

Keisanen, T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) 2013. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013 / n:o 5. 41–56.

Riikka Alanen, Paula Kalaja & Hannele Dufva

Jyväskylän yliopisto

Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta

Applied linguistics has been witnessing a narrative (or an autobiographical) turn. For the past 15 years we have been working with written narratives as a means of looking at subjective experiences of learning or teaching English as a Foreign Language (EFL). It is only more recently that we have begun to experiment with narratives in another mode (i.e., with visual ones). In this specific study pre-service teachers (n = 62) who were about to graduate from a five-year MA program were asked to draw a picture of themselves as giving a foreign language class in the not so far future. The study was conducted within a sociocultural framework, and teaching thus viewed as intentional, goal-directed and mediated activity. Based on the narrative and conceptual analysis of the images, some key findings of the study will be reported concerning beliefs about foreign language teaching in relation to such issues as learning environment, artifacts and interaction in a foreign language class.

Keywords: sociocultural theory, visual narratives, beliefs, foreign language teaching/education, pre-service teachers

1 Johdanto

Soveltavassa kielitieteessä puhutaan nykyään alan narratiivisesta käänteestä: niin kielten oppijoilla kuin opettajilla on taipumus kertoa kokemuksistaan – onnistumisistaan ja/tai kammelluksistaan – oppitunneilla tai koulun ulkopuolella. Narratiiveista onkin tullut suosittu aineistonkeruumenetelmä, ja niitä on alettu käyttää erilaisiin tutkimustarkoituksiin.

1990-luvun lopusta lähtien olemme omissa tutkimuksissamme käyttäneet kirjallisia narratiiveja, meidän tapauksessamme elämänkertoja, selvittääksemme, kuinka oppijat tai opettajat ovat kokeneet vieraiden kielten oppimisen ja/tai opettamisen. Viimeisten vuosien aikana olemme tehneet erilaisia kokeiluja myös **visuaalisilla narratiiveilla** eli kapeasti ymmärrettynä kielten oppijoiden ja opettajien omakuvilla, piirroksilla (Kalaja, Dufva & Alanen painossa). Tutkimus, josta raportoimme tässä artikkelissa, on jatkoa tällaiselle kokeilulle: tutkittavat olivat valmistuvia kieltenopettajia, ja heitä pyydettiin tällä kertaa piirtämään kuva itsestään opettamassa vierasta kieltä – lähitulevaisuudessa eli yksi vuosi pedagogisten aineopintojen suorittamisen jälkeen. Sosiokulttuurinen ajattelu lähtökohtana selvitimme tämän visuaalisen aineiston avulla tutkimushenkilöiden käsityksiä vieraiden kielten opettamisesta. Käsitykset saattavat ohjata sitä, miten opettajat toimivat tunneillaan.

Alkuun taustoitamme tutkimuksemme (luku 2), sitten kerromme kokeilun järjestyistä eli aineiston keruusta ja analyysistä (alaluvut 3.1–3.2). Tämän jälkeen raportoimme alustavia tuloksia (alaluku 3.3) ja aivan loppuksi (luku 4) pohdimme visuaalisten narratiivien käyttöä tutkimustarkoituksiin.

2 Narratiivit kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa

Kuten jo totesimme, eri kielten oppimisen ja/tai opettamisen myönteisistä tai kielteisistä kokemuksista on aina kerrottu tarinoina. Kuitenkin vasta aika tuoreeltaan on oivallettu, että tällainen tarinointi on tärkeää, koska se on sekä oppijoille että opettajille tapa rakentaa omaa identiteettiä (Barkhuizen 2011). Narratiivien arvo tutkimusaineistona tajuttiin ensin opettamisen ja opettajankoulutuksen osalta (Johnson & Golombek 2002, 2011), ja oppimisen osalta ensin maissa, joissa englanti on toinen kieli (Benson & Nunan 2004) ja sittemmin vasta maissa, joissa englanti on – perinteiseltä asemaltaan – vieras kieli (Kalaja, Menezes & Barcelos 2008b).

2.1 Narratiivien määrittelyä

Narratiiveja on määritelty eri tieteenaloilla, ja niistä on erilaisia käsityksiä. Kielten oppimisen ja opettamisen alalta löytyy yhtäältä **laaja määritelmä** (Barkhuizen 2011; englantinkielisenä terminä joko *narrative* tai *narrative knowledging*). Se kattaa 1) itse tarinan (sen sisällön ja muodon), 2) tarinan kertomisen yhdelle kuulijajoukolle, ja 3) tarinan uudelleen kertomisen jollekin toiselle kuulija- tai lukijakunnalle, joka taas puolestaan voi tehdä omia tulkintojaan tarinasta.

Toisaalta **suppea määritelmä** (*narrative*) kattaa vain itse tarinan (eli laajan määritelmän kohdan 1), ja se voidaan määrittellä joko muodon tai sisällön perusteella, kuten esimerkiksi:

Briefly, in everyday oral storytelling, a speaker connects events into a sequence that is consequential for later action and for the meanings that the speaker wants listeners to take away from the story. Events perceived by the speaker as important are selected, organized, connected, and evaluated as meaningful for a particular audience.¹ (Riessman 2008: 3.)

Narratiiveja on jaoteltu myös isoihin ja pieniin tarinoin (ks. tarkemmin Barkhuizen 2011): ensimmäisiä kerrotaan tutkimustarkoituksiin, jälkimmäisiä osana arjen tilanteita. On tarinoita, joita kerrotaan jollekin, ja sitten on niitä, joita kerrotaan yhdessä jonkun kanssa. Kerrontatavan mukaan narratiivit voidaan jakaa verbaalisiin (kirjallisia tai suullisia), visuaalisiin ja multimodaalisiin, jolloin tekstiä elävöittävät kuvat ja/tai video- tai ääninäytteet. Visuaaliset narratiivit voidaan edelleen jakaa löydettyihin (*found*) ja keksittyihin (*made*) tarinoin (Riessman 2008: 145)

2.2 Visuaaliset narratiivit: analyysin mahdollisuuksia

Narratiiveja voidaan periaatteessa käyttää kielen oppimista ja/tai opettamista tutkitessa useampaan tarkoitukseen (Pavlenko 2007). Niistä voidaan etsiä johonkin tapahtumaan liittyviä faktoja (*life reality*) tai omakohtaisia kokemuksia (*subjective reality*) tai tarkastella, kuinka itse tapahtuma rakentuu diskursiivisesti vaikkapa oppijoiden tai opettajien puheessa tai teksteissä (*discursive construction*). Kukin tarinan kerrontatapa

1 Tämä määritelmä kattaa myös visuaaliset narratiivit. Riessman (2008) tarkastelee visuaalisia narratiiveja tätä artikkelia laajemmin, humanististen tieteenalojen näkökulmasta. Vielä laajempi näkökulma narratiiveihin on Balilla (1985/2009). Hän määrittelee narratiivit (visuaaliset mukaan lukien) seuraavasti (s. 5): "A narrative text is a text in which an agent or subject conveys to an addressee ('tells' the reader) a story in a particular medium, such as language, imagery, sound, buildings, or a combination thereof. A story is the content of that text, and produces a particular manifestation, inflection, and 'colouring' of a fabula; the fabula is presented in a certain manner. A fabula is a series of logically and chronologically related events that are caused or experienced by actors." [korostus alkuperäisessä tekstissä]. Tämän määritelmän mukaan analysoitavaa olisi kolmella eri tasolla ja tasojen yksiköt erilaisia.

mahdollistaa tapahtumasta kertomisen eri tavalla (Kress & van Leeuwen 1996/2006: 46), ja joskus on helpompi kertoa jostain tapahtumasta visuaalisesti, joskus taas kielellisesti (puheena tai kirjoituksena). Toisaalta jokaisella kerrontatavalla on aina omat rajoituksensa.

Visuaalisia narratiiveja analysoitaessa keskiössä voi olla joko itse kuva, tarina kuvan tuottamisesta tai katsojien tulkinnat kuvasta (Riessman 2008: 145). Tässä tutkimuksessa keskitytään kuvien analyysiin, jossa nojaututaan pääasiassa Kressin ja van Leeuwenin (1996/2006) malliin kuvien tulkinnasta. Kuvissa on Kressin ja Leeuwenin (1996/2006: 59) mukaan pääasiallisesti kahdenlaisia rakenteita: **narratiivisia** rakenteita (*narrative structures*) ja **käsitteellisiä** rakenteita (*conceptual structures*). Nämä rakenteet eroavat toisistaan siten, että narratiivisissa rakenteissa on läsnä **vektori**, kun taas käsitteellisissä rakenteissa sitä ei ole. Kun kuvassa on vektori, sen osallistujat on esitetty tekemässä jotain toisilleen tai toisiaan varten. Nimenomaan vektorit luovat kuviin niiden narratiivisen rakenteen. Tällaisia vektoreita voivat olla ruumiinosat (mm. kädet ja jalat), mutta myös viivat, nuolet ja erilaiset diagonaaliset linjat (esimerkiksi maiseman poikki kulkeva tie). Osallistujien katseen suunta on myös vektori, joka tuo kuvaan kertovan elementin. Käsitteelliset rakenteet ovat puolestaan osallistujien ajattomia, verrattain pysyviä ja yleistettäviä ominaisuuksia (esimerkiksi sukupuoli). Rakenteiden lisäksi on tietysti mahdollista tarkastella myös kuvissa esitettyjä esineitä, jotka olemme tässä tutkimuksessa tulkinnet osallistujien toiminnan välineiksi.² Kaiken kaikkiaan on kuitenkin huomattava, että visuaaliset narratiivit – opiskelijoiden piirtämät kuvat oppitunneistaan – ovat tässä tutkimuksessa ennen kaikkea tutkimusmenetelmä, joka avaa meille uudenlaisia mahdollisuuksia tutkia tulevien kieltenopettajien **käsityksiä** vieraan kielen opettamisesta.

2.3 Visuaaliset narratiivit: aikaisempia tutkimuksia muualla ja meillä

Visuaalisilla narratiiveilla on suhteellisen pitkä historia tutkimusmenetelmänä muilla tieteenaloilla. Niiden käyttö soveltavassa kielitieteessä, erityisesti kielen oppimisen tai opettamisen tutkimuksessa, on kuitenkin melko uutta. Itse olemme saaneet ideoita ja inspiroituneet joistakin yksittäisistä aikaisemmista tutkimuksista.³

Iddings, Haught & Devlin (2005) pyysivät muutamaa henkilöä piirtämään itselleen kuvan osaamiensa kielten käyttäjänä. Busch (2006) pyysi tutkittaviaan sijoittamaan osaamansa kielet osaksi valmista ihmishahmoa⁴: esim. kieli, joka piirretään lähelle sy-

2 Mikkonen (2005: 197–221) esittelee myös seikkoja, joita yksittäisistä kuvista voi analysoida – kylläkin laajemmin kuin omalla alallamme. Ks. myös alaviite 1.

3 Mainittakoon myös populaarikulttuurin tutkijoiden tutkimukset (Weber & Mitchell 1995). Niissä hyödynnettiin myös oppilaiden piirroksia opettajistaan.

4 Idea on alunperin Hans-Jürgen Krummilta.

däntä ja väritetään punaiseksi, voi kertoa lämpimästä suhteesta, rakkaudesta tähän kieleen. Aragão (2011) tarkasteli muutaman henkilön vieraan kielen oppimisen kokemuksia osin haastatellen ja osin pyytämällä heitä kertomaan niistä piirroksin. Eräs hänen tutkimushenkilöistään, nuori aikuinen, pelkäsi englannin tunteilla siksi, että kuvitteli olevansa kurssitovereitaan paljon huonompi puhuja ja istui siten hiljaa tunteilla. Kun hän sitten rohkaistui kerran sanomaan jotain luokassa, myös hänen piirroksissaan näkyi muutos, joka oli tapahtunut hänen käsityksissään itsestään ja muista – ja hänen nyt positiivisissa tunteissaan. Menezes (2008) puolestaan on ensimmäisiä, joka on hyödyntänyt multimodaalisia narratiiveja. Hänen tutkimuksessaan kielten oppijoita pyydettiin kertomaan oppimiskokemuksistaan sekä tekstinä että tekstiin liitettyjen kuvien ja ääninäytteiden avulla.

Eri puolilla maailmaa tehdyt aikaisemmat tutkimukset inspiroivat meitä siis alkuun omissa kokeiluissamme. Pioneeritutkimuksessamme⁵ (Kalaja ym. 2008a) ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoita (n = 123) pyydettiin piirtämään kuva itsestään englannin kielen oppijana ”Tältä näytän englannin kielen oppijana” ja antamaan lisäksi oma tulkintansa piirroksista. Opiskelijat tulkitsivat tehtäväksiantoa kahdella tavalla. Pieni vähemmistö opiskelijoista kuvasi itseään ja oppimistaan metaforisesti (esim. puolityhjänä lasina, johon kaadetaan vettä tai melkein valmiina tilkkutäkinä). Enemmistö (n = 113) piirsi itsensä ihmishahmona yksinään (69 %) tai kirjojen kanssa (65 %); harvemmin muun median (TV, radio, sanomalehdet, internet jne.), vielä harvemmin muiden ihmisten (kurssitoverit, ulkomaalaiset jne.) – mutta tuskin lainkaan opettajan kanssa. Kuvien mukaan opiskelijat kokivat englannin kielen oppimisen yksinäisenä puuhana, opittava kieliaines oli kirjallista, ja se opittiin lukemalla kirjoja. Opiskelijoille kielen oppiminen tuntui olevan omaksumista eikä niinkään vuorovaikutusta, dialogia tai aktiivista toimintaa muiden oppijoiden ja/tai opettajan kanssa.

Visuaalisia narratiiveja on sittemmin käytetty melko runsaasti myös muissa tutkimuksissa (yhteenveto tutkielmien aiheista, tutkimushenkilöistä ja kielistä taulukossa 1).

5 Tutkimus on tehty osana *Noviisista ekspertiksi* -projektia, ks. tarkemmin <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/noviisista-ekspertiksi>

TAULUKKO 1. Piirroksiset tutkimusaineistona: tutkimuksen kohde, tutkittavat, kielet.

Tutkimus	Tutkimuksen kohde	Tutkittavat	Kielet
Kalaja ym. (2008a)	Kielen oppiminen	Englannin kielen opiskelijoita (n = 123)	Englanti
Pietikäinen, Alanen, Dufva, Kalaja, Leppänen & Pitkänen-Huhta (2008)	Kaksi/monikielisyys	Alakoululainen (n = 1)	Suomi (L1), saame
Salo (2008)	Monikielisyys	Maahanmuuttajia (n = 3)	Suomi (L2), usea muu kieli (ml. englanti)
Kelly (2009)	Kielen oppiminen	Kuulovammaisia yliopisto-opiskelijoita (n = 5)	Englanti
Palviainen (2011)	Kielen oppiminen	Ruotsin kielen opiskelijoita (n = 11)	Ruotsi
Jäntti (2011)	Kielen oppiminen	Ammattikoululaisia (n = 24)	Englanti, ruotsi
Dufva, Kalaja & Alanen (2011b)	Kielen opettaminen	Valmistuvia opettajia (n = 120)	Vieraita kieliä (ml. englanti)
Hakkarainen (2011)	Kielen oppiminen	Maahanmuuttajia (n = 46)	Suomi (L2), englanti
Skinnari (2012)	Kielen oppiminen	Alakoululaisia (n = 95)	Englanti

Metodologisesti taulukon 1 tutkimukset ovat olleet pioneeritutkimuksemme variaatioita. Tutkimusten keskiössä on ollut joko kielenoppiminen tai -opettaminen tai kaksi/monikielisyys ja niihin liittyvät kokemukset, käsitykset, tunteet ja identiteetit. Tutkimushenkilöiden tausta ja määrä sekä heidän käyttämänsä kielet ovat vaihdelleet. Ohjeistus on jonkin verran vaihdellut, ja osa kuvista on tehty piirtäen, kun taas osassa on hyödynnetty esim. aikakauslehdistä leikattuja kuvia tai itse otettuja valokuvia (ks. myös Nikula & Pitkänen-Huhta 2008). Visuaalista aineistoa täydentää aina muunlainen tutkimusaineisto esimerkiksi haastattelut, kyselyt, elämäkerrat sekä havainnointi (luokkahuoneessa). Tässä artikkelissa raportoitavan tutkimuksemme kohderyhmänä olivat osittain samat aineenopettajiksi opiskelevat vieraiden kielten opiskelijat kuin kahdessa aiemmassa tutkimuksessamme (Kalaja ym. 2008a; Dufva, Kalaja & Alanen 2011b).

3 Opettajaopiskelija vieraan kielen oppitunnilla

3.1 Tausta ja tavoitteet

Aiemmassa tutkimuksessamme olemme tarkastelleet englannin kielen opiskelijoiden omakuvia itsestään vieraan kielen oppijoina (Kalaja ym. 2008a). Tässä tarkastelemme opiskelijoita kuvaamassa itseään opettajana vieraan kielen oppitunnilla. Tutkimushenkilöt olivat vieraan kielen aineenopettajaharjoittelua suorittavia opiskelijoita.

Keskitymme aineiston analyysissä tarkastelemaan piirrosten käsitteellistä ja narratiivista rakennetta Kressin ja van Leeuwenin (1996/2006) pohjalta. Sen lisäksi, että tarkastelemme analyysissämme, mitä hahmoja, esineitä ja tapahtumia opiskelijat esittivät piirroksissaan, olemme kiinnittäneet erityistä huomiota kuvissa esiintyviin vektoreihin, kuten piirroshahmojen ilmeisiin, katseen tai eleiden suuntaamiseen (toisiin hahmoihin – katsojaan). Olemme myös tarkastelleet sitä, miten hahmot, esineet ja tapahtumat on sijoitettu piirroksiin (keskiö – reuna-alue). Olemme tulkinneet rakenne-elementit symbolisiksi esityksiksi toimijoiden, välineiden ja toiminnan välisestä vuorovaikutuksesta ja pidämme niitä osoituksina opettajaopiskelijoiden rakenteilla olevista käsityksistä. Piirroksissaan opiskelijat kaiuttavat ja kierrättävät ympäröivän yhteisön käsityksiä ja visuaalisia konventioita siitä, miten luokkahuoneet yleensä esitetään.

Tutkimuskysymyksemme on: Millainen käsitys opettajaopiskelijoilla on vieraan kielen oppitunnista? Pyrimme vastaamaan tähän kysymykseen tarkastelemalla seuraavia piirteitä: 1) Millaisena opiskelijat ovat esittäneet oppimisympäristön? 2) Mitä ihmishahmoja opiskelijat ovat piirroksissaan esittäneet ja millainen on hahmojen, esineiden ja tapahtumien välinen vuorovaikutussuhde? 3) Mitä artefakteja kuvissa on esitetty?

Tulosten tulkinnan viitekehyksen tarjoaa sosiokulttuurinen ja dialoginen näkemys kielen oppimisesta ja opettamisesta. Opettaminen on tämän mukaan tietoista (*intentional*), tavoitteellista (*goal-directed*) ja ennen kaikkea välittyntä (*mediated*) toimintaa, jossa opettaja toimii kokonaisvaltaisesti vuorovaikutuksessa oppilaiden ja koko ympäristön kanssa (Cole 1996; Wertsch 1998; Lantolf & Thorne 2006). Vaikka keskitymmekin piirrosten analyysissä niiden rakenteellisiin elementteihin, on tärkeää muistaa, että toimijat – opettaja, oppilaat – artefaktit ja toiminta muodostavat yhden kokonaisuuden; ne saavat merkityksen suhteessa toisiinsa.

3.2 Osallistujat ja aineisto

Tutkimukseen osallistui 62 neljännen ja viidennen vuoden vieraiden kielten (englanti, ruotsi, saksa, ranska, italia ja venäjä) opettajaopiskelijaa, jotka olivat juuri suorittaneet loppuun syventävän opetusharjoittelunsa. Aineisto kerättiin loppukevällä 2011 Jyvä-

kylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kielipedagogiikan lehtoreiden avulla opiskelijoiden pienryhmätapaamisissa. Opiskelijoille annettiin paperiarkki, jossa oli ohje "Piirrä: ___:n kielen oppituntini vuonna 2012" ts. lähitulevaisuudessa. Heitä pyydettiin myös kertomaan arkin kääntöpuolella muutamalla lauseella, mitä tunnilla tapahtuu. Näitä kommentteja käytettiin tässä tutkimuksessa selventämään kuvien tulkintaa, eikä niiden kieltä ole tarkemmin analysoitu.

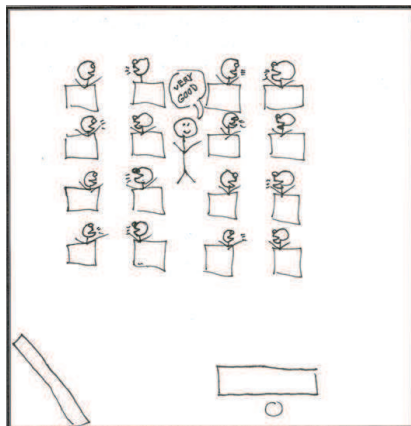
3.3 Tuloksia ja tulkintaa

Opiskelijoiden piirtämät kuvat oppitunneista olivat hyvin erilaisia. Muutamat kuvista olivat hyvin vertauskuvallisia luonteeltaan (esim. kukkia auringonvalossa) tai ne esittivät vain jonkinlaista oppimisympäristöä ilman ihmishahmoja. Vaikka ne ovatkin sinänsä mielenkiintoisia, olemme jättäneet ne tämän tarkastelun ulkopuolelle.

Seuraavassa esitämme joitain keskeisiä havaintojamme piirroksissa kuvatuista oppimisympäristöistä, opettajan ja oppilaiden suhteesta ja vuorovaikutuksesta sekä oppimisen välineistä.

3.3.1 Oppimisympäristö

Piirroksat erosivat toisistaan ehkä silmään pistävimmän sen suhteen, olivatko oppilaat esittäneet kuvissaan jonkinlaisen taulun vai eivät (oli se sitten liitutaulu, valkotaulu tai älytaulu) (kuvat 1 ja 2). Kuvassa 1 on esitetty melko perinteinen koulun luokkahuone, jossa on taulu ja pulpetit. Vaikka luokkahuone on hyvin perinteinen – sen kaikki elementit (pulpettirivit, opettajanpöytä, taulu) on selkeästi jäsennelty – oppilaat on esitetty iloisesti keskustelemassa keskenään. Opettaja on esitetty hymyilevänä ja kannustavana (opiskelija on kuvannut opettajan sanomassa 'Very good!').



KUVA 1. 'Englannin kielen oppituntini vuonna 2012' – perinteinen luokkahuone.

Kuvasta välittyy opiskelijan käsitys oppitunnista järjestyneenä toimintana, jossa oppilaat istuvat omilla paikoillaan, ja opettaja seisoo luokan keskellä valmiina täyttämään tehtävänsä opetuksen ohjaajana ja palautteen antajana.

Opiskelijat piirsivät myös hyvin toisenlaisia vieraan kielen oppitunteja. Kuvassa 2 opiskelija on piirtänyt itsensä yhdessä opiskelijoiden kanssa leipomassa englanniksi. Opiskelija on esittänyt itsensä selin yleisöön, mikä on poikkeuksellista. Tuntuu kuin hän haluaisi kiinnittää huomionsa vain oppilaisiinsa, jotka on esitetty keskittyneenä omaan työskentelyynsä keittiössä. Opiskelija ei myöskään ole piirtänyt itseään opiskelijoitaan kookkaampana; pieni kokoero opettajan ja oppilaiden välillä piirroksessa johtuu pikemminkin perspektiivistä. Ehkä näin opiskelija haluaa viestiä tasa-arvoisempaa suhdetta, joka hänen mielestään ilmeisesti vallitsee opettajan ja oppilaiden välillä tällaisella kielen oppitunnilla.



KUVA 2. 'Englannin kielen oppituntini vuonna 2012' – kielen oppitunti keittiössä.

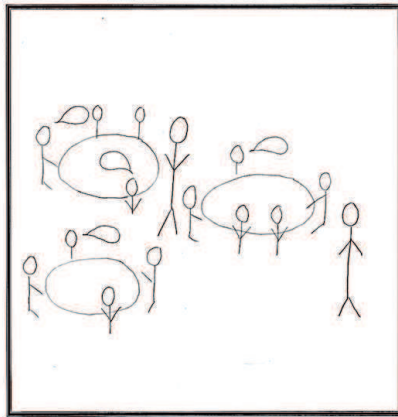
Piirroksesta välittyy vaikutelma oppitunnista iloisena yhdessä tekemisenä, ja ehkä myös katsojan mielipiteen ja tulkinnan – ja samalla kenties myös tavanomaisten opetusratkaisujen – hylkäämisestä.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat käyttävät kuvissaan joitakin hyvin selkeitä symboleja kuvaamaan oppituntia. Kuvat erosivat ennen kaikkea sen suhteen, miten strukturoituna oppimisympäristö on niissä esitetty. Jos kuvissa oli esitetty taulu, usein niihin oli piirretty myös oppilaiden pöydät tai pulpetit, jotka usein puuttuivat kokonaan sellaisista piirroksista, jossa taulua ei ollut esitetty lainkaan (esim. kuva 2). Liitutaulu on ollut osa luokahuonetta jo lähemmäs kahden vuosisadan ajan (Pond 1963; Saettler 1968), joten on toisaalta hyvin luonnollista, että opiskelijat ovat halunneet esittää sen osana omaa oppituntiaan. Mutta taulu on myös tulkittavissa institutionaalisen toiminnan ja vallankäytön merkinä, sillä se on nimenomaan opettajan työväline. Opettaja käyttää taulua

oppitunneilla milloin eräänlaisena julkisena muistikirjana, milloin pedagogisena resurs-
sina, jonka avulla tietoa (käsitteitä) rakennetaan yhdessä oppilaiden kanssa (ks. esim.
Alanen, Jäppinen & Nikula 2007).

3.3.2 Opettaja ja oppilaat

Opiskelijat sijoittivat lähes kaikkiin piirroksiinsa opettajan. Useimpiin kuviin oli myös
piirretty oppilaita. Kuvat erosivat kuitenkin toisistaan sen suhteen, miten yksityiskoh-
teisesti hahmot, etenkin niiden kasvonpiirteet (silmät ja suu), oli piirretty ja millaisena
hahmojen vuorovaikutus oli esitetty. Monissa kuvissa hahmot olivat vahvasti tyylitelty,
lähes tikku-ukkoja (kuvat 1 ja 3). Suurimmassa osassa tällaisistakin kuvista hahmoille oli
piirretty suu ja silmät. Ihmishahmojen kasvonpiirteet on tulkittavissa kuvissa merkeiksi
vuorovaikutuksen luonteesta ja suunnasta (Kress & van Leeuwen 1996/2006).



KUVA 3. 'Saksan kielen oppituntini vuonna 2012' – etäinen ja abstrakti esitystapa.

Kuvissa opettaja ja oppilaat oli esitetty katsomassa toisiaan, katsojaa tai joskus molem-
pia (kuvat 1, 2 ja 4). Hyvin usein opettaja on esitetty hymyilevänä (kuvat 1 ja 3). Tällaisista
kuvista välittyy jonkinlainen affektiivinen suhde joko katsojan ja piirtäjän tai kuvien ih-
mishahmojen välillä. Oppilaat on tällaisissa kuvissa esitetty katsomassa toisiaan ja kes-
kustelemassa keskenään (mitä on osoitettu esimerkiksi puhekuplilla). Vuorovaikutusta
on kuvissa esitetty katseen suunnan ja puhekuplien lisäksi esimerkiksi nuolilla, jotka on
piirretty opettajan ja oppilaiden välille.

Kun ihmishahmoille ei ollut piirretty kasvonpiirteitä, niiden välinen vuorovaiku-
tussuhde oli vaikeampi tulkita (kuva 3). Oppilaat oli joissain tapauksissa esitetty istumas-
sa perinteisissä pulpettirivistöissä tai pyöreiden pöytien ääressä, mutta kaiken kaikkiaan
tällaiset kuvat olivat usein etäisiä ja abstrakteja vaikutelmaltaan. Kuvassa 3 on kuitenkin

esitetty myös puhekuplia, jotka symboloivat puhetta ja vuorovaikutusta oppilaiden välillä. Mitään sisältöä niille ei ole annettu.



KUVA 4. 'Saksan kielen oppituntini vuonna 2012' – opettaja keskiössä.

Piirroksiset erosivat myös sen suhteen, miten opettaja oli niihin sijoitettu: joskus hän oli kuvan keskellä, joskus sen laitamilla (*center – margin*, Kress & van Leeuwen 1996/2006). Opettajaopiskelijat saattoivat sijoittaa itsensä tapahtumien keskelle myös silloin, kun he eivät piirtäneet itseään tavanomaiseen koulun luokkahuoneeseen (kuva 4). Kuvan 4 oppimisympäristö on hyvin erilainen kuin perinteisen luokkahuoneen pulpettirivistö, sillä siinä opettajaopiskelija on piirtänyt itsensä hymyilevänä hahmona, jonka ympärillä oppilaat seisovat piirissä käsi kädessä. Hän on esittänyt itsensä kuvassa selvästi oppilaitaan kookkaampana ja täyteläisempänä hahmona, joka kuitenkin istuu lattialla samalla katseen tasolla heidän kanssaan. Tällainen esitystapa korostaa opettajan ja oppilaan välitöntä suhdetta, vaikka opettajan hahmo hallitseekin toimintaa.

3.3.3 Oppimisen välineet

Tarkastelimme myös sitä, millaisia artefakteja opettajaopiskelijat esittivät piirroksissaan. Viisi vuotta aikaisemmin olimme pyytäneet englannin opiskelijoita (osittain eri opiskelijat kuin tässä tutkimuksessa) piirtämään itsensä englannin oppijoina. Opiskelijat olivat esittäneet itsensä useimmiten (oppi)kirjojen, mutta myös muiden artefaktien kuten television ja radion ympäröimänä (ks. Kalaja ym. 2008a). Esittäisivätkö opiskelijat nytkin kuvissaan kirjoja ja multimediaa?



KUVA 5. 'Englannin kielen oppituntini vuonna 2012' – kirjat ja muut mediat luokahuoneessa.

Piirroksiin oli jossain määrin kuvattu oppikirjoja ja muita välineitä (kuten radio/CD-soitin, tietokone, älytaulu) tai sitten kuviin oli piirretty nuotteja esittämään musiikkia. Kuvassa 5 opiskelija on piirtänyt itsensä seisomassa luokan edessä karttakeppi kädessä osoittamassa älytaulua (johon opiskelija on kirjoittanut selvennykseksi tekstin 'Smart Board'). Opettajapöydällä on tietokone ja luokan nurkassa CD-soitin, josta tulee musiikkia. Oppilaat istuvat kaareissa opettajan edessä oppikirjat avoinna pulpeteillaan.

Kaiken kaikkiaan noin neljäsosa valmistumassa olevista opettajista oli esittänyt piirroksissaan joko oppikirjan tai harjoituskirjan. Aikaisemmassa tutkimuksessamme (Kalaja ym. 2008a) kirjojen asema oppimisprosessissa oli kuitenkin ollut paljon merkittävämpi. Ero on mielenkiintoinen, mutta vaikea selittää luotettavasti. On kuitenkin huomattava, että osa opettajaopiskelijoista oli aloittanut opintonsa vuonna 2007 ja vuonna 2006 aloittaneista osa oli taas ollut mukana aikaisemmassa oppijatutkimuksessamme: koulukokemuksiltaan molemmat opiskelijaryhmät eivät siis todennäköisesti poikkea toisistaan. On hyvinkin mahdollista, että kuvat heijastavat jonkinlaista opintojen aikana tapahtunutta muutosta käsityksissä oppikirjan merkityksestä kielenoppimisessa. Tämän tulkinnan puolesta puhuu myös se, että niin moni opiskelija oli kuvannut oppimisympäristönsä tavanomaisesta luokahuoneesta poikkeavaksi.

Toisaalta on myös mahdollista, että tehtävänanto on vaikuttanut kuvien sisältöön: ensimmäisessä tutkimuksessamme pyysimme opiskelijoita kuvaamaan itsensä **oppijoi-**na, kun taas tässä heidän piti piirtää itsensä **opettajina** oppituntia pitämässä, jolloin he saattavat hahmottaa oman toimintansa hiukan eri tavalla. Kielen oppijan ja opettajan käsitykset kielen oppimisesta voivat muutenkin poiketa toisistaan (esim. Wan, Low & Li 2011).

Tietokoneen läsnäolo luokkahuoneessa (älytaulusta puhumattakaan) saattaa myös edustaa tapahtunutta murrosta digitaalisten medioiden käytössä kielenopetuksessa: vaikka vuoden 2006 oppijakuvissa esitettiin jonkin verran digitaalista mediaa, tietokoneiden osuus oli itse asiassa kuvien perusteella hämmästyttävän vähäinen itse kielenoppimisprosessissa. Toisaalta on huomattava, että tietokoneita ei edelleenkään esitetty kovin monessa kuvassa sellaisenaan (älytaulu oli kuvattu useammin), vaan painopiste kuvissa tuntui olevan oppituntien esittämisessä opettajan ja oppilaiden välisenä vuorovaikutuksellisenä tapahtumana.

4 Lopuksi: visuaaliset narratiivit käsitysten tutkimuksessa

Tutkimuksessa pyysimme valmistumassa olevia kieltenopettajia piirtämään itsensä vieraan kielen oppitunnilla. Useimmat heistä esittivät oppituntin piirtämällä kuvan oppimisympäristöstä, johon he sijoittivat niin oppilaat kuin itsensäkin opettajana. He myös piirsivät itselleen ja oppilailleen jonkinlaiset kasvopiirteet, jotka autoivat kuvien vuorovaikutuksellisten suhteiden tulkinnassa. Useimmat esittivät itsensä tarkkailemassa tai ohjaamassa oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta.

Kuvien perusteella tutkimushenkilöillämme näytti olevan käsitys itsestään kielenoppimisen tukijoina ja ohjaajina pikemminkin kuin kontrolloijina. Kuvien välillä oli kuitenkin suuria eroja: jotkut opiskelijat sijoittivat oppituntinsa ilmeisen institutionaaliin, strukturoituun oppimisympäristöön, jonka semioottisina merkkeinä toimivat taulu ja pulpetit. Toiset taas piirsivät itsensä hyvin erilaiseen toiminnalliseen ympäristöön kuten vaikkapa keittiöön. Nämä erot visuaalisessa esitystavassa kertovat mielestämme käsityseroista kielen opettamisen luonteesta vuorovaikutuksellisenä tapahtumana ja mahdollisesti opettajan roolista tässä prosessissa: toisaalta opettaja esitettiin kuvissa koulun oppituntien vetäjänä, luokkahuonetoiminnan jäsentäjänä ja organisoijana, toisaalta osallistumassa yhdessä oppilaiden kanssa toimintaan vaikkapa kokkaamalla tai leikkimällä.

Tutkimushenkilöimme olivat neljännen ja viidennen vuoden opiskelijoita. Kun heidän käsityksiään kielenoppimisesta verrataan ensimmäisen vuoden opiskelijoiden käsityksiin – tutkimukseen osallistujat olivat osittain, mutta vain osittain, samoja – on ero huima. Aikaisempien oppijakuvien yksinäinen, kirjaa kädessään kantava kielenopettaja (Kalaja ym. 2008a) on vaihtunut toisia tukevaan, kannustavaan ja ohjaavaan tai yhdessä heidän kanssaan toimivaan kielenopettajaan. Voi tietenkin olla, että oppijana olemisen koetaan edelleenkin erilaisena kuin opettaminen. Tulkitsemme kuitenkin – to-

sin varovasti – kuvien heijastavan opintojen aikana tapahtunutta pedagogisen ajattelun muutosta.

Kuvia tulkittaessa on muistettava, että visuaalinen aineisto on monitulkintaista, ja tämä aineiston moninaisuus kuvastaa myös käsitysten moniäänisyyttä. Piirtäessään opiskelijalla on käytössään visuaalinen repertuaari, joukko esimerkiksi taiteesta ja mediosta peräisin olevia enemmän tai vähemmän semioottisesti vakiintuneita esitystapoja (esim. puhekuplat, kasvonilmeet, tikkukahmot, nuotit). Kukin kuitenkin valitsee tästä joukosta ne esitystavat, joiden he kokevat parhaiten vastaavan niitä merkityksiä, joita he haluavat esittää. Olemme tulkinneet opiskelijoiden piirroksia lähtemällä siitä, että opiskelijat ovat sisällyttäneet kuviinsa ne asiat, jotka he kokevat merkityksellisiksi itselleen itse opetustapahtumassa.

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet visuaalisia narratiiveja kielentutkimuksen välineenä ja hyödyntäneet Kressin ja van Leeuwenin (1996/2006) kuvien rakenteen tulkintaan kehittämää mallia. Jatkossa pyrimme edelleen kehittämään analyysia mm. vertaamalla kuva-aineistoja sanalliseen kerrontaan. Kuten monet tutkijat (Vološinov 1973: 90; Kress, Jewitt, Osborn & Tsatsarelis 2001:15) ovat esittäneet, ilmaus on sidoksissa siihen materiaaliin (puhe, kirjoitus, kuva jne.), jossa se toteutuu. Näin ollen kieli tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia kerrontaan kuin kuva (ks. myös Dufva, Aro, Alanen & Kalaja 2011a). Siten myös ihmisten erilaiset taipumukset – esimerkiksi piirtämistaito ja -tottumus – vaikuttavat esittämiseen.

Kirjallisuus

- Alanen, R., A.-K. Jäppinen & T. Nikula 2007. "But big is a funny word": a multiple perspective on concept formation in a foreign-language-mediated classroom. *Journal of Applied Linguistics*, 3 (1), 69–90.
- Aragão, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39 (3), 302–313.
- Bal, M. 1985/2009. *Narratology: introduction to the theory of narrative*. 3. painos. Toronto: University of Toronto Press.
- Barkhuizen, G. 2011. Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 394–414.
- Benson, P. & D. Nunan (toim.) 2004. *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busch, B. 2006. Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. Teoksessa B. Busch, A. Jardine & A. Tjoutuku (toim.) *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town: PRAESA, 5–18.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- Dufva, H., M. Aro, R. Alanen & P. Kalaja 2011a. Voices of literacy, images of books: sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache* 6: 58–74. Saatavissa: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-586100-7_ForumSprache_62011_Artikel04.pdf

- Dufva, H., P. Kalaja & R. Alanen 2011b. "Iloinen ja innostava?": miten kieltenopiskelijat kuvaavat omaa opettajuuttaan. Esitelmä ViKiPeda-konferenssissa Global trends meet local needs. Åbo Akademi, Vaasa, 23–24.5.2011.
- Hakkarainen, T. 2011. From interdependence to agency: migrants as learners of English and Finnish in Finland. *Julkaisematon pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/36787>.
- Iddings, A. C. D., J. Haught & R. Devlin 2005. Multi-modal representations of self and meaning in English-dominant classrooms. Teoksessa J. Kelly Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.) *Dialogue with Bakhtin on second language learning: new perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 33–53.
- Johnson, K. E. & P. Golombek (toim.) 2002. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. & P. Golombek 2011. The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 486–508.
- Jääntti, T. 2011. "Ruotsia haluaisin oppia lisää, mutta kouluopetus ei kiinnosta." Uppfattningar om svenska, engelska och språkinläring hos tourismstuderanden vid en yrkesläroanstalt. *Julkaisematon pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27218/URN%3aNB%3aafi%3ajyu-2011062211046.pdf?sequence=1>.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008a. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., H. Dufva & R. Alanen 2008b. Experimenting with visual narratives. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narratives in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalaja, P., V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) 2008b. *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kelly, R. 2009. Seeing English through signing eyes: Finnish sign language users' views on learning English. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko & S. Pyhäniemi (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Variationsrikedom i tal och skrift – The diversity of speech and writing*. AFinLAn vuosikirja 2009. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 67. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 81–96.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 1996/2006. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. painos. London: Routledge.
- Kress, G., C. Jewitt, J. Osborn. & C. Tsatsarelis 2001. *Multimodal teaching and learning*. London: Continuum.
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Menezes, V. 2008. Multimedia language learning histories. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 199–213.
- Mikkonen, K. 2005. *Kuva ja sana: kuvan ja sanan vaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nikula, T. & A. Pitkänen-Huhta 2008. Using photographs to access stories of learning English. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 171–185.
- Palviainen, Å. 2011. Fräsande huvuden och passionerade eldar: självporträtt gjorda av svenskt studenter. Teoksessa S. Niemi & P. Söderholm (toim.) *Svenskan i Finland 12*. Reports

- and Studies in Education, Humanities and Theology 2. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 205–214.
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188.
- Pietikäinen, S., R. Alanen, H. Dufva, P. Kalaja, S. Leppänen & A. Pitkänen-Huhta 2008. Languageing in Ultima Thule: multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism*, 5 (2), 78–99.
- Pond, K. S. 1963. A language teaching tool: the overhead projector. *The Modern Language Journal*, 47, 30–33.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Saettler, P. 1968. *A history of instructional technology*. New York: McGraw-Hill.
- Salo, H. 2008. Jyväskyläläisten maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia monikielisydestä resurssina. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18936/URN_NBN_fi_jyu-200809155737.pdf?sequence=1.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä": ekologinen näkökulma kielenoppija-identiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40499/978-951-39-4904-4.pdf?sequence=1>.
- Voloshinov, V. N. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- Wan, W., G.D. Low & M. Li 2011. From students' and teachers' perspectives: metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39 (3), 403–415.
- Weber, S. & C. Mitchell 1995. *"That's funny, you don't look like a teacher": interrogating images and identity in popular culture*. London: Routledge/Falmer.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as action*. New York: Harvard University Press.