 2007; Maijala ym. 2023a).

4 Kieltenopetus ja kestävyyskasvatus

Kestävän kehityksen huomioimiseen kieltenopetuksessa vaikuttavat mm. YK:n tavoitteet, opetustraditiot (Sund & Gericke 2020), eurooppalainen viitekehys (Council of Europe 2018), opetussuunnitelmien ohjaava vaikutus ja niissä erityisesti kestävä kehityksen huomiointi läpileikkaavana teemana (Sund ym. 2020; Kajasto 2015) sekä oppikirjat (esim. Mohammadnia & Moghadam 2019). Perinteisesti kestävyyskasvatus on jäänyt luonnontieteellisten oppiaineiden vastuulle, varsinkin silloin, kun sillä on käsitetty nimenomaan ekologisen ulottuvuuden aiheiden käsittelemistä (ks. esim. Maijala ym. 2021). Eri kielissä saattaa olla kursseja, jotka käsittelevät näitä aihepiirejä, mutta ne ovat usein valinnaisia tai aihepiirien opetuksen kattavuus voi jäädä kieltenopettajan oman kiinnostuksen varaan. Pohjoismaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että tähän asti kieltenopettajat ovat huomioineet muita opettajaryhmiä vähemmän kestävyyskasvatusta (Borg ym. 2012) ja kestävään kehitykseen liittyviä aiheita (Uitto & Saloranta 2017). Uusien opetussuunnitelmien mukaan sekä peruskoulussa että lukiossa kestävä kehitys kuuluu kuitenkin osana opetettavaan ainekseen myös kieltenopetuksessa (OPS 2019, LOPS 2019).

Kielten oppisisältöjä saatetaan pitää monimutkaisina ja poikkeavina, kun niitä verrataan reaaliaineiden oppisisältöihin (Borg 2006), ja tämä voi asettaa haasteita kestävyyskasvatukselle. Toisaalta kieltenopettajilla voidaan ajatella olevan muita opettajia suurempi vapaus valita opetuksellisia sisältöjä omille oppitunneilleen, mikä mahdollistaisi kestävyyskasvatuksen aihepiirien monipuolisen liittämisen kieltenopetukseen. Kieltenopetuksen kannalta tärkeimpinä ja luontevimpina pidetään etenkin sosiokulttuuriseen kestävyteen liittyviä aiheita, kuten kielellistä yhdenvertaisuutta ja kulttuurista monimuotoisuutta, ja kieltenopettajat ja -opiskelijat liittävätkin usein näihin ulottuvuuksiin liittyviä aiheita parhaiten kieltenopetukseen. Kaikkein parhaiten kestävyyskasvatusta edistäisivät sellaiset oppimateriaalit, etenkin oppikirjat, joissa kestävä kehityksen periaatteet ja aiheet tulisivat luontevasti esille muun kieltenopetukseen liittyvän materiaalin joukossa (ks. esim. Maijala 2021). Oppimateriaaleihin tulisi muutenkin kiinnittää entistä enemmän huomiota, sillä niiden on havaittu vaikuttavan oppijoiden motivaatioon: kaikkein parhaiten oppijoiden kiinnostusta ja innostusta herättävät sellaiset oppimateriaalit, jotka ovat visuaalisia ja autenttisia (Tomlinson 2012). Myös kokemus siitä, että oppimateriaali liittyy jollakin tavalla henkilökohtaisesti omaan elämään, auttaa oppijoita asennoitumaan siihen positiivisesti (Sun 2010).

Kieltenopetus on monikerroksellista, mikä tarkoittaa sitä, että kieli toimii samaan aikaan sekä opetuksen välineenä että oppimisen kohteena ja sisältönä (Hammadou & Bernhardt 1987; Halliday 1993). Lisäksi kielen oppiminen voidaan nähdä jatkuvana dynaamisena

prosessina, joka on riippumaton ajasta ja paikasta (van Lier 2008). Kielten oppimisen ja opettamisen monikerroksellisuus korostaa kieltenopetuksen erityistä asemaa muiden opettavien oppiaineiden joukossa. Kieltenopetuksen tukena käytettävään eurooppalaiseen viitekehykseen on nostettu tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen rinnalle taito toimia vuorovaikutuksessa, ja viitekehyksen lisäosassa korostetaan lisäksi kulttuurienvälisiä näkökulmia, kuten mediaatiota, monikielisyttä ja yhteistyöhön perustuvaa oppimista (Council of Europe 2018). Modernissa kieltenopetuksessa painotetaan toiminnallisia ja osallistavia menetelmiä, ja monet viitekehysessä mainitut menetelmät soveltuvat samalla erityisen hyvin kestävyyskasvatuksen työväliseksi (Maijala ym. 2023a). Samalla kun opetetaan kieltä, voidaan opettaa myös sellaisia taitoja, jotka kuuluvat niin kieltenopetuksen kuin kestävyyskasvatuksenkin tavoitteisiin. Esimerkiksi kielten tunneilla tehtyjen oppijoiden reflektioiden ja itsearviointien kautta voidaan edistää kestävyyskasvatuksessa tärkeää oppijoiden autonomian kehittämistä (Boud & Soler 2016). Yhteiskunnallista osallistumista voidaan vuorostaan parantaa kielten tunneilla tehtävillä projekteilla, jotka linkittävät opettavan kielen ympäröivään kieliyhteisöön.

Kieltenopettajien opetustradition on havaittu olevan varsin normatiivinen, mikä on vaikuttanut myös kieltenopetuksen yhteydessä tehtävän kestävyyskasvatuksen laatuun: kieltenopettajat käsittelevät usein kestävyysaiheitakin normatiivisesti, eli keskittyvät lähinnä yksilönäkökulmaan, arvopohjaiseen näkemykseen ja ylhäältä tulevien faktojen kertomiseen opettajalähtöisesti (Sund ym. 2020). Kestävyyskasvatuksen kannalta tehokkaampi ja suositeltu tapa sen sijaan olisi pluralistinen, eli asioiden syy-yhteyksiin ja taustalla vaikuttaviin yhteiskunnallisiin tekijöihin keskittyvä opettamisen malli. Pluralistisen mallin mukaisesti oppijoita ohjataan myös olemaan aktiivisia ja ottamaan osaa keskusteluihin ja päätöksentekoon, eli opetuksen painopiste on yksilön sijaan yhteisössä ja yhteistoiminnassa (UNESCO 2018). Kieltenopettajien täydennyskoulutuksessa ja uusien opettajien koulutuksessa olisikin hyvä tiedostaa erot oppiaineiden opetustraditioissa ja ohjata opettajia käsittelemään kestävyyskasvatuksen aiheita kokonaisvaltaisemmin.

5 Eettisesti kestävä kieltenopetus

Kuten edellä olevista kappaleista käy ilmi, nykyaikaisessa kestävyyskasvatuksessa painotetaan toiminnallisiin menetelmiin perustuvaa opetusta ja asioiden väliset yhteydet huomioivaa lähestymistapaa. Kieliaineiden yhteydessä voidaan nostaa esille vielä yksi käsite, eettisyys, jolla tarkoitetaan tässä kontekstissa sellaista sosiaalista ja emotionaalista ympäristöä, joka muodostuu kielen käyttäjän ympärille sen eri käyttöyhteyksissä. Eettisiin kysymyksiin kuuluvat esimerkiksi kaikkien oikeus tasavertaisen kielivarannon hankkimiseen koulutuksen kautta (Pyykkö 2017; Vaarala ym. 2021) sekä monikielisyiden huomioiminen oppimisprosessin aikana ja sen ottaminen huomioon kokonaisuutena oppijan kielivarantoa tarkastellessa (Risager 2006; Alisaari ym. 2019). Suurta huomiota on viime aikoina saanut myös ensikielen osaamisen vaikutus muihin opittaviin kieliin ja tutkimusten mukaan erityistä huomiota tulisikin kiinnittää ensikielen opetuksen kattavuuteen ja laatuun (Cummins 2009).

Eettisesti kestävä kielten opetus -hankkeessa (EKKO) kehitimme kestävästä kehitystä edistävän kieltenopetuksen mallin (*Transformative language teaching for sustainability, TLS*), jonka avulla kieltenopettajat voivat helpommin havaita opetuksessaan kestävästä kehityksen tavoitteita tukevia aiheita ja menetelmiä. Tämän didaktisen ja monitieteisen mallin tavoitteena on helpottaa kestävyyskasvatuksen yhdistämistä kieltenopetukseen. Mallin lähtökohtana on kokonaisvaltainen näkemys kestävästä kehityksen asiasisältöihin, ja siinä painotetaan kestävästä kehityksen ulottuvuuksien välisten vuorovaikutussuhteiden

ymmärtämistä. Lisäksi malli suosittelee tarkastelemaan kestävyiden aihepiirejä laajasti ottaen huomioon menneen ajan, nykyajan ja tulevaisuuden, sekä paikalliset, alueelliset ja maailmanlaajuiset vaikutukset. Kestävä kehitys edistää kielten opetuksen malli on myös pluralistista, eli moniarvoisuutta ymmärtämään pyrkivää opetusta, sillä siinä kannustetaan kehittämään erilaisia taitoja, kuten kriittistä ajattelua, konfliktinratkaisua ja neuvottelutaitoja, arviointikykyä ja päätöksentekotaitoja. Malli ohjaa kieltenopettajaa tunnistamaan kestävä kehityksen sisältöjä ja käyttämään kestävyyskasvatusta tukevia menetelmiä (esim. projektit, simulaatiot ja keskustelut) omassa opetuksessaan. Kun opettaja tunnistaa kestävyteen liittyviä teemoja ja osaa sanoittaa niitä opetuksessa, hän auttaa oppijaa niiden tunnistamisessa, vaikka kestävä kehitys ei olisikaan opetuksen keskiössä. (Maijala ym. 2023a).

Eräissä toisessa tutkimuksessa (Maijala ym. 2023b) kartoitimme kielten yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä kestävä kehityksen aihepiirien yhdistämisestä kieltenopetukseen. Tuloksista kävi ilmi, että suurin osa kielten opiskelijoista piti kestävä kehityksen aihepiirejä tärkeinä, mutta eivät osanneet laittaa niitä tärkeysjärjestykseen. He kokivat, että aihepiirejä on vaikea hahmottaa niiden limittyneisyyden takia ja että heidän oma tietoutensa niistä on liian vähäistä. Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan ainakin jossain määrin päätellä, että kieliaineiden opettajaopiskelijoiden käsitykset kestävä kehityksen ulottuvuuksien huomioimisesta kieltenopetuksessa olivat pääosin myönteisiä. Kielten opiskelijat tunnistivat nimenomaan sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden merkityksen kieltenopetuksessa. Positiivista oli, että osa opettajiksi valmistuvista oli jo kehittänyt konkreettisia opetuskäytäntöjä, vaikkakin ne olivat enimmäkseen opettajakeskeisiä eli opettajan näkökulmasta lähteviä. Kestävä kehityksen muiden ulottuvuuksien ja kieltenopetuksen yhteys jäi opiskelijoilta kuitenkin huomaamatta.

EKKO-hankkeen tutkijat (Laine ym. 2023) ovat selvittäneet myös, miten jo ammatissa toimivat kieltenopettajat ymmärtävät kestävä kehityksen ja arvioinnin välisen yhteyden ja miten he huomioivat kestävä kehityksen periaatteita omassa opetuksessaan. Tulosten mukaan kieltenopettajat eivät yleensä tunnistaneet arvioinnin yhteyttä kestävyyskasvatukseen. Samoin he pitivät kestävä kehityksen periaatteita lähinnä aihepankkina, josta voi valita sopivia tekstejä ja sanastoa opetukseen. Tutkimus osoitti kuitenkin, että vertaisarvioinnilla ja -palautteella on tärkeä sosiaalinen tehtävä kieltenopetuksessa, ja niitä voidaan pitää kestävyyskasvatuksen periaatteiden mukaisina arviointikeinoina. Kieltenopettajien koulutuksessa olisi korostettava kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti arvioinnin eettisyyttä ja myös sen vaikutusta oppijan tulevaisuuteen.

6 Lopuksi

Eettisesti kestävässä kieltenopetuksessa oppisisältöjen huolellisen valitsemisen lisäksi tärkeää olisi kiinnittää erityistä huomiota oppijoiden yhdenvertaisuuden, vuorovaikutuksen, vaikutusmahdollisuuksien ja erilaisten kielellisten taitojen kehittämiseen. Korona-ajan alun eli etenkin vuosien 2020 ja 2021 aikana nousi pakollisen etäopetuksen kautta esille uusia näkökulmia eettisesti kestävä kieltenopetukseen: miten esimerkiksi varmistetaan kaikille oppijoille yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet etäyhteyksien välityksellä. Kieltenopetuksessa usein käytetyt keskustelutilanteet ja opettajan ja oppijoiden välinen vuorovaikutus vaikeutuivat, ja maskit haittasivat lähiopetuksessakin erityisesti ääntämisen opettamista ja oppimista peittäessään suun ja ymmärtämistä helpottavat ilmeet. Sosiaalisen kestävyiden monet osa-alueet tulivat ehkä paremmin näkyviin pandemian seurauksena

asetettujen rajoitusten aikana, mutta niihin pitäisi kiinnittää huomiota myös tilanteen normalisoiduttua. Kielten opetuksen avulla voidaankin parhaimmillaan edistää ihmisten välistä ymmärrystä ja sitä kautta myös demokratian tavoitteita, koska kieliä opitaan yhdessä, ja niiden välityksellä voidaan esimerkiksi käydä kauppaa ja tehdä erilaisia sopimuksia (Inha ym. 2020; Byram 2012).

Kieltenopetuksessa perinteisesti laajasti käytössä olevat vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät mahdollistavat aktiivisen toimijuuden edistämisen kestäväen kehityksen periaatteiden mukaisesti. Kielten opetuksessa kestävyyskasvatusta voidaan toteuttaa esimerkiksi ryhmätöiden, keskustelujen, projektityöskentelyn sekä erilaisten roolileikkien ja simulaatioiden avulla. Nämä työtavat ovat olleet jo pitkään kielten opettajien työkalupakissa. Näin ollen kielten opettajilla on hyvät mahdollisuudet edistää kestäväen kehityksen tavoitteita kielten oppitunneilla.

Kirjallisuus

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10 (1), 3–31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O. & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30 (2), 185–207. <https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891>
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Burford, G., Hoover, E., Velasco, I., Janoušková, S., Jimenez, A., Piggot, G., Podger, D. & Harder, M. (2013). Bringing the "missing pillar" into sustainable development goals: towards intersubjective values-based indicators. *Sustainability*, 5 (7), 3035–3059. <https://doi.org/10.3390/su5073035>
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. Teoksessa Jackson, J. (toim.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. London: Routledge, 85–97.
- Council of Europe (2018). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Duxbury, N. & Gillette, E. (2007). *Culture as a key dimension of sustainability: exploring concepts, themes, and models*. Working Paper 1. Creative city network of Canada – Centre of expertise on culture and communication, Canada.
- Eilam, E. & Trop, T. (2010). ESD pedagogy: a guide for the perplexed. *The Journal of Environmental Education*, 42 (1), 43–64. <https://doi.org/10.1080/00958961003674665>
- Giddings, B., Hopwood, B. & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, 187–196. <https://doi.org/10.1002/sd.199>
- Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93–116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)
- Hammadou, J. & Bernhardt, E. B. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into practice*, 26 (4), 301–306. <https://www.jstor.org/stable/1476843>
- Inha, K., Laiho, S., & Mattila, P. (2020). Kieli luo osallisuutta ja oikeuksia omaan oppimiseen ja oppijuuteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/kieli-luo-osallisuutta-ja-oikeuksia-omaan-oppimiseen-ja-oppijuuteen>
- Kajasto, A. (2015). Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa Mustaparta, A. K. (toim.), *Kieli koulun ytimessä–Näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 91–100. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kieli-koulun-ytimessa-nakokulmia-kielikasvatukseen>
- Laine, P., Maijala, M. & Mäntylä, K. (2023). Kestävän kehityksen periaatteet kielenoppimisen arvioinnissa. Teoksessa Mäkipää, T., Hilden, R. & Huhta, A. (toim.), *Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning*. AFinLA-teema / n:o 15. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 162–183. <https://doi.org/10.30660/afinla.124924>

- van Lier, L. (2008). Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. Teoksessa Spolsky, B. & Hult, F. M. (toim.), *The handbook of educational linguistics*. Malden (MA): Blackwell Publishing, 597–605. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch42>
- Maijala, M. (2021, 14 marraskuuta). Kestävän kehityksen käytänteitä saksan opetuksessa – etämatkailua ja ekologista arkea saksankielisissä maissa. Aue-Säätiön blogi. <https://www.aue-stiftung.org/en/blog/kestavan-kehityksen-kaytanteita-saksan-opetuksessa-etamatkailua-ja-ekologista-arkea-saksankielisissa-maissa/>
- Maijala, M., Kuusalu, S.-R. & Laine, P. (2021, 23 syyskuuta). Tutkimusta monitieteisesti ja monikielisesti: miten kielten opetuksella voidaan edistää kestävä kehitystä? Vastuullinen tiede -verkkójulkaisu. <https://vastuullinentiede.fi/fi/ajankohtaista/tutkimusta-monitieteisesti-ja-monikielisesti-miten-kielten-opetuksella-voidaan>
- Maijala, M., Gericke, N., Kuusalu, S.-R., Heikkola, L.M., Mutta, M., Mäntylä, K. & Rose, J. (2023a). Conceptualising transformative language teaching for sustainability and why it is needed. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2167941>
- Maijala, M., Heikkola, L.M., Kuusalu, S.-R., Laine, P., Mutta, M. & Mäntylä, K. (2023b). Pre-service language teachers' perceptions of sustainability and its implementation in language teaching. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688231170682>.
- Mohammadnia, Z. & Moghadam, F. D. (2019). Textbooks as resources for education for sustainable development: A content analysis. *Journal of teacher education for sustainability*, 21 (1), 103–114. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0008>
- Opetushallitus (OPH) (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Risager, K. (2006). Culture in language: a transnational view. Teoksessa Leth Andersen, H., Lund, K. & Risager, K. (toim.), *Culture in language learning*. Aarhus: Aarhus University Press, 27–44.
- Sinakou, E., Donche, V., Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2019). Designing powerful learning environments in education for sustainable development: a conceptual framework. *Sustainability*, 11 (21), 5994. <https://doi.org/10.3390/su11215994>
- Sun, Z. (2010). Language teaching materials and learner motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (6), 889–892. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.6.889-892>
- Sund, P. & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26 (6), 772–794. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341>
- Sund, P., Gericke, N. & Bladh, G. (2020). Educational content in cross-curricular ESE teaching and a model to discern teacher's teaching traditions. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14 (1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0973408220930706>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language teaching*, 45 (2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Uitto, A. & Saloranta, S. (2017). Subject teachers as educators for sustainability: A survey study. *Education Sciences*, 7 (1), 8. <https://doi.org/10.3390/educsci7010008>
- UNESCO (2018). *Global action programme on education for sustainable development. Education for sustainable development and the SDGs. Policy brief: advancing ESD policy*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France.

- UNESCO (2021). *Learn for our Planet. A global review of how environmental issues are integrated in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen. S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SOLKI. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

KOHTI VUOTTA 2050? TULEVAISUUDEN KIELIKOULUTUKSESTA

Hannele Dufva & Katja Mäntylä

1 Johdanto

Tässä artikkelissa pohdimme, millaista on kielikoulutus vuonna 2050. Lähtökohtanamme on se, mitä nyt tiedämme kielenoppimisesta ja miten näemme kielikoulutuksen tämänhetkiset tavoitteet ja päämäärät. Samalla tarkastelemme erilaisia menneisyyden kehityskaaria ja mietimme niiden avulla millaisia muutoksia voisi olla odotettavissa. Monessa suhteessa tämän päivän ihminen oppii kieltä ja kieliä aivan samalla tapaa kuin tuhansia vuosia sitten: oppiminen on ihmisrajille *luontaista ja myötäsyntyistä* toimintaa. On ehkä niin, että ihmisen *ympäristö* on muuttunut enemmän kuin ihminen oppijana – ja ympäristön muutokset ovat vaikuttaneet luonnollisesti siihen, miten kieliä opetetaan.

Tietomme on kasvanut: meillä on lisääntyvää tutkimustietoa kielten oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, esimerkiksi yksilöllisten erojen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Samoin meillä on uusia välineitä oppimisen analysoimiseen – näitä ovat esimerkiksi aivotutkimus tai vuorovaikutusanalyysi. Mutta myös *asenteemme* ovat muuttuneet: emme näe nuorta oppijaa enää passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan aktiivisena toimijana, joka yhdessä muiden ihmisten ja ympäristön kanssa rakentaa omaa oppimistaan ja kielitaitoaan. Emme ajattele opettajaa ensi sijassa kurinpidollisena auktoriteettina, vaan oppimisen ohjaajana. *Teknologian* kehitys on tuonut meille uusia välineitä: rihveli- ja liitutaulut ovat jääneet historiaan ja digitalisaatio on syrjäyttämässä perinteisen oppikirjan.

Toisinaan ympäristön muutokset nähdään uhkana ja uusiin asioihin, työkaluihin ja ajatuksiin suhtaudutaan torjuvasti. Muutosvastarinta ei ole uusi ilmiö. Jo antiikin aikana pelättiin silloisen uuden keksinnön, kirjoitustaidon, turmelevaa vaikutusta – antoihan se nuorisolle mahdollisuuden kirjoittaa opittu tieto muistiin sen sijaan, että se olisi opeteltu ulkoa. Tuoreita esimerkkejä löytyy suhtautumisesta digimaailman kielenkäyttöön: tekstiviestien, sosiaalisen median ja eri sovellusten on katsottu turmelevan oikeakielisyyttä ja viekoittelevan nuorison pois vakavasta opiskelusta. Kuitenkin niiden kautta opiskelu voi olla yhtä hyödyllistä – ja vakavaakin.

Maailma muuttuu, halusimmepa tai emme. Siksi kielenopetuksessakin on tärkeää olla joustava ja pohtia, mitä hyödyllistä uudistukset saattavat tuoda mukanaan. Tuoreena esimerkkinä on suhtautuminen etäopetukseen, johon jouduimme siirtymään valmistautumatta ja pakosta. Etäopetus toi mukanaan – ongelmien lisäksi – myös hyviä puolia ja pakotti miettimään uudenlaisia käytänteitä.

2 Oppiva ihminen: toimija erilaisissa ympäristöissä

Oletamme siis, että joiltain osin ensimmäiset homo sapiensit, 2020-luvun diginatiivit ja 2050-luvun nuoret oppivat uusia asioita samaan tapaan. Ihminen oppii, koska se on ihmisrajille tyypillistä. Vaikka oppiminen ei rajoitukaan yksinomaan ihmisiin – eläinkunnasta löytyy varsin nokkelia varikseja – ihminen tuntuu oppijana ylivertaiselta. Hän havainnoi ympäristöään, suunnittelee tulevaa, muistaa entistä, vertailee erilaisia toimintatapoja, kokeilee erilaisia ratkaisuja ja *toimii uudella lailla* – eli oppii. Hänellä on joukko kognitiivisia kykyjä, jotka mahdollistavat tämän ja häntä kannustavat samantyyppiset asiat.

Kielen oppimista ohjaa osin ihmisen luontainen *uteliaisuus*. Oppija hakeutuu niiden asioiden pariin, jotka ovat hänelle tärkeitä: *uusia, kiinnostavia, mielihyvää tuottavia* tai *hyödyllisiä*. Oppimista ei leimaa pakko, vaan *motivoituneisuus*. Oppimiseen kuuluu myös harjoittelu ja *toistaminen* – lapset, jotka ovat oppijoita *par excellence* toistavat mieluista leikkiä loputtomiin ja harjoittelevat väsymättä uusia sanoja, puhumalla itsekseen tai toisten kanssa. Oppimista tukee *onnistuminen* ja sen mukanaan tuoma ilo ja tyytyväisyys.

Oppiminen voi tapahtua – ja usein tapahtuu – kuin itsestään, ilman tietoista opiskelua. Lapset oppivat ensimmäisen kielensä oikeastaan olemalla läsnä – kuuntelemalla ja katselemalla – ja heitä kannustaa vahva tarve olla osallisena omissa sosiaalisissa ympyröissään sekä ilmaista omia fyysisiä ja sosiaalisia tarpeitaan. On kuitenkin hyvä muistaa, että tietyt oppimisen ydinpiirteet ovat läsnä (tai ainakin niiden tulisi olla läsnä) myös myöhemmissä kielenoppimistilanteissa: silloin kun uusia kieliä opetellaan toisena kielenä kohdekielisessä ympäristössä tai silloin kun niitä opiskellaan vieraana kielenä koulussa. Kiinnostus, motivaatio ja onnistumisen ilo ovat aina yhtä olennaisia.

Ihminen on virittynyt ominaisuuksiltaan oppivaiseksi eläimeksi, mutta hän ei koskaan toimi tyhjiössä eikä yksin ja omin päin. Oppiminen tapahtuu aina oman ympäristön resurssien varassa ja muiden ihmisten tuella ja myötävaikutuksella. Siksi myös ympäristö vaikuttaa aina oppimiseen ja tulokset riippuvat myös siitä, millaisia resursseja on tarjolla ja miten noviisi kohdataan.

Yhdessä mielessä ympäristö myös aina *opettaa* oppijaa. Ensinnäkin se aina jollain tapaa ohjaa, normittaa ja arvioi oppijan toimintaa ja toiseksi se konkreettisesti korjaa, kieltää tai neuvoo häntä. Niinpä oppiminen ja opetus eivät välttämättä olekaan toisiaan pois sulkevia, vaan kulkevat käsi kädessä. Kuitenkin opiskelua varten on olemassa oma instituutionsa – koulutuksen ja kasvatuksen kontekstit. Niistä lisää seuraavassa.

3 Kielenopetuksen ympäristöt ja niiden muutos

Silloinkin kun kieltä opiskellaan kouluissa, oppilaitoksissa ja kursseilla, oppija on aina ihmislajin edustaja lajille tyypillisine valmiuksineen, mutta samalla hän on yksilö, jolla on omat taipumuksensa, kykynsä ja kokemuksensa. Koululla puolestaan on omat vakiintuneet käytänteensä ja työkalunsa – ja se on kouluaan aloittavalle lapselle monella tapaa uudenlainen kielenoppimisympäristö.

Koulu, ja kaikki formaalit oppimisympäristöt, ovat vahvasti aikaan ja paikkaan sidottuja – kulttuurisia ja sosiaalisia. Siksi ne ovat muuttuvia. Kieltenopetusta ovat eri aikoina säädelleet kasvatus- ja kielitieteen traditiot sekä muutokset yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Opetuksen päämäärät ja tavoitteet ovat aikojen kuluessa muuttuneet, samoin kuin opetuksen menetelmät, oppimateriaalit, opettajan ja oppilaiden roolit, luokkahuoneen tilajärjestelyt jne. Siksi kieltenopetus vuonna 2050 todennäköisesti eroaa vuoden 2022 käytänteistä. Tarkastelemme alla joitain muutostekijöitä.

Suomessa kielikoulutusta linjataan ja säädellään valtakunnallisella tasolla. Tärkeitä kielikoulutuspoliittisia työkaluja ovat **opetussuunnitelmat**, joita uudistetaan Suomessa noin kymmenen vuoden välein. Koska suunnitelman kirjoittaminen on pitkä, parikin vuotta vievä prosessi kommenttikierroksineen ja muokkauksineen ja koska 10 vuotta on maailman kehityskulkujen kannalta pitkä aika, opetussuunnitelmilla on suuri haaste pysyä ajan tasalla. Suunnitelmat heijastelevat aina kulloistakin kieli- ja oppimiskäsitystä, ja ne ohjaavat vahvasti opetusta. Kuitenkaan emme tiedä tarkoin, millaisina suunnitelmien arvot ja päämäärät

toteutuvat arkisessa koulutyössä. Uusimmissa opetussuunnitelmissa mukana on esimerkiksi *kielitietoisuus*, mutta sen määritelmät ja tulkinnat ovat kovin vaihtelevia. Erityinen kielitietoisuuden painopiste nykyisissä suunnitelmissa on *monikielisyys* ja *rinnakkaiskielisyys*. Vaikka monikielisyyden tukemiseen kannustetaan, eri kielet ovat edelleen omissa lokeroissaan. Oppimateriaaleissa ja opetuksessa kielten välisiä yhteyksiä hyödynnetään vain vähän. Entäpä jos vuonna 2050 kielitietoisuus olisikin jo oma oppiaineensa? Tai entäpä jos tarjottaisiin monikielisiä opetuskokonaisuuksia, vaikkapa kirjoittamista eri kielillä? Ja kun Tilastokeskuksen mukaan vuoden 2021 ”vieraskielisten” osuus suomalaisessa yhteiskunnassa oli ennätyselliset 8,3 %, uskaltaisi ehkä ennustaa, että muiden kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvien oppilaiden määrä ei ole ainakaan vähentynyt vuonna 2050. Tarvitaan siis luultavasti yhä enemmän tietotaitoa toimintaan monikielisessä luokassa.

Jo nykyisessä opetussuunnitelmassa korostuvista arvoista *eettisyys* ja *kestävä kehitys* näkynevät vielä voimallisemmin, sillä niiden merkitys ja rooli yhteiskunnallisessa keskustelussa tulevat todennäköisesti yhä kasvamaan (Maijala ym. 2021). Vuoteen 2050 mennessä on varmasti jo totuttu toimintatapoihin, jotka ovat kestävän kehityksen mukaisia ja aihepiireihin, joiden avulla myös kielenopetus pystyy tuomaan eettisiä kysymyksiä esiin. Mielestämme juuri kielten tunnilla onkin mielekästä nostaa esiin kielellisen ja kulttuurisen yhdenvertaisuuden kysymyksiä.

Kielikoulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmien on seurattava maailman muutoksia ja mahdollisuuksien mukaan ennakoitava niitä, mutta työskentelyssä vaaditaan myös kenties yhä enemmän joustavuutta. Maailman muutokset voivat olla ennalta arvaamattomia ja silloin opetustyössä on kyettävä reagoimaan.

Tiedämme, kuinka **kielenopetuksen menetelmät** ovat muuttuneet aikojen saatossa. Myös ajatus siitä, että opetuksessa tulisi – tai voisi – noudattaa jotain tiettyä systemaattista metodia, on oikeastaan unohdettu. Nykyisin puhutaan useimmiten opettamista ohjaavista periaatteista tai lähestymistavoista. Näistä esimerkiksi *kommunikatiivisuus* alkoi saada jalansijaa jo 1970-luvulla, ja uudemmissa voisi mainita esimerkiksi *funktionaalisuuden*, *yhteistoiminnallisuuden*, *toiminnallisuuden*, *itseohjautuvuuden*, *pelillisyyden* tai jo mainitsemamme *kielitietoisuuden*. Nämä käsitteet ovat kuitenkin haasteellisia, esimerkiksi siksi, että niitä harvoin on määritelty tyhjentävästi, niitä käytetään hyvinkin kirjavasti ja niiden vieminen käytäntöön vaihtelee huomattavasti. Vuonna 2050 – näin ajattelemme – opetuksen periaatteista ja toimintatavoista on käyty perusteellista keskustelua ja työssä ovat olleet niin opettajat, tutkijat kuin päättäjätkin.

Opetuksen painopisteet. Kielenopetusperinteemme on perinteisesti painottunut kirjoitettuun kieleen ja kirjallisiin oppimateriaaleihin. Tämän seurauksena painottui samalla standardikielinen oikeakielisyys. Nyt painopiste on hyvää vauhtia siirtymässä – ellei jo kokonaan siirtynyt – puhutun kielen suuntaan. Samalla viestien välittymistä pidetään olennaisempana kuin kieliopillista tarkkuutta. Uudelleen harkittavaksi on samalla joutunut myös normi syntyperäisestä puhujasta kielenkäytön mallina. Ymmärrämme yhä paremmin kielellisen moninaisuuden, murteiden ja puhetapojen kirjon ja hyväksymme myös sen, että vieraan kielen oppija voi olla hyväksyttävä myös omana itsenään, *lingua franca* -puhujana.

Suvaitsevaisuuden lisääntyminen on hyvä asia. Kuitenkin on pohdittava myös kieliopillisuutta ja oikeakielisyyden rajoja. Koska kieli on sopimus ihmisten välillä, se pitää vain, jos sitä noudatetaan edes pääpiirteissään. Ja koska normeja on olemassa, niistä ja niiden merkityksestä on syytä keskustella – sen sijaan, että ne tarjottaisiin ehdottomana sääntönä. Tämä on myös kielitietoisuutta – ymmärrystä siitä, miten eri yhteisöjen ja eri

kontekstien kielenkäyttö voi erota. Mitä taas puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen tulee, ne ovat normistoltaan erilaisia. Puheessa voi olla hyvinkin sallittua puhua hieman ”sinne päin”, kun taas kirjoitetut asiatekstit vaativat täsmällisempää kielenkäyttöä.

Olemme myös sitä mieltä, että vuonna 2050 ymmärretään jo sekin seikka, että kielenkäyttö on multimodaalista. Kielen oppiminen ei ole vain puhetta ja kirjoitusta, vaan erilaisia kehollisia toimintatapoja ja erilaisten välineiden käyttöä. Päivittäinen maailmamme on väistämättä monikanavainen ja monimediainen. Puheen ja kirjoituksen lisäksi meitä ympäröivät kuvat, merkit, linkit ja erilaiset välineet, jotka ohjaavat kielenkäyttöämme. Kun kirjoitamme tätä, tekstinkäsittelyohjelma ehdottaa sanoja ja huomauttaa kielioppi- ja kirjoitusvirheistä. Kielenkäyttäjän pitää tunnistaa, mitä vihjeitä hän hyödyntää ja mitä jättää huomioimatta. Toisaalta uusia välineitä ja kanavia voidaan valjastaa kielenoppimiseen, kuten vaikka ruotsin kielen Rannikkoretki-oppimispelissä (ks. kuvaus artikkelin lopussa).

Opetuksen kielivalikoima. Suomalaisen kielikoulutuksen kielet ovat vaihdelleet: kun ensimmäisissä kouluissa opiskeltiin latinaa, kreikkaa ja hepreaa, ”modernit” kielet saivat jalansijaa 1800-luvulta alkaen ja 1900-luvun alussa vieraan kielen ykkössijaa piti saksa. Tällä hetkellä englannin ylivaltaa ei näytä uhkaavan mikään. Vaikka kielivalikoiman monipuolisuuden tärkeyttä on toistuvasti tuotu esiin (Pyykkö 2017), tulokset ovat niukkoja. Mutta onko hitaampia muutoksia näköpiirissä? Väestöennusteiden mukaan vuonna 2030 USA:ssa on enemmän espanjaa kuin Englantia äidinkielenään puhuvia. Muuttaako tämä Englannin valta-asemaa?

Poliittiset muutokset voivat muuttaa kielten osaamisen tarvetta myös nopeasti. Tätä kirjoitettaessa vuonna 2022 olemme nähneet, kuinka Euroopassa syntyi yhtäkkiä tarve sekä osata ukrainaa että opettaa eri kieliä ukrainaa äidinkielenään puhuville. On myös todennäköistä, että sodalla on vaikutuksensa Venäjän kielen opiskeluun vieraana kielenä. Edelleen: mitä meidän pitäisi ajatella ennusteesta, jonka mukaan vaikutusvaltaisimmat kielet vuonna 2050 ovat seuraavat (Chan 2016): Englanti, mandariinikiina, espanja, ranska, arabia, Venäjä, saksa, portugali, hindi, japani. Olisiko aika laajentaa mahdollisuuksia opiskella esimerkiksi mandariinikiinaa ja arabiaa?

Opetusteknologia on muuttunut rajusti viimeisenä 20 vuotena ja on selvää, että se tulee muuttumaan tulevaisuudessakin. Uusi teknologia tarjoaa välineitä niin oppimisen tutkimukseen kuin opetuksen ja arvioinnin menetelmiinkin. Jo nyt erilaiset kielen oppimiseen tarkoitettut älylaitteet auttavat käyttäjää suuntamaan ja ohjaamaan toimintaansa. Samalla, kun ne keräävät käyttäjänsä toiminnasta tietoa, ne myös antavat palautetta. Pelillisuus ja erilaiset sovellukset ovat jo arkipäivää. Robotit ovat läsnä jo luokkahuoneissa ja lisättyä todellisuutta on sovellettu kielenopetukseen (ks. esim. Johansson ym. 2022).

Erilaiset robotit, *sosiaaliset robotit* ja *etäläsnäölorobotit* taas luovat uusia kielenoppimisen mahdollisuuksia. Etänä oppitunnille osallistuva opiskelija pystyy liikuttamaan etäläsnäölorobottia luokkahuoneessa ja saa luontevamman osallisuuden kokemuksen ja pystyy jouhevammin ja itsenäisemmin määrittämään toimintaansa kuin pelkän ruudun välityksellä. *Sosiaalinen* robotti taas voi tarjota hyvän kielenkäytön harjoittelukumppanin, sillä se ei kyllästy toistamaan samaa asiaa tai sanaa kerta toisensa jälkeen. On hyvinkin luultavaa, että robotit tulevat kehittymään ja että niillä tulee olemaan oma roolinsa myös kouluissa.

Millaisia älylaitteet sitten ovat vuonna 2050? Ehkä kodeissa ja koulussa ei olekaan erillisiä laitteita, vaan tila itsessään on älylaite esimerkiksi digiseinineen. Saattaa myös olla, että käyttöliittymät muuttuvat. Joissain rohkeissa arvioissa selaamme internetiä katseen avulla

ja tieto heijastuu suoraan näkökenttäämme. Ehkäpä kehoomme voidaan asentaa lisäosia, jotta voisimme käyttää vieraita kieliä aivoihin asennettavan kielenkääntäjämoduulin avulla.

Koneet ja tekoäly pystyvät tulevaisuudessa yhä itsenäisempään kielenkäyttöön. Jo nyt ohjelmat toimivat ”asiakaspalvelijana” ja joskus voi olla mahdoton havaita, keskusteleeko robotin vai ihmisen kanssa. Käännösohjelma tottelee näppärästi ja kääntää niin puhuttua kuin kirjoitettua kieltäkin. Tämä tuo haasteita kielenoppijan motivoimiselle: miksi opiskella kieltä, kun kone voi tuottaa sitä tarvittaessa?

On kuitenkin syytä muistaa, että ihminen oppii kieltä koska häntä motivoivat juuri ne samat asiat, joista edellä puhuimme. Opimme uutta, koska se on meille henkilökohtaisesti merkityksellistä: haluamme oppia, meillä on tarve osallistua ja ilmaista itseämme sekä identifioitua osaksi yhteisöä. Jos kone ilmaisee asiat puolestamme tai kääntää lauseemme, tunnemme osallistuvamme toimintaan vai olemme vain toiminnan kohteena? Onko toiminta palkitsevaa? Ja pystyisikö robotti jo vuonna 2050 pohtimaan eettisiä kysymyksiä, pystyisikö se tajuamaan kielen käytön emotionaaliset vivahteet?

Teknologia tuo myös lisää mahdollisuuksia yksilöllistää kielenopetusta. Yhä useampi meistä haluaa rakentaa oman yksilöllisen elämänpolkunsu ja oppimispolkunsu. Tällaiseen ajatteluun teknologia ja sen tarjoama adaptiivisuus ovat hyvä apu. Kielitaidon arvioinnin puolella esimerkiksi dynaaminen arviointi, joka tarjoaa oppijalle korjaavaa palautetta arviointiprosessin aikana mahdollistaa yksilöllisemmän opetuksen. Erilaiset kielenoppimisen sovellukset, jotka mukautuvat oppijan etenemisen mukaan, ovat nekin räätälöityjä malleja kielenoppimiseen. Samalla kun oppijalle tulee lisää valinnanvaraa, opettajalle saattaa kuitenkin tulla lisää työtä. Etenkin nuoremmat oppijat usein kaipaavat opettajan ohjausta. Koneen antama ennalta ohjelmoitu palaute on myös väistämättä inhimillistä palautetta rajatumpaa.

4 Tulevaisuuden taidot ja tulevaisuuden ympäristöt

Tiivistämme vielä muutamia ajatuksia siitä, millaisia taitoja vuoden 2050 oppija mielestämme tarvitsee ja pohjaamme ”tulevaisuustaitoja” (*21st century skills*) käsittelevään kirjallisuuteen. Taidot ovat varmasti ituna jokaisessa ihmisessä itsessään, ja se mitä tarvitaan, on niiden tietoista kehittämistä – ja huomioimista opetuksessa. Usein tulevaisuustaitojen joukossa mainitaan **luovuus**. Kielen oppimisessa se voisi merkitä sitä, että kieltä ei nähdä ulkoa opeteltavana sana- ja sääntökokoelmana eikä kielitaidon omaksumista mekaanisena imitaationa. Pikemminkin luovuus voi merkitä sitä, että kieltä opitaan ymmärtämään ja käyttämään oman ajattelun ja oman ilmaisun välineenä. Luovuus voi merkitä sitä, että kieli voi avata oppijalle erilaisia näkökulmia, uudenlaisia tekstimaailmoja tai uutta tietotaitoa.

Edelleen tulevaisuudessa tarvitaan **oppimaan oppimista**. Se puolestaan merkitsee omien oppimis- ja opiskeluprosessien tarkastelua: mitkä seikat ovat itselleni helppoja, mitkä haastavia? Mikä motivoi juuri minua? Millaiset ovat tavoitteeni? Miten pääsen niitä kohti? Kielenopetuksessa nämä kysymykset ovat olleet esillä jo pitkään (Kalaja & Dufva 2005), mutta uskomme, että tulevaisuudessa ne ovat vähintään yhtä tärkeitä. Tulevaisuudessa tärkeitä ovat myös **vuorovaikutustaidot**: kielitaito merkitsee ennen kaikkea kykyä toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kykyä kuunnella toisia ja oppia heiltä ja mahdollisuuksia jakaa omaa osaamistaan. Taidot ovat tärkeitä niin henkilökohtaisessa elämässä kuin ammatillisissa yhteyksissäkin ja ne toteutuvat sekä puhutussa että kirjoitetussa tai medioidussa vuorovaikutuksessa.

Tulevaisuudessa tarvitaan myös taitoja, jotka liittyvät uusiin, jatkuvasti kehittyviin ympäristöihin. Kun puhutaan esimerkiksi **medialukutaidosta** tai **monilukutaidosta**, me emme tällä hetkellä tiedä, millaisten laitteiden, sovellusten ja teknologioiden avulla kieliä opiskellaan vuonna 2050. Kuitenkin tärkeää on kyky käyttää, ymmärtää ja toimia näiden uusien työkalujen kanssa. Siksi taito merkitsee usein myös joustavuutta toimia uudella tavalla.

Myös yhteisömme ja yhteiskuntamme ovat jatkuvassa muutoksessa. Kielen **kansalaistaitoihin** kuuluu kyky toimia ympäristöissä, jotka liittyvät erilaisiin kulttuurisiin, sosiaalisiin ja poliittisiin muutoksiin. Uusia tilanteita tuovat mukanaan esimerkiksi erilaiset kriisit: muutaman vuosikymmenen aikana olemme joutuneet pohtimaan kielikoulutusta uudella tapaa esimerkiksi maamme monikielistymisen ja suomi toisena kielenä -opetuksen merkittävän kasvun kannalta.

Uusia haasteita nousee mitä todennäköisemmin esiin. Niitä tuovat eteen ilmastokriisi sekä mahdolliset sotilaalliset ja taloudelliset kriisit ja niitä ehkä seuraavat muuttoliikkeet ja pakolaisuus. Syntyy siis todennäköisesti uusia kielenoppijaryhmiä, ja mahdollisesti ajan myötä uusia kielivähemmistöjä. Ehkä myös kielikoulutuspolitiikassa syntyy muutoksia ja uudenlaista kielivalikoimaa mahdollisten valtasuhteiden muutoksen vuoksi. Parhaimmillaan kaikkea aitoa oppimista, opiskelua ja opetusta leimaa **kriittisen ajattelun** kehittäminen. Uuden kielen opiskelu on parhaimmillaan ajattelun kehittämistä – se avaa uusia näkökulmia ja se voi auttaa myös ymmärtämään ajattelutapojen eroja ja yhtäläisyyksiä.

5 Lopuksi

Millainen siis voisi olla kielten opetuksen maailma vuonna 2050? Uskomme, että vieraita kieliä halutaan edelleen oppia ja opiskella. Pidämme liioiteltuina ja epärealistisina ajatuksia, joiden mukaan erilaiset käännössovellukset tai tekoäly korvaisivat kielitaidon tarpeen. Ne ovat apuneuvo, kuten ne aina ovat olleet – eivätkä ne korvaa omakohtaista käyttöä.

Toivomme myös, että kielivalikoima on mahdollisimman laaja, ja että siihen sisältyy valinnaisuutta (ks. esim. Mäntylä ym. 2021). Uskomme, että Suomen viralliset kielet suomi ja ruotsi säilyttävät vahvan asemansa. Tulevaisuudessa kielivalikoimaa on lisätty esimerkiksi luomalla mahdollisuuksia omiin henkilökohtaisiin oppimispolkuihin. Uudet teknologiat ja etäopiskeluyhteydet mahdollistavat kiinan, arabian tai baskin opiskelun ja saavutetut taidot voidaan arvioida, todentaa ja kirjata kunkin omaan henkilökohtaiseen e-portfolioon.

Koulut ja luokkahuoneet ovat mielestämme myös vuonna 2050 merkityksellisiä kohtaamisen paikkoja. Ennusteet kertovat, että robotit eivät tulevaisuudessakaan tule korvaamaan kaikkea työtä – ja esimerkiksi juuri opettajan ammatin povataan säilyvän. Uskomme, että opiskelijat kaipaavat henkilökohtaisia kontakteja – tukea opettajalta ja kanssakäymistä opiskelijatovereiden kanssa. Uumoilemme kuitenkin, että oppiminen laajenee yhä systemaattisemmin myös luokkahuoneen ulkopuolelle: opetusta ja oppijan arkea yhdistettään eri tavoin ja etäopetus täydentää ja monipuolistaa lähikoulun tarjontaa.

Uskallamme sanoa tietävämmme, että opetus on monimediaista, mutta että välineet ovat osittain meille vieraita. Ehkä käytössä ovat edelleen perinteiset oppikirjat, mutta paperi onkin digitaalista? Ehkä olemme yhteydessä internetiin oman kehomme kautta, emmekä tarvitse älypuhelin tai tablettia?

Tulevaisuus riippuu kuitenkin myös meistä. Tullaanko kieliin ja niiden opetukseen satsaamaan? Toteutuuko yhdenvertaisuus kielivalinnoissa ja opetuksen laadussa? Miten pystymme vaikuttamaan päättäjiin? Ja jos ja kun teknologia kehittyy nopeasti – jäävätkö humanistiset ihanteet ja kieli-ihmisten tietotaito kehitystyössä syrjään ja työtä tehdään vain talousvaikuttajien, insinöörien ja IT-miesten ehdoilla? Uskomme vakaasti, että jokaisen humanistin, kieli-ihmisen ja opettajan tietotaitoa tarvitaan kehitystyössä – ja toivomme, että me myös jaksamme tuoda sitä esille, eri yhteyksissä, eri ihmisten kanssa ja eri medioissa.

Verkkoresurssi

Modigt på svenska on iloinen visuaalinen novelli ja seikkailu, jossa on värikkäitä ihmisiä, kauniita paikkoja ja keskusteluun upotettuja aivopähkinöitä ruotsiksi. Haasteet on laadittu peruskoulun ruotsin kielen opetussuunnitelman mukaisesti, minkä ansiosta se soveltuu opetuskäyttöön. Peli sopii kuitenkin loistavasti myös itseopiskeluun.

Pelin on kehittänyt jyvaskyläläinen hyötypeliyritys [Psyon Games](#) yhteistyössä Jyvaskylän yliopiston kielikampuksen toimijoiden kanssa. Pelin kehitykseen on saatu rahoitus Svenska kulturfondenilta ja Svenska Litteratursällskapet i Finlandilta.

Peli on ladattavissa ilmaiseksi [Google Play](#) sekä [AppStore](#) -sovelluskaupoista.

<https://hangmedisvangarna.com/modigt-pa-svenska-rannikkoretki/>.

Kirjallisuus

- Chan, K. L. (2016). *Power language index*. http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf
- Johansson, M., Maijala, M., Mutta, M. & Veivo, O. (2022). Sosiaaliset robotit ja kielenoppiminen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2022/sosiaaliset-robotit-ja-kielenoppiminen>
- Kalaja, P. & Dufva, H. 2005. *Kielten matkassa. Opi oppimaan vieraita kieliä*. Helsinki: FinnLectura.
- Maijala, M., Heikkola, L. M., Laine, P., Mutta, M., Mäntylä, K., Rose., J. & Vaakanainen, V. (2021). Eettisyys ja kestävä kehitys kielten opetuksen ja kielten opettajien koulutuksen tulevaisuuden haasteena. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/eettisyys-ja-kestava-kehitys-kielten-opetuksen-ja-kielten-opettajien-koulutuksen-tulevaisuuden-haasteena>
- Mäntylä, K., Veivo, O., Pollari, P. & Toomar, J. (2021). English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista>.
- Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>

KIRJOITTAJAT

HANNELE DUFVA

Hannele Dufva on Jyväskylän yliopiston kielenoppimisen ja -opettamisen professori emerita. Dufvan sosiaalista ja kognitiivista näkökulmaa yhdistävä tutkimus lähtee siitä, että kunkin oppijan kielitaito kehittyy yhteisöllisessä toiminnassa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

TEPPO JAKONEN

Teppo Jakonen työskentelee Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella akatemiaturkijana 2021–2026. Hän tutkii etäläsnäölorobotin käyttöä keinona osallistua luokkahuoneessa tapahtuvaan hybridiin opetukseen. Meneillään olevassa akatemiaturkijahankkeessaan hän analysoi yliopistoissa videotallennettua hybridiä opetusta multimodaalisen keskusteluntutkimuksen menetelmillä.

RIITTA JYTIÄ

Riitta Jytälä on kotimaisen kirjallisuuden dosentti Turun yliopiston humanistisessa tiedekunnassa. Hän on mukana Koneen Säätiön rahoittamassa Tuntemattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahanmuuttaneiden suomen kielen edistäjänä -hankkeessa (2020–2023, Turun yliopisto).

NIINA KEKKI

Niina Kekki on Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksen suomi vieraana kielenä yliopisto-opettaja ja väitöskirjatutkija. Lisäksi hän on mukana Koneen Säätiön rahoittamassa Tuntemattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahanmuuttaneiden suomen kielen edistäjänä -hankkeessa (2020–2023, Turun yliopisto).

TYTTI KIM

Tytti Kim on englannin yliopisto-opettaja Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksessa ja toimi Opetushallituksen rahoittamassa Kieliä ikä kaikki -hankkeessa projektitutkijana vuonna 2022.

SALLA-RIIKKA KUUSALU

Salla-Riikka Kuusalu on post doc -tutkija Koneen Säätiön rahoittamassa Eettisesti kestävä kielen opetus -hankkeessa (2021–2025, Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos, <https://sites.utu.fi/ekko/>), jossa hän tutkii erityisesti kestävyyskasvatusta kieltenopetuksessa. Kuusalu työskentelee myös Luonto2100-rahaston yliopisto-opettajana ja sen opetuksen koordinaattorina Turun yliopiston biologian laitoksella. Syksyllä 2025 Kuusalu aloittaa post doc -tutkijana Koneen Säätiön rahoittamassa nelivuotisessa hankkeessa Metsäsanoista metsätekoihin (Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos), jossa tutkitaan suomalaista metsäkeskustelua ekolinguistisin menetelmin.

PEKKA LINTUNEN

Pekka Lintunen on Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksen englannin kielen professori ja koordinoi Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelmaa FM-tasolla. Hän johtaa Turun yliopiston FlowLang-tutkimusryhmää, jolla on käynnissä muun muassa Opetushallituksen rahoittama Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon (SuSuKi) -täydennyskoulutushanke (2022–2023).

MINNA MAIJALA

Minna Maijala on Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksen kielen oppimisen ja opettamisen professori ja vastuullinen johtaja Koneen Säätiön rahoittamassa Eettisesti kestävä kielen opetus -hankkeessa (2021–2025, Turun yliopisto). Hankkeessa etsitään keinoja, miten eettisyyden ja kestävä kehityksen periaatteita voidaan edistää kielen opetuksessa ja kielen opettajien koulutuksessa. Hankkeessa kehitetään tähän ohjaavia, osallistavia ja reflektointia mahdollistavia toimintamuotoja ja pedagogisia ratkaisuja. Hankkeesta saa lisätietoa verkkosivuilta: <https://sites.utu.fi/ekko/>. Maijala toimii vastuullisena johtajana myös tammikuussa 2024 alkavassa hankkeessa Metsäsanoista metsätekoihin (Koneen Säätiö, 2024–2027), jossa tutkitaan suomalaista metsäkeskustelua ekolinguistisin menetelmin.

KATJA MÄNTYLÄ

Katja Mäntylä on yliopistonlehtori Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksella. Hän toimi aiemmin ma. englannin professorina Turun yliopistossa. Katja Mäntylä tutkii sitä, miten kieltä opitaan ja opetetaan, ja on Ylioppilastutkintolautakunnan toinen varapuheenjohtaja ja YTL:n kielivaliokunnan sekä englannin jaoksen puheenjohtaja.

VIOLA PARENTE-ČAPKOVÁ

Viola Parente-Čapková on kotimaisen kirjallisuuden professori Turun yliopistossa ja vastuullinen johtaja Koneen Säätiön rahoittamassa Tuntemattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahanmuuttaneiden suomen kielen edistäjänä -hankkeessa (2020–2023, Turun yliopisto). Hankkeessa tutkitaan kaunokirjallisuutta aikuisten maahanmuuttaneiden suomen kielen edistäjänä

esimerkiksi lukupiiri- ja kirjoitustyöpajatyöskentelyn avulla. Hankkeesta löytyy lisätietoa hankkeen verkkosivuilta: <https://tuntemattomalla-paahan.com/>

ANNIKA PELTO

Annika Peltto on saksan opettaja Uudenkaupungin kaupungilla. Hänen pro gradu -tutkielmansa sai Turun yliopiston saksan oppiaineen pro gradu -palkinnon vuonna 2022.

PAULIINA PELTONEN

Pauliina Peltonen on englannin yliopistonlehtori Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella. Peltonen tekee tutkimustaan osana FlowLang-tutkimusryhmää. Vuosina 2022–2024 hän työskentelee Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa nimeltä Sujuvuus- ja epäsujuvuuspiirteet vieraan kielen puheessa.

OUTI VEIVO

Outi Veivo on ranskan yliopistonlehtori Turun yliopistosta. Hän on tutkinut mm. lukutaidon vaikutusta vieraiden kielten oppimiseen. Hän on mukana tutkijana Pekka Lintusen johtamassa FlowLang-tutkimusryhmässä, jossa tutkitaan vieraan kielen sujuvuutta sekä Marjut Johanssonin luotsaamassa RoboLang-tutkimusryhmässä, jossa tarkastellaan sosiaalisten robottien mahdollisuuksia kielten opetuksessa. Lukuvuonna 2023–2024 hän johtaa Opetushallituksen rahoittamaa täydennyskoulutushanketta Älyä tekoälyyn - Mielekästä teknologiapedagogiikkaa kielten opetukseen. Lisätietoa hankkeesta: <https://sites.utu.fi/alyteko/>.



Avaamme ovia monikieliseen maailmaan
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

