

Toimittaneet

**Maria Ruohotie-Lyhty, Ari Huhta, Josephine Moate,  
Karita Mård-Miettinen, Hillamaria Pirhonen, Olli-Pekka Salo**

# **NÄKÖKULMIA MONINAISUUTEEN KIELEN OPPIMISESSA JA OPETTAMISESSA**

## **PERSPECTIVES ON DIVERSITY IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING**

**AFinLA-teema / n:o 18**

ISBN: 978-951-9388-80-9  
ISSN: 2814-6298

AFinLA-teema / n:o 18

# **Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa**

## **Perspectives on diversity in language learning and teaching**

Toimittaneet

Maria Ruohotie-Lyhty, Ari Huhta, Josephine Moate,

Karita Mård-Miettinen, Hillamaria Pirhonen, Olli-Pekka Salo



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2024  
© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

## Sisältö

- ✚ *Maria Ruohotie-Lyhty, Ari Huhta, Josephine Moate, Karita Mård-Miettinen, Hillamaria Pirhonen & Olli-Pekka Salo*  
**Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa.....5**  
[Perspectives on diversity in language learning and teaching]

### Osio I

#### Kielenoppimisen moninaiset kontekstit

Diverse contexts of language learning

- ✚ *Karoliina Inha, Outi Veivo, Katja Mäntylä & Jaana Toomar*  
**"Muutakin pitäisi olla kun sitä samaa hiuksenharmaata": Opiskelijoiden kokemuksia ja toiveita vieraiden kielten opetuksesta lukiassa .....18**  
[Not just the same old, same old: Students' experiences of and wishes for teaching foreign languages at upper secondary school]
- ✚ *Lea Meriläinen & Marita Härmälä*  
**Oppimisen moninaiset kontekstit: Yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia englannin kielen oppimisesta koulun ulkopuolella .....43**  
[Diverse contexts of learning: Ninth graders' views on the acquisition of English outside school]
- ✚ *Minna Intke-Hernandez & Hanna Kosonen*  
**"Mä tiiän et mä kuulun kielikurssille!" Osallisuuden kokemukset kielten etäopetuksessa monikielisyiden näkökulmasta.....72**  
["I know I belong in the language class!" Experiences of sense of belonging in remote language teaching from a multilingual perspective]

### Osio II

#### Moninaisuutta koskevat käsitykset ja diskurssit

Perceptions and discourse on diversity



- ✚ *Laura Lahti, Karita Mård-Miettinen & Anne Pitkänen-Huhta*  
**Monikielisyiden ja yhdenvertaisen osallistumisen tukeminen varhaisessa englannin opetuksessa opettajien kokemana ..... 100**  
[Supporting multilingualism and equal participation in early English language learning: Teachers' experience]

-  *Pilvi Heinonen & Anssi Roiha*  
**Kielten aineenopettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitysten  
 kehittyminen pedagogisten opintojen aikana ..... 125**  
 [The development of pre-service language teachers' perceptions of differentiation during their  
 pedagogical studies]
-  *Maria Ruohotie-Lyhty, Camilla Rosvall, Liisa Suomela & Maria Kautonen*  
**Opettajaopiskelijoiden näkökulmia moninaiseen ruotsinopettajuuteen eri  
 opettajankoulutusyhteisöissä ..... 152**  
 [Student teachers' perspectives on being a Swedish teacher in diverse educational contexts]
-  *Anssi Roiha, Hannele Dufva, Katja Mäntylä & Heini-Marja Pakula*  
**Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus varhaisen kielenopetuksen  
 oppikirjoissa ..... 179**  
 [Cultural and linguistic diversity in early foreign language learning textbooks]

### Osio III

#### Oppimisen prosessien moninainen luonne

The diverse nature of learning processes

-  *Anne Tiermas*  
**Sähköiset kertomukset – tiedonalan kielen risteymiä fysiikan oppitunnilla..... 202**  
 [Teacher's narratives in the physics classroom as a nexus of practice]
-  *Maarit Mutta & Päivi Laine*  
**Mitä kirjoitusprosessi kertoo minusta kirjoittajana? Kielten yliopisto-  
 opiskelijoiden monikielisen kirjoittajatietoisuuden tukeminen..... 229**  
 [What does the writing process reveal about me as a writer? Supporting multilingual writer  
 awareness at the university level]

*Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 5–16.*

**Maria Ruohotie-Lyhty, Ari Huhta, Josephine Moate,  
Karita Mård-Miettinen, Hillamaria Pirhonen & Olli-Pekka Salo**  
Jyväskylän yliopisto

## **Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa**

### **Nostot**

- Kielenoppimisen ja -opettamisen tutkimuksen käsitteistö on laajentunut viime vuosikymmeninä.
- Monikielisyyden, moninaisuuden ja monilukutaitojen käsitteet ovat tuoneet uusia ilmiöitä tutkimuksen pariin.
- Moninaisuutta voidaan tarkastella ympäristöjen, käsitysten ja prosessien näkökulmasta.
- Suomalaisen kielenoppimisen ja opetuksen tutkimuksen on vastattava moninaisuuden ymmärtämisen haasteisiin.

## Abstract

This lead-in to the special issue Perspectives on diversity in language learning and teaching focuses on the diversity of learners, teachers and contexts in language learning and teaching research. We start by briefly summarizing the key concepts that have led to this widening perspective. Secondly, we give an overview of the ways in which this special issue adds to this understanding and what new perspectives it highlights. Finally, we take a look at the future and reflect on possible directions of study.

**Keywords:** multilingualism, diversity, multiliteracies, language learners, learning environments  
**Asiasanat:** monikielisyys, moninaisuus, monilukutaidot, kielen oppijat, oppimisympäristöt

## 1 Johdanto

Viime vuosikymmeninä kielenoppimisen ja opettamisen tutkimuksen kentällä on ollut käynnissä useita muutoksia, jotka ovat muokanneet käsitystä kielenoppimisesta ja opettamisesta entistä moninaisempaan suuntaan. Moninaisuudella voidaan viitata oppimisen tarpeiden, oppimistilanteiden sekä kielenoppijoiden ja -opettajien moninaisuuteen. Moninaisuuden keskeisempi merkitys on ollut näkyvässä sekä kielikoulutusalán tutkimuksessa että kielenopetuksen ja -oppimisen käytännön kehittämisessä. Kansainvälisessä kontekstissa moninaisuuden käsite on näkynyt erityisesti entistä monipuolisemmissä käsityksissä kielitaidosta ja niistä vuorovaikutus- ja riippuvuussuhteista, jotka liittyvät kielenoppimisen prosesseihin (Douglas Fir Group 2016; MacIntyre ym. 2020; Pitkänen-Huhta ym. 2023).

Suomalaisessa kontekstissa on erityisesti viime vuosina puhuttanut oppijoiden taitojen ja taustojen moninaisuus, joka on herättänyt keskustelua nykyisten lähestymistapojen toimivuudesta ja tarpeesta kehittää uusia menetelmiä kaikkien oppijoiden tarpeeseen (esim. Roiha & Polso 2020). Ideaalioppijan tarkastelun sijaan tutkimus on pyrkinyt kartoittamaan todellisten oppijoiden erilaisia lähtökohtia, kokemuksia ja identiteettejä ja sitä kautta erilaisia tapoja lähestyä opettamista ja oppimista myös muualla kuin luokkahuoneessa (Norton & Toohey 2011). Tämä teemanumero kokoaa yhteen joukon suomalaisia kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksia, joissa on tartuttu moninaisuuden tematiikkaan eri näkökulmista.

Teemajulkaisu perustuu Jyväskylässä keväällä 5.-16.5.2023 järjestettyyn Linguapeda-konferenssin antiin. Konferenssin teemaksi valikoitunut *Monikielisyys, moninaisuus ja monilukutaidot: kielten opiskelu muuttuvassa maailmassa* heijasteli järjestäjien esiyymmärrystä siitä ilmiökentästä, joka olisi olennainen tarkasteltaessa kielenoppimisen ja opettamisen moninaista luonnetta ja viimeaikaista keskustelua aihepiirin ympärillä.

Tässä johdantoartikkelissa lähdemme liikkeelle näistä konferenssin pohjana olleesta kolmesta käsitteestä ja avaamme sitä kautta kansainvälistä tutkimusta moni-

naisuuden ympärillä. Kuvaamme aluksi monikielistä käännettä ja jatkamme tarkastele-  
malla moninaisten oppijoiden identiteettien merkitystä kielenoppimisessa ja avaamme  
vielä ympäristöjen moninaistumista monilukutaidon käsitteen kautta. Esitelyämme  
tämän konferenssin suunnittelua ohjanneen käsityksen kielenoppimisen ja opetuksen  
moninaisuudesta, tarkastelemme seuraavaksi, miten teemanumeroon valikoituneiden  
artikkeleiden muodostama kuva moninaisuudesta suomalaisella tutkimuskentällä  
poikkeaa tästä esiyymmärryksestä ja millaisia teemoja voidaan nostaa esille tämän  
tutkimuksen perusteella. Lopuksi esitämme ajatuksia siitä, millaisen näkymän tämä  
tarjoaa tuleviin tutkimushaasteisiin suomalaisella kielenopetuksen kentällä.

## **2 Monikielisyys, oppijoiden moninaisuus ja moniluku- taidot kielikoulutusalan tutkimusta muuttamassa**

Teemanumeron ilmiökenttää tarkastellaan seuraavassa käsite käsitteeltä. On kuitenkin  
huomattava, että kyse ei ole tarkkarajaisista ja toisistaan erottuvista ilmiökentistä,  
vaan ne limittyvät monin tavoin toisiinsa käytännön tutkimuksessa, kuten ilmiöiden  
kuvauksesta alla käy ilmi.

### **2.1 Monikielisyys**

Yhtenä merkittävimpanä muutoksena kielenopetuksen tutkimuksessa viime vuosi-  
kymmeninä voidaan nähdä monikielinen käänne (Conteh & Meier 2014; May 2019),  
jonka jälkeisessä tutkimuksessa yksikielisyyden normi kyseenalaistetaan ja kaikki  
yksilöt ja yhteisöt käsitetään monikielisinä, kyvykkäinä kommunikoimaan kahdella  
tai useammalla kielellä (Meier 2017; Ushioda 2017; Auer & Wei 2007). Toisaalta myös  
tarkkarajaiset erottelut eri kielisiin on kyseenalaistettu ja entistä enemmän on alettu  
puhua monikielisestä kielenkäyttäjistä, jonka eri kielitaidot rakentavat yhteistä  
kielirepertuaaria (Ushioda 2017; Cook 2016; Meier 2017). Kyseessä on merkittävä  
paradigman muutos, joka on merkinnyt huomion suuntaamista aiemmin piilossa  
olleisiin ilmiöihin ja tutkimuskohteisiin.

Monikielinen käänne on nostanut esille useita uusia tutkimuskohteita kielen-  
tutkimuksen alalla: entistä enemmän on alettu kiinnittää huomiota siihen, miten  
oppijoiden monet kielet näkyvät oppimisprosesseissa ja miten monikielisyys voi  
niitä hyödyttää (Jessner 2006). Huomio on kiinnittynyt myös entistä tarkemmin sii-  
hen, miten monikieliset kielenkäyttäjät käyttävät kieliään. Tätä tutkimusta on tehty  
erityisesti limittäiskieleilyn viitekehityksessä (esim. Li 2018). Limittäiskieleilyllä viitataan  
monikielisten kielenkäyttäjien tapaan käyttää useita kielirepertuaariinsa kuuluvia  
kieliä vuorovaikutuksen resursseina. Monikielisen käänteen myötä voidaan nähdä  
myös entistä suurempi mielenkiinto kielen eri varieteetteihin, vaikka tämä muutos

voidaan liittää yhtä hyvin myös monilukutaitojen tutkimuskenttään. Eri oppiaineiden kielet on alettu nähdä osana kielitaidon moninaisuutta ja kaikki opettajat oman alansa kielitaidon opettajina (esim. Sulkunen ym. 2023).

Vaikka monikielisyttä onkin viime vuosina tutkittu vilkkaasti, on kuitenkin edelleen vähän tutkimusta siitä, miten monikielistä kielenopetusta olisi parasta toteuttaa. Huomiota on kiinnitetty jo tarpeeseen arvostaa kaikkia kieliä ja eri kielimuotoja, ja toisaalta kielten vertailuun perustuvat näkökulmat on jälleen tuotu opettajien tietoisuuteen kielitietoisuuden käsitteen (Anderson & Ruohotie-Lyhty 2019) kautta. Viime vuosina myös monikielisyteen liittyvät opetukselliset ratkaisut ovat saaneet entistä enemmän huomiota (Barfield ym. 2021), kun niitä on tarkasteltu muun muassa oppilaiden monikielisyttä hyödyntävän limittäiskieleilyn pedagogiikan viitekehityksessä (Cenoz & Gorter 2021; Lehtonen 2021).

## 2.2 Kielenoppijoiden moninaisuus

Sana moninaisuus valittiin Linguapeda-konferenssin nimeen kuvaamaan erityisesti oppijoiden moninaisuutta. Jo monikielisyden teeman tarkastelu toi esille erään oppijoiden moninaisuuteen liittyvän viimeaikaiseen tutkimukseen nivoutuvan perspektiivin, monikieliset identiteetit (Fisher ym. 2020; Forbes ym. 2021). Kielentutkimuksen kentällä on kuitenkin laajemminkin tehty tutkimusta oppijoiden erilaisuudesta jo 1960-luvulta alkaen (Catword 1997). Alun perin tämä tutkimus keskittyi ominaisuuksiin, jotka selittivät eroja yksilöiden tavoissa oppia kieliä. Tutkimus olikin piirrekeskeistä ja pyrki löytämään kausaalisuhteita. Näistä kielenoppimisen nopeutta selittävistä tekijöistä on siirrytty holistisempiin yksilöitä ympäristöissään tarkasteleviin näkökulmiin (Douglas Fir Group 2016). Tutkimuksen fokus siirtyi pois yksittäisistä piirteistä tarkastelemaan yksilön ja yhteisöiden vuorovaikutusta ja sen merkitystä kielen oppimiselle. Tämän uuden tarkastelukulman myötä kentälle on tullut myös tärkeitä käsitteitä, jotka pyrkivät yksittäisten piirteiden sijaan kuvaamaan yksilön vuorovaikutussuhteita lähiyhteisöjen ja yhteiskunnan kanssa. Näitä käsitteitä ovat mm. toimijuus (Kayi-Aydar 2015) ja identiteetit (Norton 2010).

Erityisesti identiteettitutkimus on avannut monia uusia näkökulmia tukemaan kielenopetusta ja opettajuutta. Kansainvälisessä tutkimuksessa on tarkasteltu yksilön moninaisten identiteettien merkitystä kielenoppimiselle. Erityisesti tarkastelussa ovat olleet vähemmistöidentiteetit, kuten rotuun (Flores & Rosa 2019) ja sukupuoleen (Widodo & Elyas 2020) liittyvät identiteetit, joiden tutkimus on ammentanut kriittisestä näkökulmasta kieleen ja sen tutkimukseen. Nämä tutkimukset ovat nostaneet esille myös identiteetit huomioon ottavan kielenopetuksen tarpeen. Toisaalta identiteettien tutkimusta on tehty myös laajasta, elämäkerrallisesta perspektiivistä ja tarkasteltu opettajan ja oppijan identiteettien muotoutumista oppimisen, opiskelun ja opettamisen aikana ja sen kautta (Ruohotie-Lyhty ym. 2021). Nämä tutkimukset ovat



nostaneet esille sen, miten yksilön ja yhteisön ainutlaatuinen vuorovaikutus muokkaa sekä yksioita että potentiaalisesti myös yhteisön kielikäytänteitä.

Yhtenä yksilöllisyyden tutkimuksen merkittävänä uutena näkökulmana voidaan nähdä myös viime aikoina soveltavan kielitieteen parissa noussut kiinnostus kielen oppimisen erityisvaikeuksiin ja erilaisten oppijoiden tukemiseen (Kormos 2016). Tässä tutkimuksessa on pyritty löytämään keinoja tunnistaa oppimisen vaikeuksia ja toisaalta tukea oppijoita oikea-aikaisesti. Tässäkin tutkimuksessa painopiste on muuttunut pelkästä oppijan kognitiosta kohti oppijan kokonaisvaltaista huomioimista luokahuoneessa (Mäntylä ym. 2023). Tässä on hyödynnetty myös tietämystä, joka liittyy oppijoiden yksilöllisyyden tutkimukseen laajemmin.

### **2.3 Monilukutaito**

Siinä missä kaksi aiempaa Linguapeda-konferenssin avainsanaa oli valittu sen perusteella, että ne kuvasivat yhteiskuntaan ja oppijoihin liittyvää moninaisuutta, monilukutaidon käsite valittiin mukaan kuvaamaan oppimisympäristöjen ja kielenoppimisen tarpeiden moninaisuutta muuttuneessa ympäristössä. Monilukutaidolla käsitteenä tarkoitetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kykyä ”hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla” (Opetushallitus 2014: 21). Monilukutaito tuo käsitteenä yhteen moninaiset sosiaaliset, kulttuuriset ja monikieliset kontekstit, multimodaalisuuden ja muuttuvat tiedontuottamisen tavat (Anstey & Bull 2018).

Monilukutaitoon liittyvä tutkimus on liittynyt aina sekä lukutaidon ymmärtämiseen kielenoppimisen erilaisissa konteksteissa kuten vapaa-ajalla, koulutuksessa ja työelämässä, ja toisaalta sen tutkimus on ollut hyvin pedagogisesti orientoitunutta ja se on pyrkinyt tarjoamaan näkökulmia siihen, miten monilukutaitoa voidaan käyttää vastaamaan koulun moninaisten oppijoiden tarpeisiin ja muuttamaan epätasa-arvoisia käytänteitä (Anstey & Bull 2018: 16). Tutkimus on siis suuntautunut myös monilukutaidon opettamisen käytäntöjen kehittämiseen. Monilukutaidon käsitteen voidaan nähdä myös laajentaneen soveltavan kielentutkimuksen kenttää pelkästään kielenopetuksen kentältä myös muiden oppiaineiden tekstikäytänteiden ja kielikäytänteiden oppimisen tutkimukseen (Sulkunen ym. 2023).

## **3 Julkaisun rakenne ja teemat**

Tähän julkaisuun valitut yhdeksän artikkelia pyrkivät kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti niitä ilmiöitä, jotka kietoutuvat moninaisuuden käsitteen ympärille suomalaisessa kontekstissa. Julkaisun kokoamisessa emme kuitenkaan halunneet enää rajoittua Linguapeda-konferenssin taustalla olevaan esiyymmärrykseen, vaikka sillä on

toki edelleen vaikutuksensa siihen, millaisia artikkeleita julkaisuun on tarjottu. Sen sijaan pyrimme ymmärtämään sitä, millaista uutta tietoa nämä artikkelit tarjoavat kielen oppimisen ja opettamisen moninaisuutta koskevaan suomalaiseen tiedekeskusteluun. Artikkeleissa ilmiökenttää tarkastellaan opettajaopiskelijoiden, työssä olevien opettajien, oppijoiden ja oppimateriaalin näkökulmasta. Mukana on koko kielikoulutuksen kenttä varhaiskasvatuksesta yliopistokoulutukseen, ja artikkeleissa tarkastellaan sekä ensikielen että toisen ja vieraan kielen oppimista ja opetusta. Julkaisussamme nousee esille kaikkiaan kolme erilaista tarkastelukulmaa moninaisuuteen, joita ovat kontekstit, käsitykset ja prosessit. Esittelemme näitä seuraavaksi yksitellen ja pohdimme, mitä näiden lähestymiskulmien kautta voidaan sanoa moninaisuudesta kielenoppimisessa ja opetuksessa. Samalla suhteutamme näitä käsitteitä myös laajempaan moninaisuuden tutkimuskenttään. Teemojen esittelyn kautta avaamme myös julkaisun rakennetta, sillä julkaisu on jäsennetty näiden teemojen mukaan niin, että sen eri osiot painottavat hieman eri näkökulmia moninaisuuteen.

### 3.1 Kielenoppimisen moninaiset kontekstit

Teemanumeron kolmessa ensimmäisessä artikkelissa (osio 1) tarkastelukulma moninaisuuteen on kielenoppimisen konteksteissa. Artikkelit kuvaavat eri oppimisympäristöjä oppijoiden kokemina ja pohtivat näiden ympäristöjen vaikutusta oppimisen merkityksellisyydelle ja oppimisprosessien tehokkuudelle. Samalla ne nostavat esiin oppimisympäristöjen kirjoa nykyajan kielenoppimisessa: oppiminen tapahtuu paitsi perinteisessä luokkahuoneessa myös virtuaalisesti ja osana vapaa-aikaa.

Inhan, Veivon, Mäntylän ja Toomarin artikkelissa *”Muutakin pitäisi olla kuin sitä hiuksenharmaata”*: opiskelijoiden kokemuksia ja toiveita vieraiden kielten opetuksesta lukiossa tarkastellaan lukio-opiskelijoiden ajatuksia vieraiden kielten opetuksesta. Tutkimuksessa todetaan, että lukio-opetus ei nykyisellään aina tue monipuolista kielten opiskelua: motivaatioon voivat vaikuttaa kielteisesti niin opiskeluilmapiiri ja opetusmenetelmät kuin opetuksen sisällöt ja tavoitteetkin. Tutkimuksessa haastatellut lukiolaiset kaipasivat nykyistä monipuolisempia opetusmenetelmiä, enemmän suullisen kielitaidon harjoittelua sekä varmuutta arkiseen kieliosaamiseen. Artikkelissa pohditaan myös ylioppilaskokeiden vaikutusta lukion kielenopetuksen painotuksiin. Esimerkiksi oikeakielisyys ja vaativan sanaston hallinta korostuivat opiskelijoiden vastauksissa, kun taas lukion opetussuunnitelmassa mainittu rohkaistuminen eri kielten monipuoliseen käyttöön jäi taka-alalle.

Meriläisen ja Härmälän artikkeli *Oppimisen moninaiset kontekstit: yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia englannin kielen oppimisesta koulun ulkopuolella* lähestyy moninaisuuden teemaa englannin vapaa-ajan oppimisesta käsin avaten myös sitä, miten sukupuoli ja taitotaso mahdollisesti heijastuvat nuorten oppimisen tavoissa ja ympäristöissä. Tutkimus osoittaa, että englantia opitaan vapaa-ajalla nuorille omi-

naisissa ympäristöissä, pojilla etenkin pelaamisessa ja tytöillä myös muualla, kuten sosiaalisessa mediassa. Lisäksi tutkimus osoittaa, että kaiken tasoiset nuoret oppijat kokevat vapaa-ajan oppimisympäristöt motivoiviksi ja hakeutuvat niihin oma-aloitteisesti. Artikkelissa pohditaan, miksi nuorten kokemus englannin oppimisesta ja osaamisesta vapaa-ajan ympäristöissä ei välttämättä heijastu heidän oppimistuloksiinsa koulussa vaan oppimistulokset eriytyvät, vaikka kaiken tasoiset oppijat käyttävät englantia vapaa-ajallaan.

Intke-Hernandezin ja Kososen artikkeli *”Mä tiän et mä kuulun kielikurssille!” Osallisuuden kokemukset kielten etäopetuksessa monikielisyyden näkökulmasta* tutkii monikielisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia virtuaalisesta kielenopetuksesta ja monikielisen toiminnan merkitystä etäopetuksessa. Tutkimuksen mukaan opettajan positiivinen suhtautuminen oppijoiden monikielisyyteen ja sen tukeminen ovat oppijoiden osallisuuden kannalta keskeisiä etäopetuksessa. Opettajien myönteinen suhtautuminen eri kielten käyttöön luo turvallisen tilan, jossa virheet nähdään osana oppimisprosessia. Tutkimuksen mukaan etäopetusympäristö tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden tuoda esiin omaa identiteettiään ja kokemuksiaan helpommin kuin perinteisessä luokkahuoneympäristössä, mikä vahvistaa osallisuuden kokemusta.

Nämä kolme oppimisympäristöihin nivoutuvaa artikkelia tuovat selkeästi esille oppimisympäristöissä tapahtuneen moninaistumisen. Perinteinen luokkahuone on menettänyt monopolinsa kielenoppimisen areenana ja kieliä opitaan yhä enemmän virtuaalisissa ympäristöissä (ks. myös Mutta ym. 2017). Artikkeleista käy myös ilmi, että uudet oppimisympäristöt tarjoavat oppijoille uudenlaisia mahdollisuuksia identiteettiensä ilmaisemiseen ja kehittämiseen. Näillä tutkimuksilla on annettavaa paitsi monikielisyyden tutkimukselle myös sille, miten oppijoiden yksilöllisyys käsitetään ja käsitteellistetään. Viimeaikaiselle identiteettien ja laajemmin oppijan ja opettajan yksilöllisyyden tutkimukselle on ollut entistä tärkeämpää laajentaa näkökulmaa yksilöistä heidän ja ympäristön suhteen tarkastelemiseen (Ruohotie-Lyhty ym. 2021). Tämä voi toteutua parhaiten silloin, kun tutkimuksessa huomioidaan myös muut kuin luokkahuonekontekstit (Lilja & Piirainen-Marsh 2019). Tämän julkaisun artikkelit herättävätkin myös kysymyksen siitä, miten kielenopetuksessa voitaisiin entistä enemmän tukea oppijoita myös näiden uusien ympäristöjen monipuolisessa hyödyntämisessä.

### 3.2 Moninaisuutta koskevat käsitykset ja diskurssit

Teemanumeromme osiossa 2 tarkastellaan moninaisuutta koskevia käsityksiä ja diskursseja. Sen kolme artikkelia keskittyvät opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiin oppijoista, oppilaiden moninaisuudesta, oppimisen vaikeuksista ja oppijoiden yhdenvertaisuudesta. Lisäksi yhdessä artikkelissa tarkastellaan oppimateriaaleissa näkyviä käsityksiä, jotka osaltaan muokkaavat koulun arkea ja käytänteitä.

Lahti, Mård-Miettinen ja Pitkänen-Huhta täyttävät artikkelillaan *Monikielisyyden ja yhdenvertaisen osallistumisen tukeminen varhaisessa englannin opetuksesta opettajien kokemana* tutkimuksellisen aukon varhaisen kielioppimisen monikielisistä käytänteistä. Tutkimuksessaan he ovat selvittäneet, millaisia mahdollisuuksia ja esteitä opettajat näkevät oppilaiden monikielisen repertoarin kehittymisessä ja yhdenvertaisissa mahdollisuuksissa osallistua ensimmäisen vieraan kielen opetukseen ja opiskeluun. Yhdenvertaisuutta edistäviksi koettiin esimerkiksi oppilaiden positiivisuus ja kaksikieliset käytänteet, kun taas esteenä nähtiin puutteet äidinkielen ja koulun opetuskielen osaamisessa.

Heinosen ja Roihan artikkelissa *Kielten aineenopettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitysten kehittyminen pedagogisten opintojen aikana* tarkastellaan tutkimuskysymystä pitkästä näkökulmasta. Pedagogisten opintojen alussa opettajaopiskelijat (N=67) visualisoivat ihanteellisen oppimistilanteen ja täydensivät kouluun liittyviä metaforia. Pedagogisten opintojensa lopuksi he kaikki palasivat refleктоimaan näitä tuotoksia kirjallisesti. Lisäksi seitsemän opiskelijaa osallistui ryhmäkeskusteluun, jossa he refleктоivat alun tuotoksiaan, niiden luomisprosessia sekä mahdollisia muutoksia osallistujien eriyttämiskäsityksissä pedagogisten opintojen aikana. Tulosten perusteella opiskelijoiden käsitykset eriyttämisestä syvenivät ja monipuolistuivat opintojen aikana, joskin melko rajallisessa laajuudessa.

Ruohotie-Lyhdyän, Rosvallin, Suomelan ja Kautosen artikkeli *Opettajaopiskelijoiden näkökulmia moninaiseen ruotsinopettajuuteen eri opettajankoulutusyhteisöissä* käsittelee tulevien opettajien käsityksiä kielestä, oppimisesta ja opettamisesta sekä heidän odotuksiaan tulevasta työstä koulussa, joka on entistä monimuotoisempi ja monikielisempi. Artikkelin perustuu opiskelijoiden tuottamiin visuaalisiin kertomuksiin ja niihin liittyviin kuvauksiin, jotka on kerätty kolmessa eri opettajankoulutusyksikössä. Näiden avulla pyritään ymmärtämään, millaisia resursseja erilaiset koulutus kontekstit tarjoavat opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentamiseen. Tulokset osoittavat osallistujien halukkuuden työskennellä monipuolisen kielikasvatuksen puolesta, kuitenkin eri painotuksin riippuen opettajankoulutus kontekstista.

Roihan, Dufvan, Mäntylän ja Pakulan artikkeli *Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus varhaisen kielenopetuksen oppimateriaaleissa* tarkastelee, millaista kuvaa viisi varhaisen kielenopetuksen oppikirjaa välittää kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta. Artikkelissa korostetaan, että on tärkeää välttää kohdekielisyhteisöjen stereotyyppisiä tai yksikielisiä representaatioita. Kirjoittajat kehottavat oppikirjojen kirjoittajia ja opettajia tunnustamaan luokkahuone- ja kohdekielisyhteisöjen luontaisen monimuotoisuuden. Eri oppikirjasarjojen tekstien, tehtävien ja kuvien analyysi viittaa siihen, että oppikirjojen kirjoittajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota materiaalien implisiittisiin viesteihin ja kannustaa kirjoittajia ja opettajia olemaan tietoisempia kielellisistä ja kulttuurisista taidoista, joita ne edistävät nuorissa kielenoppijoissa.

Nämä neljä käsityksiin ja diskursseihin liittyvää artikkelia tuovat esille moninaisuuden liittyvien käsitysten kontekstisidonnaisuuden ja monitahoisuuden ja sen, miten

omat kokemukset koulusta vaikuttavat hyvin paljon kielikoulutusalan ammattilaistenkin näkemyksiin kielenoppimisesta (Lobytsyna ym. 2020). Teemoiltaan nämä julkaisun artikkelit liittyvät sekä moninaisten identiteettien että monikielisyyden tutkimukseen tarjoten perspektiivejä yksilöiden käsitysten ja kouluarjen monikielisten käytäntöjen suhteeseen. Kouluarjen kannalta tärkeiden käsitysten kehittymisen prosesseja avataan useassa artikkelissa ja osoitetaan kehittämistarpeita. Nämä tutkimukset tuovat esille myös sen, että käsityksiin moninaisuudesta voidaan vaikuttaa koulutuksessa, vaikka muutokset usein ovat hitaampia kuin toivottaisiin.

### 3.3 Oppimisen prosessien moninainen luonne

Teemanumeron kaksi seuraavaa artikkelia tarkastelevat oppimisen prosessien moninaista luonnetta (osio 3). Niissä keskitytään yksilön ja yhteisön vuorovaikutukseen ja oppimiseen tavoitteellisena ja monimuotoisena toimintana.

Tiermas tarkastelee artikkelissaan *Sähköiset kertomukset – tiedonalan kielen risteymiä fysiikan oppitunnilla*, miten oppilas ja opettajat ovat osallisena tiedonalan kielen käytännöissä oppitunneilla. Tiermas kuvaa sekä oppijoita että opettajia aktiivisina toimijoina, jotka tietoisesti pyrkivät käyttämään kielellisiä ja sosiaalisia resursseja tiedonalan kielen ymmärtämiseen, ymmärrettäväksi tekemiseen ja luokassa toimimiseen. Neksusanalyyssissaan Tiermas kiinnittää huomiota erityisesti opettajien kertomuksiin ja tunnistaa heidän puheestaan sekä arkikertomuksia että eläytyviä kertomuksia, joiden kautta fysiikan ilmiöitä voidaan havainnollistaa oppilaille. Opettajan kyky käyttää kertomuksia näyttäytyä tärkeänä osana opettajan kielitietoista toimintaa oppimisprosessien ohjaajana.

Mutta ja Laine tarkastelevat kirjoittajatietoisuuden kehittymistä artikkelissaan *Mitä kirjoitusprosessi kertoo minusta kirjoittajana? Kielten yliopisto-opiskelijoiden monikielisen kirjoittajatietoisuuden tukeminen*. Tutkimuksessa todetaan, että prosessikeskeinen monikielinen kirjoittaminen ja kirjoitusprosessin pohdinta tukevat kirjoittajatietoisuutta ja sen kehittymistä. Yliopistokontekstiin sijoittuvan opetuskokeilun aikana tutkijat selvittivät, että vaikka kirjoittajaminä on usein rakentunut ensikielen kirjoittamiskokemusten pohjalle, voi prosessorientoitunut monikielinen näkökulma tukea tai muovata sitä. Tutkijat pohtivat myös, että kirjoitusprosessin kuvaaminen ja kielentäminen voivat tukea sekä oppijoita että opettajia kirjoitusprosessin ongelma-kohtien tiedostamisessa.

Molemmat oppimisprosesseja käsittelevät tutkimukset tuovat esille, miten opettajan ja oppilaan tietoisuus ja kyky ymmärtää oppimisprosessien luonnetta edistää monikielistä oppimista. Nämä tutkimukset sivuavat myös monilukutaitojen tematiikkaa ja siihen liittyviä haasteita eri oppimisympäristöissä (Anstey & Bull 2018). Tiedonalan kieleen ja monikielisiin käytänteisiin sisälle pääseminen edellyttää oppijoiden ja opettajien aktiivista yhteistyötä ja kielitietoisia käytänteitä. Artikkelien pohjalta

voidaan esittää, että oppimisprosessien pohtiminen yhdessä ja aiempien uskomusten tietoiseksi tekeminen tukee oppimista.

## 4 Tulevaisuuden tutkimuksen haasteita

Julkaisumme tarjoaa väläyksen tämänhetkisestä moninaisuuden liittyvästä suomalais-tutkimuksesta kielikoulutuksen saralla. Moninaisuus kielikoulutuksessa on erityisesti kielten, oppilaiden ja oppimisympäristöjen moninaisuutta. Artikkelit näyttävät myös viittaavaan siihen, ettei moninaisuus ole enää vieras ajatus opettajille tai opettajan-koulutukselle ja että tutkimusta aihepiiristä tehdään monilla eri fokuksilla ja monista eri näkökulmista. Artikkeleissa tuodaan esille myös keinoja, joilla moninaisuuden ymmärtämistä voidaan lisätä eri kouluasteilla, mutta osoittavat myös, että lisää tutkimusta käsitysten muuttumisen mahdollisuuksista, moninaisten oppimisympäristöjen täysimääräisestä hyödyntämisestä, oppimisprosessien luonteesta ja opettajasta niiden ohjaajana tarvitaan edelleen. Esille nousee myös kouluinstituution kehittämisen sekä tuen tarve, jotta niin opettajat kuin oppilaatkin voisivat täysipainoisesti hyödyntää tarjolla olevia mahdollisuuksia.

Julkaisuun valikoituneiden artikkeleiden pohjalta on myös mielenkiintoista pohtia, millaisia kansainvälisessä tutkimuksessa keskeisiä näkökulmia jää tutkimuksen ulkopuolelle. Oppijoiden moninaisuus on kyllä julkaisussa läsnä monikielisten oppijoiden ja oppijoiden erityisen tuen tarpeen kautta, mutta vähemmistöidentiteettien merkitystä oppimisen ja opettamisen kokemuksille ei aseteta keskiöön yhdessäkään artikkelissa, vaikka Intke-Hernandez tätä aihetta sivuaakin kirjoittaessaan osallistujien kokemuksista siitä, miten etäkielenopetuksessa oman identiteetin esille tuominen on perinteistä luokkahuonetta helpompaa. Viime vuosina on Suomessakin alettu herätä tarpeeseen huomioida entistä paremmin vähemmistöidentiteettejä oppijayhteisöissä (Ennsler-Kananen, 2021). Tulevan tutkimuksen tulisi lisätä myös näiden ilmiöiden ymmärtämistä suomalaisessa kontekstissa.

Vaikka tämä AFinLA-teemajulkaisu pystyykin tavoittamaan vain osan Suomessa tehdystä kielenoppimisen ja -opetuksen moninaisuuden tutkimuksesta, se kokoaa yhteen joitakin keskeisiä teemoja ja haastaa jatkamaan teeman parissa entistä päämäärätietoisemmin.

## Kiitokset

Tämä julkaisu on saanut TSV:n kautta tieteellisen julkaisutoiminnan avustusta, jota opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää. TSV on tukenut myös julkaisun taustalla olevan Linguapeda konferenssin järjestämistä.

## Kirjallisuus

- Andersen, L. K. & M. Ruohotie-Lyhty 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa> [Luettu 28.11.2024.]
- Anstey, M. & G. Bull 2018. *Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st century*. Lontoo: Routledge.
- Auer, P. & L. Wei 2008. Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? Teoksessa P. Auer & L. Wei (toim.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: De Gruyter Mouton, 1–12.
- Barfield, A., O. Cusen, Y. Imamura & R. Kelly 2021. Introduction to Engaging with the Multilingual Turn for Learner Development: Practices, Issues, Discourses, and Theorisations. *Learner Development Journal*, 12 (5), 3–8.
- Catword, J. C. 1997. Language learning and applied linguistics: a historical sketch. *Language Learning* 48 (4), 465–496.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conteh, J., & G. Meier (toim.) 2014. *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cook, V. 2016. Premises of Multi-Competence. Teoksessa V. Cook, and L. Wei (toim.) *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 19–47.
- Ennser-Kananen, J. 2021. 'My skin is hard' – adult learners' resistance to racialization and racism. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 179–189.
- Fisher, L., M. Evans, K. Forbes, A. Gayton & Y. Liu 2020. Participative multilingual identity construction in the languages classroom: a multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism* 17 (4), 448–466. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1524896>
- Forbes, K., M. Evans, L. Fisher, A. Gayton, Y. Liu & D. Rutgers 2021. Developing a multilingual identity in the languages classroom: the influence of an identity-based pedagogical intervention. *The Language Learning Journal* 49 (4), 433–451. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1906733>
- Flores, N. & J. Rosa 2019. Bringing race into second language acquisition. *The Modern Language Journal* 103, 145–151.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- Kayi-Aydar, H. 2015. Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education* 45, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>
- Kormos, J. 2016. *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. Lontoo: Routledge.
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFInLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFInLA, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>

- Li, W. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied linguistics* 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019. Connecting the language classroom and the wild: Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics* 40 (4), 594–623.
- Lobytsyna, M., J. Moate & R. Moloney 2020. Being a good neighbour: Developing intercultural understanding through critical dialogue between an Australian and Finnish cross-case study. *Language and intercultural communication* 20 (6), 621–636.
- MacIntyre, P. D., S. Mercer & T. Gregersen 2020. *Reflections on researching dynamics in language learning psychology. Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- May, S. 2019. Negotiating the multilingual turn in SLA. *The Modern Language Journal* 103(S1), 122–29. <https://doi.org/10.1111/modl.12531>
- Meier, G. 2017. The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for education. *Applied linguistics review* 8 (1), 131–161. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Mutta, M., P. Lintunen & S. Pelttari 2017. Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. *AFinLAN vuosikirja*, 181–200.
- Mård-Miettinen, & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema 16, 54–79. <https://doi.org/10.30660/afinla.126767>
- Mäntylä, K., A. Roiha & K. Kajander 2023. Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Norton, B. 2010. Language and identity. *Sociolinguistics and language education* 23 (3), 349–369.
- Norton, B. & K. Toohey 2011. Identity, language learning, and social change. *Language teaching* 44 (4), 412–446.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa. Language education engaging in change*. AFinLA teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinla/issue/view/10748>
- Roiha, A., & J. Polso 2020. Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *NMI Bulletin- Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30 (4), 93–102.
- Ruohotie-Lyhty, M., R. C. Aragão & A. Pitkänen-Huhta 2021. Language teacher identities as socio-politically situated construction: Finnish and Brazilian student teachers' visualisations of their professional futures. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1–11.
- Sulkunen, S., T. Nikula & L. Kääntä 2023. Kielen ja sisällön integrointi: alakohtaiset kieli- ja tekstikäytännöt aineenopetuksessa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa. Language education engaging in change*, 202–222. AFinLAN teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Ushioda, E. 2017. The impact of global English on motivation to learn other languages: toward an ideal multilingual self. *The Modern Language Journal* 101 (1), 469–482. <https://doi.org/10.1111/modl.12413>
- Widodo, H. P., & T. Elyas 2020. Introduction to gender in language education. *Sexuality & Culture*, 24 (4), 1019–1027.



# Osio I

**Kielenoppimisen moninaiset kontekstit**

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. *Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 18–42.*

**Karoliina Inha<sup>1</sup>, Outi Veivo<sup>2</sup>, Katja Mäntylä<sup>1</sup> & Jaana Toomar<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Jyväskylän yliopisto, <sup>2</sup>Turun yliopisto

## **”Muutakin pitäisi olla kun sitä samaa hiuksenharmaata”: Opiskelijoiden kokemuksia ja toiveita vieraiden kielten opetuksesta lukiossa**

### **Nostot**

- Lukion opiskeluilmapiiri, käytetyt opetusmenetelmät sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt eivät välttämättä motivoi monipuoliseen kielten opiskeluun.
- Kielten opiskelua kuormittavat erityisesti nopea etenemismuhti, yksilöllisen tuen puute sekä arviointikäytänteet.
- Kielten opiskeluun toivotaan monipuolisempia opetusmenetelmiä ja lisää suullisen kielitaidon harjoittelua.
- Lukiolaiset toivovat oppivansa lukiossa kieltä, josta on hyötyä arjen kielenkäyttötilanteissa.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan lukion ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia lukion kielten opetuksesta ja heidän toiveitaan sen kehittämisestä. Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä 22 lukiolaista neljällä eri paikkakunnalla kevään ja syksyn 2022 aikana. Lukiolaisille järjestettiin puolistrukturoituja yksilö- ja ryhmähaastatteluita. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Tulokset viittaavat siihen, että ympäristön tapa puhua kielten opiskelusta ja käytetyt opetusmenetelmät eivät välttämättä motivoi usean kielen opiskeluun. Opiskelijat mainitsivat myös etenemisvauhdin, yksilöllisen tuen puutteen sekä arviointikäytännöt opiskelua kuormittaviksi tekijöiksi. Lisäksi opetuksen tavoitteet ja sisällöt eivät tuntuneet opiskelijoista itselle merkityksellisiltä. Opiskelijat toivoivat lukion kielten opetukseen monipuolisempia opetusmenetelmiä, lisää suullisen kielitaidon harjoittelua ja tunnetta siitä, että hankitulla osaamisella selviäisi arjessa.

**Asiasanat:** lukio, opiskelijat, kielten opiskelu

## Abstract

This article reports on how first- and second-year students experience language teaching in general upper secondary school and what they would like to see improved. A total of 22 students from four different locations were interviewed during spring and autumn 2022. Semi-structured individual and group interviews were used for data gathering. The data were analysed through content analysis. The results suggest that the current learning environment and teaching methods do not always motivate students to study additional languages. Students referred to the fast pace of teaching, lack of individual support, and assessment practices as factors that hindered their learning. In addition, the students did not see the objectives and content of language teaching relevant. The students expressed a desire for more varied teaching methods, more spoken language practice, and for attaining a sense of being able to cope in everyday life with the language skills learned in school.

**Keywords:** general upper secondary school, students, language learning

## 1 Johdanto

Yhä harvempi opiskelee lukiossa valinnaisia kieliä (Opetushallitus 2018), ja jo peruskoulussa alkanut kielen opiskelu keskeytyy usein lukiossa. Kieltenopettajien mukaan syitä keskeyttämiseen ovat muun muassa kielten opiskelun koettu työläys sekä erilaiset koulukohtaiset, opetusjärjestelyihin liittyvät syyt, kuten lukujärjestys (Mäntylä ym. 2021; Veivo ym. 2021). Opettajat kertovat tehneensä kaikkensa, jotta omassa koulussa valittaisiin kieliä monipuolisesti, ja he toivovatkin kielivalintoja helpottavia muutoksia koulun ja koulujärjestelmän rakenteisiin (Veivo ym. 2021).

1980-luvulta lähtien koulujärjestelmään on tehty monia muutoksia, joiden vaikutukset ovat olleet kielten opiskelun kannalta epäedullisia ja osaltaan kielivalintoja kaventavia. Lukiossa on esimerkiksi vapautettu matematiikan laajan oppimäärän

valinneet toisen vieraan kielen opiskelusta jo 1980-luvulla (Lukioasetus 719/1984). Velvoite opiskella kahta vierasta kieltä poistettiin kaikilta lukiolaisilta vuonna 1993 (Asetus lukioasetuksen muuttamisesta 689/1993). Vuonna 2005 toinen kotimainen kieli muutettiin valinnaiseksi osaksi ylioppilastutkintoa (Lukiolaki 629/1998) ja vuonna 2006 ylioppilastutkinnon reaalkoe palasteltiin yksittäisiksi reaalkokeiksi (Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta 915/2005). Tämä lisäsi yksittäisten reaaliaineiden kirjoittamista ylioppilaskokeissa, mutta vähensi samalla tarvetta kirjoittaa kieliä, koska vaaditun ylioppilasarvosanojen minimimäärän saa kirjoittamalla useamman reaaliaineen kokeen.

Kun on tarkasteltu kielten opiskelun mahdollisuuksia, on harvemmin nostettu esiin, miten oppijat itse kokevat kielten opiskelun kontekstin ja miten he perustelevat omia kielivalintojaan. Kun Lukiolaisten liitto kartoitti vuosina 2019 ja 2022 suomalaisten lukiolaisten suhtautumista lukio-opintoihin yleisemmin, valtaosa vastaajista kertoi kummallakin kerralla olevansa hyvin tyytyväisiä saamaansa opetukseen (Suomen lukiolaisten liitto 2019, 2022). Tyytyväisyys oli myös kahden kyselykerran välillä kasvanut. Tässä tutkimuksessa pureudutaan kuitenkin tarkemmin siihen, miten juuri kielten opiskeluun suhtaudutaan.

Pollari ym. (2022) tutkivat opiskelijoiden kantaa kielten opiskelun työläyteen. Tapaustutkimuksen löydökset osoittivat, että vaikka opiskelijat keskeyttävät kielten opiskelun moninaisista yksilöllisistä syistä johtuen, nämä yksilölliset syyt heijastelevat rakenteellisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutusta (Pollari ym. 2022). Tässä haastattelututkimuksessa tavoite on pureutua syvemmin lukiolaisten näkemyksiin ja tutkia, millaisia mahdollisesti kielivalintoihin vaikuttavia tekijöitä lukiolaiset itse nostavat esiin keskusteluissa lukion kielten opetuksesta.

Vastamme keräämämme aineiston pohjalta tässä artikkelissa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaista kielten opetus koulussa on lukiolaisten kuvaamana?
2. Minkälaisia lukiolaiset toivoisivat kielten opetuksen koulussa olevan?

Tutkimus on osa laajempaa hanketta, jossa kartoitamme lukiolaisten suhtautumista kielten opiskeluun sekä heidän käsityksiään kielten opetuksen tavoitteista, monikielisyydestä ja tulevaisuuden kielitaitotarpeista. Kielenoppijoiden tarpeiden ja kieltenopiskelukokemusten huomioiminen kielten opetuksen kehittämisessä on tärkeää tilanteessa, jossa kielivalinnat yksipuolistuvat ja opetusryhmät ovat yhä heterogeenisempiä. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää, kun pohditaan syitä kielivalintojen taustalla tai kun halutaan löytää keinoja kielenoppijoiden motivoimiseksi ja tukemiseksi koulun arjessa.

## 2 Teoriaa ja tutkimusta suhtautumisesta kielten opiskeluun

Tämä tutkimus täydentää aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta tuomalla esiin oppijoiden omia kokemuksia ja toiveita lukion kielten opetuksesta. Seuraavassa määrittelemme näiden näkökulmien kannalta olennaisimmat käsitteet ja nostamme esiin tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi kielten opetus koetaan.

### 2.1 Oppijoiden kokemukset, asenteet ja käsitykset

Olemme halunneet tutkia kielten oppimista nimenomaan oppijoiden itsensä kokemana (emic-näkökulma), jotta voimme tehdä siitä päätelmiä ulkoapäin (etic-näkökulma) (Mostowlansky & Rota 2020; vrt. Kalaja ym. 2015: 10). Tutkimuksemme keskiössä ovat oppijoiden *kokemukset*, joilla tarkoitamme yksilöllisiä havaintoja ja niihin perustuvia tulkintoja oppimisesta, oppimistilanteista ja niiden puitteista. Oppijoiden omien kokemusten tutkiminen on tärkeää, sillä ne vaikuttavat siihen, millaisia *asenteita* oppimiseen kohdistuu (Gardner ym. 1985) ja millaisia *käsityksiä* oppijoilla on kielten oppimisesta (Kalaja ym. 2015). Asteet ovat melko pysyviä suhtautumistapoja, mutta erilaiset kokemukset voivat muokata niitä (Gardner ym. 1985). Esimerkiksi miellyttävä kokemus opettajasta, luokkatovereista tai oppimateriaaleista voi muokata asenteita oppimista kohtaan positiiviseksi (Day & Ford 1998).

Kokemukset ovat tärkeitä myös erilaisten *käsitysten* kannalta. Käsitykset oppimisesta voidaan määritellä esimerkiksi ajatuksiksi tai mielipiteiksi kielten oppimisesta (Horwitz 1987), joiden taustalla on yksilöllisiä kokemuksia ja ympäristön, kuten vanhempien, opettajien tai ystävien, mielipiteitä (Wenden 1986). Sittemmin käsityksiä on määritelty eri tavoin ja eri näkökulmista. Esimerkiksi Kalaja ym. (2015) nojaavat sosiokulttuuriseen ja dialogiseen näkökulmaan määritellessään käsitykset tilanteina, joissa oppija reflektoi kielten oppimista tai opetusta suhteuttamalla niitä omiin kokemuksiinsa ja antamalla niiden kautta oppimisille ja opetukselle omia merkityksiään. Kirjoittajat toteavat edelleen, että koska näissä tilanteissa on mukana myös muita, käsitysten voidaan sanoa olevan myös ajassa ja paikassa jaettuja kokemuksia. Tällainen sosiokulttuurisen kontekstin huomioiva määritelmä sopii myös tähän tutkimukseen hyvin, sillä tutkimme lukiolaisia yhteisönsä jäseninä.

Opittavaan kieleen, näkemyksiin itsestä kielenoppijana, oppimisprosessiin ja oppimiskontekstiinkin liittyy siis aina positiivisia ja negatiivisia kokemuksia, jotka antavat oppimisen osatekijöille yksilöllisiä merkityksiä (vrt. Kalaja & Barcelos 2013). Kokemukset opetuksesta ovat merkityksellisiä myös siksi, että niiden muovaamien käsitysten tiedetään vaikuttavan oppimisprosessiin ja oppimistuloksiin (ks. esim. Dörnyei & Ryan 2015) sekä oppimismotivaatioon (Dörnyei 2009).

Kokemus käsitteenä on monitahoinen ja se voidaan nähdä esimerkiksi Vygotskin (1994) tapaan kokonaisuudeksi, jossa sekä yksilön ominaisuudet että koetun ympäristön piirteet vaikuttavat siihen, millaiseksi se muodostuu (tästä kokonaisvaltaisesta kognitiivis-emotionaalisesta kokemuksesta ks. esim. Scotson 2020). Kielten oppimisen kontekstissa tämä tarkoittaa, että yksilön ominaisuudet, kuten luonteenpiirteet tai vaikkapa kielikyky, vaikuttavat siihen miten luokkahuonevuorovaikutus tai opettajan valitsemat harjoitukset koetaan, mutta samalla ne muokkaavat myös sitä, millaisia oppimistilanteista muodostuu. Yhtä lailla myös opetustilanteen fyysiset puitteet, kuten luokkatilan koko tai valaistus, tai sen pedagogiset puitteet, kuten opettajan materiaali- ja menetelmävalinnat, vaikuttavat siihen, millainen oppimiskokemuksesta muodostuu (Conteh-Morgan 2002). Esimerkiksi positiivinen kokemus luokkahuone-tilanteesta ja opettajasta voi heijastella itseluottamukseen ja vaikuttaa myönteisesti motivaatioon (Krashen 1984; Thommen 2023).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme myös oppijoiden *toiveita* kielten opetuksen sisällöistä ja toteutustavoista. Oppijoiden muotoilemien toiveiden voidaan ajatella pelaavan heidän käsityksiään siitä, mitä kielitaito on, miten kieliä opitaan ja mitkä ovat hyviä menetelmiä kielten oppimiseen. Toiveet heijastelevat samalla myös kokemuksia: opetukselta toivotaan todennäköisesti lisää jotain sellaista, joka on koettu hyväksi tai enemmän jotain sellaista, jota omista kokemuksista koetaan puuttuvaksi.

## 2.2 Oppijoiden kokemuksiin vaikuttavia tekijöitä

Kielten oppimisen psykologiaa on tutkittu paljon (ks. esim. Dewaele 2023), joten tiedetään, että monet yksilölliset tekijät vaikuttavat myös kokemukseen kielten opetuksesta. Kielten opiskelu ja oppiminen herättävät esimerkiksi erilaisia tunteita, joita on tutkittu enemmän vasta viime vuosina (ks. esim. Oxford 2021), ja paljolti motivaation yhteydessä (ks. esim. MacIntyre & Vincze 2017; Dewaele 2023). Erityisesti positiivisten tunteiden ja kokemusten yhteys motivaatioon opiskella vierasta kieltä on vahva (MacIntyre & Vincze 2017), kun taas kielenkäyttötilanteiden aiheuttamat negatiiviset tunteet voivat johtaa kieliahdistukseen (*language anxiety*, ks. Horwitz ym. 1986) tai kielihäpeään, etenkin jos oppija ei ole varma kielitaitonsa riittävydestä. On myös mahdollista kokea positiivisia ja negatiivisia tunteita yhtä aikaa, eli vaikkapa olla innostunut kielen oppimisesta, mutta jännittää vieraalla kielellä puhumista (Oxford 2021).

Oppimistilanteiden herättämät tunteet vaikuttavat siihen, millaisiksi oppimiskokemukset muotoutuvat. Esimerkiksi Dewaele ym. (2023) osoittivat, että positiiviset tunteet oppimista ja opettajaa kohtaan ovat otollisia flow-tilaan pääsemiseksi, kun taas tylsistyminen oppitunneilla haittaa sitä. Vastoin aiempien tutkimusten tuloksia, kielihäpeä (*anxiety*) ei vaikuttanut siihen, miten oppilaat kielen opiskelun kokivat. Dewaele ym. (2023) sekä Dewaele ja MacIntyre (2022) korostavatkin opettajan merkitystä oppituntien ja luokkahuoneen ilmapiirin luomisessa. He nostavat esiin myös

sen, miten tärkeää on, että tehtävät koetaan mielekkäiksi. Samaa korostavat esim. Dörnyei ja Muir (2019) todetessaan, että vaikka vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, luokahuoneessa oleellista ovat paitsi oppimista kognitiivisesti tukevat käytänteet, myös inspiroiva ja innostava ilmapiiri, joka motivoi oppijoita. Heidän mukaansa tylsäksi koettu opetus voi kyllä tuottaa lyhyellä aikavälillä hyviä koetuloksia, mutta oppilaat eivät sitoudu oppimiseen tai innostu kohdekielestä. Sitoutumiseen varsinkin itsenäiseen opiskeluun ja harjoitteluun vaikuttaa myös lukioikäisten aivojen ja hormonitoiminnan kehitysvaihe, jossa on vaihtelua eri opiskelijoiden välillä. Kaikki eivät ole vielä lukio-opintojen aikana kykeneviä itsensä johtamiseen ja itseohjautuvuuteen, joita opiskelu lukiossa usein edellyttää. (Kettunen ym. 2009; Hermanson & Sajaniemi 2018.) Opettajan opetuskäytänteiden lisäksi oppimista tukevaan, psykologisesti turvalliseen ilmapiiriin luokassa vaikuttaa myös ryhmän sisäinen dynamiikka ja sen johtaminen (Thommen 2023).

Opettajan käytänteitä motivaation luomisessa korostaa myös Hennebry-Leung ja Xiaon (2023) tuore tutkimus, jossa tarkasteltiin kattavasti oppijoiden piirteitä ja opettajan käytänteiden vaikutusta oppimismotivaatioon vieraan kielen tunneilla. Oppijoiden tunnollisuus ja avoimuus uusille kokemuksille kasvattivat motivaatiota, mutta opettajan käytänteiden ja eritoten palautteenannon havaittiin vaikuttavan positiivisesti oppijoiden motivaatioon sekä pystyvyyssuomuksiin, jotka puolestaan ovat yhteydessä oppimistuloksiin.

### 3 Kielten opetuksen puitteet ja toteutuminen Suomessa

Kielten opetuksen puitteet on Suomessa määritelty opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa, joita tarkennetaan paikallisesti. Opetuksen toteutumiseen vaikuttavat monet eri tekijät kunnan ja koulujen resursseista aina opettajien koulutukseen saakka. Perusopetuksen puolella näitä tekijöitä ovat tarkastelleet esimerkiksi Hildén ja Kantelinen (2012), ja vaikka he toteavatkin kielten opetuksen Suomessa olevan laadukasta, he tunnistavat siinä myös useita haasteita, muun muassa kapenevan kieli-  
valikoiman. Tarkastelemme seuraavassa, miten lukion opetussuunnitelman perusteet määrittelevät kielten opetusta Suomessa eli sen tärkeimpiä tavoitteita ja sisältöjä. Sen jälkeen esittelemme aiempaa tutkimusta kielten opetuksen toteutumisesta Suomessa.

#### 3.1 Lukion opetussuunnitelman perusteet

Lukiolain (714/2018) myötä julkaistiin uudet lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2019, [LOPS 2019]). Kielten opetussuunnitelmiin ei tehty suuria muutoksia verrattuna edellisiin vuoden 2015 perusteisiin (Opetushallitus 2015). Uutta perusteissa on laaja-alaisen osaamisen oppiaineittainen kirjaus sekä kieliprofilin

sisällyttäminen osaksi toisen kotimaisen ja vieraiden kielten sisältöjä. Vieraiden kielten opetuksen yleisiksi tavoitteiksi nimetään kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyvät taidot, opiskelutaitojen kehittäminen sekä vuorovaikutustaitojen ja tekstin tulkinta- ja tuottamistaitojen kehittäminen (Opetushallitus 2019).

Vuoden 2019 lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2019) on kirjattu vahvasti opintojen yksilöllisyys ja merkityksellisyys. Niiden mukaisesti lukiossa tulisi hyödyntää monipuolisia opetus-, ohjaus- ja opiskelumenetelmiä sekä huomioida opiskelijoiden yksilöllisyys. Lisäksi tulisi huomioida opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet opiskeluympäristöjen ja -menetelmien kehittämisessä ja valinnassa (LOPS 2019: 19–20). Arvioinnin tulisi olla monipuolista ja tukea opiskelijaa kehittämään työskentelytaitojaan siten, että hän voi saavuttaa asetetut tavoitteet (LOPS 2019: 45). Jokainen lukion opiskelija on oikeutettu tukeen, jossa tulee huomioida mm. yksilölliset lähtökohdat ja tarpeet. Lisäksi lukiolain muutos toi myös erityisopetuksen osaksi lukiokoulutusta (Lukiolaki 714/2018). Ohjausta tehdään opetushenkilöstön yhteistyönä, ja aineenopettajan rooli on ohjata opiskelijoita oppiaineensa opiskelutaitojen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittämisessä (LOPS 2019: 27).

Kaiken kaikkiaan kielten opetussuunnitelman kantava ajatus on opiskelijoiden rohkaiseminen monipuoliseen kielenkäyttöön ja elinikäiseen kielenoppimiseen sekä heidän tukemisensa kasvuun kielitietoisiksi, demokraattista yhteiskuntaa edistäviksi aktiivisiksi kansalaisiksi. Perusteissa korostuvat myös yksilölliset oppimispolut ja oppijoiden erilaiset tuen tarpeet.

### 3.2 Kielten opetuksen toteutuminen Suomessa

Aiemmassa tutkimuksessa on kuvattu suomalaista kielten opetusta etenkin opettajien näkökulmasta. Sen perusteella esimerkiksi tiedetään, että vuonna 2010 kielten opettajat tukeutuivat opetuksessa ensisijaisesti oppikirjoihin, ja vaikka he sanoivat käyttävänsä opetuksessa kommunikatiivisia suullisen kielitaidon harjoituksia ja autenttisia tehtäviä, oppilaat käyttivät kohdekieltä luokassa melko vähän ja aitojen kielenkäyttötilanteiden harjoittelu oli rajallista (Harjanne ym. 2015). Kun opetusmateriaalien ja -strategioiden käyttöä vieraiden kielten opetuksessa selvitettiin kyselytutkimuksella 12 vuotta myöhemmin, kävi ilmi, että oppikirjojen ja omien opetusmateriaalien rinnalle olivat vahvasti nousseet myös digitaaliset pelit ja sovellukset sekä verkosta löytyvät oppimateriaalit (Mäkipää, ym. 2024). Etenkin lukiossa opettajat kertoivat kuitenkin tukeutuvansa hyvin paljon painettuihin ja sähköisiin oppikirjoihin sekä käyttävänsä mekaanisia harjoituksia. Tämä viittaa siihen, että mahdollisuuksia harjoitella kieltä merkityksellisissä autenttisissa tilanteissa tarjoutuu lukion kielten opetuksessa yhä suhteellisen vähän. Toisaalta taas vaikkapa suullisen kielitaidon kehittämisen esteenä voi olla oppilaiden oma puhumishalukkuuden puute. Kun Hahl ym. (2023) tutkivat, miten pandemian aikainen etäopetusjakso vaikutti kielten opetukseen, kävi ilmi, että vaikka opettajat



tarjosivat mahdollisuuksia kohdekielen puhumiseen erilaisten sähköisten kanavien kautta, näitä mahdollisuuksia ei juurikaan hyödynnetty.

Opetussuunnitelman ja vuosiviikkotuntimäärän muutosten vaikutusta oppimistuloksiin ovat tutkineet Hahl ja Mäkipää (2022), jotka totesivat, että 9.-luokkalaisten ruotsin reagointi- ja kirjoitustaidot sekä sanaston ja rakenteiden osaaminen paranivat kun opetukseen oli käytettävissä 2 vuosiviikkotuntia aiempaa enemmän. Toisaalta vaikka samassa tutkimuksessa mukana olleessa harjoittelukoulussa opetustuntien määrää ei lisätty, sen oppilaiden oppimistulokset olivat parempia kuin toisessa tutkimukseen valitussa koulussa. Kirjoittajat toteavatkin, että opetussuunnitelman ja opetukseen käytettävissä olevan tuntimäärän lisäksi oppimistuloksiin vaikuttavat muun muassa opetuksen laatu, opetusmenetelmät ja oppilasaines.

Lukion opiskelijoiden näkökulmaa on aiemmassa tutkimuksessa tarkasteltu suhteessa arviointiin. Tulokset osoittivat, että kielten opetuksen arviointi ei ole niin monipuolista kuin mihin opetussuunnitelman perusteet ohjaavat: palautetta annetaan niukasti eikä sitä välttämättä koeta hyödylliseksi (Mäkipää 2021a). Kun opiskelijoilta ja opettajilta kysyttiin, miten vieraiden kielten opetuksessa tuetaan lukiolaisten itsesäätelytaitojen (*self-regulated learning*) kehittymistä itsearviointitaitojen avulla, selvisi, että itsearviointia käytetään vielä vähän ja opiskelijat saavat itsearviointitaitoistaan niukasti palautetta, usein vain opintojaksojen lopussa (Mäkipää 2021b). Itsearviointitaitojen harjoittelu tukee itsesäätelytaitojen kehittymistä, minkä vuoksi olisi tärkeää, että opiskelijat saisivat siihen tukea opetuksesta. Sama ilmiö näkyy jo ennen lukiota: Karvin vuonna 2022 julkaistun arviointiraportin mukaan vain harva yhdeksäsluokkalainen suunnittelee omaa työskentelyään. Sen sijaan itsearviointi ja vertaispalautteen antaminen ovat lisääntyneet yläkoulussa verrattuna vuoden 2013 selvitykseen (Härmälä & Marjanen 2022).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa korostuvat yksilöllisyys ja merkityksellisyys. Aiempien tutkimusten valossa puolestaan tiedetään, että lukiossa käytetyt oppimateriaalit ja -menetelmät eivät tarjoa kovin paljon mahdollisuuksia autenttiseen vuorovaikutukseen, että opetusmenetelmät ja opetuksen laatu saattavat vaikuttaa oppimistuloksiin enemmän kuin opetussuunnitelman linjaukset ja että lukiolaiset eivät saa kielten opetuksessa edellytettyjen itsesäätelytaitojen kehittämiseen riittävästi tukea. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan, miten tämä tutkimus toteutettiin ja millaisia seikkoja lukiolaiset nostavat esiin kuvatessaan kielten opetusta.

## 4 Aineisto ja analyysi

### 4.1 Tutkimuksen kulku ja osallistujat

Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä 22 lukiolaista neljällä eri paikkakunnalla kevään ja syksyn 2022 aikana. Halusimme kuulla opiskelijoita eri kouluista ja eri puolilta Suomea, jotta yksittäinen koulu tai opettaja ei vaikuttaisi liikaa tuloksiin. Etsimme osallistujia pienten ja keskisuurten kuntien lukioista rehtoreiden ja opettajien kautta. Aluksi otettiin yhteyttä rehtoreihin ja pyydettiin rehtorilta tai kunnan sivistystoimenjohtajalta kirjallinen tutkimuslupa. Sen jälkeen koulun kielenopettajilta pyydettiin mahdollisuutta tulla esittelemään tutkimusta lukiolaisille ja etsimään heidän joukostaan vapaaehtoisia haastateltavia.

Tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisiä ohjeita (TENK 2019). Yli 15-vuotiailta ei tarvitse pyytää huoltajien lupaa, mutta heitä tulee tiedottaa. Esittelytilaisuudessa lukiolaisille kerrottiin tutkimuksen taustasta ja tavoitteista sekä painotettiin tutkimuksen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta vetäytyä pois tutkimuksesta, vaikka suostumus olisikin jo annettu. Jokainen tutkimuksesta kiinnostunut sai mukaansa kotiin vietävän tutkimustiedotteen ja tietosuojaselosteen.

TAULUKKO 1. Tiedot haastatteluista ja niihin osallistuneista opiskelijoista.

Haastattelu	Haastateltavat	Lukukausi	Koulu	Koulun opiskelijamäärä (kymmenien tarkkuudella)
H1	O1, O2	1. kevät	Koulu 1	70
H2	O3, O4, O5	1. kevät	Koulu 1	70
H3	O6, O7, O8	1. kevät	Koulu 2	700
H4	O9, O10	1. kevät	Koulu 2	700
H5	O11	1. kevät	Koulu 2	700
H6	O12	1. kevät	Koulu 2	700
H7	O13, O14	1. kevät	Koulu 2	700
H8	O15, O16	1. kevät	Koulu 3	250
H9	O17, O18, O19	2. syksy	Koulu 4	60
H10	O20, O21, O22	2. syksy	Koulu 4	60

Tiedot haastatteluista ja niihin osallistuneista opiskelijoista on koottu taulukkoon 1. Opiskelijat olivat haastattelun ajankohtana joko viimeistelemässä ensimmäistä lukuvuottaan tai juuri aloittamassa toista lukuvuottaan lukiossa.

## 4.2 Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla (10 kpl), jotta niihin saatiin mukaan tutkimuskysymyksiin liittyvät olennaiset näkökulmat ja pystyttiin samalla tarjoamaan opiskelijoille mahdollisuus tuoda esiin heitä kiinnostavia ja koskettavia näkökulmia. Teemahaastattelun kysymykset (liite 1) perustuivat aiempaan abiturienttien haastattelututkimukseen (Pollari ym. 2022). Niitä muokattiin tämän tutkimuksen tavoitteisiin sopiviksi ja pilotoitiin pitämällä testihaastattelu kolmen ensimmäisen vuosikurssin lukiolaisen kanssa. Testihaastattelun jälkeen kysymyksiä tarkennettiin. Haastattelukysymyksiin myös lisättiin yksi kysymys digitaalisten materiaalien käytöstä lukiossa, sillä lukiolaiset itse pitivät sitä ajankohtaisena ja tärkeänä aiheena.

Yksi tutkimusryhmän jäsen vastasi haastatteluista sekä yhteydenotoista kouluihin ja opiskelijoihin. Opiskelijat valikoituivat mukaan tutkimukseen oman mielenkiintonsa pohjalta. Haastattelut järjestettiin siten, että haastateltavilla olisi mahdollisimman turvallinen olo kertoa avoimesti kokemuksistaan. Opiskelijat saivat siksi mahdollisuuden ilmoittautua joko yksilö- tai ryhmähaastatteluun sen perusteella, kumpi heistä tuntui mukavammalta. Kaikki haastateltavat tapasivat tutkijan ainakin kerran ennen haastattelua. Haastatteluiden ajankohdasta sovittiin sähköpostitse, ja ne kestivät noin 40 minuuttia. Haastattelut pidettiin koulun tiloissa tai etänä verkkoyhteyden kautta. Haastattelut äänitettiin nauhurilla ja litteroitiin pseudonymisoiduiksi litteraateiksi siten, että kaikki osallistujien suorat tunnistetiedot poistettiin.

## 4.3 Analyysi

Aineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysiä (Hsieh & Shannon 2005; Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysi soveltuu useaan eri tutkimustraditioon erilaisten tekstien merkitysten analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja luettiin tarkasti läpi ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Sen jälkeen tutkijat kävivät litteraattit läpi tehden merkintöjä merkityksellisistä kohdista ja kiinnittäen huomiota haastatteluissa toistuviin teemoihin.

Analyysiyksikkönä pidettiin yksittäistä sanaa, lausetta, virkettä tai puheenvuoroa, joka käsitteli samaa teemakokonaisuutta. Näiden havaintojen pohjalta tutkijat luonnostelivat yhdessä alustavan temaattisen luokittelun, jossa oli yhteensä 42 alateemaa. Jaottelusta näihin alateemoihin keskusteltiin yhdessä, jotta voitiin taata yhdenmukainen merkintätapa ja varmistaa, että ne olivat samalla abstraktiotasolla. Tässä keskustelussa osaa alateemoista tarkennettiin ja osa niistä taas tuotiin ylemmälle tasolle. Esimerkiksi

alateemoja 'arvioinnin vaikutukset' ja 'arvioinnin validius' tutkimusryhmä piti liian yksityiskohtaisina, joten ne yhdistettiin alateemaksi 'arviointi'. Lopullisia alateemoja oli yhteensä 34. Yhdeksän niistä liittyi monipuolisiin opetusmenetelmiin ja loput jakautuivat myönteisiin ja kielteisiin käsityksiin, esimerkiksi 'myönteinen/kielteinen maininta kielten opetuksen herättämistä tunteista'. Sen jälkeen kaikki litteraattit käytiin läpi merkiten niihin kohdat, joissa viitattiin johonkin luokittelun teemoista. Jokaisen litteraatin kävi läpi kaksi tutkijaa itsenäisesti luotettavuuden parantamiseksi. Mahdollisista epäselvistä tapauksista keskusteltiin yhdessä. Tässä artikkelissa keskitymme esittelemään kielten opiskelua ja opetusta koskevia teemoja, joita aineistosta nousi kahdeksan. Ensimmäiset 5 teemaa koskevat lukiolaisten kokemuksia koulun kielten opetuksesta. Kolme muuta teemaa liittyivät opiskelijoiden toiveisiin siitä, mitä kielten opetus voisi olla.

## 5 Tulokset

### 5.1 Lukiolaisten kokemuksia koulun kielten opiskelusta

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski lukiolaisten kokemuksia kielten opetuksesta lukion ensimmäisenä vuonna. Lukiolaiset nostivat keskusteluissa esiin seuraavat viisi teemaa, joihin he liittivät niin myönteisiä kuin kielteisiä merkityksiä: 1) tapa puhua kielten opiskelusta, 2) opetusmenetelmät, 3) etenemisvauhti ja yksilöllinen tuki, 4) opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä 5) arviointi.

#### 5.1.1 Puhetta kielten opiskelusta

Lukiolaisten haastatteluissa nousi esiin, että kokemus kielten opiskelusta väriytyy usein tavasta, jolla siitä puhutaan. Opiskelijoiden mukaan niin opettajat kuin toiset opiskelijatkin arvottavat puheissaan kielten opiskelua eri tavoin. Näissä puheissa korostui negatiivisuus: kielten opiskelua pidettiin monesti suhteellisen vaikeana tai turhana. Vaikeana saatettiin pitää pitkää oppimäärää tai tiettyä kieltä, kuten englantia. Tähän vaikuttivat myös koulupolun lopussa hämmöttävät ylioppilaskokeet, joista puhuvat niin opettajat kuin opiskelijatkin:

Varsinkin englannilla on peloteltu et niinku silleen tavallaan myös niille jotka osaa sitä, että, "tääh tulee olemaan vaikea", niin sitten tulee vielä entistä enemmän semmoinen fiilis että joo mä en ole menossa sinne [yo-koe] sitten niinku (O20)

Opiskelijoita varoiteltiin paitsi ylioppilaskokeilla, myös kielten opiskelun vaikeudella yleensä, etenkin jos kieliä on lukujärjestyksessä useampia:

29 "MUUTAKIN PITÄISI OLLA KUN SITÄ SAMAA HIUKSENHARMAATA":  
OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JA TOIVEITA VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESTA LUKIOSSA

**opettajat** just sano sitä että **jos ottaa paljon pitkiä kieliä niin saattaa olla vaikeata** (O16)

Haastatteluista ei käynyt ilmi, mihin varoitellut vaikeudesta perustuivat.

Yleinen puhe kielten opiskelusta ja etenkin muiden opiskelijoiden käsitykset monipuolisen kielten opiskelun tai tietyn yksittäisen kielen hyödyistä voivat vaikuttaa merkittävästi motivaatioon valita kieliä lukio-opintoihin. Useimmat haastatteluihin osallistuneet opiskelijat opiskelivat lukiossa vain A-englantia ja B1-ruotsia. Lukiotovereiden puhe voi vahvistaa ajatusta siitä, ettei monipuolisemmasta kielten opiskelusta ole tulevaisuudessa mitään hyötyä:

aika moni on silleen että "miksi sä nyt opiskelisit jotain turhaa kieltä mitä sä et ikinä tule käyttämään" (O17)

Haastatteluissa erityiseen rooliin nousi ruotsin kieli, jonka pakollisuus oli herättänyt tunteita eritoten yläkouluaikana. Sitä ei pidetty niinkään vaikeana, mutta osallistujat kertoivat, että yleinen asenne ruotsin kieleen on negatiivista, ja tälle ajattelulle on luotu pohjaa jo peruskoulussa. Julkisessa keskustelussakin pulpahtaa aina tasaisin väliajoin esiin keskustelu pakkoruotsista, ja siten seuraavat aineisto-esimerkit eivät yllätä:

siis ylipäätään motivaatio, ehkä ne niinku, **ilmapiiri ja asenne siinä ympärillä**, että niinku esim yläkoulussa varsinkin **puhuttiin "pakkoruotsista"**, että niinku, se oli ehkä kauhein aine mitä oli, koska sut pakotettiin opiskelemaan sitä. (O20)

Samasta asenteesta kertoo myös seuraava esimerkki, jossa opiskelija kuvaa sitä, miten muiden tapa puhua ruotsin opiskelusta vaikutti hänen motivaatioonsa:

Se ehkä, silloin kun ruotsin opiskelu alkoi, niin sitä kuuli niin paljon ympärillä että tää on aivan hirveää ja miksi meidän pitää opiskella ruotsia. **Mä niinku sitten oletin että, oon sitten vastakkaista mieltä, että tää on ihan hyvä että me opiskellaan ruotsia**, tää on vieras kieli ja jee, tää menee hyvin, **mutta nyt mä olen pikkuhiljaa alkanut miettimään, että miksi me opiskellaan ruotsia ja se on koko ajan laskenut se motivaatio.** (O14)

Negatiivisen puhutavan lisäksi myös oma kokemus siitä, että kielitaito ei kehity, on saattanut vaikuttaa kielen ja sen opiskelun arvottamiseen:

Siinä on jonkin verran ollut niinku, joskus kun se ruotsi on alkanut, **että jos porukka puhunut, että miksi opiskellaan ruotsia tai ruotsi on aivan huonoa tai mitä tahansa tämmöistä niin, totta kai se pikkaisen, kyllä se silloin niinku vaikutti**, mutta sitten aika nopeasti kun sitä jatkettiin eteenpäin ja niinku totesi, että min-käläinen se opetustyylillä on ja minkäläistä se niinku ylipäätensä se kielen, kielen osaaminen sitten on, niin se aika paljon loi semmoista että "noh, ei tää, ei tää oikein hauskaa sitten ollutkaan". **Niin se vähän sitten loi myös semmoista vihaa ruotsia**

**kohtaan, sitä niinku kieltä kohtaan, että tää nyt ei oikein niinku etene mihinkään, miksi tätä pitäisi oikein opiskella ja tän tyylistä (O13)**

Merkillepantavaa on, että edellisissä esimerkeissä molemmilla opiskelijoilla oli opintojen alussa melko neutraali asenne ruotsin kieleen, mutta se muuttui ajan myötä. Ruotsin opiskelun arvottaminen negatiivisesti kuvastaa todennäköisesti myös sitä, että ruotsin kielellä on nuorten arjessa merkittävästi vähäisempi rooli kuin englannilla. Näin ollen myös ruotsin opiskelusta saatu hyöty kyseenalaistetaan helposti eivätkä vastakkaiset mielipiteet saa kannatusta.

### 5.1.2 Opetusmenetelmät

Kun opiskelijoilta kysyttiin, millaista kielten opetus lukiossa on, moni vastaajista nosti esille opetusmenetelmien yksipuolisuuden. He kokivat, että kieltä ei välttämättä tunnilla pääse käyttämään ja että kielten oppitunnit eivät tarjoa haasteita. Kielten tunnit koettiin tehtävien tekemiseksi tai niiden tarkistamiseksi, ja opiskelijoiden oma osallistuminen jäi vähäiseksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

**muutakin pitäisi olla kun sitä samaa hiuksenharmaata:** mene tunnille, opettaja antaa tehtävät, teet, onko ne tehtyjä, sitten tehdään tehtävät yhdessä läpi ja opettaja käytännössä kertoo vastaukset kaikkiin niihin tehtäviin mitkä piti tehdä eli siis sinun ei tarvitse tehdä yhtään mitään tunnilla, että **niinkun sen vuoksi niinku jotenkin pientä twistiä tai muutosta**, joku niin simppele kuin Kahoot (O3)

Opiskelijat toivat myös esille, että tehtävien mekaanista läpikäymistä ei koettu opetuksiksi tai oppimista edistäväksi:

sillähän on se että **se ei niinku tavallaan opeta enkussa**, vaan kun, meillä on ne niinku ne, missä lukee ne, siellä sähköisessä kirjassa, niin se [opettaja] niinku lukee käytännössä sen mitä mekin voidaan lukea, **niin en mä opi sillä tavalla** (O20)

Vaihtelevat työtavat ja opetuksen suunnitteluun panostaminen kyllä huomioidaan, kuten seuraava opiskelijan kannanotto osoittaa:

se oikeasti **suunnittelee ne tunnit tosi hyvin** koska meillä niinku se tunnin rakenne on silleen että me niinku joka tunti on silleen erilainen ja me niinku just saatetaan niinku **pelata jotain semmoista yhteispeliä** niinku kahoottia tai jotain sen tyyppistä ja sitten tota on **tehtävien tekoa** ja sitten se opettaa **kielioppia** (O2)

Tämä esimerkki korostaa perinteisiä kielten opetuksen elementtejä, kuten sanaston harjoittelua, tehtävien tekoa ja kieliopin opiskelua. Puhumisen ja suullisen vuorovaikutuksen opetus on saman haastateltavan mukaan kuitenkin jäänyt vähäiseksi, mikä vaikuttaa uskallukseen käyttää kieltä ja voi johtaa jopa kieliähdistykseen:

31 "MUUTAKIN PITÄISI OLLA KUN SITÄ SAMAA HIUKSENHARMAATA":  
OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JA TOIVEITA VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESTA LUKIOSSA

kaikilla on ihan kauhea **kynnys siihen puhumiseen** että sitten kukaan ei uskalla tai halua puhua ikinä niin kuin ruotsia tai englantia **koska sitä ei ole tehty niinku...** no englantia ehkä enemmän mut varsinkin ruotsia niin tuota koska sitä ei ole tehty niin **se jännittää tosi paljon** (O2)

Monista haastatteluista kävi ilmi, että lukiolaiset toivoivat suullisen kielenkäytön olevan opetustilanteissa omaehtoista:

Meidän opettajat, ainakaan enkun opettajat ei pommita sua niinku sillä tavalla kysymyksillä (O21)

H: Hyvä vai huono?

Mulle hyvä, mun mielestä hyvä, **koska sitten tulee semmoinen mukavampi ja turvallisempi olo et siellä tunnilla**, et vähän niinku että on suojassa (O20)

Suullisen kielitaidon kehittymisen kannalta tämä on ristiriitaista. Kynnys puhumiseen voi kasvaa sitä suuremmaksi, mitä harvemmin siihen on tilaisuus. Eräs haastateltava nostikin esille, että vaikka kaikkien osallistaminen voi tuntua ahdistavalta tai jopa painostavalta, lopulta kieltä oppii vain puhumalla:

ala-asteella oli just kielissä silleen että niinku opettajat yleensä, yleensä mentiin vaan joku järjestyksessä, että kaikki vastaa tai sitten vaan ne jotka viittasi niin vastasi, mutta nykyään niinku **lukiossa, niinku, mikään ei riitä (...)** Opettaja vaan kysyy suoraan joltakin, niin silleen, vaikka se onkin vähän sellaista **painostavaa**, niin siinä, siinä **oikeasti niinku oppii sitten niinku käyttämään sitä oikeasti sitä kieltä, ja sitten kun sä joudut puhumaan just siellä luokan edessä** (O15)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat toivoivat opetukseen monipuolisuutta, etenkin vaihtelevuutta tunnin rakenteeseen. He tekivät myös itse ehdotuksia opetuksen monipuolistamiseksi, mutta heidän mainitsemansa menetelmät eivät sinänsä olleet uusia, vaan ennestään tuttuja, kuten Kahoot-peli. Vastauksissa nousi esiin myös oppijoiden yksilöllisyys, mistä syystä on ymmärrettävää, että opettajien on vaikea löytää kaikille sopivia opetusmenetelmiä ja yhteisiä toimintatapoja.

### 5.1.3 Etenemisivauhti ja yksilöllinen tuki

Haastatteluissa opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan eroja peruskoulun ja lukion kielten opetuksen välillä. Opiskelijoiden mukaan ero on hyvin selkeä: peruskoulussa koettiin etenemistahdin olleen sellainen, että siinä pysyi hyvin mukana, mutta lukiossa etenemistähti koettiin kiivaaksi. Osa vastaajista koki, että ainoa tapa pysyä tahdissa mukana oli tehdä paljon töitä itsenäisesti, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

musta tuntuu että se hankaloittaa sitä, että siinä **mennään niin hirveää kyytiä** niitä asioita mitä meillä on, (...) mentiin **niin hirveää vauhtia ettei pysynyt niinku kärryillä**, että sitten mäkin tein itse niitä tehtäviä niinku sitten kotona ja viikonloppuisin

oon tehnyt että pääsee niinku mukaan taas, ja niinku kaikki ovat joutuneet tekemään silleen koska **mennään vaan niin järkyttävää vauhtia** (O11)

Nopeaan etenemiseen liittyi vastauksissa se, että tukea ei koettu olevan riittävästi tarjolla. Kova etenemisvauhti, suuret opetusryhmät ja lukion korkeat osaamistavoitteet näkyivätkin joidenkin vastaajien kohdalla juuri siten, että saatu tuen määrä koettiin riittämättömäksi. Vaativampien seikkojen perusteelliseen läpikäyntiin ei ollut tunnilla aikaa, joten opiskelijat kokivat, että he jäivät yksin oppimisen kanssa. Heidän oletettiin olevan itsenäisiä ja ohjaavan itse omaa oppimistaan. Haastateltujen opiskelijoiden kokemuksen mukaan heillä ei kuitenkaan ollut kokemusta ja valmiuksia tähän lukiossa vaadittuun opiskelutapaan:

että täällä [lukiossa] **se on niinku tyrkätty kaikki sun vastuulle**, siinä, niinku varsinkin englannin kielen opiskelussa, **eikä sua niinku periaatteessa auteta juuri mitenkään** — sulta niinku just oletetaan enemmän että sä osaat ne perusasiat ja ei **ole niin paljon sellaista kädestä pitäen opetusta** — myös se ryhmäkoko vaikuttaa että, meidän yhdellä kurssilla saattaa olla vaikka 30 ihmistä, niin **eihän se opettaja mitenkään pysty opettamaan kaikkia** yksilö[llisesti] (O21)

Seuraava esimerkki osoittaa hyvin, että osa opiskelijoista tarvitsee enemmän suoraa ohjausta ja tukea, koska omat opiskelutaidot eivät välttämättä vielä lukiossa riitä kannattelemaan harjoittelurytmiä tai synnyttämään sisäistä motivaatiota opiskeluun: itse on sellainen että jos siellä ei ole sitä opettajaa niin sitten ei niinku, ei oikein niinku saa tehtyä mitään, että **mulla pitää olla siinä joku joka sanoo että ”teet tämän”**, et niinku merkitsee sinne että, niinku ”nämä täytyy olla tehtynä” (O6)

Itseohjautuvuudessa on varmasti myös paljon yksilöllisiä eroja, jotka eivät näin pienellä otoksella nouse esiin, mutta vastaukset osoittivat, että osa tämänikäisistä nuorista kaipaa valmiita raameja, joita olisi helppo noudattaa.

#### 5.1.4 Opetuksen tavoitteet ja sisällöt

Kun keskusteltiin opetuksen ja oppituntien sisällöistä ja niiden mielekkyydestä, opiskelijat mainitsivat haastatteluissa usein sanojen ja sanastojen pönttäämisen. Opiskelijat osoittivat turhautumisensa (varsinkin A-englannin) sanastoihin, joiden ei koettu liittyvän arkielämän kielenkäyttötarpeisiin. Tämä ehkä heijastelee sitä, miten nuoret käyttävät arjessaan englantia sosiaalisessa mediassa, jossa kielenkäyttö ja teemat voivat olla hyvinkin epämuodollisia. Lukio-opintojen yksi tehtävä on valmentaa kolmannen asteen opintoihin, ja siten kielten oppitunneilla käsiteltävät teemat ja sanastot varmasti eroavat opiskelijoiden arkikokemuksesta:

jos joku tulee kysymään multa kadulla neuvoa että ”miten mä pääsen tänne”, niin mä osaan neuvoa, mutta **mun ei tarvitse osata puhua politiikasta englanniksi**,



**33** "MUUTAKIN PITÄISI OLLA KUN SITÄ SAMAA HIUKSENHARMAATA":  
OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JA TOIVEITA VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESTA LUKIOSSA

koska mä en osaa puhua siitä edes suomeksi, niin siinä vaiheessa mulla menee jo yli hilseen, kun **ne niinku sanastot on jotain ihan niinku älytöntä** (O21)

Englannin kielessä myös koettiin, että vaadittu taitotaso oli liian korkea, ja odotukset opiskelijoiden osaamisesta liian isot. Ero ruotsin kieleen oli selkeä: ruotsin kielen kohdalla opiskelijat kokivat, että eteneminen on tasaisempaa ja odotukset ja osaaminen kohtaavat paremmin, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Tuntuu sitten just että **ruotsissa nousee porras kerrallaan, mutta sitten englannissa sun pitäisi olla jo siellä kerrostalon päällä** valmiiksi, silleen että, että **ei ole sitä, niitä väliaskelia** vaan että sun pitäisi olla jo siellä (O17)

Ero ruotsin ja englannin välillä tuli esiin myös siinä, mitä kielellä osattiin tehdä. Siinä missä englannin lukio-opiskelun koettiin poikkeavan arkikokemuksesta, ruotsin osalta koettiin, että omat taidot eivät riitä arjessakaan kommunikointiin:

ois niinku jotenkin kuvitellut ehkä että osaisi silleen niinku jotenkin edes **kommunikoida silleen paremmin** ruotsiksi (O1)

Tämä havainto liittyy myös siihen, mitä lukiolaiset kertoivat kielten opetukselta toivovansa (alaluku 4.2. alla).

### 5.1.5 Arviointi

Arvioinnista puhuttaessa haastateltavat nostivat esiin, että se ei heidän mielestään aina kohdistu olennaisiin asioihin, mutta vielä useampi kiinnitti huomiota arvioinnin vaativuuteen:

Jos mä kirjoitan kirjeen jollekin ruotsalaiselle ystävälleni, niin musta tuntuu et **se mun ruotsalainen ystävä ei kyllä lähetä minulle lappua missä on niinku arvosana siitä että kirjoitan kaksi kirjoitusvirhettä kirjeeseen** (O3)

Haastatteluissa nousi esiin myös ristiriita opetuksen sisältöjen ja arvioinnin vaatimusten välillä:

**kokeissa niinku vaaditaan tosi paljon** ja sitten myöskin, ehkä tun-, ehkä silleen **niinku tunneilla ei vaadita tarpeeksi** niinku sitä niinku panostusta oppilailta, **mitä verrataan siihen että kuinka paljon kokeessa sitten vaaditaan sitä tietotaitoa** (O11)

Opiskelijoiden näkemys kielitaidosta, jossa virheettömyys ei ole pääasiallinen tavoite, vaikuttaa heijastavan enemmän opetussuunnitelman perusteiden ajatusta rohkeasta kielenkäyttäjyydestä. Yllä olevat esimerkit alleviivaavat ristiriitaa, mikä syntyy, kun toisaalta opiskelijoille puhutaan monipuolisen kielitaidon tärkeydestä ja vähäisenkin kielitaidon arvosta sekä arvostamisesta esimerkiksi kieliprofilissa ja toisaalta taas

arvioitavissa tehtävissä vaaditaan tarkkaa tai virheetöntä osaamista. Haastateltavat korostivat, että vajavaisemmalla kielitaidolla selviää arjen viestintätilanteissa. Vaikka siis LOPSissa korostetaan vähäisenkin kielitaidon merkitystä, oppimateriaalit ja arviointitavat eivät opiskelijoiden kokemusten mukaan aina tätä ajatusta tue.

## 5.2 Lukiolaisten toiveita: millaista kielten opetuksen toivottaisiin olevan?

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin lukiolaisten ajatuksia hyvästä kielten opetuksesta ja kielten opetuksen muutostarpeista. Haastatteluissa nousi erityisesti esiin kolme teemaa: 1) toive monipuolisista opetusmenetelmistä, 2) suullisen kielitaidon osuuden vahvistaminen sekä 3) tarve päästä harjoittelemaan ”käyttökieltä” lukiossa.

### 5.2.1 Monipuolisia menetelmiä

Moni haastatelluista mainitsi vaihtelevien ja monipuolisten menetelmien olevan osa hyvää kielten opetusta. Oppikirjojen tehtävät koettiin hyödyllisiksi, mutta niiden lisäksi kaivattiin myös monipuolisempaa harjoittelua ja oppimateriaaleja:

just se että sitä niinku sanastoa ja sitä oikeinkirjoitusta harjoiteltaisiin **muutenkin kuin vaan niiden tehtävien kautta** (O8)

Opiskelijat ehdottivat esimerkiksi elokuvia ja sarjoja monipuolistamaan oppituntien menetelmiä. Huomionarvoista seuraavassa esimerkissä on myös se, että vastaavia menetelmiä voidaan laajentaa oppituntien ulkopuolelle, esimerkiksi jatkamalla hyväksi havaittu sarjaa kotona lisäämään kielen harjoittelua koulun ulkopuolella:

olisi esim niinku joku tyyliin **elokuva jossa on** niinku paljon sen **kurssin sanastoa**, niin sittenhän se olisi niinku erittäin otollinen ottaa [...] jollekin tunnille. [...] joku elokuva tai niinku, tyyliin jonkun sarjan niinku ensimmäinen jakso ja sitten sitä **voi jatkaa kotona** jos kiinnostaa (O6)

Haastatteluissa korostui myös se, että lukiolaiset toivoivat kielten opetukseen menetelmiä, joissa oppijalla on aktiivinen rooli:

että tehdään niinku just **pelataan** tai sitten just jotain **harjoituksia** jossa tehdään jotain **ettei vaan niinku istuta ja kuunnella luentoa** koska luennot ei ole ikinä kivoja ja sitten en mä tiedä tehtäisiin just jotain **kuuntelua ja puhumista** ja tämmöistä (O1)

Lukiolaiset eivät itse eritelleet syitä siihen, miksi heidän mainitsemaansa menetelmät olisivat hyviä, mutta vastauksissa on nähtävissä se, että monipuoliset menetelmät koettiin motivoiviksi ja toisaalta niiden ajateltiin vaikuttavan myös oppimistuloksiin eli monipuolisen kielitaidon kehittämiseen. Ajatus monipuolisista menetelmistä

liittyy siis kiinteästi myös siihen, millaisia tavoitteita haastatellut lukiolaiset näkivät kielten opetuksella.

### 5.2.2 Lisää puhumista, kommunikointia

Mitä lukiolaiset sitten haluaisivat kielten tunneilla oppia? Tämän tutkimuksen osallistujien mukaan ennen kaikkea suullista kielitaitoa ja erityisesti puhumista. Vastaajat kokivat, että opetuksessa korostui kirjallisen kielitaidon, sanaston ja kieliopin harjoittelu, mutta että suulliselle kielitaidolle ei juurikaan jäänyt aikaa. Varsin moni toivoi kielten opetukseen nykyistä enemmän puhumisen harjoittelua ja totesi, että sen lisääminen myös parantaisi kielten opiskelun motivaatiota:

kyllä se niinku **nostaisi motivaatiota jos niinku oikeesti pääsisi käyttämään sitä kieltä** jossain, eikä vaan että opiskellaan teoriaa, vaan oikeasti **niinku pääsisi puhumaan** ja tämmöistä, että se lisäisi sitä motivaatiota (O13)

Puhuminen nähtiin osana monipuolisia opetusmenetelmiä eli myös osana monipuolista kielitaitoa. Samoin puhumiseen yhdistettiin kielitaidon karttumisesta saatu hyöty:

**olisi siistiä jos osaisi puhua ruotsia** ja silleen että se olisi kätevä jos sillä pärjää koska sitä jonkun verran Suomessakin silleen, aika harvoin mutta niinku jonkun verran sitä käytetään, ja sitten jos niinku lähtee käymään Ruotsissa tai Norjassa, niin sitten sitä niinkö, siellä käytetään niin, tavallaan **se olisi hyödyllinen taito osata** (O11)

Nämä esimerkit havainnollistavat hyvin sitä, että opiskelijat pitävät puhumista tärkeänä ja haluaisivat osata kommunikoida vieraalla kielellä, mutta puhuminen jää heidän mielestään oppitunneilla liian vähiin ja tilaisuuksia osaamisen kerryttämiseen ei juurikaan ole. Vaikka opetussuunnitelman perusteet ohjaavat monipuoliseen kielitaidon kehittämiseen, opiskelijoiden kokemus on, että suullista kielitaitoa ei lukiossa riittävästi harjoitella.

### 5.2.3 Arjen "käyttökieltä"

Suullisen kielitaidon korostamisen lisäksi haastatteluista nousi esiin, että haastatellut nuoret halusivat oppia erilaisissa arjen tilanteissa tarvittavaa kieltä:

tosin paljon pitäisi mun mielestä enemmän keskittyä siihen että **miten niinku oikeassa elämässä tullaan käyttämään** ja pitäisi käyttää sitä englantia kun taas sitten sitä että miten niinku se menisi oppikirjan mukaan, koska **ethän sä nyt oikeasti oikeassa elämässä kuule sitä että joku lausuu kaikki täydellisesti ja ihan kokonaan selkeästi** (O8)

Vastauksissa nousi myös esiin ristiriita lukion ja niin sanotun "oikean elämän" välillä. Lukiolaisista osa koki, että oppimateriaaleissa on mukana paljon marginaalista sisältöä,

jonka hyötyä oman tulevaisuutensa kannalta he eivät nähneet. Moni haastatelluista sen sijaan pohti kielitaitoaan tulevaisuuden työelämän tarpeiden näkökulmasta. Tässäkin näkyi hyötynäkökulma, eli nuoret halusivat oppia sellaista kieltä, josta olisi hyötyä tulevissa työtehtävissä:

**lukion jälkeen niin mitä sä oikeasti tulisit tarvitsemaan, ja se on just se että, kun mulla on paljon sanastoa muusta, mutta sitten kaikki ku politiikka tai työasiat, niin niistä mä tiedän jonku work ja job ja tolle, et niistä on tosi vähän, että pitää sitten katsoa niinku netistä ja sitten sekin sana on ihan vieras tyyliin, niin ehkä niitän voisi alkaa jo aiemmin opettamaan (O16)**

Kaiken kaikkiaan moni haastateltava toivoi kielten opetukselta lisää monipuolista ”käyttökieltä”, josta olisi suoraan hyötyä autenttisissa kielenkäyttötilanteissa. Esimerkit kertovat kuitenkin myös yksilöllisistä eroista oppimisen tavoitteissa: opetuksen tavoitteiden puhuttaessa yksi haastatelluista opiskelijoista korosti, että hänellä ei ole tarvetta puhua politiikasta englanniksi, kun taas yllä oleva esimerkki osoittaa, että osa opiskelijoista haluaisi nimenomaan laajentaa kieliosaamistaan työelämän kielitaitotarpeisiin.

## 6 Pohdinta ja yhteenveto

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet, millaisia kokemuksia ja toiveita lukiolaisilla on kielten opetuksesta. Haastatteluaineistomme perusteella niitä muokkaavat ennen kaikkea oppimisen sosiaaliset ja pedagogiset puitteet. Tulosten tulkinnessa on huomattava, että monet myös monet tämän tutkimuksen ulkopuolelle jääneet yksilöiden piirteet ovat voineet vaikuttaa siihen, miten opetus on koettu (vrt. Scotson 2020). Emme myöskään analysoineet opetuksen fyysisten puitteiden (vrt. Conteh-Morgan 2002) tai mahdollisten etäopetusjaksojen vaikutusta lukiolaisten suhtautumiseen.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme koski opiskelijoiden näkemyksiä ensimmäisen lukiovuoden kielten opetuksesta. Tulokset viittaavat siihen, että tapa puhua kielten opiskelusta ja käytetyt opetusmenetelmät eivät välttämättä kannusta monipuoliseen kielten opiskeluun. Myös jos opettajan persoona tai hänen näkemyksensä kielestä tai oppimisesta ja opettamisesta ovat opiskelijan odotusten vastaiset, into opiskella kieltä laskee. Aiemmissakin tutkimuksissa opettajan rooli ja erityisesti psykologisesti turvallisen oppimisympäristön luomisen taidot ovat osoittautuneet merkittäväksi opiskeluun vaikuttavaksi tekijäksi (Thommen 2023).

Opiskelijoiden puheessa heijastuivat myös muiden käsitykset kielten opiskelun vaikeudesta ja turhuudesta. Jälkimmäiseen liittyi erityisesti ajatus, että englannin kielellä pärjää. Huomionarvoista on, etteivät nämä ajatukset välttämättä pohjautuneet opiskelijoiden omiin kokemuksiin, vaan esimerkiksi koulun opinto-ohjaajien ja opettajien tai vanhempien ja kavereiden mielikuviin. Tämä osoittaa sen, miten asen-

teet ja käsitykset rakentuvat sosiaalisesti (vrt. Kalaja ym. 2015). Haastatteluissa vain muutama opiskelija nosti esiin vaikeudet oppia kieltä. Sen sijaan opiskelijat puhuivat paljon *epäolennaisuuksista*, eli siitä, miten opittava asia ei tuntunut itselle merkitykselliseltä. Tulosten perusteella käsitystä kielten oppimisen työläydestäkin tulisi selvittää lisää, sillä haastateltavien vastausten perusteella se näyttäisi osittain liittyvän kielten opetuksen sisältöihin ja osin siihen, että lukio kokonaisuudessaan koettiin raskaaksi.

Tulokset osoittavat myös, että siirtymä peruskoulusta lukioon ei ole mutkaton. Lukiossa opiskelijoilta odotettu lähtötaso on korkealla. Opiskelijoiden kokemus on, että peruskoulun ja lukion välillä on merkittävä ero etenemisvauhdissa, saadun tuen määrässä sekä opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. Kun opetusryhmät ovat yhä suurempia ja heterogeenisempiä, voivat etenemisvauhti ja odotettu lähtötaso johtaa lisääntyneeseen tarpeeseen saada yksilöllistä tukea, joka on opiskelijoille tuttu turva perusopetuksen puolelta. Kun ohjausta ja tukea ei saa riittävästi, opiskelijan opinnoissa menestyminen jää enemmän omien opiskelutaitojen ja itsensä johtamisen varaan. Samalla kuitenkin tiedetään, että itsensä johtaminen lukio-opinnoissa voi ainakin osalle lukioikäisiä olla hyvin vaikeaa jo aivojen kehitysasteen ja hormonaalisten muutosten vuoksi (Kettunen ym. 2009; Hermanson & Sajaniemi 2018).

Toinen tutkimuskysymyksemme koski opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaista kielten opetuksen lukiossa toivottaisiin olevan. Keskusteluissa painottui toive monipuolisista menetelmistä sekä puhumisen ja hyödylliseksi pidetyn, 'oleellisen kielitaidon' harjoittelusta. Opiskelijat nostivat usein esiin opetuksen painottumisen tehtävien tekemiseen, sanaston harjoitteluun ja oikeakielisyyden viilaamiseen. Tätä painotusta ei kuitenkaan välttämättä pidetty merkityksellisenä oman arjen ja tulevaisuuden suunnitelmien kannalta. Tämä kuvastaa ehkä laajemminkin ristiriitaa, joka liittyy lukiokoulutukseen. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaan lukion tavoitteena on yhtäältä antaa yleissivistävää koulutusta ja tukea opiskelijoiden kasvua kielitietoisiksi demokraattisen yhteiskunnan hyvinvoiviksi jäseniksi, mutta toisaalta lukion päätteeksi järjestettävien ylioppilaskokeiden tarkoituksena on toimia välineenä, jolla opiskelijat voidaan laittaa paremmuusjärjestykseen kolmannen asteen koulutusten (todistus)valintaa varten. Nämä kaksi tehtävää eivät ole aina sopusoinnussa keskenään ja se varmasti näkyy myös lukiolaisten kokemuksissa opetus- ja arviointikäytännöistä. Lisäksi löydös herättää kysymyksen, näkevätkö opiskelijat kielitaidon vain arjen käyttötaitona vai myös akateemisena, jatko-opinnoissa ja työelämässä vaadittavana taitona. Toisaalta on myös niin, että lukiolaiset ovat varsin kirjava joukko. Osa haluaa jatkaa korkea-asteelle ja tarvitsee ainakin englannissa hyviä akateemisia taitoja, mutta osa jatkaa muihin opintoihin tai siirtyy jopa työelämään suoraan lukiosta, ja heille olisivat arjen taidot tärkeämpiä kuin akateemiset taidot.

Opiskelijat toivoivat lukioon lisää aikaa suullisen kielitaidon harjoittelulle. Lukiolaisten toive suullisen kielitaidon harjoittelun lisäämisestä on hyvin linjassa LOPSin (2019) kanssa. Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on LOPSin mukaan rohkaista opiskelijaa käyttämään eri kieliä kaikkea kielitaitoa

arvostaen. Tämän lisäksi LOPSissa (2019) todetaan, että sekä toisen kotimaisen kielen että vieraiden kielten opetuksen tehtävä on kehittää opiskeltavan kielen taitoa monipuolisesti mukaan lukien suullinen kielitaito. Vieraiden kielten osalta tavoitteeksi on nostettu selkeästi myös se, että opiskelija rohkaistuu kielenkäyttäjänä globaalissa maailmassa, vaikkei hänen kielitaitonsa olekaan äidinkiellisen kielenkäyttäjän tasoinen. Oleellisempaa kuin virheetön kielen rakenteiden hallinta on rakentava vuorovaikutus ja keskinäinen ymmärrys. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että juuri tällaisia taitoja lukiolaiset monesti haluaisivat oppia, mutta kokevat, ettei opetus siihen useinkaan keskity.

Tulokset nostavat myös esiin opetuksen suunnittelun kannalta haastavan ristiriidan lukiolaisten kokemusten ja toiveiden välillä: vieraan kielen puhuminen koetaan monesti jännittäväksi, mutta suullista harjoittelua ja arjen käyttökieltä toivotaan samalla lisää. Opetuksen yksilöllistämiseen voidaan kenties etsiä ratkaisuja teknologian avulla, mutta teknologiakaan ei auta, jos sitä ei olla valmiita hyödyntämään (vrt. Hahl ym. 2023), eli puhumaan oppii ainoastaan puhumalla kuten tämänkin tutkimuksen osallistujat totesivat.

Tutkimus on kokonaisuudessaan osoittanut katvealueita jatkumossa perusopetuksesta toiselle ja kolmannelle asteelle. Opiskelijat kokevat jo nyt lukiossa, ettei opetuksessa pysy mukana. Tämä kokemus voi vahvistua entisestään, jos itseohjautuvuustaidot eivät ole kehittyneet riittävästi (vrt. Thommen 2023). Herää kysymys, miten näiden opiskelijoiden käy, jos he päättävät hakeutua korkea-asteelle, jossa ei ole erikseen varattu aikaa tai tukea paikata sitä, mihin lukiossa ei ole päästy. Korkea-asteella oletetaan lukiosta tulleiden osaavan jo kieltä hyvin, mutta näinhän ei välttämättä ole: kuilun välillä, mihin on päästy lukiossa ja mistä aloitetaan korkea-asteella, on usein liian syvä. Myös opiskelijoiden kaipaama yksilöllinen tuki on vähäisempää korkea-asteella.

Tutkimukseen pyrittiin osallistamaan kaikenlaisia oppijoita. Koska tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, on kuitenkin mahdollista, että siihen hakeutui juuri sellaisia lukiolaisia, joilla oli suurempi tarve puhua näistä kysymyksistä, eli esimerkiksi niitä, joilla oli ollut enemmän haasteita lukion kielten opiskelussa kielitaidon tai motivaation osalta. Tämä selittäisi myös sen, miksi monet haastatteluissa esiin nousseista kokemuksista kielten opiskelusta olivat värittyneet kielteisesti. Kielteisten kokemusten tuominen esiin ei siis ollut kirjoittajien valinta, vaan se perustui mainintojen yleisyyteen aineistossa.

Suhteellisen pienen otoksen takia tutkimuksemme tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä, mutta ne tarjoavat näkökulman siihen, miltä lukion kielten opetus näyttää eri puolilla Suomea opiskelevan lukiolaisjoukon näkökulmasta. Aihetta olisi hyvä tutkia laajemmalla otoksella, jotta saataisiin tietää, miten yleisiä kielteiset kokemukset kielten opetuksesta lopulta ovat. Ainakaan alustavat tulokset laajasta kyselytutkimuksesta eivät tätä vahvista, vaan viittaavat pikemminkin siihen, että kielten opiskeluun suhtaudutaan melko positiivisesti (Veivo ym. 2023). Tutkimus herättää kysymyksiä siitä, miten ratkaistaan se, että lukion ensimmäisellä vuosikurssilla on

opiskelijoita, jotka kokevat tarvitsevansa paljon nykyistä enemmän tukea lukion kielten oppimäärän suorittamiseen.

Kielten opetuksen kehittämisen näkökulmasta tämän tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia ovat, että lukiolaiset toivovat opetukseen monipuolisempia opetusmenetelmiä, lisää suullisen kielitaidon harjoittelua ja tunnetta siitä, että koulussa hankitulla kielitaidolla voi selvittää arjen kielenkäyttötilanteissa.

## Kirjallisuus

- Asetus lukioasetuksen muuttamisesta 689/1993. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930689>
- Conteh-Morgan, M. 2002. Connecting the dots: Limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 28 (4), 191–196. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(02\)00282-3](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(02)00282-3)
- Day, R. & B. Ford 1998. *Extensive reading in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewaele, J.-M. & P. Macintyre 2022. "You can't start a fire without a spark". Enjoyment, anxiety, and the emergence of flow in foreign language classrooms. *Applied Linguistics Review*, 5 (2), 403–426. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0123>
- Dewaele, J.-M. 2023. Psychology of language learning: Personality, emotion and motivation. Teoksessa Li Wei, Zhu Hua & J. Simpson (toim.) *Routledge handbook of applied linguistics*. Lontoo: Routledge, 274–385. <https://doi.org/10.4324/9781003082637>
- Dewaele, J.-M., P. Macintyre, I. Ahmed & A. Albakistani 2023. Emotional, attitudinal, and sociobiographical sources of flow in online and in-person EFL classrooms. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amad071>
- Dörnyei, Z. 2009. Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning*, 59, 230–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x>
- Dörnyei, Z., & C. Muir 2019. Creating a motivating classroom environment. Teoksessa X. Gao (toim.) *Second Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education*. Cham: Springer, 719–736. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_36)
- Dörnyei, Z. & S. Ryan 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Gardner, R. C., R. N. Lalonde & R. Moorcroft 1985. The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35 (2), 207–227. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Hahl, K & T. Mäkipää 2022. Vertailututkimus opetussuunnitelmien ja opetusmäärien vaikutuksesta ruotsin kielen oppimiseen. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta*. AFinLAN vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 44–60. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114595>
- Hahl, K., T. Mäkipää & M. Luodonpää-Manni 2023. Vieraiden kielten opetus ja opiskelu: Opettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetusjaksolta. *Kasvatus*, 54 (4), 341–353. <https://doi.org/10.33348/kvt.138070>
- Harjanne, P., J. Reunamo & S. Tella 2015. Finnish foreign language teachers' views on teaching and study reality in their classes: The KIELO project's rationale and results. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (5), 913–923. <https://doi.org/10.17507/jltr.0605.02>

- Hennebry-Leung, M. & H. A. Xiao 2023. Examining the role of the learner and the teacher in language learning motivation. *Language Teaching Research*, 27 (1), 30–56.  
<https://doi.org/10.1177/1362168820938810>
- Hermanson, E. & N. Sajaniemi 2018. Nuoruuden kehitys – mitä tapahtuu pinnan alla? *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 134 (8), 843–849.  
<https://www.duodecimlehti.fi/duo14286>
- Hildén, R., & R. Kantelinen 2012. Language education-foreign languages. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 161–176.
- Horwitz, E. 1987. Surveying Students Beliefs about Language Learning. Teoksessa A. L. Wenden, & J. Rubin (toim.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 119–129.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz & J. Cope 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70 (2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hsieh, H.-F. & S. E. Shannon 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2022. *Englantia koronapandemian aikaan – A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
<https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/englantia-koronapandemian-aikaan-englannin-osaaminen-9-luokan-lopussa-kevaalla-2021>
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos 2013. Beliefs in second language acquisition: Learner. Teoksessa C.A. Chapelle (toim.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden MA: Wiley Blackwell.
- Kalaja, P., A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty 2015. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Kettunen, K., N. Lindberg, A. Castaneda, A. Tuulio-Henriksson & T. Autti 2009. Aivojen kehityksen sukupuolierot – korrelaatio psykiatristen häiriöiden kirjoon. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 125 (11), 1185–1193.  
<https://www.duodecimlehti.fi/duo98095>
- Krashen, S. D. 1984. *Principles and practice in second language acquisition* (Repr.). Oxford: Pergamon press.
- Lukioasetus 719/1984. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1984/19840719>
- Lukiolaki 629/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980629>
- Lukiolaki 714/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#L5P28>
- MacIntyre, P. D. & L. Vincze 2017. Positive and negative emotions in motivation for second language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (1), 61–88.  
<https://doi.org/10.14746/ssl1.2017.7.1.4>
- Mostowlansky, T. & A. Rota (2020) 2023. Emic and etic. Teoksessa F. Stein (toim.). *The Open Encyclopedia of Anthropology*, Facsimile of the first edition in *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. <http://doi.org/10.29164/20emicetic>
- Mäkipää, T. 2021a. “I have never received feedback from my teachers.” *Students’ perceptions of assessment and feedback practices in Finnish general upper secondary education*. Väitöskirja. Helsinki Studies in Education, number 125. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7644-8>
- Mäkipää, T. 2021b. Students’ and teachers’ perceptions of self-assessment and teacher feedback in foreign language teaching in general upper secondary education – A case study in Finland. *Cogent Education*, 8 (1).  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1978622>
- Mäkipää, T., K. Hahl, M. K. Luodonpää-Manni & L. Lahti 2024. Teaching strategies and materials in foreign language teaching in Finland: Focus on basic and upper secondary education. *The Nordic journal of language teaching and learning*, 12 (1), 106–134. <https://doi.org/10.46364/njltl.v12i1.1235>



- Mäntylä, K., O. Veivo, P. Pollari & J. Toomar 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>
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015: 48. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2018. *Key figures on general upper secondary education in Finland*. Reports and surveys 2018: 13. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019: 2a. Helsinki: Opetushallitus
- Oxford, R. L. 2021. Emotion. Teoksessa T. Gregersen & S. Mercer (toim.) *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Lontoo: Routledge, 178–190. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-17>
- Pollari, P., K. Mäntylä, O. Veivo & J. Toomar 2022. Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta*. AFinLA:n vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 217–233. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114478>
- Scotson, M. 2020. *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä : toimijuus, tunteet ja käsitykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomen lukiolaisten liitto 2019 & 2022. Lukiolaisbarometri. <https://lukio.fi/lukiolaisbarometri/> [12.5.2024]
- TENK 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019: 3.
- Thommen, D. 2023. *Die Bedeutung der Motivation im Unterricht: Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Motivation und Unterrichtsqualität aus Perspektive der Lehrenden und Lernenden*. Abhandlung (kumulative Dissertation) zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Zürich: Universität Zürich. [https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/233603/1/Thommen\\_Desiree\\_Dissertation.pdf](https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/233603/1/Thommen_Desiree_Dissertation.pdf)
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta 915/2005. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050915>
- Veivo, O., P. Pollari, J. Toomar & K. Mäntylä 2021. "Englanti jyrää": kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää (toim.) *Aineenopetus ja aiheenopetus*. Helsingin yliopisto, 49–70.
- Veivo, O., K. Mäntylä, K. Inha & J. Toomar 2023. Nuoret arvostavat monipuolista kielitaitoa ja haluavat osata kieliä laajentaakseen maailmankuvaansa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2023/nuoret-arvostavat-monipuolista-kielitaitoa-ja-haluavat-osata-kielia-laajentaakseen-maailmankuvaansa>
- Vygotsky, L. S. 1994. The problem of the environment. (Alkuteos 1935). Teoksessa R. Van der Veer & J. Valsiner (toim.) *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 338–354.
- Wenden, A. L. 1986. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts 1. *Applied linguistics*, 7 (2), 186–205. <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.186>

## Liite 1 Haastattelurunko

1. Miten lukion ensimmäinen vuosi on sujunut?
2. Mitä kieliä olette opiskelleet perusopetuksessa?
3. Mitä kieliä jatkoitte lukiossa?
4. Aloititko uuden kielen tai olisitko halunnut aloittaa jonkin kielen lukiossa?  
(Miksi aloitit?)
5. (Jos lopettanut: Mitä ajattelet lopettamisesta nyt? Aiotko jatkaa kielen X opiskelua joskus myöhemmin?)
6. Jos ei olisi mitään rajoitteita, aikapaineita tmv., mitä kieliä haluisitte opiskella ja osata?
7. Miten lukion kielten opetus eroaa peruskoulun kielten opetuksesta?
8. Mitä haluat enemmän (tai vähemmän) kielten tunneille?
9. Mihin teidän mielestänne lukion kielten opetuksessa pitäisi panostaa?
10. Miten ylioppilaskirjoitukset vaikuttavat kielten opiskeluunne ja tekemiinne valintoihin kielten opiskelun suhteen?
11. Mitä kielten opetus voisi olla tulevaisuudessa?
12. Mitä mieltä olette digimateriaalin käytöstä kielten opetuksessa?
13. Mitä ajatuksia kielivalintojen yksipuolistuminen teissä herättää?

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

**Lea Meriläinen<sup>1</sup> & Marita Härmälä<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Itä-Suomen yliopisto, <sup>2</sup>Jyväskylän yliopisto

## **Oppimisen moninaiset kontekstit: Yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia englannin kielen oppimisesta koulun ulkopuolella**

### **Nostot**

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



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Abstract

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

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

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

## 1 Johdanto

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

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

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

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

## 2 Englanti koulun ulkopuolella: vieraasta kielestä merkittäväksi henkilökohtaiseksi resurssiksi

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Perusopetuksen oppimistulosten arvioinnit

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

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



## 4 Aineisto, aineiston analyysi ja korpuksen koostaminen

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

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

<sup>1</sup> Sensoroinnista lisää ks. Härmälä ja Marjanen (2022: 119).

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

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

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

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

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

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

TAULUKKO 1. Alakorpusten koostumus oppilaiden sukupuolen mukaan.

Alakorpukset sukupuolittain <sup>3</sup>	Kirjoitelmien lukumäärä	Kirjoitelmien sanamäärä
Tytöt	2022	227 377
Pojat	1997	206 244

TAULUKKO 2. Alakorpusten koostumus kirjoitelmien taitotason mukaan.

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

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

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

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

## 5 Tulokset

### 5.1 Yleisimmät sanat koko aineistossa

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

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

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

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

## 5.2 Avainsana-analyysi sukupuolittain

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

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

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

TAULUKKO 4. 20 merkitsevintä avainsanaa tyttöjen ja poikien aineistossa.

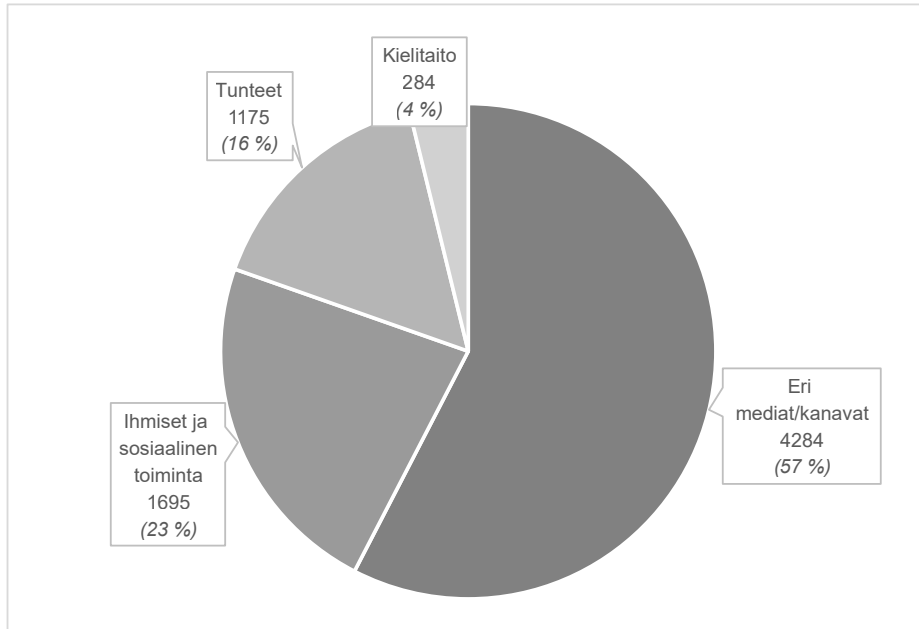
Tytöt				Pojat			
Sana	Avainsanaisuusarvo	Frekvenssi (tytöt)	Frekvenssi (pojat)	Sana	Avainsanaisuusarvo	Frekvenssi (pojat)	Frekvenssi (tytöt)
<i>series</i>	123,9	453	156	<i>games</i>	1094,7	1795	405
<i>read</i>	103,0	616	275	<i>video</i>	521,1	664	101
<i>music</i>	80,8	409	169	<i>playing</i>	480,3	605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

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

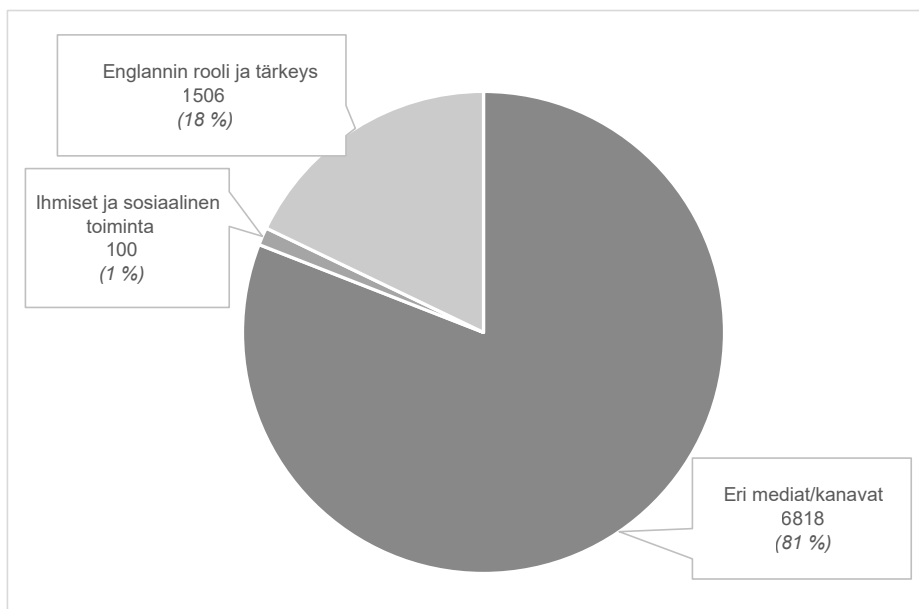
Tyttöt				Pojat			
Sana	Avainsanaisuusarvo	Frekvenssi (tytöt)	Frekvenssi (pojat)	Sana	Avainsanaisuusarvo	Frekvenssi (pojat)	Frekvenssi (tytöt)
<i>girl</i>	32,6	35	2	<i>life</i>	40,5	1042	858
<i>hope</i>	27,3	176	81	<i>team-mates</i>	38,9	38	3
<i>friends</i>	25,9	1014	719	<i>videos</i>	33,6	806	656
<i>tiktok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

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

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



KUVIO 1. Tyttöjen kirjoitelmien avainsanat merkitysryhmittäin.



KUVIO 2. Poikien kirjoitelmien avainsanat merkitysryhmittäin.



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

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

### 5.3 Avainsana-analyysi taitotasoittain

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

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

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

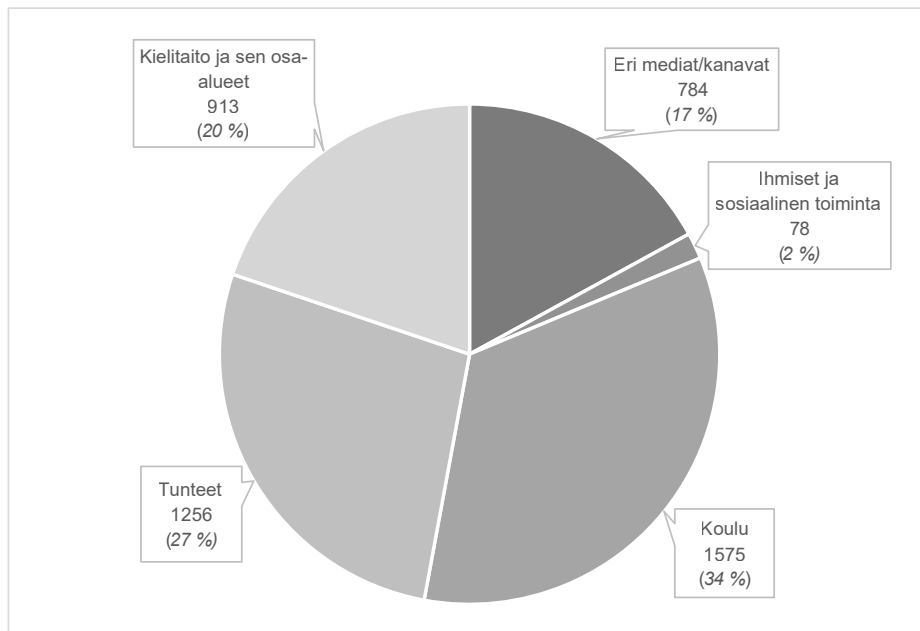
Silmiinpistävin ero tasojen A1 ja B1 avainsanalistojen välillä on, että monet A1-tason kirjoitelmien avainsanoista liittyvät kouluun ja koulussa tapahtuvaan opiskeluun (esim. *school, class, lesson*), kun taas tason B1-tason kirjoitelmissa useampi avainsana liittyy koulun ulkopuoliseen oppimiseen (esim.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

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

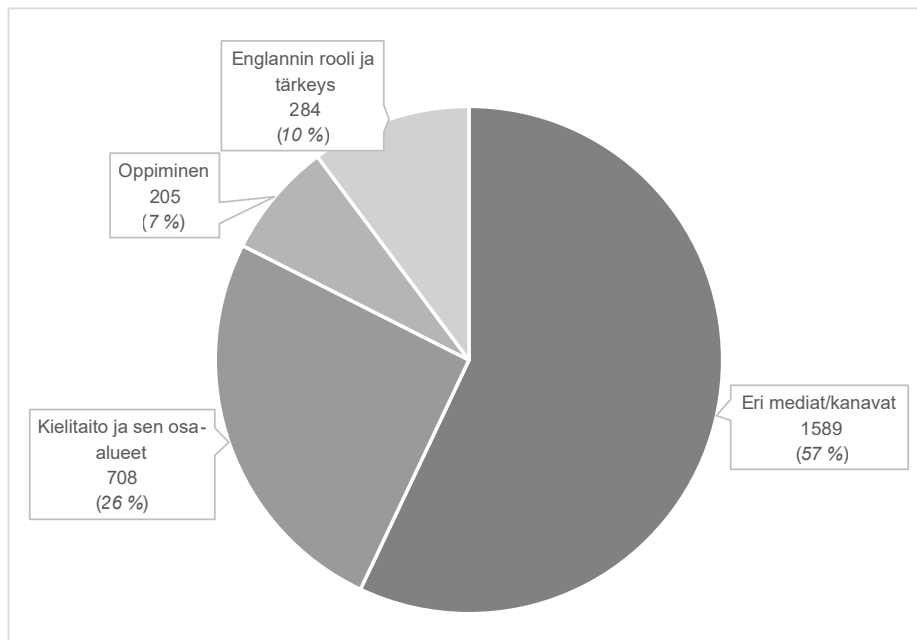
A1				B1			
Sana	Avainsanaisuus arvo	Frekvenssi (A1)	Frekvenssi (A2 ja B1)	Sana	Avainsanaisuus arvo	Frekvenssi (B1)	Frekvenssi (A1 ja A2)
<i>learn</i>	192,1	1164	3059	<i>watching</i>	55,7	472	419
<i>school</i>	167,8	1349	3808	<i>subtitles</i>	46,7	210	149
<i>speak</i>	124,3	913	2520	<i>language</i>	43,4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

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

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



KUVIO 3. Tason A1 kirjoitelmien avainsanat merkitysryhmittäin.



KUVIO 4. Tason B1 kirjoitelmien avainsanat merkitysryhmittäin.

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

#### 5.4 Avainsanat tekstiympäristössään

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 6 Pohdinta ja johtopäätökset

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Kirjallisuus

- De Wilde, V. & J. Eyckmans 2017. Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (4), 673–694. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2017.7.4.6>
- Godwin-Jones, R. 2020. Future directions in informal language learning. Teoksessa M. Dressman & R. W. Sadler (toim.) *The handbook of informal language learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 457–470.
- Edwards, A. & P. Seargeant 2020. Beyond English as a second or foreign language: local uses and the cultural politics of identification. Teoksessa D. Schreier, M. Hundt & E. W. Schneider (toim.) *The Cambridge handbook of World Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press, 339–359.
- Hannibal Jensen, S. 2017. Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *CALICO Journal*, 34 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1558/cj.29519>
- Henry, A. 2013. Digital games and ELT: bridging the authenticity gap. Teoksessa E. Ushioda (toim.) *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 133–155.
- Hildén, R., A. von Zansen & E. Laihanen 2021. Studiosta steissille – multimodaaliset kuuntelutehtävät ylioppilastutkinnon pitkien oppimäärien kielikokeissa 2018. *Ainedidaktiikka*, 5 (1), 43–65. <https://doi.org/10.23988/ad.99186>
- Härmälä, M., M. Huhtanen & M. Puukko 2014. *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014:2. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_0214.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0214.pdf)
- Härmälä, M., M. Huhtanen, M. Puukko & J. Marjanen 2019. *A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2019:13. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_1319.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1319.pdf)
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2022. *Englantia koronapandemian aikaan. A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2022:22. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2222.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2222.pdf)
- Härmälä, M., L. Meriläinen, H. Paulasto, K. Mäntylä, P. Pollari, A. Roiha & T. Tabell 2023. *“English has a pretty big role in my life” – näkökulmia englannin opetuksen ajankohtaisiin teemoihin perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 2023:1. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_Artikkelikokoelma\\_0123.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_0123.pdf)
- Jantunen, J. H. 2018. Korpusavusteinen diskurssintutkimus (CADS): analyysiesimerkki homouden ja heterouden digitaalisista diskursseista. Teoksessa L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (toim.) *Diskurssintutkimuksen menetelmistä*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 11. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–44. <https://doi.org/10.30660/afinla.69259>
- Johansson, M., J. H. Jantunen, A. Heimo, M. Ahonen & V. Laippala 2018. Verkko keskustelujen kansa: korpusavusteinen diskurssianalyysi Suomi24-keskustelupalstasta. *Sananjalka*, 60 (60), 96–117. <https://doi.org/10.30673/sja.69963>
- Kaatari, H., T. Larsson, Y. Wang, S. Acikara-Eickhoff & P. Sundqvist 2023. Exploring the effects of target-language extramural activities on students' written production. *Journal of Second Language Writing*, 62, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101062>
- Kahila, J. 2022. *Digital gaming and metagame activities*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, No 195. Joensuu: University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4730-7>

- Kangasvieri, T. 2022. *"Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään."*: Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta. JYU dissertations 563. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9208-8>
- Karvi 2024. *Oppimistulosarviointien prosessikaavio*. <https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/esi-ja-perusopetus/oppimistulosarviointien-prosessikaavio> [Luettu 11.11.2024.]
- Knight, S. W. P., L. Marean & J. M. Sykes 2020. Gaming and informal language learning. Teoksessa M. Dressman & R. W. Sadler (toim.) *The handbook of informal language learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 101–115.
- Kurhila, S., L. Kotilainen & J. Kalliokoski 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–29.
- Laitinen, M., S. Leppänen, P. Rautionaho & S. Backman 2023. *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla. Kohti joustavaa monikielisyyttä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:59. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-055-4>
- Lee, C. 2022. English language learning beyond the classroom: do learner factors matter? Teoksessa H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (toim.) *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*. New York: Routledge, 98–111.
- Leppänen, S. & T. Nikula 2007. Diverse uses of English in Finnish society: discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua*, 26 (4), 333–380. <https://doi.org/10.1515/MULTI.2007.017>
- Leppänen, S. & T. Nikula 2008. Johdanto. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–40.
- Mahlberg, M. 2005. *English general nouns: a corpus theoretical approach*. Studies in Corpus Linguistics 20. Amsterdam: John Benjamins.
- Meriläinen, L. & H. Paulasto 2023. Englanti maailmankielenä: opetussuunnitelmasta oppilaiden kokemuksiin. Teoksessa M. Härmälä, L. Meriläinen, H. Paulasto, K. Mäntylä, P. Pollari, A. Roiha & T. Tabell (toim.) *"English has a pretty big role in my life" – näkökulmia englannin opetuksen ajankohtaisiin teemoihin perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 2023:1, 11–24. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_Artikkelikokoelma\\_0123.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_0123.pdf)
- Miller, D. 2021. Analysing frequency lists. Teoksessa M. Paquot & S. T. Gries (toim.) *A practical handbook of corpus linguistics*. Berlin & New York: Springer, 77–97.
- Mustaparta, A.-K., L. Nissilä & M. Harmanen 2015. Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:15, 7–24. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255\\_kieli\\_koulun\\_ytimessa\\_nakokulmia\\_kielikasvatukseen.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf)
- Nikula, T. & S. Leppänen 2008. Tutkimuksen tuloksia ja haasteita. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 422–428.
- OKM 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> OPH 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- OPH 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- Partington, A. 2013. *Patterns and meanings in discourse: theory and practice in corpus-assisted discourse studies (CADS)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Peters, E. 2020. The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. Teoksessa S. Webb (toim.) *Approaches to learning, testing and researching L2 vocabulary*. Amsterdam: John Benjamins, 143–167.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Tainio 2009. Repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal*, 93 (2), 153–169. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00853.x>
- Pojanapunya, P. & R. Watson Todd 2018. Log-likelihood and odds ratio: keyness statistics for different purposes of keyword analysis. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 14 (1), 133–167. <https://doi.org/10.1515/clt-2015-0030>
- Rayson, P. 2003. *Matrix: a statistical method and software tool for linguistic analysis through corpus comparison*. Julkaisematon väitöskirja. Lancaster University. <https://ucrel.lancs.ac.uk/people/paul/publications/phd2003.pdf>
- Reinders, H., C. Lai & P. Sundqvist 2022. Introduction. Teoksessa H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (toim.) *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*. New York: Routledge, 98–111.
- Scholz, K. W. 2022. Digital game-based language learning in extramural settings. Teoksessa H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (toim.) *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*. New York: Routledge, 129–141.
- Schurz, A. & P. Sundqvist 2022. Connecting extramural English with ELT: teacher reports from Austria, Finland, France, and Sweden. *Applied Linguistics*, 43 (5), 934–957. <https://doi.org/10.1093/applin/amac013>
- Scott, M. & C. Tribble 2006. *Textual patterns: key words and corpus analysis in language education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sundqvist, P. 2009. *Extramural English matters: out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad: Karlstad University Studies 2009:55. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275141/fulltext03.pdf>
- Sundqvist, P. 2016. Gaming and young language learners. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.) *The Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge, 446–458.
- Sundqvist, P. 2020. Sweden and informal language learning. Teoksessa R. W. Sadler & M. Dressman (toim.) *The handbook of informal language learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 319–332.
- Sundqvist, P. & C. Olin-Scheller 2013. Classroom vs. extramural English: teachers dealing with demotivation. *Language and Linguistics Compass*, 7 (6), 329–338. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12031>
- Sundqvist, P. & L. K. Sylvén 2016. *Extramural English in teaching and learning: from theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Sundqvist, P. & M. S. Uztosun 2024. Extramural English in Scandinavia and Asia: scale development, learner engagement, and perceived speaking ability. *TESOL Quarterly*, 58 (4), 1638–1665. <https://doi.org/10.1002/tesq.3296>
- Sylvén, L. K. & P. Sundqvist 2012. Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24 (3), 302–21. <https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>

- Tabell, T. 2023. "Siellähän koko ajan puhutaan englantia keskenään": englannin oppimista pelaamalla. Teoksessa M. Härmälä, L. Meriläinen, H. Paulasto, K. Mäntylä, P. Pollari, A. Roiha & T. Tabell (toim.) *"English has a pretty big role in my life" – näkökulmia englannin opetuksen ajankohtaisiin teemoihin perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 2023:1, 75–88. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_Artikkelikokoelma\\_0123.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_0123.pdf)
- Tanskanen, S.-K. 2019. Miten ja missä englantia opitaan luokan ulkopuolella?. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 307–327.
- Tuokko, E. 2000. *Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ushioda, E. 2013. Motivation and ELT: global issues and local concerns. Teoksessa E. Ushioda (toim.) *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–17.

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. *Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 72–98.*

**Minna Intke-Hernandez & Hanna Kosonen**  
Helsingin yliopisto

## **”Mä tiän et mä kuulun kielikurssille!” Osallisuuden kokemukset kielten etäopetuksessa monikielisyiden näkökulmasta**

### **Nostot**

- Etäopetusympäristö tarjoaa opiskelijoille perinteiseen luokkahuoneympäristöön verrattuna uudenlaisia mahdollisuuksia tuoda esiin identiteettiään, mikä voi vahvistaa osallisuuden kokemusta.
- Kielenoppimisen näkökulmasta merkitykselliset osallisuuden kokemukset voivat ulottua myös kurssikontekstin ulkopuolisiin yhteisöihin.
- Monikielisyys toimii voimavarana, joka lisää osallisuuden kokemusta.
- Kielenoppimistilanteissa korostuu tarve turvalliseen ja strukturoituun tilaan, jossa oppijan on sallittua käyttää koko kielirepertuaariaan.



## Abstract

In this paper, we explore students' sense of belonging in online language education through thematic interviews and a small stories perspective (Georgakopoulou 2015). We address two research questions: 1) What senses of belonging emerge in online language education? 2) How is multilingualism related to this sense of belonging? The study aims to enhance understanding of belonging and multilingualism in the context of a university language center's online programs. The findings reveal three interconnected types of belonging. The first pertains to belonging within the course, focusing on student responsibility and safety. The second concerns belonging in language learning environments beyond the course. The third involves expressing personal identity in shared learning spaces, integrating visual and auditory markers of individual identities and interdisciplinary interactions. The results show that the sense of belonging extends beyond the course into various external communities. The study highlights that embracing multilingualism significantly influences students' sense of belonging.

**Keywords:** multilingualism, sense of belonging, online language education

**Asiasanat:** monikielisyys, osallisuuden kokemus, etäopetus

## 1 Johdanto

Kysimme erään suomalaisen yliopiston kielikeskuksen opiskelijalta, mikä edesauttaa hänen oppimistaan. Hän vastasi seuraavasti: "Kun on joku, jolle tunnustaa, ettei tajua mitään. Ja sit yhdessä tajuttiin vähän". Hänen toteamuksensa kiteyttää sen, mitä pidämme ratkaisevana tekijänä toimivan kielitaidon saavuttamisessa: yhdessä olemista, kokemusta osallisuudesta.

Kielenoppimisessa tarvittava emotionaalinen ja kielellinen tuki saavutetaan yhteisöllisyyden kautta, mikä vahvistaa osallisuuden kokemusta ja mahdollistaa kieleen sosiaalistumisen (Intke-Hernandez 2020). Samat tarpeet tulisi ottaa huomioon myös etäopetuksessa.

Tämän tutkimuksen kontekstina on erään suomalaisen yliopiston kielikeskus, jossa tarjotaan kieli- ja viestintäopintoja yli 15 eri kielellä. Vuoden 2020 alussa koronaviruspandemia pakotti sulkemaan monet koulut ja julkiset laitokset. Kielikeskuksissakin siirryttiin etäopetukseen, ja opettajat ja opiskelijat omaksuivat nopeasti uusia opetus- ja oppimiskäytänteitä sekä tapoja osallistua. Huolimatta haastavista olosuhteista nämä muutokset synnyttivät monia tehokkaita ja myöhemmin hyviksi havaittuja pedagogisia käytänteitä (Niinivaara & Lehtonen 2023).

Toinen muutos, joka heijastuu yliopiston kielikoulutukseen, on korkeakoulujen kansainvälistyminen ja monikielistyminen, ja se haastaa pohtimaan akateemisen yhteisön kielikäytänteitä ja huomioimaan aiempaa paremmin yhteisön jäsenten moninaisuuden (ks. esim. Toom ym. 2023; Saarikivi & Koskinen 2023; Laitinen ym. 2023). Yliopiston kielikeskuksissakaan ei usein enää opiskella vierasta kieltä ainoastaan suomea tai ruotsia apukielenä käyttäen, vaan opetuksessa on väistämättä läsnä muitakin

kieliä. Esimerkiksi kurssimateriaalien apukielenä voi olla englanti. Kielten kursseilla on myös opiskelijoita, jotka eivät välttämättä vielä osaa kumpaakaan kotimaista kieltä.

Kielikurssien todellisuus on siis muuttunut entistä monikielisemmäksi ja opetus yhä monimuotoisemmaksi. Jokainen opiskelija tuo oppimiseen ja yhteiseen vuorovaikutukseen mukanaan oman henkilökohtaisen kielellisen repertoarinsa (Dufva 2020). Esimerkiksi eräällä espanjan kurssilla oli ranskankielinen opiskelija, jonka pääaineena oli venäjä. Samalla kurssilla oli myös suomenkielinen, venäjää taitava opiskelija. Toisinaan nämä opiskelijat pohtivat espanjan kielen tehtäviä käyttäen yhteisenä kielenään venäjää.

Uutta kieltä opiskellessamme astumme kohti monikielisempää kieliminää (Kangasvieri ym. 2023), mikä väistämättä muuttaa käsitystämme itsestämme osana kieliyhteisöjä. Tämä korostuu erityisesti, kun tarkastellaan osallisuuden roolia kielenoppimisessa. Osallisuuden kokemus rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja eri yhteisöihin osallistumalla (Intke-Hernandez 2020). Monikielistyminen, teknologinen kehitys sekä osallisuus kytkeytyvät toisiinsa myös siltä osin, että teknologian välityksellä eri kielten puhujat voivat maantieteellisestä sijainnistaan riippumatta olla aiempaa helpommin yhteydessä toisiinsa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä osallisuudesta ja monikielisyydestä yliopiston kielikeskuksen etäopetuskontekstissa. Aineistonamme toimivat erään suomalaisen yliopiston kielikeskuksen opiskelijoiden teemahaastattelut, joita analysoimme *small stories* -näkökulmasta (Georgakopoulou 2015).

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Minkälaisia osallisuuden kokemuksia syntyy kielten etäopetuksessa?
- 2) Kuinka monikielisyys on yhteydessä etäopetuksessa rakentuviin osallisuuden kokemuksiin?

Hahmottelemme aineistosta erilaisia osallisuuden kokemuksen muotoja sekä tarkastelemme niitä monikielisyyden näkökulmasta kielten etäopiskelun kontekstissa.

## 2 Monikielisyys, osallisuuden kokemus ja etäopiskelu

Tutkimuksemme keskeisiin käsitteisiin kuuluvat monikielisyys, osallisuuden kokemus sekä etäopiskelu. Hyödynnämme näitä käsitteitä ja etsimme niiden keskinäisiä yhteyksiä yliopiston kielikeskuksen kontekstissa.

*Monikielisyys* on enemmän kuin vain kyky puhua useampaa kuin yhtä kieltä: sillä ymmärretään pikemminkin kielten merkitystä ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja taitoa hyödyntää eri kieliä eri tilanteissa (ks. esim. García 2009; Creese & Blackledge 2010; Martin-Jones ym. 2012). Soveltavan kielitieteen nykyisen valtavirran mukaisesti kieli nähdään vuorovaikutuksen ja käytänteiden kautta, ja se ilmenee moninaisina

resursseina, jotka mahdollistavat ihmisten vuorovaikutuksen ja kommunikaation (Dufva 2019; Pennycook 2010; Makoni & Pennycook 2007). Monikielisyys kietoutuu näin ollen monimutkaisesti yhteen sosiaalisen vuorovaikutuksen, kehollisen ilmaisun, eleiden, ilmeiden ja liikkeiden kanssa (Piippo 2021). Monikielisyys ei siis viittaa ainoastaan kielten määrään eikä myöskään useamman kuin yhden kielen ensikielenomaiseen hallintaan, vaan se kytkeytyy sosiaaliseen toimintaan ja tilaan, vuorovaikutukseen ja resursseihin (ks. esim. Blommaert 2010; Blommaert & Backus 2013; Canagarajah 2018; Lehtonen ym. 2023; Piippo 2021). Tutkimamme opiskelijat siis rakentavat monikielisyytään etäopiskelukontekstin sosiaalisessa, virtuaalisessa ja materiaalisessa tilassa ja kartuttavat näin kielellisiä resurssejaan.

Kieltä ei myöskään opita tyhjiössä, vaan aina yhteydessä toisiin ihmisiin ja yhteisöihin. Ajatus heijastaa sosiokulttuurista teoriaa, joka pohjaa Vygotskin (1978) näkemukseen kielestä kulttuurisena työkaluna. Yksilö käyttää tätä työkalua toimiessaan kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa ympäristössä (Vygotsky 1978: 40, 55). Vygotskin (mt.) mukaan yksilön toiminta on aina erilaisten artefaktien kautta välittyntä (*mediated*), ja kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sosiokulttuurinen lähestymistapa muistuttaa bahtinilaista dialogisuusajattelua, jonka mukaan uuden kielen haltuun ottaminen on sosiaalista ja tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ääniä kierrättämällä, kunnes niistä tulee hiljalleen omia (Bakhtin 1981: 345; 1986: 89).

Kielen oppiminen on siis kulttuurisesti ja sosiaalisesti välittyntä (Lantolf & Thorne 2006: 59), mikä puolestaan nostaa esiin yksilön *osallisuuden* erilaisissa kieliä käyttävissä yhteisöissä. Osallisuus ymmärretään hyvää elämää rakentavana prosessina, jossa yksilö tuntee kuuluvansa ja tulevaisuutta kuulluksi (Isola ym. 2017; THL 2023). Osallisuus tarkoittaa myös mahdollisuutta sopeutua erilaisiin tarpeisiin ja resursseihin kulttuurista ja tilanteesta riippuen (Thompson & Wildavsky 1986). Tällöin yksilö pystyy muodostamaan merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita sekä käyttämään omia ja yhteisiä aineellisia ja aineettomia voimavaroja (Leeman ym. 2021).

Osallisuuden tavoittelu juontaa juurensa ihmisen saada sosiaalista hyväksyntää, arvostusta, huolenpitoa ja tukea (OECD 2017: 118). Osallisuuden viitekehyksessä otetaan huomioon myös psykologiset perustarpeet, kuten ymmärrettävyys, hallittavuus, merkityksellisyys, autonomia, kyvykkyys, suhteissa oleminen ja hyvän tekeminen (Deci & Ryan 2000). Nämä perustarpeet rakentuvat sosiaalisessa maailmassa, jota erilaiset valtasuhteet muovaavat. Oppimiskontekstissa tämä tarkoittaa, että oppimisympäristön tulisi tukea näitä perustarpeita mahdollisimman kattavasti. Lisäksi olisi hyvä huomioida myös valtasuhteet ja hierarkiat, jotka yliopistokontekstissa liittyvät esimerkiksi kielten käyttöaloihin eri tieteenaloilla sekä laajemmin kielikäytäntöihin ja kielipolitiikkaan monikielisessä akateemisessa yhteisössä (ks. esim. Kuteeva 2023; Darling 2022).

Raivio ja Karjalainen (2013) määrittelevät osallisuuden koostuvan kolmesta osatekijästä: yksilön täytyy omata riittävät aineelliset resurssit (*having*), hänen on pystyttävä harjoittamaan toimijuuttaan ja tekemään päätöksiä omasta elämästään

(*acting*), ja hänellä on oltava merkityksellisiä sosiaalisia suhteita eli kokemus kuulumisesta johonkin yhteisöön tai joukkoon (*belonging*). Osallisuus ei siis muodostu pelkästään fyysisestä läsnäolosta tai pystyvyydestä, vaan se on myös tunnetta siitä, että yksilö on hyväksytty ja oikeutettu olemaan juuri siinä yhteisössä, jossa on. Lisäksi se merkitsee halua ja pyrkimystä kuulua tähän joukkoon. Osallinen ihminen kokee, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa oman elämänsä suuntaan ja yhteisiin asioihin sekä tulla huomatuksi omana itsenään (Isola ym. 2017: 5; Isola ym. 2020: 167; Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos 2023).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta on relevanttia erottaa toisistaan *osallisuus* ja *osallisuuden kokemus*. Kun puhumme osallisuuden kokemuksesta, se vastaa pitkälti Raivion ja Karjalaisen (2013) käsitettä kuulumisesta (*belonging*). Osallisuuden kokemus puolestaan korostaa yksilön kokemusta siitä, että hän on merkityksellinen osa yhteisöä tai ryhmää. Tämä kokemus ei ole objektiivisesti havaittavissa vaan ilmenee yksilön subjektiivisena tunnetilana ja osana identiteettiä. Näkökulma täydentää niitä osallisuuden määritelmiä, jotka korostavat osallisuuden rakentumista aineellisten resurssien ja toimijuuden kautta (Raivio & Karjalainen 2013).

Isola ym. (2017) määrittelevät osallisuuden tavalla, joka valaisee juuri osallisuuden kokemuksellista puolta. He (mts. 3) jakavat osallisuuden seuraaviin ulottuvuuksiin: liittyminen (*involvement*), suhteissa oleminen (*relatedness*), kuuluminen (*belonginess*), yhteisyys (*togetherness*), yhteensopivuus (*coherence*), mukaan ottaminen (*inclusion*), osallistuminen (*participation*) ja siihen liittyen vaikuttaminen ja demokratia (*representation*) sekä kaiken edellä mainitun järjestäminen ja johtaminen (*governance*). Nämä ulottuvuudet yhdessä heijastavat emotionaalista yhteyttä ja hyväksyntää yhteisön jäsenenä (Baumeister & Leary 1995; Maslow 1943).

Osallisuuden kokemuksen ytimessä on halu ja mahdollisuus olla merkityksellinen ja aktiivinen osa yhteisöä (Leeman ym. 2021; Isola 2021). Näiden periaatteiden pohjalta opetuksen rooli korostuu mahdollistajana, joka tarjoaa resursseja ja tilaisuuksia vahvistaa opiskelijoiden osallisuutta oppimisympäristössä sekä muissa itselleen merkityksellisissä kielenkäyttöyhteisöissä.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, miten osallisuus ja monikielisyys ilmenevät etäopetuskontekstissa. Teknologiavälitteisen ja digirikasteisen opetuksen käytänteet ja terminologia hakevat vielä muotoaan (ks. esim. Sandström ym. 2021; Niinivaara & Lehtonen 2023). *Etäopetuksella* viittaamme tässä tekstissä tilanteeseen, jossa opetusta ei toteuteta fyysisesti jaetussa luokahuoneessa, vaan opettaja ja opiskelijat osallistuvat oppimistapahtumiin etäyhteyksien avulla. Vaikka etäopetuksen määritelmämme kattaa sekä synkronisen että asynkronisen vuorovaikutuksen, niin tutkimuksemme aineistossa haastateltavat tarkoittavat etäopetuksella lähes poikkeuksetta Zoom-sovelluksen kautta toteutettavaa synkronista vuorovaikutusta.

Etäopetusta on viime vuosina tutkittu monipuolisesti eri näkökulmista, mutta erityisesti on keskitytty opiskelijoiden osallistumiseen ja osallistumattomuuteen synkronisissa oppimistilanteissa ja niihin vaikuttaviin tekijöihin (Oittinen ym. 2022;

Kahu 2013; Kahu & Nelson 2018). COVID-19-pandemian aikana tarkasteltiin myös ns. hätäetäopetusta (*emergency remote teaching*) (Bozkurt & Sharma 2020; ym. 2020; Riekkinen ym. 2022). Koska oma aineistomme on kerätty heti pandemian jälkeen, on mahdollista, että opiskelijoiden kertomukset heijastelevat myös tällaista tulkintaa etäopetuksesta.

Garrison (2017) ja Martin ja Bollinger (2018) ovat lisäksi analysoineet erilaisten työskentelymenetelmien ja materiaalien käyttöä opiskelijoiden aktivoimisessa (Garrison 2017; Martin & Bollinger 2018). On havaittu, että interaktiiviset käytänteet, kuten osallistuminen keskustelufoorumeihin, voivat merkittävästi edistää opiskelijoiden sitoutuneisuutta etäopiskeluun (Dixson 2015).

Etäopetuksessa on havaittu sekä haasteita että hyötyjä. Haasteina mainitaan opiskelijoiden vaikeudet löytää tasapaino työn, opiskelun ja vapaa-ajan välillä sekä tekniset ja opiskeluun liittyvät haasteet (Kara ym. 2019; Salmela-Aro ym. 2023). Lisäksi etäopetus voi aiheuttaa tunnetta vieraantumista ja yhteisön puutteesta, mikä saattaa johtaa opintojen keskeyttämiseen (Rovai & Downey 2010). Toisaalta etäopetuksen hyötyinä mainitaan joustavuus ajan ja paikan suhteen (Naidu 2017; Valentine 2002). Lisäksi teknologisten ratkaisujen avulla on mahdollistettu opetuksen tarjoaminen ympäri maailmaa sekä asynkronisen että synkronisen vuorovaikutuksen avulla (Al-Arimi 2014; Laato & Murtonen 2020). On myös todettu, että menestyksessä etäopetus edellyttää monipuolisia taitoja, kuten hyvää teknistä osaamista, vuorovaikutustaitoja ja ongelmanratkaisukykyä opetuksen eri vaiheissa (Mishra ym. 2020). Yliopiston kielikeskusopiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelun ryhmäkeskustelutilanteista on tarkasteltu myös teknologiavälitteiseen ryhmäviestintään liittyvien asenteiden ja tunteiden näkökulmasta (Horila & Raappana 2023).

### 3 Aineisto ja menetelmät

Haastatteluaineisto on kerätty erään suomalaisen yliopiston kielikeskuksesta vuosien 2022 ja 2023 aikana. Haastatteluun osallistui 13 opiskelijaa kandi-, maisteri- ja tohtoriopintojen vaiheista<sup>1</sup>. Yhteistä opiskelijoille oli se, että he opiskelivat tutkintoon kuuluvia tai vapaavalintaisia kieliä kielikeskuksessa. Tiedotimme haastateltaville tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja pyysimme heiltä asianmukaiset suostumukset. Huomioimme myös tutkimuseettiset periaatteet, kuten anonymiteetin ja luottamuksellisuuden turvaamisen. Lisäksi informoimme osallistujia heidän oikeudestaan keskeyttää osallistuminen milloin tahansa ilman seuraamuksia. Kaikki haastateltavat olivat täysi-ikäisiä.

1 Yksi opiskelijoista (pseudonyymi Saara, ks. Esimerkkiä 11) oli tarkkaan ottaen kahden tutkinnon välissä: hän ei ollut haastatteluhetkellä enää virallisesti kirjoilla yliopistolla vaan oli juuri valmistunut maisteriksi mutta suunnitteli jo tohtoriopintoja.

Valitsimme haastateltavia siten, että saimme mukaan opiskelijoita eri kielistä ja opintojen eri vaiheista. Seuraavaksi käytimme otantamenetelmänä ns. lumipallo-otantaa, jossa haastatellut opiskelijat saivat ehdottaa lisää haastateltavia omasta verkostostaan (Berg 1988; Vogt 1999) eli kielikeskuksen opiskelijayhteisöstä. Kymmenen haastattelua on toteutettu Zoomissa, kaksi kasvokkain ja yksi puhelimitse. Haastattelut on tallennettu ja litteroitu karkeasti. Haastattelut kestivät 30 minuutista reiluun kahteen tuntiin. Aineiston kokonaiskesto oli reilu 8 tuntia. Käytämme haastateltavista artikkelissamme pseudonyymejä.

Haastattelut käsitelivät kolmea pääteemaa: Ensimmäinen niistä oli kielen osaaminen ja oppiminen, johon kuuluivat kielitaidon määrittely, oppimistavoitteet ja onnistumiskokemukset kielen opiskelussa. Toisena teemana olivat opiskelijoiden kokemukset kielikeskuksen etäkursseilta. Kolmas teema oli osallisuuden kokemus ja joukkoon kuuluminen erityisesti etäopetuksen kontekstissa. Haastatteluissa tarkoituksemme ei ollut pyytää opiskelijoita vertailemaan etä- ja lähiopetusta keskenään, vaan tavoite oli keskittyä opiskelijoiden kokemuksiin etäopetuksesta. Näiden kahden opetusmuodon vertailu nousi kuitenkin esiin joidenkin opiskelijoiden kertomuksista. Monikielisyyden teema ei myöskään ollut mukana alun perin mutta nousi esiin, kun opiskelijat kuvailivat etäopetuksen vuorovaikutustilanteita, joissa olivat läsnä opiskelijoiden ensikieli (useimmiten suomi), oppimisen kohteena olevat kielet (saksa, italia, ruotsi, espanja, japani) ja tarvittaessa apukielet (useimmiten englanti).

Olemme aiemmin tarkastelleet samaa aineistoa kehollisuuden valossa (Kosonen & Intke-Hernandez 2024). Aineistoa on hyödynnetty myös tutkittaessa opiskelijoiden kielitarinoita (Intke-Hernandez 2023a) sekä kehollisuuden ja osallisuuden kokemuksen suhdetta etäopetuksessa (Intke-Hernandez 2023b). Tässä tutkimuksessa keskiössä on monikielisyys ja osallisuus etäopetus kontekstissa.

Olemme valinneet menetelmäksemme *small stories*-näkökulman (Georgakopoulou 2006: 130; Bamberg & Georgakopoulou 2008: 379), sillä se mahdollistaa yksilöllisten kokemusten ja merkitysten tutkimuksen. Näkökulman avulla voidaan tuoda esiin, että narratiivi ei rajoitu vain suuriin kertomuksiin tai sankaritarinoin, vaan siihen kuuluvat myös pienet, arkiset tarinat ja tapahtumat, jotka voivat olla merkityksellisiä kertojilleen ja heidän yhteisöilleen.

Keskittymällä pieniin, arkisiin tarinoin on mahdollista tarkastella opiskelijoiden henkilökohtaisia osallisuuden kokemuksia ja siten saada käsitys siitä, mitä osallisuus merkitsee heille etäopetuksessa ja kuinka monikielisyys on sidoksissa siihen. *Small stories* -näkökulman avulla tarkastelemme, mitä nämä pienet tarinat merkitsevät kertojilleen ja miten osallisuuden ja monikielisyyskokemukset vaikuttavat laajemmin kielenoppimiseen ja -opetukseen etäopetuksen kontekstissa.

Bamberg ja Georgakopoulou (2008: 381–382) käyttävät termiä *small stories* katkokäsitteenä, joka kattaa laajan kirjon vähemmälle huomiolle jääneitä kerronnallisia toimintoja. Näitä voivat olla esimerkiksi kertomukset parhaillaan käynnissä olevista, tulevista tai hypoteettisista tapahtumista. Kertomukset voivat liittyä hyvin tuorei-

siin ("tämä aamu", "viime yö") tai vielä kehittymässä oleviin tapahtumiin, jolloin ne muokkaavat välittömästi puhujien kokemuksia. Kerronta syntyy tarpeesta jakaa juuri tapahtuneet tai näennäisesti vähäpätöiset asiat. Ne voivat liittyä pieniin tapahtuneisiin tai tapahtumatta jääneisiin asioihin, jotka mainitaan ja joita argumentoidaan ja pohditaan meneillään olevassa keskustelussa. (Mt.)

Olemme noudattaneet Georgakopouloun (2015: 258–259) ehdottamaa kolmitasoista analyysirunkoa, joka koostuu kerronnan 1) tavoista, 2) paikoista ja 3) kertojista. Ensimmäisellä tasolla (kerronnan tavat) tarkastelimme, miten haastateltavat esittivät tarinansa. Kiinnitimme erityistä huomiota semioottisiin ja kielellisiin valintoihin, jotka heijastavat kulttuurisia vaikutteita ja vakiintuneita käytäntöjä. Analyysin toisella tasolla (paikat) tutkimme sosiaalisia tiloja, joihin tarinat sijoittuvat. Kolmannella tasolla (kertojat) analysoimme tarinan kertojia aktiivisina toimijoina opiskeluun ja kielenoppimiseen liittyvissä sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimme heidän rooliaan osallistujina, hahmoina tarinoissa ja jäseninä sosiaalisissa ja kulttuurisissa ryhmissä. Tavoitteenamme oli tunnistaa kolmen tason väliset yhteydet, jotka ovat sekä kontekstisidonnaisia että pysyviä.

## 4 Erilaiset osallisuuden kokemukset ja monikielisyys

Tässä luvussa esittelemme analyysimme tuloksia, joita havainnollistamme aineisto-ottein. Paikansimme kolmenlaisia osallisuuden kokemuksia, jotka limittyivät osin toisiinsa. Ensimmäinen kokemustyyppi liittyi kurssin sisäiseen osallisuuden kokemukseen ja toinen kurssin ulkopuolisiin kielenoppimisympäristöihin. Kolmas kokemustyyppi puolestaan yhdisti kaksi edellistä toisiinsa ja koostui erilaisten osallisuuksien ilmentämisestä ja jakamisesta oppimistilassa. Alaluvut on jaettu löytämiemme osallisuuden kokemustyyppien mukaan.

### 4.1 Kurssin sisäinen osallisuus

Aineistosta nousee esiin se, kuinka osallisuutta koettiin kurssin sisällä suhteessa opiskelutovereihin, pienryhmiin ja koko ryhmään. Kurssin sisäisen osallisuuden tarkastelu avaa näkymän myös opettajan ohjaavaan toimintaan ja sen merkitykseen tilanteen strukturoinnin ja ennakoinnin kannalta (ks. myös Horila & Raappana 2023).

Lähestymme aihetta tarkastelemalla ensin Liisan kertomusta (1) siitä, miten opiskelijat navigoivat kurssin vuorovaikutusmallien keskellä ja kuinka opettajan ohjaus vaikuttaa osallisuuden kokemukseen pienryhmissä ja koko ryhmän kesken.

- (1) Niin, että esimerkiksi on joku tällainen tehtävä, että on joku aihe mistä pitää keskustella ryhmissä ja sitten tavallaan **pienryhmät tietää niinku sen aiheen etukäteen**. Siinä voi olla kysymyksiä tai mitä ikinä onkin ja sitten siinä niinku *main roomissa* jokainen ryhmä vuorollaan pääsee kertomaan ne omat mielipiteensä. Jotenkin musta

tuntuu, että se on dynamiikkana sellainen, että kun ensin siinä puhuu omassa pik-kuryhmässä ja jokaisessa ryhmässä on yksi vähän niinku **edustaja** ja yleensä aina jokaisessa ryhmässä on joku, joka on valmis siihen tai ketä ei ainakaan haittaa se. Tavallaan siinä on niinku sen ryhmän pointti, että jotenkin **pääsee osallistumaan** tai sitten vaikka ei osallistuisi enää siinä yhteisessä tilassa, niin on kuitenkin se tunne, että **on jotenkin ollut osana sen oman ryhmän mielipiteen muodostumista. Että vaikka ei haluaisi esittää niitä omia ajatuksia koko ryhmälle, niin voi esittää ne sille omalle työryhmälle ja sitten se oma pienryhmän esittelijä ikään kuin esittelee ne kaikille muille, niin sit on osa sitä siinä.** (Liisa)

Liisan kerronta esimerkissä (1) rakentuu tunnilla tehtävien keskusteluharjoitusten kuvailusta. Osallisuuden kokemuksen syntymistä pienryhmissä tukee opettajan ennakkoon pohjustama aihe ja tehtävä. Aloittaessaan pienryhmäkeskustelunsa opiskelijoilla on siis jo alustava käsitys siitä, mitä heiltä yksilöinä ja ryhmän jäsenenä odotetaan.

Katkelma (1) havainnollistaa vuorovaikutusmallin rakentumista. Virtuaaliset tilat, kuten Zoomin yhteinen tila (*main room*) ja tästä erotetut pienemmät ryhmäkeskustelutilat (*break out rooms*) ovat olennainen osa tätä mallia. Osallistujat toimivat siis ohjeistetusti mutta silti itsenäisesti pienryhmissä, ja jokainen ryhmä valitsee oman edustajansa yhteisen tilan keskustelua varten. Tämä dynamiikka antaa mahdollisuuden jokaiselle ilmaista ajatuksensa ryhmässä, vaikka vain yksi pienryhmäläisistä toimisikin äänenä yhteisessä keskustelussa. Vuorovaikutusmallia voi hahmottaa myös bahtinilaisen dialogisuusajattelun näkökulmasta (Bakhtin 1981: 345): pienryhmässä erilaiset keskustelun äänet yhdistyvät, ja ryhmän edustaja kantaa mukanaan päätälään pienryhmäläistensä äänen.

Esimerkissä (1) Liisa kuvaa itseään ja muita opiskelijoita ryhmän jäsenenä, joilla on mahdollisuus vaikuttaa ryhmän mielipiteisiin ja tuntea kuuluvansa yhteisöön (Isola ym. 2017: 5; Isola ym. 2020: 167; Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2023). Liisa nimeää myös ryhmään muodostuvia rooleja, kuten ”edustajan” ja ”esittelijän”, joka tuovat ryhmän mielipiteet esille. Tämä roolitus ja eri äänien yhdistäminen paljastaa, kuinka osallistumistavat voivat vahvistaa opiskelijoiden osallisuuden ja osallistumisen kokemuksia silloinkin, kun he eivät itse esiinny tai puhu koko opiskeluryhmän kuullen.

Aineistoanalyysissa nousee esiin osallistujien toimijuus ja vastuunotto pienryhmissä, mikä valottaa sitä, miten osallisuuden kokemusta luodaan ja vahvistetaan käytännössä. Tämä heijastaa Salosen ym. (2022) tutkimuksen havaintoja, jossa osallisuuden kokemus nähdään keskeisenä merkityksellisyyden tunteen tekijänä: ihminen ottaa vastuuta siitä, mikä tuntuu merkitykselliseltä ja mihin hän kokee yhteyttä. Vastuullisuus ja merkityksellisyyden kokemus edellyttävät todellista tai kuviteltua yhteyttä johonkin sellaiseen, jota yksilö pitää arvokkaana (mt.).

Kurssin sisäiseen osallisuuteen liittyvissä pohdinnoissa haastateltavat nostavat toistuvasti esiin turvallisuuden tunteen ja sen yhteyden haluunsa osallistua ja sitoutua ryhmään sekä ilmaista itseään yhteisessä tilassa. Turvallisuuden vastakohtana mainitaan muun muassa kasvojen menettämisen pelko ja häpeä omasta ilmaisusta.



Nämä tunteet voivat estää yksilön kokemuksen osallisuudesta, sillä kuten Isola ym. (2017) korostavat, osallisuus sisältää tunteen kuulumisesta ja yhteisyydestä, joka heijastaa emotionaalista yhteyttä ja hyväksyntää yhteisön jäsenenä: jos yksilö kokee pelkoa tai häpeää, hän ei voi kokea täysimääräisesti osallisuuden ulottuvuuksia.

Haastattelukatkelmassa (2) Liisa avaa näkökulmia siihen, kuinka turvallisuus ja kurssin selkeät ohjeet luovat otollisen ympäristön osallistumiselle:

- (2) Osallisuuden kokemuksesta... että ehkä jotenkin just se niinku tiivistettynä, että on se **ne raamit ja se turvallisuus siitä, että kaikki tietää miten toimitaan ja mikä on se homman nimi**. Että ei just tarvitse sitä jännittää, että jotenkin nolaisi itsensä tai muuta, että niinku osaa toimia ja sitten jotenkin just se, että **muodostaa itse** sellaisia pienempiä yksiköitä sen koko kurssin sisällä, mitkä tekee sen kaikkien osallistumisen **kynnyksen pienemmäksi**. (Liisa)

Liisa ymmärtää vaikuttavansa ryhmän dynamiikkaan: "että muodostaa itse sellaisia pienempiä yksiköitä sen kurssin sisällä". Hän tiivistää tärkeimmiksi tekijöiksi "raamit" ja "turvallisuuden", eli kokemus turvallisuudesta kytkeytyy hänen kertomuksessaan nimenomaan struktuuriin ja ennakointiin: "että kaikki tietää miten toimitaan ja mikä on se homman nimi". Liisa käyttää metaforana kynnystä, kun hän kuvaa yhteisen tilan jakamista pienemmiksi tiloiksi: pienryhmät madaltavat kaikkien osallistumiskynnystä.

Vastaavanlaisia pienryhmän ja yhteisen tilan jakavia keskusteluita toteutetaan toki myös lähiopetuksessa, joten on perusteltua kysyä, tuoko verkko-opiskelumuoto opiskelutilanteeseen muutoksia tai erityistä lisäarvoa. Vaikka tekniset ongelmat usein haastavat etäopiskelutilanteita (Kara ym. 2019; Horila & Raappana 2023), niin teknologia voi myös helpottaa kielen ymmärtämistä. Omassa aineistossamme useat opiskelija toivat esiin, että opiskelutoverin puhumaa kieltä on helpompi kuulla ja keskusteluun syventyä Zoomin pienryhmätilassa kuin luokan hälyssä, jossa monta pienryhmää on äänessä samaan aikaan. Äänen voimakkuuteen ja laatuun pystyy etäopiskelussa itse vaikuttamaan säätämällä volyyymia tai käyttämällä kuulokkeita, minkä koettiin lisäävän hallinnan tunnetta. Moni haastateltava myös kertoi, että lupa sulkea kamera ja käyttää kehoa vapaasti rentoutti ja paransi keskittymistä (ks. myös Kosonen & Intke-Hernandez 2024).

Aineiston keruuhetkellä monilla opiskelijoilla oli eniten kokemuksia etäopetusmuodoista, joita on tutkimuksessa myöhemmin kutsuttu hätäetäopetuksiksi (Bozkurt & Sharma 2020; Hodges ym. 2020; Riekkinen ym. 2022). Heidän tietonsa etäopiskelun käytänteistä perustuivat siis lyhytaikaiseen ja suppeaan kokemukseen. Etäopiskelussa ryhmien muodostaminen kuitenkin nähtiin kasvokkaisopiskelua suoraviivaisempänä prosessina, jossa on vähemmän hämmennystä aiheuttavia vaihtoehtoja. Seuraavassa kommenttissa (3) Maisa vertailee verkko-opiskelua ja kasvokkaista vuorovaikutustilannetta keskenään:

- (3) Kun siinä [kasvokkaistilanteessa] esimerkiksi jakaudutaan ryhmiin, niin **siinähan menee niinku aikaa ja kuka on niissä. Ja sitten ihmetellään ja. Hävetään sitä omaa ilmaisua.** [Nauraa.] **Ja sillai epäröijää.** Ja. No kyllä sitä on tietenkin tossakin [verkko-opiskelussa] esiintyy, mutta siinä on jotenkin niinku vähän niinku. Eri tavalla ehkä **velvoitettu olemaan osallinen.** No teidät vaan kun meidät vaan jaetaan sinne. Ni **hyvinhän se silleen aina menee**, että se opettaja jakaa niinku näihin pikkuryhmiin, ja sun **pitää siellä niinku puhua.** Ja se tapahtuu niinku sillai paljon niinku **suoraviivaisemmin** ei siinä oikeastaan oo vaihtoehtoja. [Nauraa.] (Maisa)

Osallistujien jakauduttua pienryhmiin heidän suhteensa oppimistilaan ja myös toisiinsa jäsenyivät uudestaan. Uuden ja vanhan tilan väliin jää jonkinlainen siirtymähetki, johon liittyvää kokemusta Maisa vertailee etä- ja lähiopetuskontekstissa. Hän kuvailee, kuinka lähiopetustilassa ryhmiin jakautuminen on aikaa vievä ja hämmentävä tilanne: *ihmetellään, hävetään, sillai epäröijää*. Kielenoppimisen ja monikielisyyden näkökulmasta on kiintoisaa, että Maisa tuo tässä yhteydessä esiin myös sen, miten kasvokkaisen ryhmäytymistilanteen aiheuttama hämmennys heijastuu käsitykseen omasta kielenkäytöstä: *hävetään sitä omaa ilmaisua*.

Ilmaisutavat, kieli ja niihin liittyvät kokemukset sekä opettajan toiminnan merkitys korostuvat myös seuraavassa esimerkissä (4).

- (4) **Opettajan toimesta** heti alusta asti selväksi tuli että "hei, jos et osaa sanoa jotain asiaa espanjaksi, niin se on täysin oookoo ja voit käyttää englantia tai suomea tai muuta tukena". **Kyllä se madalsi sitä kynnystä osallistua ihan järjettömästi**, ja tavallaan siinä tuli niin kuin sellainen olo, että **mua ei nyt kritisoida sen kielitaidon takia, vaan et sillä on merkitystä mitä mulla on sanottavaa.** Ja sit siinä oppi omista virheistään myös, kun jos sä haet vaikka jotain sanaa ja **toinen auttaa. Et jos ois ollut niin, että ei saa käyttää apukieliä, niin mä en ois varmaan uskaltanut edes oma-alotteisesti lähteä yrittämään sen asian sanomista.** Ja totta totta kai kun mä alan muodostaa sitä lausetta, ja se ajatus on niin kuin espanjaksi mun päässä, niin vaikka mä en ikinä niin kuin pääsisi sinne maaliin asti, et saisin sanottua siitä vaikka vaan 50 prossaa espanjaksi, niin jo sen 50 prosentin sanominen ääneen on jo harjoitusta, joka jotain vahvistaa. Et okei, ehkä sit ens kerralla mä saan sanottua 60 prossaa, sit 80 prossaa, ja sit jonain päivänä se koko lause tai se asia, jota mä halusin sanoa, tulisi kokonaan ulos. Tavallaan se vahvistaa omaa monikielistä identiteettiä, että itelle ehkä se vahvin niin kuin johon se kulminoituu on se, että kykenee kommunikoimaan vaikka sit espanjaksi. Et se että osaako kommunikoida vai ei, on aika **subjektiivinen tunne.** Tavallaan se ei riipu siitä mitä muut sanoo, et puhunko mä espanjaa vai en. Tai **tietenkin muut voi vahvistaa sitä tai vaikka lytätä sitä omaa kokemusta**, et jos tuntuukin et osaa ja muut sanoo että eihän sua niin kuin ymmärrä, et totta kai se voi vaikuttaa, mut mä koen kuitenkin et se on vahvasti **sisältä lähtöisin oleva kokemus**, et osaanko ilmaista itseäni tällä kielellä ja voinko ymmärtää, kun muut ilmaisevat itseään. (Liisa)

Esimerkistä (4) välittyy jonkinlainen taustaoletus yksikielisyyden ihanteesta, joka siten kumotaan "opettajan toimesta". Yksikielisyyden ihanteella tarkoitetaan käsitystä siitä, että vain jokin tietty kieli olisi "oikea" tai "hyväksytty" kieli tietyissä tilanteissa (ks. Block 2003; Ortega 2014; Piippo 2021; Piippo ym. 2016; Suuriniemi 2023). Tämä normi voi synnyttää ajatuksen siitä, että useiden eri kielten käyttäminen erityisesti samassa puheenvuorossa voisi antaa aiheita kritiikkiin tai olla osoitus puutteellisesta kielitaidosta.

Lehtosen ym. (2023) mukaan monikielisyys voidaan ymmärtää tilanteisena monikielisyyden tilana: vaikka vallitsevat normit saattavat suosia kieliin orientoitumista erillisinä kokonaisuuksina, niin esimerkiksi oppitunnilla voi syntyä monikielinen tila, kun opiskelijat hyödyntävät eri kieliä keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. Esimerkissä (4) opettaja avaa tällaisen tilan eksplisiittisesti kuvaamalla kurssin kielikäytänteitä, ja Liisa kuvaa helpotustaan siitä, että häntä ei kritisoitu useiden kielten käyttämisestä. Lisäksi hän kertoo, ettei olisi oma-aloitteisesti uskaltanut yrittää ilmaista itseään, "jos ois ollut niin, että ei saa käyttää apukieliä".

Liisa kuvailee esimerkissä (4) kielen oppimistaan asteittaisena prosessina, jossa opiskeltavan kielen osuus ilmaisussa kasvaa taitojen kehittyessä. Kiinnostavaa kertomuksen tässä kohdassa on Liisan kokemus eri kielten ja ajattelun välisestä suhteesta sekä siitä, miten nämä elementit sijoittuvat ja liikkuvat suhteessa toisaalta puhujan kehoon ("se ajatus on niin kuin espanjaksi mun päässä") sekä toisaalta ympäröivään sosiaaliseen ja materiaaliseen tilaan ("ja sit jonain päivänä se koko lause tai se asia, jota mä halusin sanoa, tulisi kokonaan ulos") (kielen oppimisen kehollisista ja tilallisista ulottuvuuksista ks. myös Kosonen & Intke-Hernandez 2024).

Keskeiseksi hahmottuu halu tulla kuulluksi: Liisa kuvaa ilahuneensa, kun kielen opettaja ei tarttunutkaan ilmaisutapaan vaan oli kiinnostunut hänen ajatuksistaan. Opettajan rohkaisu monikielisyteen on Liisan kertomuksessa yhteydessä kokemukseen oman sanomisen merkityksellisyydestä ja kuulluksi tulemisesta, jotka ovat keskeisiä osallisuuden kokemuksen syntymisessä (ks. esim. Isola ym. 2017: 5; Isola ym. 2020: 167; Pedler ym. 2022; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2023).

Osallisuuden vahvistamiseksi olisi aineistomme perustella tärkeä luoda monikielisyyden sallivia oppimisympäristöjä ja toimintakulttuureja (ks. myös Mustonen ym. 2023). Liisan kertomuksessa (4) kielenkäyttö on heti kurssin alussa otettu puheeksi ja luotu käytänteet, jotka tukevat monikielisyttä. Samalla nämä käytänteet tukevat myös osallisuutta eli merkityksellisten sosiaalisten suhteiden (Raivio & Karjalainen 2013, *belonging*) muodostumista ja osallistumista (Isola ym. 2017; *participation*). Käytänteet esimerkiksi luovat ilmapiirin, jossa Liisa rohkaistuu tuomaan esiin sellaisia ajatuksia, joita ei "oma-aloitteisesti" olisi uskaltanut pukea sanoiksi. Kun Liisa puhuu muiden avusta ja hyväksynnästä, esille tulevat osallisuuden ulottuvuuksista myös kuuluminen (*belonginess*) ja yhteisyys (*togetherness*) (Isola ym. 2017), jotka heijastavat emotionaalista yhteyttä ja hyväksyntää.

Esimerkki (4) avaa myös näkymän siihen, kuinka yksilö voi rakentaa ja vahvistaa monikielistä identiteettiään osana yhteisöä, joka ymmärtää häntä ja kannustaa monikielisyyteen: ympäristön asenteet ja tuki voivat vaikuttaa yksilön itsetuntoon ja kielenkäyttöön (ks. myös Alisaari 2021). Esimerkin (2) tapaan myös tässä katkelmassa on käytetty metaforana kynnystä mutta nyt monikielisyyteen liittyvässä yhteydessä. Toisaalta Liisa painottaa, että muiden reaktioista huolimatta kokemus kielitaidosta on subjektiivinen ja myös jokaisen itsensä määriteltävissä. Monikielisyys onkin samaan aikaan sekä yhteisöllisesti muodostuva että henkilökohtainen ja jatkuvasti kehittyvä osa yksilön identiteettiä.

Liisan kertomuksessa (4) korostuu kolme pääkohtaa osallisuuden kokemuksen moniulotteisuudesta (ks. esim. Deci & Ryan 2000; Isola ym. 2017; OECD 2017; Raivio & Karjalainen 2013). Ensinnäkin opettajan myönteinen suhtautuminen monikielisiin käytänteisiin vähentää virheiden pelkoa ja kannustaa aktiiviseen osallistumiseen. Tämä luo ilmapiirin, joka rohkaisee jokaista osallistujaa ilmaisemaan itseään kielellisesti. Toiseksi kertomuksessa näkyvät toisten tuki ja yhteisöllisyys: opiskelijat eivät koe olevansa yksin, vaan osa yhteisöä, joka tukee uuden kielen harjoittelussa ja oppimisessa. Kolmanneksi osallisuuden tunne liittyy monikieliseen identiteettiin ja sen vahvistamiseen osallisuuden ja osallistumisen kautta.

Ilonan kertomuksen (5) kautta avautuu näkymä turvalliseen monikieliseen virtuaalitilaan, jossa teknologia auttaa vähentämään mahdollista kielenkäyttöön liittyvää häpeää:

- (5) Ja on sitä **turvassa siinä ruudun takana**, et sit ei hävetä niin paljon kun ei nää niitä muita siinä ittensä ympärillä, et jos sanookin niinku **väärällä kielellä**, niin **ei oo niin paha. Kuitenkin siinä ollaan samaa porukkaa**. Niin sit mä vaan sanon jotain jollain kielellä ja yleensä sit jotain tulee ehkä myös just japaniksi, kun sitähän siinä piti opiskella. (Ilona)

Ilona kertoo, että virtuaalisessa oppimisympäristössä hän kokee olevansa turvassa ja häpeää vähemmän, koska ei näe muita ympärillään. Ajatus ”turvasta ruudun takana” ilmentää etäopetuksen mahdollistamaa suojaa ja mukavuutta (ks. myös Intke-Hernandez 2023b).

Ilonan maininta ”vääärstä kielestä” esimerkissä (5) tuo esiin jo Liisan esimerkissä (4) mainitseman yksikielisyyden ihanteen (ks. Block 2003; Ortega 2014; Piippo 2021; Piippo ym. 2016; Suuriniemi 2023). Jos jonkin kielen käyttöä arvostetaan tai painotetaan enemmän kuin muiden, se voi myös vaikuttaa opiskelijoiden näkemyksiin ja arvostuksiin kielistä (Ikkänen ym. 2023), jolloin eri kielten välille saattaa syntyä hierarkioita. Kielten käytön rajoittamiseen liittyvät normit voivat siis luoda paineita ja aiheuttaa häpeää, mutta virtuaaliympäristössä tämä paine vaikuttaa aineistomme valossa olevan kasvokkaisia opiskelutilanteita vähäisempi.

## 4.2 Kurssin ulkopuolelle ulottuva osallisuuden kokemus

Kun haastateltavat puhuvat osallisuudesta, he viittaavat myös niihin monipuolisiin kokemuksiin ja mahdollisuuksiin, joita etäopetus tarjoaa kurssikontekstin ulkopuolella. Yksi merkittävä osa osallisuuden kokemuksesta on mahdollisuus toimia kielellisesti siten, ettei jää ulkopuolelle. Tämä voi ilmetä akateemisen elämän vaatimuksissa, kuten kyyvyssä kertoa omasta alastaan ja tutkimuksestaan tai osallistua epämuodollisiin keskusteluihin ja tapaamisiin eri kielillä, mutta tämä voi liittyä myös henkilökohtaiseen elämään ja toiveisiin.

Seuraava aineistoesimerkki (6) tuo esiin tilanteen, jossa opiskelijan kiinnostuksen kohteet eivät ole sidoksissa pelkästään kurssin sisältöön, vaan heijastavat osallisuuden halua erilaisiin yhteisöihin ja kokemuksiin:

- (6) Tietysti aina tommoinen kiinnostus, no itse seuraan paljon futista, niin se puoli kiinnostaa. Mut sitten kanssa se että niinku jotenkin ruokapuoli ja sitten vielä se, että kun on matkustellut jonkun verran niin ne reissut. Että Italiassa oon matkustellut ja se on niinku omia suosikkeja, niin **yritän sit että voisin puhua paikallisten kanssa näistä italiaksi.** (Aleksi)

Aleksin tarinaa (6) voidaan tarkastella sosiaalisina tiloina, joissa Aleksin osallisuus rakentuu. Jalkapallo, ruoka ja matkustelu edustavat yhteisöjä ja vuorovaikutuksen tiloja, joihin hän joko tuntee kuuluvansa tai haluaa kuulua tulevaisuudessa. Nämä "paikat" voidaan ymmärtää paitsi konkreettisina fyysisinä ympäristöinä myös abstrakteina tiloina, joissa jaetaan yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Aleksin tarina paljastaa osan hänen identiteetistään, kuten intohimon jalkapalloa kohtaan, ruokamieltymykset ja matkustelukokemukset.

Esimerkissä (6) Aleksi on aktiivinen toimija, joka hakeutuu kielenoppimistilanteisiin. Monet haastateltavat kertovatkin, kuinka he pyrkivät pääsemään osalliseksi oppimastaan kielestä itselleen merkityksellisissä yhteyksissä. Aina se ei kuitenkaan onnistu. Seuraava esimerkki (7) valaisee kielitaidon tilannesidonaisuutta ja kokemusta kielellisestä epäsymmetriasta (ks. myös Leskelä & Lindholm 2012):

- (7) Haastattelia: Entäs ruotsi?  
Ari: Se on ihan kyllä tuolla päässä olemassa tai ollut ja se on ihan mukava keli. Tykkäsin yläasteella paljon. Mä kirjoitin, kirjoitin E:n ruotsista. [...] Se on silleen kuitenkin ihan **hyvällä tasolla. Ruotsi on kiva kieli jos, niin jos. Mutta sitäkin vaan pitäisi aktiivisesti ylläpitää.**  
Haastattelija: Tuleeko siis tai niinku missä tilanteessa olet yhteydessä ruotsiin?  
Ari: No joskus jotain lehtiä. No sitten **mun pitäisi.** Tai siis **mulla on näitä suomen-ruotsalaisia kavereita. Mutta ne ei halua puhua ruotsia mun kans,** koska mie en pärjää siinä. **Ne ei niinku jaksa kuunnella sitä. Sössöttämistä.** Siihen on niinku **turha lähtee.** Ne puhuu suomee mun kanssa. Missä tulee ruotsia muussa? Aika vähän tulee ruotsia kyllä. (Ari)

Ari kertoo aluksi myönteisestä suhtautumisestaan ruotsiin. Sen jälkeen hän tuo *pitäisi*-verbin avulla esiin tuntemansa velvollisuuden ylläpitää kielitaitoaan. Kerronnan perspektiivi vaihtuu sen jälkeen, kun Ari on kertonut, että hänellä on suomenruotsalaisia kavereita. Heidän kannaltaan Ari kuvaa kielitaitonsa olevan ”sössöttämistä”, jota ystävät eivät ”jaksu kuunnella”. Esimerkki havainnollistaa sitä, miten Ari tulee omasta kielitaidosta puhuessaan tietoiseksi siitä, miten muut hänet kuulevat (ks. myös Kosonen & Intke-Hernandez 2024). Hän tiedostaa oman sisäisen halunsa oppia mutta kuulee sitten itsensä muiden korvin ja vetäytyy: ”siihen on turha lähteä”. Ari siis tunnistaa tässä ystäväpiirissä mahdollisuuden monikielisen tilan muodostumiseen (ks. Lehtonen ym. 2023) muttei koe osallisuutta ja luopuu ajatuksesta. Esimerkistä nousee esiin myös kieltä vahvasti osaavien yhteisön jäsenten vastuu siitä, että jokainen kielenoppija kokisi olevansa tervetullut mukaan.

Arin kertomuksessa (7) onnistumisen kokemukset liittyvät yläasteeseen ja yliopilaskirjoituksiin. Ennen katkelmaa hän on maininnut kielenoppimiskokemuksensa myös ammattikoulussa. Useiden haastateltavien kertomuksessa toistuu kaava, jossa kieliminä (Kangasvieri 2023) ja suhde kieliin hahmotetaan jatkumoksi, joka kehittyy läpi kouluasteiden. Siksi on syytä pitää kiinni monipuolisesta kielitarjonnasta yliopistoa edeltävillä kouluasteilla (ks. esim. Kiehelä & Veivo 2020), jotta opiskelijoiden kieliminällä olisi mahdollisuus kehittyä (ks. Kieliverkosto 2024).

Yliopiston kielikurssin ulkopuolisia oppimis- ja osallisuuskokemuksia on myös mielenkiintoista tarkastella siitä näkökulmasta, mitä lisäarvoa kielikurssi voisi tuoda niihin. Ari kertoo seuraavassa otteessa (8) ystävästään, joka on oppinut kielen muualla kuin kielikursilla:

- (8) Ystäväni Espanjassa, joka on seurustellut, öh, latinalaisten miesten kanssa, mmm, ja, ja sit tadadadaa... Oppinut sitä kautta kielen. **Ei oo päivääkään opiskellut mitään.** Ni sitten se just sanoi, että kun hän, **hän niinku kaipaisi sit kuitenkin** siinä ku nyt asuu Espanjassa, **siihen arkikieleen sitä sellaista rakennetta, et pystyy niinku tietää et millä tavalla se toinen niinku kommunikoi, et mitä se merkitsee**, vaikka hänhän on siis melkein niinku natiivi, mutta että sit puuttuu kuitenkin sitten. Sellainen jonkinlainen **runko tai ranka**. Hänhän pystyy kuitenkin niinku kommunikoidaan, mut häneltä puuttuu niinku sellanen **varmuus. Että miks on näin.** (Ari)

Katkelmassa (8) Ari vertaa kielenopiskelua ”runkoon tai rankaan”, joka tarjoaa varmuutta kurssin ulkopuolisessa kielenkäyttöympäristössä. Samantyyppinen ajatus kielenoppimisesta, joka vie kohti yhteyttä muiden ihmisten kanssa, tulee esiin saman haastattelun myöhemmässä vaiheessa katkelmassa (9), kun Ari vielä pohtii, mitä kielen oppiminen ja toisaalta osaaminen hänelle merkitsevät:

- (9) **Kielen oppiminen.** Niin se on sitä, että mie saan jonkinlaisen perustan, niinku sellaset niinku **askelmerkit** kommunikoida toisen, vieraskielisen ihmisen kanssa. Kieliopit ja muut. **Kielen osaaminen** ni onks se sit sitä, että, että niinku mie sanoisin

sen samastumisen kautta. Että se kielen osaaminen on sitä et pystyy samastuu. Ymmärtämään. Mut niinku myös **samastumaan. Siihen kontekstiin.** Siihen, mitä on. **Mitä sen toisen kanssa on.** [...] Ollaan niinku siinä, ettei vaan niinku puhuta, että niinku samassa henkises- niinku **samassa imussa olemista.** (Ari)

Esimerkissä (9) Ari kuvaa kielen osaamista kontekstin jakamisena toisen kanssa. Tässä tilassa oleminen on samaan aikaan pysähtymistä yhteisten merkityksenantojen äärelle ("siihen mitä on") ja jonkinlaista liikettä kohti yhteistä suuntaa ("samassa imussa olemista").

Vaikka olemme edellä jakaneet osallisuuden kokemuksia kurssin ulkoisiin ja sisäisiin, niin etäopetus ei haastateltavien näkökulmasta esiinny erillisenä saarekkeena muusta maailmasta tai heidän omasta elämästään; päinvastoin, se sulautuu osaksi heidän arkeaan. Seuraavassa alaluvussa paneudummekin osallisuuden kokemuksen ilmenemistapaan, jossa kaksi edellä mainittua osallisuuden kokemuksen tyyppiä yhdistyvät.

### 4.3 Yksityisen näkyväksi tekeminen: oppimistila kohtaa henkilökohtaisen tilan

Kielikurssilla opiskelijoille voi tarjoutua mahdollisuuksia saada näkymiä toistensa merkityksellisiin yhteisöihin ja jakaa kokemuksiaan, jolloin syntyy myös halu kommunikoida ja käyttää kieltä. Seuraavassa aineistoesimerkissä (10) Ilari kuvaa sitä, kuinka etäopiskelussa osallistujien virtuaaliset taustakuvat tai kuvassa taustalla näkyvä tila luovat osallisuuden kokemusta ja motivoivat käyttämään kieltä:

- (10) Niin silloin kerran kun siellä oli se kuva Santa Catalinan linnasta, niin mä heti tunnistin että se oli se Caletan ranta Cádizissa. **Ja mä aloin chattailla siitä siinä yhteisessä chatissa, siis kuitenkin italiaksi chattasin, ja sit kaikki alkoikin puhua siitä.** Et eihän tätä ois luokassa tullut, kun eihän sulla nyt oo mitään taustakuvaa kun meet luokkaan. Et tolleen siitä tulee niinku **se oma näkyviin.** Ja mulla on tossa seinällä toi Katalonian lippu, et ei mua haittaa et sit Zoomissa näkyy et mä kannatan niiden itsenäisyyttä. Ja tosiaan monilla oon nähnyt sateenkaarilippuja, et se **oma näkemys tulee sieltä taustakuvana tai siis vaikka ihan oikeena seinänä tai julisteena tai sit et, ja onhan sit nää pronominit monella siinä ruudulla. Et ei näitä siellä luokassa niin helposti aina nää.** Et tavallaan tutustuu toisiin tai siis toisten mielipiteisiin ihan vaikka niitä ei sanottais ääneen. **Et kai se on sit sitä et ollaan porukkaa kun tietään jotain toisista.** (Ilari)

Esimerkissä (10) etäopiskelutuokiossa jaettuun virtuaaliseen oppimistilaan pilkkailee osallistujien omista tiloista tarkoituksellisia viestejä tai tahattomia tiedonmursia heidän identiteetistään. Ilari kuvaa sitä, miten tällainen visuaalinen elementti herättää hänessä halun jakaa kokemuksiaan ja käyttää kieltä. Etäopiskelussa

virtuaalinen oppimisolusta tarjoaa uusia kanavia myös tällaiseen spontaaniin ilmaisutarpeeseen (ks. myös Dixson 2015). Tässä tapauksessa identiteettivihjeistä kumpuava sivukeskustelu syntyy eli kieli materialisoituu kirjaimiksi chattiin ilmeisesti pääruudussa tapahtuvan opetuksen rinnalle ilman, että Ilarin tarvitsee pyytää erikseen puheenvuoroa.

Kertomuksessaan (10) Ilari on aktiivinen osallistuja, joka tuo esiin omia näkemyksiään ja osallistuu keskusteluihin. Hän myös tunnistaa, että virtuaalinen ympäristö tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää muiden mielipiteitä ja identiteettejä eri tavalla kuin perinteinen luokkahuone. Osallisuuden kokemus syntyy siitä, että osallistujat tietävät aiempaa enemmän toistensa taustoista ja mieltymyksistä, mikä luo yhteisöllisyyttä. Etäopetuksessa opiskelijat voivatkin tuntea olevansa lähellä toisiaan ja tulevansa nähdyksi ja kuulluksi, vaikka eivät ole samassa fyysisessä tilassa (Kosonen & Intke-Hernandez 2024).

Ilarin kertomus (10) osoittaa, kuinka taustakuvat, liput ja pronominit toimivat semioottisina elementteinä, jotka viestivät osallistujien identiteetistä ja näyttävät heidät moniulotteisina yksilöinä. Pienten henkilökohtaisten valintojen avulla osallistujat ilmaisevat identiteettiään, mielipiteitään ja kannattamiensa arvoja. Nämä elementit voivat edelleen kannustaa käyttämään kieltä.

Yliopistojen kielikeskus kontekstissa on myös mahdollista kohdata tieteenalakohdaisia puhetapoja eri kielillä, sillä useimmat kielikursseista toteutetaan monitieteisissä ryhmissä. Tällöin yhteiseen kielenoppimistilaan pääsevät myös opiskelijoiden kehittyvät asiantuntijaidentiteetit ja eri tutkimusalojen kielet.

Kielitietoisesta näkökulmasta tarkasteltuna myös ensikielinen vuorovaikutus voidaan korkeakouluopiskelussa katsoa uudeksi kieleksi, sillä opiskelija ottaa haltuun oman tieteenalansa puhetapoja ja terminologiaa (ks. esim. Lave & Wenger 1991). Kieli on uutta, vaikka käytettäisiin sitä kielimuotoa, jota on kansanomaisesti totuttu nimittämään äidinkieleksi ja jota korkeakoulukontekstissa kutsutaan opiskelijan koulusivistyskieleksi (ks. valtioneuvoston asetus A481/2003 20 §). Kielikursseilla opiskelija käyttää tätä itselleen uutta puhetapaa vielä toisella uudella kielellä eli kielikurssin kielellä/kielillä, jolloin oppiminen on monella tapaa monikielistä.

Kieliä pääaineenaan opiskeleva Saara kuvaa kertomuksessaan (11) tieteenalojen kohtaamista ja osallisuuden kokemusta seuraavasti:

- (11) Sillon kun mä aloitin sen espanjan opiskelun – se oli mun ensimmäinen kielikurssi – ni se tulikin aika yllätyksenä mulle, että siellä oli just opiskelijoita toisilta kampuksilta. [...] Ku on opiskeltu niinku kieliä [pääaineena kieltenlaitoksella], niin siihen on tullu sellanen hirveen systemaattinen ja hirveen pilkunviilaaminen ja tosi pikkutarkka ajattelutapa. [...] Ni sit siellä oli jotain vitsin biologian opiskelijoita ja ties sun mitä elintarviketieteitäki ja lakiopiskelijoita ni yleensä sellaset ihmiset ni he on tosi silleen, et mikä on substantiivi ja mikä on verbi ni itelleki tuli silleen vähän, et höllennetään tässä nyt vähän. Kun tosiaan ei tarvi niinku niin paljon niuhottaa. Sit toisaalta taas ku oli jotain englannin opiskelijoita ni oli niinku et kiva kiva, meil on jotain yhteistä. Tai sit että ai sä oot tuolta kotosin. Ja sit niinku silleen yli niiden



tiedekuntarajojen pääsi kohtaamaan ihmisiä, ku mäkään en oo koskaan käyny mis-  
sään opiskelijatapahtumissa juurikaan tai mitenkään ollu aktiivinen, ni siinä sai sitten  
tavata ihmisiä. Ja joskus, ku oli korona-aikaan ollu Zoomissa kamera päällä ja jossain  
kirjastossa kohtasi, ni oli sit jotain tuttavuuksia siinä. Ku se monesti jää, ku on siinä  
vaan oman alan opiskelukaverien kanssa että. Nyt mä oon tosi surullinen ku en oo  
enää opiskelija. [Ääni särky.] Vitsi mulla on ikävä sinne! Mä oikeesti haluaisin takasin  
sinne kielikurssille! Mä tiiä et mä kuulun kielikurssille! [Nauraa liikutuen.] (Saara)

Esimerkissä (11) Saara kuvaa tilannetta, jossa kielenoppimistilaan tulevat näkyville erilaiset  
tavat puhua kielestä: hän asemoi itsensä ensin kielenopiskelijaksi, joka osaa puhua kielestä  
käsitteellisemmin kuin muiden alojen opiskelijat. Tähän muiden joukkoon hän rakentaa  
eroa myös omaa suhtautumistaan kuvaavin määrittein: "vitsin biologian opiskelijoita ja  
ties sun mitä elintarviketieteitäki". Erottautumisen lisäksi ja osin sen kautta hän toisaalta  
kuvaa myös haluaan tulla osaksi monitieteistä kielikurssiporukkaa: pyrkimystään oppia  
muilta sekä mukauttaa ilmaisuaan ("höllennetään tässä nyt vähän"). Edelleen hän huo-  
maa kokevansa osallisuutta samalta seudulta kotoisin oleviin opiskelijoihin ja lopuksi  
nostalgisesti koko yliopistoyhteisöön. Teknologian välittävä rooli osallisuuksien luojana  
tulee esiin hänen iloitessaan siitä, kun Zoom-kamerasta tutut kasvot tulevat vastaan  
kampuksen kirjastossa. Lopuksi hänen äänensä murtuu ja hän ilmaisee liikituksen-  
sekaisesti naurahtaan kuulumisen tunnetta (ks. Peacock ym. 2020; Pedler ym. 2022)  
kielikeskusyhteisöön: "Mä kuulun sinne kielikurssille!" Esimerkissä yhdistyvät kielikurssin  
sisäinen ja ulkopuolinen osallisuus. Lisäksi esimerkki tuo näkyville sen, miten kielten  
etäopiskelu voi rakentaa yhteyksiä ("tuttavuuksia") myös kurssikontekstin ulkopuolelle.

## 5 Päätelmät

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet osallisuuden kokemusta etäopetuskonteks-  
tissa monikielisyden näkökulmasta. Ensimmäiseksi kysyimme, minkälaisia osallisuuden  
kokemuksia syntyy kielten etäopetuksessa. Toinen kysymyksemme koski sitä, kuinka  
monikielisyys on yhteydessä etäopetuksessa rakentuviin osallisuuden kokemuksiin.

Sovelsimme aineistoon kolmitasoisista analyysirunkoa. Ensimmäisellä tasolla  
tarkastelimme kerronnan tapoja, eli sitä, kuinka opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan  
kielikursseilla. Toisella tasolla kiinnitimme huomiota oppimisen tiloihin, mukaan  
lukien kurssin sisäiset ja ulkopuoliset tilat sekä henkilökohtaiset ja virtuaaliset yhtei-  
söt. Kolmannella tasolla analysoimme kertojia eli opiskelijoiden rooleja aktiivisina  
toimijoina, jotka osallistuvat oppimistilanteisiin ja jakavat henkilökohtaisia tarinoitaan.

Tason välisten yhteyksien tarkastelu näkyy siinä, kuinka yhdistämme opiskelijoiden  
henkilökohtaiset kokemukset, sosiaaliset tilat ja narratiiviset esitystavat laajempaan  
osallisuuden ja oppimisen kontekstiin.

Osallisuuden kokemukset kielten etäopiskelukontekstissa ulottuvat kielikurssin sisäisistä vuorovaikutustilanteista aina opiskelijoiden henkilökohtaisiin tiloihin ja identiteettiin asti. Aineistosta hahmottui kolmentyyppisiä osallisuuden kokemuksia, jotka olivat osittain päällekkäisiä. Ensimmäinen kokemus liittyi kurssin sisäiseen osallisuuden kokemukseen, jossa korostuivat erityisesti opiskelijoiden vastuunotto ja turvallisuuden tunne kielenoppimiskontekstissa. Myös Salonen, Isola ja Foster (2022) ovat todenneet, että osallisuuden kokemus lisää ihmisen halua kantaa vastuuta asioista, joita yksilö pitää arvokkaana. Lisäksi osallisuuden kokemuksen merkitys ulottuu oppimiseen ja akateemiseen toimintaan, koska se vahvistaa merkittävästi opiskelijoiden motivaatiota, sitoutumista, vaivannäköä, iloa ja itsetuntoa (Pedler, Willis, & Nieuwoudt 2022; Ulmanen ym. 2016). Toinen tapa kokea osallisuutta kytkeytyi kurssin ulkopuolisiin kielenoppimisympäristöihin ja mahdollisuuksiin saada tukea kielikursilta monikielisen kieliminän (Kangasvieri 2023) toteuttamiseksi näissä ympäristöissä. Kolmas tapa, jolla vastaajat ilmaisivat kokevansa osallisuutta, oli oman identiteetin ilmentäminen yhteisesti jaetussa oppimistilassa. Tämä kolmas tapa liittyi myös etäopiskelun mahdollisuuksiin ja tutkimuskysymykseemme siitä, miten juuri etäopiskelussa monikielinen identiteetti voi tulla esiin. Tärkeäksi tekijäksi nimittäin nousi teknologian välittävä rooli, joka heijastelee Vygotskin (1978) ajatusta siitä, että yksilön toiminta on artefaktien kautta välittyntä (mediated). Virtuaalinen tila tarjoaa aineistomme perusteella uudenlaisia mahdollisuuksia tuoda omaa identiteettiä esiin ja olla yhteydessä muihin ihmisiin.

Kuvio 1 havainnollistaa aineistosta löytämiämme osallisuuden kokemuksen muotoja ja kokoaa yhteen niihin liittyvät havaintomme:



KUVIO 1: Osallisuuden kokemuksen muodot.

Vaikka kurssin sisäisen ja kurssin ulkopuolisen osallisuuden kokemukset on kuviossa 1 esitetty on osin erillisinä kehinä, rajat eivät ole yksiselitteisiä ja liike kehien välillä on jatkuva. Ajatus liikkeestä yhteisöjen välillä tuli esiin opiskelijoiden kuvauksissa myös erilaisina kulkemiseen liittyvinä metaforina: kielen oppiminen nähtiin *askelmerkkeinä* yhteyteen, *imuun* muiden ihmisten kanssa. Toisaalta kuvattiin *kynnyksiä* ja toisaalta niiden ylittämistä silloin, kun kurssin struktuuri tuki turvallisuuden ja osallisuuden tunnetta sekä kannusti vastuunottoon.

Yksi tutkimuksemme keskeinen havainto liittyy opettajan rooliin etäopiskelutilan pedagogisten mahdollisuuksien hyödyntäjänä ja rakenteen luojana. Opiskelijoiden kommentteissa toistui toive turvallisuudesta, joka kytkettiin usein etäkurssin pedagogisiin struktuureihin. Myös mahdollisuus ilmaista itseä monikielisesti nousee esiin turvallisuuden tunnetta vahvistavana tekijänä. Turvallisuus yhdistetään haluun osallistua ja sitoutua ryhmään sekä ilmaista itseä yhteisessä tilassa. Lisäksi etäopiskelun mahdollisuudet säädellä omaa näkymistä ja kuulumista kameran ja mikrofonin avulla vahvistavat turvallisuuden ja autonomian kokemusta (ks. myös Kosonen & Intke-Hernandez 2024). Etäopetuksen koettiin vähentävän pelkoa kasvojen menettämisestä, häpeää omasta ilmaisusta ja epätietoisuutta itseän kohdistuvista odotuksista.

Myös aiempi tutkimus (esim. Horila & Raappana 2023) tukee ajatusta siitä, että vuorovaikutustilanteiden ennakointi, ohjeistus ja odotusten selkiyttäminen edistävät myönteistä kokemusta ryhmätilanteesta. Isolan ym. (2017) osallisuutta jäsentävää luokittelua mukaillen opettajan roolia voisi kutsua myös osallisuuksien järjestäjäksi tai osallisuuksiin johdattelijaksi (*governance*). Luomalla struktuureja kurssiympäristön sisällä sekä kannustamalla opiskelijaa hakeutumaan itselleen merkityksellisiin kielenkäyttöyhteisöihin opettaja voisi siis edistää muiden osallisuuden elementtien, kuten esimerkiksi liittymisen, suhteessa olemisen, kuulumisen, osallistumisen sekä vaikuttamisen (Isola ym. 2017) toteutumista opiskelijaryhmässä. Haastateltavat korostivat myös opettajan antamaa lupaa käyttää koko kielellistä repertuaariaan tai sitä, kuinka opettaja salli eri kielten käytön. Tämä muotoilu heijastelee myös opettajan ja opiskelijoiden keskinäisiä valtasuhteita sekä kielen omistajuutta ja legitimizeettiä kielenoppimistilassa (ks. myös Kotilainen & Kurhila 2019; Lehtonen 2022; Kosonen & Intke-Hernandez 2024).

Toinen keskeinen huomio on, että virtuaalinen tila koetaan usein paikkana, jossa monikielisyyttä voidaan kokeilla turvallisesti ja avoimesti ilman häpeää. Samalla tämä osallisuutta rakentava virtuaalinen yhteisö tarjoaa mahdollisuuden kehittää monikielistä minuutta. Osallisuuden kokemus ja vastuunotto eivät kuitenkaan rajoitu pelkästään yksittäisiin opiskeluryhmiin, vaan niillä on laajempia vaikutuksia opiskelijoiden oppimiseen ja osallisuuteen kurssiympäristön ulkopuolisissa yhteisöissä. Pedlerin ym. (2022) sekä Ulmasen ym. (2016) tutkimukset tukevat havaintojamme ja korostavat osallisuuden merkitystä opiskelijoiden motivaation, vaivannäön, sitoutumisen, itsetunnon ja ilon vahvistamisessa.

Yliopistojen kielikeskuksissa monikielisyys tullaan kiinnostava lisäelementti, kun opiskelijat kohtaavat toisensa myös eri tieteenalojen ja niiden kielten edustajina. Jos opiskelijan kehittyvä asiantuntijuus ja toimijuus (Raivio ja Karjalainen 2013) oman tiedeyhteisönsä jäsenenä tulevat huomatuiksi ja tunnustetuiksi, hän voi kokea olevansa merkityksellinen ja aktiivinen osa sekä omaa tiedeyhteisöään että koko monitieteistä yliopistoyhteisöä (Leeman ym. 2021; Isola 2021).

Tutkimuksemme rajoitteena mainittakoon, että haastattelukielemme oli suomi, jota kaikki haastateltavamme osasivat. Yliopistoyhteisöön liittyviä monikielisyysilmiöitä olisi tärkeää tutkia myös sellaisten kielenkäyttäjien näkökulmasta, joilla ei vielä ole kosketusta kotimaisiin kieliin. Tämä saa kysymään, mikseivät tutkimushaastattelutkin voisi olla monikielisiä. Lisäksi todettakoon, että vaikka kontekstinamme oli etäopetus, monet havaitsemamme monikielisyys- ja osallisuuteen liittyvät ilmiöt voivat esiintyä myös kasvokkaisessa tai monimuotoisesti toteutetussa opetuksessa; kontekstiksi tarkentui etäopetus osin siksi, että aineiston keruuhetkellä pandemia vaikutus vielä näkyi ja etäopiskelu puhututti. Raja etä- ja lähiopetuksen välillä on kuitenkin keinotekoinen monimutkaisuudessa kielikeskusopetuksessa, jossa digitaaliset laitteet ja paikasta riippumattomat oppimistavat ovat usein joka tapauksessa mukana tavalla tai toisella (ks. esim. Niinivaara & Lehtonen 2023).

Tutkimuksemme pohjalta kokoamme yhteen vielä ehdotuksia monikielisuuden ja osallisuuden tukemiseksi erityisesti etäopiskelukontekstissa:

- Kurssin alussa opettaja ja opetusryhmä keskustelevat kieli- ja vuorovaikutuskäytänteisiin liittyvistä toiveista ja odotuksista ja luovat yhteiset periaatteet.
- Opiskelijoiden kielirepertuaari olisi hyvä huomioida kokonaisuutena sekä kurssikohtaisesti että opetussuunnitelmatyössä.
- Erilaiset vuorovaikutustilanteet ja -kanavat on tärkeää ennakoida, jotta osallistujat voivat valmistautua ja tietävät, mitä heiltä ryhmänä ja yksilöinä odotetaan.
- Opettajan on hyvä tiedostaa ja normalisoida opiskelijoiden erilaiset tavat keskittyä tai vähentää jännitystä etäopiskelutilanteissa: aina ei tarvitse istua paikallaan kamera auki.
- On tärkeää olla tietoinen etäopiskeluun muodostuvista rinnakkaisista virtuaalituloista ja hyödyntää niitä oppimisessa. Opiskelijat voivat harjoitella kieltä esimerkiksi jakamalla haluamansa yksityiskohdan paikasta, josta osallistuvat opetustuokioon.
- Pienryhmäaktiiviteeteissa kannattaa määritellä tavoitteet ja keskustella vastuista. Puhumisen lisäksi tulee harjoitella aktiivista kuuntelua ja tunnistaa erilaisia tapoja osallistua, jotta kaikki voivat kokea osallisuutta.
- Rohkaistaan opiskelijaa tunnustamaan oman asiantuntija-alansa kielenkäyttö osana kielellistä repertuaariaan.

93 "MÄ TIIÄN ET MÄ KUULUN KIELIKURSSILLE!" OSALLISUUDEN KOKEMUKSET KIELTEN ETÄOPETUKSESSA MONIKIELISYYDEN NÄKÖKULMASTA

- Kannustetaan opiskelijaa käyttämään koko kielirepertuaariaan ja löytämään itselleen merkityksellisiä kielenkäyttöyhteisöjä.
- Olisi hyvä pohtia kriittisesti koko koulutuspolun usein leikkaavaa käytäntöä, jossa institutionaalinen kieltenopetus on jaoteltu siloihin kielittäin (ks. myös Károly ym. 2024).

Tutkimustuloksemme perusteella voidaan todeta, että etäopetustila ei ole vain paikka, jossa opitaan kursseihin liittyviä asioita, vaan myös paikka, jossa jaetaan kiinnostuksen kohteita, kulttuurisia käytänteitä ja henkilökohtaisia tarinoita. Aineistomme osoittaa, että etäopiskelu voi toimia porttina laajempaan osallisuuteen, jossa erilaiset kieliyhteisöt tarjoavat osallistujille mahdollisuuden olla aktiivisia toimijoita omassa oppimisessään ja samalla jakaa elämänsä monipuolisuutta muiden kanssa.

## Kirjallisuus

- Al-Arimi, A. M. A.-K. 2014. Distance learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>
- Alisaari, J. 2021. Monikielinen pedagogiikka sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä – käytännön ideoita opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/monikielinen-pedagogiikka-sosiaalisen-oikeudenmukaisuuden-edistajana-kaytannon-ideoita-opettajille> [Luettu 17.11.2024.]
- Bamberg, M. & A. Georgakopoulou 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 28 (3), 377–396.
- Berg, S. 1988. Snowball Sampling. Teoksessa S. Kotz, N. L. Johnson & C. B. (toim.) *Encyclopedia of Statistical Sciences*. Virginia: Wiley, 528–532.
- Baumeister, R. F. & M. R. Leary 1995. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, J. 2010. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & A. Backus 2013. Superdiverse repertoires and individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J. Weber (toim.) *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 11–32.
- Bozkurt, A., R. C. Sharma 2020. Emergency remote reaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Canagarajah, S. 2018. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, 39 (1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Creese, A., & A. Blackledge 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *The Modern Language Journal*, 94, 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Darling Deborah 2022. *Un/seen Languages in a Multilingual University*. University of Helsinki dissertation.
- Deci, E. & R. Ryan 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dixon, M. D. 2015. Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning*, 19 (4). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa*. AFinLA:n vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- García, O. 2009. Introducing bilingual education. Teoksessa García, O. (toim.) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell, 3–17.
- Garrison, D. R. 2017. *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.

- Genette Gérard 1972. *Figures III*. Paris: Editions du Seuil.
- Georgakopoulou, A. 2006. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 129–137.
- Georgakopoulou, A. 2015. Small stories research: Methods – analysis – outreach. Teoksessa A. de Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Malden, MA: Wiley, 255–271.
- Hodges, C. B., S. L. Moore, B. Lockee, T. Trust, M. A. Bond 2020. The Difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [Luettu 1.5.2024.]
- Horila, T., & M. Raappana 2023. Yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelun ryhmätilanteista. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19 (1), 25–42. <https://doi.org/10.33352/prlg.119943>
- likkanen, P., J. Ennser-Kananen, M. Intke-Hernandez & S. Riuttanen 2023. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus. Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 310–333.
- Intke-Hernandez, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>
- Intke-Hernandez, M. 2023a. Mitä opitaan, kun opitaan kieltä? Kielitaitonäkemykset opiskelijoiden kertomuksissa. Teoksessa M. Intke-Hernandez, J. Niinivaara, K. Pitkänen & H. Vänskä (toim.) *Näkemyksiä kielitaidosta ja viestintäosaamisesta*. Helsingin yliopiston kielikeskuksen julkaisusarja 10. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus, 8–31. <http://hdl.handle.net/10138/568788>
- Intke-Hernandez, M. 2023b. Embodiment and a sense of belonging in online language learning contexts. *Taikomaji Kalbotyra*, 20, 104–125. <https://doi.org/10.15388/Taikalbot.2023.20.8>
- Isola, A-M., H. Kaartinen, L. Leemann, R. Lääperi, T. Schneider, S. Valtari & A. Keto-Tokoi 2017. *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*. Työpaperi 2017\_033. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Isola, A-M. & M. Nousiainen & S. Valtari 2020. Osallisuustyö välineenä heikossa asemassa olevien vallan lisäämiseen. Teoksessa L. Suoninen, A. Pohjola, M. Satka & J. Simola (toim.) *Sosiaaliala uudistuu. Tietopohjan ja vuorovaikutuksen kysymyksiä*. Helsinki: Huoltaja-säätiö, 165–188.
- Isola, A-M. & L. Virrankari & H. Hiilamo 2021. On social and psychological consequences of prolonged poverty – a longitudinal narrative study from Finland. *Journal of Social and Political Psychology*, 9 (2), 654–670.
- Kahu, E. R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38, (5) 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R. & K. Nelson 2018. Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37 (1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017>
- Kangasvieri, T, A. Huhta & P. Kalaja 2023. Motivoimalla monikieliseksi maailmankansalaiseksi. Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 30–53.
- Kara, M., F. Erdoğdu, M. Kokoç & K. Cagiltay 2019. Challenges faced by adult learners in online distance education: a literature review. *Open Praxis*, 11 (1), 5–22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>

- Kiehelä, A. & O. Veivo 2020. "En pysty ottamaan valinnaista kieltä vaikka haluaisin" – Valinnaiset kielet vähenevät lukiossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/en-pysty-ottamaan-valinnaista-kielta-vaikka-haluaisin-valinnaiset-kielet-vahenevat-lukiossa> [Luettu 17.11.2024.]
- Kieliverkosto 2024. Kieliverkoston kannanotto: Yliopistojen on kannettava vastuunsa kielikoulutuksen jatkumosta ja laajasta kielivarannosta. Julkaistu 21.5.2024. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/toiminta/kieliverkoston-tapahtuu/kieliverkoston-kannanotto-yliopistojen-on-kannettava-vastuunsa-kielikoulutuksen-jatkumosta-ja-laajasta-kielivarannosta> [Luettu 17.11.2024.]
- Kosonen, H. & M. Intke-Hernandez. 2024. Näkymättömyysviitta ja tuntoisuuskyky – kielenomistajuus, kehollisuus ja tila kielikeskusopiskelijoiden kertomina. Teoksessa M. Kivilehto, L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research*. AFinLAN vuosikirja 2024. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81, s. 157–185.
- Kotilainen, L. & S. Kurhila 2019. Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielenoppimistilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila. & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 33–60.
- Kuteeva, M. 2023. *Tension-Filled English at the Multilingual University: A Bakhtinian Perspective*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.21832/9781800416727>
- Laato, S. & M. Murtonen 2020. Improving synchrony in small group asynchronous online discussions. Teoksessa Á. Rocha, H. Adeli, L. Reis, S. Costanzo, I. Orovic & F. Moreira (toim.) *Trends and Innovations in Information Systems and Technologies. Vol 3. Advances in Intelligent Systems and Computing 1161*. Cham: Springer, 215–224. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9_21)
- Laitinen, M., S. Leppänen, P. Rautionaho & S. Backman 2023. *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla: Kohti joustavaa monikielisyttä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 59. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leemann, L. & T. Martelin & S. Koskinen & T. Härkänen & A.-M. Isola 2021. Development and Psychometric Evaluation of the Experiences of Social Inclusion Scale. *Journal of Human Development and Capabilities*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/19452829.2021.1985440>
- Leeman, L., M. Nousiainen, A. Keto-Tokoi, A.-M. & Isola 2022. Osallisuuden kokemus aikuisväestössä. Teoksessa: Sakari Karvonen ym. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2022*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 94–115.
- Lehtonen, H. 2022. Kieli meissä, kieli välillämme: kielen omistajuus monikielisessä koululuokassa kehon ja tilan vuorovaikutuksena. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua: kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Vastapaino, 185–206.
- Lehtonen, H., M. Ahlholm, S.-M. Suuriniemi & A. Tiermas 2023. Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 180–201.



- Leskelä, L. & Lindholm, C. 2012. Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.) *Haavoittuva keskustelu: keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 12–31.
- Makoni, S. & A. Pennycook (toim.) 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Martin, F. & D. U. Bolliger 2018. Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22 (1), 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Martin-Jones, M., A. Blackledge & A. Creese (toim.) 2012. *The Routledge handbook of multilingualism*. London, UK: Routledge.
- Maslow, A.H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- Mishra, L., T. Gupta & A. Shree 2020. Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, article 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Mustonen, S., Kronholm, S. & Suni, M. 2023. Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden moninaiset kielet ja polut. Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 80–103.
- Naidu, S. 2017. Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges? *Distance Education*, 38 (1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1297185>
- Niinivaara, J., & H. Lehtonen 2023. Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta. *Prologi – Journal of Communication and Social Interaction*, 19 (1). Jyväskylä: Prologos, 5–24. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>
- OECD 2017. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oittinen, T., J. Hähn & T. Räisänen 2022. University students' (dis)engagement experiences in synchronous sessions during the COVID-19 pandemic. *Digital Culture & Education*, 14 (3), 16–34.
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for research in SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, 32–53.
- Peacock, S., J. Cowan, L. Irvine & J. Williams 2020. An exploration into the importance of a sense of belonging for online learners. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*, 21 (2), 18–35.
- Pedler, M.L., R. Willis & J. E. Nieuwoudt. 2022. A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment, *Journal of Further and Higher Education*, 46 (3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. New York: Routledge.
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–43. <https://journal.fi/afinla/article/view/107219> [Luettu 17.11.2024.]
- Piippo, I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju: vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Arthouse.

- Raivio, H. & J. Karjalainen 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.), *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156.
- Riekkinen, J., M. Murtonen, T. Aldahdouh, P. Nokelainen 2022. Korkeakouluopettajien hätäetäopetukseen liittyvät negatiiviset ja positiiviset kokemukset COVID-19-pandemian aikana. *Yliopistopedagogiikka* 2. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202301191551>
- Rovai, A. P. & J. R. Downey 2010. Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment? *The Internet and Higher Education*, 13 (3), 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001>
- Saarikivi, J. & J. Koskinen 2023. *Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? Selvitys yliopistojen kielivalinnoista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2023 (24). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165060> [Luettu 17.11.2024.]
- Salonen, A., A.-M. Isola, & R. Foster. 2022. Osallisuutta, mutta mihin? Planetaarisen kansalaisen osallisuuskäsitys. *AMK-Lehti / UAS Journal. Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, 3.
- Sandström, N., A. Nevgi, S. Eronen, S. Hallberg, L. Hirsto, A. Hovila, H. Jalo, J. Kankaanpää & S. Nenonen 2021. *Digirikastetut oppimismaisemat: opas kampusten oppimisympäristöjen uudistamiseen*. [E-kirja.] Helsinki: Campus Learning and Development Initiatives HUB. <https://digirikastetut.fi/>
- Salmela-Aro, K., K. Upadyaya, I. A. Ronkainen & L. Hietajärvi 2023. Yliopisto-opiskelijoiden opiskelu-uupumus ja -into koronapandemian aikana. Teoksessa A- Mäkikangas & P. Pyöriä (toim). *Koronapandemia, työ ja yhteiskunta. Muuttuiko Suomi?* Helsinki: Gaudeamus, 186–203.
- Suuriniemi, S.-M. 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 2023. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-osa-alueet-ja-osallisuuden-edistamisen-periaatteet> [Luettu 11.12.2023.]
- Thompson, M. & A. Wildavsky 1986. A poverty of distinction. From economic homogeneity to cultural homogeneity in the classification of poor people. *Policy Sciences* 19, 163–199.
- Toom, A., T. Heide, V. Jäppinen, A. Karjalainen, K. Mäki, P. Tynjälä, M. Huusko, N. Nurkka, S. Vahtivuori-Hänninen & A. Karvonen 2023. Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2223.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2223.pdf)
- Tuominen, P. 2022. Striving for normality: Agency, citizen participation and intergroup belonging on the urban periphery of Helsinki. *Frontiers in Sustainable Cities*, 4. <https://doi.org/10.3389/frsc.2022.876740>
- Ulmanen, S., T. Soini, J. Pietarinen, and K. Pyhalto. 2016. Students' Experiences of the Development of Emotional Engagement. *International Journal of Educational Research* 79: 86–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.003>.
- Valentine, D. 2002. Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5 (3). <https://www.learntechlib.org/p/94887>
- Valtioneuvoston asetus A481/2003 20 §. Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa: koulusivistyskieli.
- Vogt, W. P. 1999. *Dictionary of Statistics and Methodology: A Non-Technical Guide for the Social Sciences* (2. painos). Lontoo: Sage Publications.

# Osio II

**Moninaisuutta koskevat käsitykset ja diskurssit**

*Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 100–124.*

**Laura Lahti<sup>1</sup>, Karita Mård-Miettinen<sup>2</sup> & Anne Pitkänen-Huhta<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Tampereen yliopisto, <sup>2</sup>Jyväskylän yliopisto

## **Monikielisuuden ja yhdenvertaisen osallistumisen tukeminen varhaisessa englannin opetuksessa opettajien kokemana**

### **Nostot**

- Oppilaiden positiivisuus, rohkeus, kieli- ja kulttuuritietoisuus ja kaksikieliset käytänteet koetaan yhdenvertaista osallistumista edistäviksi.
- Esteenä nähdään pääasiassa puutteet äidinkielen ja koulun opetuskielen osaamisessa.
- Yksikielisuuden normi korostuu käsityksissä: kielet nähdään erillisinä, ja niitä voi oppia vain peräkkäin.

## Abstract

One of the aims of early language learning is to guarantee equal access to language learning for all children and to develop their plurilingualism. Studies on multilingual practices in early foreign language learning and teaching are, however, scarce. This study fills this gap by examining Finnish teachers' experiences of the possibilities and obstacles for the development of pupils' plurilingual repertoire and equal participation in the teaching of English starting in the first grade. The data comprised 550 teacher responses to a questionnaire on the practices of early language learning. Qualitative thematic analysis of the data revealed that teachers saw as supportive factors positive attitude towards language learning, children's courage to interaction, development of linguistic and cultural awareness, teacher's bilingual practices, and peer support. Problems in the skills of one's first language and the school language and in teaching arrangements were seen as challenges.

**Keywords:** early language learning, equal participation, multilingualism, plurilingualism, language teachers' experiences

**Asiasanat:** varhainen kielenopetus, yhdenvertainen osallistuminen, monikielisyys, kielenopettajien kokemukset

## 1 Johdanto

Vuonna 2020 Suomessa toteutettiin kaikille yhteisen A1-kielen opetuksen varhentaminen eli ensimmäinen vieras tai toinen kotimainen kieli aloitetaan koko maassa ensimmäisellä luokalla entisen kolmannen luokan aloituksen sijaan. Lisäksi opetukseen osoitettiin ylimääräiset kaksi vuosiviikkotuntia vuosiluokille 1–2. A1-kielen varhentamisen keskeisenä tavoitteena oli yhteiskunnan kielivarannon kehittäminen muun muassa siten, että yksilön kielirepertuaaria monipuolistetaan parantamalla oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia varhain aloitettuun ja monipuoliseen kielenopiskeluun. Monipuolisuutta tavoiteltiin suosituksella, että kaikille yhteinen A1-kieli olisi joku muu kieli kuin englanti ja että vapaaehtoinen A2-kieli alkaisi kolmannella luokalla ja se olisi pääsääntöisesti englanti. Varhaisella mahdollisuudella monipuoliseen kielenopiskeluun toteutettaisiin Pyykön (2017) kielivarantoseelvityksen mukaan perusopetuslain (628/1998, 2§) tavoitetta ”turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella”.

Yhdenvertainen osallistuminen kytkeytyy kielenopetuksessa paitsi monipuoliseen kielivalikoimaan myös oppilaiden monikielisyyteen sisältäen koulussa opiskeltavien kielten lisäksi oppijoiden eri äidinkielet ja kotikielet sekä vapaa-ajalla opitut kielet (perheiden monikielisydestä ja mm. *äidinkieli*- ja *kotikieli*-käsitteistä Palviainen ym. 2023). Suomessa englannin ja muiden vieraiden kielten opetuksen oppijaryhmiä on perinteisesti pidetty kielellisesti homogeenisinä ja oletettu kaikkien lasten puhuvan yhtä kansalliskieltä äidinkielenään, mutta todellisuudessa esimerkiksi lisääntyneen maahanmuuton myötä oppilasryhmät ovat usein monikielisiä, ja sen pitäisi näkyä myös vieraiden kielten opetuksen käytänteissä (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021).

Suomalaiset opetussuunnitelmat kannustavatkin monikieliseen lähestymistapaan opetuksessa ja avaavat mahdollisuuden toteuttaa kielellisesti ja kulttuurisesti sensitiivistä tai vastuullista opetusta (esim. Lucas & Villegas 2011), jossa huomioidaan oppilaiden kielitaustat (ks. esim. Opetushallitus 2019; Paulsrud ym. 2020; Palviainen & Curdt-Christiansen 2022). Tällaisella lähestymistavalla voidaan lisätä kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia. Opetussuunnitelmatekstit jättävät kuitenkin runsaasti tulkinnan varaa, ja varsinaisen kaikkia oppilaita yhdenvertaisesti osallistavan työn tekevät yksittäiset opettajat omissa luokkahuoneissaan (Ennser-Kananen ym. 2021). Lisäksi monikielisyys näyttäytyy eri puolilla Suomea erilaisena: oppilasryhmien kielellisessä moninaisuudessa on alueellista vaihtelua, ja opettajat voivat työskennellä kielellisesti hyvin erilaisissa ympäristöissä (Lehtonen ym. 2023).

Kielenopetuksen varhentamisen uskottiin parantavan oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia monipuoliseen kielenopiskeluun. Kielipolitiikan ja kielikoulutuksen järjestämisen näkökulmasta painopiste on kuitenkin ollut enemmän tasa-arvossa, mikä puolestaan on tarkoittanut saavutettavuutta ja painotus on ollut alueellisessa saavutettavuudessa. Tasa-arvo ei aina tarkoita yhdenvertaisuutta. Tässä artikkelissa tuomme kielikoulutuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskeskusteluun mukaan opetukseen osallistumisen näkökulman eli tutkimme, millaiset seikat opettajien kuvaamissa omissa varhaisen A1-kielen opetuksen käytänteissä mahdollistavat oppilaiden monikielisyiden kehittymisen ja huomioimisen sekä yhdenvertaisen osallistumisen tai mahdollisesti estävät sitä. On tärkeää tutkia opettajien kokemuksia monikielisydestä ja yhdenvertaisesta osallistumisesta, sillä opettajien uskomukset vaikuttavat myös luokkahuonekäytänteisiin (esim. Borg 2018). Monikielisyiden huomioimiseen juuri vieraiden kielten opetuksen kontekstissa on olemassa vain vähän tutkimusta (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021; Harju-Autti ym. 2024), joten tutkimuksemme tarjoaa uutta tietoa juuri tähän kontekstiin.

Nykyään kaikki lapset ympäri Suomen aloittavat ensimmäisen vieraan kielen opinnot ensimmäiseltä luokalta, mutta A1-kielen opetuksen varhentamisen yhteydessä kielivalikoima ei kuitenkaan ole Pyykön (2017) suosituksen mukaisesti monipuolistunut (Vaarala ym. 2021), vaan yleisin ensimmäisellä luokalla aloitettava A1-kieli Suomessa on englanti (Vipunen 2024). Tästä syystä keskitymmekin tässä artikkelissa tarkastelemaan englantia A1-kielenä opettavien opettajien kokemuksia.

## 2 Monikielisyys varhaisessa kielenopetuksessa

### 2.1 Oppijan monikielisyys

Monikielisyydellä voidaan viitata sekä yksilön monikieliseen repertuaariin (*plurilingualism*) että monien kielten esiintymiseen yhteisössä (*multilingualism*) (Aronin 2019).

Myös opetussuunnitelman perusteet ottavat lähtökohdaksi, että ”jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen” (Opetushallitus 2014: 28). Siten monikielisyys liittyy kaikkiin oppilaisiin, niin koulun opetuskieltä äidinkielenään puhuviin kuin muun kielitaustan omaaviin oppilaisiin. Esimerkiksi Mustonen ym. (2023) erittelevät, että nimityksellä ’monikielinen henkilö’ voidaan viitata maahanmuuttotaustaisiin henkilöihin, joilla on usein arjessaan käytössään useampi kieli, mutta yhtä lailla jokainen ihminen on monikielinen esimerkiksi hallitessaan äidinkieltään eri rekistereitä tai koulussa oppimaansa vierasta kieltä edes vähän, kuten esimerkiksi nykyiset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014, 2019) korostavat. Monikielisyys tarkoittaa täten eri oppilaille varsin erilaisia asioita. Tässä artikkelissa jaamme näkemyksen, että kaikki oppilaat ovat monikielisiä ja tarkastelemme kaikkien oppilaiden monikielisyyden kehittymisen mahdollisuuksia.

Oppijoiden monikielisyyden huomioimista varhaisessa vieraan kielen opetuksessa ei ole juurikaan tutkittu. Vieraan kielen opetuksen kontekstissa alakoulun kahdella ensimmäisellä vuosiluokalla ei ole tietämyksemme mukaan tehty tutkimusta esimerkiksi koulun opetuskieltä toisena kielenä käyttävien lasten osallistumisen mahdollisuuksista, vaikka esimerkiksi Skinnari ja Sjöberg (2018) raportoivat tämän asian herättäneen huolta jo kielenopetuksen varhentamisen pilotti aikana. Varhaiskasvatuksen kielitietoisuutta koskevista tutkimuksista on todettu opettajien yleisesti oletettavan, että ihmisen pitää hallita yksi kieli hyvin ennen kuin aloittaa oppimaan toista, ja että monikielisydestä voisi olla haittaa lapsen kielenkehitykselle (esim. Harju & Åkerblom 2020; Honko & Mustonen 2020, 2021). Nykyaikainen näkemys kielitaidosta kuitenkin korostaa kielitaitoa yksilön henkilökohtaisena, multimodaalisena repertuaarina, joka koostuu eri tilanteissa ja eri modaliteeteissa haltuun otetuista eri kielten ja eri rekistereiden, mutta myös muista kehollisista tai materiaalisista resursseista, eikä yhden kielen sääntöjärjestelmän täydellisenä hallitsemisena tai niin sanottuna sisäisenä kielioppina (esim. Dufva 2020; Piippo 2021).

Myös Eurooppalainen viitekehys (Euroopan neuvosto 2003) ja sitä täydentävä ja päivitetty osa *Companion Volume* (Euroopan neuvosto 2020) korostavat monikielistä kompetenssia, joka koostuu enemmän monien eri kielten osittaisesta taidosta kuin kahden tai useamman kielen täydellisestä taidosta (García & Otheguy 2020). Monikielisydestä puhuttaessa on kuitenkin perinteisesti nojaututtu näkemykseen, että alun perin yksikielinen henkilö oppii hallitsemaan useampaa erillistä kieltä ja hänestä tulee monikielinen, kun taas edellä esitetty nykyaikainen näkemys kielitaidosta lähestyy limittäiskieleilyn (*translanguaging*) käsitettä, joka viittaa henkilön koko kielelliseen ja kielen ylittävään repertuaariin sitomatta sitä poliittisesti määriteltyihin erillisiin kieliin (García & Otheguy 2020). Lehtonen ym. (2023: 181) nostavat esille monikielisen toimijuuden käsitteen, jonka he esittävät vaihtoehdoksi ”toiminnan ja kielen rakenteiden kautta määrittyville kielitaidon kuvauksille, joissa kielitaito nähdään kokoelmana kielikohtaisia kompetensseja”. Lehtonen ym. (mts. 181–182) korostavat opettajan roolia siinä, kuinka tämä pedagogisilla ratkaisuillaan voi vaikuttaa oppilaan

monikieliseen toimijuuteen, eli muun muassa oppilaan valmiuksiin ja mahdollisuuksiin tehdä kielenkäyttöä koskevia valintoja eri tilanteissa. He nostavatkin esille kysymyksen: ”Miten kouluopetus voisi kannustaa etsimään omaa tietä kieliin?” (mts. 188).

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että vaikka pyritään monikieliseen lähestymistapaan, yksikielisyyden normi pysyy vahvana käsityksissä ja sitä kautta toiminnassa (*monolingualism norm*, Jørgensen 2008; *monolingual approach*, Cenoz & Gorter 2019; Alisaari ym. 2019; Harju & Åkerblom 2020; Palviainen & Curdt-Christiansen 2022; Suuriniemi 2023). Kuitenkin esimerkiksi Kanadassa kielikylpytutkijat ovat raportoineet, että taustaltaan monikieliset oppilaat menestyvät ranskan kielen varhaisessa kielikylvyssä yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin taustaltaan englanninkieliset oppilaat (Mady 2015). Tästä huolimatta niin Kanadassa kuin myös Suomessa on yleistä, että kielikylvyssä käytetään sellaisia valintakriteerejä, että taustaltaan monikieliset oppilaat tai maahanmuuttotaustaiset oppilaat karsiutuvat siitä pois (Mård-Miettinen ym. 2021a). Yksi syy tähän on, että jotkut opettajat kokevat, että monikielinen tausta haittaa niin kielikylpykielen kuin myös koulun opetuskielen (paikallisen enemmistökielen) oppimista, vaikka tutkimukset ovat osoittaneet toista (Mård-Miettinen ym. 2021a). Myös Suuriniemi (2023) on väitöstutkimuksessaan perusopetuksen opettajien kieli-ideologioista ja -orientaatioista todennut, että opettajat tukeutuvat yhä yksikielisyyden ideologiaan ja näkevät monet kielet enemmän ongelmana.

Tässä tutkimuksessa nojaudumme moderniin lähestymistapaan yksilön monikielisestä repertuaarista. On huomioitava, että oppijoiden kielitaustat vaihtelevat huomattavasti ja aiemmin hankitut kielelliset resurssit vaikuttavat uuden kielen oppimiseen: esimerkiksi oppilaan oma äidinkieli voi olla lingvistisesti paljon lähempänä uutta opeteltavaa kieltä kuin koulun opetuskieli suomi (Mustonen ym. 2023: 83). Varhaisen kielenopetuksen kontekstissa täytyy ottaa huomioon, että jokainen oppilas tulee kouluun omalla repertuaarillaan. Nostamme esiin aineistossamme esiintyneitä opettajien huomioita oppilaiden monikielisyyteen liittyen sekä maahanmuuttotaustaisten lasten, joilla on jo kouluun tullessaan koulun opetuskielen lisäksi tai sijaan käytössään arjessaan jokin toinen kieli tai useampi kieli, että vasta koulun vieraan kielen opetuksessa ensimmäiseen vieraaseen kieleen tutustuvien, arjessaan pääasiassa koulun opetuskieltä käyttävien lasten näkökulmasta.

## 2.2 Keinoja monikielisyyden ja yhdenvertaisen osallistumisen tukemiseen

Monikielisyyden on 2000-luvun aikana noussut keskeiseksi teemaksi kielikasvatuksen kentällä. Esimerkiksi Mustonen ym. (2023) puhuvat monikielisestä käänteestä kielipedagogiikassa. Yksi tutkimuksessa esiin nouseva näkökulma yhdenvertaiseen opetukseen osallistumiseen on osallistumisen kytkeytyminen oman äidinkielen ja koulun opetuskielen osaamiseen ja käyttöön. Lasten, joiden ensikieli ei ole koulun



opetuskieli, opetukseen osallistumisen tarkastelu sitoutuu usein kielellisesti ja kulttuurisesti sensitiivisen tai vastuullisen opetuksen (*linguistically responsive teaching*, Lucas & Villegas 2011, 2013) sekä oppilaiden monikielisyttä hyödyntävän limittäiskieleilyn pedagogiikan (*translanguaging pedagogy*, esim. Cummins 2019; *pedagogical translanguaging*, Cenoz & Gorter 2021; Lehtonen 2021; Lehtonen ym. 2023) viitekehyksiin. Kielitietoisuus ja kielitietoinen pedagogiikka taas käsitetään useimmiten laajempaan, kaikkia oppilaita ja kaikenlaisia oppimisympäristöjä koskevana lähestymistapana, jossa korostetaan kielen merkitystä kaikessa oppimisessa (ks. esim. Lehtonen 2021). Kielitietoinen ja monikielinen pedagogiikka mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen opetukseen erilaisilla kielitaidoilla (Lehtonen ym. 2023: 188).

Nähdäksemme eri viitekehykset ottavat hieman erilaisen lähestymistavan monikielisyteen: kielellisesti vastuullinen opetus (Lucas & Villegas 2011, 2013) keskittyy opettajan asenteiden ja toiminnan tarkasteluun ja pyrkii oppilaiden osallisuuden vahvistamiseen tukemalla koulun opetuskielen oppimista sekä oppilaan oman äidinkielen taitoja ja kaiken kielellisen moninaisuuden arvostamista. Tästä heijastuu tulkintamme mukaan ajatus, että eri kielet tukevat toisiaan, mutta ovat erillisiä kokonaisuuksia. Limittäiskieleilyn pedagogiikka taas lähestyy monikielisyttä yksilön monikielisen repertuaarin näkökulmasta ottaen lähtökohdaksi kielellisen moninaisuuden kaikessa toiminnassa (Lehtonen ym. 2023), ja monikielillä oppilailla käytössä olevat erilaiset kielelliset ja multimodaaliset resurssit valjastetaan siinä joustavasti oppimisen tarpeisiin (Cenoz & Gorter 2021; Lehtonen 2021). Limittäiskieleilyn tilassa opettajan ei ole olennaista kontrolloida kaikkea oppilaan kielellistä osaamista, vaan tärkeää on antaa oppilaille mahdollisuus soveltaa monikielisiä työtapoja kuten monikielistä kirjoittamista ja luoda turvallinen tila, jossa oppilas voi käyttää kaikkia kielellisiä resurssejaan (Lehtonen ym. 2023).

Myös varhaiskasvatuksen kontekstissa tehdyt tutkimukset voivat tarjota esimerkkejä ja toimintamalleja koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden yhdenvertaisen osallistumisen vahvistamiseksi alkuopetuksessa. Esimerkiksi Arvolan (2021) tutkimuksessa erityisesti leikkilanteet nousivat esiin maahanmuuttotustaisten lasten osallisuutta tukevana asiana varhaiskasvatuksessa. Erityisesti roolileikki, mielikuvaleikin ohjaus ja mallintaminen sekä yhteiseen tarinaan kiinnittyminen tukivat osallisuutta (Arvola 2021: 60–65). Lehtonen ym. (2023) painottavat, että monikielisen pedagogiikan suunnittelussa on tärkeää kuunnella oppilaita (ja heidän huoltajiaan) ja huomioida myös linjakuus arvioinnin kanssa. Monikielisyttä tukevien pedagogisten lähtökohtien ja tukikeinojen käyttäminen parantaisi kaikkien oppilaiden yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia alkuopetuksen kieltenopetuksessa. Kaikkien yhdenvertaista mahdollisuutta osallistua opetukseen ja saada opetusta pidetään myös yhtenä keskeisenä varhaisen kielenopetuksen laatutekijänä (Rixon 2015).

### 3 Aineisto ja menetelmät

Valtakunnallisessa selvityksessä, johon vastasi varhaisen A1-englannin opettajia suomenkielisissä kouluissa sekä varhaisen A1-suomen opettajia ruotsinkielisissä kouluissa, varhaisen kieltenopetuksen haasteina nousi esiin muun muassa huoli opetusryhmien heterogeenisuudesta ja tukea tarvitsevien oppilaiden tilanteesta (Mård-Miettinen ym. 2021b; Peltoniemi & Hansell 2021). Selvityksessä aineistoa ei ollut kuitenkaan mahdollista tarkastella yksityiskohtaisesti opetusryhmien heterogeenisuuteen yhtäältä liittyvän kielellisen moninaisuuden ja yhdenvertaisen osallistumisen näkökulmista, ja siksi otimme aineiston uuteen tarkasteluun tässä artikkelissa. Haimme vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Mitkä asiat varhaisessa A1-kielen opetuksessa opettajien kokemusten mukaan a) mahdollistavat oppilaiden monikielisyyden kehittymisen ja huomioimisen sekä yhdenvertaisen osallistumisen? ja b) estävät oppilaiden monikielisyyden kehittymistä ja huomioimista sekä yhdenvertaista osallistumista?

Tutkimuksen aineistona käytämme varhaisen A1-englannin opetusta ja oppimista koskevassa selvityksessä kerättyä opettajien kyselyaineistoa, johon vastasi 550 luokilla 1–2 englantia opettavaa opettajaa (Mård-Miettinen ym. 2021b). Vastaajissa oli mukana sekä englantia opettavia luokanopettajia että kielten aineenopettajia. Nostimme kyselystä (Mård-Miettinen ym. 2021c) seitsemän A1-englannin opetusta koskevaa avokysymystä tarkastelun kohteeksi. Kaksi kysymyksestä koski perusteluja esitettyyn monivalintakysymykseen. Näistä ensimmäisessä selvitettiin vastaajan käsitystä ensimmäisellä luokalla alkavasta A1-englannin opetuksesta siihenastisen kokemuksen perusteella (kysymys 36). Toisessa kysymyksessä kysyttiin, eroaako vastaajan mielestä ensimmäisellä luokalla alkava A1-englannin opetus opetuksesta, joka alkaa vasta kolmannella luokalla (kysymys 42). Viidessä muussa kysymyksessä kysyttiin englannin kielen ja suomen kielen käytöstä varhaisen A1-englannin oppituntien aikana, varhaisen A1-englannin oppimateriaaleista sekä sitä, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita vastaajien mielestä liittyi ensimmäisellä luokalla alkavaan A1-englannin opetukseen (kysymykset 43, 44, 46, 47 ja 54).

Kyselylomakevastaukset analysoitiin temaattisen analyysin avulla (Braun & Clarke 2006, 2021). Alustavan koodauksen teki tutkimusavustaja niin, että vastaukset koodattiin käsin eri värejä käyttäen. Aineistosta koodattiin erilaisia tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja osallistumiseen liittyviä kommentteja. Tämän jälkeen tutkijat tarkastelivat koodauksia yksityiskohtaisemmin erityisesti monikielisyyteen liittyvien seikkojen osalta ja teemoittelivat aineiston kolmeen oppilaiden monikielisyyttä ja osallistumista edistävään teemaan (oppilaiden innostus ja itsetunto; oppilaiden vertaistuki; opettajan kielellinen tuki) ja kolmeen osallistumista estävään teemaan (äidinkielen (suomi)/koulun opetuskielen osaaminen; taustaltaan ei-suomenkieliset oppijat; opetusjärjestelyt). Lopuksi tutkijat tarkastelivat aineistoa vielä uudelleen varmistaakseen, ettei mitään olennaista näkökulmaa ollut jäänyt huomioimatta. Tässä vaiheessa teemojen sisältöjä

vielä tarkennettiin ja ryhmiteltiin uudelleen. Esimerkiksi erityisen laaja ja useita mainintoja aineistossa koonnut teema ”Oppilaiden innostus ja itsetunto” jaettiin uudelleen kolmeen tarkennettuun teemaan. Nämä teemat nimettiin uudelleen ja myös muiden teemojen nimiä muokattiin raportin kirjoitusvaiheessa. Lopulliset teemat jakautuivat viiteen monikielisyttä ja osallistumista edistävään teemaan (oppilaiden myönteinen asenne; oppilaiden rohkeus; oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden herääminen; opettajan kaksikieliset käytänteet; vertaisten kielellinen tuki) ja kolmeen osallistumista estävään teemaan (opetuskielen ja äidinkielen hallinnan puutteet; luku- ja kirjoitustaidon puuttuminen; opetusjärjestelyt). Käsittelemme jokaista teemaa tarkemmin esimerkkien avulla luvussa 4. Esimerkit ovat alkuperäisiä vastauksia avokysymyksiin, eikä niitä ole editoitu esimerkiksi kirjoitusvirheiden osalta. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi tutkijatriangulaatio: alustavan koodauksen teki tutkimusavustaja ja varsinaisen analyysin kolme tutkijaa yhdessä.

## 4 Tulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaista englantia opettavien opettajien kokemuksia siitä, miten varhainen A1-kielen opetus mahdollistaa monikielisuuden kehittymisen ja huomioimisen sekä oppilaiden yhdenvertaisen osallistumisen. Aineistosta saatiin esille niin osallistumista ja monikielisyttä edistäviä seikkoja kuin niitä estäviä tekijöitä.

### 4.1 Monikielisuuden kehittymisen ja huomioimisen sekä yhdenvertaisen osallistumisen mahdollistavia tekijöitä

Oppilaiden monikielisuuden kehittymisen ja huomioimisen sekä yhdenvertaisen osallistumisen mahdollistaviksi tekijöiksi A1-kielen varhaisessa opetuksessa nousi aineistossamme oppilaiden myönteinen asenne kieltenoppimista kohtaan, oppilaiden rohkeus osallistua, oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden herääminen, opettajan kaksikieliset käytänteet sekä vertaisten tuki.

#### 4.1.1 Oppilaiden myönteinen asenne kieltenoppimista kohtaan

Monissa vastauksissa kuvailtiin, kuinka ensimmäisellä luokalla alkava englannin opetus herättää myönteisen asenteen yleisesti kielen tai kielten oppimista kohtaan ja vahvistaa valmiuksia kielen oppimiseen. Ensimmäisten vuosiluokkien innostuminen kielestä tai kielistä tukee elinikäistä kieltenoppimista ja helpottaa myös jatkossa uusien kielten oppimista ja vahvistaa oman äidinkielen hallintaa (esimerkit 1–3).

- (1) Oppilaat ovat pääsääntöisesti hyvin innokkaita oppimaan englantia. Luo hyvän pohjan myöhemmälle kielenoppimiselle.
- (2) Kiinnostuksen ja motivaation synnyttämisen myös muita vieraita kieliä kohtaan. Tutkimusten mukaan varhain opittu kieli mahdollistaa myös helpommin muiden kielten omaksumisessa.
- (3) Parhaimmillaan sytytetään elinikäinen innostus kielen oppimista kohtaan. Sanavaraston karttuminen tukee paitsi oman äidinkielen hallintaa, myös vieraan kielen oppimista.

Positiiviset kokemukset leikin ja toiminnan kautta opitusta ensimmäisestä vieraasta kielestä kasvattavat oppijan itsevarmuutta, luovat myönteistä kuvaa itsestä kielenoppijana (esimerkki 4) sekä vähentävät ”kauhukuvia” kieltenopiskelusta ja siten tukevat myös kielipolun jatkumoa (esimerkki 5). Myönteisen asenteen ja itsevarmuuden myötä oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet ilmaista itseään ja osallistua kielentunneilla kasvavat myös (esimerkki 6).

- (4) Näen sen tukevan ja luovan pohjaa myöhemmälle kielenopiskelulle. Onnistumisen kokemukset ja toiminnan kautta tuleva ilo vaikuttavat myönteisesti lasten asenteisiin ja käsityksiin itsestä (kielen)oppijana.
- (5) Voi rakentaa positiivisempaa kuvaa kieltenopiskelusta ja vähentää ja ennaltaehkäistä kauhukuvien syntyä. Lisäksi nuorempana kun on kieltenopiskelun aloittanut, ehkäpä se tuntuu luontaisemmalta jatkaa ja helpommalta oppia?
- (6) Monipuolisen ja leikinomaisen tutustumisen kieleen. Ehkä lapsi myös oivaltaa, että kielen opiskelu on paitsi hauskaa ja ”ihän helppoakin”, niin myös tärkeää. Se, että osaa ilmaista itseään ihan pienillä sanoilla jotenkin muuten kuin suomeksi, kasvattaa lapsen itsetuntoa ihan varmasti.

Esimerkin 7 opettaja liittää innostuksen, rohkeuden ja heittäytymisen laadukkaaseen kielen opiskeluun, ja se taas kytkeytyy siihen, että hän uskoo varhaisen aloittamisen näkyvän kielen oppimisen myöhemmässä vaiheessa siten, että useimmat pysyvät mukana ja pudokkaita on vähemmän.

- (7) Tämä olisi pitänyt aloittaa jo vuosia sitten. Oppilaiden innostus, rohkeus ja heittäytyminen kielten maailmaan on upeaa. Uskon, että laadukas kieltenopiskelun alkaminen alkuluokilta vähentää pudokkaita vieraiden kielten opiskelussa myös myöhemmässä vaiheessa.

Lisäksi varhaisen englannin opetuksen koettiin antavan maahanmuuttotäustaisille oppilaille tasavertaisempia mahdollisuuksia oppimiseen (esimerkit 8 ja 9). Näistä esimerkeistä voidaan tulkita, että varhainen vieraan kielen opetus auttaa osaltaan maahanmuuttotäustaisia oppilaita kehittämään itseluottamustaan ja myönteistä kuvaa itsestään kielenoppijana.

- (8) Mahdollisuuden eheyttää ja rikastaa opetusta. Oppilaiden käsitys itsestään oppijoina vahvistuu. He oppivat liittämään oppimaansa omaan arkeensa. Maahanmuuttajataustaiset ja suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat ovat jokseenkin samalla lähtöviivalla vieraan kielen opiskelua aloitettaessa. Se tarjonnee näin vieraiden kieli- ja kulttuuriryhmien edustajille tasavertaisuuden kokemuksen.
- (9) Tarjoaa uskonnollisiin ryhmiin kuuluville tasaisemman polun enkun opiskeluun valta-väestön kanssa. Ehkä välipalaa muihin aineisiin.

Yllä esitellyistä esimerkeistä on havaittavissa oletus, että maahanmuuttotaustaisilla oppilailla koulun opetuskieli (suomi) ei ole vahvin kieli, tai että he kuuluvat ”uskonnollisiin ryhmiin” tai ”vieraisiin kieli- ja kulttuuriryhmiin”. Opettajien olisikin syytä tarkastella käyttämäänsä kieltä ja ilmaisuja, jotta maahanmuuttotaustaisia oppilaita ei ”toiseuteta” opettajan oman kielenkäytön taholta. (Vrt. myös luku 4.2.1 alla).

Oppilaiden kiinnostuksen herättäminen ja positiivisen asenteen luominen eri kieliä ja niiden oppimista kohtaan ovat opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita (Opetushallitus 2019), ja tämän aineiston perusteella voi sanoa, että innostus ja positiivisuus ovat läsnä opetuksessa, ja sen nähdään edesauttavan oppilaiden mahdollisuuksia osallistua kielen oppimiseen ja innostua myös uusien kielten oppimisesta myöhemmin elämässään. Kiinnostus, innostus ja positiivinen asenne tukevat oppilaiden monikielisen repertuaarin kehittymistä.

#### 4.1.2 Oppilaiden rohkeus osallistua suulliseen vuorovaikutukseen

Jo yllä esimerkissä 7 mainittiin innostuksen lisäksi oppilaiden rohkeus ja heittäytyminen. Monissa vastauksissa oppilaiden ikäkauteen ja siten A1-kielen opetuksen varhentamisen hyötyihin liitettiin oppilaiden yleinen rohkeus ja ennakkoluulottomuus osallistua erityisesti suullisen kielitaidon ja vuorovaikutuksen harjoitteluun. Oppilaat ovat innokkaita, uteliaita ja rohkeita käyttämään opeteltavaa kieltä, ja erilaisten leikkien käyttö opetuksessa tukee tätä rohkeutta (esimerkki 10). Rohkeutta kielen käyttämiseen voidaan vahvistaa alkuluokkien kieltenopetuksessa, mikä parantaa suullisen tuottamisen ja vuorovaikutuksen taitoja (esimerkit 11 ja 12).

- (10) Oppilaiden innostus on käsinkosketeltavaa. Lähtevät uteliaina mukaan uusiin leikkeihin, lauluihin, kuvakorttijuttuihin ym. Kertovat innoissaan, mitä kaikkea jo osaavat ja haluavat käyttää kieltä.
- (11) Oppilaat oppivat jo ekaluokasta lähtien rohkeasti käyttämään uutta kieltä ja tämä tukee myös vuorovaikutustaitoja.
- (12) 1. luokalla alkava A1-englannin opetus antaa mielestäni mahdollisuuden siihen, että oppilaat rohkaistuvat käyttää kieltä yhä vapaammin englannin kielen opintojen edetessä. Rohkeus puhua ja tuottaa vierasta kieltä suullisesti (toivon mukaan) lisääntyy.

Vähitellen tapahtuva suullisen tuottamisen harjoittelu lisää erilaisten oppijoiden osallisuutta oppitunneilla, mutta se voi lisätä myös jatkossa oppilaan yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua suulliseen vuorovaikutukseen eri kielillä (esimerkki 13).

- (13) Aikaisemmin aloitettu kielen harjoittelu antaa aikaa myös sellaisille oppilaille, joille uuden kielen oppiminen on haastavaa. Kun uusi kieli otetaan käyttöön vähitellen ja erityisesti suullisessa muodossa, lapset uskaltavat todennäköisesti helpommin puhua vieraalla kielellä myös jatkossa.

Jotkut opettajat kokivat varhaisen kieltenopiskelun myös voimauttavan niitä oppilaita, jotka oppivat suomea toisena kielenä ja joiden kotona mahdollisesti puhutaan englantia (esimerkki 14). Tämä näkyy myös oppilaiden aktiivisempänä osallistumisena englannin opetuksessa. Rohkeus ja halu käyttää englantia yhdistettiin myös Pitkänen-Huhdan ja Mäntylän (2021) tutkimuksessa monikielisiin oppijoihin englannin tunneilla.

- (14) Englannin opiskelu varhain on myös hyvä niille S2-oppilaille, joilla englantia puhutaan kotona vaikei kotikielenä niin muuten yhteisenä kielenä; nämä oppilaat usein ovat paljon aktiivisempia englannin tuokioissa / tunneilla kuin esim. suomen kielen tunneilla!

Jos ajatellaan yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia globaalissa maailmassa, ovat vuorovaikutustaidot ja omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaisu avainasemassa. Näitä taitoja, joita jokainen tarvitsee toimiakseen aikuisena yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä, harjoitellaan siis jo alaluokkien kieltenopetuksessa. Rauhallinen etenemistahti ja rohkeus kielenkäyttöön antavat paremmat mahdollisuudet osallistumiseen myös oppilaille, joille aiemmin kolmannelta luokalta aloitettu kieltenopetus olisi ollut haastavaa tai jotka eivät muiden aineiden tunneilla uskalla osallistua koulun opetuskielen kehittyvän taitonsa vuoksi. Myös erilaisten leikkien käyttö opetuksessa rohkaisee oppilaita suulliseen vuorovaikutukseen (Opetushallitus 2019; ks. myös Arvola 2021). On myös tärkeää tunnistaa ja hyödyntää vieraan kielen opetuksen mahdollisuudet vahvistaa maahanmuuttotaustaisten oppijoiden yhdenvertaista osallistumista opetukseen, minkä jotkut tämän tutkimuksen aineiston opettajista olivat havainneet.

#### 4.1.3 Oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden herääminen

Opettajat kokivat A1-kielen varhentamisen lisäävän mahdollisuuksia herättää oppilaiden tietoisuutta eri kielistä ja kulttuureista ja avartavan oppilaiden maailmankuvaa (esimerkit 15–17). Siten monikielisyysnäkökulma tuli esille aineistossa myös ympäröivän maailman kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden muodossa eikä ainoastaan oppilaan oman monikielisen repertuaarin kehittämisen näkökulmasta (*multilingualism* vs. *plurilingualism*, esim. Aronin 2019).

- (15) Lapsen maailmankuvan avartamista toisenlaiseen kulttuuriin tutustumalla.

**111** MONIKIELISYYDEN JA YHDENVERTAISEN OSALLISTUMISEN TUKEMINEN VARHAISESSA ENGLANNIN OPETUKSESSA OPETTAJIEN KOKEMANA

- (16) Ideaalitulanteessa tutustuttaisiin kaikkiin mahdollisiin kieliin.
- (17) [...] Tärkeää on myös A1-kielen lisäksi tarjota lapsille mahdollisuus havaita monikulttuurinen maailmamme.

Varhaisen englannin kielen oppimisen myötä oppilaat pääsevät osalliseksi kansainvälisessä maailmassa, riippumatta esimerkiksi perheen sosioekonomisesta taustasta (esimerkit 18 ja 19).

- (18) Upeita mahdollisuuksia tutustua kieleen ja kulttuuriin. Mahdollisuus myös verkostoitua kansainvälisesti. Tästäkin on kokemusta kirjeenvaihdon myötä.
- (19) Oppilailla on jo paljon eri kieliin liittyvää tietoisuutta ja kokemuksia. A1-englanti antaa lapsille mahdollisuuden tuoda esiin jo olemassaolevaa osaamistaan ja mahdollisuuden keskusteluun kielistä ja kulttuureista. Paljon matkustelemissa perheissä on usein kielitaitoiset huoltajat, joiden lapset saavat kotoa esimerkkejä ja kielitaitoa - A1-englanti turvaa lasten tasa-arvoisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä, koska kielitaito erottelee lapsia nykyään varhemmin kuin ennen.

Eräs vastaaja mainitsi myös oppilaiden omien kotikielien huomioimisen englannin opetuksen yhteydessä (esimerkki 20). Tämän voi olettaa parantavan osallisuutta ja yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia myös sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden kotikieli ei ole koulun opetuskieli, ja tekevän mahdolliseksi soveltaa opetuksessa esimerkiksi oppilaiden monikielisyyttä hyödyntävää limittäiskieleilyn pedagogiikkaa (esim. Cenoz & Gorter 2021; Lehtonen 2021; Lehtonen ym. 2023).

- (20) Oppilaiden omien kotikielien huomioiminen ja niihin tutustuminen enkun opetuksen ohessa.

Vastauksista huokuu, että opettajat kokevat oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden heräämisen tärkeäksi tavoitteeksi varhaisen A1-kielen opetuksen yhteydessä. Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tiedostaminen tulee keskeisesti esille myös vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetusta koskevien opetussuunnitelmatekstien (Opetushallitus 2019) tavoitteissa ja sisältöalueissa.

#### **4.1.4 Opettajan kaksikieliset käytänteet**

Opettajien kommenteissa nousi esiin tietoisia tapoja varmistaa kaikkien mahdollisuus osallistua ja oppia asioita varhaisen A1-kielen tunneilla. Tällaisena keinona mainittiin ymmärtämisen varmistaminen käyttämällä opetuksessa kohdekielen eli englannin ohella myös koulun opetuskieltä eli suomea (esimerkit 21 ja 22).

- (21) Varmistan, että kaikki ovat ymmärtäneet em. asiat. Suuri osa asioista myös suomeksi, jotta kaikki varmasti ymmärsivät ja saavat mahdollisuuden oppia.

- (22) Toivotukset sekä suomeksi että englanniksi. Sanoja englanniksi. Lauluja myös. Kuitenkin kaikki myös suomeksi, jotta ei jää tunne ettei tunnilla ymmärrä mitään ja vahvistuisi heikoimmillakin se yhteys, mitä mikäkin tarkoittaa.

Kun esimerkin 21 opettaja painottaa suomen kielen käytön tärkeyttä kaikkien ymmärtämisen varmistamiseksi, on esimerkin 23 opettaja havainnut, että joidenkin oppilaiden osallisuutta tukee sen sijaan se, että opetuksessa käytetään nimenomaan kohdekieltä, englantia:

- (23) [Käytän suomea] kun selvitän sanojen merkityksen. Lisäksi luokalla on latvian kieltä puhuva lapsi; hän ei ymmärrä kunnolla suomeakaan, joten sanon suomeksi ja englanniksi kaiken.

Yhteen vetäen voidaan todeta, että opettajan tarjoaman kielellisen tuen ja monikielisten käytänteiden näkökulmat rajoittuvat aineistossa lähes yksinomaan kahteen kieleen, koulun opetuskielen ja opeteltavaan A1-kieleen, englantiin. Opettaja kuitenkin pyrkii käyttämään näitä kieliä siten, että pystyy turvaamaan kaikkien oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen.

#### 4.1.5 Vertaisten kielellinen tuki ja vertaisuhteet

Opettajien vastauksissa tuli myös esille, että he ovat huomanneet oppilaiden tukevan ja auttavan toisiaan eri tavoin kielten tunneilla, mikä lisää kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia. Näin tapahtuu esimerkiksi yhdysluokissa, joissa vanhemmat oppilaat tukevat nuorempia (esimerkki 24). Esimerkin 24 opettajaa myös hämmästyttää se, miten paljon jotkut oppilaat jo osaavat opeteltavaa A1-kieltä.

- (24) Yhdysluokassa ekaluokkalaiset saavat tukea tokaluokkalaisilta. Osalla oppilaista on jo nyt hämmästyttävän laaja englanninkielen sanavarasto.

Opettajan suomen ja englannin käyttöön liittyi myös tilanteita, joissa oppilaat auttoivat toisiaan. Esimerkissä 25 englantia puhuva oppilas toimi kääntäjänä, ja esimerkissä 26 joku oppilaista keksii, mitä opettaja tarkoittaa ja auttaa toisia.

- (25) Puhun kaiken englanniksi ja luokallamme oleva englantia puhuva kääntää tarvittaessa  
(26) Pehmolelu-apuope puhuu kokonaan englantia. Välillä puhun itse kokonaan englantia ja totutan oppilaita siihen, ettei kaikkea tarvitse ymmärtää. Useinmiten käy niin, että joku oppilaista hoksaa ja huikkaa muille, mitä tarkoitan.

Oppilaiden vertaistuki näyttää kytkeytyvän oppilaiden välisiin tasoeroihin positiivisella tavalla: paremmin osaavat tai pidemmälle ehtineet oppilaat auttavat luokkatilanteessa toisia oppilaita ja välittävät merkityksiä englannista muille oppilaiden osaamille kielille. Tämä edesauttaa kaikkien yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua.



Eräs opettaja toi esille positiivisen näkökulman uuden kielen opetteluun vaikutuksesta lasten välisiin suhteisiin ja siten kaikkien osallisuuden parantamiseen. Uusi koulussa opeteltava kieli voi tulla erikielisten lasten uudeksi yhteiseksi kieleksi leikeissä ja kommunikoinnissa (esimerkki 27).

- (27) antaa monelle oppilaalle saman ponnahduslaudan ihan uudenkin oppimiseen, toiset oppivat kieltä nopeampaan tahtiin kuin toiset (aivan kuten ensikielessäkin), toisaalta maahanmuuttajalapsat voivat saada yhteisen kielen äidinkielenään suomea puhuvien kanssa suomen kielen rinnalle (ns. uusi, yhteinen leikkimisen ja kommunikoinnin kieli)

Vertaisten kielellistä tukea koskevista esimerkeistä käy ilmi, että oppilaat pyrkivät käyttämään kaikkia kielellisiä resurssejaan tukeakseen toistensa oppimista. Pienten oppilaiden voidaankin tulkita olevan jo luonnollisesti limittäiskieleilyn tilassa. Jokaisella on oma henkilökohtainen repertuaarinsa (Dufva 2020), ja siten jo enemmän kohdekielisiä resursseja omaavat lapset pystyvät auttamaan muita. Uuden kielen (englannin) nähtiin toimivan uutena resurssina myös muissa vertaisten välisissä tilanteissa kuin opetuksessa (ks. myös Ahlholm 2015).

## 4.2 Monikielisyiden kehittymistä ja huomioimista sekä yhdenvertaista osallistumista estäviä tekijöitä

Monikielisyiden kehittymistä ja huomioimista sekä yhdenvertaista osallistumista estäviksi tekijöiksi varhaisen A1-kielen opetuksen kontekstissa nousivat aineistossamme esille erityisesti puutteet koulun opetuskielen ja oppilaiden äidinkielen hallinnassa, luku- ja kirjoitustaidon puuttuminen ensimmäisen luokan oppilailla sekä opetusjärjestelyihin liittyvät seikat.

### 4.2.1 Opetuskielen ja äidinkielen hallinnan puutteet

Keskeisenä estävänä tekijänä uuden kielen opettelulle opettajien vastauksissa nousi esille äidinkielen tai koulun opetuskielen (suomi) oppimisen ensisijaisuus (esimerkki 28), ja se, että monilla ensimmäisen vuosiluokan oppilailla on paljon opeteltavaa ja haasteita vielä äidinkielessäänkin (esimerkit 29 ja 30).

- (28) Oppilaat ovat hyvin eri tasolla kielitaidon, kielitietoisuuden kanssa. Pitää kuitenkin ensin hallita äidinkieli ja se kieli (tässä tapauksessa suomi) millä englantia opetetaan.
- (29) Alku oli shokeeraava, koska se tuli niin ”puskista” mukaan lukujärjestykseen. Ei ollut mitään materiaalia tai kokemusta siitä, miten asiaa lähteä edes lähestymään ekaluokkalaisten kanssa, joilla oman äidinkielenkin kanssa oli tekemistä runsaasti.
- (30) Lapset oppivat helposti. On ollut positiivinen yllätys. Toki joilla kielellisiä haasteita äidinkielessä, niin se näkyy myös englannin opiskelussa ja heille on ollut kovasti haastetta tässä.

Koulun opetuskielen ensisijaisuutta korostaa esimerkin 28 maininta siitä, että englantia opetetaan suomeksi (ks. myös Harju-Autti 2014). Yllä olevista esimerkeistä välittyy se, että opettajien käsitys eri kielten käytöstä ja monikielisyydestä rajautuu varhaisessa A1-kielen opetuksessa usein ainoastaan opeteltavaan kohdekieleen (englantiin) ja koulun opetuskielen tai lapsen äidinkielen. Vastauksissa ei useinkaan eksplisiittisesti mainita lapsen äidinkielen olevan myös koulun opetuskieli (suomi), mutta useiden eri omien äidinkielten näkökulmaa ei myöskään tuoda erityisesti esille.

Joissakin vastauksissa tuli ilmi, että opettajat pelkäävät varhaisen A1-kielen opetuksen kasvattavan tasoeroja (esimerkki 31) ja tämän vaikuttavan lasten osallisuuden tunteeseen (ks. esimerkin 32 maininta oppilaan kokemasta epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteesta).

- (31) Erityinen huoli itselläni niistä lapsista, joilla on jo äidinkielen kanssa kielellisiä vaikeuksia eli sotkeeko tämä lisää heidän kielellistä kehittymistään ja toisaalta lisääkö erinäistä tuen tarvetta a1 kielen jatko-opinnoissa ja kasvattaa tasoeroja
- (32) Ekaluokkalaisten kielellisessä kehityksessä on valtavia eroja. Joillekin tuottaa vaikeuksia eri äänteiden tuottaminen, jotkut jo lukevat suoraan. Niille oppilaille, joille oman äidinkielen käsitteiden ymmärtäminen ja äänteiden tuottaminen on haasteellista, on englanti joskus liian haastavaa. Vaikkakin opetus on varsin toiminnallista ja osallistavaa, lapsi saattaa tuntea olonsa epävarmaksi ja riittämättömäksi.

Vastauksessa 31 nousee esille huoli erilaisten lähtötasojen vaikutuksesta oppilaan myöhempään menestymiseen kieliopinnoissa: matalan lähtötason omaavat oppilaat tarvitsevat enenevässä määrin tukea myös jatkossa, kun taas korkean lähtötason omaavat oppilaat kehittyvät entistä taitavammiksi.

Jotkut opettajat kokivat haasteellisenä niiden oppilaiden tilanteen, jotka eivät puhu koulun opetuskieltä (suomea) vahvimpana kielenään. He olivat huolissaan näiden oppilaiden kielitaidon kehittymisestä. He pelkäsivät varhaisen A1-kielen opiskelun entisestään lisäävän näiden haasteita ja vaikeuttavan sekä koulun opetuskielen että uuden vieraan kielen oppimista (esimerkit 33, 34 ja 35).

- (33) Uuden kielen opettelu saattaa hidastaa ja vaikeuttaa suomenkielen oppimista varsinkin suomenkieltä puutteellisesti osaavilla.
- (34) Äidinkielenä joku muu kuin suomi, pystyykö omaksumaan monia kieliä?
- (35) Osalla oppilaista kielen oppiminen ja sanojen muistaminen tuntuu olevan tosi vaikeaa, kun esim. maahanmuuttajat eivät hallitse kaikkia suomalaisiakaan sanoja.

Esimerkeissä 33 ja 34 tulee esiin aiemmissakin tutkimuksissa todettu olettaus yksi-kielisyyden normista ja monikielisyyden haitoista kielenoppimiselle (esim. Jørgensen 2008; Cenoz & Gorter 2019; Harju & Åkerblom 2020; Honko & Mustonen 2020, 2021; Suuriniemi 2023). Samoja olettamuksia on raportoitu olevan myös joillain varhaisen kaksikielisen opetuksen opettajilla (esim. Mård-Miettinen ym. 2021b). Myös esimer-

kissä 31 ylempänä uuden kielen nähdään sotkevan kielellistä kehittymistä, mikä ei vastaa nykyistä käsitystä monikielisestä yksilöstä ja monikielisestä henkilökohtaisesta repertuaarista (esim. Dufva 2020). Myös Pitkänen-Huhdan ja Mäntylän (2021) tutkimuksessa nousi esiin opettajien käsitys siitä, etteivät monikieliset oppijat osaa mitään kieltä täydellisesti ja eri kielten käyttö nähtiin kamppailuna eikä oppilaiden kielellisiä resursseja osattu hyödyntää. Toisaalta aineistossa oli mukana myös vastauksia, joissa uuden kielen pienimuotoisen opettelu ei nähty häiritsevän koulun opetuskielen oppimista (esimerkki 36), tai joissa opettaja on ymmärtänyt maailman kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden ja useamman kielen osaamisen hyödyt oppilaan kannalta (esimerkki 37).

- (36) Runsas S2-oppilaiden määrä, varsinkin niille, joilla on kielellisiä haasteita /vaikeutta muutenkin. S2-oppilaille monella saattaa olla kolmekin kieltä kotona käytössä. Mutta näen, ettei varhennetun "suihkuttelu"-tyyppinen englannin opiskelu häiritse vielä tässä vaiheessa esim. suomen kielen vahvistamista.
- (37) Itselläni on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joilla samanaikaisesti on opeteltavana suomen kieli. Pienen oppilaan kapasiteetti on rajallinen ja joskus mietin, pitäisikö näiden lasten osalta keskittyä suomen kielen hallintaan. Toisaalta myös he elävät monikulttuurisessa maailmassa, jossa englannin kielestä on suuri hyöty.

Tällaiset vastaukset olivat kuitenkin ainoastaan yksittäisiä, ja monissa vastauksissa korostui äidinkielen tai koulun opetuskielen oppimisen ensisijaisuus, jota varhaisen englannin opetuksen koettiin jopa sekoittavan.

#### 4.2.2 Luku- ja kirjoitustaidon puuttuminen

Vastauksissa korostui myös huoli siitä, että ensimmäisen luokan oppilaille ei vielä ole luku- ja kirjoitustaitoakaan koulun opetuskielessä, joten vieraan kielen oppimista pidettiin tämän vuoksi hankalana (esimerkit 38 ja 39).

- (38) Vaikeaa opettaa kieltä, kun lapset eivät osaa edes lukea tai kirjoittaa. Tarvii keksiä paljon kaikkea leikkiä/peliä/muuta ihmeellistä, koska pelkkä kuuntele ja toista ei kiinnostaa
- (39) Ekaluokkalaiset eivät osaa lukea suomeksikaan, joten vaikeaa oppia vain kieltä ulkoa oppimalla.

Joissakin vastauksissa yhdistyi huoli äidinkielen (suomi) kunnollisesta osaamisesta, luku- ja kirjoitustaitojen oppimisesta ja vieraan kielen opettelemisen negatiivisesta vaikutuksesta näihin prosesseihin. Vieraan kielen varhaisen opettelu nähtiin jopa sotkevan äidinkielen perustaitojen kehittymistä (esimerkki 40).

- (40) Äidinkielen perustaitojen pitää mielestäni saavuttaa sujuva taitotaso ennen kuin voimme olettaa lapsen pystyvän suoriutumaan vieraan kielen kirjallisesta tuottami-

sesta tai lukemisesta ilman, että se sotkee äidinkielen taitojen oppimisprosessia. Emme kaipaa kielipuolia lapsia enempää.

Moniin yllä olevissa esimerkeissä esiin tuleviin käsityksiin liittyy syvään juurtuneita olettamuksia siitä, että eri kieliä ei voi oppia yhtä aikaa ja että vieraan kielen opetus on kirjoitetun kielen ja kirjallisten tuottamistaitojen opettamista – mitä se ennen usein olikin esim. kielioppi-käännös -menetelmän valtakaudella, ennen kuin kommunikaatiivinen kieltenopetus valtasi alaa (ks. esim. Järvinen 2014). Lisäksi nykyaikaisen kielitaitokäsityksen periaatteet eivät vielä näytä sisäistyneen tutkimukseen osallistuneille opettajille: yllä olevat esimerkit heijastelevat käsitystä yhdestä yhtenäisestä kielitaidosta abstraktiona, johon kuuluu eri modaaliteettien, kuten kirjoitettu ja puhuttu, täydellinen hallitseminen. Kielitaito tulisi kuitenkin ennemmin nähdä eri modaaliteetteihin liittyvinä erilaisina taitoina ja toimintoina (Dufva 2020). Myös Mustonen ym. (2023: 90) nostavat esille, että jos suomen tai muun kielen oppiminen nähdään vain yksilöllisenä kirjallisista tehtävistä suoriutumisenä, ei oppijan koko potentiaali pääse esiin.

#### 4.2.3 Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyt nousivat esille haasteena. Nämä koskivat sekä sitä, minkälaisella kielikoulutustaustalla opettaja toimii, että sitä, miten varhaisen A1-kielen opetustunnit on organisoitu.

Vuosiluokilla 1–2 englantia opettaa joko luokanopettaja, jolla ei välttämättä ole yhtään opetettavan kielen opintoja, tai kieliin erikoistunut aineenopettaja (Hahl & Pietarila 2021; Mård-Miettinen ym. 2021b; Lahti & Harju-Autti 2022). Tämä kielikoulutustausta kytkeytyy opettajan näkemykseen opetettavan kielen hallinnastaan. Välillä opettajan epävarmuus omasta kielitaidostaan opetettavassa A1-kielessä saattaa asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan, kun oppilaat eivät saa opettajalta tarvittavaa mallia käyttää englantia rohkeasti (esimerkki 41).

- (41) Itselläni on opettamiseen riittävä kielitaito, mutta osa kollegoista itse jännittää puhumista ja silloin opettajan oleellinen esimerkki kielen puhumiseen rohkaistumisesta jää pois. Varsinkin luokanopettajat tarvitsisivat perusenglannin kertauskursseja ja suullisen tuottamisen vahvistamista.

Jos opettaja oman epävarmuutensa takia ja sen vuoksi, ettei hänellä ole kielipedagogista koulutusta, pitäytyy ainoastaan yhden kielen (koulun opetuskielen) käytössä myös A1-kielen tunnilla, ei tämä toiminta tue oppilaiden kasvua kielelliseen moninaisuuteen eikä vahvista oppilaiden monikielisen repertuaarin kehittymistä. Siten myös oppilaiden osallistuminen opetukseen opeteltavalla kielellä saattaa jäädä vajavaiseksi. Tämä esimerkki kytkeytyy A1-kielen varhentamisen yhteydessä esiin nousseeseen keskusteluun siitä, kuka A1-kieltä alkuopetuksessa opettaa, luokanopettaja vai kieliin erikoistunut aineenopettaja (ks. esim. Lahti & Harju-Autti 2022). Mustonen ym. (2023:

95) peräänkuuluttavat erityisesti kielten opettajien roolia ns. kokemusasiantuntijoina, jotka voivat välittää omakohtaisen kokemuksensa perusteella oppilaille monien kielten merkitystä yksilön elämässä.

Toinen opetusjärjestelyihin liittyvä asia on A1-kielen opetustuntien määrä ja niiden sijoittuminen lukujärjestykseen. Vähäinen opetustuntimäärä ei opettajien mukaan tue riittävästi uuden kielen oppimista esimerkiksi vähäisen toiston vuoksi. Myös 45 minuuttia yhtäjaksoisesti kerran viikossa on joillekin oppilaille liian pitkä aika keskittyä, minkä voidaan nähdä olevan este yhdenvertaiselle osallistumiselle. Oppilaat ovat kuitenkin olleet innostuneita, vaikka opettajat toivoisivatkin kielen parempaa yhdistämistä jokapäiväisiin touhuihin luokassa. Esimerkit 42 ja 43 havainnollistavat näitä näkökulmia.

- (42) Itse en opeta 1. luokkaa muuten kuin englannissa, joten tunti on ollut pakko pitää kerran viikossa 45 min. Siinä ehdimme paljon eivätkä hommat jää yleensä kesken, mutta toistoa toki tulee vähän ja osa oppilaista väsyä tunnin aikana niin, ettei meinaa jaksaa keskittyä. Oppilaat ovat kuitenkin olleet innostuneita.
- (43) Olen saanut olla samanaikaisopetuksessa 1. ja 2. luokassa noin kerran kuukaudessa luokanopettajien tukena. Luokanopet opettavat siis suurimman osan kielen tunteista. Olisin itse toivonut kielen parempaa integrointia jokapäiväiseen touhuun luokissa, mutta luokanopet eivät ole siitä olleet kovin innostuneita. Siksi kerran viikossa englantia tuntuu hyvin vähäiseltä. Oppilaat ovat kyllä olleet innostuneita.

Esimerkiksi Hahl ym. (2020) toteavat, että uudelle kielelle altistuminen kerran viikossa 45 minuuttia kerrallaan on hyvin rajallista ja että tutkimuksissa (esim. Curtain 2000) on todettu, että hyvä altistumisen määrä olisi enemmän vähintään puoli tuntia kolme kertaa viikossa. Vähäinen opetustuntimäärä ja siihen liittyvät opetusjärjestelyt kuten se, ettei uutta kieltä integroida muuhun toimintaan, eivät tarjoa riittävästi mahdollisuuksia oppilaiden monikielisyden kehittymiselle. Esimerkeistä 42 ja 43 nousee esiin myös ristiriita ylempänä mainittujen, oppilaiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden heräämiseen liittyvien kommenttien kanssa: toisaalta opettajat näkevät varhaisen A1-kielen opetuksen mahdollisuutena kasvattaa oppilaiden tietoisuutta eri kielistä ja ympäröivän maailman monikielisydestä, mutta toisaalta käytännössä opetus keskittyy yhden kielen (englannin) taidon harjoitteluun, johon yksi kerta viikossa on opettajien mielestä riittämätön aika.

## 5 Pohdinta

Tuloksista selviää, että varhaista englantia opettavien opettajien kokemusten mukaan A1-kielen opettaminen ja opiskelu jo alkuopetuksessa tarjoaa monia mahdollisuuksia yhdenvertaisen osallistumisen tukemiseen ja oppilaiden monikielisyden huomiointiin ja kehittymiseen. Analyysi osoitti, että opettajat kokivat vuosiluokkien 1–2

oppilaiden olevan rohkeita, innokkaita ja uteliaita astumaan uusien kielten maailmaan. Varhaisella kielenopetuksella voidaan luoda positiivinen asenne yleisesti kieltenoppimista kohtaan ja tukea siten myöhempiäkin kielenoppimistaitoja. Siten varhainen vieraan kielen oppimisen aloitus tukee oppilaan monikielisyiden kehittymistä. Lisäksi lasten rohkea heittäytyminen erityisesti suulliseen vuorovaikutukseen tukee heidän osallistumistaan niin englannin opetuksessa kuin myöhemminkin elämän erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämä mukaileekin aiempia varhaisen kielenopetuksen tutkimustuloksia (esim. Brumen 2011). Varhainen englannin opetus tukee opettajien mukaan lasten kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittymistä, ja monikielisyysnäkökulma tuli esille aineistossa myös ympäröivän maailman kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden havainnoimisen muodossa, ei ainoastaan lapsen oman monikielisyiden huomioimisen ja kehittymisen näkökulmasta (ks. esim. Aronin 2019). Tällainen toiminta mukailee opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014; Pitkänen-Huhta & Mård-Miettinen hyväksytyt) tavoitteita kulttuuriselle osaamiselle, vuorovaikutukselle ja ilmaisulle ja on tärkeää, koska se tukee myös sellaisia lapsia, jotka asuvat homogeenisessa kieliympäristössä ja kuulevat ja käyttävät arjessaan pääasiassa vain koulun opetuskieltä. Analyysissa nousi esiin näkemys, että varhaisen englannin opetuksen myötä lapsilla on mahdollisuus päästä paremmin osalliseksi tässä globaalissa maailmassa. Monipuolisen kielivarannon vaaliminen ja kansainvälisen työelämän vaatimuksiin vastaaminen monipuolisen kielitaidon osalta nostetaan esille kielikoulutuksen tehtävänä (esim. Pyykkö 2017; Mustonen ym. 2023).

Kaikkien yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia englannin opetuksessa tuettiin tietoisesti kaksikielillä opetuskäytänteillä, eli opetuksessa käytettiin sekä suomea että englantia. Kuitenkaan muiden kielten käyttöä oppimisen tukena ei juurikaan tuotu esille. Vastaavanlaisia tuloksia ovat saaneet esimerkiksi Hahl ym. (2024) varhaisen vieraan kielen opetusta koskevassa luokkahuonetutkimuksessaan: monikielisyiden hyödyntäminen opetuksessa kohdekielen ja koulun opetuskielen lisäksi ei ollut yleistä. Esimerkiksi Mustonen ym. (2023: 90) peräänkuuluttavatkin oppimistehtäviltä ”monikielistä vuorovaikutusta merkityksellisten sisältöjen parissa”. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat nostivat esille sekä vertaistuen että opettajan kielellisen tuen näkökulmia: yhtäältä oppilaat auttavat toisiaan kohdekielen ymmärtämisessä, ja toisaalta ymmärtämisen varmistaminen opettajan toimesta on keskeistä.

Haasteena nähtiin puutteet koulun opetuskielen (suomi) hallinnassa. Opettajat kaiuttivat yksikielisyiden normia (esim. Jørgensen 2008) tuomalla esille sen, että ensin pitäisi hallita äidinkieli, eli useita kieliä ei siis opettajien mukaan voisi oppia samaan aikaan, vaan kielet tulisi oppia peräkkäin. Huolena oli, sekoittaako uusi kieli oppilaan kielellistä kehittymistä. Monikielisyteen liittyvät huolet ja pelot korostuivat myös Suuriniemen (2023) väitöstutkimuksessa. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, etteivät opettajat vielä käytä monikielisyttä tukevia pedagogisia lähestymistapoja eivätkä ole varmoja esimerkiksi oppilaiden eri äidinkielen käytön sallimisen hyödyistä, vaan ennemmin saattavat pitäytyä koulun opetuskielessä (esim. Vigren ym. 2022). Opettajien

vastauksissa nousi esiin haasteena myös oppilaiden puutteet suomen kielen luku- ja kirjoitustaidoissa, vaikka opetussuunnitelman perusteissa tuodaan vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetuksen lähtökohdaksi ja tavoitteeksi suullinen kielitaito (Opetushallitus 2019). Oppilaan monet kielet nähtiin ennemmin haasteena kuin mahdollisuutena, ja oltiin huolissaan varhaisen englannin opetuksen aloittamisen vaikutuksista taustaltaan ei-suomenkielisten lasten suomen kielen oppimiseen (ks. myös Harju-Autti 2014; Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021). Toisaalta varhaisen englannin oppimisen ja opetuksen koettiin kuitenkin voimauttavan oppilaita, joilla koulun opetuskieli suomi ei ole vahvin kieli, ja tarjoavan yhdenvertaisempia osallistumisen mahdollisuuksia maahanmuuttotaustaisille oppilaille.

Näiden aineistossa usein esiin nousseiden monikielisyteen liittyvien huolten purkamiseksi tarvitaankin myös Piipon (2021) peräänkuuluttamaa keskustelua opettajien käsityksistä kielestä ja kielitaidosta sekä opettajien omien kieli-ideologioiden ja toimintakäytänteiden reflektointia. Ne näyttävät noudattavan enemmän perinteistä näkemystä monikielisydestä kuin limittäiskieleilyyn nojautuvaa modernia kielitaitonäkemyä (García & Otheguy 2020; Dufva 2020). Myös Mustonen ym. (2023: 98) korostavat opettajan tutkivaa otetta omaan opetustyöhönsä sekä valmiutta tukea oppilaiden monikielistä kehitystä. Jotkut opettajat aineistossamme olivat huolissaan myös opettajien epävarmuudesta omaa kohdekielen taitoaan kohtaan, mikä linkittyy opettajien koulutustaustaan ja sitä kautta perinteiseen käsitykseen monikielisydestä, jonka mukaan opettajan pitäisi hallita opetettava kieli täydellisesti (ks. myös Cenoz & Gorter 2021). Teknisenä haasteena nousivat esille opetusjärjestelyt. Vähäinen opetustuntimäärä ei opettajien mukaan tue riittävästi uuden kielen oppimista.

Tuloksistamme käy ilmi, että opettajien käsityksissä A1-kielen varhaisen opetuksen nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia oppilaiden yhdenvertaiselle osallistumiselle ja monikielisyden kehittymiselle, mutta oppilaiden jo olemassa olevan monikielisyden huomioiminen (esimerkiksi eri äidinkielet tai kotikielet) ei kuitenkaan noussut vastauksissa juurikaan esille. Artikkelimme täydentää osaltaan kielikoulutuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskeskustelua osoittamalla, että opettajat ovat tietoisia joistakin opetuksen monikielisistä käytänteistä, joilla voidaan tukea kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia osallistua varhaisen vieraan kielen opetukseen ja oppimiseen, ja että he myös käyttävät niitä. Vastauksissa kuitenkin korostui koulun opetuskielen (suomen) ja opeteltavan A1-kielen (englannin) merkitys. Opetussuunnitelmatekstit (esim. Opetushallitus 2019) kannustavat huomioimaan monikielisyden, mutta se ei kuitenkaan vielä näy monipuolisesti opettajien kokemuksissa. Esimerkiksi kielellisesti vastuullista opetusta (esim. Lucas & Villegas 2011, 2013) ei vastauksissa juurikaan tuotu esiin, vaikka opettajat ilmaisivat huolensa oppilaiden äidinkielen (suomi) oppimisesta sekä erityisesti taustaltaan ei-suomenkielisten oppilaiden kielenoppimisesta ja yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksista. Myös monikielisten käytänteiden ja esimerkiksi limittäiskieleilyn pedagogiikan (esim. Cenoz & Gorter 2021; Lehtonen

2021; Lehtonen ym. 2023) käyttämistä tai omien äidinkielten esiin tuomista ei aineistossa tuotu muutamaa harvaa esimerkkiä lukuun ottamatta esille.

Kielitietoisemman ja monikielisemmän kielikasvatuksen tarve A1-kielen varhaisessa opetuksessa olisi tuotava selkeämmin kaikkien varhaista vierasta kieltä opettavien opettajien tietoisuuteen. Ennser-Kananen ym. (2021) korostavatkin, että on tärkeä tuoda näitä sisältöjä opettajankoulutukseen sekä eksplisiittisemmin kirjata opetussuunnitelmiin esimerkiksi suositus systemaattisesta limittäiskieleilyn pedagogiikasta kaikessa opetuksessa, jolloin monikielisiä oppilaita osallistava työskentely päätyisi myös oppimateriaaleihin. Opettajien epävarmuutta ja haasteita kaikkien oppilaiden yhdenvertaiselle osallistumiselle on nähtävissä, ainakin A1-kielen opetuksen uudistuksen alkuvaiheessa, mutta monia tässä tutkimuksessa havaittuja huolia voidaan hälventää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksella, kehittämällä opetusjärjestelyjä ja korostamalla muun muassa limittäiskieleilyn ja kielitietoisien pedagogiikan merkitystä. Opettajille järjestettävän kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän täydennyskoulutuksen tärkeys sekä kielellisen moninaisuuden laajempi esille tuominen myös opettajankoulutuksessa on tunnistettu muissakin tutkimuksissa (esim. Vigren ym. 2022; Suuriniemi 2023).

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa täytyy ottaa huomioon se seikka, että aineistona käytetty kyselytutkimus oli alun perin suunniteltu laajempaa, A1-kielen opetuksen varhentamista koskevaa kansallista hanketta varten. Siten kyselytutkimus ei suoraan sisältänyt oppijoiden monikielisyyden ja yhdenvertaisen osallistumisen huomioimiseen liittyviä avokysymyksiä. Toisaalta nämä teemat nousivat kuitenkin esille joidenkin avokysymysten vastauksissa, mikä kertoo näiden asioiden tärkeydestä opettajan työssä. Oppilaiden monikielisen taustan huomioimiseen liittyvän suoran kysymyksen puuttuminen aineistonkeruun välineenä toimineesta kyselylomakkeesta on todennäköisesti osasyynä sille, että varhaista englantia opettavat opettajat nostivat tässä aineistossa hyvin vähän esiin esimerkiksi ei-suomenkielisten oppilaiden näkökulmia tai muiden kielten huomioimista englannin opetuksessa koulun opetuskielen suomen ja opeteltavan kielen englannin lisäksi. Englannin asema globaalina lingua francana näkyy myös joissakin opettajien vastauksissa. Jos kyselyyn olisivat vastanneet muita kieliä A1-kielenä opettavat opettajat, saattaisivat tulokset olla erilaisia. Lisäksi kyselytutkimuksen ajankohta aivan A1-kielen opetuksen varhennusta koskevan uudistuksen alkuvaiheessa voi näkyä vastauksissa siten, ettei opettajille vielä ollut kertynyt paljoa käytännön kokemusta A1-kielen opetuksesta vuosiluokilla 1–2, vaan vastaukset perustuivat ensivaikutelmiin. Tutkimusta monikielisistä käytänteistä erityisesti varhaisen, vuosiluokilla 1–2 tapahtuvan A1-kielen opetuksen kontekstista tarvittaisiinkin lisää.



## Kiitokset

Tässä artikkelissa käytetty aineisto on kerätty varhennetun A1-kielen seurantatutkimuksessa, jonka on rahoittanut Opetushallitus (<https://www.jyu.fi/fi/hankkeet/varhennetun-kielenopetuksen-seurantatutkimus>).

Kiitämme tutkimusavustaja Milka Siponkoskea osallistumisesta tässä artikkelissa käytetyn aineiston alustavaan analysointiin.

## Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–112. <https://journal.fi/afinla/article/view/53774>
- Alisaari, J., L. Heikkola, N. Commins & E. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Aronin, L. 2019. What is multilingualism? Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 3–33.
- Arvola, O. 2021. *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, osa 539. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>
- Borg, S. 2018. Teachers' beliefs and classroom practices. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.) *The Routledge handbook of language awareness*. London: Routledge, 75–91.
- Braun, V. & V. Clarke 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & V. Clarke 2021. Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21, 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Brumen, M. 2011. The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181 (6), 717–732. DOI:10.1080/03004430.2010.485313
- Cenoz, J. & D. Gorter 2019. Educational policy and multilingualism. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 101–132.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 2019. The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9 (13). <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>
- Curtain, H. 2000. Time as a factor in early start programmes. Teoksessa J. Moon & M. Nikolov (toim.) *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University Press Pécs, 87–120.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielen-tutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. AFinLAN vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 78. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>

- Ennser-Kananen, J., K. Skinnari & P. Iikkanen 2021. Translanguaging as a key to socially just English teaching in Finland. Teoksessa K. Raza, C. Coombe & D. Reynolds (toim.) *Policy development in TESOL and multilingualism. Past, present and the way forward*. Cham: Springer, 201–216.
- Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Euroopan neuvosto 2020. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- García O. & R. Otheguy 2020. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: Opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Ainedidaktisia tutkimuksia, 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, 77–103. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/312321>
- Hahl, K. & M. Pietarila 2021. Class teachers, subject teachers and double qualified: conceptions of teachers' skills in early foreign language learning in Finland. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13 (5), 713–725. DOI: 10.26822/iejee.2021.223
- Hahl, K., K. Lehtovuori & M. Pietarila 2024. Video research in language classrooms: activities and target language use in early language learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2308874>
- Harju, A. & A. Åkerblom 2020. Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*, 28 (2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087>
- Harju-Autti, R. 2014. Englannin opetuksen uudet haasteet: monikielisyys alakouluissa. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. AFinLAn vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 72. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 71–88. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60051>
- Harju-Autti, R., L. Lahti, M. Luodonpää-Manni & A. Roiha 2024. Kohti kielellisen moninaisuuden huomioimista vieraiden kielten opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2024/kohti-kielellisen-moninaisuuden-huomioimista-vieraiden-kielten-opetuksessa>
- Honko, M. & S. Mustonen 2020. Miten monikielisyys ja kielitieteiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (2), 522–550. <https://journal.fi/jecer/article/view/114145>
- Honko, M. & S. Mustonen 2021. Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (2), 28–44. <https://journal.fi/jecer/article/view/114155>
- Järvinen, H-M. 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 89–113.
- Jørgensen, J. N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>

- Lahti, L. & R. Harju-Autti 2022. A1-kielen varhentaminen ja opettajien ammatillisen kehittymisen tarpeet. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktiikka ajassa: laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Ainedidaktisia tutkimuksia; no. 22. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura / Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus, 224–244. <http://hdl.handle.net/10138/353562>
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Lehtonen, H., M. Ahlholm, S.-M. Suuriniemi & A. Tiermas 2023. Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 180–201. <https://doi.org/10.30660/afinla.126750>
- Lucas, T. & A. M. Villegas 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. New York, NY: Routledge, 55–72.
- Lucas, T., & A. M. Villegas 2013. Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52 (2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Mady, C. 2015. Can success lead to increased access?: Examining immigrants' English and French achievement in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3 (2), 268–284.
- Mustonen, S., S. Kronholm & M. Suni 2023. Maahanmuuttotaustaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 80–103. <https://doi.org/10.30660/afinla.126779>
- Mård-Miettinen, K., S. Arnott & M.-J. Vignola 2021a. Early immersion in minority language contexts: Canada and Finland. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education Series. Cham: Springer, 347–371. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9\\_12-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1)
- Mård-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021b. *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Raportteja ja selvityksiä 2021:21. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/a1-englanti-suomenkielisen-perusopetuksen-vuosiluokilla-1-6>
- Mård-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021c. *Opettajakysely A1-englanti*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Opettajakysely\\_A1-englanti\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Opettajakysely_A1-englanti_0.pdf)
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus 2019. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Määräykset ja ohjeet 2019:1a. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_vuosiluokkien\\_1-2\\_a1-kielen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet.docx](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.docx)
- Palviainen, Å. & X. L. Curdt-Christiansen 2022. Language education policies and early childhood education. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 167–192.

- Palviainen, Å., P. Vorobeve & P. Sopanen 2023. Monikielinen perhe ja koulu. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 163–179. <https://doi.org/10.30660/afinla.126746>
- Paulsrud, B., H. Zilliacus & L. Ekberg 2020. Spaces for multilingual education: Language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14 (4), 304–318. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>
- Peltoniemi, A. & K. Hansell 2021. *A1-finska ruotsinkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–2. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Rapport och utredningar 2021:14. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska\\_i\\_den\\_svensksprakiga\\_grundlaggande\\_utbildningen\\_i\\_arskurserna\\_1%E2%80%932.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svensksprakiga_grundlaggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932.pdf)
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–43. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Pitkänen-Huhta, A., & K. Mäntylä 2021. Teachers negotiating multilingualism in the EFL classroom. *European Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), 283–306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2018-0020>
- Pitkänen-Huhta, A. & K. Mård-Miettinen hyväksytty. Plurilingualism and language awareness in the foreign language curricula from pre-primary to basic education in Finland. Teoksessa P. Daryia-Hansen (toim.) *From early childhood to adulthood: transitions, continuity, and disruptions in plurilingual education*. Peter Lang.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Rixon, S. 2015. Primary English and critical issues: A worldwide perspective. Teoksessa J. Bland (toim.) *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3–12 year olds*. London: Bloomsbury, 32–50.
- Skinnari, K. & S. Sjöberg 2018. *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1>
- Suuriniemi, S.-M. 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt!: monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>
- Vigren H., J. Alisaari, L. M. Heikkola, E. Acquah & N. Commins 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Vipunen 2024. *Perusopetuksen kielivalinnat. Lukuvuosi 2022/23*. Opetushallinnon tilastopalvelu. KOSKI-tietovaranto. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb) [Luettu 16.2.2024.]

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. *Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 125–151.*

**Pilvi Heinonen<sup>1</sup> & Anssi Roiha<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Helsingin yliopisto, <sup>2</sup>Jyväskylän yliopisto

## **Kielten aineenopettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitysten kehittyminen pedagogisten opintojen aikana**

### **Nostot**

- Tutkimuksessa keskityttiin kielten aineenopettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsityksiin pitkittäisesti.
- Osallistajat visualisoivat ideaalin oppimistilanteen ja täydensivät kouluun liittyviä metaforia pedagogisten opintojensa alussa.
- Osallistajat palasivat refleктоimaan alun tuotoksiaan opintojen loppuvaiheessa.
- Tulosten perusteella opiskelijoiden käsitykset eriyttämisestä syvenivät ja monipuolistuivat opintojen aikana.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Abstract

This article focuses on pre-service language teachers' (N=67) perceptions of differentiation at different stages of their pedagogical studies. The participants visualised an "ideal language learning situation" and completed several teaching-related metaphors at the start of their studies. The participants returned to reflect on these outputs in writing at the end of their studies. Moreover, seven participants collectively reflected on them in group discussions. The data were analysed using thematic content analysis. Although differentiation did not appear very strongly in the visualisations and metaphors, some elements of differentiation were evident in them. In the reflective texts and group discussions, the participants emphasised the importance of differentiation more clearly. The results suggest that the ideal of differentiation is already present at some level when pre-service teachers start their teacher education and that they are able to adopt it more accurately during their pedagogical studies, albeit still to a somewhat limited extent.

**Keywords:** differentiation, pre-service language teachers, perceptions, longitudinal study

**Asiasanat:** eriyttäminen, kielten opettajaopiskelijat, käsitykset, pitkittäistutkimus

## 1 Johdanto

Luokkien moninaisuuteen ja inklusiiviseen kieltenopetukseen on viime aikoina kiinnitetty yhä enemmän huomiota (esim. Banegas ym. 2021; Chan 2023; Hunter 2024; Stinson 2018). Suomessa kieltenopetusta haastavat muun muassa kasvavat erot oppilaiden kielitaidossa (esim. Härmälä & Marjanen 2022, 2023), erityistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden suuri määrä (Tilastokeskus 2022) sekä oppilaiden erilaiset kielitaustat (Vipunen 2023). Opetuksen eriyttämistä esitetään usein yhdeksi keskeiseksi keinoksi inklusiivisten opetuskäytänteiden luomisessa ja sitä pidetään välttämättömänä opetuksen lähestymistapana oppilaiden moninaisuuden ja heterogeeniset oppilasryhmät huomioivassa opetuksessa (esim. Gheysens ym. 2021). Eriyttämisestä onkin tullut yksi keskeisistä käsitteistä Suomen koulujärjestelmässä erityisesti perusopetuksessa, jota kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2014). Nykyisissä valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (myöhemmin POPS) eriyttäminen määritellään "kaiken opetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi" (Opetushallitus 2014: 30). Myös Lukion opetussuunnitelman perusteissa eriyttäminen mainitaan yhtenä opetuksen tukikeinona (Opetushallitus 2019).

Eriyttämisen tulisi siis olla kaikkien opettajien opetusfilosofiaa ohjaava periaate. Lisäksi eriyttävällä opetuksella on todettu olevan positiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen (esim. Graham ym. 2021; Puzio ym. 2020; Smale-Jacobse ym. 2019). Tämän takia on tärkeää syventyä jo opettajaksi opiskelevien käsityksiin eriyttämisestä ja tarkastella pitkäkestoisesti, miten nämä käsitykset kehittyvät heidän opettajankoulutuksensa aikana. Vaikka opetussuunnitelmissa painotetaan eriyttämistä, sitä koskevia tutkimuksia on tehty Suomessa varsin vähän (esim. Laari ym. 2021; Peltomäki ym. 2022; Roiha 2014;

Saloviita 2018). Opiskelijoiden opinnäytetöissä eriyttäminen on kuitenkin suosittu aihe (esim. Autio 2022; Permanto 2020), mikä osoittaa aiheen merkityksen tuleville opettajille. Aiheen tärkeyttä korostaa myös se, että koulujen lisääntyvä monikielisyys ja oppijoiden kielellisesti moninaiset koulupolut (ks. esim. Ahlholm ym. 2021) haastavat tulevaisuuden kieltenopettajia pohtimaan yhä huolellisemmin nimenomaan opetuksen eriyttämisen kysymyksiä.

Tässä artikkelissa pyrimme osaltamme vastaamaan edellä kuvattuun tutkimustarpeeseen ja analysoimme kielten aineenopettajaopiskelijoiden (N=67) käsityksiä eriyttämisestä sekä käsitysten kehittymistä pedagogisten opintojen aikana. Tutkimusaineistona hyödynnämme osallistujien opintojen eri vaiheessa tuottamia metaforia, visualisointeja, kirjallisia reflektointeja sekä ryhmäkeskusteluja. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kielten opettajaopiskelijoiden eriyttämistä koskevista käsityksistä ja niiden kehittymisestä pedagogisten opintojen aikana sekä tarkastella sitä, miten eriyttäminen näyttäytyy heidän käsityksissään ideaalista oppimistilanteesta. Tutkimuskysymyksemme on *miten osallistujien (N=67) käsitykset eriyttämisestä välittyvät heidän tuottamissaan metaforissa, visualisoinneissa, reflektiivisissä teksteissä sekä ryhmäkeskusteluissa pedagogisten opintojen eri vaiheissa?*

Kielten opettajaopiskelijoiden asemoitumisesta ja identifioitumisesta oppimiseen ja opettamiseen on tehty runsaasti tutkimuksia, joissa nojaututaan erilaisiin toisiaan lähellä oleviin ja osin limittyviin käsitteisiin. Aihetta on lähestytty muun muassa käsitteiden uskomukset (*beliefs*) (esim. Barcelos ym. 2021; Maijala 2023; Mattheoudakis 2007), kognitio (*cognition*) (esim. Macalister 2012; Ma & Luo 2021) ja identiteetti (*identity*) (esim. Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta 2022; Yuan 2016) kautta. Tässä tutkimuksessa nojaudumme termiin käsitykset (*perceptions*), jota on käytetty paljon tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu opettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajuudesta, opettamisesta tai oppimisesta (esim. Barkhuizen & Feryok 2006; Fajet ym. 2005; Roiha 2023).

Lähestymme käsityksiä tutkimuksessamme kontekstuaalisesta tutkimusperinteestä, jolloin ymmärrämme ne jatkuvasti kehittyviksi, dynaamisiksi, tilannesidonnaisiksi sekä osin piileviksi ja ristiriitaisiksi (ks. myös Barcelos & Kalaja 2011; Dufva ym. 2011). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa käsityksiä pyritään tavoittamaan monipuolisen aineiston avulla (ks. tarkemmin luku 4 Tutkimusasetelma ja analyysi) esimerkiksi suljetun kyselyn sijaan. Lisäksi kontekstuaalinen näkemys käsityksistä ohjasi analyysiamme siten, että pyrimme tunnistamaan aineistosta monentasoisia ja osin ristiriitaisiakin käsityksiä. Myös tuloksista johdetut päätelmät on muodostettu tämän käsitystutkimustradition viitekehuksesta olettaen, että opiskelijoiden käsitykset ovat dynaamisia ja muokkaantuvat ja jalostuvat jatkuvasti muun muassa opetuskokemuksen myötä.

## 2 Eriyttämisen taustaa ja lähtökohtia

### 2.1 Eriyttäminen käsitteenä

Eriyttämislle ei ole olemassa yhtä vakiintunutta määritelmää ja se ymmärretään hieman eri tavoin ja painotuksin sekä tutkimus- että opetuskonteksteissa (Bondie ym. 2019; Eikeland & Ohna 2022; Graham ym. 2021; Roiha & Polso 2021; Smale-Jacobse ym. 2019). Tutkimuskentällä eriyttämisessä painottuvat usein vahvasti, tai toisinaan jopa yksinomaan, oppilaiden taitotasot ja niihin perustuva eriyttäminen (esim. Roy ym. 2013; Saloviita 2018). Lisäksi määritelmällisiä eroavaisuuksia on esimerkiksi siinä, painottuuko eriyttämisessä sen reaktiivisuus vai proaktiivisuus (esim. Lindner & Schwab 2020; Tomlinson 2014). Eriyttämistä voidaan tarkastella laajana opetuksen lähestymistapana ja filosofiana (esim. Jager ym. 2022; Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2014) tai mekaanisemmin pääsääntöisesti käytännön eriyttämiskeinojen kautta (esim. Pozas ym. 2020). Laajasti katsottuna eriyttäminen ymmärretään sekä opetusfilosofiaksi että opetuskäytänteiksi, joilla pyritään maksimoimaan kaikkien oppilaiden oppiminen (Jager ym. 2022; Tomlinson 2014). Laajaan määritelmään nojautuva Tomlinson (2014) määrittelee eriyttämisen organisoiduksi ja joustavaksi opetuksen lähestymistavaksi, jossa ennakoivasti mukautetaan opetusta oppilaiden taitotasoa vastaavaksi ja jonka avulla autetaan oppilaita saavuttamaan maksimaalinen oppiminen.

Eikelandin ja Ohnan (2022) tuoreehko katsaus vahvistaa näkemystä, että eriyttämisen käsitteestä vallitsee heikko yksimielisyys ja se ymmärretään varsin monitahoisesti. Lisäksi katsauksen perusteella eriyttämisen määrittely eroaa myös hieman eri kansallisissa konteksteissa. Yhteenvetona Eikelandin ja Ohnan (2022) mukaan eriyttämistä lähestytään useimmiten opetuksen yksilöllistämisenä, tiettyjen oppilasryhmien eriyttämisenä tai koko luokan heterogeenisyyden huomioivana lähestymistapana. Sen sijaan eriyttämisessä otetaan harvemmin huomioon opettajien ja luokkahuoneen ulkopuolisia sekä laajempia kouluun, koulujärjestelmiin tai koulutuspolitiikkaan kytkeytyviä näkökohtia liittyen muun muassa johtamisen, koulukulttuurin tai tuen järjestämisen kysymyksiin (vrt. Roiha & Polso 2023).

Eriyttäminen käsitteenä liittyi alun perin lahjakkaiden oppilaiden opetuksen muokkaamiseen (esim. Friend 2008; Spandagou ym. 2018). Nykyisin eriyttämisellä tarkoitetaan kuitenkin opetuksen lähestymistapaa, jossa erilaisilla tukitoimilla ja muokkauksilla pyritään vastaamaan kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin yleisopetuksen inklusiivisissa luokissa (Scarparolo & Subban 2021). Käytännössä eriyttäminen yhdistetään kuitenkin usein koskemaan pääsääntöisesti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (esim. Obrovská ym. 2024). Suomalaisessa opetuskeskustelussa käytetään termejä alaspäin ja ylöspäin eriyttäminen, joista edellisellä tarkoitetaan sellaisten oppilaiden tukemista, joilla on haasteita perusasioiden oppimisessa. Ylöspäin suuntautuvalla eriyttämisellä taas tarkoitetaan huomion kiinnittämistä oppilaisiin, jotka



suoriutuvat keskimääräistä paremmin (Roiha & Polso 2023). Suomalaisissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että sekä työssä olevat opettajat että opettajaopiskelijat keskittyvät toiminnassaan alaspäin eriyttämiseen ja pitävät sitä ylöspäin eriyttämistä tärkeämpänä (esim. Roiha 2014, 2023).

Eriyttäminen perustuu ajatukseen, että oppilaiden monimuotoisuus on peruslähtökohta jokaisessa luokkahuoneessa (Griful-Freixenet, Vantieghem ym. 2020). Eriyttäminen esitetäänkin usein inklusiivisen kasvatuksen keskeisenä elementtinä (Laari ym. 2021) tai jopa lähes synonyyminä sille (Roiha & Polso 2021). Gheysensin ym. (2020) mukaan eriyttäminen ja inklusiivinen kasvatus juontavat juurensa samasta pedagogisesta filosofiasta. Eriyttäminen yhdistetään usein myös *Universal Design for Learning* (UDL) -viitekehykseen (Alsalamah 2017; Roiha & Polso 2021). UDL-viitekehyyksessä opettajat pyrkivät suunnittelemaan ja toteuttamaan proaktiivisesti mahdollisimman esteetöntä opetusta monenlaisille opiskelijoille. Siinä painopiste on usein oppimisympäristöjen huomioimisessa ja se tukeutuu kolmeen keskeiseen periaatteeseen: 1) moninaiset esitystavat, 2) moninaiset toiminta- ja ilmaisukeinot ja 3) moninaiset sitouttamis- ja motivointikeinot (Rose & Meyer 2002).

Griful-Freixenetin, Struyvenin ym. (2020) mukaan kirjallisuudessa esiintyy kolme lähestymistapaa eriyttämisen ja UDL-viitekehyyksen väliseen suhteeseen. Ensimmäisessä eriyttäminen ja UDL-viitekehyyks nähdään toisiaan täydentävinä lähestymistapoina, jolloin usein jompikumpi niistä nähdään ensisijaisena vaihtoehtona. Toisen näkemyksen mukaan eriyttäminen sisältyy UDL-viitekehyykseen, jolloin eriyttäminen käsitetään mekaanisempana toimintana. Kolmas näkemys puolestaan tarkastelee eriyttämistä ja UDL-viitekehyyttä täysin erillisinä lähestymistapoina, jotka pohjautuvat erilaisiin teoreettisiin käsitteisiin. Griful-Freixenetin, Struyvenin ym. (2020) katsaus osoittaa osuvasti sekä eriyttämisen että UDL-viitekehyyksen käsitteiden monitulkintaisuuden.

## 2.2 Eriyttämismalleja

Eriyttämiseen on luotu lukuisia malleja (ks. Roiha & Polso 2021). Tunnetuin eriyttämismalli lienee Tomlinsonin (2014, 2022) malli, jonka mukaan opettajat voivat eriyttää sisältöjä, prosessia, tuotoksia ja oppimisympäristöä oppilaiden valmiuksien, kiinnostuksenkohteiden ja oppimismielitymysten perusteella. Useissa malleissa eriyttämistä lähestytään syklisesti, mikä heijastelee sen jatkumoluonnetta (esim. Prast ym. 2015; Thousand ym. 2007). Monessa mallissa eriyttämistä jäsennetään viiden ulottuvuuden tai osa-alueen kautta. Esimerkiksi Rockin ym. (2008) viisivaiheinen eriyttämismalli kattaa 1) opettajien oman toiminnan reflektoinnin, 2) opetussuunnitelman arvioinnin, 3) oppilaisiin tutustumisen ja oppilaslähtöisyyden, 4) tutkimusperustaisten tuntien laatimisen sekä 5) monipuolisen arvioinnin. Reisin ja Renzullin (2015) mallin viisi ulottuvuutta ovat puolestaan 1) opetuksen sisältö, 2) opetusmenetelmät, 3) luokkahuone,

4) tuotokset ja 5) opettaja. Malli voidaan nähdä laajennettuna versiona Tomlinsonin (2014) mallista.

Roiha ja Polso (2021, 2023) ovat aikaisempiin eriyttämismalleihin pohjaten luoneet erityisesti suomalaiseseen opetuskontekstiin soveltuvan Viiden O:n eriyttämismallin. Mallin hyödyntämistä vieraiden kielten opetuksen eriyttämisen jäsentämisessä on käsitelty Mäntylän, Roihan ja Kajanderin (2023) artikkelissa. Mallia avataan tässä tarkemmin sen vuoksi, että käsillä olevan tutkimuksen osallistujien koulutuksessa eriyttämistä käsiteltiin malliin pohjautuen ja sitä myös hyödynnetään teoreettisena viitekehystenä tutkimuksen tulosten analysoinnissa. Viiden O:n mallissa eriyttämistä lähestytään sekä ryhmä- että yksilötason ilmiönä. Malli pitää sisällään seuraavat viisi opetuksen osa-alueita: 1) opetusjärjestelyt, 2) oppimisympäristö, 3) opetusmenetelmät, 4) oppimisen tukimateriaali ja 5) oppimisen arviointi. Malli etenee yleisestä yksityiskohtaiseen siten, että opetusjärjestelyt ja oppimisympäristö ovat enemmän makrotason eriyttämisolottuvuuksia, jotka luovat pohjan yksityiskohtaisemmalle eriyttämiselle opetusmenetelmien ja oppimisen tukimateriaalien avulla. Malli kulminoituu oppimisen arviointiin siten, että vasta kun kaikkia muita mallin olottuvuuksia on eriytetty asianmukaisesti, voidaan oppilaita arvioida luotettavasti erilaisin eriyttävin keinoin huomioiden sekä lähtötason, formatiivisen että summatiivisen arvioinnin. Viiden O:n mallissa jokaisen osa-alueen eriyttämisen lähtökohtana ovat oppilaat ja heidän yksilölliset piirteensä, kuten valmius, persoonallisuus, motivaatio, historia, mieltymykset ja kiinnostuksenkohteet.

### 2.3 Eriyttäminen opettajankoulutuksessa

Vaikka eriyttämisen keskeisyys ja tärkeys opetuksessa tunnustetaan yleisesti, se saattaa yhä saada varsin vähän painoarvoa opettajankoulutuksessa (esim. Allday ym. 2013; Brevik ym. 2018; D’Intino & Wang 2021). Esimerkiksi D’Intinon ja Wangin (2021) tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, kuinka paljon tulevien opettajien opinnoissa käsitellään eriyttämistä Kanadan korkeakouluissa. Keskimäärin 7,2 prosenttia kasvatustieteen kandidaattiohjelmien opintopisteistä liittyi inklusiivisiin tai eriyttäviin opetuskäytäntöihin, joskin tässä oli suurta vaihtelua korkeakoulujen välillä. Tutkijoiden mukaan tulokset viittaavat siihen, että aloittelevat opettajat saavat Kanadassa vain johdatuksen eriyttäviin opetuskäytänteisiin eikä heillä näin ollen ole valmistuttuaan täyttä valmiutta vastata oppilaiden moninaisuuteen opetuksessa (D’Intino & Wang 2021).

Vaikka eriyttämiseen ei ole keskitytty kovin voimakkaasti opettajankoulutuksessa, on se kuitenkin nostettu keskiöön joissain opettajankoulutusohjelmissa. Esimerkiksi Obrovskán ym. (2024) tutkimuksessa tšekkiläisten opettajaopiskelijoiden koulutuksessa oppilaiden moninaisuutta käsiteltiin opetussuunnitelmassa monista eri näkökulmista ja aiheista. Opettajankouluttajat myös tarjosivat opiskelijoille monipuolisesti eväitä erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Tästä huolimatta opettajankouluttajien

ohjeet eivät kuitenkaan näkyneet opettajaopiskelijoiden käytännön opetuksessa. Opettajaopiskelijat kokivat jopa koulutuksessa käsitellyt käytännön keinot liian teoreettisina, mikäli heillä ei ollut aiempaa omakohtaista tarrumapintaa niihin. Tämä osaltaan kertoo niin teorian kuin käytännön välisen koherenssin tärkeydestä sekä myös sen haasteellisuudesta (Hammerness 2006).

Obrovská ym. (2024) kuitenkin esittävät, että eriyttämistä tulisi käsitellä opettajankoulutuksessa laajasti myös teoreettisesta näkökulmasta, eikä ainoastaan joukkona yksittäisiä opetuksen tukikeinoja, jotta eriyttäminen siirtyisi todennäköisemmin käytäntöön. Eriyttämisessä on myös tärkeää löytää niitä keinoja ja opetuksellisia ratkaisuja, joiden avulla tämä lähestymistapa jalkautuu parhaalla mahdollisella tavalla tulevien opettajien opetustoimintaan. Tärkeää on myös kiinnittää huomiota siihen, että eriyttämistä käsitellään opettajankoulutuksessa johdonmukaisesti käsitteellisellä tasolla sekä konkreettisesti eri kursseilla. Dackin (2018) tutkimuksessa tuli esiin, että edellä mainittu koherenssin puute vaikutti negatiivisesti opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäytänteisiin ja -käsitteisiin. Muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin saatu viitteitä siitä, että eriyttämiseen keskittyminen opettajankoulutuksessa on johtanut myönteisempään suhtautumiseen sitä kohtaan (esim. Dack 2019; Goodnough 2010; Roiha 2023; Wan 2016).

### 3 Opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsityksistä

Suurin osa aiemmista eriyttämistä koskevista tutkimuksista on keskittynyt jo työssä oleviin opettajiin (esim. Graham ym. 2021; Pozas ym. 2020). Yhteenvetona aikaisemmista tutkimuksista voi todeta, että opettajat eriyttävät opetustaan vaihtelevasti ja usein varsin vähäisesti (esim. Gaitas ym. 2024; Pozas ym. 2020; Roiha ym. tulossa; Roy ym. 2013). Opettajat ovat myös kokeneet eriyttämisen haasteelliseksi toteuttaa. Yleisimmin mainittuja haasteita ovat olleet opetusmateriaali ja resurssit, arviointi, aikarajoitteet, luokkakoot, luokkatilat, tiedon puute eriyttämiskäytännöistä tai hallinnollisen tuen puute (esim. Gaitas & Martins 2017; Lavania & Nor 2020; Melesse 2015; Roiha 2014; Roiha ym. tulossa; Shareefa ym. 2019; van Geel ym. 2019). Myös tuoreessa Karvin ”Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt”-arvioinnissa Suomessa työskentelevien luokan-, erityis- ja aineenopettajien suurimmat eriyttämisen haasteet olivat ajan puute, koulun fyysiset tilat sekä opetusmateriaali (Kamppi ym. 2024).

Eriyttämisen vaikuttavuutta on myös tarkasteltu tutkimuksissa. Useassa tutkimuksessa on saatu viitteitä siitä, että sillä on positiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen (esim. Deunk ym. 2018; Graham ym. 2021; Puzio ym. 2020; Smale-Jacobse ym. 2019). Oppimiseen liittyvien vaikutusten lisäksi on saatu viitteitä siitä, että eriyttämisen avulla

voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon ja minäkäsitykseen (esim. Karadag & Yasar 2010; McCrea Simpkins ym. 2009; Roy ym. 2015).

Opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsityksiä on aiemmin tutkittu erilaisin menetelmin, muun muassa kyselylomakkeiden (esim. Evans-Hellman & Haney 2017; Joseph ym. 2013), haastatteluiden (esim. Brevik ym. 2018; Dack 2019; Goodnough 2010; Joseph ym. 2013; Nepal ym. 2024), fokusryhmäkeskusteluiden (esim. Joseph ym. 2013), oppimispäiväkirjojen (esim. Goodnough 2010; Roiha 2023), luokahuonehavainnointien (esim. Dack 2019; Goodnough 2010; Joseph ym. 2013) ja tuntisuunnitelmien (esim. Dee 2010) avulla. Visuaalisten menetelmien ja metaforien käyttö eriyttämistutkimuksissa on toistaiseksi tutkimaton aihe. Lisäksi monet edellä mainituista tutkimuksista ovat koskeneet luokanopettajiksi valmistuvia opettajia, kun taas tulevien aineenopettajien käsitykset eriyttämisestä ovat yhä jokseenkin tutkimatonta aluetta. Aihe on kuitenkin tärkeä, sillä suomalaisten aineenopettajien on todettu eriyttävän opetustaan vähemmän kuin luokan- tai erityisopettajien (Saloviita 2018). Samansuuntaisia tuloksia ilmeni myös Karvin ”Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt” -arvioinnissa, jonka mukaan aineenopettajat suhtautuvat myös eriyttämiseen luokan- tai erityisopettajia negatiivisemmin (Kamppi ym. 2024).

Yhteenvetona aiemmista opettajaopiskelijoita koskevista eriyttämistutkimuksista voidaan todeta, ettei eriyttäminen ole ollut useinkaan kovin voimakkaasti läsnä heidän käytännön opetuksessaan tai edes opetuskäsityksissään (mm. Brevik ym. 2018; Dack 2018; Dee 2010; Nepal ym. 2024). Griful-Freixenetin, Vantieghemin ym. (2020) tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, missä määrin opettajaopiskelijat huomaavat eriyttäviä käytänteitä opetuksessa videoiduista oppitunneista. Tulokset antavat viitteitä siitä, että ne opettajaopiskelijat, jotka näkivät oppilaiden taitotason enemmän muuttuvana kuin staattisena, tunsivat monipuolisemmin eriyttämiskäytänteitä. Kiinnostavasti kuitenkin opettajaopiskelijoiden kyvyllä huomata eriyttämiskäytänteitä ei ollut suoraa yhteyttä heidän käytännön eriyttämiseensä. Yllättävästi jopa ne opettajaopiskelijat, joilla oli taipumus havaita vähemmän eriyttäviä luokahuonekäytänteitä, kuitenkin eriyttivät opetustaan enemmän oppilaiden mielenkiinnon kohteiden, valmiuksien ja mieltymysten mukaan.

Obrovskán ym. (2024) tutkimuksessa aineenopettajaopiskelijoiden eriyttäminen opetusharjoittelussa oli vaihtelevaa. Yhtäältä opiskelijat eriyttivät opetustaan vahvasti oppilaille, joiden erityisen tuen tarve oli näkyvää, sekä osittain lahjakkaiden oppilaiden kohdalla. Tutkijat näkivät tämän positiivisena kehityksenä eriyttämättömään opetukseen, joka on tyypillistä useimmilla opettajaopiskelijoilla. Opettajaopiskelijat kuitenkin keskittyivät vain niin sanottuihin näkyviin eroihin, eivätkä ottaneet huomioon oppilaiden enemmistön yksilöllisyyttä. Myöskään opettajaopiskelijoiden tuntisuunnitelmissa eriyttäminen ei ollut vahvasti läsnä, mikä on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Dee 2010). Obrovskán ym. (2024) tulkitsevatkin aineistonsa perusteella, että opettajaopiskelijoilla oli pyrkimys mahdollisimman yhdenmukaiseen opetukseen,

jossa opetus tapahtuu oppilaiden keskimääräisen tason mukaan, mikä ei ole linjassa eriyttävän opetuksen periaatteiden kanssa (esim. Roiha 2023; Tomlinson 2014).

## 4 Tutkimusasetelma ja analyysi

Vaikka useimmat aikaisemmat opettajaopiskelijoita koskevat käsitystutkimukset ovat olleet poikkileikkaavia (esim. Mäntylä & Kalaja 2019; Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta 2022), on käsitysten kehittymistä tarkasteltu myös pitkittäisesti (esim. Hahl & Mikulec 2018; Maijala 2023; Mattheoudakis 2007; Yuan & Lee 2014). Menetelmällisesti käsityksiä on pyritty kuvaamaan muun muassa visualisointien (esim. Mäntylä, Roiha & Dufva 2023; Pitkänen-Huhta & Rothoni 2018), metaforien (esim. Salo 2010; Turunen & Kalaja 2004), kirjallisten reflektointien (esim. Arshavskaya 2017; Maijala ym. 2023) tai ryhmäkeskustelujen (esim. Hahl & Mikulec 2018; Pinho 2019) avulla. Kasvatustieteissä ja soveltavassa kielitieteessä opettajaopiskelijoiden käsitysten tutkimisessa on aiemminkin hyödynnetty runsaasti visualisointeja ja metaforia (esim. Kalaja & Pitkänen-Huhta 2020; Kalaja & Melo-Pfeifer 2019; Lin ym. 2012; Saban 2006; Wegner ym. 2020), mutta tutkimuksissa ei kuitenkaan ole tarkasteltu eriyttämiskäsityksiä.

Tutkimuksemme asetelmaa muistuttavia ja omaa tutkimustamme innoittaneita tutkimuksia on tehty jonkin verran kielten opettajaopiskelijoilla. Esimerkiksi Hahlin ja Mikulecin (2018) tutkimuksessa opettajaopiskelijat refleктоivat käsitystensä muutosta opintojensa lopussa kirjallisesti ja ryhmäkeskustelujen avulla. Maijalan (2023) tutkimuksessa puolestaan opiskelijat tuottivat opintojensa alussa multimodaalisen postikortin ja palasivat refleктоimaan sitä kirjallisesti opintojensa lopussa. Lähimpänä meidän tutkimusasetelmaamme on Pinhon (2019) tutkimus, jossa kielten opettajaopiskelijat tuottivat opintojensa alussa metaforan, jonka muuttivat visualisoinniksi ja kommentoivat sitä kirjallisesti. Opiskelijat myös refleктоivat tuotoksiaan ryhmäkeskusteluissa. Opiskelijat palasivat vielä tarkastelemaan tuotoksia opintojensa lopussa ja refleктоivat niiden avulla käsitystensä kehittymistä opintojen aikana.

Yllä esiteltyjen tutkimusten tavoin tutkimuksemme aineisto on pitkittäinen, ja sen alkuaineistona on kielten aineenopettajaopiskelijoiden tuottamat opetukseen liittyvät visualisoinnit ja metaforat sekä jatkoaineistona visualisointeja ja metaforia refleктоivat tekstit sekä ryhmäkeskustelut. Tutkimukseen osallistui 67 kielten aineenopettajaopiskelijaa suomalaisessa yliopistossa, 22 suomen kielen ja kirjallisuuden ja 45 vieraan kielen (englanti, ruotsi, saksa, ranska, venäjä, espanja, latina) alalta. Useimmilla ei ollut aiempaa opetuskokemusta tai pedagogisia opintoja suoritettuna. Osallistujat ovat antaneet suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ja saaneet tietosuojailmoituksen, jossa kerrotaan aineiston keräämisestä, säilyttämisestä ja raportoinnista. Tulokset raportoidaan nimettöminä, eivätkä osallistujat ole nähneet toistensa tuotoksia, lukuun ottamatta ryhmäkeskusteluihin osallistuneita opiskelijoita, sillä keskustelun

tarkoituksena oli nimenomaan yhdessä pohtia alun tuotoksia. Osallistujille kuitenkin tehtiin etukäteen selväksi, että heidän anonymiteettinsä toisilleen vaarantuisi ja heiltä kaikilta saatiin suostumus tähän.

Ensimmäinen aineistonkeruu järjestettiin yksivuotisten pedagogisten opintojen aloituskerralla. Osallistajat visualisoivat ideaalin kielenoppimistilanteen sekä tuottivat kouluun ja opetukseen liittyviä metaforia, joihin annettiin seuraavat alut: "Opettaja on kuin...", "Koulu on kuin...", "Oppija on kuin...", "Koulutus on kuin...", "Oppiminen on kuin..." ja "lhanteellinen oppimistilanne on kuin...". Metaforat koostuivat joko yksittäisistä täydentävistä sanoista, lauseista tai useammista virkkeistä. Visualisoinnit voitiin tehdä eri muodoissa (esim. internetistä poimittu kuva tai usean kuvan kuvakollaasi, oma piirros ja sitä täydentävä teksti, sarjakuva; esimerkkejä visualisoinneista ks. Heinonen & Roiha 2022). Hieman yli puolet osallistujista tuotti multimodaalisen tuotoksen (visualisointi ja sen sanallinen kuvaus), ja sanallinen kuvaus antoi lisätukea visuaalisesta aineistosta tehdyille tulkinnoillemme (ks. myös Kalaja & Mäntylä 2018).

Toinen aineistonkeruujakso sijoittui pedagogisten opintojen loppuun. Kaikki osallistajat palasivat kirjallisesti refleктоimaan alun tuotoksiaan (visualisointi ja metaforat) opintojen viimeisellä kerralla. Lisäksi seitsemän opiskelijaa osallistui ryhmäkeskusteluun (3–4 osallistujaa/keskustelu), jossa he tutkijoiden fasilitoimana kollektiivisesti refleктоivat alun tuotoksiaan, niiden luomisprosessia sekä mahdollisia muutoksia opetus- ja oppimiskäsityksissään pedagogisten opintojen aikana (ks. Liite 1). Osallistujia ei kuitenkaan ohjattu pohtimaan syitä mahdollisiin käsitysten muutoksiin, vaan ainoastaan kuvaamaan mahdollista muutosta. Ryhmäkeskusteluaineisto ääninauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. On syytä huomata, että alku- ja jatkoaineiston tehtävänanto ei eksplisiittisesti ohjannut opiskelijoita pohtimaan eriyttämistä, vaan keskittyi laajemmin yleisten oppimis- ja opettajuuskäsitysten tarkasteluun. Näin ollen halusimmekin tutkia erityisesti sitä, millä tavoin ja missä määrin eriyttäminen on tunnistettavissa osallistujien yleisissä käsityksissä. Eriyttämisen refleктоintiin ohjaamattoman tehtävänannon voidaan nähdä lisäävän tulosten luotettavuutta. Toisaalta tämän takia opiskelijat ovat voineet myös sivuuttaa eriyttämisen käsittelyn, minkä vuoksi kaikkia heidän eriyttämiskäsityksiään ei välttämättä ole tavoitettu tutkimuksessa.

Toki on syytä huomata, että osallistujien koulutuksessa eriyttämistä käsiteltiin eksplisiittisenä käsitteenä sekä kasvatustieteen perusopinnoissa että ainedidaktiikan kursseilla. Erityisesti vieraiden kielten opettajaopiskelijoilla eriyttämistä käsiteltiin laajasti yllä esitellyn Viiden O:n eriyttämismallin kautta (ks. Roiha & Polso 2023). Tämän lisäksi eriyttäminen painottui vahvasti myös opetusharjoitteluissa kaikilla osallistujilla. Lisäksi on syytä huomata, että virallisten opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi on mahdollista ja jopa todennäköistä, että eriyttämistä käsiteltiin muiden aiheiden yhteydessä (esim. arviointi, kieliopin opetus ym.), mikä lienee lähtökohta myös D'Intinon ja Wangin (2021) kanadalaiskorkeakouluja käsittelevän tutkimuksen taustalla (ks. luku 2 Eriyttämisen taustaa ja lähtökohtia).

Tutkimuksen aineistot (visualisoinnit ja metaforat; ryhmäkeskustelut; reflektiotekstit) analysoitiin temaattisen sisällönanalyysin keinoin (Braun & Clark 2021). Analyysi oli iteratiivinen prosessi, ja siinä noudatettiin aineisto- ja teorialähtöistä lähestymistapaa yhdistävää hybridia (Fereday & Muir-Cochrane 2006). Käytännössä analyysi eteni aineistojen ehdoilla, mutta samalla laajat eriyttämisenäkemykset (esim. Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2014) ohjasivat analyysia löyhästi ja toimivat sen ohjaavana lähtökohtana. Erityisesti Viiden O:n eriyttämismalli (Roiha & Polso 2021, 2023) toimi väljänä analyysikehikkona: aineistoista tunnistettiin eriyttämisen elementtejä mallin eri osa-alueilla, erityisesti opetusmenetelmiin ja oppimisympäristöön liittyen. Ensimmäisellä analyysikerroksella nämä lähtökohdat ohjasivat aineistojemme alustavaa koodausta (esim. koodit *taivotasot*, *oppikirjat*, *ryhmätyöt*). Olimme koodanneet ja analysoineet alkuaineiston (visualisoinnit ja metaforat) jo kertaalleen yleisten oppimis- ja opettajuuskäsitysten osalta (ks. Heinonen & Roiha 2022), ja tämän tutkimuksen tarpeisiin koodasimme osan aineistosta uudelleen ristiinkoodaten.

Analysoimme alku- ja jatkoaineistot ensin erillisinä aineistokokonaisuuksina ja pyrimme sitten tunnistamaan yhteisiä tendenssejä eri aineistokokonaisuuksien välillä. Vertailimme eri aineistokokonaisuksiin tuottamiamme koodeja ja muodostimme sen jälkeen tutkimuksen pääteemat (esim. opetusmenetelmät, yksilöllisyys, opettajan vastuu, rajalliset näkemykset) ja niitä vastaavat alateemat (esim. yhteistoiminnallinen oppiminen, yksilölliset tarpeet, ylöspäin eriyttäminen, oppikirjavetoinen oppiminen). Reflektioteksteistä koodattiin toisen tutkimuksen tarpeisiin osallistujien tuottaman muutospuheen laatu (konsensus-, täydennys- ja muutospuhe), käsitysten muutosta ilmentävät sisällölliset kuvaukset sekä muutoksen käynnistäjänä kuvattu agentti (esim. opetusharjoittelu, pedagogiset opinnot) (ks. tarkempi kuvaus Heinonen & Roiha tulossa). Tätä koodausta hyödynsimme osin myös tämän tutkimuksen asetelmassa, jossa tarkastelussa on eriyttämiseen liittyvien käsitysten kehittyminen pedagogisten opintojen aikana. Seuraavaksi esitämme tutkimuksemme tulokset kolmessa alaluvussa, joissa kuvaamme tutkimuksemme päälöydökset hyödyntäen koko pitkittäistä aineistokokonaisuuttamme ja fokusoiden käsitysten muovautumiseen ja kehittymiseen pedagogisten opintojen aikana.

## 5 Opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitykset ja niiden kehittyminen opintojen aikana

### 5.1 Yksilöllisyyden eetos vihjaa eriyttämiskäsityksistä

Orientaatio opetuksen eriyttämiseen ja oppilaiden moninaisuuden huomioimiseen näkyi läpileikkaavasti ainakin jollakin tasolla tutkimuksemme kaikissa aineisto-osioissa niin pedagogisten opintojen alkuvaiheessa tuotetuissa metaforissa ja visuaalisissa

narratiiveissa kuin loppuvaiheen reflektioivissa kirjallisissa tuotoksissa ja ryhmäkeskusteluissa. Huomattavaa on, että aineistonkeruuprosessissa tehtävänantomme visualisointien ja metaforien tuottamiseen sekä reflektioivien tekstien ja ryhmäkeskustelun ohjaavat kysymykset eivät millään tavalla ohjanneet osallistujia keskittymään kuvauksiinsa eriyttämiseen. Aiemmissä tutkimuksissa olemme raportoineet siitä, että alkuaineistomme analyysin tuloksissa näkyi kahdensuuntainen opetus- ja oppimiskäsitysten kehys: ensimmäisessä korostui melko mekaaninen, opettajalähtöinen ja oppikirjavetoinen oppiminen ja toisessa vuorovaikutteinen ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioiva orientaatio (Heinonen & Roiha 2022; Roiha & Heinonen 2024). Vaikka alkuaineistossa eriyttäminen ei eksplisiittisesti noussut esiin, tunnistimme aineiston yksityiskohtaisemmassa analyysissä sekä visualisoinneissa että metaforissa vähintään implisiittisiä viittauksia eriyttämisen laajojen määritelmien mukaisiin pääteemoihin (esimerkiksi opetusmenetelmät ja oppimisympäristö sekä oppilaiden yksilöllisyys ja opettajan tuki). Lisäksi jatkoaineistossa osallistujat vahvistivat oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen näkökulmaa, ja kuvauksissa oli nähtävissä myös käsitteellistä tarkentumista eriyttämisen tematiikkaan.

Oppilaiden yksilöllisyyden ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen pedagogisessa toiminnassa voidaan nähdä eräänlaisena eriyttämisen peruslähtökohtana (esim. Roiha 2014; Tomlinson 2014). Osassa alkuaineiston metaforia (14) ja visualisointeja (12) sekä niiden sanallisia kuvauksia osallistujat toivat esiin oppilaiden erityisyyttä ja yksilöllisiä tarpeita erityyppisillä kuvauksilla ja muotoiluilla, kuten kuvaamalla visualisoinneissa oppilaita moninaisena ja heterogeenisenä joukkona, jossa yksilöillä on erilaisia mieltymyksiä ja kiinnostuksenkohteita, mikä tulee huomioida opetuksessa. Lisäksi monet osallistujat esittivät, että ideaali oppimistilanne huomioi oppilaiden aikaisemman tiedon ja rakentaa sen varaan, mikä on yksi eriyttämisen kulmakivistä (esim. Suprayogi & Valcke 2016).

Alkuaineistossa yksilöllisyyden eetos näkyi osallistujien oppimis- ja opettajuuskäsityksissä melko vahvana esimerkiksi oppilaiden erityis- ja ainutlaatuisuutta ilmentävissä metaforissa: *oppija on kuin ainutlaatuinen viherkasvi* (ME9)<sup>1</sup> ja *oppija on kuin papukaija. Erityislaatuinen, monitaitoinen, värikäs ja joskus äänekäs* (ME12). Jo opintojen alkuvaiheessa osallistujien käsityksissä oli siis tulkittavissa orientaatio oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja sitä kautta mahdollisesti myös eriyttävään opetukseen. Kuitenkaan oppilaiden yksilöllistä huomioimista tai eriyttämistä ei vielä tässä vaiheessa eksplisiittisesti tuotoksissa tuotu näkyviin, yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta: *oppija on kuin yksilöllinen toimija, osa suurempaa yhteisöä* (ME16). Alkuaineistossa osallistujien käsitykset oppilaiden yksilöllisten tarpeiden merkityksestä opetuksessa

1 Metafora-aineisto on jaettu aineiston käsittelyn helpottamiseksi aineisto-osioihin opiskelijaryhmien mukaan (A, B, C ja E). Koodi (esim. ME9) sisältää tiedon aineistotyyppistä (M=metafora), aineisto-osioista (C-ryhmä) ja metaforan järjestysnumeron (9) aineistossa.



olivat kuitenkin implisiittisesti näkyvissä esimerkiksi kasvun ja hoivan tematiikkaa ilmentävissä puutarha/puutarhuri/kasvi-tyyppisissä metaforissa (ks. myös Lin ym. 2012). Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä alkuaineistossamme melko taajaan esiintyvää metaforatyyppejä:

Opettaja on kuin puutarhuri. Hän huolehtii ja hoitaa sekä antaa kasveilleen oikeat rakennusaineet, jotta niistä kasvaisi vahvoja ja vankkoja puita ja pusikoita. Taitava puutarhuri myös tunnistaa kasviensa tarpeet ja osaa mukauttaa hoitoaan niiden tarpeiden mukaiseksi. (MA18)

Esimerkki heijastelee eriyttävän opetuksen periaatteita noudattelevaa opettajuuskäsitystä, jossa opetuksen yksilöllisellä mukauttamisella ja oppilaiden tarpeiden tunnistamisella eli oppilaantuntemuksella on keskeinen rooli (ks. myös Roiha & Polso 2024). Tätä tulkintaamme vahvistaa se, että loppuvaiheen reflektiotekstissä eräs osallistuja eksplikoi puutarha-metaforan oppilaiden yksilöllisyyttä korostavan tulkinnan: *Mielestäni puutarhametfora on oikein oiva, sillä oppilaatkin ovat yksilöitä ja tarvitsevat aitoa kohtaamista ja yksilöllistä huomiota, kuten myös viherkasvit* (RT33). Yksilöllisyyden ja oppilaantuntemuksen näkökulma näkyy selvästi niin ikään alla olevassa ryhmäkeskusteluaineiston katkelmassa, jossa osallistuja peräänkuuluttaa opettajan velvollisuutta eriyttävään opetukseen:

Tärkeätä on et se on yksilöllistä että -- opetus huomiois kaikki ja se että kaikkia ihmisiä ei motivoi samat asiat -- vaatis semmosta että opettajaa kiinnostais ne oppilaansa tarpeeks että se viittii tutustua heihin ja tietää että mikä heitä kiinnostaa ja mistä ne tykkää. (RK2, O3)

Oppilaiden yksilöllisyyden korostaminen oli siis pitkittäistutkimuksessamme selvästi vahvistuva tendenssi, ja reflektioteksteissä osallistujat toivat metaforia ja visualisointeja tarkentavassa ja täsmentävässä muutospuheessaan vielä eksplisiittisemmin esiin oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisten tarpeiden huomioimisen opetuksessa, esimerkiksi: *Opetettavan kohtaaminen yksilönä ennakkoluulottomasti* (RT2) ja *Harjoittelun aikana huomasin erityisesti miten tärkeää opettajan on kohdata jokainen oppilas myös yksilönä eikä vain osana suurempaa ryhmää* (RT15). Joissain reflektioteksteissä osallistujat myös käsitteellistivät eriyttävän opetuksen periaatteita, mikä osoittaa teoreettisen tiedon ja käytännön yhdistämisen kehittymistä pedagogisten opintojen aikana: *Olen edelleen samoilla linjoilla tekemäni visuaalisen narratiivin kanssa. Lisäisin siihen kuitenkin joitain kuvia, joissa tulisi ilmi opettaja- ja oppilasryhmien heterogeenisyys* (RT36). Eriyttämiskäsityksiä heijasteleva oppilaiden yksilöllisyyden eetos on linjassa sen kanssa, että jatkoaineiston reflektioteksteissä osallistujien käsityksissä näkyi yleisesti ottaen selkeä muutos opettajakeskeisestä opetuksesta oppijälähtöiseen orientaatioon (ks. tarkemmin Heinonen & Roiha tulossa).

## 5.2 Eriyttämiskäsityksissä korostuvat oppimisympäristöt ja opetusmenetelmien variaatiot

Kaikissa tutkimuksemme aineisto-osioissa oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien kuvauksissa näkyi jollain tasolla orientaatio eriyttävään opetukseen. Erilaisten opetusmenetelmien ja opetusstrategioiden käyttäminen nähdään keskeisenä osana opetuksen eriyttämistä (Suprayogi & Valcke 2016; Tomlinson 2014), ja jo alkuaineiston metaforat ilmensivät käsitystä, jonka mukaan ideaalissa oppimistilanteessa oppijalle tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja ja menetelmiä oppimiseen: *lhanteellinen oppimistilanne on kuin buffet-ateria; jokaiselle jotakin, monelle montaa sorttia* (MA1); *kuin markkinat, jokaiselle jotakin* (MA9). Osallistujien kuvauksissa opetusmenetelmien variointi ideaalin oppimistilanteen määrittäjänä näytti lisäksi vahvistuvan pedagogisten opintojen aikana, mitä havainnollistaa seuraava esimerkki reflektiotekstin muutospuheesta:

Metaforan "Ideaali oppimistilanne on kuin vesihanasta astiaan vapaasti valuva vesi." kanssa olen kuitenkin eri mieltä. Ideaalin oppimistilanteen ei tarvitse olla yhtä vaivaton kuin vapaasti valuva vesi, vaan mielestäni ideaali oppimistilanne on tilanne, jossa oppilaat ovat saaneet tarvittavan tiedon mahdollisista kummervenkeistä huolimatta niin, että yksilön tarpeet huomioidaan mahdollisuuksien mukaan. Nyt kirjoittaisin: "Ideaali oppimistilanne on kuin hanasta putoavaa vettä, aina erilaisen makuista jokaisesta hanasta." (RT42)

Esimerkistä on tulkittavissa paitsi yksilöllisten opetusmenetelmien hyödyntämisen ajatus myös oppimiskäsitys, jossa oppimistilanteet nähdään kompleksisina ja moniulotteisina. Jo alkuaineistossa osallistujat olivat sisällyttäneet visualisointeihinsa useita ideaalin opetustilanteen piirteitä. Tämä viittaa paitsi ajatukseen eriyttämisestä myös siihen, että oppiminen tulkitaan monimutkaisena ilmiönä, jonka kuvaaminen kokonaisuutena yhdellä visualisoinnilla on haastavaa. Reflektiotekstien muutoskuvauksissa oppimistilanteen kompleksisuutta kuitenkin korostettiin vielä selvemmin usein rinnakkain yksilöllisyyden ja eriyttämisen eetoksen kanssa:

Ideaalin oppimistilanteen visualisoiminen tai paperille saaminen on käytännössä mahdotonta, koska ideaali oppimistilanne on jokaiselle luokalle erilainen ja jokaiselle oppilaalle erilainen. (RT57)

Opetusharjoitteluiden aikana minulle on ennestään vahvistunut, että ei ole vain yhtä ideaalia tapaa tai tilannetta oppia. Jokainen oppija/oppilas/opiskelija on erilainen ja siksi myös parhaimmat oppimistavat sekä -tilanteet ovat yksilöllisiä. (RT23)

Eriyttävässä opetuksessa keskeinen ulottuvuus on oppimisympäristö (esim. Reis & Renzulli 2015; Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2014), jota voidaan tarkastella joko fyysisestä tai psykososiaalisesta näkökulmasta. Psykososiaalisen oppimisympäristön huomioiminen oli aineistossamme läpileikkaava teema, joka näytti olevan jo alkuaineiston perusteella osallistujille hyvin tärkeä näkökohta. Valtaosa osallistujista oli sisällyttänyt visualisointeihinsa ryhmätyöskentelyä ja yhteistoiminnallista oppimista,

joita pidetään usein eriyttämisen kannalta toimivina opetusmenetelminä (Roiha & Polso 2021; Suprayogi & Valcke 2016). Yhteistoiminnallinen oppiminen näkyi myös sellaisissa metaforissa, jotka heijastivat ajatusta opiskelijoiden kollektiivisesta yhteisöstä, joka työskentelee yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi: *Ihanteellinen oppimistilanne on kuin joukkue, joka pelaa täydellisesti yhdessä* (MD19); *Opettaja on kuin kapellimestari, joka johtaa orkesteria* (MA9).

Yhdessä yhteistoiminnallista oppimista kuvaavassa visualisoinnissa osallistuja oli sisällyttänyt kuvaansa myös pyörätuolissa istuvan opiskelijan, mikä viittaa moninaiseen ja osallistavaan oppimisympäristöön, josta fyysiset esteet on poistettu. Monet osallistajat mainitsivat jo alkuaineistossa lisäksi oppijoita tukevan sosiaalisen oppimisympäristön merkityksen ja korostivat esimerkiksi luokkahuoneessa vallitsevaa oppimisen rauhaa ja kiusaamisenvastaisuutta. Jatkoaineiston reflektioteksteissä tämä eriyttämisen näkökulma nousi vielä näkyvämmiin esiin, mitä havainnollistavat seuraavat esimerkit:

Opettaja pystyy luomaan turvallisen ja positiivisen ilmapiirin luokkaan. (RT27)

Koulu on kuin toinen koti - sinne on aina mukava palata. > Ei ehkä ensimmäinen mielikuva, joka minulle olisi nykyään tullut mieleen, mutta ehkä ihan toimiva. Oppimisympäristö olisi ideaalisti kannustava ja positiivinen, ja siellä tulisi olla mukava olla. (RT6)

Eriyttävää opetusta palvelevissa luokkahuoneissa fyysinen oppimisympäristö on joustava ja helposti muokattavissa erilaisten oppijoiden tarpeisiin: ihannetilanteessa luokassa on paikkoja erityyppiselle oppimiselle, kuten ryhmätyöskentelylle, hiljaiselle työskentelylle ja yksilötyöskentelylle (esim. Roiha & Polso 2021). Alkuaineiston visualisoinneissa ja metaforissa fyysinen oppimisympäristö oli useissa tapauksissa kuvattu melko perinteisenä oppimisen asetelmana, jossa oppilaat istuvat pulpettiensa ääressä joko yksin tai ryhmissä ja kaikki oppilaat työskentelevät samojen aiheiden parissa samaan aikaan ja samalla tavalla. Jatkoaineiston muutospuheessa vaihtelevia oppimisympäristöjä kuitenkin korostettiin: *Vaihtelevat oppimisympäristöt näkyvät jo nyt visualisoinnissani, mutta niitäkin olisi mahdollista korostaa vielä lisää. Liikkeen ja luovien aineiden yhdistämisen suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen näen edelleen tärkeänä* (RT54). Lisäksi reflektioteksteissä korostettiin oppimisympäristön variointia käsiteltävän aiheen mukaan, mikä osoittaa eriyttämiskäsitysten vahvistumista ja nyansoitumista pedagogisten opintojen aikana:

Ajattelen edelleen, että ideaali oppimistilanne ja oppimisympäristö riippuu paljon esimerkiksi käsiteltävästä aiheesta. Oppilaiden ja ryhmien välillä on myös paljon eroja siinä, millainen on ideaali oppimistilanne. Perinteiset opettajajohtoiset opetustilanteet jäävät todennäköisesti vähiten oppilaiden mieleen. Lisäisin nyt kuvan, jossa oppilaat saavat toimia ikään kuin opettajina toisilleen, ja jossa käydään yhteistä keskustelua opettajan ja oppilaiden välillä. Toisaalta lisäisin myös kuvan perinteisestä luokkatilasta, jossa jokaisella on yksittäinen pulpetti / muu istumapaikka. Tällaisista tiloista

tuntui esimerkiksi [harjoittelukoulussa] olevan lähes pula. Monet oppilaat keskittyisivät parhaiten tällaisessa tilassa. (RT43)

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat kaikki oppimiseen tarvittavat välineet, kuten tieto- ja viestintätekniiikan laitteet (esim. tietokoneet, tabletit, puhelimet). Nämä olivat vahvasti esillä alkuaineistossa osallistujien visualisoinneissa, mitä selittää se, että tieto- ja viestintätekniiikalla on melko korostunut rooli suomalaisessa koulutuksessa esimerkiksi valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tieto- ja viestintätekniiikan korostuminen voidaan lähtökohtaisesti nähdä osallistujien eriyttämiskäsitysten näkökulmasta myönteisenä, sillä digitaalisten laitteiden on todettu helpottavan eriyttämistä (esim. Deunk ym. 2018). Kiinnostavaa on kuitenkin se, että jatkoaineistossa digitaalisuus ei noussut enää lainkaan osallistujien kuvauksissa esiin. Tämä voi kertoa joko siitä, että digitaalisten laitteiden hyödyntäminen on ollut syystä tai toisesta ylikorostuneesti esillä alkuaineistossa tai siitä, että laitteiden käyttäminen nähdään pedagogisten opintojen lopussa niin itsestään selvänä osana opetusta, ettei sitä jatkoaineistossa enää tehdä näkyväksi.

### 5.3 Eriyttäminen eksplisiittisenä käsitteenä kuvaa käsitysten muutosta

Edellisissä alaluvuissa olemme kuvanneet sitä, kuinka erityisesti alkuaineistossa osallistujien eriyttämiskäsitykset näkyivät monin paikoin implisiittisinä viittauksina eriyttävän opetuksen perusperiaatteisiin: osallistujat siis korostivat visualisoinneissa ja metaforissa monia eriyttämisen näkökulmasta keskeisiä oppimisen ulottuvuuksia oppilaiden yksilöllisyydestä oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien käyttöön. Huomattavaa kuitenkin on, että alkuaineistossa vain yksi osallistuja nosti eriyttämisen käsitteenä esiin visualisointiaan täydentävissä sanallisissa kommentteissa. Jatkoaineistomme ryhmäkeskusteluissa ja reflektiotesteissä eriyttäminen sen sijaan nousi teemana selvästi näkyvämmiin esiin, ja eriyttämiseen ja sen rooliin opetustilanteissa viitattiin myös eksplisiittisesti. Tulkitsemme tämän niin, että osallistujien eriyttämiskäsityksissä on ainakin jossain määrin tapahtunut muutosta pedagogisten opintojen aikana. Tätä tulkintaa vahvistaa se, että tunnistimme jatkoaineistosta selkeän eriyttämiseen liittyvän muutospuheen suhteessa alkuaineiston tuotoksiin: *no en laittanu sitä eriyttämistä kyl ollenkaa [visualisointiin] ku sillon sitä ei ehkä -- tajunnu sen merkitystä* (RK1, O2).

Jatkoaineistossa eriyttämiseen viitattiin opiskelijoiden täsmentäessään ja tarkentaessaan alkuvaiheen tuotoksiaan. Eriyttäminen kuvattiin ideaalin oppimistilanteen lähtökohtana esimerkiksi opetusmenetelmien kuvauksessa:

Ideaalissa oppimistilanteessa tunti on suunniteltu ryhmälle ja ajankohdalle sopivaksi ja sitä mukautetaan tarpeen mukaan. Ideaalissa oppimistilanteessa tehtävät ovat

eriyttäviä, ja oppija itse pääsee myös ääneen ja tuottamaan kieltä. Ideaalissa oppimistilanteessa kaikilla, sekä opettajalla ja oppijoilla, on hyvä olla. (RT10)

Tekemäni visuaaliset narratiivit ja metaforat edustavat edelleen ajatuksiani ideaalisesta oppimistilanteesta ja opettajuudesta. Metaforia en lähtisi täydentämään, mutta visuaalisia narratiiveja voisin täydentää tarkentamalla niitä. Opetusmenetelmien yhteydessä voisin mainita tarkemmin esim. eriyttämisen opetuksessa ja avata tarkemmin niitä arvoja, jotka ovat luokan yhteisten pelisääntöjen takana. Tällainen arvo voisi olla mm. suvaitsevaisuus. (RT62)

Molemmat esimerkit havainnollistavat paitsi eriyttämistä eksplikoituna käsitteenä jatkoaineistossa, myös psykososiaalisen oppimisympäristön sekä suvaitsevaisuuden merkitystä osallistujien kuvauksissa, mikä kertoo oppijoiden moninaisuuden huomioidusta orientaatiosta. Ensimmäisessä esimerkissä osallistuja kiinnittää eriyttämisen nimenomaan oppitunnin tehtäviin. Tämä voi kertoa siitä, että vaikka käsitykset eriyttämisestä nousevat jatkoaineistossa selvemmin näkyviin ja siten ilmentävät ainakin jonkinasteista käsitysten muutosta, kuvaukset heijastelevat kuitenkin paikoin melko kapeita eriyttämiskäsityksiä. Tällöin eriyttämistä käsitellään joukkona opettamisen käytännön keinovalikoimaa sen sijaan, että se ymmärrettäisiin opetusfilosofiaa ohjaavana kokonaisvaltaisena oppimisen lähtökohtana (ks. esim. Jager ym. 2022; Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2014). Tätä tulkintaa vahvistaa seuraava ryhmäkeskusteluesimerkki, jossa osallistuja kritisoi eriyttävän näkökulman puuttumista oppikirjoissa ja samalla työmäärää, jota eriyttävän opetuksen toteuttaminen opettajalta vaatii:

Ei kielten kirjoissa niiku lähtökohtasestikaan eriytetä ollenkaa, se kaikki ylimääräinen työ jää opettajalle ja se ei koskaa näy tuntipalkassa vaik sä miten eriytät ni se on vähä sillai kieltenopettajan näkökulmasta työlästä mut silti sitä pitäs tehdä. (RK1, O3)

Esimerkki havainnollistaa sitä, että vaikka eriyttämiseen kiinnitetään huomiota ja sen merkitys tunnustetaan (vaikkakin suhtautuen samalla kriittisesti resurssointiin opetustyössä), osallistujan arvio eriyttämisen edellytyksistä ja toteuttamisen mahdollisuuksista käytännön opetustyössä kytetään osaksi oppikirjavetoista oppimiskäsitystä. Vastaava oppimateriaalikeskeinen oppimiskäsitys on niin ikään alkuaineistossamme selvästi näkyvä tendenssi ideaalin oppimistilanteen kuvauksissa (ks. Heinonen & Roiha 2022).

Esimerkki kertoo myös tietynlaisesta ongelmalähtöisestä orientaatiosta eriyttämiseen: sen merkitys oppimisen näkökulmasta ymmärretään mutta pedagogisten opintojen aikana karttunut opetuskokemus harjoittelujaksoilta on tuonut kuitenkin näkyviin käytännön opetustyön realiteetit. Tämä ideaalin ja käytännön ristiriita ja sen kuvaaminen on aineistoissamme läpileikkaava ilmiö, ja se näkyy myös eriyttämiskäsityksissä, mitä havainnollistaa seuraava esimerkki: *kyl se varmaa ideaalii olis eriyttää mut se on hankalaa eriyttää jos on tosi paljon eriytettävää* (RK1, O3). Mahdollisesti kapeaa eriyttämiskäsitystä heijastelee myös seuraava esimerkki ryhmäkeskustelusta, jossa eriyttämistä tarkastellaan taitotasolähtöisesti. Osallistuja kuvaa sitä, millaisia

näkemyksiä eriyttämisen toteuttamisesta erityispedagogiikan harjoittelujakson loppureflektiossa on esitetty:

Paras juttu minkä mä kuulin eriyttämisestä oli meidän erkan erkkaharkan loppurefleksio mis oli vaan sillee et periaattees kannattaa vaa enemmi suunnitella niin et miettii sen minimin et mikä on se niiku ihan minimi mikä kaikkien pitää osaa, ja sit kaikki eriytytys on tavallaan ylöspäin et ei oo niiku sillä tavalla keskilinjaa joka niiku repee joka suuntaan. (RK1, O1)

Huolimatta paikoin kapeista eriyttämiskäsityksistä, esimerkki kuitenkin osoittaa, että osallistujat ovat sisäistäneet eriyttämisen eri ulottuvuuksia ja voivat siten haastaa esimerkiksi kaksisuuntaista alas- ja ylöspäin eriyttämisen periaatetta. Jatkoaineiston ryhmäkeskusteluissa korostettiin erityisesti ylöspäin eriyttämisen merkitystä, näkökulmaa, joka usein jää vähemmälle huomiolle eriyttämisestä puhuttaessa. Lisäksi osallistujat kytkivät kuvauksissaan eriyttämisen käsitteeseen siihen läheisesti liittyviä muita ydinkäsitteitä, kuten yhteisopettajuutta, mitä havainnollistaa seuraava esimerkki:

Etsisin ehkä vielä enemmän oppilaslähtöisiä kuvia, joissa esimerkiksi oppilaat ja opiskelijat opettaisivat toinen toisiaan. Lisäksi ideaaliin oppimistilanteeseen näkisin helposti kuuluvan myös yhden opettajan sijaan useamman opettajan. Tällöin myös eriyttäminen olisi vahvemmin läsnä oppimistilanteessa, sillä eriyttäminen on kuitenkin vahvasti läsnä melkein kaikissa opetusryhmissä jollakin tavalla. (RT54)

Jatkoaineistossamme eriyttäminen siis paikoin käsitteellistettiin selvästi näkyviin, mikä osoittaa jonkinasteista käsitysten muutosta osallistujissa. Eri aineistoja ristiin tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava, että aineistomme ovat luonteeltaan erityyppisiä (visuaaliset aineistot, kirjoitetut reflektiotekstit ja nauhoitetut ryhmäkeskustelut) ja niissä on siksi voinut tarjoutua erilaisia mahdollisuuksia tuoda esiin eriyttämiseen liittyviä käsityksiä. Esimerkiksi visualisoinnissa eriyttämisen kuvaaminen on voitu nähdä myös haastavana tehtävänä, mitä vahvistaa seuraava esimerkki osallistujan reflektiotekstistä, jossa kuvataan ajatuksia alkuperäisten tuotosten muokkaamisesta:

Kuitenkin varmasti lisäisin uuteen kuvaan monia asioita. Milläköhän kuvalla kuvattaisiin esim. eriyttämistä tai muunlaista tukea? Saattaisin myös luoda kuvan monista erilaisista mutta hyvistä oppimistilanteista, sillä ei ole yhtä ideaalia oppimistilannetta. (RT13)

## 6 Pohdinta

Pitkittäinen tutkimuksemme osoittaa, että vaikka osallistujien pedagogisten opintojen alkuvaiheen tuotokset heijastelivat paikoin melko perinteistä oppimateriaalivetoista ja opettajalähtöistä oppimiskäsitystä, eriyttäminen oli kuitenkin vähintään

implisiittisesti läsnä joidenkin osallistujien opetusfilosofiassa jo opintojen alussa; eriyttämisen näkökulma edustui karkeasti vajaa neljänneksessä alkuaineistosta. Tämä viittaa siihen, että oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ja erilaisten oppijoiden tukeminen näyttää olevan osalla osallistujista intuitiivisesti osana opetusfilosofiaa jo opintojen alkuvaiheessa. Yksilöllisyyden korostaminen on myös linjassa nykyaikaisten oppimiskäsitysten sekä opetussuunnitelmien ideologioiden kanssa, joissa tuodaan vahvasti esiin yksilöllisiä oppimispolkuja ja -prosesseja (Opetushallitus 2014, 2019).

Lisäksi jatkoaineistomme kertoo siitä, että opiskelijoiden eriyttämiskäsitykset kehittyivät jossain määrin opintojen aikana, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Dack 2019; Goodnough 2010; Roiha 2023). Muutoksesta huolimatta osallistujien kuvaukset heijastelivat paikoin melko rajallisia ja kapeita eriyttämiskäsityksiä. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että he tarkastelivat eriyttämistä pääosin taitotasojen kautta ja näkivät eriyttämisen osittain irrallisena muusta opetuksesta (ks. myös Dee 2010; Nepal ym. 2024). Aineistomme perusteella voidaan todeta, että pedagogiset opinnot antavat eriyttävän opetuksen harjaantumiseen perustan, jonka pohjalta voidaan lähteä rakentamaan syvempää ymmärrystä eriyttämisen kokonaisvaltaisesta toteuttamisesta oppimistilanteissa.

Tutkimuksemme antaa viitteitä siihen, että eriyttämiseen on jatkossa kiinnitettävä enemmän huomiota (aineen)opettajakoulutuksessa. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajakoulutuksessa pyrittäisiin vielä konkreettisemmin mallintamaan opettajaopiskelijoille eriyttäviä opetuskäytänteitä ja lisäksi ohjattaisiin opiskelijoita rohkeammin testaamaan esimerkiksi harjoittelujaksoilla erilaisia teoreettisista eriyttämisen malleista ammentavia opetuskokeiluja. Tätä kautta voisi tarjoutua myös jatkotutkimusmahdollisuuksia pureutua esimerkiksi siihen, missä määrin opettajaopiskelijat kykenevät käytännössä jalkauttamaan pedagogisiin opintoihin sisältyviä eriyttämisen sisältöjä opetuskentälle. Näin olisi mahdollista saada nyansoidumpaa kuvaa siitä, missä määrin opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitykset heijastelevat heidän opetuskäytänteissään. On nimittäin huomattava, että tutkimuksessa tarkastellut käsitykset opettamisesta ja oppimisesta eivät itsessään kerro vielä siitä, missä määrin nämä käsitykset näkyvät toteutuissa opetuskäytänteissä.

Tutkimuksemme tulokset eriyttämiskäsitysten kehittymisestä pedagogisten opintojen aikana haastavat aiempia tutkimuksia, joiden mukaan eriyttäminen ei ole opettajaopiskelijoiden käytännön opetuksessa tai oppimiskäsityksissä erityisen prominentti ilmiö (mm. Brevik ym. 2018; Dack 2018; Dee 2010; Nepal ym. 2024). On kuitenkin huomattava, että tämän tutkimuksen osallistujien aineenopettajakoulutuksessa eriyttämistä käsiteltiin yksityiskohtaisesti ja se tuotiin esiin eksplisiittisenä käsitteenä pedagogisissa opinnoissa niin teoreettisissa opinnoissa kuin opetusharjoitteluissa. On siis mahdollista, että nämä painotukset jossain määrin näkyvät esimerkiksi jatkoaineistomme löydöksissä. Yleisesti ottaen tulosten luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi tutkijan ja tutkittavien suhde (tässä tapauksessa didaktikko ja opettajaopiskelija) on voinut tiedostamatta

vaikuttaa aineiston sisältöön esimerkiksi siten, että osallistujat ovat paikoin tuottaneet vastauksia, joita olettaa tutkijalle mielekkäiksi. Lisäksi aineiston analyysissä tutkijanpöytä ei koskaan voi olla täysin objektiivinen, vaan tutkijan omat käsitykset tutkittavasta aiheesta voivat jossain määrin taustavaikuttaa aineiston käsittelyssä ja analyysissä, mikä osaltaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineistomme monipuolisuus (visuaaliset, kirjoitetut ja puhutut tekstit) on yhtäältä tämän tutkimuksen vahvuus, sillä kokonaisuus on analyysissämme tarjonnut mahdollisuuden ristivalottaa erilaisia aineistoja keskenään. Samalla tutkimukseen ensisijaiseksi analyysitavaksi valikoitunut sisällönanalyttinen lähestymistapa on voinut jättää huomiotta sellaisia näkökulmia, joita esimerkiksi alkuaineiston tarkastelu multimodaalisina teksteinä ja visuaalisen analyysin kautta olisi voinut tarjota (ks. esim. Kalaja ym. 2013; Kress & Van Leeuwen 2020).

Oppilaiden osaamisen eriytymiskehityksestä puhutaan tämän hetken koulutusdiskurssissa paljon, esimerkiksi tuoreiden PISA-tutkimusten valossa. Muun muassa tämän takia eriyttämiseen liittyvä osaaminen on opettajankoulutuksessa vielä aiempaa keskeisemmässä roolissa. Käsitykset eriyttämisestä tarjoavatkin yhden näkökulman sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen arjen kielenoppimistilanteissa. Samalla eriyttämiskäsitykset ja niiden tarkastelu avaavat koulutusdemokraattisen ulottuvuuden pohdinnalle siitä, millaisia oikeuksia erilaisilla oppijoilla on saada oppimiseensa tarvittavaa tukea esimerkiksi eriyttämisen keinoin ja miten nämä oikeudet taataan moninaistuvassa yhteiskunnassamme. Lisäksi kielitietoisuutta korostava nykykoulu sekä oppijoiden monikieliset taustat ja moninaiseen kielirepertuaariin nojaavat koulupolut tarjoavat yhden keskeisen näkökulman eriyttämisestä käytävään keskusteluun aineenopetuksessa – opetettavasta aineesta riippumatta.

Tutkimuksemme tarjoaa tietoa siitä, miten aineenopettajaopiskelijat kasvavat opinnoissaan huomioimaan oppilaiden moninaisuutta ja erilaisia tarpeita opetuksessaan ja asettaa samalla haasteen opettajankoulutukselle huomioida eriyttämisen näkökulmia aiempaa enemmän jo opintojen alkuvaiheessa. Tutkimus antaa siis tärkeää tietoa opettajankouluttajille ja auttaa kehittämään kieltenopettajien pedagogisia opintoja. Jatkossa olisi hedelmällistä tutkia, miten osallistujien eriyttämiskäsitykset kehittyvät ja mitkä tekijät vaikuttavat niihin pidemmän ajan kuluessa, myös heidän siirtyessään työelämään.



## Kirjallisuus

- Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. *Koulun monet kielet - Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://journal.fi/afinla/issue/view/7883>.
- Allday, R. A., S. Neilsen-Gatti & T. M. Hudson 2013. Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36 (4), 298–311.
- Alsalamah, A. 2017. Differences between differentiated instruction and universal design for learning. *International Journal for Research in Education*, 6 (10), 8–11.
- Arshavskaya, E. 2017. Becoming a language teacher: Exploring the transformative potential of blogs. *System*, 69, 15–25.
- Autio, J. 2022. *Opettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä: "Aina voisin toteuttaa eriyttämistä luokassani paremmin"*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Banegas, D. L., G. Beacon & M. Pérez Berbain (toim.) 2021. *International perspectives on diversity in English language teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289.
- Barcelos, A. M. F., V. P. Pena & V. Peron 2021. Pre-service teachers of English in Brazil: Understanding the relationship between emotions and beliefs. Teoksessa M. I. Valsecchi, M. C. Barbeito & G. Placci (toim.) *Beliefs in foreign language learning: listening to teachers and students' voices. Research-based studies in Argentinian and Brazilian educational contexts*, Río Cuarto: UniRío editora, 104–115.
- Barkhuizen, G. & A. Feryok 2006. Pre-service teachers' perceptions of a short-term international experience programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 115–134.
- Bondie, R. S., C. Dahnke & A. Zusho 2019. How does changing "one-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43 (1), 336–362.
- Braun, V. & V. Clarke 2021. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18 (3), 328–352.
- Brevik, L. M., A. E. Gunnulfsen & J. S. Renzulli 2018. Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45.
- Chan, H. 2023. Ideating task-based designs for special education learners. *TESOL Journal*, 14, e711.
- Dack, H. 2018. Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 62–74.
- Dack, H. 2019. Understanding teacher candidate misconceptions and concerns about differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 54 (1), 22–45.
- Dee, A. L. 2010. Preservice teacher application of differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 46 (1), 53–70.
- Deunk, M. I., A. E. Smale-Jacobse, H. de Boer, S. Doolard & R. J. Bosker 2018. Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54.
- D'Intino, J. S. & L. Wang 2021. Differentiated instruction: a review of teacher education practices for Canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47 (5), 668–681.

- Dufva, H., M. Aro, R. Alanen & P. Kalaja 2011. Voices of literacy, images of books: Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6, 58–74.
- Eikeland, I. & S. E. Ohna 2022. Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8 (3), 157–170.
- Evans-Hellman, L. A. & R. Haney 2017. Differentiation (DI) in higher education (HE): Modeling what we teach with pre-service teachers. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17 (5), 28–38.
- Fajet, W., M. Bello, S. Ahwee Leftwich, J. L. Mesler & A. N. Shaver 2005. Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 717–727.
- Fereday, J. & E. Muir-Cochrane 2006. Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 80–92.
- Friend, M. 2008. *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gaitas, S. & M. A. Martins 2017. Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (5), 544–556.
- Gaitas, S., C. Carêto, F. Peixoto & J. Castro Silva 2024. Differentiated instruction: 'to be, or not to be, that is the question'. *International Journal of Inclusive Education*, 28 (11), 2607–2623. DOI: 10.1080/13603116.2022.2119290
- Gheysens, E., E. Consuegra, N. Engels & K. Struyven 2020. Good things come to those who wait: The importance of professional development for the implementation of differentiated instruction. *Frontiers in Education*, 5 (96), 1–14.
- Gheysens, E., E. Consuegra, N. Engels & K. Struyven 2021. Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103210.
- Goodnough, K. 2010. Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research in Science Education*, 40 (2), 239–265.
- Graham, L., K. de Bruin, C. Lassig & I. Spandagou 2021. A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9 (1), 161–198.
- Griful-Freixenet, J., K. Struyven, W. Vantieghem & E. Gheysens 2020. Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306.
- Griful-Freixenet, J., W. Vantieghem, E. Gheysens & K. Struyven 2020. Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: A study among pre-service teachers and teachers. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1862404
- Hahl, K. & E. Mikulec 2018. Student reflections on teacher identity development in a year-long secondary teacher preparation program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (12), 42–58.
- Hammerness, K. 2006. From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108 (7), 1241–1265.
- Heinonen, P. & A. Roiha tulossa. Exploring the trajectory of pre-service language teachers' perceptions of teaching and learning: Visualisations, metaphors and reflective texts as anchors for narrative of change. *Käsikirjoitus vertaisarvioinnissa*.

- Heinonen, P. & A. Roiha 2022. Kielten aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja opettajuudesta - aineistona metaforat ja visuaaliset narratiivit. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 22, 201–223.
- Hunter, A.-M. (toim.) 2024. *Diversity and inclusion in English language education: Supporting learning through research and practice*. London: Routledge.
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2022. *Englantia koronapandemian aikaan: A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2023. *A-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Jager, L., E. Denessen, A. Cillessen & P. C. Meijer 2022. Capturing instructional differentiation in educational research: investigating opportunities and challenges. *Educational Research*, 64 (2), 224–241.
- Joseph, S., M. Thomas, G. Simonette & L. Ramsook 2013. The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2 (3), 28–39.
- Kalaja, P., H. Dufva & R. Alanen 2013. Experimenting with visual narratives. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.
- Kalaja, P. & S. Melo-Pfeifer (toim.) 2019. *Visualising multilingual lives: More than words*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P. & K. Mäntylä 2018. "The English class of my dreams!": Envisioning teaching a foreign language. Teoksessa S. Mercer & A. Kostoulas (toim.) *Language teacher psychology*. Bristol: Multilingual Matters, 34–52.
- Kalaja, P. & A. Pitkänen-Huhta 2020. Raising awareness of multilingualism as lived – in the context of teaching English as a foreign language. *Language and Intercultural Communication*, 20 (4), 340–355.
- Kamppi, P., N. Rumpu, M. Huhtanen, M. Jokinen, S. Kartimo-Kröger, A. Roiha, I. Rämä & M. Sjöström 2024. *Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Karadag, R. & S. Yasar 2010. Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: an action research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394–1399.
- Kress, G. & T. Van Leeuwen 2020. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Laari, A., S. Lakkala & S. Uusiautti 2021. 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': Differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191 (4), 598–611.
- Lavania, M. & F. B. M. Nor 2020. Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7 (6), 293–297.
- Lin, W.-C., P. P. Shein & S. C. Yang 2012. Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique*, 11 (1), 183–199.
- Lindner, K.-T. & S. Schwab 2020. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Ma, L. & H. Luo 2021. Chinese pre-service teachers' cognitions about cultivating critical thinking in teaching English as a foreign language. *Asia Pacific Journal of Education*, 41 (3), 543–557.

- Macalister, J. 2012. Pre-service teacher cognition and vocabulary teaching. *RELC Journal*, 43 (1), 99–111.
- Majjala, M. 2023. Multimodal postcards to future selves: Exploring pre-service language teachers' process of transformative learning during one-year teacher education programme. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17 (1), 72–87.
- Majjala, M., A. Roiha & M. Patzelt 2023. Vieraiden kielten aineenopettajaopiskelijoiden sähköposteja tulevaisuudesta: tarkastelussa teknologiset oppimisympäristöt. *Ainedidaktiikka*, 7 (2), 70–91.
- Mattheoudakis, M. 2007. Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1272–1288.
- McCrea Simpkins, P., M. A. Mastropieri & T. E. Scruggs 2009. Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30 (5), 300–308.
- Melesse, T. 2015. Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4 (3), 253–264.
- Mäntylä, K. & P. Kalaja 2019. 'The class of my dreams' as envisioned by student teachers of English: What is there to teach about the language? Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) *Visualising multilingual lives: More than words*. Bristol: Multilingual Matters, 254–274.
- Mäntylä, K., A. Roiha & H. Dufva 2023. 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.
- Mäntylä, K., A. Roiha & K. Kajander 2023. Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA- teema, 16, 54–79.
- Nepal, S., S. Walker & J. Dillon-Wallace 2024. How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? *International Journal of Inclusive Education*, 28 (2), 109–123.
- Obrovská, J., P. Svojanovský, J. Kratochvílová, K. Lojdová, F. Tůma & K. Vlčková 2024. Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. *Journal of Education for Teaching*, 50 (3), 403–420.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltomäki, S., P. Laamanen & E. Kärnä 2022. Integroiva kirjallisuuskatsaus opettajien käyttämistä eriyttämisen opetuksellisista keinoista perusopetuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 32 (3), 35–54.
- Permanto, E. 2020. *Matematiikan opetuksen eriyttäminen alakoulussa opettajien näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Pinho, A. S. 2019. Plurilingual education and the identity development of preservice English language teachers: An illustrative example. Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) *Visualising multilingual lives: More than words*. Bristol: Multilingual Matters, 214–231.
- Pitkänen-Huhta, A. & A. Rothoni 2018. Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 333–364.
- Pozas, M., V. Letzel & C. Schneider 2020. Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20 (3), 217–230.

- Prast, E. J., E. Van de Weijer-Bergsma, E. H. Kroesbergen & J. E. H. Van Luit 2015. Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3 (2), 90–116.
- Puzio, K., G. T. Colby & D. Algeo-Nichols 2020. Differentiated literacy instruction: Boondoggle or best practice? *Review of Educational Research*, 90 (4), 459–498.
- Reis, S. M. & J. S. Renzulli 2015. Five dimensions of differentiation. *Gifted Education Press Quarterly*, 29 (3), 2–9.
- Rock, M. L., M. Gregg, E. Ellis & R. A. Gable 2008. REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52 (2), 31–47.
- Roiha, A. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28 (1), 1–18.
- Roiha, A. 2023. Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58 (3), 289–306.
- Roiha, A. & P. Heinonen 2024. "A learner is like a snowflake, each unique": uncovering pre-service language teachers' perceptions of differentiation relying on visualisations, metaphors and group discussions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24 (2), 349–361.
- Roiha, A., C. Janse, N. Kreuh & J. Polso tulossa. Differentiation in Dutch secondary EFL education: used strategies and identified challenges. *Käsikirjoitus vertaisarvioinnissa*.
- Roiha, A. & J. Polso 2021. The 5-dimensional model: A tangible framework for differentiation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 26 (20).
- Roiha, A. & J. Polso 2023. *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas. 2. uudistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roiha, A. & J. Polso (toim.) 2024. *Tunne oppilaasi: Oppilaantuntemus opetuksen kulmakivenä*. Jyväskylä: Santalahti.
- Rose, D. H. & A. Meyer 2002. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD.
- Roy, A., F. Guay & P. Valois 2013. Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1186–1204.
- Roy, A., F. Guay & P. Valois 2015. The big-fish–little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. *Learning and Individual Differences*, 42, 110–116.
- Ruohotie-Lyhty, M. & A. Pitkänen-Huhta 2022. Status versus nature of work: Pre-service language teachers envisioning their future profession. *European Journal of Teacher Education*, 45 (2), 193–212.
- Saban, A. 2006. Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17 (4), 299–315.
- Salo, O.-P. 2010. Ruotsin opettaminen tänään ja huomenna – mitä ruotsinopettajat ajattelevat? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, (1) 3.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), 560–575.
- Scarparolo, G. & P. Subban 2021. A systematic review of preservice teachers' self-efficacy beliefs for differentiated instruction. *Teachers and Teaching*, 27 (8), 753–766.
- Shareefa, M., V. Moosa, R. Mat Zin, N. Z. M. Abdullah & R. Jawawi 2019. Teachers' perceptions on differentiated instruction: Do experience, qualification and challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (8), 214–226.

- Smale-Jacobse, A. E., A. Meijer, M. Helms-Lorenz & R. Maulana 2019. Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366.
- Spandagou, I., L. J. Graham & K. de Bruin 2018. Differentiation for inclusive education: Whence the confusion? Abstrakti European conference on educational research -konferenssista, 2018, Bolzano, Italy.
- Stinson, C. 2018. Beyond compliance: An approach to serving English language learners with disabilities. *TESOL Journal*, 9, e405.
- Suprayogi, M. N. & M. Valcke 2016. Differentiated instruction in primary schools: Implementation and challenges in Indonesia. *PONTE*, 72 (6), 2–18.
- Thousand, J. S., R. A. Villa & A. I. Nevin 2007. *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tilastokeskus 2022. Oppimisen tuki [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. <https://tilastokeskus.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3> [Viitattu: 19.2.2024].
- Tomlinson, C. A. 2014. *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. 2022. *Everybody's classroom: differentiating for the shared and unique needs of diverse students*. New York: Teachers College Press.
- Turunen, P. & P. Kalaja 2004. Kieltenoppijat ja -opettajat: Metaforisesti. Teoksessa P. Muikku-Werner & H. Stotesbury (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. AFinLAn vuosikirja 2004. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 73–88.
- van Geel, M., T. Keuning, J. Frèrejean, D. Dolmans, J. van Merriënboer & A. J. Visscher 2019. Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (1), 51–67.
- Vipunen 2023. Esi- ja perusopetuksen oppilaiden kansalaisuus ja äidinkieli. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Oppilaat-ja-perusopetuksen-p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4neet.aspx> [luettu 23.1.2024]
- Wan, S. W. Y. 2016. Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23 (3), 1–28.
- Wegner, E., C. Burkhart, M. Weinhuber & M. Nückles 2020. What metaphors of learning can (and cannot) tell us about students' learning. *Learning and Individual Differences*, 80.
- Yuan, E. R. 2016. The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188–197.
- Yuan, R. & I. Lee 2014. Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1–12.

## Liite 1: Ryhmäkeskustelun kulku

### 1. Alkutilanne: virittäytyminen

Tutkikaa laatimianne visuaalisia narratiiveja.

- » Minkälaisia havaintoja teette? Mikä on kiinnostavaa tai yllättävää? Mikä on odotuksenmukaista? Löydätekö yhteneviä linjoja? Pohtikaa, jääkö jotakin olennaista puuttumaan näistä narratiiveista?
- » Kuinka lähellä kuvailemanne ideaalit oppimistilanteet ovat harjoittelun aikana kokemianne opetustilanteita? Miltä alkuperäiset narratiivit näyttävät pedagogisten opintojen lopussa? Miten muutosta narratiiveissa on kuvattu?

### 2. Metodologinen pohdinta

Millaisena koit visuaalisen narratiivin tuottamisen prosessin?

Esimerkiksi:

- » Miten lähdit prosessissa liikkeelle?
- » Miten päädyit visualisoimaan kuvilla / piirtämään? Harkitsitko kuvakaappausta / piirtämistä visualisoinnin muotona?
- » Millaisilla hauilla etsit kuvia? Oliko kuvia helppo löytää? Miten päädyit valitsemaan tietyt kuvat? Jäikö jotakin visualisoinnista puuttumaan esimerkiksi siksi, ettei sopivia kuvia löytynyt?
- » Minkälaisia tuntemuksia visuaalisen narratiivin luomisen aikana koit?
- » Kuinka luontevana koit visuaalisen työskentelyn opetuksen käsitteellistämässä? Olisiko ollut helpompaa kertoa niistä tai kirjoittaa niistä? Tuoko visuaalisuus esiin jotakin, jota kirjallisesti tai suullisesti on vaikeaa kuvata?

### 3. Vapaa kysymys

Onko mielessänne jotakin, jota haluaisitte vielä tuoda esiin visuaalisista narratiiveista ja niiden tuottamisen prosessista? Onko jotakin jota emme ole osanneet kysyä?

*Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 152–178.*

**Maria Ruohotie-Lyhty<sup>1</sup>, Camilla Rosvall<sup>2</sup>,**

**Liisa Suomela<sup>1</sup> & Maria Kautonen<sup>3,1</sup>**

<sup>1</sup>Jyväskylän yliopisto, <sup>2</sup>Åbo Akademi, <sup>3</sup>Itä-Suomen yliopisto

## **Opettajaopiskelijoiden näkökulmia moninaiseen ruotsinopettajuuteen eri opettajankoulutusyhteisöissä**

### **Nostot**

- Tutkimme opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ruotsinopettajuudesta kolmessa yliopistossa.
- Aineisto kerättiin toivottua ja ei-toivottua ammattitulevaisuutta kuvaavien narratiivien avulla.
- Yhteistä opiskelijoille oli tulevaisuuden visiona mielekäs ja motivoiva oppimisympäristö.
- Eri koulutusohjelmien väliset erot tulivat selkeimmin esille liittyen kielen rooliin opetuksessa.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)



## Abstract

This article focuses on themes related to language, learning and teaching that future Swedish language professionals visualize for their future work, and what kind of conditions these themes create for language teaching in a more multilingual and multicultural school. The article is based on a study of students at three different universities providing Swedish teacher education, thus focusing on the diverse educational contexts for Swedish language education. With this perspective, we can better understand the resources these educational contexts provide their students with to construct their professional identities. The study is based on a qualitative analysis of visual narratives and accompanying descriptions produced by 62 students. The results show the willingness of the participants to work for multifaceted language education, however, with different foci in the different teacher education contexts.

**Keywords:** teaching, teacher education, Swedish language, visual narratives

**Asiasanat:** opettajuus, opettajankoulutus, ruotsin kieli, visuaaliset narratiivit

## 1 Johdanto

Suomalainen koululaitos on opetusta ohjaavissa asiakirjoissaan (OPH 2014) sitoutunut tasa-arvoisen ja demokraattisen koulutuksen edistämiseen. Tärkeinä opetusta ohjaavina arvoina opetussuunnitelmassa mainitaan erilaisten oppilaiden osallisuus, positiivinen asenne monikulttuurisuuteen ja -kielisyyteen ja kestävä kehitys (OPH 2014). Nämä tavoitteet heijastelevat yhteiskuntamme muutosta yhä monikulttuurisempaan ja monikielisempään suuntaan. Kielen opettajien haasteena onkin luoda ratkaisuja, jotka kääntävät oppijoiden erilaiset taustat eduksi sen sijaan, että monikielisyys nähtäisiin opetuksen esteenä. Kansainvälisessä kielenopetuksen tutkimuksessa yhtenä ratkaisuna tällaiseen opetukseen on kehitetty ajatusta monikielisestä lähestymistavasta kielenopetukseen, jossa kieliä ei hahmoteta erillisinä entiteetteinä, vaan resursseina osallisuudelle ja toiminnalle (Chik & Melo-Pfeifer 2023; Garcia & Li 2014; The Douglas Fir Group 2016) ja kielenopetus taas nähdään oppiaineiden opettamisen sijaan laajemmin monikielisten identiteettien ja kielitietoisuuden tukemisena (Calafato 2020).

Opetuksen kehittäminen kouluissa monikielisyttä tukevaan suuntaan vaatii tavoitteisiin sitoutuneita opettajia, joilla on halua ja kykyä kehittää koulujen kielenopetusta. Tämä asettaa myös opettajankoulutukselle haasteen jalkauttaa opetussuunnitelmien ja kielenopetusta koskevan teoreettisen ajattelun tarjoamia näkökulmia monikielisestä opetuksesta, demokratiakasvatuksesta ja yhteistyöstä opettajaopiskelijoiden koulutukseen. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kolmen opettajakoulutuslaitoksen ruotsinopettajaopiskelijoiden käsityksiä tulevasta työstään ja vertaamme näitä käsityksiä viimeaikaiseen kielenopetusta koskevaan teoreettiseen ajatteluun ja suomalaisen koululaitoksen tavoitteeseen monikielisyttä ja monikulttuurisuutta tukevasta koulusta (OPH2014). Tämä tarkastelu tarjoaa lähtökohtia pohtia kielenopettajien koulutusohjelmien vahvuuksia ja heikkouksia monikielisen kielikasvatuksen kehittäjinä.

Tarkastellessamme ruotsin parissa toimivien opettajaopiskelijoiden näkemyksiä itsestään tulevana opettajina tutkimuksemme liittyy aikaisempaan runsaaseen opettajien ammatillisia identiteettejä koskevaan tutkimuskenttään. Kielenopettajan työn tärkeä resurssi on oma opettajaidentiteetti, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajan käsitystä itsestään kielen käyttäjänä ja ammatillisena toimijana (Pennington & Richards 2016; Vähäsantanen 2015). Selkeän ja positiivisen ammatillisen identiteetin voidaan nähdä tukevan merkittävästi kielenopettajan hyvinvointia työssä (Ruohotie-Lyhty 2013) ja sen rakentumisen tukeminen onkin suomalaisen kieltenopettajien koulutuksen merkittävä tavoite (OKM 2016). Tärkeä paikka identiteetin muodostumisessa on opettajankoulutus ja sen kieliympäristö. Opettajankoulutuksessa opiskelija tulee osalliseksi monista uusista yhteisöistä, joiden kieli- opiskelu- ja vuorovaikutuskäytänteet yhdessä käsiteltävien sisältöjen kanssa tukevat opiskelijan pohdintaa omasta opettajaidentiteetistä. Nämä kokemukset muodostavat resurssin, jonka avulla identiteettiä voidaan pohtia suhteessa yksilöllisiin kokemuksiin kielistä sekä suhteessa yhteisössä ja yhteiskunnassa vallitseviin käsityksiin monikielisydestä. Opiskelijalla on näin mahdollisuus pohtia, syventää ja muuttaa käsityksiään itsestään kielenkäyttäjänä ja kielikoulutuksen merkityksestä yhteiskunnan kehittämisessä.

Tutkimuksemme liittyy laajempaan Svenska kulturfondenin rahoittamaan hankkeeseen Ruotsin kieli kokemuksena, pedagogiikkana ja politiikkana: ruotsin kielen opettajaopiskelijoiden käsityksiä ruotsin kielen opettamisesta (PoPUpp 2022–2023<sup>1</sup>). Hankkeessa tutkimme ruotsin kielen opettajaksi opiskelevien identiteetin muodostumista neljässä eri ruotsinopettajien koulutusohjelmassa. Mukana ovat ruotsin aineenopettajien koulutusohjelmat Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoista, kielikylpyopettajakoulutus Åbo Akademiassa ja KIMO-koulutus (Kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukeva opettajankoulutus) Jyväskylän yliopistosta. Hankkeen tarkoituksena on tunnistaa tapoja, joilla opettajaopiskelijoiden monikielisen opettajaidentiteetin muodostumista tuetaan eri ohjelmissa ja kehittää näitä tapoja yhteistyössä. Tässä artikkelissa tarkastelemme kolmen suomalaisen opettajankoulutusyhteisön tarjoamia resursseja opiskelijoiden opettajaidentiteetin rakentamiselle opiskelijoiden tuottamien kuvien ja kirjoitusten pohjalta. Tutkimuskysymyksemme on:

*Mitä kieleen, oppimiseen ja opettajuuteen liittyviä teemoja eri yliopistojen opettajankoulutusyhteisöissä opiskelevat osallistajat tuovat esille aineistossamme?*

Tulosten pohjalta tarkastelemme, millaisia edellytyksiä nämä keskeiset teemat antavat kielenopetukselle entistä monikielisemmässä koulussa. Tutkimus perustuu 62 opiskelijan tuottamiin visuaalisiin narratiiveihin ja niitä selittäviin lyhyisiin teksteihin kolmessa opettajankoulutusyhteisössä; Jyväskylän yliopistossa, Itä-Suomen yliopistossa ja Åbo Akademiassa Vaasassa. Tarkastelemalla näitä kolmea eri opetta-

1 <https://www.jyu.fi/fi/hankkeet/ruotsin-kieli-kokemuksena-pedagogiikkana-ja-politiikkana-ruotsin-kielen-opettajaopiskelijoiden>

jankoulutusyhteisöä voimme tunnistaa niitä tekijöitä, jotka tukevat opiskelijoiden positiivisen opettajaidentiteetin rakentumista heidän valmistautuessaan toimimaan opettajina ruotsin opetuksen moninaisissa tehtävissä eri koulutusasteilla ja erilaisissa kielikonteksteissa.

## 2 Kielenopettajaidentiteettiä rakentamassa opettajankoulutuksessa

Soveltavassa kielitieteessä identiteetti on jo pitkään ollut tärkeä käsite kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa. Identiteetillä viitataan Nortonin mukaan siihen ”miten yksilöt ymmärtävät suhteensa maailmaan, miten tuo suhde rakentuu ajassa ja paikassa ja kuinka yksilöt ymmärtävät tulevaisuuden mahdollisuutensa” (Norton 2012: 3). Identiteetti on tärkeä käsite pyrittäessä ymmärtämään yksilön toimintaa, kielen käyttöä ja opiskeluun liittyviä valintoja. Käsitteet itsestä kielenkäyttäjänä ja kielen oppijana ohjaavat hakeutumaan tiettyihin kielellisiin ympäristöihin ja ohjaavat yksilön toimintaa oppimistilanteissa (Morita 2004). Käsitteet kielten merkityksestä ja tarpeellisuudesta itselle ja yhteisöille taas ohjaavat tiettyjen kielten pariin ja auttavat tekemään priorisointeja niiden käytön suhteen (Dufva 2013). Opetussuunnitelmien mukaan suomalaisen koulutuksen tavoite on monikielisen identiteetin tukeminen (Opetushallitus 2014: 28, 86, 91). Perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa huomioimaan yksilön ja kouluyhteisön eri kieliä arjessa. Vaikka opetussuunnitelmien mukaan ”jokainen opettaja on oman oppiaineensa kielen opettaja” (Opetushallitus 2014: 125), kieliaineiden opettajilla on edelleen erityinen rooli koulun monikielisten käytänteiden kehittäjinä.

Opiskelijan aloittaessa opintonsa kielenopettajan koulutusohjelmassa, hänen kielellinen ja kielenoppimiseen liittyvä identiteettinsä toimii pohjana ammatillisen identiteetin kehittämiseksi. Opettajankoulutuksen tarkoituksena on tarjota opiskelijalle mahdollisuus tarkastella omia kokemusten perusteella muodostuneita näkemyksiä uudesta kasvattajan näkökulmasta, rikastaa näitä käsityksiä ja tarjota mahdollisuus myös käsitysten muutokselle tiedon ja kokemusten lisääntyessä.

Suomalaisessa ja kansainvälisissä konteksteissa on tehty runsaasti tutkimusta opettajankoulutuksen merkityksestä opettajan ammatti-identiteetille ja työtä koskeville uskomuksille. Tämän tutkimuskirjallisuuden mukaan tulevaisuutta koskevat haaveet opettajuudesta ovat tärkeä osa opettajaidentiteetin muodostumisessa (Golombek & Doran 2014). Opettajan identiteettiä muodostetaan paitsi menneisyyden ja nykyisyyden kokemusten avulla, myös kuvittelemalla omaa tulevaa opettajaminää (Barkhuizen 2017). Nämä mielikuvat opettajan työstä puolestaan ohjaavat opiskelijan orientaatiota opintoihin ja motivoivat opiskeluun. Näitä tulevaisuutta koskevia mielikuvia tutkimalla onkin mahdollista saada tärkeää tietoa kehittyvästä opettajaidentiteetistä ja opetta-

jankoulutuksen tarjoamista resursseista identiteetin kehittymiselle. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat hyväksyvät ainakin pintapuolisesti ne diskurssit, joita kohtaavat opettajankoulutuksen aikana (Lanas & Kelchtermans 2015). Tällä ei kuitenkaan välttämättä ole ollut yhtä vahvaa vaikutusta opiskelijoiden työkäytänteisiin heidän siirtymässään työelämään. Yleiset opettajankoulutusta koskevat tutkimukset ovat jo pitkään korostaneet toimijuuden tukemisen merkitystä opettajankoulutuksessa. Sen sijaan että opettajankoulutuksessa opetetaan toistamaan vanhoja malleja, koulutuksen tulisi olla opiskelijoiden oma-aloitteisuutta tukevaa (Kuusisto & Rissanen 2023; Lipponen & Kumpulainen 2015).

Tarkemmin kielenopettajuutta koskevat tutkimukset ovat päätyneet samankaltaisiin tuloksiin. Kielten aineenopettajien tavoitteet ja näkökulmat opettajuuteen heijastelevat vahvasti oman opettajankoulutusyksikön keskeisiä näkemyksiä (Ruohotie-Lyhty 2013). Tyypillistä ainakin alkuvaiheen aineenopettajaopiskelijoille on ollut haave monipuolisista opetusmetodeista ja merkityksellisestä työstä (Ruohotie-Lyhty ym. 2021). Kielikylpyopettajia koskevien tutkimusten mukaan koulutuksessa tärkeitä elementtejä ovat kielen ja sisällön integrointi opetuksessa, opettajan laaja kielitietoisuus ja monikielisen toimintakulttuurin kehittäminen (Peltoniemi & Bergroth 2022: 1332). Tähän liittyy lisäksi opiskelijan ymmärrys kielikylpyopettajien keskeisestä roolista ylläpitää toisen kotimaisen kielen yhteiskunnallista asemaa, ja kykyä edistää myönteisiä asenteita kielenoppimista kohtaan yhteiskunnassamme. Peltoniemi ja Bergroth (2020) korostavat sitä, että esimerkiksi kielitietoista opettajankoulutusta tarvitaan tukemaan kaikkia kouluyhteisöjä, ei pelkästään kielikylpykouluja. Ruotsin kieli on erittäin tärkeä osa kielikylpyopettajan koulutusta, vaikka opettajat tulevaisuudessa käyttäisivätkin ammatissaan useampia kieliä eri sidosryhmien kanssa kommunikointiin, optimaalisen opetusmateriaalin etsimiseen ja uuden aineiston luomiseen. Kielitietoisuus on keskeistä, koska kieli ei ole ainoastaan yksilön vaan myös yhteisön taito. Kielen avulla rakennetaan esimerkiksi yhdessä muiden kanssa merkityksiä ja osallistutaan eri yhteisöihin sekä laajemmin yhteiskuntaan (Kyckling ym. 2019; Ahlholm 2020). Laaja ruotsinopettajia koskeva selvitys (Rossi ym. 2017) vahvistaa myös ruotsinopettajaopiskelijoiden sitoutumisen ilmiölähtöisen ja toiminnallisen oppimisen teorioihin, vaikka käytännön tasolla opiskelijoiden valmiudet eivät ole yhtä selkeät. Tähän asti tehdyt tutkimukset eivät kuitenkaan ole tarjonneet näkökulmia yksittäisten suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden tärkeäksi nostamiin teemoihin opettajaidentiteetin rakentamisessa. Tällainen tarkastelu tarjoaa näkökulmia eri koulutusohjelmien vahvuksiin ja toisaalta siihen, mikä näyttää koulutuksessa jäävän vähemmälle huomiolle. Tämä tutkimus pyrkiikin tarjoamaan uutta tietoa eri ruotsin aineenopettajan kelpoisuuden tarjoavien oppilaitosten opetuksen painotuksista opiskelijoiden kokemana.

## 3 Tutkimuksen toteutus

### 3.1 Tutkimuskonteksti ja osallistujat

Tutkimuksessa on mukana opettajaopiskelijoita neljästä eri koulutusohjelmasta kolmen yliopiston opettajankoulutusyhteisöistä. Koulutusohjelmia ja osallistujia esitellään tarkemmin alla.

Åbo Akademin kielikylpysuuntautunut luokanopettajakoulutus on toteutettu syksystä 2018 lähtien kaksikielisessä kieliympäristössä Vaasassa. Opiskelijat valitaan suoravalinnan avulla. Kielikylpyopettajaksi opiskelevien oma koulutuskieli on joko suomi tai ruotsi, eli osa opiskelijoista on käynyt suomenkielisen peruskoulun sekä lukion ja osa taas ruotsinkielisen. Yliopistokoulutukseen kuuluva opetus tapahtuu kokonaan ruotsin kielellä. Vaikka opiskelijoiden pääaineena on kasvatustiede, opintoihin sisältyy laaja kielikylpyopettajille suunnattu ruotsin kielen opintokokonaisuus (60 op). Koulutus antaa pätevyyden luokanopettajan toimeen perusopetuksessa sekä ruotsin kielen opettajan työhön suomenkielisessä perusopetuksessa. Kotimaisten kielten kielikylpy on perusopetuksen monikielinen opetusohjelma, joka noudattaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja tiettyjä periaatteita varhaiskasvatuksesta perusopetuksen loppuun saakka (Bergroth 2015). Varhainen täydellinen kielikylpy on täten osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja yhteiskuntaa.

Jyväskylän yliopistossa toteutettavaan ruotsin aineenopettajan koulutusohjelmaan valitaan opiskelijat suoravalinnalla, jolloin he saavat opinto-oikeuden sekä ruotsin kielen opintoihin että opettajan pedagogisiin opintoihin. Aineenopettajan koulutus antaa laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden eri kouluasteiden ja oppilaitosten kieltenopettajan tehtäviin. KIMO-koulutusohjelmaan (Kielitietoinen ja monikielinen opettajankoulutus) sisältyy lisäksi luokanopettajan kelpoisuuden antavat perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM) ja monikielisyyttä ja kielitietoisuutta laajoina ilmiöinä käsittelevät opinnot. Kieliympäristö Jyväskylän kaupungissa on yksikielinen, mutta ruotsin aineenopettajien koulutus yliopistolla tapahtuu kaksikielisesti. Ruotsin kielen opinnot suoritetaan kielen ainelaitoksella ruotsiksi, ja aineen- tai luokanopettajuuteen tähtäävät pedagogiset opinnot opettajankoulutuslaitoksella suomeksi. Opintoja suoritetaan rinnakkain sekä kielilaitoksella että opettajankoulutuslaitoksella läpi opiskelun.

Itä-Suomen yliopistossa järjestettävä ruotsin aineenopettajakoulutus eroaa Jyväskylän yliopiston vastaavasta koulutuksesta siinä, että haku kielten aineenopettajan pedagogisiin opintoihin tapahtuu vasta opintojen aikana. Kielten aineenopettajan koulutusta järjestetään yliopiston Joensuun kampuksella suomenkielisessä kieliympäristössä. Opiskelijat suorittavat kieliopinnot ainelaitoksella ruotsiksi ja pedagogiset opinnot Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastossa suomeksi.

Valmistumisen jälkeen opiskelijoilla on kelpoisuus ruotsin opettamiseen eri koulutusasteilla.

Tutkimukseen osallistui 62 opiskelijaa kolmesta eri yliopistosta. Åbo Akademin osallistujat ovat kielikylpyluokanopettajaksi opiskelevia (n=28), joko opintojen alku- tai loppupäässä. Jyväskylän yliopiston opiskelijat (n=17) ja Itä-Suomen yliopiston opiskelijat (n=17) ovat ruotsin kielen pää- tai sivuaineopiskelijoita opintojen eri vaiheista. Tutkimuksen osallistujat ja aineisto on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen osallistujat ja aineisto.

Yliopisto	Pääopinto-suunta	Koulutus-ohjelma	Opiskelun aloitusvuosi	Kielitausta
Åbo Akademi (n=28)	Kasvatustiede	Kielikylpy-suuntautunut luokanopettaja	2018–2022	Yksikielinen <sup>2</sup> (n=7) Kaksikielinen (n=11) Monikielinen (n=8)
Jyväskylän yliopisto (n=17)	Kieliaine	Aineenopettaja	2017–2022	Yksikielinen (n=6) Kaksikielinen (n=2) Monikielinen (n=7)
		KIMO	2021–2022	Kaksikielinen (n=2)
Itä-Suomen yliopisto (n=17)	Kieliaine	Aineenopettaja	2015–2022	Yksikielinen <sup>3</sup> (n=9) Kaksikielinen (n=2) Monikielinen (n=5)

Opiskelijoiden kielitaustan moninaisuus on tässä tutkimuksessa otettu huomioon siten, että opiskelijat ovat itse määrittäneet oman kielitaustansa (*Tunnen itseni...*). Kielitaustan vaihtoehdot olivat yksi-, kaksi- tai monikielinen, ja opiskelijoille annettiin mahdollisuus perustella oma valintansa. Åbo Akademin opiskelijoiden ilmoittamaa yksikielisyyttä (suomi tai ruotsi) perusteltiin sanoin äidinkieli, kotikieli ja tunnekieli. Kaksikielisyyttä perusteltiin sillä, että rinnakkain ja säännöllisesti käytetään sekä ruotsia että suomea eri tilanteissa (arkielämässä, työssä jne.). Monikielisyyttä perusteltiin useampien kielten päivittäisellä käytöllä. Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden ilmoittamien tietojen perusteella opiskelijoiden kielitaustoissa ja niiden perusteluissa on havaittavissa tiettyjä vastakkaisia käsityksiä: osa kokee äidinkieltä ja yksikielisen

2 Yksi Åbo Akademin opiskelija on ilmoittanut kaksi vaihtoehtoa (sekä yksi- että monikielisyyden) ja toinen opiskelija on lisännyt neljännen vaihtoehdon ("jag vet ej"). Taulukossa 1 Åbo Akademin opiskelijoiden määrä on siksi N=26/28.

3 Yksi Itä-Suomen yliopiston opiskelija on valinnut kaksi vaihtoehtoa (yksikielinen ja monikielinen). Taulukossa 1 Itä-Suomen yliopiskelijoiden määrä on siksi N=16/17.

ympäristönsä perusteella olevansa yksikielisiä nykyisistä kieliopinnoistaan huolimatta, osalle monikielisyys määrittyy minkä tahansa kielten osaamisen ja käyttämisen perusteella. Myös Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden vastauksissa yksikielisyys näyttäytyy pääasiassa heidän äidinkielenä puhumansa suomen kautta. Eräs opiskelijoista koki olevansa kaksikielinen, koska kotona puhuttiin kahta kieltä (suomi ja ruotsi), kun taas toinen kokee sujuvan englannin taidon olevan syy kaksikielisyyteen. Monikielisyys perusteluissa opiskelijoilla toistuu usean kielen hallinta edes jollakin tasolla.

### 3.2 Tutkimusaineisto ja analyysimenetelmät

Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoilta kerätyistä ammattitulevaisuutta ja ruotsin kielen merkitystä hahmottavista visualisoinneista, ns. visuaalisista narratiiveista (ks. Barkhuizen 2011), ja niitä selittävästä teksteistä. Erilaisia visuaalisia narratiiveja on käytetty juuri kielenoppimisen ja -opettamisen (esim. Alanen ym. 2013) sekä kielenopettajaidentiteettien tutkimiseen (Ruohotie-Lyhty ym. 2021), ja niiden voidaan nähdä olevan keino muodostaa identiteettejä (Heikkinen 2001: 118; Johansson 2005: 19; Barkhuizen 2011). Aineistonkeruumenetelmä yhdistää elementtejä myös eläytymismenetelmästä ohjaamalla opiskelijoita visioimaan toivottua ja ei-toivottua ammattitulevaisuutta (vrt. Wallin ym. 2015). Tulevaisuuden visualisointia pidetään keskeisenä myös opettajaopiskelijoille oman opettajaidentiteetin muodostamisessa (Barkhuizen 2017).

Tehtävänanto ammattitulevaisuutta pohtivaan tehtävään koostui kahdesta osiosta. Ensimmäisessä osiossa opiskelijoita pyydettiin tekemään kaksi kuvaa, jotka kuvaavat omaa tulevaisuutta kielen ammattilaisena kymmenen vuoden kuluttua. Ensimmäisessä kuvassa opiskelijat tekevät unelmatyötään, ja toisessa taas työtä, joka ei vastaa unelmaa. Kuvaamisen tapa oli vapaa, eli opiskelijat joko piirsivät itse tai käyttivät muita keinoja hyväkseen laatiessaan kuvaa. Kuvan toteuttamisessa opiskelijoille annettiin laatimista tukevia kysymyksiä kuten *Missä työskentelet?* ja *Mikä merkitys opiskelemallasi kielellä on työssäsi, elämässäsi ja yhteisöissä, joissa toimit?* Toisessa osiossa opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa lyhyt kuvia selittävä teksti, jossa opiskelija kertoo, mitä omista kuvista näkyy, miten todennäköisenä hän pitää näitä kahta tulevaisuutta sekä mitkä seikat voivat estää tai edistää esitettyjen toiveiden toteutumista.

Tutkimuksen toteutuksen eri vaiheissa olemme huomioineet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet hyvälle tieteelliselle käytännölle (TENK 2023). Aineistoa kerättiin opiskelijoille pakollisena kotitehtävänä kurssien yhteydessä ja lisäksi aineistoa täydennettiin ottamalla yhteyttä kohderyhmän opiskelijoihin myös kurssien ulkopuolelta. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista. Opiskelijoille kerrottiin mahdollisuudesta antaa tuotoksensa tutkimuskäyttöön, ja tutkimusluvan myöntäneiden opiskelijoiden visualisoinnit kerättiin tutkimusaineistoksi. Koska tehtävän toteutustapa oli vapaa ja opiskelijat eroavat usein toisistaan siinä, kuinka he parhaiten ilmaisevat

itseään, opiskelijoiden tehtävään käyttämää aikaa ei nähty tarpeelliseksi kontrolloida. Tehtävän suorittamiseen kuluva ajaksi arvioitiin kuitenkin tehtävänannossa noin 10–20 minuuttia.

Aineisto analysoitiin sisällönanalyttisin menetelmin (Tuomi & Sarajärvi 2018; Krippendorf 2019). Ensin jokaisen osallistujan kuvista koottiin sanallinen kuvaus taulukkuun ja taulukkoon liitettiin myös tiivistelmät opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä. Toiseen sarakkeeseen merkittiin näiden perusteella jokaisen osallistujan kuvista ja teksteistä tulkitut keskeiset teemat. Teemojen analyysissä keskityttiin siihen, millaisia asioita visualisoinneissa nousi keskeisiksi ja toistuviksi elementeiksi, ja mitä opiskelijat kuvasivat heille itselleen merkityksellisiksi asioiksi visualisointeja selittävässä teksteissä. Nämä aineistossa toistuvat elementit luokiteltiin seuraavien yläteemojen alle: opetus, oppimisympäristö, opettajuus. Analyysissä sekä opiskelijoiden tuottamat positiiviset että negatiiviset visualisoinnit, joskin teemoittelussa esille nousseet keskeiset teemat tulivat pääasiassa esille positiivisissa visualisoinneissa ja niitä selittävässä teksteissä. Tämän jälkeen etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja eri osallistujien välillä, minkä perusteella kunkin yliopiston aineistosta saatiin muodostettua kaksi tai kolme alateemaa kuhunkin yläteemaan (ks. luku 4).

## 4 Tuloksia

Taulukkoon 2 olemme koonneet aineistosta nousevia teemoja, jotka korostuvat opettajaopiskelijoiden visuaalisissa narratiiveissa.

TAULUKKO 2. Yliopisto-opiskelijoiden (N=62) tulevaisuuden opettajuudessa korostuvia teemoja.

	Kielikylpyopettajaopiskelijat, Åbo Akademi (n=28)	Jyväskylän yliopisto (n=17)	Itä-Suomen yliopisto (n=17)
<b>Opetus</b>	<b>Monikielisyys ja monikulttuurisuus</b>	<b>Monipuolinen kieltenopetus</b>	<b>Monipuolinen kieltenopetus</b>
	Ruotsin kielen ja kulttuurin tärkeys	Monipuoliset opetusmenetelmät	Monipuoliset opetusmenetelmät
	Kaksikielisyys (suomi ja ruotsi)	Oppilaiden toimijuus	Oppilaiden toimijuus
	Monikielisyys ja monikulttuurinen tietoisuus	Kieli ja kulttuuri	Kieli ja kulttuuri



	<b>Monialainen oppimis- ympäristö</b>	<b>Vuorovaikutteinen oppimisympäristö</b>	<b>Vuorovaikutteinen oppimisympäristö</b>
<b>Oppimisympäristö</b>	Mielekäs kielen omaksuminen arjessa	Hyvä vuorovaikutus oppilaiden välillä	Vuorovaikutus oppimisympäristössä
	Kielen opetuksen integrointi oppiaineisiin	Hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä	Motivoituneet oppijat
	Turvallinen ja motivoiva oppimisympäristö	Hyvä ilmapiiri	Viihtyisä oppimisympäristö
<b>Opettajuus</b>	<b>Kielikylpyopettajuus</b>	<b>Opettaja yhteisön osana</b>	<b>Opettaja yhteisön osana</b>
	Kielikylpyopettajan kielellinen rooli	Yhteistyö opettajien välillä	Yhteenkuuluvuus työyhteisössä
	Toiminnallinen kaksikielisyys	Yhteisopettajuus	Työn merkityksellisyys ja arvostuksen kokeminen

Pääteemat kaikissa koulutusohjelmissä käsittelevät opetusta, oppimisympäristöä ja opettajuutta. Kussakin yliopistossa opiskelevat opiskelijat kuitenkin hahmottivat näitä eri tavoin. Seuraavaksi tarkastelemme teemoja tarkemmin esimerkkien avulla. Käsittelemme ensin Åbo Akademin opiskelijoiden (ÅA), sitten Jyväskylän yliopiston (JY) ja Itä-Suomen yliopiston (UEF) opiskelijoiden ilmaisemia tärkeitä teemoja. Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen opiskelijoiden vastausten samankaltaisuuden vuoksi käsittelemme aineenopettajaopiskelijoita saman otsikon alla, mutta nostamme esiin keskeisiä eroja näiden eri yliopistojen opiskelijoiden välillä. Aineistoesimerkit ovat alkuperäisessä muodossaan joko suomen tai ruotsin kielellä riippuen vastaajan käyttämästä kielestä.

#### 4.1 Åbo Akademin kielikylpy- luokanopettajaopiskelijoiden teemat

Keskeiset teemat Åbo Akademin aineistossa liittyvät monikielisyyteen ja monikulttuurisuuteen, monialaiseen oppimisympäristöön ja kielikylpyopettajuuteen. Kuvio 1 havainnollistaa näitä kielikylpyopettajuuden teemoja aineistossa.



KUVIO 1. Tulevaisuuden kielikylpyopettajuutta heijastavia teemoja (ÅA24).

Kielikylpyopettajan tärkeä kielellinen rooli ja vuorovaikutus monine erilaisine opetusmetodeineen ovat kuvion 1 keskiössä. Kuvassa korostuu kielikylpylapsien kielen omaksuminen esimerkiksi laulamisen avulla. Opiskelija ÅA24 on lisäksi kuvassaan tuonut esiin kielen opetuksen integroinnin oppiaineisiin, mikä näkyy esimerkiksi kielen ja oppisisältöjen yhteensovittamisessa. Kuviossa näkyy myös kielikylpylle luonteenomainen teemaopetus (*Tema hösten*), ns. eheytetty opetus, jossa syksyyn liittyvät käsitteet ja kielelliset ilmaisumuodot ovat osa oppimisympäristöä. Näiden lisäksi kalakäsité ilmaistaan kuudella eri kielellä. Opiskelija ÅA24 korostaa kuvassaan kielenomaksumista tukevia oppimisympäristön "ei-kielellisiä" osa-alueita (sosiaaliset normit, arvot, turvallisuudentunne, me-henki jne.) selventämällä kuvaa näin:

- (1) Klassen är mångkulturell och det finns elever med flera olika nationaliteter /bakgrunder i gruppen. Flera språk både hörs och syns på väggarna inne i klassen. Vi sjunger och pratar om allt möjligt och vi lär oss av och med varandra. Vi pratar mycket om olika kulturer. Vi har ofta temahelheter som både jag som lärare tycker ger mycket och eleverna är ivriga att få behandla olika tema ur ett brett perspektiv i olika ämnen. Eleverna har möjlighet att jobba på sin egen nivå med uppgifterna i olika temaområdena och i bokhyllan i klassen finns både lättlästa och mera avancerade böcker att

väja mellan. På väggarna finns bilder och text som stöder varandra i den språkliga utvecklingen och inläringen. (ÅA24)

Kielikylpyopettajuudesta puhuttaessa ydinilmiöiksi aineistossa voimme nostaa monikielisuuden, monialaisen oppimisympäristön ja kielikylpyopettajan kielellisen roolin. Esittelemme seuraavaksi tarkemmin näitä opiskelijoiden kuvaamia teemoja ja havainnollistamme niitä aineistoesimerkkien avulla.

#### 4.1.1 Monikielisyys ja monikulttuurisuus

Åbo Akademin aineistossa tärkeänä teemana näyttäytyy **monikielisyys ja monikulttuurisuus**, ja sen alakäsitteinä kaksi- ja monikielisyys sekä molemmat kotimaiset kielet (suomi ja ruotsi). Kielten merkitystä kuvattiin visualisoinneissa monella tapaa, esimerkiksi puhekuplissa esitettiin sisältöä paitsi molemmilla kotimaisilla myös englannin ja saksan kielellä. Lisäksi monikielisyttä kuvattiin käyttämällä vuorovaikutusta enimmillään kuudella eri kielellä, värittämällä hahmot eri väreillä ja piirtämällä ihminen maapallolle. Opiskelijat korostavat monikielisuuden merkitystä kirjallisissa selityksissään esimerkiksi seuraavalla tavalla:

- (2) Monikielisyys on rikkaus eivätkä kielet kilpaile keskenään. (ÅA20)
- (3) Det viktigaste som jag vill lyfta fram här är att eleven kan känna sig trygg i klassrummet eftersom attityderna i klassrummet värdesätter och tillåter även andra språk och kulturer. (ÅA21)

Kulttuuria edustavat teemat korostavat monikulttuurisia ja monikielisiä opetusryhmiä, monikielisuuden ja kulttuuritaustojen sekä ruotsin kielen ja kulttuurin tärkeyttä. Visualisoinneissa tämä ilmenee väritettyjen useiden eri maiden lippujen läsnäololla ja kielten liittämällä eri geometrisiin muotoihin eli oppilashahmot kolmio, ympyrä ja neliö edustavat suomen, ruotsin ja englannin kieltä. Tästä monikielisyys ja monikulttuurisuus –teemasta hyviä esimerkkejä ovat seuraavat opiskelijoiden kommentit:

- (4) Här jobbar jag som språkbadslärare i ett livfullt och öppen hjärtligt klassrum där flerspråkighet och diversitet ses som rikedom. (ÅA19)
- (5) Kotimaassa haluan antaa yksikielisille lapsille rikkauden kaksi- tai monikielisyyteen, sillä koen sen avaavan useita ovia tulevaisuudessa. (ÅA12)

Näiden yllä mainittujen teemojen vastakohtana esitettiin negatiivisissa tulevaisuudenkuvissa yksikielisiä puhekuplia, tuotiin esiin Suomen lippu ja merkittiin rasti Ruotsin lipun päälle. Näiden lisäksi eräässä visuaalisessa narratiivissa piirroksen taululle oli kirjoitettu teksti *I 3B talar vi ENDAST [Ruotsin lippu]!* (ÅA20). Tässä visualisoinnissa opiskelija on korostanut ruotsin kielen käyttämistä eri ilmaisukeinoin luokassa, jossa

on vahva kehotus yksikielisyyteen. Tämä ei vastannut hänen tulevaisuuden toivottua työympäristöään.

#### 4.1.2 Monialainen oppimisympäristö

Seuraava yläkäsite **monialainen oppimisympäristö** sisältää teemoja, joilla on vahva yhteys kielikylpyopetuksen erityispiirteisiin (ks. Bergroth 2015: 56–74). Onnistuneeseen oppimistilanteeseen vaikuttaviin tekijöihin lukeutuvat mielekäs, motivoiva ja turvallinen opetustunti sekä kielen omaksuminen arjessa. Esimerkkejä oppimisympäristöön liittyvistä teemoista ovat kielen opetuksen integrointi oppiaineisiin (ks. luku 4.1.3) värikkäät, harmoniset luokkahuoneet ja myönteinen ilmapiiri, joissa opettaja ja oppilaat istuvat iloisesti ja turvallisesti yhdessä. Seuraavat opiskelijoiden käsitykset tukevat näitä edellä mainittuja teemoja:

- (6) Till mitt drömyrke hör ett trevligt klassrum som motiverar eleverna till lärandet samt att i undervisningen ha olika projektarbeten och temahelheter som stärker samtidigt både elevernas språkinläring och färdigheter i olika vetenskapsområden. (ÅA28)
- (7) Luokassa, jossa työskentelen, puhutaan kielikylpykieltä ja oppilaat omaksuvat, että yksi opettaja yksi kieli. Seinillä on myös kahdella eri kielellä ilmaistu, että kielikylpykoulu on kaksi kielenen. [...] Toivon, että tulevaisuudessa oppilaat panostavat omaan kielelliseen oppimiseen ja saavat saman tiedon, vaikka kieli on eri. Seinällä olevat lukujärjestys ja muut kielelliset asiat auttavat oppilaita muistamaan esimerkiksi eri oppiaineet ruotsin tai suomen kielellä. (ÅA16)

Ensimmäisessä esimerkissä opiskelija (ÅA28) korostaa oppimisympäristöä ja sen tärkeyttä ainesisältöjen opetuksessa. Toinen esimerkki taas tuo esiin oppimista tukevia elementtejä, kuten esimerkiksi kielelliset valmiudet ja käyttötaidot. Lisäksi opiskelijoiden kuvaamat kielimaisemat ja käsitemaailmat ovat monesti monikielisiä. Opiskelijoiden selittämissä teksteissä tämä ilmaistiin esimerkiksi seuraavasti:

- (8) På den första bilden syns ett eget riktigt "hemklassrum" där svenska syns i inredningen men också andra språk. Det är viktigt att elever ser språk och ord, substantiv och verb osv som passar in i temata som behandlas just då, vilket underlättar att följa rutiner. Elever sitter i hästskoform, vilket uppmuntrar till diskussioner i klassrum. Alla språk ryms med och jag som lärare försöker göra mitt bästa med att synliggöra olika språk, respektera alla språk som finns, uppmuntra elever och väcka intresse mot språk hos elever. (ÅA15)

Monialaisen ja kielitietoisen oppimisympäristön yhtenä osa-alueena voidaan pitää myös asenteisiin liittyviä teemoja, jotka kuvastavat myönteistä asennetta ruotsin kieleen ja kielen merkitystä eri yhteisöissä. Lisäksi Åbo Akademin aineistosta erottuu yleisesti myönteinen asenne ruotsin kieltä ja sen oppimista kohtaan sekä kielikylpyoppilaiden myönteiset asenteet ruotsin kieltä kohtaan. Myönteinen asenne kuvataan

aineistossa käyttämällä ruotsia iloisten, viittaavien oppilaiden puhekuplissa, esimerkiksi *Älsklingssvenska* (ÅA16), *Svenska är roligt*, (ÅA22), *Jag vet!* (ÅA21), *Jag talar svenska! Jag med! Och jag!* (ÅA24). Myönteisen asenteen vaikutusta tuo esille opiskelijan alla oleva kuvaus:

- (9) Unelmatyössäni lapsi omaksuu ruotsin myös toiseksi kielekseen suomen rinnalle ja näkee toisen kielen positiivisessa valossa. Lapset viittaavat vastatakseen kysymykseen epäröimättä, tuntevat itsensä rohkeiksi ja ovat innokkaita oppimaan uutta. (ÅA1)

Myönteistä asennetta kuvataan ylipäättään tuomalla esiin Ruotsiin liittyviä elementtejä, kuten värikäs ruotsinlippu ja peukku sekä ruotsin kruunu. Vastakohtana negatiivisissa tulevaisuudenkuvinäkyissä puhumattomuus eli opettaja on mykkä tai monesti oppilaiden kohdalla ei nähdä puhekuplia lainkaan, ja jos näitä esiintyy, sisältö on yksikielistä (suomeksi) tai sisällöllisesti ruotsin kielen vastaista. Näiden lisäksi oppimisympäristö kuvataan kaoottiseksi. Siellä ei esiinny vuorovaikutusta eikä kielitietoisuutta tukevia elementtejä.

#### 4.1.3 Kielikylpyopettajuus

Mielekkääseen kielikylpyopettajan työhön vaikuttavat monet asiat. Aineistosta nousevat vahvasti esiin opettajaan liittyvät kielelliset ominaisuudet, eritoten kaksi- tai monikielinen opettaja ja monikielinen **kielikylpyluokanopettaja**. Visualisoinneissa tämä ilmenee esimerkiksi niin, että puhuva ja iloinen opettaja kuvataan työssään käyttäen rinnakkain useampaa kieltä, kuten *Hyvää huomenta! God morgon! Good morning!* (ÅA9), ja kannustaen oppilaita monikieliseen vuorovaikutukseen: *Idag ska vi prata om språk!* (ÅA19), *På vilka olika språk kan ni säga god morgon?* (ÅA14). Eräs opiskelija selventää edellä olevat lainaukset kirjoittamalla *Monikielisyys on tärkeää ja haluan opettajana työskennellä kielitietoisesti* (ÅA20). Lisäksi monet opiskelijat korostavat kielikylpyopettajan kielellistä roolia (ÅA4, ÅA11), ja eräät tuovat esille tärkeän kielikylpyopetuksen erityispiirteen (ÅA16), joka korostaa, että yksi opettaja käyttää ainoastaan omaa opetuskieltään

- (10) Kielikylpyopettajana haluan opettaa lapsille ruotsin kielen ja toimia heille kielellisenä esimerkkinä. (ÅA4)
- (11) Opetuksessa olennainen asia on ruotsin kielen osaaminen ja sen pääasiallinen käyttäminen. Kielikylpyluokanopettajana kuitenkin minun tulee osata myös suomen kieltä, sillä oppilaiden äidinkieli ei ole ruotsin kieli. (ÅA11)
- (12) Kuvassa näkyy, kuinka luokassa, jossa työskentelen, puhutaan kielikylpykieltä ja oppilaat omaksuvat, että yksi opettaja yksi kieli. (ÅA16)

Yllä olevat esimerkit havainnollistavat sen, että opiskelijat ovat omaksuneet kielikylvyn kaksikielisen opetusohjelman ja siksi myös pitävät kielikylpyopettajan kielellistä

tietoutta tärkeänä. Tämä liittyy siihen, että kielikylpyopettajalla on pedagogisen roolin lisäksi erityinen kielellinen rooli (Met, 1994), joka vaatii kielikylpyopettajalta kielen ja sisällön yhteensovittamista jokaisessa opetustilanteessa. Kielikylpyopettajuuden kielteisiä tulevaisuuden kuvia opiskelijat luonnehtivat tuomalla esiin erilaisia opetuskellisia haasteita, asenteita ja ajanpuutteen:

- (13) På den andra bilden har elever inget klassrum där språk inte har synliggjorts och det blir utmanande att följa rutiner eller temaarbeta, kollegialt samarbete där lärare inte står på samma linje gällande språk och språkmedvetenhet, till exempel att en lärare inte tycker att språk är viktiga. (ÅA15)
- (14) Jag hittar inte motiverande sätt att lära språket. Allt färre elever studerar svenska och tidsbristen är konstant. I skolan där jag arbetar kan jag inte använda svenska till att umgås med andra lärare och attityden mot svenskan i samhället blir allt mer negativ. Det finns inte stöd eller teamarbetsmöjlighet och jag planerar ensam mina lektioner. (ÅA17)

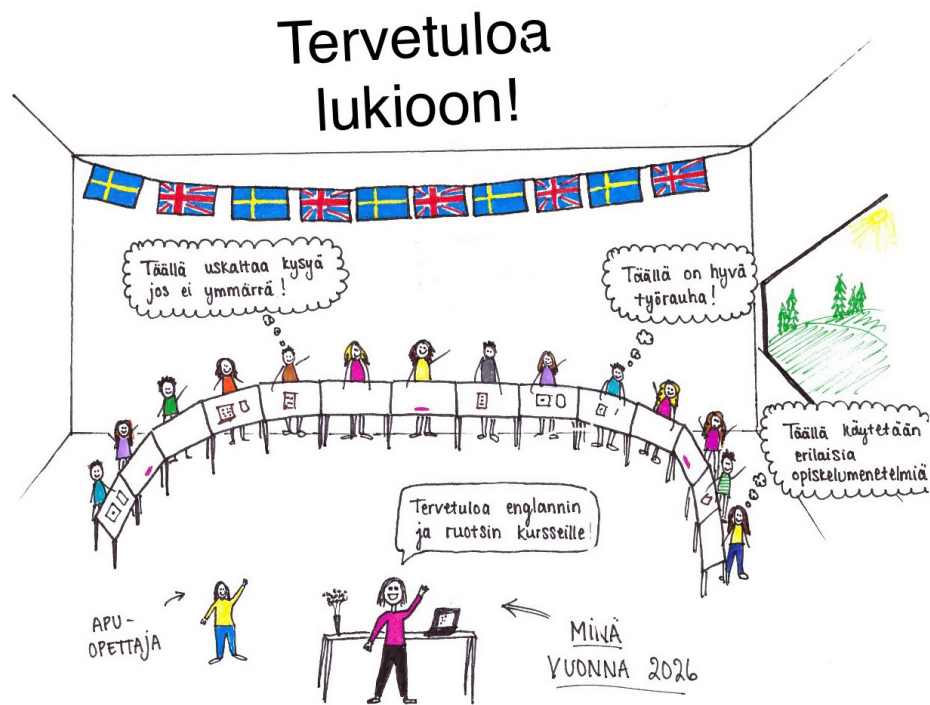
Kielteiset tulevaisuuden kuvat eivät välttämättä kuvasta pelkästään kielikylpyopettajaksi opiskelevien pelkoja, vaan todennäköisesti kuvastavat myös muiden opetuslalle pyrkivien pelkoja. Valtaosa kielteisistä visualisoinneista havainnollistaakin muita ammattiryhmiä kuin kielikylpyopettajia, eivätkä ole suoraan yhdistettävissä kielikylpyopetuksen erityispiirteisiin.

## 4.2 Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen opiskelijoiden teemat

Tyypillistä ruotsin aineenopettajaopiskelijoille Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoissa on kuvitella itsensä ruotsin aineenopettajana ja/tai muiden kielen opettajina eri koulutusasteilla, ja ainoastaan muutamassa vastauksessa kuvataan muunlaista työtä, kuten luokanopettamista, työtä päiväkodissa tai kielen parissa Ruotsissa. Vastauksissa korostuvat osin myös eri näkökulmat kielenopettajuuteen kuin Åbo Akademin aineistossa. Visualisoinneissa kuvataan pääasiassa luokkahuoneympäristöjä, joissa opettajalla on erilaisia rooleja oppimisen ja vuorovaikutuksen edistämässä. Opiskelijoiden vastauksissa korostuvia teemoja ovat monipuolinen kieltenopetus, vuorovaikutteinen oppimisympäristö ja opettaja yhteisön osana. Näiden yläteemojen sisällä eri yliopistojen opiskelijoiden vastauksissa ilmenee kuitenkin joitakin eroja, joita käsittelemme seuraavissa alaluvuissa.

Aineenopettajaopiskelijoille keskeiset teemat tulevat esille opiskelijan JY33 kuvassa, jossa hän kuvaa työtään ruotsin parissa lukiossa (KUVIO 2).

## UNELMATYÖNI

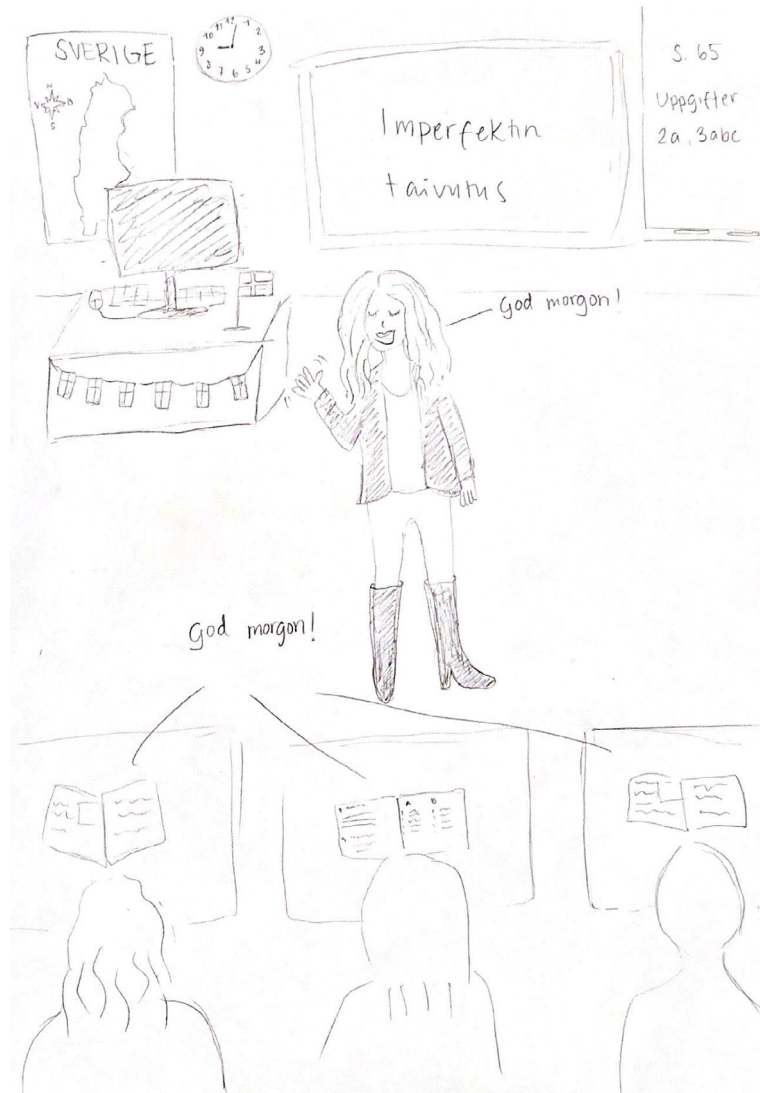


KUVIO 2. Tulevaisuuden ruotsinopettajuutta heijastavia teemoja lukion opettajana (JY33).

Kuviossa opettaja toimii yhteistyössä toisen opettajan kanssa ja oppilaat tuovat ajatuskuplissa esille työskentely-ympäristössä ja opetuksessa tärkeitä piirteitä: hyvän ilmapiirin, turvallisuuden ja monipuoliset opetusmenetelmät. Luokkahuone on järjestetty hevosenkengän muotoon. Tyypillistä kuvassa on myös se, että tulevaisuus ruotsin parissa hahmotetaan aineenopettamisen viitekehyksessä. Myös selitetekstissä opiskelija tuo esille näitä teemoja seuraavasti:

- (15) Työssä joka vastaa unelmatyötäni, olen lukion kieltenopettajana melko pienessä luki-  
ossa, jossa on maltilliset ryhmäkoot. Kuvasta näkyy, että opiskelijat kokevat olonsa  
turvalliseksi ja esimerkiksi työrauha on hyvä. Kuvassa seison opettajanpöydän takana  
mutta tärkeämpää minulle on toimia ns. ohjaajana, joka kiertelee jatkuvasti luokassa  
tukemassa opiskelijoiden oppimista.

Myös opiskelijan UEF16 kuvassa esiintyy useita aineenopettajille keskeisiä teemoja (KUVIO 3).



KUVIO 3. Tulevaisuuden ruotsinopettajuutta heijastavia teemoja (UEF16).

Kuviossa 3 opiskelija (UEF 16) on visualisoinut tulevaisuuden työympäristökseen perinteisen luokkahuoneen, jossa viihtyisyyttä on tuotu esiin luokan seinällä olevan



Ruotsin kartan sekä lippujen avulla. Kieli(oppi), *imperfektin taivutus*, näkyy oppimisen kohteena taululla. Kuvassa esiintyy myös vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä *God morgon* -tervehdyksen muodossa. Selitetekstissään opiskelija tuo esille oppilaiden motivoituneisuutta sekä työstä nauttimisen tärkeyttä vertaamalla tulevaisuuden haavetta ei-toivottuun tulevaisuudenkuvaan:

- (16) Ensimmäisessä kuvassa näkyy iloinen opettaja ruotsin luokassa aamulla. Hän nauttii työstään ja on iloinen. Myös oppilaat ovat innoissaan opettajan tunnista. (--) Toisessa kuvassa on henkilö töissä kaupan kassalla. Hän ei käytä ruotsin kieltä vaan ainoastaan suomea. Kuten ensimmäisessä kuvassa, on toisessakin aamu. Erona ensimmäiseen kuvaan on se, että merkityksellisyyden tunne sekä aito innostus puuttuvat.

Seuraavassa tarkastelemme tarkemmin aineenopettajaopiskelijoiden kuvaamia opetukseen, oppimisympäristöön ja omaan opettajuuteen liittyviä teemoja Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoissa.

#### 4.2.1 Monipuolinen kieltenopetus

Tärkeänä teemana aineenopettajaopiskelijoiden opetusta käsittelevissä vastauksissa opetukseen liittyen nousee **monipuolinen kielenopetus**, joka saa ruotsin tuntumaan oppilaista mielekkäältä. Opiskelijat haluavat olla innostavia opettajia, joiden tunneille on mukava tulla. Tämän vastakohtana nähdään negatiivisissa tulevaisuudenkuvuissa työhönsä kylläntynyt opettaja, joka ei jaksa enää panostaa oppilaiden oppimiseen. Innostava opetus näyttäytykin toiveena nimenomaan suhteessa työhön kylläntymiseen ja pelkoon oppilaiden motivaation puutteesta. Monet opiskelijat sekä Jyväskylän että Itä-Suomen yliopistossa kuvaavat visualisoinneissaan ja kuvaavissa teksteissä niitä monipuolisia opetusmenetelmiä, joita tällaisessa innostavassa kielenopetuksessa tarvitaan. Osa osallistujista tyytyy vain mainitsemaan oppimismenetelmien monipuolisuuden, kuten opiskelija JY28 *monipuoliset metodit opetuksessa* tai kuten opiskelija JY33 kuvan puhekuplassa opiskelija toteaa *"Täällä käytetään erilaisia opiskelumenetelmiä"*. Visualisoinneissa näkyy myös erilaisia opetusmenetelmiä, kuten kirjojen käyttö, suulliset harjoitukset, opintomatkat sekä pari- ja ryhmätyöt. Osana monipuolista opetusta on myös kohdekielen käyttö. Esimerkiksi opiskelija UEF16 myös kuvaa keskeisenä asiana, että hänen unelmakuvassaan *käytetään ruotsin kieltä* opetuksessa.

Monipuolisuus saattaa vastauksissa liittyä myös opetusympäristöön, opiskelija JY29 mainitsee opettamisen *luokkahuoneen ulkopuolella, esimerkiksi luonnossa*. Myös opiskelija UEF14 tuo esille opintomatkojen tärkeän roolin omassa unelma-ammattitulevaisuudessaan ja opiskelumotivaation herättäjänä. Kielen oppimisen kokonaisvaltaisuus näkyy myös opiskelijan JY6 kuvassa (valokuva/internetistä valittu kuva, jossa kolme ihmistä kulkee sakeassa metsässä) ja sen selityksessä:

- (17) Kuvassa ympäristöä tutkitaan kaikin aistein, mennään uteliaasti ryteikköön. Minulle kieli on fyysistä, tilallista ja seikkailullista. (JY36)

Opiskelijoiden visualisoimissa opetustilanteissa keskeisenä näyttäytyy myös oppijoiden toimijuus ja oppilaslähtöisyys sekä Jyväskylän että Itä-Suomen yliopiston aineistossa; oppilaiden vastuunotto ja aktiivisuus kielenoppijoina ja kielenkäyttäjinä. Tätä opiskelijat kuvaavat usein seliteteksteissään sekä visualisoinneissa hymyilevien ja yhdessä työskentelevien oppilaiden kautta. Esimerkiksi UEF8 kuvassa ruotsinopettajuus näyttäytyy kielten aineenopetuksen, tosin opiskelijan kuvauksen mukaan varhaisen kieltenopetuksen kontekstissa. Keskustelutehtävää pareittain suorittavat oppilaat ovat aktiivisina kielenkäyttäjinä kuvassa, kun taas opettajan tehtävänä on seurata oppilaiden edistymistä ja tarjota kannustavaa palautetta. Opiskelija kuvaa myös selitetekstissään hänelle keskeisiä teemoja seuraavasti:

- (18) Unelmatyöni sijoittuu varhaiseen kieltenopetukseen, jossa käytän funktionaalista/kommunikatiivista ja oppilaslähtöistä opetustyyliä. Kuvassa olen toimeton, sillä oppilaat ovat itseohjautuvia. Luokassa olen vain oppimisen tukena. Oppilaat ovat kuvassa innostuneita ja aktiivisia. (UEF8)

Monipuoliseen opetukseen kuuluvat myös erilaiset oppimiskohteet, joita aineenopettajaopiskelijoiden visualisoinneissa nousee esille. Opiskelijat näkevät kielen kattavan laajasti erilaisia osa-alueita ja kulttuurin tärkeänä kielen osa-alueena. Kulttuuri muiden kielen osa-alueiden rinnalla painottuu monilla opiskelijoilla tärkeänä etenkin Jyväskylän yliopiston aineistossa. Jotkut opiskelijat antavat esimerkin luovasta toiminnasta, joka saattoi liittyä elämykselliseen kulttuurinopetukseen, kuten opiskelijan JY3 kuvassa, jossa luokassa on pöydillä korvapuustit. Kyseinen opiskelija kuvaa selitetekstissä arvojensa mukaista opetusta kirjoittaen:

- (19) Minulla on aikaa kertoa oppilaille korvapuustipäivästä ja saamme viettää sitä myös yhdessä. (JY3)

Myös muut kielitaidon osa-alueet, kuten kielioppi, suullinen vuorovaikutus ja kirjoittaminen näyttäytyvät opetuksen kohteina visualisoinneissa. Näitä oppimiskohteita tuodaan usein visualisoinneissa esille seliteteksteissä tai kuvissa luokassa olevan taulun teksteissä; *4.10. Kanelbullens dag!* (JYU3), *Idag: Böjning av verb* (JYU38), *Stockholm* (UEF3), *Speed dating* (UEF8), *Grammatik – Kielioppi* (UEF10), *Imperfektin taivutus* (UEF11) ovat esimerkkejä taululla olevista opetuksen teemoista. Vaikka monella opiskelijalla juuri kielioppi näyttäytyi taululla oppimisen kohteena, kielioppi esiintyi myös osalla ei-toivotussa tulevaisuuden visiossa epämotivoivana ja oppilaita sekä opettajaa tylsistyttävänä oppimiskohteena (esimerkiksi opiskelijat UEF8 ja JYU15).

#### 4.2.2 Vuorovaikutteinen oppimisympäristö

Aineenopettajaopiskelijoiden kuvissa korostuu **vuorovaikutuksen** arvostus oppimisympäristössä. Opettajat haluavat panostaa oppilaiden ja opettajan sekä oppijoiden välisen vuorovaikutuksen kehittämiseen. Tämä teema on selkeästi esillä sekä Jyväskylän että Itä-Suomen yliopistojen opiskelijoiden vastauksissa. Tätä arvostusta kuvataan monin eri tavoin sekä opiskelijoiden visualisoinneissa että niitä selittävässä teksteissä. Tyypillisesti kuvissa näkyy luokkatila, jossa oppilaat istuvat ryhmissä, piirissä tai liikkuvat vapaasti. Kuviin on saatettu lisätä myös vuorovaikutukseen liittyviä puhe ja -ajatuskuvia kuten *Täällä uskaltaa kysyä jos ei ymmärrä* ja *Täällä on hyvä työrauha* (JY33). Osa opiskelijoista tunnistaa myös opettajan roolin hyvän vuorovaikutuksen rakentamisessa:

- (20) tärkeämpää minulle on toimia ns. ohjaajana, joka kiertelee jatkuvasti luokassa tuke-  
massa opiskelijoiden oppimista. (JY33)
- (21) Kuvassa näkyy, kuinka opettaja on oppilaidensa kanssa läsnä, ja hänellä on aikaa  
auttaa ja ohjata oppilaita yksilöllisesti. Luokka/ryhmäkoot ovat pienet, ja opettajana  
pystyn keskittymään siihen, mikä on oleellisin, eli itse opettamiseen sekä vuorovai-  
kutukseen oppilaiden kanssa. (UEF6)
- (22) Pyörin luokassa oppilaiden seassa sen sijaan, että istuisin vain oman pöytäni takana.  
(UEF7)

Joissakin Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden visualisoinneissa ja seliteteksteissä nousee esiin erityisesti kasvokkaisen vuorovaikutuksen korostaminen tärkeänä osana opetusta vastakohtana puhelimiten ja muiden laitteiden käytölle (UEF1, UEF10 ja UEF11). Esimerkiksi opiskelija UEF1 on kuvannut oppimisympäristöä, jossa opiskelijat puhelimiten käytön sijaan istuvat yhdessä pöydän ääressä, ja tekstissään hän kuvaakin tilannetta seuraavasti:

- (23) Haluan olla opettaja peruskoulussa ja haluan että oppilaat saavat olla toistensa  
kanssa tekemisissä ihan fyysisesti. (UEF1)

Poikkeuksena aineistossa yksi opiskelija kuvaa unelmakseen täysin vastakkaisen vision pääasiassa etänä tapahtuvasta (opetus)työstä, mikä poikkeaa muiden aineenopetta-  
jaopiskelijoiden kuvauksista:

- (24) Ensimmäisessä kuvassa, unelmatyössäni, toimin kieltenopettajana, materiaalien laati-  
jana, tai muussa koulutustani vastaavassa työssä, joka tapahtuisi pääosin etänä inter-  
netin välityksellä. Työssä pystyisin hyödyntämään opettajakoulutustani, vaikka työ  
itsessään ei olisi välttämättä juuri opettamista. Se voisi olla myös laajemmin opetus-  
alalla jollain tavalla työskentelemistä. Toisessa kuvassa, joka kuvastaa työtä, joka ei  
ole unelmani, toimin kieltenopettajana melko perinteisessä ympäristössä. Työpaikkani  
olisi isossa koulussa, jossa on paljon ihmisiä. En koe viihtyväni tällaisessa ympäris-  
tössä hyvin. (UEF9)

Vuorovaikutuksen lisäksi Itä-Suomen yliopiston aineistossa usein toistuvana keskeisenä teemana nousee esiin motivoituneet oppilaat. Opiskelijat kuvaavat oppilaiden innostuksen ja motivoituneisuuden olevan tärkeä osa oppimisympäristöä ja vaikuttuvan työskentelyilmapiiriin ja viihtyisyyteen. Esimerkiksi opiskelijat kuvaavat, että *Tässä kuvassa työ tuntuu tärkeältä ja kaikki luokassa ovat innoissaan uuden asian parissa* (UEF10) ja *Toiveammattissani siis opetan innostuneille lapsille ruotsia omassa luokkahuoneessani* (UEF12).

Hyvä vuorovaikutus oppimisympäristössä ilmenee etenkin Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden kuvauksissa hyvänä ilmapiirinä ja positiivisina tunteina, joita kuvaavat myös kuvien monet hymyt. Yksi opiskelijoista (JY15) kertoo, miten *yksilölliset erot näkyvät väreinä unelmakuvassa, jokaisen vahvuudet tunnustetaan ja niitä voi hyödyntää*. Toinen opiskelija (JY6) kuvailee sanallisesti kuvansa esittävän *rauhallista työympäristö(ä)*. Vaikka osa opiskelijoista näyttää jo opiskeluvaiheessa tunnistavan selkeästi niitä tekijöitä, jotka auttoivat luomaan hyvän ilmapiirin luokkaan ja tukemaan myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, osalle opiskelijoista tämä arvon mukainen opetus on aineistossa vielä kohtuullisen abstrakti ajatus ja kuvissa hyvä ilmapiiri näkyy tällöin enemmänkin itsestään selvänä ominaisuutena kuin opettajan aktiivisesti rakentamana.

Turvallisen ilmapiirin rinnalle sekä Jyväskylän että Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden visualisoinneissa nousee myös oppimisympäristön viihtyisyys, jota osa opiskelijoista on tuonut esiin mm. kuvissa esiintyviin luokkahuoneisiin sijoitettujen värikkäiden sohvien, verhojen, kukkien sekä seinällä roikkuvien eri maiden lippujen avulla.

#### 4.2.3 Opettaja yhteisön osana

Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden visualisoinneissa ja niitä kuvaavissa teksteissä **työyhteisö** nousee tärkeäksi teemaksi. Opiskelijat eivät kuvaa ainoastaan vuorovaikutusta luokan sisällä ja oppilaiden välillä, vaan tärkeänä työn mielekkyydelle nousee hyvän työyhteisön ja siellä tehtävän yhteistyön merkitys. Opetuksen onnistumiselle vuorovaikutukseen valmis opettajayhteisö nähdään voimavarana. Opiskelijat kuvasivat kuvissa ja teksteissä *toimivaa työyhteisöä, jossa panostetaan työntekijöiden hyvinvointiin* (JY6), ja eräs opiskelija mainitsee myös samankaltaiset arvot mielekkään opetuksen tärkeänä edellytyksenä:

(25) Haluan työskennellä ihmisten kanssa, jotka jakavat samanlaiset arvot ja paikassa, jossa viihdyn. (JY28)

Jyväskylän yliopiston opiskelijat nostavat esiin erityisesti yhteistyön opettajien välillä ja yhteisopettajuuden. Ilmapiirin lisäksi myös aktiivinen yhdessä tekeminen mainitaan useissa opiskelijoiden vastauksissa ja useat opiskelijat kertovat halukkuudestaan tehdä yhteistyötä toisten opettajien kanssa, kuten seuraavat opiskelijat kuvaavat:

**173** OPETTAJAOPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMIA MONINAISEEN  
RUOTSINOPETTAJUUTEEN ERI OPETTAJANKOULUTUSYHTEISÖISSÄ

- (26) Useita aikuisia luokassa resurssina, yhteistyö muiden opettajien tai erityisopettajan kanssa. (JY28)
- (27) Työkavereiden kanssa sujuvaa yhteistyötä ja suunnittelua, mahdollisesti yhteisopettajuutta. (JY34)

Yhteistyö työyhteisössä nähdään yhteydessä myös oppilaslähtöisen opetuksen arvostukseen. Opettajien yhteistyöllä oppilasta on mahdollista paremmin huomioida osana luokkayhteisöä.

Myös Itä-Suomen yliopiston opiskelijat tuovat esiin yhteenkuuluvuuden tärkeyden työyhteisössä ja siellä viihtymisen; olla osa opettajatyöyhteisöä, kuten opiskelija UEF13 kuvaa. Lisäksi hyvin keskeisenä ja toistuvana teemana Itä-Suomen yliopiston aineistossa näyttäytyy kokemus työn merkityksellisyydestä ja arvostuksen kokemisesta. Esimerkiksi opiskelija UEF16 kuvaa tätä näin: *Kaipaani työltäni merkityksellisyyttä ja haluan olla ylpeä tekemästani työstä*. Myös opiskelija UEF4 kuvaa työssä viihtymistä tekstissään sekä visualisoimassaan negatiivisessa kuvassa, jossa selkeän ammatin sijaan kuvataan surullisin hymiöin työn herättämiä tunteita, jotka vain muuttuvat negatiivisemmiksi vuodesta toiseen:

- (28) Painajaismaisoin työ, jonka tällä hetkellä pystyn kuvittelemaan ei varsinaisesti asetu millekään tietylle alueelle. Ainut toivomukseni on, että nauttisin työnkuvastani ja että töihin olisi usein mukava lähteä. Pahin pelkoni on havahtua reilun 40 vuoden päästä siihen, että en aidosti nauttinut elämästä työurani aikana. (UEF4)

Opiskelija UEF3 kuvaa ja pohtii hyvän työyhteisön tärkeyttä työn merkityksellisyydelle. Visualisoinnissa työyhteisön merkitys näyttää kollegana, joka kysyy ruotsiksi *Läget?* Selitetekstissään opiskelija kuvaa:

- (29) Tärkeintä on tuntea kuuluvansa jonnekin ja kokea saavansa arvostusta, ei pelkästään tekemisestään, vaan myös omasta itsestään omana persoonana. Tätä on luomassa yhteisö työkavereista lähtien ja on myös tärkeää pitää koulua laajemmasta yhteisöstä, paikasta, jossa asuu. (UEF3)

Työn merkityksellisyys näyttää vahvimmin näiden opiskelijoiden visualisointeja selittävässä teksteissä, mutta myös visualisoinneissa sekä opettajan että oppilaiden hymyilevät kasvot viestivät viihtymisestä työympäristössä ja työn merkityksellisyydestä.

## 5 Pohdintoja

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään sitä, millaisia teemoja opettajaksi opiskelevat opiskelijat kolmessa eri yliopistossa tuovat esille visualisoidessaan tulevaa työtään ruotsin parissa. Näin halusimme selvittää, millaisia edellytyksiä nämä ruotsin aineenopettajan ja kielikylpyopettajan koulutusta tarjoavat yliopistot antavat ammatillisen

identiteetin rakentamiselle ja kieltenopetukselle monikielisessä koulussa. Tiivistämme seuraavaksi saamiamme tuloksia eri yliopistoista ja suhteutamme niitä monikielisen koulun kehittämisen tavoitteeseen.

Tutkimuksemme tulokset paljastavat yhtäläisyyksiä ja toisaalta selkeitä eroja Jyväskylän yliopiston, Itä-Suomen yliopiston ja Åbo Akademin opettajaksi opiskelevien osallistujien käsityksissä. Yhteisenä piirteenä eri yliopistoista tulevien opiskelijoiden visualisoinneissa ja kirjoituksissa erottui tärkeänä mielekäs, motivoiva ja turvallinen oppimisympäristö, jossa oppilas tulee kuulluksi ja nähdyksi. Näiden teemojen voidaan nähdä liittyvän vahvasti tasa-arvoisen ja kaikkia oppijoita osallistavan koulun tavoitteeseen, johon Nivalan ja Rynnäsen (2013) mukaan liittyy johonkin kuulumisen tunne, kokemus omasta merkityksellisyydestä yhteisössä ja yhteiskunnassa. Opiskelijoiden kuvauksissa oppilaat nähtiin tärkeänä osana luokkayhteisöä ja oppilaiden tarpeista lähtevä opetus merkityksellisenä. Erityisesti aineenopettajaosallistujien kuvissa ja teksteissä korostuivat myös yhteistyön ja yhteisöllisyyden näkökulmat, jossa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus oli tärkeää (vrt. Bendtsen 2016). Åbo Akademin opiskelijoiden kuvauksissa taas korostui kielellisen osallistumisen teema, jossa ruotsia opitaan kielikylpy-ympäristössä luontevasti arjessa (vrt. Bergroth 2015). Nämä osallistumisen ja osallisuuden teemat voidaan nähdä positiivisina tulevaisuuden koulun kehittämisessä yhä monikielisemmässä ja -kulttuurisemmassa yhteiskunnassa.

Erot eri opiskelijaryhmien välillä tulevat näkyviin selkeimmin kielen ja opettajan rooliin liittyvissä teemoissa sekä näkemyksissä monikielisyydestä. Kieleen liittyvä kaksi- ja monikielisyyden tavoite oli voimakkaasti esillä Åbo Akademiasta tulevien opiskelijoiden kuvauksissa, joissa opettajat toivat esille kielen luontevan käytön opetuksessa, kielikylpyopettajan roolin kielellisenä mallina ja monikielisyyden tavoitteen. Kuvista ja teksteistä kävi ilmi vahva sitoutuminen monikielisen toiminnan rakentamiseen. Tämä voidaan nähdä olevan sidoksissa kielikylpyopettajan toimintaympäristöön ja työnjakoon opetuksessa, jossa kaksi kieltä on jatkuvasti luontevasti läsnä ja toisaalta ilmiölähtöiseen ja kaksikieliseen opiskelu-ympäristöön (ks. Rossi ym. 2017). Lisäksi Åbo Akademin opiskelijoiden kuvauksissa kommunikaatio ja kunnioitus erikielisiä ihmisiä kohtaan omassa työyhteisössä oli tärkeää, eli niissä korostettiin ymmärretyksi tulemistä, vaikka kommunikaatio tapahtuu eri kielillä. Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoissa opiskelevien osallistujien kuvauksissa sen sijaan kieli tulee esille toisessa roolissa. Opiskelijoiden kuvissa ja kuvauksissa heidän opettamansa ruotsi näyttäytyi vieraana kielenä, jonka oppimiseen opettajat halusivat motivoida tarjoamalla luovaa ja monipuolista opetusta. Kaksikielisyys tai monikielisyys tavoitteina eivät sen sijaan erottuneet Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen osallistujien kuvissa kovinkaan selkeästi eikä oppijoiden monikielisyttä tai moninaisuutta tuotu juuri esille. Aiempi tutkimus onkin osoittanut, että monikielinen opetus tuntuu opettajista haastavalta toteuttaa (Alisaari ym. 2019; Llompарт ym. 2023). Vaikka nämä erot aineistoissa ovat luontevasti ymmärrettävissä opiskelijoiden erilaisten ammattitavoitteiden näkökulmasta ja heijastelevat osittain myös omia kokemuksia näissä ympäristöissä, on syytä pohtia, miten erityisesti

aineenopettajaopiskelijoiden kaksi- ja monikielisyysliittävää pohdintaa voisi tukea opintojen aikana ja miten kieli voitaisiin hahmottaa muutenkin kuin kouluaineena.

Kielen roolin hahmottamisen lisäksi opiskelijaryhmien välillä oli havaittavissa eroja siinä, miten vahvasti opettajuus hahmotettiin yhteistyön ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Kaikkien kolmen yliopiston opiskelijoiden kuvauksissa luokkahuone näyttäytyi yhteisöllisenä paikkana. Selkeimmin teema tuli kuitenkin esille Jyväskylän yliopiston aineistossa, jossa opiskelijat uskoivat monipuolisen ja mielekkään työn ruotsin kielen parissa toteutuvan parhaiten yhteistyössä kollegoiden kanssa tai jopa yhdessä opettaen. Kehitettäessä kielenoppijoiden tarpeita vastaavaa kielenopetusta tätä voidaan pitää erittäin keskeisenä näkökohtana. Suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa nousevat säännöllisesti esiin kysymykset inkluusiosta ja erityisopetuksesta. Tässä tutkimuksessa usealla opettajaksi opiskelevalla näytti olevan halukkuutta kehittää kaikkia oppilaita osallistavaa kielenopetusta yhteistyössä muiden ammatillisten toimijoiden kanssa, mikä näyttäisi kertovan näiden teemojen näkymisestä sisällöissä. Tällaisen opetuksen kehittämisen näkökulmasta yhteistyön taitojen oppiminen opettajankoulutuksen aikana onkin hyvin tärkeää. Useissa tutkimuksissa on todettu, että vaikka opiskelijat kokevat opintojen loppuvaiheessa opettajankoulutusyhteisön arvot omakseen, tämä ei välttämättä näy heidän käytännön työssään, jos arvoja ei ole sisäistetty käytännön toiminnan tasolla (Ruohotie-Lyhty 2011; Von Wright 1995). Opiskelijat tarvitsevat keskustelun lisäksi myös kokemuksia yhteistyöstä. Esimerkissä harjoitteluissa saatavat kokemukset yhteisopettajuudesta voivat tarjota tarpeellisia malleja opettajan ammatillisen identiteetin kehittämiseksi.

Tämä tutkimus perustuu kolmessa suomalaisessa opettajankoulutusyksikössä kerättyjen visuaalisten narratiivien ja niiden selitystekstien sisällönanalyttiseen tarkasteluun. Tutkimus tarjoaa laadullisen näkökulman näissä opettajankoulutusohjelmissa opiskelevien opiskelijoiden tulevaisuudenkuviin kertoen siitä, millaisia oppimisympäristöjä ja millaista opettajuutta opiskelijat visualisoivat tulevaisuudessaan ja miten he näkevät monikielisuuden roolin opetuksessaan. Vaikka tulokset eivät laadullisina ole yleistettävissä koskemaan koko suomalaista kielenopettajankoulutusta, ne tarjoavat kuitenkin näkökulmia siihen, mitä teemoja kielten opettajan koulutuksessa tulisi nostaa vielä pohdittaviksi ja edelleen kehitettäväksi. Ne tarjoavat myös muille kielten opettajien kouluttajille mahdollisuuden reflektoida oman koulutuksen vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Tulevassa tutkimuksessa olisi tärkeä selvittää, miten nämä opettajankoulutuksessa muodostetut käsitykset kehittyvät edelleen opiskelijoiden edetessä opinnoissa ja siirtyessä työelämään. Pitkittäistutkimuksella voitaisiin tarjota entistä tarkempi kuva opettajankoulutuksen merkityksestä käsitysten muotoutumisessa.

## Kiitokset

Kiitämme Svenska kulturfonden rahoituksesta hankkeelle Ruotsin kieli kokemuksena, pedagogiikkana ja politiikkana: ruotsin kielen opettajaopiskelijoiden käsityksiä ruotsin kielen opettamisesta (PoPUpp 2022–2023).

## Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2020. Kielitietoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Ainedidaktisia tutkimuksia Nro 18. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 115–140.
- Alanen, R., Kalaja, P. & Dufva, H. 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen julkaisuja*, 5 (2013), 24–40. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/8738/6423>.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities: Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Barkhuizen, G. 2011. Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 394–414.
- Barkhuizen, G. 2017. Language Teacher Identity Research: An Introduction. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.), *Reflections on Language Teacher Identity Research*, 9–19. New York, NY; Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bendtsen, M. 2016. *Becoming and being a language teacher: Evolving cognitions in the transition from student to teacher*. Åbo Akademis förlag.
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopisto.
- Blommaert, J. 2013. Citizenship, language, and superdiversity: Towards complexity. *Journal of Language, Identity, and Education*, 12, 193–196.
- Chik, A. & Melo-Pfeifer, S. 2023. Do societal and individual multilingualism lead to positive perceptions of multilingualism and language learning? A comparative study with Australian and German pre-service teachers. *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2234288>
- Dufva, H. 2013. Language learning as dialogue and participation. In E. T. Christensen, L. Kuure, A. Mörch, & B. Lindström (toim.), *Problem-based learning for the 21st century. New Practices and Learning Environments*. Aalborg University Press, 51–72. [http://vbn.aau.dk/da/publications/problem-based-learning-for-the-21st-century\(10e4f3a7-f023-4a43-bed2-9f33b0cf396d\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/problem-based-learning-for-the-21st-century(10e4f3a7-f023-4a43-bed2-9f33b0cf396d).html)
- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, Raine (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 116–132.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.
- Kansalliskielistrategia 2021. Valtioneuvoston periaatepäätös. Haettu 13.2.2023 osoitteesta <https://oikeusministerio.fi/kansalliskielistrategia>.
- Krippendorff, K. 2019. *Content analysis: An introduction to its methodology* (Fourth Edition). SAGE.



- Kuusisto, E. & Rissanen, I. 2023. Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. *Kasvatus*, 54 (4), 385–398. <https://doi.org/10.33348/kvt.138074>
- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & L. Suur-Askola 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66348>
- Lanas, M., & G. Kelchtermans 2015. "This has more to do with who I am than with my skills": Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22–29.
- Lipponen, L., & K. Kumpulainen 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education*, 27 (5), 812–819.
- Llompert, J., Dražnik, T. & Bergroth, M. 2023. I am a plurilingual speaker, but can I teach plurilingual speakers? Contradictions in student teacher discourses on plurilingualism in Spain, Slovenia, and Finland. Teoksessa S. Björklund & M. Björklund (toim.). *Policy and practice for multilingual educational settings: comparisons across contexts*. Multilingual Matters, 95–120.
- Met, M. 1994. Teaching content through a second language. Teoksessa F. Genesee (toim.). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press, 159–182.
- Morita, N. 2004. Negotiating participation and identity in second language academic communities. *Tesol Quarterly*, 38 (4), 573–603.
- Nivala, E., & S. Rynnänen (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–41.
- Norton, B. 2012. Identity and second language acquisition. *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley, 1–8.
- Norton, B., & K. Toohey 2011. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44 (4), 412–446.
- Opetushallitus 2014. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja: opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Peltoniemi, A. 2017. Lärarstudenters och verksamma lärares åsikter om vad som är viktigt i utbildningen till språkbadsklasslärare. VAKKI-publikation. I Keng, N., A. Nuopponen & D. Rellstab (Red.) 2017. *Ääniä, Röster, Voices, Stimmen*. VAKKI-symposiumi XXXVII 9. 10.2.2017. VAKKI Publications 8. Vaasa, 157–168. [http://www.vakki.net/publications/2017/VAKKI2017\\_Peltoniemi.pdf](http://www.vakki.net/publications/2017/VAKKI2017_Peltoniemi.pdf)
- Peltoniemi, A., & M. Bergroth 2022. Developing language-aware immersion teacher education: identifying characteristics through a study of immersion teacher socialisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (4), 1324–1335, DOI: 10.1080/13670050.2020.1757613
- Pennington, M. C., & J. C. Richards 2016. Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC journal*, 47(1), 5–23.
- Perussuomalaiset 2022. *Perussuomalaisten suomalaisuusohjelma*. Saatavilla osoitteesta [Suomalaisuusohjelmaalso.pdf](#) (perussuomalaiset.fi) [luettu 12.2.2022].
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O., & T. Pirinen (2017). *Kuka opettaa ruotsia?: Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival: Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (410). Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2013. Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education* 30 (Feb), 120-129. doi: 10.1016/j.tate.2012.11.002
- Ruohotie-Lyhty, M., Camargo Aragão, R., & Pitkänen-Huhta, A. 2021. Language teacher identities as socio-politically situated construction: Finnish and Brazilian student teachers' visualisations of their professional futures. *Teaching and Teacher Education*, 100, Article 103270. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103270>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Wright, M. von 1995. Student teachers' beliefs and a changing teacher role. *European Journal of Teacher Education* 20 (3), 257–266.

*Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 179–200.*

**Anssi Roiha<sup>1</sup>, Hannele Dufva<sup>1</sup>, Katja Mäntylä<sup>1</sup> & Heini-Marja Pakula<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Jyväskylän yliopisto, <sup>2</sup>Turun yliopisto

## **Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus varhaisen kielenopetuksen oppikirjoissa**

### **Nostot**

- Tutkimuksessa tarkasteltiin kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ilmenemistä viidessä varhaisen kielenoppimisen oppikirjassa.
- Kokonaisuudessaan kirjat eivät tarjoa kovin monipuolista kuvaa kulttuureista ja kulttuurisesta moninaisuudesta.
- Kirjat keskittyvät lähes yksinomaan kohdekieleen, eivätkä siten edistä laajempaa monikielisyttä.
- Oppikirjojen sisältöön ja käyttöön luokassa olisi hyvä kiinnittää huomiota.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Abstract

We examined how cultural and linguistic diversity is manifested in early language teaching textbooks. Our data consist of a set of five textbooks for early language teaching in Finland. Qualitative content analysis was used to analyse both the text and the illustrations in the textbooks. Our analysis was guided by the theoretical underpinnings of critical intercultural education and broad views of multilingualism/translanguaging. The results show that the textbooks do not provide a very diverse picture of cultures as they contain a lot of stereotypical cultural content. The textbooks also focus mainly on the target language and thus do little to promote multilingualism. We found only three activities in which different languages were compared and used in the learning of the target language. More attention should therefore be paid to the content of textbooks and how they are used, as they produce and maintain ideologies and perceptions of culture and language.

**Keywords:** early foreign language teaching, critical intercultural education, multilingualism, textbooks

**Asiasanat:** varhainen kielenopetus, kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus, monikielisyys, oppikirjat

## 1 Johdanto

Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on lisääntynyt Suomen peruskouluissa viime vuosina. Vuonna 2023 jo 7,5 prosentilla esi- ja perusopetuksen oppilaista oli muu kansalaisuus kuin Suomi ja reilulla 12 prosentilla eri äidinkieli kuin suomi (Vipunen 2023). Kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden uskotaan tulevaisuudessa laajenevan entisestään Suomen peruskouluissa (Tainio & Kallioniemi 2019). Monikielisuuden ja moninaisuuden teemat ovat tulleet viime vuosina yhä keskeisemmiksi myös (kielten) opetuksessa. Ne välittyvät vahvasti vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetusta koskevissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019). Opetussuunnitelmassa yhtenä varhaisen kielenoppimisen tavoitekokonaisuutena on Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, jonka mukaan varhaisessa kielenopetuksessa tulisi esimerkiksi ”keskustella eri kielten yhtäläisyyksistä ja eroista” ja ”ohjata oppilasta arvostamaan omaa kielitaustansa sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta” (OPH 2019: 26). Suomen opetussuunnitelman vieraiden kielten tavoitteet pohjautuvat Eurooppalaiseen viitekehykseen, jossa painottuu monikulttuurinen kompetenssi (*pluricultural competences*) (Council of Europe 2020). Tämän lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) yhtenä laaja-alaisena osaamiskokonaisuutena on Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Tämän osaamiskokonaisuuden tavoitteena on kasvattaa oppilaita kulttuurisesti ja kielellisesti moninaiseen maailmaan ja näkemään kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana. Sen tulisi läpäistä kaikki opetus.

Tämän tutkimuksen kontekstina on varhainen kielenoppiminen. Kielenopiskelua on vuodesta 2020 varhennettu koskemaan jokaista Suomessa opiskelevaa 1.-luokkalaista. Vaikka kielen opiskelu on mahdollista aloittaa vaikkapa ruotsista tai rans-

kasta, käytännössä ylivoimaisesti suosituin kieli on englanti: lukuvuonna 2022–23 yli 90 % 1.-luokkalaisista aloitti vieraan kielen opinnot englannilla (Vipunen 2024). Suomessa tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että niin opettajien, oppilaiden kuin heidän huoltajiensakin asenne varhaista kielenoppimista kohtaan on ollut pääosin myönteinen (Huhta & Leontjev 2019; Hahl ym. 2020; Kantelinen & Koivistoinen 2020; Mård-Miettinen ym. 2021).

Tässä artikkelissa paneudutaan varhaisen kieltenopetuksen oppikirjoihin ja siihen, millä tavalla kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus niissä näyttäytyy. Oppikirjojen tutkiminen on tärkeää, sillä ne ovat suomalaiselle koulutusjärjestelmälle ominainen piirre, ja niihin tukeudutaan paljon opetuksen sisältöjä ja muotoja toteutettaessa (Hiidenmaa ym. 2017; Karvonen ym. 2017; Moate 2021). Erityisesti suomalainen vieraan kielen opetus on perinteisesti ollut hyvin oppikirjapohjaista (Harjanne ym. 2017; Luukka ym. 2008), ja oppilaat ovatkin usein kuvanneet vieraan kielen oppimista oppikirjan tekstien ja sisältöjen opettelemiseksi ja osaamiseksi (Aro 2009; Dufva ym. 2003). Oppikirjojen tulisi noudattaa kulloinkin voimassa olevaa opetussuunnitelmaa, joka määrää opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Ihannetapauksessa oppikirjat siis toteuttavat opetussuunnitelman periaatteita käytännössä (Kauppinen ym. 2008). Tutkimusten mukaan suomalaiset vieraiden kielten opettajat ovat kuitenkin usein mieltäneet oppikirjan määrittelevän oppimistavoitteet, ja siksi oppikirjojen on esitetty toimivan kieltenopetuksen piilo-opetussuunnitelmana (Kauppinen ym. 2008; Luukka ym. 2008). Oppikirjat ja -materiaalit ovat keskeisiä kulttuurisen moninaisuuden kuten ideologioiden, maailmankatsomuksien, identiteettien ja sosiaalisten roolien tunnistamisessa ja välittämisessä (Hahl 2020).

Koska vieraiden kielten varhainen opiskelu on Suomessa tuore ilmiö, varhaiseen kielenopetukseen tarkoitettuja opetusmateriaaleja on alkanut ilmestyä vasta viime vuosina. Huhdan ja Leontjevin (2019) selvityksen mukaan varhaisessa kieltenopetuksessa ei vuoteen 2019 mennessä oltu juurikaan käytetty oppikirjoja, ja opettajat kertoivat opetuksen perustuneen pääasiassa puhuttuun kieleen ja suulliseen tuottamiseen. Kuitenkin juuri tämän tutkimuksen kohteena oleva Sanoma Pron Go! -materiaali mainittiin käytettyjen materiaalien joukossa. Niin ikään Mård-Miettisen ym. (2021) selvityksessä vain 36 prosenttia opettajista (n=550) ilmoitti käyttäneensä oppikirjaa varhaisen englannin kielen opetuksessa, Sanoma Pron Go! kirjan ollessa käytetyin oppikirja. Halusimme tutkia juuri varhaisen opetuksen oppikirjoja, koska ensinnäkin pidämme tärkeänä tarkastella, kuinka niissä käsitellään kulttuuria ja monikielisyttä – ja koska joka tapauksessa jo usea vieraan kielen opettaja oli turvautunut niihin ja oletamme, että tulevaisuudessa yhä useampi opettaja tekee näin. Tutkimuksen tarkat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten varhaiseen kielten opetukseen tarkoitetuissa oppikirjoissa huomioidaan monikielisyys ja rinnakkaiskielisyys?
2. Millaista kuvaa kulttuurista oppikirjat välittävät?

## 2 Teoreettinen viitekehys

### 2.1 Kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus

Kulttuuria on usein lähestytty essentialistisesta näkökulmasta. Sen mukaan kulttuuri nähdään tiettyyn kansallisvaltion ja kansalliskulttuuriin liittyvinä pysyvinä faktoina ja käyttäytymismalleina (esim. Hofstede 2011). Essentialistiseen näkemykseen yhdistetään usein käsite banaali nationalismi (*banal nationalism*, Billig 1995). Tällä viitataan niihin jokapäiväisiin, mahdollisesti huomaamattomiin representaatioihin, joiden avulla rakennetaan ja ylläpidetään tunnetta yhteisestä kansallisesta identiteetistä. Banaaliin nationalismiin viittaa esimerkiksi valtioiden lippujen tai muiden kansallisten symbolien käyttö arkipäiväisissä yhteyksissä tai ihmisiin viittaaminen yhtenäisenä, kansallisuuteen perustuvana ryhmänä (esim. englantilaiset, ranskalaiset).

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys, kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus, on saanut tutkimuksessa enemmän jalansijaa vastavoimana essentialistiselle kulttuurikäsitteelle. Kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus lähestyy kulttuuria dynaamisena ja kontekstuaalisena ilmiönä (Dervin 2011). Tällöin kulttuuri käsitetään myös sosiaalisesti ja diskursiivisesti rakennettuna käsitteenä. Samalla ymmärretään sen moninaisuus ja siihen liittyvät eri ulottuvuudet, kuten sukupuoli, ikä, ammatti tai sosioekonominen tausta (Halualani ym. 2009; Dervin 2011; Piller 2017).

Kulttuuri on perinteisesti yhdistetty vieraiden kielten opetukseen. Esimerkiksi Hahlin (2020) mukaan kielenopettajat olettavat yksiselitteisesti, että oppikirjoissa on eri maita, kulttuureja ja kulttuurienvälisyyttä koskevaa sisältöä, ja Harjanteen ym. (2017) mukaan suomalaiset kielenopettajat tunnustavat kulttuurinäkökohtien tärkeyden opetuksessa. Kulttuuria ei kuitenkaan aina käsitellä kriittisesti. Kramschin (2013) mukaan vieraiden kielten tunneilla kulttuuri linkitetään useimmiten matkailuun, ja oppilaille annetaan konkreettisia ohjeita siitä, miten tietyissä maissa tulisi toimia. Lisäksi vieraasta kulttuurista pyritään tarjoamaan eksoottinen kuva. Holliday (2009) esittää, että vieraiden kielten opetuksessa keskitytään lähinnä kansalliskulttuureihin, ja esimerkiksi englannin opetuksessa Iso-Britannian tai Yhdysvaltojen valtakulttuuri on vahvasti esillä. Myös suomalaisten kielenopettajien ja opettajaopiskelijoiden kulttuurikäsitysten on todettu sisältävän monia essentialistisiä piirteitä (esim. Larzén-Ostermark 2008; Majjala 2020).

Kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus ei perustu tiettyihin yksittäisiin opetuskäytäntöihin, käsikirjoihin tai malleihin, joita opettajat voisivat käyttää (Toyosaki & Atay 2018). Muutamia asioihin on kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota. Ensinnäkin kulttuuria on usein käsitelty eroavaisuuksien pikemmin kuin samankaltaisuuksien kautta (ns. *cultural differentialism*) (esim. Dervin 2010; Holmes & Dervin 2016; Roiha & Sommer 2021). Tällainen lähestymistapa voi herkistää oppilaat nimenomaan eroavaisuuksien tarkasteluun ja mahdollisesti johtaa stereotyyppisiin diskursseihin

ja arvottaviin kulttuurirepresentaatioihin (Dervin 2010; Sommier & Roiha 2018). Samankaltaisuuksien tarkastelu voi sen sijaan vahvistaa näkemystä, jonka mukaan eri kulttuuri ei automaattisesti luo kuilua ihmisten välille (Sommier & Roiha 2018). Hahlin (2020) ehdotuksen mukaan kielten tunnilla voisikin olla hyödyllisempää ohjata oppilaita tarkastelemaan oman luokan oppilaiden välisiä eroavaisuuksia ja oppilaiden ja muualla asuvien välisiä samankaltaisuuksia. Eroavaisuuksia ei kuitenkaan liene syytä jättää kokonaan huomiotta, jotta niistä ei tule tabua. Sekä kulttuuristen eroavaisuuksien että samankaltaisuuksien käsittelyssä on tärkeää tuoda esiin sitä, kuinka monet niistä ovat konstruoituja ja osin keinotekoisia eivätkä suinkaan luonnollisia ja väistämättömiä (Sommier & Roiha 2018).

Toinen usein esiintyvä piirre koulujen kulttuurienvälisessä kasvatuksessa – ja erityisesti vieraan kielen opetuksessa – on keskittyminen **perinteisiin** kulttuurirepresentaatioihin **tyypillisten** sijaan. Perinteiset kulttuurirepresentaatiot, jollaisia liitetään esimerkiksi juhliin, esitetään usein oppikirjoissa tavoilla, jotka ylläpitävät stereotyyppisiä käsityksiä (esimerkiksi: ”Näin suomalaiset juhlivat joulua” tai ”Suomessa syödään mämmiä”). Tyypillisillä representaatioilla puolestaan tarkoitetaan sitä, että ihmisten jokapäiväisiä kulttuurisia käytänteitä ei voida yleistää, vaan ne ovat kontekstisidonnaisia ja vuorovaikutuksessa rakentuvia (Roiha & Sommier 2021). Tähän liittyy Hollidayn (1999, 2016) käsite ”*small cultures*”, joka viittaa siihen, että kun eri yhteisöt noudattavat tiettyjä kulttuurisia käytänteitä, he samalla luovat niitä. Tällaisia yhteisöjä voivat olla esimerkiksi perhe, kaveripiiri, luokka tai koulu, ja niissä toimiminen pitää sisällään samanlaisia lainalaisuuksia, identiteettineuvotteluja ja vuorovaikutuksellisia normeja ja käytäntöjä kuin kulttuurienvälisessä toiminnassa. Pedagogisessa toiminnassa ”*small cultures*” -ajattelu voisi näyttäytyä esimerkiksi siten, että eri juhlien kohdalla luokassa tarkasteltaisiin oppilaiden perheiden erilaisia tapoja viettää kyseistä juhlaa, mikä herkitäisi oppilaat ajatukselle, etteivät kaikki saman kansallisen kulttuurin edustajatkaan noudata aina samanlaisia tapoja (ks. myös Roiha & Sommier 2021).

Kulttuurin esiintymistä kielten oppikirjoissa on tutkittu varsin runsaasti kansainvälisesti (esim. Shin ym. 2011; Yuen 2011; Weninger & Kiss 2013; Hilliard 2014; Canale 2016; McConachy 2018; Risager 2021; Banaruee ym. 2023). Yhteenvedon voidaan todeta, että oppikirjat välittävät usein varsin stereotyyppistä ja essentialistista näkemystä kulttuurista. Kirjat esittävät usein kulttuurin homogeenisena, tarkastelevat sitä perinteisten kulttuurirepresentaatioiden kautta ja tarjoavat niin sanotun matkailijan näkökulman, jossa kohdekulttuuria kuvataan jännittävänä, uutena ja myönteisenä (esim. Hilliard 2014).

Kulttuurin esiintymistä on tarkasteltu myös monissa suomalaisissa oppikirjoja käsittelevissä tutkimuksissa. Tulokset ovat varsin yhteneväisiä kansainvälisten tutkimusten kanssa: Suomessa käytettävät (vieraan kielen) oppikirjat ovat käsitelleet kulttuurienvälisestä oppimista pääasiassa kahden homogeeniseksi oletetun kansallisen kulttuurin, oppijoiden oman kulttuurin ja yhden vieraan kulttuurin välillä (Hahl ym. 2015; Roiha ym. 2025). Kun Hahl (2020) analysoi neljän lukiossa käytettävän englannin

oppikirjan tekstejä, kuvia ja harjoituksia, hän havaitsi, että oppikirjat eivät heijastaneet ajatusta monikerroksisesta kulttuuri-identiteetistä tai kulttuurien hybriditeetistä. Sen sijaan oppikirjat näyttivät vahvistavan stereotyyppistä ajattelua kulttuureista, ja ne sisälsivät useita harjoituksia, joissa oppilaita pyydettiin vertailemaan kulttuureja tai tapoja, joiden oletetaan kuuluvan tiettyihin maihin. Tällainen tarkastelutapa ohjaa helposti eroavaisuuksiin keskittymiseen.

Majjala (2008) on tutkinut kulttuurienvälisiä kohtaamisia Suomessa ja Ruotsissa käytetyissä saksan kielen oppikirjoissa. Suomessa käytetyt oppikirjat käsittelivät Saksan ohella myös Suomea. Kirjoissa esiteltiin muun muassa saksalaisten vaihto-opiskelijoiden elämää Suomessa, mikä tarjosi katsauksen ”saksalaiseen kulttuuriin” suomalaisessa ympäristössä. Monikulttuurisia näkökohtia tuotiin oppikirjoissa harvoin esille. Kirjoissa oppilaiden oma kulttuuri ja kohdekulttuuri erotettiin selvästi toisistaan, minkä voidaan olettaa vahvistavan ja ylläpitävän näkemystä kulttuureista pysyvinä.

Samankaltaisia tuloksia saatiin Majjalan ym. (2016) toisessa vertailevassa tutkimuksessa, jossa keskityttiin Suomessa ja Alankomaissa käytettävien saksan kielen oppikirjojen kulttuurisisältöön. Yhteistä molemmissa maissa käytetyille oppikirjoille oli kulttuuristen faktojen korostuminen oppikirjan harjoituksissa: näissä oppilaita ohjattiin etsimään faktatietoa erilaisista teksteistä ja vastaamaan kysymyksiin omalla äidinkielellään. Vertailevia, analyysoivia ja pohtivia kulttuurikohtaisia harjoituksia löytyi harvoin.

Dervin ja Keihäs (2013) tarkastelivat Suomessa käytettyjä ranskan oppikirjoja 1980-luvulta 2000-luvulle saakka. Heidän tulkintansa mukaan erityisesti 1980-luvun kirjat käsittelivät kulttuuria faktakeskeisesti ja kulttuurieroja korostamalla. Afrikkaa koskevissa kuvauksissa puolestaan painottuivat eksoottisuus ja köyhyys. 1990-luvun oppikirjoissa korostui frankofonian kulttuurinen moninaisuus, tosin pääosin eroavaisuuksien korostamisen kautta. 2000-luvun kirjoissa puolestaan kulttuurin näkyvyys lisääntyi, ja kulttuuri esitettiin enemmän osana jokapäiväistä elämää ja painotettiin myös yhtäläisyyksiä ihmisten välillä. Kuitenkin myös 2000-luvun kirjoissa vierasta kulttuuria usein eksotisoitiin, ja niissä esiintyi kulttuurisia stereotyyppioita.

Pieniä lapsia ja kulttuurienvälisyyttä koskeva tutkimus on ollut vähäistä (ks. Jacobsson ym. 2023). Aikaisemmat kulttuuria käsittelevät oppikirjatutkimukset ovat keskittyneet vanhempiin oppilaisiin. Aiheen tutkiminen on kuitenkin tärkeää, sillä lapset ovat aktiivisia toimijoita, jotka jatkuvasti rakentavat omaa maailmankuvaansa ja arvomaailmaansa kulttuuriin liittyen (ks. myös Jacobsson ym. 2023). Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että etenkin nuoret oppilaat turvautuvat herkästi kansallisiin stereotyyppioihin ja yhdistävät kielen, kansallisuuden ja valtion (Mård-Miettinen ym. 2014; Mäntylä ym. 2023). Tämä kannustaa kulttuurien kriittisempään tarkasteluun varhaisessa kielenopetuksessa.



## 2.2 Monikielisyys kielentutkimuksen ja kielikasvatuksen viitekehyksenä

Tutkimuksemme toinen teoreettinen tausta juontaa soveltavan kielentutkimuksen niin sanotusta *monikielisyyskäännteestä* (May 2014), joka haastoi käsityksen yksikielisydestä kielenkäytön normina. Nykyisessä sociolingvistisessa ja kielenopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa kieliä ei tarkastella toisistaan erillisinä järjestelminä vaan rinnakkaisina ja limittäisinä resursseina, joihin tukeudutaan sekä arkipäivän kielenkäytössä että kielten oppimisessa ja opetuksessa (esim. Martin 2016; Vogel & García 2017; Wei & Ho 2018).

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksen kentällä puhutaan nykyisin kielten limittäisestä tai rinnakkaisesta käytöstä (*translanguaging*). Opetuksessa se viittaa luokkahuoneen vuorovaikutukseen, jossa useita kieliä käytetään rinnakkain, ja yksilön omassa kielenkäytössä kykyyn hyödyntää useita eri kieliä ja kielellisiä resursseja – koko kielellistä repertuaariaan (Vogel & García 2017). Periaatteen näkyminen käytännön (kielten)opetuksessa on kuitenkin toistaiseksi ollut varsin vähäistä sekä kansainvälisesti (esim. Vogel & García 2017) että Suomessa (esim. Alisaari ym. 2019; Suuriniemi 2023). Perinteisessä (vieraiden) kielten opetuksessa on usein korostettu kielten erillisyyttä ja nähty eri kielet ikään kuin eri siiloissa. Tällöin opetus on tavallaan *rinnakkaista yksikielisyttä* (Heller 1999) ja usean kielen käyttö luokkahuoneessa on koettu tarpeettomaksi tai jopa haitalliseksi.

Translanguaging-ajattelutapa on merkinnyt paradigman muutosta, jossa monikielisyttä ja monikielisiä käytänteitä ei nähdä poikkeavina eikä ongelmallisina (Cenoz 2015; Vogel & Garcia 2017). Käytännön opetuksessa kielten limittäinen käyttö merkitsee lähestymistapaa, jonka avulla oppilaiden omia monipuolisia ja dynaamisia kielikäytänteitä hyödynnetään ja samalla vahvistetaan niitä (esim. Vogel & García 2017; Wei & Ho 2018). Kuten Cenoz ja Gorter (2021) toteavat, *translanguaging* voi olla *pedagogista* eli perustua opettajan tietoiseen suunnitelmaan, jossa joustavasti hyödynnetään oppilaiden moninaisia kielellisiä resursseja, tai se voi olla *spontaania*, kielten käyttöä limittäin tilanteisesti ja ennakoimatta eri yhteyksissä.

Miten sitten muuttuva ymmärrys monikielisydestä näkyy oppikirjoissa, ja sisältävätkö ne viittauksia tai ohjeistusta kielten limittäiseen käyttöön? Kansainvälisessä tutkimuksessa on usein todettu monikielisuuden saavan suhteellisen niukasti huomiota oppimateriaaleissa. Risagerin (2018) kuuden tanskalaisen vieraan ja toisen kielen oppikirjan analyysi osoitti, että yhteiskunnan tai opetuksen monikielisyttä ei juuri mainittu.

Vuonna 2011 Japanissa otettiin käyttöön koulujen viides- ja kuudesluokkalaisten pakolliset kieliaktiiviteetitunnit, joita varten paikallinen opetusministeriö tuotti oppimateriaaleja. Tutkiessaan monikielisyyskäsitystä maan opetussuunnitelmassa ja englannin oppimateriaalissa Yokoi Horii (2015) havaitsi sen olevan melko pinnallinen ja heijastelevan englannin valta-asemaa: usein monikielisyys ymmärrettiin vain japani-englanti-kaksikielisytenä. Kreikassa oppimateriaaleja tarkastellut Dendrinós (2015)

puolestaan totesi, että englannin opetuksen varhentamisen myötä oli alettu kiinnittää erityistä huomiota oppikirjojen välittämään kulttuuriin ja kuvaan yhteiskunnasta. Samalla edistettiin monikielisyttä ja kielten limittäistä käyttöä luokkahuoneessa.

Suomessa tutkimusta on toistaiseksi melko vähän. Suuriniemi ja Satokangas (2023) tarkastelivat monikielisuuden esiintuomista suomalaisissa oppikirjoissa viidessä eri oppiaineessa (matematiikka, suomen kieli ja kirjallisuus, uskonto, ympäristöoppi ja uskonto). Mukana ei ollut vieraan kielen oppikirjoja. Kun tarkasteltiin, mitä kieliä oppikirjoissa tuotiin esiin, useimpiin kieliin viitattiin vain yksittäisinä mainintoina. Suomi, ruotsi ja englanti olivat yleisimmin mainittuja kieliä, mikä heijastelee niiden vahvaa asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Kielet ja monikielisyys esitettiin oppikirjoissa eri tavoin. Vähemmistökielet, kuten saamen kielet, esiteltiin usein omina lukuinaan. Englanti esiintyi kirjoissa useissa eri asiayhteyksissä, ja erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ”isot” eurooppalaiset kielet esiteltiin yllä mainitusta matkailijan näkökulmasta (ks. Kramsch 2013; Hilliard 2014). Kielet esiintyivät kuuluisien nähtävyyksien yhteydessä ja kuvituksessa näkyi matkailuun yhdistettäviä postikortteja. Yhteenvetona Suuriniemi ja Satokangas (2023) totesivat, että oppikirjat eivät – ainakaan toistaiseksi – heijasta vahvasti nyky-yhteiskunnan monikielisyttä eivätkä myöskään opetussuunnitelmaa (ks. myös Satokangas ym. 2021). Opetussuunnitelmien, opettajien sekä oppikirjojen monikielisyttä käsittelevässä väitöstutkimuksessaan Suuriniemi (2023) edelleen toteaa, että keskeisenä pidettiin yhä koulun opetuskielen tai tiettyjen vieraiden kielten hallintaa, ja taustalla oli oletamus yksikielisestä koulu yhteisöstä. Myös Piipon (2021) katsaus monikielisydestä ja kielten limittäiskäytöstä suomalaisessa kielikasvatuksessa näkee kielten rajojen ylittämisen mahdollisuutena tulevaisuuden luokkahuoneessa mutta toteaa, että vielä käytännöt ovat varsin yksikielisiä.

### 3 Aineistonkeruu ja analysointi

Aineistomme koostuu viidestä varhaiseen kieltenopetukseen tarkoitettua Sanoma Pro -kustantamon oppikirjasta, jotka ilmestyivät vuonna 2020. Nämä valittiin analysoitavaksi, koska kyseisen kustantamon materiaalit ovat varhaisen opetuksen yleisimmin käytettyjä oppikirjoja (Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021). Tutkittavat oppikirjat on laadittu seuraavien kielten opetukseen: englanti (Go!) (Kanervo & Laukkarinen 2020a), ruotsi (Fram!) (Kanervo ym. 2020), espanja (Dale!) (Kallio ym. 2020), saksa (Los!) (Kanervo & Laukkarinen 2020b) ja ranska (Vas-y!) (Heikkinen ym. 2020).

Kirjat ovat rakenteeltaan samanlaisia joitakin pienehköjä poikkeuksia lukuun ottamatta. Kirjat sisältävät 10–15 lukukappaletta, joista jokainen noudattaa samantyyppistä rakennetta tehtävien osalta. Kirjoissa on 72 sivua lukuun ottamatta englannin opiskeluun tarkoitettua Go! kirjaa, jossa sivuja on 96. Jokaisen kappaleen alussa esi-

tellään 8–12 uutta sanaa kuuntele ja toista -menetelmällä ja havainnollistavilla kuvilla. Tämän jälkeen kuunnellaan ja lauletaan laulu, jossa kappaleen sanat esiintyvät. Kunkin kappaleen loput tehtävät keskittyvät pääasiassa yksittäisten sanojen toistamiseen eri tavoin: kuuntelu ja toistaminen, kirjoittaminen, sanan ja kuvan yhdistäminen sekä parin kanssa pelattavat pelit. Kussakin kappaleessa on 12–15 tehtävää, eli opeteltavia sanoja toistetaan runsaasti yksittäisten kappaleiden aikana, mutta ne toistuvat harvoin kirjan muissa kappaleissa. Kunkin kirjan lopussa on kertaava peli, jossa kertaantuvat kaikki kirjassa käydyt teemat (tervehdykset, koulusanat, numerot, värit, verbit, adjektiivit, eläimet, ruumiinosat, vaatesanat, ruokasanat, harrastukset ja viikonpäivät). Kirjan tehtävistä noin 60 prosenttia on yksilötehtäviä, 30 prosenttia paritehtäviä ja kymmenen prosenttia ryhmätehtäviä. Tehtävät keskittyvät pääasiassa suulliseen kieleen ja kuullun ymmärtämiseen, ja kirjoittamista edellytetään vain muutamissa tehtävissä. Kirjojen tehtävillä ei ole liittymäkohtia oppilaiden omaan elämään tai ympäristön kielenkäyttöön (ks. tarkemmin Mäntylä ym. 2024).

Esittelemämme teoreettisen viitekehyksen valossa kiinnitimme analyysissä huomiota siihen, millä tavoin monikielisyys, kielen variantit ja kulttuurinen moninaisuus ilmenevät kirjoissa. Analysoimme kirjoista laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018) kirjojen kuvat ja kirjalliset tehtävät. Kirjasarjaan ei ole olemassa niin sanottua tekstikirjaa, vaan asiat opetetaan yksinomaan kirjassa olevien tehtävien avulla. Analyysissä keskityimme ainoastaan oppikirjoihin, emmekä sisällyttäneet aineistoon esimerkiksi opettajan oppaita, kirjan äänitteitä tai mahdollista verkkomateriaalia.

Ennen varsinaista analyysia keskustelimme ja sovimme asioista, joihin analyysissä tulisi kiinnittää huomiota, ja tarkastelimme yhdessä kirjojen yleisilmettä suhteessa kulttuuriin ja kieleen. Tämän jälkeen jaoin kirjat niin, että jokainen meistä tutkijoista analysoi vähintään kahta kirjaa. Näin ollen jokaista kirjaa analysoi kaksi tutkijaa itsenäisesti. Jokainen meistä kirjasi ylös havaintoja kirjoissa esiintyvistä kulttuurin ja kielen ilmentymistä. Kulttuurikäsitteiden tarkastelussa tutkimme muun muassa kuvissa ja tekstissä esiintyviä viittauksia eri kansallisvaltioihin ja kansallisuuksiin ja niihin yhdistettyjä piirteitä (stereotyyppistä, yksipuolista, moninaisuutta ilmentävää). Lisäksi tarkastelimme, esiintyykö ”kulttuuri” sanana kirjoissa ja ohjaavatko tehtävät asioiden kriittiseen tarkasteluun ja reflektointiin. Kielikäsitteiden analyysi perustui huomioihin kirjoissa mainituista eri kielistä ja niiden varianteista sekä niiden käytön paikantamisesta. Emme tehneet perusteellista määrällistä analyysia, vaan pyrimme teorian suuntaisesti löytämään kirjoista kulttuurien ja kielellisen moninaisuuden ilmentymiä tai niiden puuttumista (ks. Hahl 2020 samansuuntaisesta analyysistä). Tämän jälkeen vertailimme havaintojamme ja muodostimme kokonaiskuvan aineistosta. Olimme analysoineet kirjat jo kertaalleen sanaston opettamisen näkökulmasta (ks. Mäntylä ym. 2024). Seuraavassa tulosluvussa raportoimme analyysimme tulokset.

## 4 Tulokset

### 4.1 Kulttuurin ilmentyminen oppikirjoissa

Ensinnäkin merkille pantavaa on, että kulttuuri sanana ei esiinny kirjoissa kertaakaan. Kirjoissa ei täten esiinny perinteisiä tehtäviä, joissa homogeeniseksi oletettua kohdekulttuuria verrataan oman maan valtakulttuuriin vain eroavaisuuksien tunnistamiseksi samankaltaisuuksien sijaan (vrt. esim. Maijala ym. 2016), mikä mahdollisesti edistäisi stereotyyppioita ja negatiivisia kulttuurirepresentaatioita (esim. Dervin 2010; Holmes & Dervin 2016). Toisaalta kirjoista puuttuvat sellaiset reflektiiviset tehtävät, joissa oppilaat ohjattaisiin analysoimaan ja pohtimaan kulttuuriin liittyviä seikkoja ja niiden tilanteisuutta ja monimuotoisuutta (mm. *small cultures*, Holliday 1999, 2016).

Tehtävien sijaan kulttuuri tuli ilmi kirjoissa implisiittisesti erityisesti kirjojen kuvituksen kautta. Siinä ilmeni paljon stereotyyppistä kulttuuriin liittyvää sisältöä, joka heijasti banaalia nationalismia (Billig 1995). Erityisesti kirjojen kansikuvat (ks. kuva 1) sekä jokaisen kirjan alussa oleva aukeama (ks. kuva 2) esittelivät kirjan kohdemaalle tyypillisiä stereotyyppioita ja kansallista symboliikkaa. Esimerkiksi ranskan kirjan kohdalla näistä on tunnistettavissa muun muassa monumentit Eiffel-torni ja Sacré-Cœur sekä Ranskaan tyypillisesti yhdistettyjä ruokia, kuten patonki, Brie-juusto, croissant, pain au chocolat tai macaron. Lisäksi niissä on monta Ranskaan yhdistettävää harrastusta tai tapaa, kuten kahvilassa istuminen, pyöräily tai pétanque. Vastaavasti englannin kielen kirjan kohdalla kansi ja alun aukeama sisältävät visuaalisia viittauksia Isoon-Britanniaan: Big Ben, London Eye, routemaster, punainen puhelinkoppi, Morris Mini ja Sherlock Holmes. Yhdysvaltoihin viittaa vain teddykarhu. Muihin englantia puhuviin maihin ja englannin globaaliin rooliin ei viitattu. Muiden kielten (saksa, ruotsi, espanja) kansikuvat ja ensimmäinen aukeama oli rakennettu vastaavalla tavalla lukuisten stereotyyppisten kohdemaahan liittyvien viittausten varaan. Ranskan, Ison-Britannian, Saksan, Ruotsin ja Espanjan liput esiintyvät kirjoissa useaan otteeseen eri yhteyksissä.



KUVA 1. Analysoitujen kirjojen kansikuvat (Heikkinen ym. 2020; Kallio ym. 2020; Kanervo ym. 2020; Kanervo & Laukkarinen 2020a, 2020b).



KUVA 2. Kansallisia stereotyyppöitä kuvituksessa (Heikkinen ym. 2020: 4–5; Kallio ym. 2020: 4–5; Kanervo ym. 2020: 4–5; Kanervo & Laukkarinen 2020a: 4–5)

Kirjojen kuvituksen kriittinen tarkastelu paljastaa paljon viitteitä niin sanottuihin perinteisiin kulttuurirepresentaatioihin tyypillisten sijaan (Roiha & Sommier 2021). Lisäksi kuvituksessa tuli vahvasti esiin niin sanottu matkailijan näkökulma kohdekulttuuriin (Kramsch 2013; Hilliard 2014), ja se esitteli paikkoja, joissa maassa vierailevat turistit usein käyvät. Vaikka kuvituksessa esiintyy jonkin verran diversiteettiä eri ihonvärien muodossa, se keskittyy valkoisiin ja mustiin ihmisiin, eikä esimerkiksi aasialaisiksi oletettavia ihmisiä esiinny (ks. kuva 2). Kuvituksen myötä oppilaat altistuvat runsaalle kulttuuriselle materiaalille, mutta kirjat eivät ohjaa oppilaita millään tavoin käsittelemään kuvituksen esiintuomia kulttuurirepresentaatioita.

Kirjoissa ja kuvituksessa kuvataan kulttuuria käytännössä tiettyjen kansallisvaltioiden kautta, joissa kohdekieliä käytetään (Iso-Britannia, Ranska, Saksa, Espanja, Ruotsi). Muita kutakin kohdekieltä käyttäviä valtioita, alueita tai väestöryhmiä ei kirjoissa mainita. Esimerkiksi englannin oppikirjassa Go! kuvitus ja sanasto kohdistuvat lähes yksinomaan Isoon-Britanniaan. Kirjan hahmoilla viitataan epäsuorasti Ison-Britannian kuningasperheeseen, sillä kirjassa esiintyvät hahmot nimeltä Will, Kate, Lizze ja Phil, jotka muistuttavat nimien lisäksi ulkonäöltään kuningasperheen vastaavia henkilöitä. Ranskan oppikirja Vas-y! puolestaan keskittyy yksinomaan Manner-Ranskaan eikä muita ranskankielisiä maita huomioida. Sama näkyy espanjan kirjassa Dale! ja saksan

kirjassa Los!, jotka jättävät muut espanjan- tai saksankieliset maat kuin Espanjan ja Saksan huomiotta. Ruotsin oppikirja Fram! käsittelee lähes yksinomaan Ruotsia, eikä esimerkiksi suomenruotsalaisia juurikaan huomioida. Kohdemaan käsittely rajoittuu lisäksi vahvasti maan pääkaupunkiin muun muassa nähtävyyksien osalta. Huomioitavaa on, että myöskään lingua franca -näkemys ei näy lainkaan kirjoissa.

Vieraiden kielten oppikirjoissa on kohdekielen kulttuurin mukaisten nimien anto oppilaille perinteinen tehtävätyyppi, joka esiintyy aineistossamme englannin ja ranskan oppikirjoissa (ks. kuva 3). Kyseisissä tehtävissä on perinteisiä nimivaihtoehtoja, joista useimmat edustavat pääasiassa keskiluokkaista, tyyppillisesti keski-ikäistä tai vanhempaa valkoista väestöä, kuten esimerkiksi englannin kirjassa esiintyvät nimet Bobby, Edward, Charles, Susan ja Harriet. Nämä ylläpitävät yksipuolista käsitystä siitä, keitä englannin globaalit käyttäjät ovat ja antavat vääristynyttä kuvaa Ison-Britanniasta homogeenisena kansallisena yhteisönä. Esimerkiksi Ison-Britanniassa suosittuja poikien nimiä Ibrahim ja Muhammad tai tyttöjen nimiä Nur ja Maryam ei löydy listasta niiden yleisyydestä huolimatta. Muhammad on Englannissa ja Walesissa ollut viime vuosina suosituimpien nimien joukossa, ja jopa suosituin nimi, kun otetaan huomioon nimen eri kirjoitusasut (esim. Muhammad, Mohammed, Mohammad) (Sommier & Roiha 2018).

Matt Edward  
John Adam  
Paul Luke  
Jack Bobby  
Harry Charles  
Thomas Alex  
Oscar Teddy  
Henry Austin  
Daniel Robert  
Jake Elliot

Ashley  
Bella  
Emily  
Ava  
Sophie  
Daisy  
Eva  
Lucy  
Rosie  
Lily

Mary  
Susan  
Helen  
Laura  
Sarah  
Amy  
Hannah  
Grace  
Harriet  
Violet

4 Kuuntele ja toista. Valitse opettajan avulla itsellesi ranskalainen nimi. Kirjoita se puhekuplaan. Kerro uusi nimesi luokalle.

Je m'appelle \_\_\_\_\_

Antoine	Luc	Adèle	Léa
Bruno	Marc	Bénédicte	Mireille
Charles	Nathan	Cécile	Nathalie
Éric	Paul	Émilie	Paulette
Henri	Robert	Henriette	Rose
Isaac	Stéphane	Inès	Sylvie
Jacques	Thomas	Jasmine	Théa
Kévin	Victor	Karine	Valérie

KUVA 3. Oppikirjojen tehtäviä, joissa oppilaille annetaan kohdekieliset nimet (Heikkinen ym. 2020: 7; Kanervo & Laukkarinen 2020a: 45)

## 4.2 Kielellinen moninaisuus oppikirjoissa

Useat yllä mainitut havainnot liittyvät kulttuurin lisäksi kieleen; kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus ovat yhteen kietoutuneita, ja niiden erottaminen on usein keinoteokoista. Kielikäsitusten tarkastelu tuntuu kuitenkin osoittavan, että oppimateriaaleissa kielellistä moninaisuutta lähestytään oikeastaan vain kohdekielen opettelemisena.

Kuvituksessa korostuvat yhtenäiskulttuuria edustavat erityispiirteet (esimerkiksi koulupuvut, kaksikerrosbussit, koulutötteröt [Schultüten], patongit ja croissantit) ja niiden sanasto. Kohdekieli esitetään homogeenisenä, yhteen kansalliseen kulttuuriin kiinnittyneenä. Oletuksena vaikuttaa olleen se, että on vain yksi 'englanti' tai 'espanja' ja että kielen (oikea) käyttö sijoittuu vain yhteen tunnistettavaan maantieteelliseen kontekstiin. Esimerkiksi ranskan ja espanjan materiaaleissa ei mainita kielten laajoja puheyhteisöjä muualla maailmassa.

Materiaalit eivät myöskään huomioi kielten käyttöä lasten omassa ympäristössä. Esimerkiksi englanti on tätä nykyä suomalaisten lasten hyvin tuntema matkailun lingua franca ja sosiaalisen median kieli. Ruotsi puolestaan on toinen kansalliskielistämme, jota usealla lapsella on mahdollisuus kuulla ja käyttää arkielämässään. Siinä missä opetussuunnitelman perusteet kehottavat pohtimaan eri kielten käyttöä koulussa, omassa ympäristössä ja Suomessa (OPH 2019), oppimateriaalit eivät tunnu tukevan ajatusta, että jo omasta ympäristöstä voi löytyä runsaasti monikielisyttä.

Monikielisyteen ei kannusteta myöskään tehtävissä. Tarkastelussa löytyi koko aineistosta ainoastaan yksi tehtävä (ranskan kirja, kuva 4), jossa eri kielten vertailua hyödynnettiin kohdekielen oppimisessa. Tämän lisäksi saksan ja ruotsin kirjoissa oli sama tehtävä, jossa oppilaiden piti tunnistaa äänitteen kielistä opiskelemaisensa kohdekieli (saksa tai ruotsi) (ks. kuva 4). Monikielisyttä hyödyntäviä tehtäviä oli siis kirjoissa vähän tai ei ollenkaan. Kuitenkin kielten vertailu voi edesauttaa oppimista monin tavoin ja ulottua kieliopista sanastoon ja ääntämiseen (ääntämisen menetelmistä ks. esim. Tyrer ym. 2022).

**11** Kun osaat yhtä kieltä, opit helpommin myös muita kieliä.  
Kirjoita puuttuvat sanat.



a carrot

chocolate

a banana



die Karotte

die Schokolade

die Banane



la c \_\_\_\_\_

le c \_\_\_\_\_

la b \_\_\_\_\_



**7** Kuulet lasten puhuvan eri kieliä. Nouse ylös, kun kuulet saksaa.



**5** Kuulet lasten puhuvan eri kieliä. Nouse ylös, kun kuulet ruotsia.

KUVA 4. Tehtäviä, joissa esiintyy muita kieliä kuin suomi ja kohdekieli (Heikkinen ym. 2020: 37; Kanervo ym. 2020: 7; Kanervo & Laukkarinen 2020b: 7)).

Tehtävät tuntuivat pitäytyvän ”siilo”-näkemyksessä, jonka mukaan tietyn vieraan kielen tunnilla opetellaan ja käytetään vain tätä yhtä kieltä eikä kielten limittäistä käyttöä mainita (esim. Vogel & García 2017). Kuitenkin juuri oppilaiden äidinkielen tai muiden kielten hyödyntäminen voi tukea kohdekielen kehittymistä. Tehtävistä tuntuivat puuttuvan avoimet tehtävät, joissa keskusteltaisiin opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisesti eri kielistä ja niiden käytöstä. Kuitenkin jo ensiluokkalainenkin ymmärtää todennäköisesti vähintäänkin yksittäisiä sanoja tai fraaseja vieraista kielistä. Luokahuoneessa saattaa olla myös eri äidinkieliä puhuvia luokkakavereita, jotka voisivat kertoa omista kielistään ja opettaa niitä toisille.

Oppijan omaan osaamiseen perustuvaa pohdintaa ei kirjoissa ole muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Ruotsin oppikirjan alussa viitataan ruotsin kielen osaamiseen: ”tiedät jo varmasti paljon sanoja ruotsiksi” ja pyydetään yhdistämään kuva ja vastaava ruotsin kielen sana. Kirjassa myös arvellaan, että oppilaat ovat saattaneet käydä Tukholmassa ja tunnustavat siten matkamuistomyymälöistä hirven. Myös omaan osaamiseen tai kielelliseen päättelyyn kannustavia tehtäviä on vain yksi. Espanjan oppikirjassa on ensimmäisessä kappaleessa tehtävä, jossa pyydetään yhdistämään kuva ja sitä tarkoittava sana ilman, että sanoja on vielä oppikirjassa esitelty. Yhteenvetona voi todeta, että tarkastelemamme oppikirjat tuntuivat lähtevän perinteisestä yksikielisyyskäsitteestä sekä noudattavan paremminkin perinteistä oppikirjagenreä kuin opetussuunnitelman tavoitteita (ks. esim. Salo 2006).

Analysoitavana oli vain yksi oppimateriaalisarja, ja sekin suhteellisen pian varhaisen kielenopetuksen alkamisen jälkeen tuotettu, joten on ehkä ymmärrettävää, että uudet linjaukset eivät ole näkyvissä. Monikielisyteen hieman syvällisemmin perehdyttävää materiaalia on kuitenkin nyttemmin jo saatavilla, esimerkiksi verkkomateriaaleina (esim. Alisaari ym. 2020). Toistaiseksi avoimeksi jää, kuinka vieraan kielen opettajat hyödyntävät näitä materiaaleja omissa opetuksessaan.

## 5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ilmenemistä varhaisen kielenopetuksen oppikirjoissa. Tulkintamme mukaan kirjat eivät tarjoa kovin monipuolista kuvaa kulttuurista. Kirjoissa ei esiinny lainkaan tehtäviä, joissa kulttuuria käsiteltäisiin eksplisiittisesti. Kirjoissa ei ole esimerkiksi tehtäviä, joissa kohdekulttuurin piirteitä vertaillaan omaan kulttuuriin. Ylipäätään kulttuuria käsitteleviä tehtäviä olisi hyvä tuoda mukaan oppimateriaaliin ja keskittyä niissä faktojen sijaan reflektoiiviin tehtäviin, joissa asioita vertaillaan, analysoidaan, pohditaan ja problematisoidaan. Lisäksi olisi hyvä herkistää oppilaita tunnistamaan myös samanlaisuuksia eri kansallisuuksien välillä (ks. esim. Hahl 2020). Kulttuuriaines tulee viitteellisesti ilmi lähinnä kirjan kuvituksessa, jossa se esitetään stereotyyppisesti keskittyen yhteen



kohdemaahan ja sen yhteen valtakulttuurin. Lähestymistapa on niin sanottu matkailijan näkökulma, jossa keskitytään perinteisiin kulttuurirepresentaatioihin tyyppillisten sijaan (Roiha & Sommier 2021), mikä on yleistä vieraiden kielten oppikirjoille (esim. Kramsch 2013; Hilliard 2014). Tulokset ovat siis varsin yhdenmukaisia Suomessa käytettäviä vieraiden kielten oppikirjoja koskevien aiempien tutkimusten kanssa (esim. Dervin & Keihäs 2013; Maijala ym. 2016; Hahl 2020), ja näyttääkin siltä, ettei muutosta kulttuurin käsittelyssä ole tapahtunut kriittisempään suuntaan.

Analysoimamme oppikirjat eivät juurikaan huomioi kielellistä moninaisuutta. Kirjat tuntuvat ohjaavan oppijaa ajatukseen siitä, että kieltä käytetään tietyssä kansallisessa kontekstissa, ulkomailla syntyperäisen puhujan kanssa (ks. Mäntylä ym. 2023). Kukin kieli esitetään yhtenäisenä kansallisena kielenä, joka sijoittuu kuvituksessa yhteen tunnistettavaan maantieteelliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (ks. myös Dendinos 2015). Lisäksi kirjoista välittyy näkemys (vieraista) kielistä toisistaan erillisinä järjestelminä ja saarekkeina sekä uuden kielen oppimisesta ”rinnakkaisena yksikielisyytenä” (Heller 1999). Kirjojen implisiittisenä oppijaoletuksena on yksikielinen suomea äidinkielenään puhuva, Suomessa kasvanut lapsi, eikä oppilaiden moninaisuus ja monikielisyys näy materiaalissa. Koko kirjasarjassa oli vain yksi tehtävä (kuva 4), jossa kieliä vertailtiin eksplisiittisesti toisiinsa. Jos monikielisyys olisi esillä oppimateriaaleissa jo varhaisessa kielenopetuksessa, jolloin oppilaat alkavat muodostaa omia käsityksiään kielestä ja kielistä, monikielinen ote olisi omiaan kehittämään oppijan kielitietoisuutta: valmiutta havaita kieliä ja niiden käyttöä omassa ympäristössään ja rakentaa ymmärrystä kielistä järjestelminä, joilla on eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä.

Yhteenvetona voidaankin siis esittää, että oppimateriaalit eivät välttämättä edistä oppilaiden kriittistä kulttuurienvälistä ajattelua tai laajenna heidän käsitystään kielellisestä moninaisuudesta. Jos pienillä lapsilla on jo taipumus ajatella kansallisuuksista stereotyyppisesti ja herkästi yhdistää kieli, kansallisuus ja valtio (esim. Mård-Miettinen ym. 2014; Mäntylä ym. 2023), tutkimuksen kohteena olleiden kirjojen voidaan olettaa entisestään vahvistavan tällaista taipumusta. Lisäksi näyttää siltä, että tutkitut kirjat eivät sellaisenaan tarjoa paljoakaan mahdollisuuksia opetussuunnitelmassa mainitun Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen -kokonaisuuden tavoitteiden saavuttamiseen. Esimerkiksi tavoite ”keskustella eri kielten yhtäläisyyksistä ja eroista” huomioidaan eksplisiittisesti ainoastaan ranskan kirjassa ja siinäkin hyvin suppeasti (ks. osio 4.2 *Kielellinen moninaisuus oppikirjoissa*). Lisäksi opetussuunnitelman tavoite, jonka mukaan varhaisen kielenoppimisen yhtenä tehtävänä on ”ohjata oppilasta arvostamaan omaa kielitaustaansa sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta” jätetään pääosin huomiotta kirjoissa. Näin ollen varhaisessa kielenopetuksessa opettajan on hyvä täydentää opetustaan muulla materiaalilla. Näin opettajat näyttävät usein tekevänkin (Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021). On tosin hyvä muistaa, että kielenopetuksen varhentaminen toteutettiin Suomessa varsin nopealla aikataululla, ja kirjat ilmestyivät nopeaan tahtiin vastaamaan koulujen ja opettajien akuuttiin

tarpeeseen. Siten on ymmärrettävää, että kaikkia opetussuunnitelman kohtia ei ole ehkä ehditty perusteellisesti ottaa huomioon.

Tutkimuksen tulokset ovat tärkeitä sekä oppimateriaalin suunnittelun että kielenopetuksen käytänteiden kannalta. Oppikirjojen sisältöön tulisikin kiinnittää enemmän huomiota, sillä ne vaikuttavat huomattavasti opetukseen: niiden kautta tuotetaan ja ylläpidetään kulttuuriin ja kieleen liittyviä ideologioita ja näkemyksiä (Hahl 2020). On syytä huomata, että se, miten asioita tuodaan esille oppikirjoissa muun muassa teemojen, kuvien ja henkilöhahmojen kautta, on pitkälti oppikirjan tekijäryhmän valintoja ja näkökulmia kielestä ja kulttuurista (Dervin & Keihäs 2013). Erityisesti oppikirjojen kuvitusta voisi tarkastella laajemmin, jotta kuvituksen avulla ei oppilaille välittyisi sellaisia kulttuurisia ajatuksia, jotka rakentuvat essentialistiselle kulttuurikäsitteelle. Oletettavasti myös oppikirjan tekijät ja kirjakustantajat tarvitsivat työkaluja siihen, millä tavalla kulttuuria voisi välittää monipuolisemmin ja moninaisemmin kirjojen kuvituksessa. Asiaa palvelisi vuoropuhelu eri tahojen välillä (esim. oppikirjailijat, tutkijat, kustantajat, kulttuurista moninaisuutta edustavat ryhmän jäsenet), jotta kulttuurin kriittisessä käsittelyssä huomioitaisiin kaikkien näkökulmat.

Kun monessa koulussa arkipäivä on jo monikielinen, monikielisyyden soisi näkyvän vieraiden kielten oppikirjoissa. Oppijan oma ja luokan kollektiivinen kielirepertuaari tarjoavat hyvän pohjan aloittaa uuden kielen opiskelu. Oppikirjan mahdollisuudet tähän ovat ehkä rajalliset, sillä ne laaditaan kohdekielen oppitunneille ja päämääränä on kohdekielen oppiminen. Syytä onkin miettiä, voisiko opetussuunnitelmissa olla kielitietoisuuden kaltainen kokonaisuus, jossa heräteltäisiin kielitietoiseen ajatteluun ja samalla pohdittaisiin monikielisyyttä, kielten limittäistä käyttöä ja kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Mielestämme oppikirjoissa tulisi myös laajentaa kielellistä ja kulttuurista näkökulmaa yhden tietyn maantieteellisen ja kulttuurisen kontekstin ulkopuolelle, jotta yksi maa ja yksi kieli -ajattelu ei leimaisi oppimateriaaleja. Tämä lisäisi myös oppilaiden ymmärrystä siitä, että opeteltavaa kieltä voi käyttää useissa eri konteksteissa.

Ylipäänsä ajattelempa, että kirjoihin olisi hyvä sisällyttää enemmän kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ja käsitellä sitä vahvemmin ja kriittisemmällä tavalla. Kuten Dervin ja Keihäs (2013) toteavat, oppikirjoissa esiintyviä stereotyyppioita on mahdotonta välttää, sillä ne ovat luontaisia ajattelullemme. Kriittisen kulttuurienvälisen kasvatuksen näkökulmasta olennaista on se, miten noita stereotyyppioita käsitellään ja analysoidaan oppilaiden kanssa. Jos opettaja ei herkistä oppilaita suhtautumaan stereotyyppioihin kriittisesti, saattavat oppilaat mieltää ne totuuksiksi. Näin ollen oppikirjojen käyttö tuo mukanaan paljon vastuuta opettajalle, jotta hän tunnistaa kirjoissa olevat puutteet ja osaa paikata niitä omassa opetuksessaan. Kulttuurien ja kielten moninaisuuteen kasvamisen tulisi olla elimellinen osa opettajaksi kasvua ja opettajankoulutusta (ks. esim. Aalto ym. 2019; Aalto ym. 2022). Opettajat ovat omaksumiensa tietojen, taitojen, asenteiden ja käsitysten välittäjiä luokassa. Kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ja myönteisen ja uteliaan asenteen välittäminen oppilaille edellyttää, että opettajalla on

syvällinen, laaja ja monipuolinen ymmärrys ja kyky käsitellä erilaisia moninaisuuteen liittyviä teemoja myös oppimateriaalia muokkaamalla ja täydentämällä.

Tutkimuksemme tarkasteli vain oppikirjoja eikä sitä, miten kulttuuria ja monikielisyyttä tuodaan esiin ja käsitellään luokkahuonetilanteissa. Tiedämme kuitenkin esimerkiksi Mård-Miettisen ym. (2021) selvityksen perusteella, että monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä aiheita on käsitelty toistaiseksi vain harvoin varhaisessa kielenopetuksessa. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että suomalaisilla kielenopettajilla ja opettajaopiskelijoilla on melko kapea näkemys kulttuurisesta moninaisuudesta (esim. Larzén-Östermark 2008; Maijala 2020) eivätkä opettajien monikielisyyttä edistävät käytänteet ole olleet kovin edistyksellisiä (esim. Alisaari ym. 2019). Monikielisyys – esimerkiksi oppilaiden kotikielien käyttö – tulee koulussa esiin useimmin epämuodollisissa tilanteissa, kun taas formaalit tekstikäytännöt ovat edelleen pääosin yksikielisiä (Tarnanen ym. 2017). Edelleen tiedämme, että valtaosa varhaista kielenopetusta antavista opettajista on luokanopettajia, eikä heistä monellakaan ole taustalla kieliopintoja (Mård-Miettinen ym. 2021). Siksi monikielisyden teemoja tulisi lisätä myös luokanopettajien koulutukseen. Jatkossa olisi tärkeää tutkia yksityiskohtaisemmin todellisia luokkahuonekäytänteitä ja sitä, miten kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta käsitellään koulun eri tilanteissa ja (vieraiden kielten) opetuksessa. Lisäksi oppilaiden oma ääni olisi tarpeen tavoittaa asiassa nykyistä voimakkaammin.

## Kirjallisuus

- Aalto, E., S. Mustonen, M. Järvenoja & J. Saario 2019. *Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen*. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi/> [luettu 16.2.2024]
- Aalto, E., K. Skinnari, K. Mård-Miettinen & M. Siponkoski 2022. Opettajaopiskelijoiden kielitietoinen toimijuus monikielisten oppijoiden etäohjauksessa. *Ainedidaktikka*, 6 (1), 23–46.
- Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. Commins & E. O. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
- Alisaari, J., E. Jäppinen, N. Kekki, R. Kivimäki, S. Kivipelto, K. Kuusento, E. Lehtinen, A. Raunio, E. Repo, S. Sissonen, M. Tyrer & H. Vigren 2020. *Kielestä koppi: Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. Turku: Turun yliopisto.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Banaruee, H., D. Farsani & O. Khatin-Zadeh 2023. Culture in English Language Teaching: A curricular evaluation of English textbooks for foreign language learners. *Frontiers in Education*, 8, 1012786.
- Billig, M. 1995. *Banal nationalism*. London: SAGE.
- Canale, G. 2016. (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29 (2), 225–243.
- Cenoz, J. 2015. Discussion: Some reflections on content-based education in Hong Kong as part of the paradigm shift. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (3), 345–351.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe 2020. *Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dendrinis, B. 2015. The politics of instructional materials of English for young learners. Teoksessa X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (toim.) *Language, ideology and education*. London: Routledge, 29–49.
- Dervin, F. 2010. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. Teoksessa F. Dervin & E. Suomela-Salmi (toim.) *New approaches to assessment in higher education*. Bern: Peter Lang, 157–173.
- Dervin, F. 2011. A Plea for change in research on intercultural discourses: a 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6 (1), 37–52.
- Dervin, F. & L. Keihäs 2013. *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Dufva, H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina - miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 61*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, AFinLA, 295–315.
- Hahl, K. 2020. Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17, 173–201.

- Hahl, K., P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (toim.) 2015. *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: Opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17, 77–103.
- Halualani, R. T., S. L. Mendoza & J. A. Drzewiecka 2009. "Critical" junctures in intercultural communication studies: A review. *The Review of Communication*, 9 (1), 17–35.
- Harjanne, P., C. Díaz Larenas & S. Tella 2017. Foreign-language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers. *Journal of Language and Cultural Education*, 5 (3), 1–21.
- Heikkinen, M., T. Heikkinen, P. Kanervo, P. & A. Laukkarinen 2020. *Vas-y!* Sanoma Pro.
- Heller, M. 1999. *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Hiidenmaa, P., M. Löytynen & H. Ruuska 2017. (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat ry.
- Hilliard, A. 2014. A critical examination of representation and culture in four English language textbooks. *Language Education in Asia*, 5 (2), 238–252.
- Hofstede, G. 2011. *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2. <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8> [luettu 16.2.2024]
- Holliday, A. 1999. Small cultures. *Applied Linguistics*, 20 (2), 237–264.
- Holliday, A. 2009. The role of culture in English language education: Key challenges. *Language and Intercultural Communication*, 9 (3), 144–155.
- Holliday, A. 2016. Revisiting intercultural competence: Small culture formation on the go through threads of experience. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 1 (2), 1–14.
- Holmes, P. & F. Dervin 2016. Introduction - English as a Lingua Franca and interculturality: Beyond orthodoxies. Teoksessa P. Holmes & F. Dervin (toim.) *The cultural and intercultural dimensions of English as a Lingua Franca*. Bristol: Multilingual Matters, 1–30.
- Huhta, A. & D. Leontjev 2019. *Kielenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantalotti: Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jacobsson, A., H. Layne & F. Dervin 2023. Introduction. Teoksessa A. Jacobsson, H. Layne & F. Dervin (toim.) *Children and interculturality in education*. London: Routledge, 1–9.
- Kallio, A.-K., P. Kanervo & A. Laukkarinen 2020. *¡Dale!* Sanoma Pro.
- Kanervo, P. & A. Laukkarinen 2020a. *Go!* Sanoma Pro.
- Kanervo, P. & A. Laukkarinen 2020b. *Los!* Sanoma Pro.
- Kanervo, P., A. Laukkarinen, K. Ostrow & L. Pulkkinen 2020. *Fram!* Sanoma Pro.
- Kantelinen, R. & H. Koivistoinen 2020. Vanhemmat tukena varhennetussa kieltenopetuksessa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17, 105–128.
- Karvonen, U., L. Tainio & S. Routarinne 2017. Oppia kirjoista: Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11 (4), 39–57.

- Kauppinen, M., J. Saario, A. Huhta, A. Keränen, M.-R. Luukka, S. Pöyhönen, P. Taalas & M. Tarnanen 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, AFinLA, 201–233.
- Kramsch, C. 2013. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57–78.
- Larzén-Östermark, E. 2008. The intercultural dimension in EFL-teaching: A study of conceptions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (5), 527–547.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Maijala, M. 2008. Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1).
- Maijala, M. 2020. Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14 (2), 133–149.
- Maijala, M., M. Tammenga-Helmantel & E. Donker 2016. Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch*, 43 (1), 3–33.
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyysmuutoksessa>
- May, S. (toim.) 2014. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- McConachy, T. 2018. Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29 (1), 77–88.
- Moate, J. 2021. Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education. *Journal of Education for Teaching*, 47 (3), 353–365.
- Mård-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021. *A1-englanti perusopetuksen vuosiluokilla 1–6: oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mård-Miettinen, K., E. Kuusela & T. Kangasvieri 2014. Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 44 (4), 320–332.
- Mäntylä, K., A. Roiha & H. Dufva 2023. 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.
- Mäntylä, K., A. Roiha, H. Dufva & H.-M. Pakula 2024. Vocabulary learning in Finnish early foreign language learning textbooks: a mismatch between theory and practice. *Language Teaching for Young Learners*, 6 (1), 84–103.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piller, I. 2017. *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Risager, K. 2018. *Representations of the world in language textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Risager, K. 2021. Language textbooks: Windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34 (2), 119–132.

- Roiha, A. & M. Sommier 2021. Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 32 (4), 446–463.
- Roiha, A., M. Sommier & M. Majjala 2025. Intercultural education in Finnish research: A literature review of the past 20 years. Teoksessa P. Genkova, M. Flynn, M. Morley & M. Rašticová (toim.) *Handbook of diversity competence: European perspectives*. New York: Springer.
- Salo, O.-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, AFinLA, 237–254.
- Satokangas, H., S.-M. Suuriniemi, A. Jantunen & K. T. Karasti 2021. Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.) *Kulttuuri- ja katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus, 33–76.
- Shin, J., R. Z. R. Eslami & C. Wen-Chun 2011. Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24 (3), 253–268.
- Sommier, M. & A. Roiha 2018. Dealing with culture in schools: A small-step approach towards anti-racism in Finland. Teoksessa A. A. Alemanji (toim.) *Antiracism education in and out of schools*. London: Palgrave Macmillan Books, 103–124.
- Suuriniemi, S.-M. 2023. Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Suuriniemi, S.-M. & H. Satokangas 2023. Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*, 20 (3), 850–868.
- Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja –uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä –opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. (3), 850–868.
- Tarnanen, M., M. Kauppinen & A. Ylämäki 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa - Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN Vuosikirja 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, AFinLA, 278–297.
- Toyosaki, S. & A. Atay 2018. Introduction. Teoksessa A. Atay & S. Toyosaki (toim.) *Critical intercultural communication pedagogy*. Lanham: Lexington Books, vii–xvi.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tyrer, M., K. Haapanen & J.-A. Aerila 2022. Kieliä vertailemalla kohti taitavampaa kielitietoista pedagogiikkaa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2022/kielia-vertailemalla-kohti-taitavampaa-kielitietoista-pedagogiikkaa>
- Vipunen 2023. *Esi- ja perusopetuksen oppilaiden kansalaisuus ja äidinkieli*. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Oppilaat-ja-perusopetuksen-p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4neet.aspx> [luettu 23.1.2024]
- Vipunen 2024. *Perusopetuksen kielivalinnat*. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsx](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsx) [luettu 5.2.2024]
- Vogel, S. & O. García 2017. Translanguaging. Teoksessa G. Noblit & L. Moll (toim.) *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford: Oxford University Press. [https://academicworks.cuny.edu/gc\\_pubs/402/](https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/)

- Wei, L. & W. Y. Ho 2018. Language learning sans frontiers: A translanguaging view. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 33–59.
- Weninger, C. & T. Kiss 2013. Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47 (4), 694–716.
- Yokoi Horii, S. 2015. The politics of instructional materials of English for young learners. Teoksessa X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (toim.) *Language, ideology and education*. London: Routledge, 145–162.
- Yuen, K.-M. 2011. The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65 (4), 458–466.



# Osio III

**Oppimisen prosessien moninainen luonne**

*Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 202–228.*

**Anne Tiermas**  
Helsingin yliopisto

## **Sähköiset kertomukset – tiedonalan kielen risteymiä fysiikan oppitunnilla**

### **Nostot**

- Tiedonalan kielen ja arjen kielikäytänteiden risteymien tarkastelu tekee näkyväksi kielen ja sisältöjen yhteen kietoutuneisuutta.
- Tiedonalan kielen ja kielitaidon kehittymisen limittäisyyden tunteminen auttaa tukemaan oppimista.
- Havainnollistaminen ja opetuskertomukset ovat osa kielitietoisen aineenopettajan repertuaaria.

## Abstract

This article focuses on disciplinary language construction in lower secondary school physics lesson and especially on teacher's narratives. The language practices of physics are materialized in both textual products and face-to-face interactions. For the language learner, mastering both a new language and the content of the subject at the same time can be challenging. Thus, the paper seeks to answer the following research questions: 1) What does disciplinary language look like from the perspective of the multilingual learner and 2) How is disciplinary language constructed in the intersection of practices? This nexus of practice is examined from classroom observations and video recordings. This article suggests that from the point of language education and social justice, it is important to consider the intersection of mundane and disciplinary practices.

**Keywords:** disciplinary language, language learning, storytelling, nexus analysis

**Asiasanat:** tiedonalan kieli, kielenoppiminen, kertomukset, neksusanalyysi

## 1 Johdanto

Yläkouluikäinen oppilas opiskelee koulupäivän aikana useita oppiaineita ja harjaantuu toimimaan erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Tiedonalan kielet eli oppiainekohtaiset kielenkäyttötavat realistuvat niin oppituntien tekstikäytännöissä kuin kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jos oppilaan vahvin kieli on jokin muu kuin kouluopetuksen kieli, voi sekä uuden kielen että eri oppiaineiden sisältöjen samanaikainen opiskelu olla raskasta. Kielikasvatuksen ja koulutuksen yhdenvertaisuuden näkökulmasta on tärkeää tutkia tiedonalan kielen, koulun opiskelukielen ja arjen kielikäytänteiden risteymäkohtia sekä toisaalta tiedonalan tekstitaitojen ja kielitaidon kehittymisen limittäisyyttä, jotta voidaan tukea kaikkia oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. Tarkastelenkin tässä artikkelissa tiedonalan kielen rakentumista yläkoulun fysiikan oppituntien vuorovaikutustilanteissa sekä sitä, millaiset käytännöt tukevat kielenoppijaa tiedonalan kielen haltuunotossa. Tutkimusaineisto koostuu luokkahuonehavainnoista ja videotallenteista. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa tiedonalan kielen rakentumisesta kielitietoisuuden aineenopetuksen kehittämiseksi.

Kielitietoisuudella voidaan viitata koulun kontekstissa eri tiedonalojen kieliin ja moninasiin teksteihin, oppilaiden monikielisten resurssien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen sekä ylipäänsä siihen, kuinka kieli tulisi nähdä keskeisenä kaikessa oppimisessa (Suuriniemi 2023: 28–31). Fysiikan opetuksen kontekstissa kielitietoisuutta on tarkasteltu erityisesti englanninkielisessä CLIL-opetuksessa (*content and language integrated learning*, esim. Nikula 2015; Piirainen-Marsh & Kääntä 2022; Nikula ym. 2024). Luokkahuoneeseen sijoittuvat tutkimukset ovat tehneet näkyväksi, kuinka fysiikan opettaja ohjaa hienovaraisesti alakohtaiseen kielenkäyttöön vuorovaikutustilanteessa (Nikula 2015) ja kuinka luokkahuoneen ja toiminnan materiaaliset resurssit jäsentävät luokkahuonevuorovaikutusta ja rakentavat alakohtaista tietoa (Piirainen-Marsh &

Kääntä 2022). Fysiikan opetus on väistämättä *multimodaalista*, eri symbolijärjestelmiin tai merkityksen rakentamisen kanaviin nojaavaa (esim. Satokangas & Tiermas 2023), ja siirtymät abstraktilta tiedonalalta konkreettiseen ja toisin päin tehdään fysiikan oppitunnilla näkyväksi erilaisilla resursseilla, kuten eleillä, teknologisilla välineillä tai materiaalisilla artefakteilla (Nikula ym. 2024). Opetuksen kielitietoisuus onkin nostettu yhdeksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisistä toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista (OPH 2014: 28).

Suomalainen peruskoulu monikielistyy, ja tarvitaan lisää tietoa siitä, millainen koulu tukee monikielisiä oppijoita ja kielitietoista toimintakulttuuria (Suuriniemi 2023: 17). Yhden näkökulman kielitietoisuuteen tarjoavat koulun opetuskielen oppimiseen liittyvät kysymykset ja neuvottelut, jotka tulevat näkyväksi luokkahuonevuorovaikutuksessa. Luokkahuoneessa ovat lisäksi läsnä eri kielet ja kielimuodot, oppilaiden taustat sekä aiemmat tiedot ja taidot eli toimijahistoriat. Kuten Lemke (1990: 1) toteaa, tiedonalan kielenkäyttötavat, kuten mikä tahansa kieli, opitaan toimimalla kieltä käyttävässä yhteisössä. Luonnontieteiden kontekstissa tämä yhteinen toiminta on muun muassa lukemista, kirjoittamista, ongelmanratkaisua sekä kokeellista työskentelyä (mts.). Kun opiskeltava asia on (kielellisesti) haastava, voi opettaja turvautua erilaisiin keinoihin, kuten havainnollistamiseen ja kielellisen aineksen muokkaukseen. Tarkastelemassani aineistossa tapahtuu juuri näin: yläkouluikäiset oppilaat ilmaisevat monin eri tavoin, että fysiikan sisältöjen ymmärtäminen on vaikeaa, jolloin opettaja tukeutuu muun muassa esimerkkeihin arkielämästä sekä pukee tiedonalan opetuspuhetta kertomuksen muotoon. Analyysissäni tarkastelenkin näitä arjen ja tiedonalan käytänteiden risteymiä (*nexus of practice*, Scollon & Scollon 2004: 28–29) sekä sitä, miten kertomuksen keinoin siirrytään tiedonalan opetuspuheesta arkielämän ilmiöihin ja takaisin. Tutkimukseni pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: 1) Miten monikielinen oppija pääsee osalliseksi tiedonalan kielen käytänteisiin ja 2) miten tiedonalan kieli rakentuu luokkahuonevuorovaikutuksessa eri kielimuotojen risteyksessä?

Artikkeli etenee seuraavasti: Esittelen aluksi tutkimuksen teoreettis-menetelmällisen viitekehyksen (luku 2), jonka jälkeen kuvailen aineistoa ja tutkimusprosessia (luku 3). Ensimmäisessä analyysiluvussa (luku 4) tarkastelen tiedonalan kielen rakentumista monikielisen oppijan näkökulmasta ja jälkimmäisessä analyysiluvussa (luku 5) tiedonalan kielen rakentumista eri käytänteiden risteyksissä. Lähdän siis liikkeelle siitä, miten kielenoppija pääsee osalliseksi tiedonalan käytänteisiin ja laajennan tarkastelua yleisemmin luokkahuonevuorovaikutukseen sekä siihen, miten tiedonalan kieli rakentuu fysiikan opettajan kerronnan elementtien risteytyessä. Lopuksi pohdin tutkimukseni tuloksia kielitietoisuuden aineenopetuksen näkökulmasta (luku 6).

## 2 Teoreettis-menetelmällinen viitekehys

Tutkimukseni teoreettis-menetelmällisenä viitekehysenä on neksusanalyysi. *Nexus* viittaa risteymään, jossa eri ajalliset, tilalliset ja diskursiiviset elementit kohtaavat muokaten tietyn hetken sosiaalista toimintaa sekä toiminnan tulevia reittejä (Scollon & Scollon 2004; Pietikäinen 2012). Menetelmä sopii hyvin tutkimusasetelmaan, jossa aineistoa kerätään monipaikkaisesti eri aikoina ja tutkija viettää aikaa kentällä. Erilaiset aineistot ja aineiston keruun jakautuminen pidemmälle aikavälille mahdollistavat tutkittavan ilmiön, tässä tapauksessa tiedonalan kielen rakentumisen, kartoittamisen ja keskeisten elementtien tarkastelun kontekstissaan. Neksusanalyttisen tutkimusprosessin vaiheita on suomeksi esitelty muun muassa Strömmer (2017: 43).

Nojaudun tutkimuksessani kahteen neksusanalyttisen viitekehysten keskeiseen käsitteeseen: reittiin (*trajectory*) ja käytänteiden risteymään tai kimppuun (*nexus of practice*). *Risteymä* käsitteellistetään neksusanalyysissa kolmen eri syklin kimpuksi, jossa kohtaavat niin paikan diskurssit (*discourses in place*, kuten luokkahuoneen tarjoumat), toimijahistoriat (*historical body*, kuten oppilaiden kokemukset) ja vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*, kuten luokkahuonevuorovaikutuksen jäsentyminen) (Scollon & Scollon 2004: 19–20). Risteymä siis viittaa tietyssä hetkessä risteäviin sosiaalisen toiminnan käytänteisiin eli siihen leikkauspisteeseen, joissa eri elementit kohtaavat. *Reitillä* Scollon ja Scollon (2004: 159) viittaavat näiden elementtien eli diskurssien, toimijahistorioiden ja vuorovaikutuksen käytänteiden kaariin tai kehityskulkuihin, jotka muovautuvat ajassa ja paikassa ja siten muokkaavat sosiaalista toimintaa. Tutkimuksessani tämä on näkynyt siten, että olen tarkastellut eri ajassa ja paikassa kerättyjä aineistoja ja jäljittänyt fysiikan oppituntitoiminnan toistuvia käytänteitä ja osallistujien toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Neksusanalyttiselle viitekehykselle on siis tyypillistä tarkastella diskurssien ja toiminnan monikerroksisia suhteita (Lane 2014). Neksusanalyysin avulla on Suomen kontekstissa tutkittu muun muassa kielielämäkertoja (Pietikäinen 2012), toisen tai vieraan kielen kielenoppimista (Strömmer 2017; Räsänen 2021, 2024), kielikasvatusta ja opettajankoulutusta (koontia Kuure ym. 2018; Tumelius 2022), kotoutumista (Intke-Hernandez 2020) sekä perheiden kielipolitiikkaa (Vorobeva 2024). Edellä mainitut tutkimukset osoittavat, kuinka neksusanalyysin avulla on mahdollista pureutua toimijuuden ja sosiaalisen toiminnan järjestäytymisen kysymyksiin niin paikallisella tasolla kuin laajemmassa yhteiskunnallisessa kehityksessä.

*Tiedonalan kielellä* viitataan oppiaineelle tyypilliseen kielenkäyttöön, kuten sanastoon ja kieliopillisiin ja tekstuaalisiin rakenteisiin (Moje 2015; Sulkunen & Saario 2020). Eri tiedonaloilla kielelliset käytänteet ovat erilaisia: historian tiedonalalla keskeistä on muun muassa historiallisten lähteiden tulkinta ja analyysi sekä syy- ja seuraussuhteiden tarkastelu (Paldanius 2020: 34–37), kun taas luonnontieteissä painottuvat nimeäminen ja luokittelu, havaintojen tekeminen reaali maailman ilmiöiden luonteesta ja niiden

välisistä riippuvuussuhteista sekä tutkimustulosten kirjaaminen ja tarkastelu (Tiermas 2022). Tiedonalan kielen ja sen rinnalla käytetyn alakohtaisen kielenkäytön lähtökohta on se, että (tiedon)alan tiedonmuodostus ja kielenkäyttötavat ovat yhteenkietoutuneita (Nygård Larsson 2018; Sulkunen ym. 2023). Sulkunen, Nikula ja Kääntä (2023) nostavat esille, kuinka tiedonalojen kielikäytänteet ovat kaikille oppilaille vieraita ja siksi niiden oppimiseen tarvitaan tukea ja ohjausta. Tutkijat (ma.) toteavat, että vaikka tiedonalojen kielten piirteistä on jo paljon tutkimusta, ei tutkimustieto aina läpäise koulun pedagogisia käytänteitä. Erilaiset kehittämishankkeet ja tutkijoiden ja opettajien yhteistyö saattaisivatkin olla tehokas tapa edistää kielitietoista aineenopetusta.

Tarkastelen tutkittavaa ilmiötä, tiedonalan kielen ja arkisen kielenkäytön rajapintaa, yhtä aikaa läheltä, tietyssä ajassa ja paikassa, sekä kaukaa, reittien muokkautumista jäljittäen. Tällaista analyysiotetta kuvaa hyvin *zoom in and zoom out* -metafora (ks. Hult 2010; Pietikäinen 2012), jolloin mikrotason tarkastelu ei poissulje sitä, että käytänteisiin ja käynnissä olevaan sosiaaliseen toimintaan vaikuttavat aiemmat diskurssit. Lähentymisen ja loitontumisen ajatus ottaa myös huomioon, kuinka tietyn hetken toiminta myös muokkaa tulevaa toimintaa. Ylipäätään kun tarkastellaan vuorovaiikutuksen sosiomateriaalista luonnetta, jakoa mikro- ja makrotasoon ei välttämättä nähdä mielekkäänä (ks. Lane 2014).

Neksusanalyysin keskeiset käsitteet, *risteymä* ja *reitti*, ovat välineitä, joiden avulla jäsenän tutkimukseni aineistoa ja tarkastelen luokkahuonevuorovaikutuksessa merkityksellisiä, ajassa, paikassa ja tilassa nivoutuvia elementtejä. Tulen analyysissa näyttämään, kuinka tiedonalan käytänteiden kimpussa risteävät niin luokkahuoneen toistuvat toimintatavat ja rutiinit kuin tilanteisesti varioivat sosiaalisen toiminnan elementit, kuten yhteiseen ymmärrykseen pyrkiminen ja käsillä olevien resurssien hyödyntäminen. Analyysi rajautuu välillä yksittäisen oppilaan toimijahistorian tarkasteluun eri vaiheissa ja myöhemmin laajenee yhteisön toiminnan, kuten kertomusten analyysiin ajassa ja tilassa. Tutkimukseni sitoutuu sosiokulttuuriseen ymmärrykseen kielestä (Vygotski 1982; toisen kielen oppimisen näkökulmasta esim. Swain ym. 2015) ja tekstien rakentumisesta (esim. Barton ym. 2000), jolloin kielenkäyttö nähdään tilanteisena, sosiaalisesti rakentuvana prosessina, jonka osallistujat jakavat ja jota he yhdessä muokkaavat.

Fysiikan opettajan kertomat kertomukset nousevat kohosteisesti esille aineistostani. Blommaert (2005: 10) määrittelee tarinankerronnan yhdeksi kielen varieteetiksi ja kommunikoinnin muodoksi ja siten yhdeksi kielelliseksi resurssiksi. Lemken (1990: 108) mukaan luonnontieteiden opetuksen kontekstissa kertomukset ovat yksi retorinen keino selittää ilmiön rakentumista sekä analogioita ja luonnontieteellisiä malleja. Lemke (mts.) kuvaa, kuinka opettajan kertomukset etenevät tyypillisesti pikemminkin ajallisesti kuin loogisesti, ja kuinka anekdoottimaisilla kertomuksilla on joskus myös viihdyttävä ja humoristinen tehtävä. Tietokirjoja ja kirjoittamisen oppaita tutkinut Hiidenmaa (2020: 28–29) puolestaan osoittaa, kuinka kertomukset ovat yleisiä tietokirjallisuuden genressä monestakin syystä: Ensinnäkin me kerromme kertomuksia

arjessamme joka päivä, eli kertominen on ihmiselle lajityypillistä. Toiseksi kertomusten voima piilee siinä, että ne herättävät vastaanottajan kiinnostuksen ja kolmanneksi auttavat hahmottamaan laajempia kokonaisuuksia ja asioiden välisiä suhteita.

### 3 Aineisto ja tutkimusprosessi

Tämä tutkimus on osa laajempaa tutkimusta, jonka fokus on yläkoulun fysiikan oppitunnin kontekstissa ja jota määrittää paikallisuus ja ajallinen ulottuvuus eli aikapaikkaisuus, kielenkäytön tilanteisuus sekä toimijoiden ja tilan moninaiset resurssit (Tiermas, tulossa). Tässä osatutkimuksessa analysoitu aineisto on kerätty kahdesta yläkoulusta kahden lukuvuoden aikana ja se sisältää ääni- ja videonauhoituksia kuudelta saman opettajan fysiikan oppitunnilta (yhteensä neljä tuntia) sekä etnografista havainnointia eri oppiaineiden tunneilta (118 tuntia). Vaikka aineistonkeruu on jakaantunut useammalle vuodelle (8. ja 9. luokalle), kyse ei ole pitkittäistutkimuksesta vaan useammasta erillisestä kenttäjaksosta ja pisteittäisestä aineistonkeruusta. Osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista opiskelee suomen kieli ja kirjallisuus (S1) -oppimäärää ja osa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärää. Tutkimukseen osallistuvilta oppilailta, alle 15-vuotiaiden oppilaiden huoltajilta sekä opetuksen järjestäjältä on saatu suostumus aineistonkeruuseen.

Tarkastelen aineistosta sosiaalisessa toiminnassa risteäviä paikan diskurssien, toimijahistorioiden ja vuorovaikutusjärjestyksen reittejä (Scollon & Scollon 2004: 19–20) ja niiden muokkaamaa sosiaalista toimintaa. Tutkijahan ei ennakolta tiedä, millaiset diskurssit ja toiminnan reitit ovat toiminnan ymmärtämisen kannalta relevantteja, joten tutkimusprosessi on monivaiheinen sisältäen tutkimuskentän ja keskeisten toimijoiden kartoittamista, tutkimusaineiston navigointia ja jäsentämistä sekä muutoksen mahdollistamista (ks. esim. Pietikäinen 2012; Strömmer 2017; Intke-Hernandez 2020).

Aineiston analyysi noudattaa neksusanalyysille tyypillistä laadullista ja hermeneuttista tutkimusprosessia, jossa tutkija pyrkii löytämään ilmiön kannalta keskeiset toimijat, käytänteet ja vuorovaikutustilanteet (Pietikäinen 2012). Menetelmän holistisuudesta johtuen tutkimusprosessiin kuuluu myös kiinteästi tutkijaposition pohtimista. Oma tutkijan roolini vaihteli eri tilanteissa ja eri opettajien tunneilla. Erityisesti jos opettajia oli luokassa kaksi (esimerkiksi fysiikan opettaja ja S2-opettaja), havainnoijan roolista tuli ensisijainen. Toisaalta jos opettajia oli vain yksi ja oppilaat näyttivät tarvitsevan apua tai pyysivät sitä suoraan, olisi tuntunut kummalliselta piilotella havainnoivan tutkijan roolin takana. S2-opettajataustani takia koin luontevaksi auttaa esimerkiksi tiedonalan tekstien kanssa työskentelyssä (ks. Tiermas & Kotilainen, tulossa).

Tutkimusaineistoa tarkastellessa kuka tahansa opettajan työssä toiminut, tai ylipäätään luokassa istunut, löytää tuttuja luokahuoneen opiskelukäytänteitä, kuten läsnäolijoiden merkitseminen, läksyjen kuulustelu, opetuskeskustelu, opiskelutarvik-

keiden etsiminen, monisteiden liimaaminen vihkoon, vihkomuistiinpanojen tekeminen ja kotitehtävien antaminen. Fysiikan tunnille tyypillisiä opiskelun käytänteitä näyttäsivät olevan havaintoaineiston perusteella lisäksi muun muassa tutkimusvälineiden hakeminen, mittausten tekeminen ja tutkimustulosten raportointi (ks. myös Nikula 2015). Tarkastelemassani aineistossa oppilaat työskentelevät paljon pareittain ja pienissä ryhmissä. Näistä tavanomaisista käytänteistä erottuu kuitenkin kertomuksellinen elementti eli tilanteet, joissa opettaja havainnollistaa fysiikan ilmiöitä hyödyntäen verbaalisia, kehollisia sekä tilan materiaalisia resursseja.

Neksusanalyttinen tutkimusstrategia näkyikin tutkimuksessa kautta koko tutkimusprosessin, ja olen hyödyntänyt neksusanalyysia niin tutkimusasetelman suunnittelussa, aineiston keruussa kuin itse aineiston analyysissa. Aineiston analyysi on edennyt siten, että olen ensiksi litteroinut ääni- ja videonauhoitukset tutkimusaiheen kannalta relevanteista kohdista, jonka jälkeen koko tutkimusaineisto, kenttäpäiväkirjat ja litteraatit on annotoitu manuaalisesti kvalitatiivisen tutkimuksen analyysiin tarkoitetulla ohjelmalla. Tästä annotoinnista muodostui kimppuja ja risteymiä, joita tarkastelen analyysiluvuissa 4 ja 5. Aineistoesimerkit on litteroitu käyttäen keskusteluanalyttista litterointitarkkuutta (ks. liite 1), mutta kehollista toimintaa on kuvattu vain silloin, kun se on analyysin seuraamisen kannalta tarpeellista.

## 4 Monikielinen oppija ja tiedonalan kieli

Tässä luvussa keskityn yhden S2-oppimäärää opiskelevan fokusoppilaan toimintaan ja tarkastelen reittejä, joiden kautta oppilas pääsee osalliseksi tiedonalan kielen käytänteisiin. Tässä tapauksessa oppilaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä ei kuitenkaan välttämättä ole relevantti tarkasteltaessa hänen toimintaansa luokkahuoneessa, sillä kyse ei ole vastasaapuneesta (ks. Ahlholm ym. 2023: 9), vain vähän koulun opetuskieltä osaavasta oppilaasta, vaan itsenäisestä suomen kielen käyttäjästä. Monikielisyyttä voisikin lähestyä Sulkusen, Nikulan ja Käännän (2023) ehdottamasta näkökulmasta, jossa eri oppiaineiden kielet nähdään vieraina kielinä, jolloin ne ovat tai tulevat osaksi oppilaiden kielirepertuaaria ja koulujen monikielisyyttä. S2-näkökulma on analyysissa kuitenkin mukana siksi, että tutkimus sijoittuu monikielisiin kouluihin, joissa 30–60 %:lla oppilaista on maahanmuuttotausta. Koulun monikielisyys vaikuttaa niin opetusjärjestelyihin (esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetus ja oman äidinkielen opetus) kuin pedagogiikkaankin.

Vaikka fokusoppilaalla, jota kutsun Evaksi, ei näyttäisi olevan haasteita esimerkiksi opetuspuheen ymmärtämisen kanssa, näkyy hänen monikielinen taustansa muulla tavoin. Hän muun muassa käyttää toista vahvaa kieltään viroa oppimisen resurssina ja tyyllittelee vironkielisen puhujan aksentilla (ks. Lehtonen 2015: 216–217). Evan toiminnassa on kuitenkin nähtävissä epävarmuutta siitä, miten fysiikan tehtävissä tulisi



edetä. Aineistossani on useita katkelmia, jossa hän pyytää opettajan tai kaverin apua tehtävien tekemiseen. Esimerkissä 1 Eva on hakenut tutkimusvälinelaatikon pöydälle ja yrittänyt jo jonkun aikaa tehdä oppimistehtävän mukaista virtapiirikytkentää. Hän on jo saanut apua luokkakavereiltaan, mutta ei ole päässyt tehtävässä eteenpäin. Esimerkkikatkelman alussa opettaja tulee Evan pöydän viereen.

(1) Monikieliset resurssit (F9\_virtamittauksia)

- 01 Eva: niin mitä mä nyt teen (0.5) en mä tiä kui  
 02 ope: ää (0.5) eli (.) tos on miinus tos on plussa?  
 03 Eva: °okei°  
 04 ope: (0.5)ja (0.5) siinä kytkennässä (.)jos sä suunnittelet  
 05 semmosta nii sul on (.) lähet liikkeelle plussalta?  
 06 (0.5) laitat nää nää laitteet jonoon mitä sul täs on  
 07 Eva: ↑eii mut ai kato=ku mä en tieä kuin vo- (.) kui koval toi o  
 08 ope: ai oota (.) nyt se on kato nyt se on ykkösellä  
 09 Eva: (.) ootsä okei ai tää toimii ykköselläkin (.) mut mistä  
 10 mä tiän kumpi on ↑miinus ja kumpi ei  
 11 ope: miinus on se (1.0) [musta siinä]  
 12 Eva: [ voi perse ] mä en oikeesti osaa  
 13 ope: mut sil ei oo välii  
 14 Eva: °siis mitä vittua mä nyt teen°  
 15 ope: sil ei oo välii  
 16 Eva: tungen nyt noi tonne vai  
 17 ope: joo  
 18 Eva: (0.5)jos tää ↑rajähtää nii se ei oo mun syy tää  
 ((kytkee johtoja eri tavoin 20 s. ajan))  
 19 Eva: Anu (1.5) au- aita. see joonistamise asi mida  
 auta. tää piirtämisjuttu mitä  
 20 ma pean sin tegema.  
 mun pitää tässä tehdä.  
 21 Anu: (1.5)(--) sin ((tuo monisteen))  
 tässä  
 22 Eva: se on sama mis see vä.  
 onko se sama ku tää vai.  
 23 Anu: joo se on se just  
 24 Eva: issand kuidas ma- (1.0) oot mis see on.  
 Herrajumala miten mä- (1.0) oota mikä tää on.

Toimintajakso lähtee liikkeelle Evan eksplisiittisestä avunpyynnöstä *mitä mä nyt teen* (r. 1), johon opettaja vastaa tulemalla lähemmäs ja ojentamalla tarvittavia välineitä ja selostamalla niiden toimintaa (r. 2, 4–6). Oppilas täsmentää tarvitsevansa apua nimenomaan voimanlähteen kanssa (r. 7) ja plus- ja miinusnapojen tunnistamisessa (r. 9–10). Opettajan verbaalisesta ja kehollisesta ohjauksesta huolimatta oppilas kokee,

ettei osaa (r. 12) ja siksi turhautuu, mikä näkyy affektiivisena kielenkäyttönä (r. 12 ja 14). Opettajan responssi *sil ei oo välii* (r. 13 ja 15) ei täysin vastaa oppilaan turhautumiseen, mutta tilanteen voi tulkita siten, että opettaja kehottaa oppilasta vain kokeilemaan tutkimusvälineillä ja löytämään sitä kautta oikeanlaisen kytkennän.

Eva yrittääkin kytkeä virtajohtoja ensin itsenäisesti parinkymmenen sekunnin ajan (r. 18), jonka jälkeen hän osoittaa avunpyynnön luokkakaverilleen Anulle (r. 19). Hän aloittaa vuoron suomeksi *au-*, mutta korjaa aloittamansa sanan vironkieliseen muotoon *aita* (itsekorjauksista, ks. Kurhila & Laakso 2016: 225–227) ja jatkaa sen jälkeen viroksi<sup>1</sup>. Tämän jälkeen Eva piirtää monisteeseensa kytkentäkaavion Anun avustuksella. Tässä oppilaat hyödyntävät limittäiskieleilyä (*translanguaging*, ks. Lehtonen 2021), erikielisten resurssien hyödyntämistä esimerkiksi koulun oppimistilanteissa. Esimerkki 1 havainnollistaakin hyvin, kuinka limittäiskieleily tukee tiedonalan kielen ja sen käytänteiden, kuten tässä tapauksessa prosessien kuvaamisen haltuunottoa.

Esimerkki 2 on oppitunnin puolivälistä, jossa opettajajohtoisen keskustelun jälkeen vierekkäin istuvat oppilaat ryhtyvät rakentamaan virtapiiriä välineiden avulla. Eva ja hänen vieruskaverinsa Tea ovat jo aiemmin moneen kertaan todenneet, että he eivät tiedä, mitä pitäisi tehdä, ja opettaja on käynyt neuvomassa heitä jo pariin kertaan.

(2) Tyylittely (F9virtamittauksia2)

- 01 Eva: ma ei ↑ymmarra tätä ((korostuneella virolaisella korostuksella))  
 02 Tea: (.) °en mäkään°  
 03 ope: (1.5) mitä te haluatte ymmärtää  
 04 Eva: ↑no(h)  
 05 Tea: KAIKEN mitä täällä on tapahtunut [viimeisimmän]  
 06 ope: [ ei siellä ]  
 07 Tea: viikon aikana

Lehtonen (2015: 216–217) nimittää yhdenlaiseksi kielelliseksi tyylittelyksi kakkoskieliselä korostuksella performointia. Esimerkissä 2 Eva tyylittelee toisen kielen oppijan korostuksella, vaikka korostusta ei hänen puheessaan tavallisesti kuulu. Maahanmuuttotilanteiset oppilaat ovat saattaneet tottua ennakkoluuloihin ja siihen, että heidän kielellisten resurssiensa riittävyttä kyseenalaistetaan, jolloin oppijan kielellä tyylittely antaa mahdollisuuden karnevalisoida ja samalla asemoida itseään suhteessa ympäristön odotuksiin (Lehtonen 2015: 290). Tilanteen voisi tulkita niin, että Eva ikään kuin implisiittisesti selittää ymmärtämättömyyttään kakkoskielisyysdellään, kun taas S1-oppimäärää opiskeleva Tea vain toteaa, että hänen viikon mittainen työssäoppimisjaksonsa ja siten poissaolonsa koulussa selittää sen, ettei hän osaa. Esimerkki 2 havainnollistaa, kuinka osallistujien toimijahistoria tulee näkyväksi

1 Kiitän dosentti Anna Vatasta avusta vironkielisen katkelman litteroinnissa. Lämmin kiitos myös käsikirjoitukseni arvioijille tarkkanäköisistä huomioista.

vuorovaikutustilanteessa ja toisaalta risteää ympäristön puhetapojen kanssa, kuten opitun tavan puhua kakkoskielisesti.

Neksusanalyysin *toimijahistorian* käsitteellä siis viitataan kunkin ihmisen elämäkokemukseen ja siihen, miten toimijahistoria on osa kehollisuutta ja määrittää toimintaa eri tilanteissa (Scollon & Scollon 2004: 22). Evan toimijahistorian näkökulmasta esimerkeistä 1 ja 2 piirtyy kuva monikielisestä oppijasta, jonka kielellisessä elämäkerrassa limittyvät vahva ensikielen ja koulun opetuskielen osaaminen. Tarkastelen toimijahistoriaa myös seuraavan esimerkin kautta, joka on samalta oppitunnilta kuin edeltävä esimerkki. Eva ja Tea eivät tunnu pääsevän tehtävässä eteenpäin ja käyn (litteraatissa AT) kysymässä, millaista apua he tarvitsivat.

(3) Tiedonalan kielen haasteet (F9\_virtamittauksia3)

- 01 Tea: mä en oikeesti ymmärrä ja mun motivaatio menee elämään tässä.  
 02 (2.0) tää on mun arkkivihollinen tää fysiikka  
 03 AT: joo .hhh (.) ooksä avannu sitä kirjaa must se on aika selkee  
 04 ne kirjan kappaleet miten siin selostetaan se (1.5) o- jos sä  
 05 haappa vaikka kirja onks sul mukana  
 06 Tea: on tossa  
 07 AT: joo? (.) niin katotaan siitä ku (2.0) kyl varmaan (.)tota  
 08 opekin ehtii [teit] koht auttaa vielä.  
 09 Tea: [ .hhh]  
 10 mut sit ku se auttaa ne se on vaa sillei et (0.5)  
 11 †joo sit laitit ton aa bee ky- kykennän ja sit katot mikä  
 12 on ii ja sit se häippäsee  
 13 AT: (1.0) minkälainen ää (0.5) minkälaista apua sä tarttisit  
 14 Eva: [sellast et se selittää]  
 15 Tea: [semmosta suomen kieltä] selkoa ei fysiikan opettajan  
 16 kieltä joka vittu käy niinku koulutuksen (.) vaan minun  
 17 ikäise kieltä joka ei osaa näitä ((selaillee kirjaa))

Esimerkki 3 havainnollistaa sekä osallistujien toimijahistoriaa sekä siihen kytkeytyvää käsitystä tiedonalan kielestä. Ensinnäkin Tean toimijahistoriaa määrittävät kokemukset fysiikan opiskelusta (*mä en oikeesti ymmärrä ja mun motivaatio menee elämään tässä*, r. 1, sekä *joka ei osaa näitä*, r. 17) ja ikä (*minun ikäise(n) kieltä*, r. 16–17), kun taas opettajan kielenkäyttöön viitataan opettajan koulutuksen kautta (*ei fysiikan opettajan kieltä joka vittu käy niinku koulutuksen*, r. 15–16). Toiseksi esimerkkiin 3 kytkeytyy myös eksplisiittistä tiedonalan kielen tarkastelua. Oppilaille tiedonalan kieli näyttäytyy sellaisena, jota pitää *selittää* (r. 14). Se ei ole *suomen kieltä* (r. 15), vaan päinvastoin sellaista kieltä, jonka ymmärtämiseen tarvitsee fysiikan opettajan koulutuksen. Tea toivookin *selkoa* (r. 15), jolla hän mahdollisesti viittaa selkokieleen, yleiskieltä selkeämpään kielimuotoon, jonka yksi kohderyhmä ovat oppijat kielenoppimisen alkuvaiheessa (Leskelä 2022: 21). Tea ei kuitenkaan itse ole kielenoppija, vaan opiskelee suomea

äidinkielenä. Selkeämpi kielimuoto voi siis näyttäytyä reittinä oppiaineen kieleen ensikielestä riippumatta. Oppilaat kaiken kaikkiaan saattavat kokea luonnontieteiden kielenkäyttötavat ja tekstit vaikeina (Lemke 1990: xi; Nygård Larsson 2018), kuten käy ilmi Tean toteamuksesta *tää on mun arkkivihollinen tää fysiikka* (r. 2).

Hetkeä aiemmin Eva on todennut, että *mä en oo mikään fyysikko enkä kemisti enkä mikään*, johon opettaja kommentoi kauempaa, että *sä voisit olla*. Tämä tietynlainen ristiriita oletetun toimijuuden ja koetun toimijuuden välillä nousee keskusteluun tunnin loppupuolella opettajan puheenvuorossa: *jos yhtään lohduttaa niin se on tosi monella -- on semmone ajatus et mun pitäis osata tää (0.5) mut ku ei (.)-- olettamus ↑ ei oo se (1.0) et on fysiikan opettaja*. Lemke (1990: 22) kirjoittaa juuri tästä luonnontieteiden opetuksen dilemmasta: oppiaineen opettaja kyllä hallitsee tiedonalan kielenkäyttötavat, joita taas monet oppilaat eivät hallitse vielä pitkään aikaan. Haasteena on se, miten sovittaa nämä erilaiset tavat toisiinsa, esimerkiksi tässä tapauksessa erilaiset tavat puhua fysiikkaa, ja miten saada oppilaat osallisiksi tiedonalan kielenkäyttöyhteisöön (mt.).

Aineistoesimerkeistä (1–3) käy ilmi, että fysiikan oppitunnin vallitsevia diskursseja ovat muun muassa tiedonalan kielentäminen ja toisaalta arkikielistäminen. Diskurssit limittyvät ja toisaalta myös törmäävät, kun oppilaat asemoivat itseään suhteessa vallitsevaan diskurssiin, kuten Eva, joka toteaa vastauksena opettajan jännitteen suuruutta tiedustelemaan kysymykseen, että *en mä mikään sähkönainen oo* (ote kenttäpäiväkirjasta). Myöhemmin samalla oppitunnilla Eva kuitenkin toteaa sähkökytkentää tehdessään *mä oon taas mä oon sähkönainen oikeesti mä* (F9\_sahkokytkennat).

Olen tässä luvussa keskittynyt tarkastelemaan tiedonalan kielen rakentumista ja sen haasteita oppilaan näkökulmasta. Seuraavaksi fokusoin siihen, millaisin keinoin opettaja vastaa erityisesti tiedonalan termeihin ja käsitteisiin liittyviin haasteisiin. Havainnointiaineistoni perusteella näyttää siltä, että silloin kun opetuksen sisällöt eivät ole käsin kosketeltavia tai nojaa välittömään havaintoon, kuten jotkut ydinfysiikan tai sähkömagnetismin ilmiöt, opetuksessa voidaan nojata erilaisiin tapoihin havainnollistaa luonnonilmiöitä. Yksi tällainen havainnollistamisen keino on opettajan esittämä kertomus.

## 5 Kertomukset tiedonalaan havainnollistamassa

Tässä luvussa tarkastelen aineistossani esiintyviä fysiikan opettajan suullisia kertomuksia. Kertomukset ovat yksi tapa havainnollistaa tiedonalan sisältöjä ja siten yksi väline kielitietoisien opettajan työkalupakissa. Olen poiminut analyysia varten sellaiset katkelmat kenttäpäiväkirjasta ja videoaineistosta, joissa kertomuksia käytetään havainnollistamisen keinona. Osoitan näistä katkelmista, kuinka kertomuksen avulla esitellään tiedonalan termejä ja käsitteitä. Termejä tietokirjoissa tutkinut Satokangas (2021: 69–71) kytkee termit nimenomaan erikoisalaan, jolloin termi kielellisenä ilmauksena viittaa tiedonalakohtaiseen ilmiöön. Aineistossani opettajan kertomat kertomukset

linkittyvät enemmän tai vähemmän arkielämään ja niissä on läsnä materiaallinen todellisuus, kuten luokkatila ja sen tarjoumat, sekä tiedonalan termin kattama abstrakti, käsitteellinen taso. Neksusanalyysilla ja siihen keskeisesti kytkeytyvällä toiminnan eri tasojen tarkastelulla on mahdollista saada näkyviin, miten kertomukset rakentuvat muun muassa toimijuuden näkökulmasta.

Aineistoni kertomuksissa on nähtävissä erilaisia toimijoita ja toimijuutta. Parish ja Hall (2020) määrittelevät toimijuuden *kyvyksi sosiaalisesti merkitykselliseen toimintaan*, joskin he myös huomauttavat, että tulkinta sosiaalisesta merkityksellisyydestä ja siten toimijuudesta muodostuu aina yhteisössä. Olen jäljittänyt aineistostani toimijuutta niin kertomustilanteisiin kuin itse kertomuksen toimijoihin. Toimijuus kytkeytyy toimijahistoriaan ja siihen, miten osallistujat orientoituvat vuorovaikutukseen sekä siihen, millaisia toiminnan siirtymiä kunkin osallistujan toimijahistoria mahdollistaa ja toisaalta myös estää (Scollon & Scollon 2004: 29). Opetuspuheeseen limittyvien kertomusten kertojana on opettaja, joka kuitenkin välillä ottaa oppilaita mukaan kanssakertojiksi täydentämään kertomusta. Kertomustilanteessa oppilaiden toimijuus näyttäisi rajautuvan yleisön ja vastaanottajan rooliin, vaikkakin kertomuksen sisällä heille annetaan myös aktiivisen toimijan rooli. Aineistoni kertomuksilla näyttäisi olevan pedagogisen ulottuvuuden lisäksi myös viihdyttävä funktio, mikä voi selittyä opettajan persoonaan liittyvällä tavalla tehdä opetustyötä. Huumori on toki myös yksi pedagoginen keino säädellä oppilaiden huomiota (Lemke 1990: 70).

Opettajan kertomukset vertautuvat *pikkukertomuksiin* eli fragmentaarisiin kertomuksiin, jotka sijoittuvat arkiseen kontekstiin ja joiden rakenne ei välttämättä noudata klassista kertomuksen rakennetta (Georgakopoulou 2015). Vaikka en tutkimuksessani pureudu syvälle kertomusjaksojen sekventiaalisen jäsentymisen tarkasteluun (ks. Routarinne 1997), erottuvat kerrontajaksot ja toiminnan dramatisointi kohosteisesti muusta opetuspuheesta ja ovat siten olleet helposti koostettavissa omaksi aineistokokoelmakseen. Analysoin seuraavaksi kahdenlaisia kertomuksia: oppilaiden arkeen sijoittuvia kertomuksia (luku 5.1) sekä kertomuksia, jotka sijoittuvat fiktiiviseen maailmaan (luku 5.2).

## 5.1 Arkikertomus

Fysiikan opetuksen yhtenä tavoitteena on ohjata oppilasta ymmärtämään fysiikan ilmiöiden merkitystä omassa elinympäristössä, jolloin opetuksen sisällöissä painottuvat omaan elämään ja elinympäristöön liittyvät ilmiöt terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta (OPH 2014: 389–391). Fysiikan oppikirjassa (FyKe 7–9: 124) arkiympäristön turvallisuudesta kerrotaan näin: *Sähköisku tarkoittaa sitä, että ihminen on osa virtapiiriä. Sähköiskun voi saada esimerkiksi silloin, kun koskettaa kädellä vialliseen silitysrautaan.* Arkikertomusta täydennetään alla olevalla kuvalla (kuva 1).



KUVA 1. Kuvituskuva *FyKe 7–9*-oppikirjasta (2019: 124).

Arkiympäristön turvallisuuteen viittaa myös fysiikan opettaja, joka kenttäpäiväkirjani mukaan aloittaa tunnin kysymällä: *Kuka ei ole ikinä saanut sähköiskua, edes sellaista pientä?* Vuorovaikutusjärjestyksen ja toimijahistorian näkökulmasta tällaiset arkeen viittaavat kysymykset toimivat alustana oppilaiden osallisuudelle. Opettaja viittaa oppilaiden arkiseen ympäristöön myös esimerkissä 4, joka on videoaineistosta.

(4) Pattereiden oikeaoppinen palautus (F9\_sahkokytkennat2)

- 01 ope: lukeeks kukaan koskaan ohjeit niis pariston palautus  
 02 Ali: ei  
 03 ope: akun palautuslaatikoissa  
 04 Eva: ne pitää teippaa.  
 05 ope: ↑joo eli jos te palautatte paristoja ((hakee pariston))  
 06 (2.0) ja sinne laatikkoon ja sit siel on paristoja ((elehtii))  
 07 ja ne navat osuu toisiin paristoihin ja ((elehtii))  
 08 (2.0) sillai (0.5) se on paha asia voi käydä pahasti? (.)  
 09 voi tulla tulipalo

Sekä oppikirjaesimerkissä että esimerkissä 4 risteävät sekä oppilaiden arkinen ja materiaallinen todellisuus että tiedonalan tiedonmuodostus. Ensinnäkin arkiseen maailmaan viitataan tuttujen ja tunnistettavien esineiden kautta. Koska opettavaiset kertomukset sijoittuvat oppilaiden arkeen, havainnollistavat ne samalla tiedonalan lainopillisuuksia. Tulkintakehyksenä on siten oppilaiden sosiomateriaalinen todellisuus ja arjessa havaittavat fysiikan ilmiöt, kuten tässä sähköisku (kuva 1) ja paristojen palautukseen liittyvä prosessi (esimerkki 4). Esimerkkikertomusten tapahtumapaikat,

koti ja kauppa, ovat tuttuja oppilaille ja auttavat siten näkemään fysiikan ilmiöitä arkisessa ympäristössä. Kutsun tällaisia oppilaiden kuviteltuun arkeen sijoittuvia opetuskertomuksia *arkikertomuksiksi*.

Tarkastelemissani kertomuksissa luonnontieteellisten ilmiöiden kuvaus ei aina kytkeydy eksplisiittisesti turvallisuuteen, kuten kahdessa edellisessä esimerkissä. Kenttäpäiväkirjassani on katkelma, jossa opettaja pyrkii havainnollistamaan erilaisia sähkökytkentöjä arkisella vertauksella: *Ope kertoo vertauskuvan siitä, miten jännitteen suuruus vaikuttaa pariston kestävytyteen. Hän vertaa tilannetta siihen, että oppilaat kantaisivat kaikki samaa kuormaa (sarja) verrattuna siihen, että he jakaisivat kuorman (rinnan), jolloin oppilaat myös jaksaisivat pidempään*. Katkelmassa opettaja rinnastaa oppilaiden tekemän (kuvitteellisen) työn yksin tai yhdessä sekä sähkövirran kulun erilaisissa kytkennöissä ja sen vaikutuksen jännitteeseen. Vertausten sekä metaforien käyttö onkin tavallista luonnontieteiden alan opetusmateriaaleissa, sillä niiden avulla voi paremmin ymmärtää sellaisia abstrakteja ilmiöitä, joita ei voi suoraan havainnoida, kuten sähköä tai atomin rakennetta (Semino 2008: 148). Opetuksen kontekstissa erilaiset vertaukset ja metaforat ovat avuksi, kun käsitellään uutta aihetta ja toisaalta silloin, kun tavoitteena on muistaa ja päätellä asioiden välisiä suhteita (mts.). Oppiaineen opetuksessa analogia onkin tehokas juuri siksi, että toinen asia on jo tuttu, jolloin samankaltaisuuden voi havaita uudesta ilmiöstä ja siten ymmärtää opetettavaa sisältöä (Lemke 1990: 117).

Esittelemäni arkeen sijoittuvat kertomukset rakentavat siltaa reaali maailman ja fysiikan käsitteen välille. Viittaus arkeen voi olla riittävä havainnollistamisen taso, mutta kertomukset voivat myös hyödyntää käsillä olevia materiaalisia objekteja (esimerkki 4). Esimerkiksi kun opettaja kysyy fysiikan oppitunnilla oppilailta *Mitä eroa on lampulla ja kaukosäätimellä?* (ote kenttäpäiväkirjasta), syvennyttään keskustelussa sekä konkreettisten artefaktien materiaaliin eroihin että fysiikan ilmiöihin niiden taustalla. Tällaiset arkikertomukset tuovat yhteen osallistujien maailmantietoa, kertomistilanteeseen ja osallistujarooleihin liittyvää vuorovaikutuksen jäsentymistä sekä tilaan ja sen resurssihin limittyvää toimintaa. Neksusanalyttisestä näkökulmasta katsottuna kertomukset eivät kuitenkaan näyttäytyä staattisina, vaan ne muokkaavat tulevaa toimintaa, kuten sitä, miten oppilaat toimivat oppituntitehtävän edetessä.

## 5.2 Eläytyvä kertomus

Kertomusten toisen ryhmän muodostavat kertomukset, joissa opettaja-kertoja rakentaa kertomuksen, joka ei perustu arkitodellisuuteen vaan fiktiiviseen maailmaan. Näissä kertomuksissa opettaja eläytyy kertomuksiinsa hyödyntäen elollistavia metaforia (personifiointia) ja fokalisoitua, eli näkökulmaa laajempaa perspektiiviä, kerronnan keinoina (ks. esim. Genette 1980; Kalliokoski 1996). Koska videoaineisto on kerätty pääosin yhden fysiikanopettajan tunneilta, saattaa kyse olla opettajan tyyllillisistä

ja persoonallisista valinnoista enemmänkin kuin yleispätevästä keinovalikoimasta opettaa oppiaineen sisältöjä. Toisaalta Pietikäinen ja Mäntynen (2019: 147) toteavat, että kertomukset ovat aina performatiivisia ja ne kerrotaan jostakin syystä tietyille yleisölle, kuten aineistossani, jossa kertomuksilla on pedagoginen, oppimista edistävä tavoite. Seuraava esimerkki havainnollistaa yhtä opettajan kertomusta ja sitä, miten ei-elollinen (sähkö)johto saa elollisia piirteitä.

(5) Sähköjohdon maailma (F9\_virtamittauksia4)

- 01 ope: jos me mietitään pelkästään ton sähköjohdon maailmaa?  
 02 (1.0) niin sen läpi (.) kulkee sähkövirta (.) ja tulee  
 03 takasin (2.0) ja (2.0) se ei tiedä mistään mitään  
 04 se vaan tietää et sen läpi kulkee sähkövirta.

Kyseessä on oikeastaan kertomuksen aloitus, jossa opettaja asettaa kertomuksen tietynlaiseen kontekstiin, *sähköjohdon maailmaan* (r. 1), mikä implikoi poikkeuksellista fokalisaatiota. Näkökulma ei siis ole ulkoisen (ihmis)havainnoijan vaan elottoman sähköjohdon, jolla on kertomuksen henkilönä kyky havainnoida ja *tietää, että sen läpi kulkee sähkövirta* (r. 4). Kertomuksessa opettaja siis personifoi sähköjohdon ja elollistaa sähköjohdon toimijaksi, jonka näkökulmaa on tärkeä ymmärtää, jotta voi hahmottaa, mitä sähkövirran kulku oikeastaan tarkoittaa. Esimerkkikatkelman jälkeen opettaja-kertoja palaa fokalisoijaksi, ja fysiikan ilmiötä tarkastellaan taas ulkopuolelta, ihmisaistein.

Tieteen yleistajuistamisessa kertomukset ovat tavallinen keino havainnollistaa erikoisalan termejä (Satokangas 2020: 112). Yhtä lailla kertomuksia käytetään opetuksessa, kun havainnollistetaan vaikeita käsitteitä tai monimutkaisia ilmiöitä. Seuraava esimerkki näyttää, kuinka fysiikan opettaja pyrkii havainnollistamaan virtapiirin toimintaa verbaalisen ja kehollisen kertomuksen keinoin. Ennen esimerkkikatkelmaa opettaja on havainnollistanut tehtävää noin vartin verran luokan edessä näyttämällä, miten fysiikan virtuaalisella oppimisolustalla lisätään komponentteja (esimerkiksi lamppu tai katkaisin) ja miten kuvakaappaus otetaan. Oppilaat ovat voineet seurata opastusta luokan edessä olevan ison, valkotaululle heijastuvan kuvan kautta. Oppilaat työskentelevät jokainen omalla tietokoneellaan ja monet näyttävät tarvitsevan apua ja pyytävät opettajaa tarkistamaan, onko tehtävä tehty oikein. Esimerkkikatkelma alkaa fokusoppilaan, Evan, eksplisiittisestä avunpyynnöstä, jonka hän esittää omalta paikaltaan.

(6) Kertomus virtapiiristä (F9\_sahkokytkennat3)

- 01 Eva: ↑en mä osaa tehdä toille et toi toine ei niinku hh  
 02 ope: eli jos (.) jos sähkövirta (0.5) on niinku vaik minä (0.5)  
 03 mä kierrän tän (.) tän luokan vaik tällai (1.0) ja  
 04 (0.5) sit=mä (0.5) mä käyn tääl aina niinku



- 05 (0.5) Alia läppäsee takaraivoo  
 06 Ali: joo  
 07 ope: ja se on nyt mun homma tässä  
 08 Ali: joo  
 09 ope: sit mä kierrän ton (.) koko luokan ja mä tuun uudestaan  
 10 täst (-- ja mä=mä kierrän tätä näin  
 11 Ali: joo  
 12 ope: ja (.) ↑mua ärsyttää koska se on hankalaa (.) tää on kauheen  
 13 raskas (.) tää on niinku kolonen mistä mun pitää mennä niin  
 14 tää on mulle vaikeaa ja mua harmittaa on (-- ja mä mä jatkan  
 15 (-- mut sitte (.) ↑ahaa tääl on ↑oikosulku? (.) tarkoittaa et  
 16 mul on oikoreitti (0.5) mä huomaankin täs että  
 17 Eva: [.hhh hhh]  
 18 ope: [ ahaa ]täs pääsee suoraa (.) ↑jes (0.5) sit mä meen täs (.)  
 19 mul ei ollu mitää hommaa ja mä vaa menin täs ja mä  
 20 menin kauhee kovaa vauhtia. (.) koska mul ei ollu mitää  
 21 (.) esteitä täs paitsi tää (.) oli (.) mut (1.0) mut se mä  
 22 ↑ohitin ne kaikki mun työt >ehkä se oli pikemminki harrastus  
 23 täl kerral< ELI JOS TE TEETTE OIKOREITIN (.) sillai et sen  
 24 sähkövirran ei ↑tarvitse ↑kulkea sytyttämään sitä ↑lampua  
 25 (0.5) niin se menee paljon mielummin sinne (1.0)  
 26 ja sillon se pääsee kulkemaan ↑kovempaa (.) jos se kulkee  
 27 liian ↑kovaa (0.5) niin sit se tarkoittaa et siel  
 28 saattaa syttyy niit tulipaloi

Toimintajakso lähtee liikkeelle siitä, kun Eva toteaa, ettei hän osaa tehdä virtuaalisella oppimisolustalla tehtävää virtapiirikytkentää (*en mä osaa tehdä tollei*, r. 1). Opettaja on tätä ennen jo kokeillut muita selittämisen ja havainnollistamisen keinoja, kuten taululta osoittamista ja käsitteiden ja termien sanallista avaamista. Koska nämä käytänteet osoittautuvat toiminnan etenemisen kannalta riittämättömiksi, opettaja ottaa esimerkikikatkelmassa käyttöön uuden keinon, kertomuksen, jossa hän eläytyy sähkövirran rooliin. Kertomus etenee sekä suullisena kertomuksena että fyysisenä performanssina, kun opettaja kävelee luokassa ja leikkimielisesti koskettaa luokan takaosassa istuvaa oppilasta (r. 4–5). Prosodia, kuten sävelkulun korkeuden vaihtelu (*↑ahaa tääl on ↑oikosulku?*, r. 15), ja tauot (esimerkiksi *täs pääsee suoraa (.) jes (0.5) sit mä meen täs (.)*, r. 18) rytmittävät kertomuksen vaiheita.

Suullinen kertomus sisältää tyyppillisesti alun, keskiosan ja lopun sekä etenee ajallisesti (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 149). Esimerkin 6 kertomuksen aloituskohtana voidaan pitää minä-kertojan aloitusta (*eli jos jos sähkövirta on niinku vaik minä*, r. 2). Kertomuksen keskiosaan sijoittuu kohta, jossa sähkövirta-kertoja havaitsee oikoreitin, josta voi oikaista (r. 15–16). Kertomus loppuu sähkövirran oikosulkuun (r. 19–22). Ajallista etenemistä eksplikoiva *sit(te)* esiintyy kertomuksessa yhteensä viisi kertaa (r. 4, 9, 15, 18 ja 27) kuljettaen tarinaa eteenpäin.

Esimerkin 6 luokkahuonevuorovaikutuksessa risteävät monet käytänteet: tiedonalan termien selittäminen, tiedonalan kielen (*oikosulku*, r. 15) ja arkikielen (*oikoreitti*, r. 16 ja 23) eronteko, tiedonalalle tyypillinen havainnollistaminen, kertomus pedagogisena käytänteenä sekä tilassa olevien resurssien hyödyntäminen. Verbaalista selitystä tukee lisäksi kehollinen esitys. Opettaja hyödyntää kerronnassaan liikettä sekä tilan tarjoamia resursseja, kuten pulpettien sijoittelua (ks. Gustafsson & Ahlholm 2023). Kaikki nämä elementit yhdessä rakentavat fysiikan ilmiöiden, prosessien ja niiden suhteiden ilmaisu. Tämänkaltaisen tilaa ja suuntaa sekä vuorovaikutuksen verbaalisia, kehollisia ja materiaalisia resursseja hyödyntävä neksus tuokin yhteen toiminnan eri tasoja.

Yleisölle suunnatun tarinankerronnan lajityyppiin kuuluu lisäksi affektiivinen suhtautuminen ja eläytyminen (Virtanen 2020: 10). Ensinnäkin kerrontajakson alussa opettaja implikoi tulkintakehyksen kertomukselleen: *jos sähkövirta on niinku vaik minä* (r. 2). Lisäksi opettaja eläytyy virtapiirin toimintaan yksikön ensimmäisessä persoonassa (esim. *mä kierrän* (r. 3), *mä käyn* (r. 4), *mä ohitin* (r. 21–22)) ja ilmaisee fiktiivistä omitussuhdetta (*mul on oikoreitti* (r. 16), *mun työt* (r. 22)). Opettajan toiminnassa sähkövirta eli *sähkövarausten järjestynyt liike johtavassa aineessa* (Kielitoimiston sanakirja) havainnollistuu monimutkaisesta, ei silmin havaittavasta ilmiöstä konkreettiseksi liikkeeksi tietyssä tilassa.

Esimerkkikatkelmaa 6 voidaan myös tarkastella toimijuuden ja toimijahistorian näkökulmasta. Opettaja on selvästi kertomuksessa aktiivinen toimija verbaalisesta ja kehollisesta performanssista katsottuna, ja oppilaiden rooliksi näyttäisi ensi näkemältä jäävän (passiivisen) katsojan rooli. Oppilaiden vastauksetkin ovat minimiresponsseja, kuten huokailuja (r. 17) ja myötäilyjä (*joo*, r. 6, 8 ja 11). Opettaja kuitenkin viittaa oppilaisiin aktiivisina toimijoina toteamalla painokkaasti, että *jos te teette oikoreitin* (r. 23), mikä korostaa, että kyseessä on nimenomaan oppilaiden oppimista tukeva tehtävä. Ihmistoimijoiden lisäksi toimijuutta saa materiaallinen sähkövirta, sillä opettaja ikään kuin elollistaa sähköä, jolloin se saa ihmismäisiä toimijuuden piirteitä, kuten kokee onnistumisen (*jes*, r. 18) ja epäonnistumisen (*ärsyttää*, r. 12) tunteita.

Sen lisäksi, että esimerkki 6 havainnollistaa kertomuksen resursseja, se toimii myös hyvänä havainnollistuksena oppituntityöskentelylle tyypillisestä eri alustojen risteymästä: läsnä on niin virtuaalinen oppimisalusta kuin reaali maailman materiaaliset reunaehdot. Usein fysiikan oppitunnilla on lisäksi käytössä tehtäväpaperin tarjoamat resurssit (ks. Tiermas & Kotilainen, arvioitavana) sekä oppikirjan tekstimaailma. Fysiikan tunnilla korostuu erityisesti tutkimustehtävät ja niihin liittyvä tutkimusvälineiden käyttö (ks. myös Nikula 2015; Piirainen-Marsh & Kääntä 2022).

Kertomus voi osallistaa oppilaita, vaikka he eivät olisi aktiivisia kertojia. Seuraava esimerkki on tilanteesta, jossa opettaja on ensin havainnollistanut virtuaalisessa oppimisympäristössä sähkövirran kulkua ja virtapiirin eri komponentteja. Tämän jälkeen opettaja esittää selostukseen liittyvän sisällöllisen kysymyksen *miks noin käy* (r. 6).

## (7) Kertomus fiktiiviseltä liikuntatunnilta (F9\_virtamittauksia5)

01 ope: jos mä laitan tän (.) ↑virtamittarin kuten  
 02 jännitemittarin (7.5) näin (0.5) niin sit teille käy tällai  
 03 (2.5) mut koska siel on se ↑sulake niin sehän ka- se sulake  
 04 pomppas siit ulos ja sit se katkas sen sähkövirran ennen ku  
 05 (.) käy ihan tollee (0.5) mut osaatteko selittää (0.5)  
 06 jälleen kerran (.) että miks noin käy (4.0)  
 07 opp: ei  
 08 ope: (4.0) aatelkaa sitä tällasena et (0.5)  
 09 tää on nyt teiän (1.5) tää on teiän liikkatunti  
 10 (1.5) jos Tuula ja Timo laittaa teiät juoksee  
 11 purtsii ympäri ja siel on niinku (1.5)  
 11 Timol on viel ollu sellanen päivä et se on laittanu  
 12 yhen semmosen konttausreitit sinne (0.5) siel on joku  
 13 kauhee puska minkä alta pitää kontata tai sit kiertää täältä  
 14 sekin on ihan ookoo siel ei joudu konttaamaan ihan niin  
 15 paljon (0.5) mut teiän pitää lähtee tästä (1.0) sen jälkeen  
 16 päättää kumpaa reittii te meette ja sitte palaatte ↑tänne  
 17 opp.: (--)  
 18 ope: nii (.) ↑paitsi sitte ne jätkät jotka huomaa et hehei? täs on  
 19 oikoreitti (1.0) ja sit eka joka huomaa et siel on oikoreitti  
 20 nii kaikki on sillei et (.) ↑oikoreitti (1.5) ja sen jälkeen  
 21 kaikki juoksee niinku ei ikinä koskaan ympyrää täs  
 22 aivan täysillä (0.5) oikein niinku et ei ikinä ois pystyny  
 23 juoksee ↑nyt lähtee ja kaikki vetää sitä ympyrää ympyrää  
 24 ((piirtää kädellä ilmaan ympyrää)) ja Timo ja Tuuli on sillee  
 25 et ↑aaa mitä tapahtuu ((vie kädet poskille)) (0.5) ja ää  
 26 (.) niil hajoo pää ihan täysin kun ne ei tajuu  
 27 miten nopeita kaikki oli.  
 28 ↑eli (1.0) ää (.) jos meil on oikoreitti niin kaikki  
 29 sähkövirta menee sitä kautta (0.5) ja kun siel ei oo ↑mitään  
 30 vastusta (0.5) niin sillen se sähkövirta muuttuu tosi  
 31 suureksi (0.5) eli se menee ikään kun (.) niin nopeesti tästä  
 32 (1.0) et sen johdot ei enää kestä

Opettajan kertomus rakentuu erilaisista elementeistä. Aluksi hän havainnollistaa valkotalulla, kuinka virtamittari kytketään virtapiiriin. Videokatkelmasta voi nähdä, kuinka sulakekytkentä ei sulje virtapiiriä ja syttyy tulipalo. Tämän jälkeen hän kysyy, osaavatko oppilaat kertoa tiedonalan mukaista selitystä ilmiöön (r. 5–6). Yksi oppilas vastaa *ei* (r. 7), jota seuraa pitkä tauko, jonka jälkeen opettaja kertoo vertauskuullisen kertomuksen vastaavanlaisesta arkisesta tapahtumasta. Opettaja siis kontekstualisoi fysiikan ilmiön lähelle oppilaiden arkea, mikä on yksi tehokkaan pedagogiikan kriteeri (Tharp ym. 2000; Teemant ym. 2014). Kertomusta edeltää orientoiva jakso,

eräänlainen tulkintakehys (*aatelkaa sitä tällasena et*, r. 8), jonka jälkeen fiktiivinen kertomus alkaa (r. 9).

Opettajan kertomuksessa (r. 8–27) sähkö ilmiönä elollistetaan ja rinnastuu seuraaviin toimijoihin: liikunnan opettajat sähkökytkentöjen operoijina, oppilaat sähkövirtana ja luonnon muodostelmat, kuten pusikot, virtapiirin komponentteina. Kertomusta elävöittää opettajan elehtiminen sekä muu kehollinen performanssi. Mielenkiintoista on myös se, kuinka opettaja puhuttelee oppilaita aluksi monikon kolmannessa persoonassa, kunnes riviltä 20 alkaen hän viittaa oppilaisiin universaalilla kvanttoripronominilla *kaikki* (VISK § 750), jolloin oletettuina osallistujina ovat kaikki läsnäolijat, myös opettaja. Fiktiivistä kertomusta seuraa tiedonalan mukainen selitys siitä, miten oikosulku syntyy (r. 28–32).

Havainnollistavat kertomukset voivat myös olla erittäin pelkistettyjä, kuten seuraavassa kenttäpäiväkirjan esimerkissä.

(8) Säteily (ote kenttäpäiväkirjasta)

*Ope viittaa opetuspuheessaan tiedonalan kieleen: "niillä on tällainen hienompi nimitys nukleoni, jos haluaa kuulostaa hienommalta". Hän havainnollistaa atomia (=liimapuikko) ja säteilyä (=viivoitin) ja sitä, miten säteily "näppäsee" eli hipaisee atomia, joka hieman liikahtaa. Ope lisää voimaa, jolloin se lopulta kaatuu. Hän kertoo, että säteilyn voimakkuuden raja menee UV-säteilyn kohdalla (osoittaa kohtaa diasta "Sähkömagneettisen säteilyn lajit").*

Katkelma havainnollistaa sekä sen, miten tiedonalan kielestä puhutaan (*kuulostaa hienommalta*) sekä sitä, miten materiaalien välineiden avulla esitetään tiedonalan tietoa (ks. myös Piirainen-Marsh & Kääntä 2022; Tiermas & Kotilainen, arvioitavana). Vaikka fysiikan tunnilla käytetään paljon laboratoriotyölle tyypillisiä mittausvälineitä, niin tässä katkelmassa havainnointivälineet ovat arkisia, luokassa käden ulottuvilla olevia esineitä. Liimapuikon ja viivoittimen yhteys sähkömagneettisen säteilyyn on kaukainen, mutta tässä tilanteessa, sosiomaterialisessa neksuksessa, joka rakentuu opettajan puheesta, kehollisesta toiminnasta ja materiaalisista resursseista, niillä on keskeinen rooli merkityksenannossa. Opettajan välineiden avulla esittämä kertomus muistuttaa hieman nukketeatteriesitystä, jossa opettaja rajaa esitykselleen tietyn tilan ja kontrolloi tapahtumia.

Seuraava katkelma on oppitunnin loppupuolelta. Tunnin aikana oppilaat ovat tehneet sähkövaraukseen liittyviä kokeellisia tehtäviä, joissa on muun muassa hantattu erilaisia materiaaleja ja havainnoitu, mitä tapahtuu, kun niitä viedään lähemmäs muita materiaaleja.

(9) Teinidraama (ote kenttäpäiväkirjasta)

*Ope lähtee kyselemään sähkövarauksista ja siitä, miten elektronit käyttäytyvät.*  
*Ope: "Mitä kävi, kun hankasi ilmapallolla?"*  
*Opp.: "Ne meni kauemmas." (ja jotain muutakin vastataan)*

Ope: “Sä sait sen kuulostamaan teinidraamalta. Eiku syvemmältä, hiukkasfysiikkaa.”

Ope: “Eli vetää, jos on erimerkkisiä ja hylkii, jos on samanmerkkisiä.”

Tilanne on aineistossani ja ylipäätään opetuskontekstissani yleinen: ensin tehdään oppituntitehtävä pareittain tai pienissä ryhmissä ja sen jälkeen seuraa tehtävän purku, jolloin havainnoista keskustellaan yhdessä. Katkelmassa opettajan kysymys, *mitä kävi*, ohjaa oppilasta vastaamaan hyvin konkreettisella tasolla, vaikka opetuskeskustelun tavoitteeksi implikoituu nimenomaan havaintojen kuvaileminen tiedonalan kielellä: *eiku syvemmältä, hiukkasfysiikkaa*. Kerronnallisen elementin tilanteeseen tuo opettajan evaluaatio, jossa hän rinnastaa oppilaan kuvauksen *teinidraamaan* (vrt. Labov 1972).

Opettajan kertomissa fiktiivisissä kertomuksissa risteää monia elementtejä. Ensinnäkin kertojan vaihdosten ja eläytymisen kautta (esimerkit 5–7) selitetään fysiikan termejä ja havainnollistetaan luonnontieteellisiä ilmiöitä. Toiseksi kertomukset sijoittuvat kontekstiin, jolla on yhtymäkohtia arkeen niin materiaalisten objektien (esimerkki 8) ja sosiaalisen toiminnan (*teinidraama*, esimerkki 9) kautta. Fiktiiviset kertomukset hyödyntävät yhtä lailla vertauksia kuin arkisetkin kertomukset (luku 5.1). Fiktiivisillä kertomuksilla näyttäisi myös olevan viihdyttävä rooli, sillä luokkahuonehavaintojeni mukaan ne kiinnittävät oppilaiden huomion ja huvittavat oppilaita. Lisäksi molemmissa kertomustyypeissä on nähtävissä toimijuutta ja toimijahistoriaa vahvistava elementti, sillä ne kutsuvat osallistumaan ja antavat tilaa oppilaiden omille kokemuksille.

## 6 Lopuksi

Olen tässä artikkelissa tarkastellut tiedonalan kielen rakentumista eri käytänteiden risteymissä monikielisessä luokkahuoneessa. Yhdenlaisena käytänteiden kimpuna, neksuksena, voidaan pitää opetuskertomusta, jossa risteävät muun muassa tiedonalalle tyypilliset kielenkäyttötavat, arkinen puhe, konkretia ja abstrakti, luokkahuoneen materiaaliset tarjoumat sekä toimijuuden eri muodot. Risteymää, tarkasteltavan toiminnan sosiomateriaalista ilmentymää, kuvataan neksusanalyysissä kolmen elementin yhteisvaikutuksena. Olen analyysissäni esittänyt, kuinka toimintaa muokkaavat paikan diskurssit, kuten fysiikan tiedonalalle tyypilliset tavat esittää tietoa. Toiseksi toiminnan muotoutumiseen vaikuttavat osallistujien toimijahistoriat, kuten oppilaiden kokemukset oppiaineen opiskelusta sekä heidän kielitaitonsa. Kolmas toimintaan vaikuttava elementti on vuorovaikutusjärjestys eli esimerkiksi se, millaiseksi kertojan ja yleisön vuorovaikutus muotoutuu sekä se, miten luokkahuoneen artefaktit nivoutuvat osaksi vuorovaikutusta. Näiden kolmen elementin yhteisvaikutuksena muokkautuu osallistujien toiminta ja sen seuraukset.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä olen tarkastellut niitä reittejä, joissa monikieliset oppilaat pääsevät osallisiksi tiedonalan käytänteisiin. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH 2014: 28) kannustaa hyödyntämään (monikielisten) oppilai-

den kieli- ja kulttuuritaustaa, muiden kuin koulun opetuskielen käyttö saatetaan koulun arjessa jopa kieltää (ks. Vigren ym. 2022; Tiermas & Alisaari, arvioitavana). Laajassa opettajille suunnatussa kyselytutkimuksessa havaittiin, että 48 % opettajista suhtautuu varauksellisesti monikielisiin käytänteisiin koulussa muun muassa siksi, että he eivät näe niiden myönteisiä vaikutuksia koulun opetuskielen oppimiseen (Suuriniemi ym. 2021). Tutkimukseni osoittaa, että jos jokainen oppija kohdataan myös tiedonalan kielen oppijana, on tuen tarpeisiin helpompi pureutua. Tutkimuskysymyksistäni toinen on fokusoinut opettajan toimintaan ja erityisesti siihen, miten kertomusten avulla opettaja esittelee tiedonalan termejä ja ilmiöitä. Analyysini osoittaa, kuinka opettaja kytkee kertomukset oppilaiden arkeen ja siten kutsuu osallistumaan tiedonalaan liittyvään keskusteluun. Kertomukset näyttäytyvät käytänteiden kimpuna, sillä opettaja hyödyntää niissä muun muassa analogioita, vuorovaikutuksen monia resursseja sekä spatiaalista tilaa.

Limittäiskieleilyn pedagogiikka tukee monikielisen oppijan toimijuutta muun muassa mahdollistaen kotikielen käytön akateemisessa kontekstissa (Lehtonen ym. 2023). Kun lisäksi eri oppiaineiden sisältöjä tarkastellaan kielilähtöisesti ja kun tiedonalojen kielet nähdään osana koulun monikielisyyttä (Sulkunen ym. 2023), laajenee ymmärrys kielitietoisien pedagogiikan keinoista tukea kaikkia oppilaita. Tutkimukseni osoittaa, kuinka havainnollistaminen ja opetuskertomukset ovat yksi tapa tukea oppilaita tiedonalan kielen ja tekstikäytänteiden haltuunotossa. Tutkimuksen rajoitteena on kuitenkin mainittava, että vuorovaikutusaineisto on kerätty yhden fysiikan opettajan tunneilta, joten tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä. Olisikin kiinnostavaa tarkastella laajemmasta aineistosta, miten luonnontieteellisiä ilmiöitä havainnollistetaan ja toisaalta, miten oppilaiden monikielistä toimijuutta tuetaan.

(Uus)materiaaliset lähestymistavat ovat viime vuosina saaneet jalansijaa niin soveltavassa kielentutkimuksessa kuin keskusteluanalyysissa. Olen tässä tutkimuksessa huomionnut soveltuvien osin luokkahuoneen materiaaliset tarjoumat. Vaikka aineistoa ei ole litteroitu multimodaalisen keskusteluanalyysin konventioiden mukaisesti (esim. Harjunpää ym. 2019), välittyy kenttäpäiväkirjasta ja litteraateista luokkahuoneen materiaalien artefaktien rooli vuorovaikutuksessa ja merkityksenannossa. Aineistosta voikin havaita, kuinka opettaja tekee kertomuksen keinoin näkyväksi luonnontieteellisiä prosesseja ja havainnollistaa fysiikan ilmiöiden arkisia ja materiaalisia implikaatioita. Tiedonalan kielen rakentuminen eri käytänteiden risteyssä onkin yksi mahdollinen näkökulma vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen kartoittamiseen.

Käsitteenä *tiedonalan kieli* on monitahoinen ja kattaa alakohtaisen kielenkäytön käytänteet, kielen käytön sosiaalisen ulottuvuuden sekä kielellisten valintojen vaikutukset kielenkäyttötilanteisiin ja tiedonalaan (Moore & Schleppegrell 2020; Sulkunen ym. 2023). Pedagogiikassa tämä näkyy siten, että kukin opettaja opettaa oman oppiaineensa kieltä ja tekstikäytänteitä, ja oppilaita muun muassa rohkaistaan käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä oppimisen resurssina (OPH 2014: 28). Opetussuunnitelma (mt.) painottaakin kielitietoisuutta eli sitä, kuinka opetuksessa tulisi ymmärtää kie-

len keskeinen rooli oppimisessa ja kielenkäyttöyhteisön jäseneksi kasvamisessa. Kielitietoisten työtapojen ydin onkin oikeastaan se, että jokainen opettaja tunnistaa kielen keskeisen merkityksen kaikessa opetuksessa (Suuriniemi 2023: 29). Tässä artikkelissa olen fokusoinut erityisesti tiedonalan kielen rajapintaan eli siihen, miten arkihavaintojen ja tiedonalan ilmiöiden kielentämisen käytänteet risteävät fysiikan oppitunnilla. Risteymä, jossa opettaja selittää abstraktia fysiikan ilmiötä havainnollistaen sitä arkisen kertomuksen kautta, avaa näkymän niin tiedonalan tiedonmuodostukseen kuin siihen, miten monimutkaisia ja monitahoisia ilmiöitä kehollistetaan ja puetaan sanoiksi. Kaikki tämä tapahtuu aikapaikkaisessa kontekstissa, vuorovaikutuksessa niin osallistujien kuin materiaalsen ympäristön kanssa, mahdollistaen toimijuuden erilaisia reittejä.

## Kirjallisuus

- Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto 2023. Johdanto vastasaapuneiden oppilaiden valmistavaan opetukseen ja monikielisen koulun tutkimukseen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 9–34.
- Barton, D., M. Hamilton & R. Ivanič (toim.) 2000. *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse: A critical introduction*. New York: Cambridge University Press.
- FyKe 7–9 = Kangaskorte, A., J. Lavonen, O. Pikkarainen, H. Saari, J. Sirviö, K.-M. Vakkilainen & J. Viiri 2019. *FyKe 7–9 Fysiikka*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Genette, G. 1980. *Narrative discourse*. Oxford: Basil Blackwell.
- Georgakopoulou, A. 2015. Small Stories Research: Methods – Analysis – Outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*, 255–271. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch13>
- Gustafsson, M. & M. Ahlholm 2023. Riveissä ja ryhmissä: Miten erilaiset istumajärjestykset vaikuttavat kielenoppimiseen? Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo ja P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 179–204.
- Harjunpää, K., L. Mondada & K. Svinhufvud 2019. Multimodaalinen litterointi keskustelun-analyysissä. *Puhe ja kieli*, 39 (3), 195–220. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/315079>
- Hiidenmaa, P. 2020. Trendinä tarinallinen tietokirja. Teoksessa M. T. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (toim.) *Kertomuksen keinoin: tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. Helsinki: Gaudeamus, 23–50.
- Hult, F. 2010: Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language*, 202, 7–24. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.011>
- Intke-Hernández, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/321636>
- Kalliokoski, J. 1996. Kieli, tunteet ja ideologia uutistekstissä. Näkymiä tekstilajin historiaan ja nykyisyyteen. Teoksessa J. Kalliokoski (toim.) *Teksti ja ideologia: kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 37–97. <http://hdl.handle.net/10138/320165>
- Kielitoimiston sanakirja. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus 2024. <https://www.kielitoimiston-sanakirja.fi/> [luettu 21.2.2024].
- Kurhila, S. & M. Laakso 2016. Puhumisen haasteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 224–242.
- Kuure, L., M. Riekkö & R. Tumelius 2018. Nexus analysis in the study of the changing field of language learning, language pedagogy and language teacher education. Teoksessa L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (toim.) *Diskurssitutkimuksen menetelmistä – On the methods in discourse studies*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFInLA, 71–92. <https://doi.org/10.30660/afinla.69208>
- Labov, W. 1972. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lane, P. 2014. Nexus analysis. Teoksessa *Handbook of Pragmatics Online*, 18, 1–18. <https://doi.org/10.1075/hop.18.nex1>



- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Lehtonen, H., M. Ahlholm, S.-M. Suuriniemi & A. Tiermas 2023. Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema, 16, 180–201. <https://doi.org/10.30660/afinla.126750>
- Lemke, J. 1990. *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Leskelä, L. 2022. *Selkopuhetta!: Puhuttu selkokieli kehitysvammaisten henkilöiden ja ammattilaisten vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8764-2>
- Moje, E. B. 2015. Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 254–278.  
<https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Moore, J. & M. Schleppegrell 2020. A focus on disciplinary language: Bringing critical perspectives to reading and writing in science. *Theory Into Practice*, 59 (1), 99–108.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1685337>
- Nikula, T. 2015. Ainekohtaisen kielen käyttö ja oppimisen mahdollisuudet CLIL-tuntien tehtäväpohjaisissa tilanteissa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 15–33. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201601151122>
- Nikula, T., T. Jakonen & L. Kääntä 2024. Multimodal practices of unpacking and repacking subject-specific knowledge in CLIL physics and chemistry lessons. *Learning and Instruction*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101932>
- Nygård Larsson, P. 2018. “We’re talking about mobility:” Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education*, 48, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001>
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paldanius, H. 2020. *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8175-4>
- Parish, A. & K. Hall 2020. Agency. *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, 1–9. <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0008>
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä*, 116 (3), 410–440. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59114>
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Kääntä 2022. Toiminnan ja esineiden ekologia ryhmätyötilanteissa. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua*. Tampere: Vastapaino, 117–150.
- Routarinne, S. 1997. Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Räsänen, E. 2021. Toimijuus ja vuorovaikutusjärjestys amerikkalaisten suomenoppijoiden itsenäisessä kielenkäytössä. *Puhe ja kieli*, 41 (3), 225–245.  
<https://doi.org/10.23997/pk.112565>

- Räsänen, E. 2024. Language learners' historical bodies directing their agency in the digital wilds. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–16.  
<https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2300974>
- Satokangas, H. 2020. Termien havainnollistamisen kerronnalliset keinot yleistajuisissa tietokirjoissa: näkökulmana toimintokuviot. Teoksessa M. T. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (toim.) *Kertomuksen keinoin: tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. Helsinki: Gaudeamus, 112–132.
- Satokangas, H. 2021. *Termien selittäminen tietokirjoissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7738-4>
- Satokangas, H. & A. Tiermas 2023. Tiedonalan monilukutaitoa – miten oppikirjat opastavat lukijaa kuvan ja sanan lukemiseen? Teoksessa P. Hiidenmaa, I. Lindh, S. Sintonen, & R. Suomalainen (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus, 252–266.
- Scollon, R. & S. Scollon 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Semino, E. 2008. *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>
- Sulkunen, S. & J. Saario 2020. Monilukutaito eri oppiaineissa. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 40–49. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-206-1>
- Sulkunen, S., T. Nikula & L. Kääntä 2023. Kielen ja sisällön integrointi: alakohtaiset kieli- ja tekstikäytännöt aineenopetuksessa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema, 16, 202–222. <https://journal.fi/afinla/article/view/126226>
- Suuriniemi, S.-M., M. Ahlholm & V. Salonen 2021. Opettajien käsitykset monikielisydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 44–69. <https://journal.fi/afinla/issue/view/7883>
- Suuriniemi, S.-M. 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/565117>
- Swain, M., P. Kinneer & L. Steinman 2015. *Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Teemant A., Y. Cen & A. Wilson 2014. Effects of ESL instructional coaching on secondary teacher use of sociocultural instructional practices. *Indiana TESOL Journal*, 12, 1–29.  
<https://journals.iupui.edu/index.php/intesol/article/view/20767/20433>
- Tharp R. G., P. Estrada, S. Dalton & L. Yamauchi 2000. *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tiermas, A. 2022. Tiedonalan kielen rakentuminen yläkoulun fysiikan oppitunnilla. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen, & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta - Language, Change and Society*. AFinLAn vuosikirja 2022. Helsinki: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 325–346. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114540>
- Tiermas, A. & J. Alisaari (arvioitava). Aspects of agency and sense of belonging: Multilingual learners challenge monolingual literacy practices. Artikkelikäsikirjoitus.
- Tiermas, A. & L. Kotilainen (tulossa). Tiedonalan kielen rakentuminen luokahuonevuorovaikutuksessa. *Virittäjä*, 128 (4).
- Tiermas, A. (tulossa). Tiedonalan kielen rakentuminen monikielissä luokahuoneissa. Väitöskirjan käsikirjoitus.

- Tumelius, R. 2022. *Future language teachers designing for language learning in hybrid environments*. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526233307>
- Virtanen, M. T. 2020. Kertomukset mediassa ja tietokirjallisuudessa. Teoksessa M. T. Virtanen, P. Hiidenmaa, & J. Nummi (toim.) *Kertomuksen keinoin: tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. Helsinki: Gaudeamus, 7–19.
- VISK = Hakulinen, A., M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk>
- Vigren, H., J. Alisaari, L. M. Heikkola, E. O. Acquah & N. Commins 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Vorobeva, P. 2024. *"When he was born, I decided to give him an opportunity to speak Russian": a nexus analytical perspective on family language policy and single parenting*. JYU Dissertations 769. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0109-8>
- Vygotski L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suomentos Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin + Göös.

## LIITE 1 Litterointimerkit

[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko (vähemmän kuin 0.2 sekuntia)
(1.5)	tauko ja sen pituus (0.5 sekunnin tarkkuudella)
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa saumatta
.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava tavu tai sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
siis	äänteen tai tavun painotus
>joo<	nopeutettu jakso
°joo°	ympäristöä vaimeampaa puhetta
JOO	kovaäänistä puhetta tai huutoa
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
(--)	jakso, josta ei ole saatu selvää
((elehtii))	litteroijan kommentteja ja selityksiä, myös ei-kielellistä toimintaa

*Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 229–250.*

**Maarit Mutta & Päivi Laine**

Turun yliopisto

## **Mitä kirjoitusprosessi kertoo minusta kirjoittajana? Kielten yliopisto-opiskelijoiden monikielisen kirjoittajatietoisuuden tukeminen**

### **Nostot:**

- Prosessikeskeinen monikielinen kirjoittaminen ja sen reflektointi lisäävät kirjoittajatietoisuuden kehitystä.
- Kirjoittajaminä rakentuu usein ensikieleen perustuviin havaintoihin, joihin monikielinen analyysi tuo uuden näkökulman.
- Kirjoitusprosessin visualisointi ja kielentäminen tukevat sekä kirjoittajaa itseään että opettajaa tiedostamaan kirjoitusprosessin ongelmakohdat.
- Yliopistotason opetuskokeilu tukee opiskelijoiden matkaa omaan kirjoittajuuteen mutta myös tutkijuuteen.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Abstract

In this study, we present a pedagogical experiment familiarizing students with writing process methodologies and increasing their writer awareness. Process data were collected and examined through keystroke logging and visualization by using the GGXLog program. The pedagogical experiment was conducted in an 8-week Master level course with students (N=12) who wrote texts in their first language (L1) and foreign languages (L2). The findings show that the writer's identity is often built on L1 perceptions. The process-oriented and multilingual analyses can either support the earlier self-knowledge as a writer or modify it. Consequently, they increase students' writer awareness. Furthermore, visualization and verbalization of the writing process can help both learners and teachers to become aware of the problematic aspects of the writing process. The research focuses on the university level, but the same pedagogical methodology can also be applied to other educational contexts.

**Keywords:** writer awareness, methodological and pedagogical experimentation in teaching, multilingual writing

**Asiasanat:** kirjoittajatietoisuus, metodologinen ja pedagoginen opetuskokeilu, monikielinen kirjoittaminen

## 1 Johdanto

Kielten opiskelijat tarvitsevat monenlaisia taitoja, joiden tiedostaminen edistää omaa oppimista sekä itsetuntemusta. Kirjoitustaito on keskeinen akateeminen taito, ja kirjoittamisen sujuvuus eri kielillä helpottaa erilaisten tehtävien tekemistä. Sujuvuus määritellään tässä kirjoitusprosessin vaivattomaksi etenemiseksi ilman pitkiä taukoja ja toistuvia korjauksia (ks. Spelman Miller 2006; Mutta 2020; Mutta ym. tulossa\_a). Eripituiset tauot puolestaan heijastavat kognitiivisten prosessien pinnan alla olevaa toimintaa, esimerkiksi oikeinkirjoituksen korjaamista ja strategista suunnittelua (Wengelin 2014; Révész ym. 2019; Mutta 2020). Kirjoittamisesta annettava palaute on yksi tehokas tapa kehittää kirjoitustaitoa (ks. esim. Luo & Liu 2017; Vandermeulen ym. 2023). Toinen tehokas tapa on analysoida kirjoitusprosesseja osana tutkimusprosessia tai opetusta. Kirjoitusprosessien analyysi tuottaa metakielellistä tietoa, joka tukee sekä kirjoittamisen että kielen oppimista (Laine 2019; Manchón 2021; Bowen ym. 2022; Laine & Mutta 2022).

Analyysin kautta saatu metakielellinen tieto hyödyttää opettajaa mutta myös kielennoppijaa oman kirjoittajuuden kehittymisessä niin ensikielessä kuin vieraisissa kielissä. Kirjoittamisen tutkimuksessa voidaan teknologisoitumisen myötä lopputuotoksen eli tekstin lisäksi analysoida itse kirjoitusprosessia yhä tarkemmin ja monipuolisemmin. Monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosessitutkimuksessa on vielä melko harvinaista, että tutkimusmetodissa käytetään triangulaatiota eli metodien yhdistämistä, kuten näppäilyntallennusta (*keystroke-logging*) ja kielentämistä (*think aloud/verbal protocols*) ja/tai katseenseurantatekniikkaa (*eye-tracking*; Révész ym. 2022). Tutkimushankkeessamme prosessia tarkasteltiin näppäilyntallennuksen ja kirjoitusprosessin visualisoinnin avulla.

Lisäksi hyödynnettiin prosessin kielentämistä eli verbalisointia, sillä se mahdollistaa kielitiedon ja kirjoitusprosessien tutkimisen (Rättyä 2013, 2015; Wengelin 2014; Juvonen ym. 2019; Mutta 2020) ja sen tiedetään vahvistavan metakielellisiä taitoja (esim. Laine 2019; Laine & Mutta 2022). Esittelemme tässä artikkelissa hankkeeseemme pohjautuvaa opetuskokeilua. Siinä keräsimme tutkimusaineistoa ja opetimme opiskelijoille tutkimuksen aineistonkeruun ja -analysoinnin eri vaiheet. Opetuskokeilu on opiskelijan näkökulmasta siis prosessikeskeinen (Vandermeulen ym. 2023). Näppäilyntallennus ja tallenteen kielentäminen mahdollistavat sekä tutkimuksen tekemisen että niiden pedagogisen soveltamisen. Yhdistämällä näitä menetelmiä opetuskokeilumme luo uutta tietoa monikielisten kirjoittajien tavasta kirjoittaa sekä auttaa pohtimaan kirjoittamisen opetuksen todellisuutta, mahdollisuuksia ja haasteita.

Artikkelimme kohdistuu yliopisto-opiskelijoiden monikieliseen kirjoittamiseen, mutta samaa pedagogista menetelmää voi soveltaa myös yläkoulu- ja lukioikäisten kirjoittamisen opetukseen. Näppäilyntallennusohjelmaa voidaan käyttää esimerkiksi erityyppisten tekstitaitojen kehittämiseen, (vertais)palautteen antamiseen, kirjoitusstrategioiden opetteluun, oman toiminnan säätelyyn (ks. Luo & Liu 2017; Bowen ym. 2022; Vandermeulen ym. 2023) sekä oman kirjoittajaprofilin tunnistamiseen ja kehittämiseen (vrt. Mutta 2020; Laine & Mutta 2022). Teimme pedagogisen opetuskokeilun syksyllä 2022 yliopiston maisteritasoisen opetusryhmän (N=12) kanssa. Hyödynsimme aineiston keräämisessä ja analyysissä GenoGraphiX-Log-näppäilyntallennusohjelmaa (myöhemmin GGXLog; Usoof ym. 2020)<sup>1</sup>. Ymmärrämme opiskelijat monikieliseksi, koska he osaavat ensikielen lisäksi vähintään kahta muuta kieltä. Opetuskokeilun ja sen pohjalta tekemämme analyysin tavoitteena oli vastata tässä artikkelissa seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten oman kirjoitusprosessin tallentaminen ja visualisointi tukevat kielten opiskelijoiden kirjoittajatietoisuutta?
2. Miten kirjoitusprosessin tarkastelua voi hyödyntää kirjoittamisen tutkimuksessa ja opettamisessa?

Ennen tutkimusaineiston tarkempaa esittelyä taustoitamme opetuskokeilua esittelemällä kirjoitusprosesseja ja kirjoittajien identifioitumista kirjoittajina. Aineiston analyysin ja tulosten raportoinnin jälkeen päätämme artikkelin pohdintaan tuloksista ja niiden merkityksestä monikieliseen kirjoittamiseen ja kirjoittajatietoisuuden vahvistamiseen.

1 Lisätietoa GenoGraphiX-Log-ohjelmasta ja sen tekijöistä saa sivulta <https://ggxlog.net/>.

## 2 Kirjoitusprosessitutkimus ja kirjoittajien identifioituminen kirjoittajina

### 2.1 Kirjoittamisen sujuvuus monikielisissä kirjoitusprosesseissa

Kirjoittamisen tutkimukseen on saatu paljon uusia näkökulmia näppäilyntallennusohjelmien avulla, sillä ohjelmat mahdollistavat kirjoitustuotoksen lisäksi koko kirjoitusprosessin tarkastelun (Wengelin & Johansson 2023). Tutkimuksessa on keskitytty etenkin kirjoittamisen sujuvuuteen: kun valmiista tuotoksesta pystytään sujuvuuden näkökulmasta analysoimaan tekstin pituutta, rakennetta ja koheesiota, kirjoitusprosessin tallentaminen mahdollistaa esimerkiksi kirjoitusajan, taukojen, korjausten ja purskeiden (*bursts*) eli yhtäjaksoisesti tuotettujen tekstinosien analysoinnin (Kowal 2014; Cislaru & Olive 2018; Mutta 2020; Mutta & Laine 2022; Mutta ym. 2022; Révész ym. 2022). Kirjoitusprosessin sujuvuutta tarkastellaan kognitiivisena prosessina, jossa tekstin yhtäjaksoinen tuottaminen etenee vaivattomasti ilman pitkiä taukoja ja korjauksia. Perinteisesti tutkimuksissa käytetään useimmiten kahden sekunnin taukorajaa, mitä pidetään ajatuksellisena eli kognitiivisena taukona, vaikka se saattaa analyysissä rajata pois osan typografisista ja/tai kielellisistä koodausprosesseista. Tutkimuksessa keskeisiä mittareita ovatkin purskeet sekä korjausten ja taukojen määrä, pituus ja paikka tekstissä. Purskeet edustavat sujuvaa, automatisoitunutta kirjoittamista, kun taas korjaukset ja tauot heikentävät tuottamisen sujuvuutta. (Spelman Miller 2006; Cislaru & Olive 2018; Révész ym. 2019; Mutta 2020; Révész ym. 2022.) Purskeita, korjauksia ja taukoja analysoimalla voidaan muodostaa erilaisia kirjoittajaprofileja (ks. esim. Van Waes 1992; Van Waes & Schellens 2003; Mutta 2020; Mutta ym. tulossa\_b).

Sujuvaa kirjoittamisprosessia osoittavat purskeet tuotetaan automaattisesti muun muassa sanastokeskittymien (*formulaic sequence*) avulla. Sanastokeskittymät ovat monisanaista kokonaisuuksia, jotka ovat varastoituneet pitkäkestoiseen muistiin omina merkityssisältöinä ja aktivoituvat kerralla (Snellings ym. 2002; Wray 2002: 9). Tämä nopeuttaa tuottamisprosessia, mikä on sujuvan kirjoittamisen yksi peruskriteeri, ja voi auttaa välttämään kirjoittajan tyhjän ruudun kammoa etenkin vieraassa kielessä, silloin kun kielitaito on vielä vähäinen (esim. Mutta ym. tulossa\_a). Yksi pitkä purske voi sisältää useita sanastokeskittymiä (ks. esim. Mutta & Laine 2022).

Ensikielen (L1) ja toisen tai vieraan kielen (L2) välillä etenkin purskeiden pituudet ja tauot ovat olennaisia: aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että ensikielessä purskeet ovat pidempiä ja tauot lyhyempiä kuin toisessa tai vieraassa kielessä ja että purskeiden pituudella on yhteys kielitaitotasoon (Chenoweth & Hayes 2001; ks. myös Gunnarsson-Largy 2012; Palviainen ym. 2012; Révész ym. 2022; Åberg ym. tulossa). Myös taukojen paikat ovat ensikielessä ja toisessa kielessä erilaisia, sillä ensikielessä tauot ovat pääasiassa lauseiden ja kappaleiden välissä, mutta toisen tai vieraan kielen oppijalla on taukoja myös sanojen välillä ja jopa sanojen sisällä (Spelman Miller 2006:



141; ks. myös Révész ym. 2019). Monikielisten kirjoitusprosessien sujuvuuden arvioinnissa tekstin eritasoinen muokkaaminen (esim. kirjoitusvirheet, sisällön tuottaminen, tekstin strateginen suunnittelu) näyttää olevan kognitiivisesti yhtä merkittävää kuin taukojen määrä ja pituus (ks. esim. Révész ym. 2019; Mutta & Laine 2022; Mutta ym. tulossa\_a). Muun muassa graafiteoriaan pohjautuva GGXLog-ohjelma mahdollistaa myös kirjoitusprosessien visualisoinnin, joka kuvaa purskeiden, taukojen ja korjausten osuuksia prosesseissa (ks. esimerkki 10 ja kuvio 2 luvussa 4.1). Visualisoinnissa huomio ei siis kiinnity yksinomaan tekstin tuottamiseen (purskeisiin) ja kognitiivisiin taukoihin vaan myös purskeet katkaiseviin korjauksiin. (Leblay ym. 2022; Mutta ym. tulossa\_b.)

Sujuvuustutkimuksia, joissa verrataan saman yksilön eri kielillä tuottamia tekstejä ja näiden tekstien kirjoittamisprosesseja toisiinsa ja erityisesti ensikielillä kirjoitettuun tekstiin, on tehty varsin vähän, sillä useimmiten oppijoiden tuotoksia on verrattu ensikielisten kirjoittajien tuottamiin teksteihin tai yleisesti eurooppalaisen viitekehäyksen taitotasoihin (Palviainen ym. 2012; Lintunen ym. 2020; ks. kuitenkin Åberg ym. tulossa). Omassa tutkimuksessamme olemmekin kiinnostuneita ensikielen ja toisen kielen prosessien eroista, kun opiskelijat kirjoittavat argumentoivat tekstit lyhyehkössä ajassa spontaanisti ilman kielellisiä apuvälineitä esimerkiksi sanakirjoja. Silloin voimme tarkastella prosessin kautta kirjoittajan implisiittistä ymmärrystä aiheesta ja tekstilajista sekä hänen spontaaneja strategioitaan rakentaa teksti (ks. myös Baaijen & Galbraith 2018).

## 2.2 Kirjoittajatietoisuus ja monikielisen kirjoittamisen reflektointi

Kirjoittaminen on prosessi, josta on tärkeää saada palautetta, jotta voi kehittyä kirjoittajana ja tunnistaa oman tapansa kirjoittaa eri kielillä. Palautteen antajina voivat koululuokassa toimia opettaja ja muut oppilaat mutta nykyisin voidaan antaa myös automaattisesti generoitua palautetta (Luo & Liu 2017; Vandermeulen ym. 2023). Oppija saa kirjoituksestaan yleensä palautetta valmiista tuotoksesta tai tuotoksesta ja esimerkiksi siihen liitetystä suunnitelmasta. Näppäilyntallennusohjelmat mahdollistavat koko kirjoitusprosessin tarkastelun ja palautteen myös prosessista (Wengelin & Johansson 2023; Vandermeulen ym. 2023). Prosessikeskeistä (*process-oriented*) palautteenantoa ei ole tutkittu laajasti, mutta sen etuna voidaan pitää sitä, että se antaa kirjoittajalle tarkkaa tietoa hänen omista kirjoittamistavoistaan ja -strategioistaan (Vandermeulen ym. 2023). Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että prosessi vaikuttaa kirjoitetun tekstin laatuun esimerkiksi sen mukaan, kuinka paljon tekstiä suunnitellaan ja korjataan; kirjoittajien väliset yksilölliset erot voivat kuitenkin olla suuria (esim. Baaijen & Galbraith 2018).

Kirjoitusprosessin sujuvuuden lisäksi näppäilyntallennuksen avulla voidaan tarkastella erilaisia kirjoittamisstrategioita ja niiden pohjalle rakentuvia kirjoitus- tai kirjoittajaprofileja. Profileja voidaan määritellä sekä tuotoksen että prosessin pohjalta:

aiemmissä tutkimuksissa kirjoitusprofileja on määritelty kirjoittamisajan, purskeiden pituuden, taukoprofilin sekä korjausten ja muokkausten avulla (Van Waes 1992; Van Waes & Schellens 2003; Mutta 2020). Van Waes ja Schellens (2003) ovat erottaneet sekä prosessin että tuotoksen avulla viisi erilaista profiilia:

1. Alkusuunnittelija: suunnittelun alkuvaihe on suhteellisen pitkä, taukojen pituus on keskimäärin suuri
2. Fragmentaarinen ensimmäisen vaiheen kirjoittaja: korjaa tekstiään paljon ja pitää paljon taukoja varsinkin ensimmäisessä vaiheessa
3. Toisen vaiheen kirjoittaja: pitää suhteellisen vähän taukoja ja korjaa tekstiään varsinkin toisessa vaiheessa
4. Non stop -kirjoittaja: pitää lyhyitä taukoja ja tekee vähän korjauksia
5. Keskimääräinen kirjoittaja: taukojen ja korjausten arvot lähimpänä kunkin muutujan keskiarvoja.

Van Waes ja Schellens (2003) määrittelevät kirjoitusprofiilit analysoimalla muun muassa valmiin tuotoksen sanamäärää, kirjoitusaikaa, taukojen osuutta koko kirjoitusajasta, taukojen paikkaa, tyyppiä ja kestoa sekä korjauksia. Jo aiemmin Van Waes (1992) erotti kirjoitusprofiilit kirjoittajaprofiileista, jotka kuvaavat yksilöllistä tapaa kirjoittaa (ks. myös Van Waes & Schellens 2003; Mutta 2020). Näitä kahta profiilia on kuitenkin vaikea erottaa toisistaan, sillä kirjoittajan kirjoitusprofiili saattaa muuttua jopa saman kirjoitustapahtuman aikana esimerkiksi aikarajoituksen vuoksi, jolloin olisi loogisempaa puhua yksilöllisestä kirjoittajaprofiilista. Kirjoitusprofileja voidaan siis tarkastella yksilöllisinä kirjoittajaprofiileina esimerkiksi vertaamalla saman kirjoittajan profileja ensi- ja toisessa kielessä (kirjoittajaprofiileista ks. tarkemmin Laine & Mutta 2022; Mutta ym. tulossa\_b).

Näppäilyntallennuksen avulla tehty analyysi kertoo paljon siitä, miten teksti rakentuu ja millaisia purskeita ja taukoja kirjoittaja tekee, mutta se ei pysty kertomaan, mitä kirjoittajan mielessä todella tapahtuu kirjoitusprosessin aikana. Kirjoittajan ajatusprosessia eli kognitiivista toimintaa onkin tutkittu jo aiemmin kielentämisen (*think aloud* -menetelmä; ks. esim. Hayes & Flower 1980) avulla, jolloin kirjoittajaa pyydetään ajattelemaan ääneen samalla, kun hän kirjoittaa tai sen jälkeen tuettuna (*stimulated recall*) raportointina tai ilman (*retrospective report*). Toisinaan turvaudutaan videointiin, kun tutkitaan, mitä pitkän tauon eli kirjoitusprosessin keskeytymisen aikana tapahtuu (Juvonen ym. 2019). Kirjoitusprosessin itsensä tarkastelun lisäksi voidaan kielentämistä käyttää opettaessa ensikielen tai vieraan kielen kielitietotaitoja: oppijat voivat tuottaa tietoa omista oppimisstrategioistaan pohtimalla ääneen esimerkiksi erilaisia verbitaivutuksia tai muita kielioppimuotoja (ks. esim. Rättyä 2013, 2015; Juvonen ym. 2019). Kielentäminen vahvistaa siten myös metakielellisiä taitoja (esim. Laine 2019). Prosessikeskeinen lähestymistapa kirjoittamisen reflektointiin ja oman kirjoittajuuden kehittämiseen auttaa kirjoittajaa mukauttamaan kirjoittamisprosessiaan ja kehittämään itsesäätytaitojaan (Vandermeulen ym. 2023: 93–94). Hayes ja

Flowerin (1980: 39) mukaan suuri osa kirjoitustaidosta onkin kykyä tarkkailla ja ohjata omia tuottamisprosessejaan.

Aiempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että kompleksisten kirjoitusprosessien kuvaamiseen tarvitaan aiempaa monimetodisempaa lähestymistapaa, ja nykyisin tutkimuksessa yhdistetäänkin muun muassa näppäilyntallennusten log-tiedostoja, taustakyselyitä, jälkikäteishaastatteluja ja jopa katseenseurantatekniikkaa (Révész ym. 2017; Galbraith & Baaijen 2019; Révész ym. 2019; Davoodifard 2022). Pedagogiselta kannalta katsottuna kompleksisten prosessien ymmärtämisessä voidaan turvautua erilaisiin visualisointeihin (esim. Vieira ym. 2018), joita myös GGXLog-ohjelman käyttäminen mahdollistaa (ks. myös Mutta ym. tulossa\_b). Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet monimetodista lähestymistapaa osallistujien kirjoittajätietoisuuden lisäämiseksi sekä tutkimusmetodin opettamiseksi ja oppimiseksi käytännössä ja itse tekemällä.

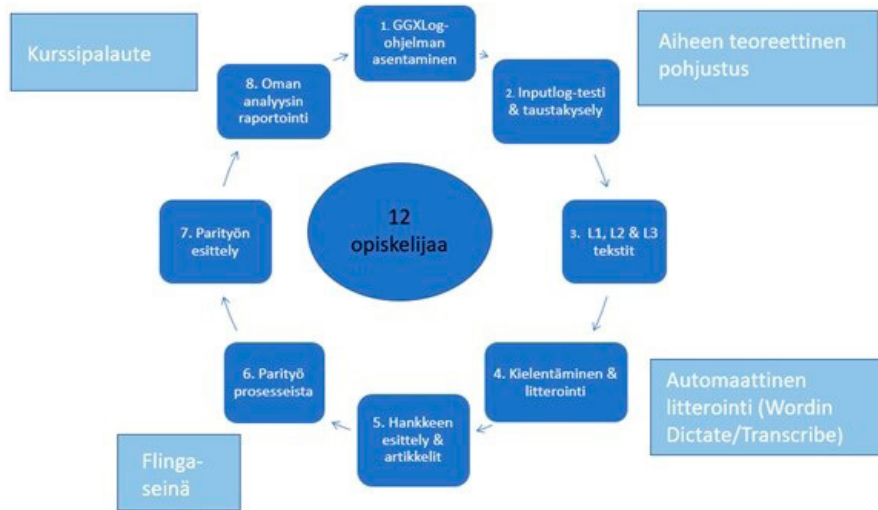
### 3 Opetuskokeilun esittely

Opetuskokeilu tehtiin valinnaisella maisteritason kurssilla, joka oli suunnattu kieliä pääaineenaan opiskeleville. Kurssille osallistui 12 opiskelijaa, ja se toteutettiin työpajamuotoisena. Kurssin osaamistavoitteet olivat seuraavat:

Työpajan aikana opiskelijat tutustuvat kirjoitusprosesseihin visualisointityökalun avulla. Tavoitteena on pohtia erilaisia kirjoittajaprofileja ja kirjoittamisprosessien eroja ja yhtäläisyyksiä ensikielessä ja vieraassa kielessä. Oman kirjoittamisen lisäksi työpajassa pohditaan kirjoitusprosessin visualisointia opetuksen välineenä sekä tutustutaan kirjoittamisen opettamiseen liittyvään tutkimukseen.

Opiskelijoiden omien monikielisten kirjoitusprosessien tarkastelun lisäksi työpajan tarkoituksena oli tutustuttaa opiskelijat kirjoittamisen tutkimuksen yhteen metodiin siten, että opiskelijat otettiin mukaan monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosesseja tutkivan KISUVI-hankkeen<sup>2</sup> aineistonkeruuseen. Opiskelijat osallistuivat aineistonkeruun eri vaiheisiin. Monikieliset kirjoitusprosessit ja niiden visualisointi -työpaja oli viiden opintopisteen laajuinen, ja se kesti kahdeksan viikkoa. Kuviossa 1 esitetään opetuskokeilun kahdeksan viikon sykli.

2 Monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosessit: sanastokeskittymien ja sujuvuuden visualisointi graafiteorian avulla (Koneen Säätö 2022–2026).



KUVIO 1. Pedagogisen opetuskokeilun kahdeksan viikon sykli.

Tapaamisia oli yhteensä 14 tuntia, joten suurin osa kurssin työmäärästä rakentui erilaisista tehtävistä: opiskelijat tutustuivat graafiteoriaa hyödyntävään GGXLog-näppäilyntallennusohjelmaan sekä aineistonkeruun että analysoinnin näkökulmasta, tuottivat monikieliset kirjoitelmat (kolme kieltä, suomi (L1), englanti (L2) + valinnainen kolmas kieli (L3)), kielensivät, litteroivat ja esittivät analyysinsä tulokset sekä tarkastelivat ja refleктоivat omaa kirjoittamistaan analyysin perusteella (= raportointi). Työpajaan kuului teorialuentoja ja artikkeleiden lukemista, mutta pääpaino oli omassa tekemisessä. Työskentelyssä käytettiin yksilö- ja paritehtäviä sekä ryhmäkeskusteluja. GGXLog-näppäilyntallennusohjelma mahdollisti siis työpajan aikana kirjoitusaineiston keruun, kirjoitusprosessien ja produktion analysoinnin ja prosessin kielentämisen sekä kirjoitusprosessien visualisoinnin (tarkemmin ks. Caporossi & Leblay 2015; Leblay ym. 2022; Mutta & Laine 2022). Taulukossa 1 esittelemme opetuskokeilun vaiheet, tehtävät ja päämäärät seuraten Bouwer & De Smedt (2018) ja Rijlaarsdam ym. (2017) tutkimusten raportointisuosituksia (ks. myös Vandermeulen ym. 2023). Olemme soveltaneet kategorioita tutkimukseemme sopiviksi.

TAULUKKO 1. Yleiskatsaus pedagogiseen kokeiluun vaiheittain.

Opetuskokeilun tavoitteet	Kurssin eteneminen	Tehtävät	Oppiminen	Tavoitteet
Tutustuminen omaiin monikielisiin kirjoittamisen prosesseihin  Itselfreflektointi ja kirjoittajatietyötoisuuden lisääminen  Tutkimusprosessiin tutustuminen ja käytännönläheinen harjoittelu	Vaihe 1	GGXLog-ohjelman asennus ja kurssin alustava esittely sekä kirjoitustutkimuksen yleinen esittely	Opiskelija orientoituu kurssin sisältöihin, aineistonkeruumetodiin ja monikielisen kirjoittamisen tutkimuksen painopisteisiin tutustuminen.	Opiskelija tutustuu prosessikeskeiseen kirjoittamiseen ja orientoituu tutkijan rooliin.
	Vaihe 2	Inputlog-testin ja taustakyselyn tekeminen	Opiskelija analysoi omaa kirjoittajuuttaan vastaamalla taustakyselyyn ja tekemällä kirjoittamisnopeustestin.	Opiskelija pohtii suhdettaan omaan kirjoittajaminäänsä ja tutustuu monivaiheiseen tutkimusprosessiin.
	Vaihe 3	Tekstien kirjoittaminen L1-, L2- ja L3-kielillä (2 eri kirjoituskertaa)	Opiskelija kirjoittaa spontaanisti argumentoivan tekstin kolmella eri kielellä ilman apuvälineitä tehtävänannon ja oman mentaalileksikon avulla.	Opiskelija hyödyntää käytössä olevaa kielipääomaa. Hän tutustuu myös tutkimusaineiston keruumenetelmään.
	Vaihe 4	Kahden tekstin kielentäminen ja (automaattinen) litterointi	Opiskelija tarkastelee omaa kirjoitusprosessiaan reaaliajassa ensi- ja vieraalla kielellä, tekee siitä suullisia huomiota ja oppii nauhoitetun puheen litterointiperusteet.	Opiskelija tutustuu kirjoitusprosessin tuettuun raportointimenetelmään ja tekstin litterointiin apuvälineiden avulla.
	Vaihe 5	Hankkeen esittely ja teoreettiseen viitekehikseen tutustuminen	Opiskelija perehtyy hankkeen päämääriin sekä tutustuu aihepiirin lukemalla tieteellisiä artikkeleita.	Opiskelija ymmärtää kirjoitusprosessitutkimuksen viitekehiksen ja päämetodit. Hän pystyy hyödyntämään näitä omassa analyysissään.
	Vaihe 6	Parityö omista kirjoitusprosesseista	Opiskelija analysoi omia kirjoitusprosessejaan L1-L3-kielillä ja vertaa niitä parin vastaaviin. Jokainen pari kohdentaa analyysin tiettyyn prosessin ilmiöön.	Opiskelija harjoittelee kirjoitusprosessianalyysin tekemistä yhteistyössä sekä tarkastelee omia prosesseja objektiivisesti.
	Vaihe 7	Parityön esittely ja ryhmäkeskustelu	Opiskelija esittelee yhdessä parinsa kanssa suullisesti analyysin tulokset ja havainnot ja osallistuu yhteiseen keskusteluun vertailemalla muiden huomioita eri ilmiöistä oman esityksen tuloksiin.	Opiskelija oppii esittelemään suullisesti keskeiset tutkimustulokset tiiviissä muodossa ja keskustelemaan niistä. Opiskelija saa (vertais)palautetta tekemistään huomioista kirjoitusprosessistaan.
	Vaihe 8	Oman kirjoitusprosessin analysointi ja pohdinta sekä kurssipalautte	Opiskelija oppii analysoimaan ja raportoimaan kirjoitusprosessiaan kirjallisesti sekä pohtimaan omaa kirjoitusprosessiaan uudesta näkökulmasta.	Opiskelijan monikielinen kirjoittajatietyötoisuus kehittyy. Hän oppii raportoimaan tutkimustuloksista sekä pohtimaan eri metodien soveltamista tutkimukseen ja opetukseen.

Opiskelijat eivät saaneet opettajilta suoraa palautetta kirjoittamistaan teksteistä, vaan analyysi ja vertaispalaute keskittyivät prosessiin ja sen reflektointiin. Kurssiarvosana (1–5) annettiin ainoastaan raportin perusteella, ja opiskelijat saivat arviointikriteerit arvosanoittain etukäteen. Esimerkiksi arvosana 5 on kuvattu seuraavasti:

Esittely on erinomaisesti rakennettu. Olet osannut erinomaisesti pohtia itseäsi kirjoittajana eri kielillä. Analyysisi ja valitsemasi esitystä tukevat taulukot, kaaviot ja graafit tukevat toisiaan oivallisella tavalla. Analyysissä on erinomaisesti otettu huomioon tutkimuskirjallisuutta. Lähestyt aineistoa perehtyvän tutkijan ottein.

Artikkelissa esittelemme opetuskokeilua sekä toteutuksena että opiskelijoiden kirjoittamien raporttien ja kurssipalautteiden avulla. Kirjoitusprosessien analyysit ja huomiot esimerkiksi kirjoittajaprofileista ovat siten opiskelijoiden itsensä tekemiä, ja he ovat hyödyntäneet apuna kursilla luettuja kirjoitusprosessitutkimukseen liittyviä artikkeleita. Raportteja analysoimme laadullisesti NVivo-ohjelmistotyökalu avulla (Bazeley & Jackson 2013). Käytimme luokittelussa aineistolähtöistä analyysiä. Raportin ohjeissa pyysimme opiskelijoita kirjoittamaan tietyistä kirjoitusprosessitutkimukseen ja taustalla olevaan tutkimushankkeeseen liittyvistä teemoista (ks. taulukko 2), joita hyödynsimme myös systemaattisen luokittelun pohjana kaikista raporteista ja palautteista (esim. Sarajärvi & Tuomi 2018; ks. myös Vesalainen & Huhtala 2018).

#### TAULUKKO 2. Raportin ohjeet.

Kirjoita GGXLogin pohjalta analyysi omasta kirjoittamisestasi eri kielillä. Hyödynnä analyysissä myös lukemiasi artikkeleita. Muista merkitä lainaukset ja viitteet selvästi!

Pohdi aluksi seuraavia asioita:

- Millainen kuva sinulla oli itsestäsi kirjoittajana? Miten prosessin tarkastelu on muuttanut mielikuvaasi?
- Miten sujuva kirjoittaja olet eri kielillä?
- Miltä kielentäminen tuntui ja miten sitä sinusta voisi hyödyntää kirjoittamisen opetuksessa?

Tarkastele lisäksi kirjoitusprosessejasi tarkemmin. Voit valita seuraavista ja painottaa parityön aineistoa:

- Miten eri kielillä kirjoitetut tekstit eroavat määrällisesti (aika, sana-, lause- ja kappalemäärät, taukojen osuudet, taukojen pituudet)? Millaisia eroja huomaat?
- Miten aloitat tekstit eri kielillä? Miten visualisoinnit eroavat?
- Millaisissa kohdissa pidät taukoja eri kielillä ja miksi? Kerro myös, millaisia huomioita teit tauoista kielentämisen aikana? Onko sinulla huomioita esimerkkejä litteraatissa?
- Millaisia purskeita kirjoitat eri kielillä?
- Tunnistatko erikielisistä teksteistä/prosesseista sanastokeskittymiä?
- Millaisia korjauksia ja poistoja teet eri kielillä? Huomasitko korjaamisesta jotakin erityistä kielentämisen aikana?

Analyysin sopiva pituus on kuvioineen noin viisi sivua.

Keskityimme sekä opiskelijan omaa kirjoittajaminää koskeviin reflektioihin että huomioihin, joita opiskelijat tekevät monikielisestä kirjoittamisesta ja GGXLog-ohjelman pedagogisesta ja tutkimuksellisesta käytöstä. Luokittelimme NVivon avulla opiskelijoiden raporttien sisällöt neljään aineistosta nousevaan teemaryhmään: kirjoittajatietoisuus, monikielisyys, kielentäminen oppimisen työkaluna ja prosessikeskeinen kirjoittamisen opetus. Opiskelijapalaute kerättiin Webropolin avulla anonymisti, ja käytämme sitä tässä artikkelissa täydentämään lyhyesti raporttien teemalähtöistä analyysia.

## 4 Monikielisten kirjoitusprosessien analyysi

### 4.1 Opiskelijoiden kokemuksia kirjoitusprosessien eroista ja samankaltaisuuksista eri kielillä

Työpajaan osallistuneet opiskelijat ovat kokeneita kirjoittajia. Kurssin tavoitteena oli antaa prosessikeskeisen tarkastelun ja palautteen avulla jokaiselle kirjoittajalle uudenlaisia näkökulmia omaan kirjoittajuuteen ja monikieliseen kirjoittamiseen (ks. myös Vandermeulen ym. 2023). Osa opiskelijoista identifioi itsensä kirjoittajana jo niin hyvin, ettei mielikuva muuttunut (esimerkki 1; olemme lihavoineet kaikista tekstiesimerkeistä keskeisen osan):

- (1) Kurssin alkaessa minulla oli mielikuva itsestäni hitaana ja pohdiskelevana kirjoittajana, joka pysähtyy miettimään sanottavaansa kesken lauseen sekä palaa lähes jokaisen kirjoittamansa virkkeen jälkeen lukemaan syntynyttä tekstiä aina uudelleen ja uudelleen alusta. — **Tämä keskeisin ajatus itsestäni kirjoittajana ei ole muuttunut** kurssin kuluessa. Kielestä riippumatta voin sanoa olevani melko hidas kirjoittaja ja tarvitsen paljon taukoja ajatella. (ID 2057)

Tavallista kuitenkin oli, että kokemus omasta kirjoittajaprofilista muuttui tai vahvistui, kun opiskelijat tarkastelivat kirjoittamista prosessina ja kirjoittivat useilla kielillä (profileista ks. myös Laine & Mutta 2022; Mutta ym. tulossa\_b). Kirjoittajatietoisuuden muuttumista opiskelijat kuvaavat esimerkiksi siten, ettei kirjoittaminen ollut niin sujuvaa kuin he luulivat. Epäsujuvaksi opiskelijat kokivat esimerkiksi sen, että yleisiä epäsujuvuuden mittareita eli korjaamista tai taukoja (ks. esim. Mutta 2020) oli odotuksia enemmän tai että strategia kääntää suomesta toiselle kielelle hidasti sujuvaa tuottamista (esimerkit 2–4):

- (2) Olen luullut olevani sellainen kirjoittaja, että kirjoitan tekstin yhteen putkeen ja luen sen kokonaisuudessaan uudestaan vasta lopuksi. Kirjoitusprosessia tarkastellessa kuitenkin huomasin, että **kirjoitan ensin vähän matkaa, jonka jälkeen luen vähän taaksepäin ja korjaan virheet, ja sitten jatkan taas eteenpäin, enkä tiennyt tekeväni näin.** (ID 2066)

240 MITÄ KIRJOITUSPROSESSI KERTOO MINUSTA KIRJOITAJANA? KIELTEN YLIOPISTO-  
OPISKELIJOIDEN MONIKIELISEN KIRJOITAJATIETOISUUDEN TUKEMINEN

- (3) Huomasinkin kurssin aikana, että en ehkä olekaan niin sujuva kirjoittaja kuin olin aiemmin ajatellut. **Prosessini vaikutti kaottiselta ja hankalalta:** korjasin kirjoittamaani paljon ja taukojen osuus tuntui olevan suuri. (ID 2058)
- (4) En ole käyttänyt kyseisiä kieli lähivuosina niin aktiivisesti, jolloin sanojen mieleenpalauttamisessa kestää kauemmin, eivätkä ne ja kielioppisäännöt välttämättä tule mieleen enää ollenkaan. Tällöin kirjoitusprosessi ei ollut niin automaattinen, koska kirjoittaessani muodostin ajatukset ensin suomeksi, jonka jälkeen ne tuli vielä kääntää toiselle kielelle, mikä ei sujunut hirveän helposti. **Jos olisin käyttänyt kieliä enemmän, kirjoitusprosessi olisi ollut automaattisempi, eikä lauseita olisi tarvinnut kirjoittaa suomen kautta.** (ID 2066)

Esimerkit kuvaavat, miten analyysi toi esiin uusia piirteitä itsestä kirjoittajana, silloin kun prosessi antoi omasta kirjoittamisesta erilaisen kuvan, kuin kirjoittajalla oli aiemmin ollut. Kirjoitusprosessin automaattisuuteen vaikutti myös vieraalla kielellä kirjoittamisen tottumattomuus.

Kirjoittajaprofiilin muuttumisen tai tarkentumisen lisäksi prosessikeskeinen tarkastelu vahvisti monen kirjoittajatietoisuutta ja lisäsi siten varmuutta ja hallinnantunnetta, kun kyky ohjata omaa tuottamisprosessia kehittyi (Hayes & Flower 1980). Spontaani kirjoittaminen (Baaijen & Galbraith 2018) ja sen prosessikeskeinen analysointi ja siitä saatu palaute (Vandermeulen ym. 2023) saattoi muuttaa kirjoittamiseen liittyviä ennakkoluuloja ja vähentää siten myös pelkoa aloittaa kirjoittamista. Tällaista kirjoittajatietoisuuden vahvistumista havainnollistaa esimerkki 5.

- (5) Tarkastelu sekä kurssin aikana käydyt **keskustelut ja kokemusten jakaminen lisäsivät myös itsevarmuuttani.** Olen aina hieman hämmästellyt sitä, miten muut tuntuvat kirjoittavan paljon nopeammin ja enemmän kuin minä, vaikka arvosanoissa se ei ehkä olekaan näkynyt. Lisäksi alussa mainitsemani tyhjän paperin kammo on mennyt minulla yliopistourani aikana vain pahemmaksi, kun en tunne kirjoitusprosessini olevan sopiva tai riittävän fiksu akateemiseen ympäristöön. **Kurssin aikana kuitenkin opin, ettei näissä ajatuksissa oikeastaan ole mitään perää,** eikä kirjoitusprosessissani mitään erityisen huonoa. (ID 2067)

Kaikille työpajaan osallistuneille monikielisten kirjoitusprosessien tarkastelu oli uutta. Prosessien analyyseistä nousee esille samanlaisia huomioita, kuin aiemmassa tutkimuksessa on tehty ensikielen ja toisen kielen kirjoittamisprosessien eroista (esim. Chenoweth & Hayes 2001; Spelman Miller 2006; Mutta ym. tulossa\_a; Åberg ym. tulossa). Kirjoittajat tekevät huomioita purskeiden ja taukojen pituuksista eri kielissä, taukojen paikoista ja erilaisista korjauksista, kuten ensikielen tyyliä vieraan kielen ymmärrettävien ilmaisujen etsimisestä (esimerkit 6 ja 7):

- (6) Ryhmätöitä tehdessäni huomasin, **että englannin ja suomen tekstit olivat suunnilleen yhtä pitkät ja taukoja oli melko saman verran.** Vaikka sujuvuus oli suunnilleen samaa luokkaa näissä kahdessa kielessä, englannin kirjoittaminen tuntui hankalam-



malta ja se tuntui etenevän hitaammin. Ehkä sujuvuuteen vaikuttaa kielitaitotasojen eron lisäksi se, että olen tietoisempi suomen kielestä kuin englannissa, mikä mahdollistaa erilaisten tyyllivalintojen pohtimisen. **Pohdin suomen kielessä enemmän sitä, miten saisin asian sanottua niin, että se kuulostaa oikealta ja on sopivan tyylinen. Englannissa keskityn siihen, että asia on sanottu ymmärrettävästi.** (ID 2062)

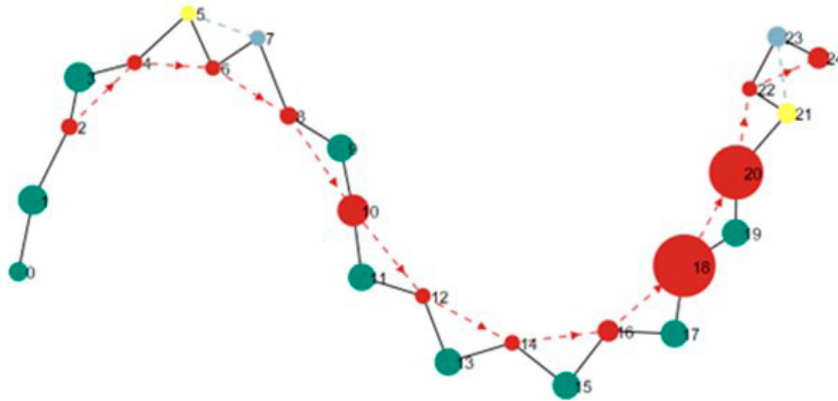
- (7) Sanavaraston suppeus aiheutti tuottamani ruotsiksi kirjoitetun tekstin vähäisyyden sekä suuren määrän kognitiivisia taukoja. Havaitsin että **ruotsiksi kirjoittaessani suuri osa pitkistä tauoista johtui oikean sanan miettimisestä**, mitä ei esiintynyt niinkään paljoa suomeksi tai englanniksi kirjoittaessani. (ID 2063)

Kirjoittajat myös kommentoivat prosessien eroja tai haasteita, kun tekstejä piti kirjoittaa eri kielillä. Esimerkit 8 ja 9 havainnollistavat vieraalla kielellä kirjoittamista ja prosessin suhdetta ensikieleen:

- (8) Jos mietin kirjoittajaprofiileitani eri kielillä GGXLog-analyysin perusteella, **on minulla ainakin erilaiset ensi- ja vieraan kielen profiilit**. Kuten jo mainitsin, suomeksi voin laajemmin valita, miten jonkin asian ilmaisen. (ID 2057)
- (9) **Kun kirjoitan vieraalla kielellä, en suoranaisesti yritä kääntää suomenkielistä lausetta toiselle kielelle, vaan yritän ajatella sanottavani heti kohdekielellä.** Tästä syystä mieleeni ei edes tullut esimerkiksi jättää suomenkielisiä sanoja ruotsinkieliseen tekstiini, vaikka saatoin käyttää niitä merkitsemään epäselviä kohtia. Tämä myös vaikeuttaa sujuvaa vaihtoa kielestä toiseen lyhyen ajan sisällä, koska aivoni ovat ikään kuin toisella kieliasetuksella. (ID 2067)

Näiden esimerkkien kirjoittajat tiedostavatkin hyvin, että kirjoittajaprofiilit ovat yksilöllisiä ja erilaisia ensi- ja toisessa kielessä (Laine & Mutta 2022; Mutta ym. tulossa\_b; ks. myös Van Waes 1992; Van Waes & Schellens 2003). Esimerkissä 9 kirjoittaja on omaksunut tietoisin strategian kirjoittaa spontaanisti vieraskielistä tekstiä kohdekielellä (ks. myös Baaijen & Galbraith 2018). Myös GGXLogin tekemä visualisointi auttoi opiskelijoita hahmottamaan oman kirjoituksen rakentumista ja tuotettuja purskeita eri kielillä (esimerkki 10, kuvio 2):

- (10) **Kirjoitan yleensä tekstini purskeissa** ja purskeiden välillä voi olla korjauksia tai taukoja, mutta ne eivät ole yleensä pitkiä kielillä, joita osaan. **Kielet, joissa olen heikompi, ovat puolestaan enemmän taukopainotteisia.** Oli kuitenkin yllättävää huomata, että myös niissä kirjoitan purskeina, kun kirjoitan. Tästä voi päätellä, että **mielessäni on, mitä haluan kirjoittaa, kun alan kirjoittaa.** (ID 2068)



*Körkortet är viktigt*

*Körkortet är viktigt - jag tycker att det är viktigt att du har ett körkort.*

KUVIO 2. Opiskelijan ID 2068 analyysi ruotsiksi kirjoitetusta otsikosta ja ensimmäisestä virkkeestä.

Kuvio 2 osoittaa opiskelijan tuottaman tekstin aloituksen eli otsikon ja ensimmäisen virkkeen kirjoittamisen (ks. aiheesta lisää esim. Mutta ym. tulossa\_b). Kuviossa punaiset pallot kuvaavat purskeita eli yhtenäisesti tuotettua tekstiä, vihreät pallot taukoja sekä keltaiset ja siniset korjauksia ja poistoja. Pallojen koko kuvaa toimintojen määrää tai kestoa. Taulukosta 3 näkyy kielenneettynä opiskelijan pohdinta ruotsinkielisen tekstin aloittamisen vaikeudesta.

TAULUKKO 3. Opiskelijan ID 2068 kielentäminen otsikosta ja ensimmäisestä virkkeestä.

Aika kirjoittamisen alusta (GGXLOG) 00:00:01	Litteraatti
Aika videolla 00:28:50–00:30:01	<p>Joten mä lähdin ensimmäisenä kirjoittamaan otsikkoa ja kuten näkyy, mulla on vaikeuksia muodostaa edes yhtä sanaa oikeaoppisesti.</p> <p>Ja teen hyvin myöhäisiä lisäyksiä jostain kirjaimista, koska mua vaan hämmensi tosi paljon, miten mä saan edes muodostettua yhtä virkettä.</p> <p>Ja tässä mä lähdin sitten vaan kirjoittamaan vähäsen tehtävänannon mallin mukaisesti samanlaista lauserakennetta, koska en rehellisesti osannut oikein edes muodostaa yhtä lausetta tässä kohtaa, ja se lähti paremmin kulkemaan sitten lopulta, että sain jopa itse kirjoitettua jotain.</p> <p>Mä en tiedä onko se oikeasti kieliopillisesti oikein, mutta mä sain ja mä päätin, että sen ei ole väliä ja kirjoitan sen mikä tuntuu minusta oikealta.</p>

Opiskelijat hyödynsivätkin analyyseissään monipuolisesti GGXLog-ohjelman tietoja: sekä tallennettua prosessia, prosessista tehtyjä visualisointeja ja tallentuneita tietoja esimerkiksi tauoista ja korjauksista. Analyysissä heitä auttoivat työpajan aikana luetut tieteelliset artikkelit ja ohjelman ohjekirja (Usoof ym. 2020), mutta myös ohjelman käyttäminen oli heille helppoa. Tätä he kommentoivat etenkin kurssipalautteissa (esimerkit 11 ja 12):

- (11) Paritöissä huomasin, miten paljon kaikkea ohjelmasta saakaan selville, kun lähtee tarkemmin tutkimaan eri aiheita.
- (12) GGXLogin käyttö oli aluksi monimutkaista, mutta sen käytön oppi aika pienellä vaivalla.

Ohjelman käyttäjystävällisyys onkin yksi sen eduista, kun pohditaan, miten prosessikeskeistä kirjoittamisen tutkimusta voidaan käyttää myös opetuksen tukena.

## 4.2 Kirjoittajatietoisuuden tukeminen opetuksen ja tutkimuksen keinoin

Opiskelijat pohtivat raporteissaan kirjoitusprosessin tallentamisen ja prosessista tehtävän kielentämisen hyödyntämistä opetuksessa. Koska monen oma kokemus oli, että prosessikeskeinen palaute vahvisti kirjoittajuutta, opiskelijat näkivät tämän metodin pedagogisena vahvuutena (myös Vandermeulen ym. 2023). Kirjoittajatietoisuus voisi auttaa esimerkiksi lukiolaisia arvioimaan omaa kirjoitustapaansa sekä kehittymään kirjoittajina (esimerkit 13 ja 14):

- (13) **Metodi voisi tosiaan ennen kaikkea lisätä oppilaiden itseluottamusta omasta kirjoittajuudesta.** Omina kouluaikoinani kirjoittamista opetettiin hyvin pitkälti niin, että kaikkia oppilaita tunnuttiin pakotettavan samaan muottiin. - - Oman kirjoitusprosessin kielentäminen voi esimerkiksi lukiossa tai jo yläasteen loppupuolella **auttaa opiskelijoita hahmottamaan nimenomaan itselleen toimivimmat menet.** (ID 2067)
- (14) Omien kirjoitustapojen huomioiminen on myös hyvä pedagoginen väline. **Oppilaan voisi ohjata pohtimaan esimerkiksi sitä, minkä koki kirjoittamisessa vaikeaksi tai minkä huomasi kirjoittamisen jälkeen kielentämisprosessin aikana olleen hankalaa ja kuinka tässä voisi kehittyä paremmaksi kirjoittajaksi.** Jos esimerkiksi oppilas ei koskaan suunnittele tekstejään ja tämä huomaa kielentämisessä, että oma teksti hyppii asiasta toiseen, voi oppilasta ohjata huomaamaan suunnittelun mahdolliset positiiviset puolet tekstin rakenteessa. Tämä voisi olla erityisen hedelmällistä lukiolaisille teksti- ja kirjoitustaidon vastauksia harjoitellessa. (ID 2068)

Pedagogisen soveltamisen lisäksi opiskelijat pohtivat prosessikeskeisen tarkastelun ja palautteen merkitystä itselleen kirjoittajina. Merkittävä huomio oli, että aiempi kuva itsestä kirjoittajana oli rakentunut tuotoksesta eli valmiista tekstistä saadusta palautteesta, ei prosessista, kuten kirjoittaja ID 2058 esimerkissä 15 toteaa:

**244** MITÄ KIRJOITUSPROSESSI KERTOO MINUSTA KIRJOITAJANA? KIELTEN YLIOPISTO-  
OPISKELIJOIDEN MONIKIELISEN KIRJOITAJATIETOISUUDEN TUKEMINEN

- (15) Pidin itseäni aiemmin sujuvana ja hyvänäkin kirjoittajana. **Tajusin kurssin myötä, että tuo käsitys on perustunut saamiini arvosanoihin ja palautteeseen itse tuotoksista.** Kirjoitusprosessin sujuvuuteen ei ollut kiinnitetty arvioinnissa huomiota. (ID 2058)

Opiskelijoille oli itselleen tärkeää, että prosessikeskeinen tarkastelu ja varsinkin prosessien vertailu ja niistä toisilta opiskelijoilta saatu palaute muuttivat kirjoittamiseen ja kirjoittajuuteen liittyviä negatiivisia mielikuvia aiempaa positiivisemmiksi (esimerkki 16):

- (16) **Kirjoittajan minäkuvani on siis melko negatiivinen, sillä koen olevani hitaasti syttyvä ja hitaasti liian lyhyitä tekstejä toteuttava kirjoittaja.** Olen myös kärsinyt varsinkin yliopistourani alussa kirjoittajan blokista, eli niin sanotusta tyhjän paperin kammosta, josta olen kuitenkin päässyt pikkuhiljaa eroon. **Suurin apu kammoa vastaan on ollut kirjoitusprosessin sanoittaminen tekstiin,** eli niin sanotun meta-tekstin käyttäminen omassa tuotoksissani. (ID 2064)

Esimerkki 16 osoittaa, että opiskelija on itse huomannut opintojensa aikana kirjoitusprosessin sanoittamisen tärkeäksi strategiaksi välttää tyhjän paperin kammoa ja edetä tekstin kirjoittamisessa (ks. Baaijen & Galbraith 2018). Tätä näppäilyntallennusohjelman käyttäminen ja sen mahdollistama analyysi myös tukee. Opiskelijat kokivatkin GGXLogin mahdollistaman monenlaisen prosessikeskeisen palautteen hyödylliseksi eri näkökulmista (esimerkki 17):

- (17) Visualisoinnin ja kielentämisen kautta kirjoittajana on ehkä helpompaa kehittyä, omia tulevaisuuden tarpeita (esimerkiksi opiskelu- ja työuraa) ajatellen. (ID 2057)

Erityisesti monet pohtivat kielentämistä palautteen ja oman analyysin välineenä. Työpajassa opiskelijat tekivät kielentämisen itsenäisesti eli tallensivat Zoomin avulla prosessin etenemistä kuvaavan videon GGXLogista ja kertoivat ohjeistetusti omia havaintojaan. Tehtävä oli heille uudenlainen: kukaan ei ollut aiemmin nähnyt omaa kirjoittamistaan tallennettuna. Kielentäminen koettiin haastavuudesta huolimatta mielenkiintoisena sekä ensikielessä että toisessa tai vieraassa kielessä, vaikka monet ajattelivatkin, että siitä olisi saanut irti vielä enemmän, jos myös opettaja antaisi prosessista palautetta. Kielentämisen pedagogista hyödyntämistä pohti laajasti esimerkiksi opiskelija ID 2066 (esimerkit 18 ja 19):

- (18) En ollut koskaan ennen kielentänyt kirjoittamistani ja se oli melko mielenkiintoista, **koska sai pohtia omaa kirjoittamistaan ja miksi kirjoitti niin kuin kirjoitti.** Tekemäni havainnot omasta kirjoittamisestani olivat kiinnostavia ja oli hienoa, että on keksitty työkalu, jolla havaintoja voi tehdä samalla, kun seuraa oman kirjoitusprosessinsa etenemistä. (ID 2066)
- (19) Käytännössä tämän voisi toteuttaa niin, **että oppilaat kirjoittavat kirjoitelmansa GGXLogiin, jonka jälkeen he joko opettajan läsnä ollessa kielentävät kirjoitta-**

**mansa tekstin tai omana aikanaan nauhoittavat kielentämisensä, jota opettaja kommentoi jälkikäteen. Uskon, että jos opettaja kommentoi kirjoitusprosessia valmiin tuotoksen sijaan, se voi kehittää kirjoittajaa paljon enemmän eteenpäin.** Näin tulevissa kirjoitelmissa oppilas voi muistaa saamansa kommentit paremmin, kuin jos hän lukee vasta valmiiseen tuotokseen saamansa kommentit. Myös oman kirjoitusprosessin kielentäminen voi auttaa oppilastakin pohtimaan omaa kirjoitusprosessiaan jo seuraavan kirjoitelman kirjoittamisen aikana, eikä vasta sen valmistuttua. Muistelisin lukeneeni, että valmista kirjoitelmaa korjataan enää hyvin vähän, mistä syystä kirjoitusprosessin aikana korjauksia olisi hyödyllistä pohtia. (ID 2066)

Tutkimushankkeen aineistokeruun yhdistäminen työpajamuotoiseen maisteritasoiseen kurssiin näytti palautteen perusteella toimivan hyvin. Opiskelijat tutustuivat tutkimukselliseen otteeseen tekemällä itse ja lukemalla artikkeleita. Opetus keskittyi keskusteluun ja työpajatyöskentelyn ohjeistamiseen; mukana oli vain joitain teoreettisia luentoja. Kurssipalautetta antoi anonyymisti vain kuusi opiskelijaa 12 työpajaan osallistuneesta, ja vastauksista esitellään artikkelimme tutkimuskysymyksiin liittyvää palautetta (esimerkit 20–26):

- (20) GGXLog työkaluna ja **sen tulevaisuuden käyttökohteet erityisesti kiinnostivat.** Kielentäminen oli ok ja auttaa varmasti loppuanalyysin kanssa. Litterointi oli yllättävän työlästä vaikka käyttikin Wordin toimintoja. Kielennystä tehdessä olisin toivonut tietäväni litteroinnin teosta, jotta olisin voinut pyrkiä puhumaan selkeämmin sekä ilman ylimääräisiä ns. höpinöitä joita tuli kun halusi täyttää hiljaisuutta, vaikka niissä toistui vain samoja ajatuksia.
- (21) Zoomin **kielentäminen oli mielenkiintoista.** Itse kielentämisestä olisin halunnut vähän tarkemmin tietää, mitä haetaan. Esimerkiksi olisi ollut hyvä kuulla etukäteen, miten tarkasti havainnoista tulisi puhua käsitetasolla. **Kielensin esimerkiksi korjauksia hyvin ylimalkaisesti.** Litterointi oli hauskaa. Siinä näki, miten usein kun vapaasti puhuu niin lauseet ovat hyvin rikkinäisiä ja on paljon toistoa. **Samalla analysoi uudelleen, mitä tekstin kirjoittamisessa tapahtui kohta kohdalta.**
- (22) Kirjoittaminen oli helppoa GGXLogilla ja muutenkin **sovelluksen käyttö oli todella helppoa.**
- (23) Pidin siitä että tapaamiset olivat keskustelumaisia ja luennointia vähemmän. Eri työskentelytapojen suuri variaatio oli mukavaa vaihtelua ja sopi kurssin luonteeseen hyvin. **Olisin ehkä toivonut lisää taustalukemista, sillä aihe kiinnosti todella paljon.**
- (24) Pidin erityisesti itse tekemisestä. Omien tekstien ja kirjoitusprosessien kielentäminen ja analysoiminen **antoi paljon itselleni kirjoittajana ja aion myös tulevaisuudessa käyttää niitä hyödyksi omissa teksteissäni että opetuksessa.**
- (25) **Olen kaivannut kursseja, joissa pääsisi perehtymään ja tutustumaan uusiin kehitettäviin työkaluihin ja aiheisiin,** sillä niitä ei ole paljoa tarjolla.
- (26) Työpajamuotoinen toteutus antoi kurssista tunteen, että kynnys opettajien ja opiskelijoiden kesken on matala > **opiskelijan tunne toimijuudesta korostui.**

Opiskelijat kokivat työskentelytavat mielekkäiksi, ja palautteiden perusteella kurssi onnistui vahvistamaan sekä opiskelijoiden kokemusta kirjoittajuudesta että tutkijuu-  
desta. Digitaalisten työkalujen käyttö pohditutti mutta onnistui lopulta hyvin. Esimerkki  
23 osoittaa tämän opiskelijan innostuneisuutta kurssiin ja sen lähestymistapaan,  
koska hän olisi toivonut vielä enemmän tieteellisiä artikkeleita luettavaksi aiheesta.  
Myös muut vastaajat korostivat käytännönläheistä lähestymistapaa ja mahdollisuutta  
tutustua omaan kirjoittamiseen ja kirjoitusprosessitutkimuksen tekemiseen.

## 5 Lopuksi

Tässä artikkelissa tutkimme, miten oman kirjoitusprosessin tallentaminen ja visualisointi  
tukevat opiskelijoiden kirjoittajatietoisuutta ja miten prosessikeskeinen kirjoituspro-  
sessien analysointi tukee tai muuttaa heidän omaa kirjoittajatietoisuuttaan. Pohdimme  
myös, miten kirjoitusprosessin tarkastelua voisi hyödyntää kirjoittamisen tutkimuksessa  
ja opetuksessa. Pedagogisessa kokeilussa maisteritason kielten opiskelijat tutustuivat  
käytännönläheisesti GGXLog-näppäilyntallennusohjelman aineistonkeruu- ja analyyy-  
simenetelmään: he tekivät kaikki tutkimusmenetelmän vaiheet ja keräsivät aineistoa  
KISUVI-hankkeeseen. Tämän lisäksi he analysoivat yksin ja pareittain omia monikielisiä  
tuotoksiaan. Pedagoginen kokeilu oli kahdeksanvaiheinen ja siihen osallistui 12 opis-  
kelijaa, jotka kirjoittivat yhden tekstin ensikielellä ja kaksi vieraalla kielellä. Artikkelissa  
analysoimme laadullisesti opiskelijoiden kirjoittamia raportteja ja kurssipalautteita.

Pedagogisen opetuskokeilun perusteella voimme todeta, että tutkimuslähtöinen  
opetusmetodi ja prosessikeskeinen kirjoittamisen tarkastelu tutustuttavat maisterita-  
son opiskelijat sekä tutkimusmetodeihin että tuovat esiin mielenkiintoisia näkökulmia  
omasta ja muiden kurssilaisten kirjoitusprosesseista. Maisterivaiheen kielten opiskelijat  
olivat kokeneita kirjoittajia ja identifioivat kirjoittajaprofilinsa melko hyvin. Osalla  
kirjoittajista kirjoitusprosessin tarkastelu siis tuki aiempaa kuvaa kirjoittajuudesta ja  
vahvisti sitä, mutta toisilla se toi esiin uusia piirteitä itsestä kirjoittajana, koska aiempi  
kuva perustui lopputuotoksen arviointiin eikä kirjoitusprosessin tarkasteluun. Prosessin  
tarkastelu toi esiin kirjoittajan implisiittistä ymmärrystä aiheesta, tekstilajista sekä itsestä  
kirjoittajana ja korosti heidän omaksumiaan strategioita tuottaa erikielisiä tekstejä  
spontaanisissa kirjoitustilanteissa (Baaijen & Galbraith 2018). Joillain opiskelijoilla aiem-  
min saatu kielteinen kuva itsestä kirjoittajana muuttuikin myönteisemmäksi omaan  
kirjoittamisprosessiin tutustumisen jälkeen. Erityisesti monikielinen kirjoittaminen  
toi opiskelijoille uudenlaisen näkökulman omaan kirjoittamiseen. Kirjoittajaminä  
oli rakentunut melko vahvasti ensikielen kirjoittamisesta syntyneistä kokemuksista.  
Kun kirjoitusprosesseja tarkasteltiin siten, että ensikielen prosessia verrattiin kahden  
muun kielen kirjoitusprosesseihin, huomio kiinnittyi erilaisiin asioihin ja opiskelijat  
kokivat myös oppineensa itsestään kirjoittajina jotakin uutta. Osa huomasi, että sama

kirjoittajaprofili esiintyi kaikissa kielissä esimerkiksi siten, että kirjoitus eteni purskeiden avulla, vaikka ne vieraalla kielellä olivatkin lyhyempiä, mutta toisaalta vieraissa kielissä kirjoitusprosessi sisälsi enemmän taukoja ja korjauksia (vrt. Chenoweth & Hayes 2001; ks. myös Gunnarsson-Largy 2012; Palviainen ym. 2012; Révész ym. 2022; Åberg ym. tulossa). Ensikielellä korjaaminen kohdistui useimmiten tyyliin ja tekstin sisältöön, kun taas vieraalla kielellä kohteena oli kielimuoto ja se, että sanottava oli kirjoitettu ymmärrettävästi. Prosessikeskeinen kirjoituksen tarkasteleminen toi kirjoittajalle myös yllätyksiä: kirjoittaja huomasi prosessin hitauden tai sen, että hän hyppi kirjoituksessa paikasta toiseen korjatessaan ja pyrkiessään vaihtelevuuteen, vaikka kielitaito ei aina riittänyt.

Kirjoitusprosessien analyysi yksin tai parin kanssa näyttää tukevan kielitietoista oppimista ja kirjoittajätietoisuutta sekä antaa metakielellistä tietoa kirjoitusprosesseista (vrt. Laine 2019; Manchón 2021; Bowen ym. 2022; Laine & Mutta 2022). Työpajamuotoinen opetus tuki myös opiskelijoiden oppimista ja motivaatiota: opiskelijoiden tunne omasta toimivuudesta korostui. Prosessikeskeistä palautetta voisi opiskelijoiden mukaan hyödyntää hyvin opetuksen tukena opettajan ja oppilaiden yhteisenä kirjoitusprosessia tukevana työkaluna (vrt. Vandermeulen ym. 2023). Pedagogista lähestymistapaa tukevat myös GGXLog-ohjelman visualisointityökalut, jotka auttavat kompleksisten prosessien ymmärtämisessä (Vieira ym. 2018). Monimetodisen lähestymistavan avulla saadaan lisäksi uutta tutkimuksellista tietoa yksilöllisistä eroista (Révész ym. 2017; Galbraith & Baaijen 2019; Révész ym. 2019; Davoodifard 2022).

Tällä tutkimuksella on myös rajoituksensa, joista mainittakoon ensimmäisenä pieni osallistujajoukko. Opetuskokeiluun osallistui vain 12 opiskelijaa, mutta tulevaisuudessa vastaavanlaisen tutkimuksen voisi toteuttaa isommassa ryhmässä. Artikkelissa esitetty tarkka tutkimus- ja opetusmetodin kuvaus mahdollistaa vastaavat pedagogiset ja tutkimukselliset kokeilut toisissa konteksteissa eri opetusasteilla. Toisena rajoituksena on tarkan opettajapalautteen puuttuminen. Oman kirjoittajuuden kehittymisen kannalta opiskelijat olisivat toivoneet opettajan antamaa palautetta kirjoitusprosessista, kun nyt palaute tuli vertaispalautteena ja itsearviointiin ja oman reflektointiin kautta sekä esitysten pohjalta käytyinä keskusteluina. Osasyynä tähän oli opetuskokeilun toinen päämäärä, jonka tarkoituksena oli tutustua kirjoitusprosessitutkimuksen tekemiseen, aineiston keräämiseen ja sen analysointiin.

Pedagoginen opetuskokeilu lisäsi tietämystä yliopistotasosten kirjoittajien monikielisestä kirjoittamisesta ja sen reflektointi lisäsi osallistujien kirjoittajätietoisuutta. Monikielisen kirjoittamisen analyysi toi kirjoittajille uutta näkemystä omasta kirjoitusprosessista. Kirjoitusprosessin visualisointi ja kielentäminen tukivat kirjoittajaprofileja ja antoivat opiskelijoille ideoita esimerkiksi siitä, miten he voisivat hyödyntää prosessikeskeistä kirjoittamisen opetusta. Opetuskokeilu antoi heille myös avaimia tutkimusprosessin toteuttamiseen. Pedagoginen kokeilu tehtiin yliopistotasolla, mutta sitä voi soveltaa myös muihin monikielisiin oppimiskonteksteihin. Silloin esimerkiksi opettaja ja oppija voivat katsoa tallennettua prosessia yhdessä, opettaja voi antaa

kirjoittamisesta tai kielestä oppijalle monenlaista palautetta ja oppija voi kertoa omista haasteistaan (ks. tarkemmin Laine & Mutta 2022). Tällaista vuorovaikusta olisi myös mielenkiintoista tutkia eri-ikäisten oppijoiden kirjoittajatiETOISUUDEN ja meta-kielellisten taitojen eri vaiheissa.

## Kirjallisuus

- Baaijen, V. M. & D. Galbraith 2018. Discovery through writing: relationships with writing processes and text quality. *Cognition and Instruction*, 36 (3), 199–223. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1456431>
- Bazeley, P. & K. Jackson 2013. *Qualitative data analysis with NVivo*. London: SAGE.
- Bowen, N., T. Nathan & N. Vandermeulen 2022. Exploring feedback and regulation in online writing classes with keystroke logging. *Computers and Composition*, 63 (2022), 102692. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102692>
- Bouwer, R. & F. De Smedt 2018. Introduction special issue: Considerations and recommendations for reporting on writing interventions in research publications. *Journal of Writing Research*, 10 (2), 115–137. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.01>
- Caporossi, G. & C. Leblay 2015. A graph theory approach to online writing data visualization. Teoksessa G. Cislaru (toim.) *Writing(s) at the Crossroads: The Process-Product Interface*. Amsterdam: John Benjamin, 171–181. <https://doi.org/10.1075/z.194.09leb>
- Davoodifard, M. 2022. An overview of writing process research: Towards a better understanding of L2 writing process. *Studies in Applied Linguistics & TESOL at Teachers College, Columbia University*, 21 (2), 1–20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1340044>
- Galbraith, D. & V. M. Baaijen 2019. Aligning keystrokes with cognitive processes in writing. Teoksessa E. Lindgren & K. P. H. Sullivan (toim.) *Observing writing: Insights from keystroke logging and handwriting*. Leiden: Brill, 306–325. [https://doi.org/10.1163/9789004392526\\_015](https://doi.org/10.1163/9789004392526_015)
- Gunnarsson-Largy, C. 2012. The development of complexity, accuracy and fluency in the written production of L2 French. Teoksessa A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (toim.) *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 247–276. <https://doi.org/10.1075/llt.32.11gun>
- Hayes, J. R. & L. S. Flower 1980. Identifying the organisation of the writing process. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 3–30.
- Juvonen, R., M. Tanner, C. Olin-Scheller, L. Tainio & A. Slotte 2019. 'Being stuck'. Analyzing text-planning activities in digitally rich upper secondary school classrooms. *Learning, Culture and Social interaction*, 21, 196–213. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.006>
- Laine, P. 2019. Nuoret ovat taitavia analysoimaan omaa kirjoittamistaan. Suomen Kielen Seuran blogi. 10.6.2019. <http://www.suomenkielenseura.fi/fi/nuoret-ovat-taitavia-analysoimaan-omaa-kirjoittamistaan/> [luettu 27.1.2024].
- Laine, P. & M. Mutta 2022. Kirjoitusprosessin kielentäminen pedagogisena välineenä. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö ja A. Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 22. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus, 91–116. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/353562>



- Leblay, C., H. Usoof & G. Caporossi 2022. Kirjoittamisprosessin dynaaminen visualisointi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/kirjoittamisprosessin-dynaaminen-visualisointi>
- Lintunen, P., M. Mutta & P. Peltonen 2020. Synthesising approaches to second language fluency: Implications and future directions. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 186–201.
- Luo, Y. & Y. Liu 2017. Comparison between peer feedback and automated feedback in college English writing: A case study. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 197–215. <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.74015>
- Manchón, R. M. 2021. The contribution of ethnographically-oriented approaches to the study of L2 writing and text production processes. Teoksessa I. Guillén-Galve & A. Bocanegra-Valle, A. (toim.) *Ethnographies of academic writing research: Theory, methods, and interpretation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 84–103. <https://doi.org/10.1075/rmal.1.05man>
- Mutta, M. 2020. L2 fluency and writer profiles. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta, P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 63–80.
- Mutta, M. & P. Laine 2022. Tapaustutkimus monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosesseista: Näppäilyntallennus apuna sanastokeskittymien tunnistamisessa. *Lähivördlusi. Lähivertailuja*, 32, 120–149. <https://doi.org/10.5128/LV32.04>
- Mutta, M., P. Laine, S. Lahtinen, M. Mäkilä, A.-M. Åberg & P. Lintunen Tulossa\_a. Writers' fluency in L1 and L2: Impact of proficiency level on the use of multiword sequences at the initial writing phase. Teoksessa B. G. Skar, P. M. Rogers & J. M. Marine (toim.) *The WRAB Trondheim conference book*. The WAC Clearinghouse.
- Mutta, M., P. Laine, M. Mäkilä, A.-M. Åberg, A. Hintikka, K. Mäntylä, O. Toropainen & S. Lahtinen 2022. Kirjoittamisprosessin tallentaminen ja visualisointi kielenoppimisen apuna. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2022/kirjoittamisprosessin-tallentaminen-ja-visualisointi-kielenoppimisen-apuna/>
- Mutta, M., P. Laine, A.-M. Åberg & M. Mäkilä Tulossa\_b. Visualising multilingual writers' bursts and profiles in the initial writing phase. Teoksessa G. Leblay, G. Caporossi & H. Usoof (toim.) *An introduction to data visualisation of the writing process*. Studies in writing Series. BRILL.
- Palviainen, Å., P. Kalaja, P. & K. Mäntylä 2012. Development of L2 writing fluency and proficiency. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *AFinLA-e Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 4, 47–59. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla>
- Révész, A., N.-E. Kourtali & D. Mazgutova 2017. Effects of task complexity on L2 writing behaviors and linguistic complexity. *Language Learning*, 67 (1), 208–241. <https://doi.org/10.1111/lang.12205>
- Révész, A., M. Michel & M. Lee 2019. Exploring second language writers' pausing and revision behaviors. A mixed-methods study. *Studies in Second Language Acquisition*, 41 (3), 605–631. <https://doi.org/10.1017/S027226311900024X>
- Révész, A., M. Michel, X. Lu, N. Kourtali, M. Lee & L. Borges 2022. The relationship of proficiency to speed fluency, pausing, and eye-gaze behaviours in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100927>
- Rijlaarsdam, G., T. Janssen, S. Rietdijk & D. van Weijen 2017. Reporting design principles for effective instruction of writing: Interventions as constructs. Teoksessa R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (toim.) *Design principles for teaching effective writing*. Studies in Writing Series Vol. 34. Leiden: Brill, 280–313. [https://doi.org/10.1163/9789004270480\\_013](https://doi.org/10.1163/9789004270480_013)

- Rättyä, K. 2013. Kielentäminen ja käsitteiden oppiminen äidinkielen opetuksessa. Teoksessa E. Yli-Panula, A. Virta & K. Merenluoto (toim.) *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa. Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2013*. Suomen ainedidaktinen seura. Turku: Turun yliopisto, 18–28.
- Rättyä, K. 2015. Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 73, 187–207.
- Sarajärvi, A. & J. Tuomi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Spelman Miller, K. 2006. Pausing, productivity and the processing of topic in online writing. Teoksessa K. Sullivan & E. Lindgren (toim.) *Computer Key-Stroke Logging and Writing*. Studies in Writing 18. Leiden: Brill, 131–156.
- Snellings, P., A. van Gelderen & K. de Glopper 2002. Lexical retrieval: An aspect of fluent second language production that can be enhanced. *Language Learning*, 52 (4), 723–754.
- Usoof, H., C. Leblay & G. Caporossi 2020. *GenoGraphiX-Log version 2.0 user guide*. Les Cahiers Du GERAD G-2020-68.
- Vandermeulen, N., E. Van Steendam, S. De Maeyer & G. Rijlaarsdam 2023. Writing process feedback based on keystroke logging and comparison with exemplars: Effects on the quality and process of synthesis texts. *Written Communication*, 40 (1), 90–144. <https://doi.org/10.1177/07410883221127998>
- Vesalainen, M. & A. Huhtala 2018. Arviointi muutoksessa myös kieltenopetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista. *Yliopistopedagogiikka*, 25 (1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/30/arviointi-muutoksessa-myos-kieltenopetuksessa-opettajien-ja-opettajaksi-opiskelevien-kasityksia-arvioinnista/>
- Van Waes, L. 1992. The influence of the computer on writing profiles. Teoksessa H. Pander Maat & M. Steehouder (toim.) *Studies of functional text quality*. Amsterdam – Atlanta, GA: Editions Rodopi B.V., 173–186.
- Van Waes, L. & P. J. Schellens 2003. Writing profiles: the effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers. *Journal of Pragmatics*, 35, 829–853. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00121-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00121-2)
- Wengelin, Å. 2014. Temps et pauses dans l'écriture au clavier. Teoksessa C. Leblay & G. Caporossi (toim.) *Temps de l'écriture. Enregistrements et représentation*. Louvain-La-Neuve: L'Harmattan, 97–124.
- Wengelin, Å. & V. Johansson 2023. Investigating writing processes with keystroke logging. Teoksessa O. Kruse, C. Rapp, C. M. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt & A. Shibani (toim.) *Digital writing technologies in higher education*. Springer, Cham. 405–420. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_25)
- Vieira, C., P. Parsons & V. Byrd 2018. Visual learning analytics of educational data: A systematic literature review and research agenda. *Computers and Education*, 122, 119–135. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.018>
- Wray, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>
- Åberg, A.-M., M. Mäkilä & M. Mutta Tulossa. Visualisointi ja haastattelut monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosessien sujuvuuden tutkimuksen tukena – uusia näkökulmia kirjoitussujuvuuteen. *Puhe ja kieli*.