

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 73. Jyväskylä. s. 7–20.

Teppo Jakonen¹, Juha Jalkanen², Terhi Paakkinen² & Minna Suni²

¹Helsingin yliopisto, ²Jyväskylän yliopisto

Kielen oppimisen virtauksia ja pedagogiikan pyörteitä: näkökulmia tutkimukseen ja laajeneviin oppimisympäristöihin

In this introduction to the Yearbook of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA), we outline current theoretical flows in research on language learning and teaching. Recently, phenomena such as multilingualism, increasing migration, multimodality and the emergence of technologically-mediated learning environments have led researchers of L2 learning and pedagogy to reconsider central notions in their fields. In current theorization of language learning, conceptualizations of language, learning, learners and the world they inhabit increasingly emphasize the dynamic and situated nature of the learning process. In outlining this changing theoretical landscape, we draw on the three keynote presentations at the 2014 AFinLA Autumn Symposium, given by professors Lourdes Ortega (Georgetown University), Elizabeth Lanza (University of Oslo) and Paula Kalaja (University of Jyväskylä), and at the same time introduce the individual contributions to this volume, which are based on presentations given at the symposium. We conclude by reflecting on how the changing landscape of language education challenges both educational practitioners and researchers to construct and critically investigate new kinds of learning environments.

Keywords: language learning, multilingualism, multimodality, bilingual education, learning environment

Asiasanat: kielen oppiminen, monikielisyys, multimodaalisuus, kaksikielinen opetus, oppimisympäristö

1 Johdanto

Kielen oppiminen on dynaaminen prosessi: virtausta on moneen suuntaan yhtä aikaa. Yksilölliset flow-kokemukset voivat olla oppimisessa hyvinkin merkityksellisiä, ja kieltä opittaessa tehdään samalla identiteettityötä. Erilaiset virtaukset jäsentävät tietenkin myös kielipedagogiikan sekä kielen oppimisen ja arvioinnin tutkimuksen kenttää: on valtavirtatutkimusta ja keskustelua herättäviä vastavirtoja.

Kieli- ja oppimiskäsitykset ovat vahvasti liikkeessä, ja tämä heijastuu myös tämän vuosikirjan artikkeleiden painotuksissa: monikielisyys, vuorovaikutuksen multimodaalisuus ja laajenevat, monimediaiset oppimisympäristöt ovat alalla nyt keskeisellä sijalla, ja oppimista tarkastellaan yhä useammin yhteistyössä tapahtuvana tai toiminnan keskellä ilmenevänä prosessina. AFinLAN edeltävien vuosikirjojen teemat ovat itse asiaansa liittyneet juuri näihin teemoihin – kielenkäyttöön verkoissa ja verkostoissa (2011), monikielisyteen (2012), multimodaalisuuteen (2013) ja tulevaisuuden kielenkäyttäjiin (2014) (ks. Lehtinen, Aaltonen, Koskela, Nevasaari & Skog-Södersved 2011; Meriläinen, Kolehmainen & Nieminen 2012; Keisanen, Kärkkäinen, Rauniomaa, Siitonen & Siromaa 2013; Mutta, Lintunen, Ivaska & Peltonen 2014). Tällä kertaa nämä teemat siis yhdistyvät toisiinsa nimenomaan kielen oppimisen kontekstissa. Viimeaikaiset teoreettiset ja menetelmälliset virtaukset näyttävät luovan edellytykset tarkastella niitä keskenään vuorovaikutuksessa olevina – ei enää toisistaan vain erillään.

Liikkeessä ovat myös kieli, oppijat itse ja maailma heidän ympärillään; Vološinovin (1973) tunnetun metaforan mukaan kielen oppiminen voidaan nähdä virtaan astumisenä. Juuri tätä dynamiikkaa nykyinen kielenoppimisen tutkimus pyrkii tunnistamaan ja analysoimaan, ja dynaamisuus onkin se piirre, jota useat kielenoppimista koskevat teoriat nyt painottavat. Etenkin käyttöpohjaiset (Eskildsen 2008) ja sosiokulttuuriset ja ekologiset näkökulmat (Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2004) sekä dynaamisten systeemien teoria (de Bot, Lowie & Verspoor 2007), joka on sulautumassa yhteen kaoskompleksisuusteorian (Larsen-Freeman 2002; Larsen-Freeman & Cameron 2008) kanssa, ovat pitäneet tätä tiiviisti esillä viime vuodet.

Näkemykset kielen olemuksesta ja oppimisprosessin luonteesta toki vaihtelevat tutkijoiden keskuudessa. Kielten mukana voidaan myös nähdä opittavan muutakin, kuten kulttuuria, oppiainesältöjä, käytänteitä ja toimintaa, ja kaikkea tätä ehkä hyvinkin monimediaisissa ympäristöissä. Eri teoreettiset ja menetelmälliset virtaukset painottuvat enemmän kieleen ja toiset oppimiseen – ja yhä useammat pyrkivät tunnistamaan näiden ilmiöiden moninaisuutta.

Seuraavissa alaluvuissa tätä moninaisuutta jäsennetään paljolti sen mukaan, miten syysseminariumin plenaaristit, professorit Lourdes Ortega (Georgetownin yliopisto), Elizabeth Lanza (Osloin yliopisto) ja Paula Kalaja (Jyväskylän yliopisto) lähestyivät kielen

oppimisen nykyisiä virtauksia esitelmissään ja miten julkaisun eri artikkelit näihin virtauksiin kytkeytyvät. Liikkeelle lähdetään holistiselta pohjalta – etenkin käyttöpohjaisesta kielenoppimisen teoriasta sekä monikielisuuden, identiteettien ja käsitysten tutkimuksesta. Tämän jälkeen tarkastellaan lähemmin kaksi- ja monikielisyyttä pedagogisten ympäristöjen tutkimuksen näkökulmasta, ja lopuksi keskitytään teknologian hyödyntämiseen kielenopetuksessa sekä sen edellyttämään uuteen taitoajatteluun. Tämä johtaa takaisin yleisemmälle tasolle eli kysymykseen siitä, mihin suuntaan teoreettiset virtaukset ja pedagogiset pyörteet ovat kielten oppimista viemässä. Kielenoppimisympäristön merkitystä painottava pedagogiikka ohjaa selvittämään yhä perusteellisemmin, miten ja missä kieltä opitaan ja miten kieli vaihtelee tilanteisesti.

2 Kielen käytöstä monikieliseen kehitykseen

Syysseminariumin plenaristit katsoivat kielen oppimisen virtauksia kukin omasta suunnastaan. Lourdes Ortega (2014) nimesi kolme keskeistä, alan kehityksen kannalta kriittistä virtausta: sosiaalisten ja kognitiivisten suuntausten lähenemisen, kielenoppimisen käyttöpohjaisuuden sekä kielenoppimisen näkemisen myöhäisenä kaksi- tai monikielisytenä (ks. myös Ortega 2009, 2013). Yhdessä nämä puolestaan korostavat kolmea oppimiseen liittyvää näkökulmaa: käytön ja kokemuksen keskeisyyttä, ajoituksen merkitystä sekä kaksi- ja monikielisuuden ottamista tarkastelun lähtökohdaksi. Ortegana (2013) mukaan näistä nimenomaan viimeksi mainittu luo edellytykset tunnistaa sosiaalisen ja kognitiivisen puolen tiivis yhteys ja kielen käytön keskeisyys kaikessa oppimisessa; ainoksi varhaisen ja myöhemmän monikielisyyskehityksen erottavaksi tekijäksi jää lopulta prosessin alkamisajankohta.

Elizabeth Lanza puolestaan keskittyi monikielisten henkilöiden narratiivien tarkasteluun (ks. myös Lanza 2012; Golden & Lanza 2013a, 2013b). Yhtenä hänen monista tutkimuskohteistaan ovat olleet Norjassa asuvat maahanmuuttajat. Näiden elämänvaihteita koskevat narratiivit tuovat vahvasti esiin muutokset toimijuudessa ja myös niissä kategorisoinneissa ja positioinneissa, joita esimerkiksi työelämän vuorovaikutustilanteissa tehdään. Lanza (2014) mukaan myös ne metaforat, joita narratiiveissa esiintyy, ja paikat, joihin erilaisia huomioita kerronnan aikana sijoitetaan, avaavat tutkijalle ikkunoita siihen, miten kielelliset ja kulttuuriset seikat limittyvät monikielisen yksilön identiteetissä ja toimijuuden rakentumisessa. Narratiivinen tutkimus onkin saanut vahvan jalansijan soveltavan kielitieteen piirissä tehtävässä kieli-identiteettitutkimuksessa (ks. myös De Fina & Georgakopoulou 2012; Vitanova 2010).

Narratiiviset menetelmät ovat myös **Paula Kalajan** erikoisalaa. Kalaja (2014) tarkasteli plenaarissaan kielenoppimiseen ja kielenopettajaksi kasvamiseen kytkeytyviä

käsityksiä etenkin tutkimusmetodologiaa painottaen (ks. myös Kalaja & Barcelos 2003; Kalaja, Menezes & Barcelos 2008; Barcelos & Kalaja 2011). Hänen laatimansa kriittinen katsaus kieltä ja sen oppimista koskevien käsitysten tutkimuksen tähänastiseen antiin ja nykytilaan avaa tämän teoksen tutkimusartikkeleiden sarjan.

Kalaja käy artikkelissaan läpi oppijoiden kieli-, kielitaito- ja oppimiskäsityksiä käsitteleviä suomalaisia tutkimuksia taustoittaen niitä alan kansainvälisillä virtauksilla. Hän kiinnittää huomiota narratiivisten menetelmien etuihin ja rajoituksiin tämän aihepiirin äärellä ja osoittaa myös suuntia, joihin tutkimuksessa kannattaisi edetä. Yksi niistä on useamman narratiivisen menetelmän rinnakkaiskäyttö. **Noelle Nayoun Park** tarttuu juuri tähän mahdollisuuteen vertaillen kieltenopettajien minäkuvia kahdessa eri koulutuskulttuurissa. Visuaalisia menetelmiä haastatteluihin yhdistäen hän saa esiin sen, miten merkityksellisiä opettajan minäkuvan ja motivaation kannalta ovat hänen omat oppimiskokemuksensa. Saman henkilön oppija- ja opettajaminäkuva ovat siis tiiviisti yhteydessä toisiinsa.

Narratiivinen näkökulma sekä oppimiskäsitysten ja identiteettien tarkastelu jatkuvat **Mirja Tarnasen, Tatjana Rynkäsen ja Sari Pöyhösen** artikkelissa, jossa tarkastellaan kielen ja kielitaidon merkitystä kahden maahanmuuttajan kotoutumis- ja työllistymispoluilla. Kieli ja kielitaito nousevat narratiiveissa keskiöön ja heijastavat samalla virallisen kotouttamispolitiikan diskursseja. Osallisuuden kokemusten ja identiteettityön rakentuminen näyttäytyy kaiken kaikkiaan hyvin dynaamisena ja emotionaalisen prosessina. Molempien informanttien motivaatio oppia uuden asuinmaan kieli on ollut vahva, mutta he eivät ole päässeet helposti käsiksi ympäristön kielellisiin resursseihin.

Motivaatiota ja työelämän kielitaitotarpeita tarkastelevat artikkelissaan myös **Mari Hurskainen ja Sabine Ylönen**. He analysoivat laajaa yliopisto-opiskelijoiden kyselyaineistoa keskittyen saksan kielen opiskelumotivaatiota koskevaan monivalintakysymykseen sekä siihen liittyviin 778 avovastaukseen. Tulokset osoittavat, että yliopisto-opiskelijat opiskelevat saksaa parantaakseen ennen kaikkea työllistymismahdollisuuksiaan, joten heidän ulkoinen motivaationsa on vahva. Sisäistä motivaatiota esiintyy nuoremmissa ikäryhmissä selvästi enemmän kuin vanhemmissa, minkä päätellään olevan yhteydessä kielikoulutuspoliittisiin tekijöihin, kuten mahdollisuuden valita saksa useista tarjolla olleista kielivaihtoehdoista. Esiin nouseekin huoli siitä, että kuntien kielitarjonnan vähenemisen myötä väestön kielitaito kapenee ja vieraita kieliä kohtaa samalla imago-tappio: niiden osaamisen hyötyä esimerkiksi työelämän kannalta ei enää nähdä entiseen tapaan.

Kysely ja sen sisällönanalyysi ovat päämenetelminä myös **Saara Laakson** artikkelissa, jossa keskitytään maahanmuuttajiin kielenoppijoina. Heidän tapauksessaan suomen kielen taidon hyödyt ovat kiistattomat niin arjessa selviytymisen kuin työllistymisenkin kannalta. Laakso kokosi pelkistetyn kyselynsä avulla noin kahdeltasadalta

kotoutumiskoulutukseen osallistuvilta maahanmuuttajilta kokemuksia suomenkielisen puheen ymmärtämisen haasteista ja strategioista sekä täydensi tätä aineistoa vielä viidellä teemahaastattelulla. Kyselyyn oli mahdollista vastata muillakin kielillä kuin suomeksi. Tulokset vahvistavat alan aiemmassa tutkimuksessa tehtyjä havaintoja: äidinkielisten puhujien puhenopeus, yleiskielen ja puhutun kielen erilaisuus sekä puheen virran pilkkominen ja vieras sanasto koetaan puheen ymmärtämisen keskeisimmiksi haasteiksi. Dekoodausprosessin hitaus näyttäytyy asiana, johon Laakson mukaan tulee opetuksessa tarttua määrätietoisesti: puheen ymmärtämisen strategioita tulisi opettaa selvästi tähänastista enemmän, jotta kotoutumiskoulutuksen tavoite, itsenäisen kielenkäyttäjän taso B1, saavutettaisiin.

Itsenäistyminen kielenkäyttäjänä ei useinkaan riitä oppijan tavoitteeksi. Kaksi- ja monikieliseksi kehittymisessä on pitkälti kysymys myös kuulumisesta ja kiinnittymisestä uusiin kieliyhteisöihin. Oppimiskäsitykset ja identiteettinäkökulma nousevat etualalle **Riitta Kellyn, Hannele Dufvan ja Elina Tapion** sosiokulttuuriseen viitekehykseen sijoituvassa artikkelissa, joka käsittelee yliopistossa opiskelevien viittomakielisten englannin kielen oppimista. Käsitusten moniäänisyys sekä kielenkäytön ja oppimisen monimediaisuus ja multimodaalisuus nousevat vahvasti esiin informanttien kirjoitelmissa ja haastattelussa, joiden taustalla on monimutkainen kokemusten, kohtaamisten ja tunteiden rihmasto. Oppijan kielellisellä taustalla ja kieliympäristöllä on tulosten valossa suuri merkitys: viittomakielisten opiskelijoiden erilaiset vähemmistökielitaustat ja määrätietoinen suuntautuminen kansainvälisiin verkostoihin luovat aivan omanlaisensa pohjan monikieliselletilanteisesti vaihtelevalle identiteetille.

Mari Bergrothin artikkeli pureutuu siihen, millaisiin yhteisöihin ja identiteetteihin kaksikielisten perheiden vanhemmat sosiaalistuvat. Bergrothin haastatteleminen vanhempien vastaukset piirtävät kuvaa kaksikielisten perheiden vuorovaikutuskäytänteistä, oman kielitaidon laajenemisesta mutta myös oman kielitaidon puutteisiin turhautumisesta, sekä siitä, kuinka perhe-elämä on kenties haastanut aiemman kieli-identiteetin. Toimijuuden teemat nousevat artikkelissa tärkeään asemaan: lapset vaikuttavat perheen kielellisiin valintoihin monin tavoin. Toimijuus nousee taajaan esiin myös niissä monikielisiä ja laajentuvia oppimisympäristöjä käsittelevissä artikkeleissa, joita taustoitetaan ja esitellään lähemmin seuraavissa alaluvuissa.

3 Monikieliset oppimisympäristöt: CLIL ja kielikylypy

Kaksi- tai monikielisestä opetuksesta puhuttaessa esille nousevat usein ainakin Suomessa joko ns. kielikylypymenetelmä tai vieraskielinen sisällönopetus (content and language integrated learning eli CLIL). Näillä opetusmuodoilla on sikäli varsin erilaiset taustat, että

kielikylpy kehitettiin 1960-luvulla Kanadassa, josta se rantautui 1980-luvulla Suomeen, kun taas 1990-luvulta lähtien Suomessakin yleistynyt CLIL-opetus on ollut leimallisesti eurooppalaiseen monikielisyyskasvatukseen kiinnittyvä ilmiö (ks. esim. Nikula & Mård-Miettinen 2014). Vaikka kaksikielisen opetuksen tutkimuksessa on viime aikoina keskusteltu opetusmuotojen välisistä eroista, niitä yhdistää kaksi näkökulmaa: toista/vierasta kieltä opitaan ”sisältövetoisesti” käyttämällä sitä mielekkäästi autenttisisissa tilanteissa, ja opetuksen tavoitteena on lisäävä kaksikielisyys (lisää menetelmien eroista ja yhtäläisyyksistä esim. Nikula & Mård-Miettinen 2014; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo & Nikula 2014; Cenoz, Genesee & Gorter 2014; Dalton-Puffer 2011).

Perinteisesti sekä kielikylpyä että CLIL-opetusta ovat tutkineet kielen(oppimisen) tutkijat, ja menetelmien tuloksia on tarkasteltu valtaosin opetukseen osallistuvien oppilaiden saavuttaman vieraan kielen hallinnan näkökulmasta. Viime aikoina varsinkin CLIL-tutkimuksessa on ollut entistä enemmän pinnalla oppiainesisältöjen ja vieraan kielen toisiinsa kietoutuminen, näiden kahden integraatio ja sen kompleksisuus (esim. Nikula, Dafouz, Moore & Smit tulossa). Integraation merkityksen kasvamisen voidaan myös nähdä heijastelevan laajemminkin vieraan kielen pedagogiikassa esillä ollutta kysymystä siitä, mikä rooli kielen muodolla (”kieliopilla”) ja merkityksellä (”kommunikaatiolla”) tulisi olla opetuksessa (ks. esim. Long 1991; Nassaji & Fotos 2011). Yhtäältä sisältöjen – esimerkiksi matematiikan, historian ja fysiikan – ja vieraan kielen integraatio ohjaa opettajien ja muiden koulutustoimijoiden pedagogisia ratkaisuja opetussuunitelmien ja opetustavoitteiden asettamisen kautta. Toisaalta se on asia, joka saa muotonsa tilanteisesti luokahuoneiden sosiaalisessa toiminnassa, oppilaiden käyttäessä kielitaitoaan ja ratkaistessa kieleen liittyviä ongelmia esimerkiksi fysiikan työraportteja kirjoittaessaan. Tällaisen oppiainekohtaisen kielenkäytön ominaispiirteitä on tarkasteltu paljon muun muassa systeemifunktionaalissa tutkimusperinteessä (CLIL-kontekstissa esim. Llinares, Morton & Whittaker 2012).

Alan tutkimuksessa kielikylvyssä tai CLIL-opetuksessa saavutettuja oppimistuloksia on tavallista joko eksplisiittisesti verrata tai vähintäänkin implisiittisesti peilata samanikäisiin verrokkiryhmiin, joita ovat usein yksikielisesti opiskelevat natiivipuhujat tai formaalissa kielenopetuksessa opiskelevat. Sisältöjen ja kielen perustavanlaatuisen yhteys kuitenkin haastaa miettimään, minkä kaksikielisessä ohjelmissa voidaan ajatella olevan oppimista ja millaisten oppimistulosten kohdalla tällaisten ohjelmien vertailu on mielekästä suhteessa äidinkiellellä tapahtuvaan aineenopetukseen tai formaaliin kielenopetukseen. Jos kielenoppimisen ajatellaan pohjautuvan kokemuksiin ja rakentuvan menneiden käyttötilanteiden perustalle, kuten Ortega (2014) AFinLAN syysseminaarissaan esitti, vertailu esimerkiksi ns. natiivipuhujiin näyttää ainakin jossain määrin ongelmallisena: verrattavilla on jo lähtökohtaisesti erilaiset kokemukset, erilaiset kieliresurssit ja eri ajankohta, jona kohdekielen oppiminen on alkanut. Yhtä lail-

la ongelmallista on redusoida kielitaitoa esimerkiksi tiettyjen muotojen hallinnaksi ja vertailla sitten eri konteksteissa olevia oppijoita, sillä tällaiset asetelmat eivät tavoita oppiainekohtaisen kielitaidon olemusta.

Kaksikielinen koulutus on mahdollista järjestää myös muuten kuin varsinaisena kielikylpy- tai CLIL-opetuksena. Suomessa heräsi vuonna 2011 laaja julkinen keskustelu rajoituksista, joita perusopetuslaki asettaa suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden opettamiselle samassa ryhmässä (ks. esim. Helsingin Sanomat 2011). Esimerkiksi kielikylpyopetusta järjestetään samankielisille oppilaille yhdessä opetusryhmässä. Yksittäisiä opetusryhmiä koskevista rajoituksista huolimatta Suomessakin on kouluja, joissa suomen- ja ruotsinkieliset oppilaat opiskelevat saman katon alla. **Kati Kajander, Riikka Alanen, Hannele Dufva ja Ella Kotkavuori** raportoivat artikkelissaan, millaisia kokemuksia ja tunteita koulun kieliympäristön muutos – kahden erikielisen lukion yhdistäminen – herättää oppilaissa ja opettajissa. Tutkijat toteuttivat kyselyn hiljattain kaksikieliseksi muuttuneessa koulussa, ja sen tuloksista nousee esiin sekä odotuksia uusista yhteistyömuodoista ja ennakkoluulojen vähenemisestä että toista kieliryhmää kohtaan koettua ärtymistä ja varauksellisuutta.

Elin Almerían artikkelissa tarkastelun kohteena ovat kaksikieliseen koulutukseen ja ylipäätään pieniin lapsiin kohdistuvan tutkimuksen menetelmälliset valinnat. Almería pohdiskelee haasteita, joita esikouluikäisiä havainnoiva etnografi kohtaa mennessään kentälle, tutustuu tutkittaviinsa ja neuvotellessaan pääsystä lasten maailmaan. Artikkelissa nousevat esille kysymykset siitä, mikä merkitys yhteisellä kielellä – tai sen puutteella – sekä yhteiseen toimintaan osallistumisella on lasten yhteisöjä tutkittaessa. Almería tekemät havainnot lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutussuhteen valtatasapainosta herättävät alan tutkijoita pohtimaan oppijoiden käsitysten tutkimisen eettistä puolta, lasten kuulemistä ja heidän toimijuutensa kunnioittamista.

4 Laajenevat oppimisympäristöt

Tieto- ja viestintäteknologian käyttöä kielten opetuksessa on tutkittu jo viiden vuosikymmenen ajan. **Juha Jalkanen ja Peppi Taalas** luovat artikkelissaan katsauksen alueen tutkimukseen ja pyrkivät tunnistamaan tutkimuksen tämän hetken painopisteitä. Artikkelin viesti on, että vaikka tutkimusta teknologian käytöstä kielten opetuksessa alkaa olla määrällisesti melko paljon, sillä ei ole onnistuttu vastaamaan (kieli)koulutuksen uudistamisen sosiaalisiin, taloudellisiin ja pedagogisiin haasteisiin.

Monissa tutkimuksissa tieto- ja viestintäteknologian käytön opetuksessa ja oppimisessa on todettu olevan kompleksinen kokonaisuus. Lähempää tarkastelua varten se voidaan jakaa kolmeen osaan: tietoon, viestintään ja teknologiaan. Kuhunkin näistä

osa-alueista liittyy erilaisia ajallisia ja kulttuurisia kerrostumia – asenteita, käsityksiä ja uskomuksia. Teknologian kehitys on ollut viimeisten vuosikymmenten aikana nopeaa. Historiallisesti tarkasteltuna kyse on kuitenkin suhteellisen (noin 5000–6000 vuotta) pitkästä sosiaalisten käytänteiden kehityskaaresta, jonka rinnalla teknologia on kehittynyt kivitaluista pilvipalveluihin (Säljö 2012). Laajempi ajallinen perspektiivi tarjoaakin aineksia kehityksen kriittisempään tarkasteluun ja herättää pohtimaan erityisesti sitä, mikä oikeastaan on uutta. Digitaalstuminen näkyy kuitenkin vahvasti arjessa: tietokoneiden rinnalle ovat tulleet erilaiset mobiililaitteet, ja monet yhteiskunnalliset toiminnot ovat siirtyneet – joko osin tai kokonaan – verkkoon. Knobel ja Lankshear (2015) ovat tiivistäneet nykytilanteen osuvasti tähän tapaan: ”you can click for everything”. Tämän suuntainen kehitys luo paitsi mahdollisuuksia ja monenlaista joustavuutta myös eriarvoisuutta – syntyy monenlaisia kuiluja (Selwyn 2011).

Kyse ei kuitenkaan ole pelkästään teknologian kehittymisestä, vaan myös toiminta- ja oppimiskulttuurin murroksesta. Lankshear ja Knobel (2006) ovat kuvanneet murrosta kahden ajattelutavan avulla. Ne edustavat kahta erilaista tapaa hahmottaa maailmaa, mutta jaottelu ei ole sinänsä arvottava; nykypäivän yhteiskunnassa on piirteitä molemmista. Ajattelutavan 1 mukaisessa maailmassa toimitaan vielä pitkälti perinteisesti ja teknologialla on ensisijaisesti välinearvo. Se mahdollistaa uudenlaisten viestintävälineiden käytön ja takaa kansalaisille pääsyn tiedon äärelle, mutta näkemykset tiedon ja oppimisen luonteesta ovat säilyneet paljolti ennallaan. Tässä yhteiskunnassa tuotteet ovat edelleenkin materiaalisia ja yhteiskunnan tavoitteena on kouluttaa kansalaisia, joilla on riittävä tieto ja taito tuottaa niitä. Maailma näyttäytyy siis varsin samanlaisena kuin ennen – se on vain astetta teknologisempi. (Lankshear & Knobel 2006: 38.)

Sen sijaan jälkiteollisen tietoyhteiskunnan ajattelutapa 2 on kirjoittajien mukaan lähtökohtaisesti erilainen. Maailmaa luonnehtii ennakoimattomuus ja muutos. Materiaalisten tuotteiden lisäksi yhteiskunnat toimivat yhä enemmän immateriaalisten tuotteiden varassa, ja niiden luonnetta ja monimuotoisuutta on vaikea ennakoida. Koko yhteiskunnan toimintatapa on aikaisempaa verkostomaisempi ja yhteistoiminnallisempi. Tieto ja asiantuntijuus eivät ole vain yksilön vaan yhteisöjen omaisuutta. Tieto on luonteeltaan kollektiivista ja jaettua eikä enää samalla tavalla pysyvää, kertaluonteista ja sidoksissa instituutioihin. Jälkiteollisessa tietoyhteiskunnassa teknologialla ei ole pelkästään välinearvoa, vaan se vaikuttaa ennen muuta ihmisten toimintaan tekstien, kielen ja toisten ihmisten kanssa. Toimintakulttuuria luonnehtii vuorovaikutuksellisuus, nopeus ja monimediaisuus. (Lankshear & Knobel 2006.)

Tieto puolestaan on enenevässä määrin verkossa ja erilaisissa verkostoissa, ja sitä on koko ajan enemmän, joten keskiöön nousevat tiedon hakemisen, käsittelyn, arvioinnin ja jakamisen taidot. Tietoa haetaan eri tarkoituksiin eri tavoin. Tietokäytänteiden murros on herättänyt myös huolenaiheita. Esimerkiksi Carr (2010) on pohtinut

sitä, kehittykö nyky-yhteiskunnassa "heinäsirkkamieliä", jotka hyppivät asiasta ja mediasta toiseen levottomasti eivätkä pysty rakentamaan laajempia tietokokonaisuuksia. Tätä näkökulmaa tukee myös monissa tutkimuksissa tehty havainto siitä, että nuorten sujuva suunnistaminen erilaisten virtuaalisten tilojen viidakossa ei välttämättä ole yhteydessä heidän kykyihinsä käyttää toimintaympäristöjä tavoitteelliseen oppimiseen ja työn tekoon. Koulun ja vapaa-ajan tietokäytänteet ovat etääntyneet toisistaan, ja koulun tietokäytänteet ovat vielä varsin staattisia: sitä, mitä työelämässä kutsutaan yhteistyöksi, pidetään kouluissa usein huijaamisena (Robinson 2010).

Tietokäytänteiden murros haastaa osaltaan myös kielikäsitteet ja kielten opetuksen. Kieli nähdäänkin yhä yleisemmin nimenomaan dynaamisena järjestelmänä, joka muokkautuu jatkuvasti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (ks. esim. Larsen-Freeman ja Cameron 2008; Dufva, Aro, Suni & Salo 2011). Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna tämä ajatus kielenkäytön dynaamisuudesta tarkoittaa, että esimerkiksi oppimateriaaleihin tallennetut keskustelut ovat aina tietyssä mielessä "jäädetyt" ja staattisia. Tämän teeman ympärille kietoutuvat aineistolähtöisen oppimisen (e. *data-driven learning*) ydinajatuksukset (ks. esim. Boulton 2010). Erilaisia kielikorpuksia alkaa jo olla paljon, ja niiden hyödyntäminen opetuksessa ja oppimateriaalien tuottamisessa on vakiinnuttamassa paikkansa kielipedagogiikan kentällä. Tämä avaa uusia mahdollisuuksia rakentaa oppimisympäristöjä, joissa voi sekä ohjatusti että omaehtoisesti suunnistaa tarkastelemaan kielen dynaamista ja varioivaa luonnetta.

Kielen opetuksen menetelmät tuntuvat ehkä reagoivan toimintaympäristön muutokseen hitaasti, mutta taustalla on silti tapahtumassa pedagogisen ajattelun murros. **Kaisu Rättyä** esittelee artikkelissaan uusia avauksia kielioopin opettamisen saralla. Hän keskittyy tarkastelemaan kahta opetusmenetelmää, toiminnallista kielioopin opettamista ja kielentämistä (e. *language*), ja selvittää, millaisia kognitiivisia prosesseja nämä opetusmenetelmät oppijoissa aktivoivat. Kirjoittaja pohtii myös sitä, miten kielitieto organisoituu, kun kieltä lähestytään uusista näkökulmista, ja miten tehtävätyyppejä tulisi muuntaa, kun otetaan käyttöön uusia oppimisympäristöjä. Rättyä linkittää havaintonsa linjakkaan opetuksen viitekehukseen, jossa keskeistä on, että arviointikäytänteet ovat linjassa oppimiskäsitysten ja -tavoitteiden sekä opetusmenetelmien kanssa.

Vakiintuneet arviointikäytänteet tahtovat kahlita käsityksiä kielen oppimisesta ja kielitaidosta. Laajentuissa oppimisympäristöissä tarvitaan siksi uudenlaisia arvioinnin käytänteitä, joissa keskeiseksi nousevat tiedon soveltaminen ja yhteistyö. Tähän tematiikkaan sijoittuu **Pirjo Pollarin** artikkeli, jossa on selvitetty, mitä tapahtuu, kun oppilaat saavat luvan käyttää lunttilappuja vieraan kielen kokeessa. Opetuskokeilu on hyvä esimerkki siitä, että arviointitilanne voi olla samalla myös oppimistilanne; oppijat joutuvat lunttilappuja laatiessaan ja käyttäessään prosessoimaan monenlaisia tekijöitä sekä

pohtimaan, mikä opiskeltavassa asiassa on olennaista. Huijaamisen sijaan kysymys on nimenomaan uudenlaisesta tiedon käsittelystä.

Arviointia käsittelee myös **Jonna Riikosen** artikkeli, jossa selvitetään, millaista palautetta opiskelijaryhmät antavat verkossa toisilleen wiki-ympäristössä kirjoitetuista teksteistä, miten palaute rakentuu ja muotoutuu sekä millä tavalla teknologinen toimintaympäristö vaikuttaa palautteenantoon. Riikosen havainnot korostavat palautteen merkitystä kirjoittamisprosessissa, mutta myös sitä, että palautteen antaminen ja hyödyntäminen on haastavaa ja sitä on siksi harjoitettava opinnoissa systemaattisesti. Yhteisöllistä toimintaa tukeva teknologia luo edellytykset käytänteiden uudistamiselle.

Norjalainen mediakulttuurin tutkija Ola Erstad (2011) on ehdottanut, että luku- ja kirjoitustaitoa tulisi jatkossa ylipäänsä tarkastella huomattavasti aiempaa monimedialaisemmista lähtökohdista. Tältä kannalta tarkasteltuna lukutaidolla tarkoitettaisiin informaation tai sisällön ymmärtämistä ja tulkitsemista eri medioista (esim. videoiden katsominen) ja vastaavasti kirjoitustaidolla kykyä tuottaa sisältöä tai informaatiota eri medioilla. Erstadin (2011) ehdotus voidaan nähdä toisaalta tekstitaitokäsityksen laajentumisena, toisaalta ymmärtämis- ja tuottamistaitojen eriytymisenä.

Myös Säljö (2012: 12) on sitä mieltä, että tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskunnassa kukaan ei voi hallita kaikkia tekstilajeja. Tässä hengessä olisikin tarpeen pohdita, mikä on kaikille olennaista ydinosaamista, sekä sitä, miten opitaan jakamaan omaa osaamista ja hyödyntämään toisten osaamista. Uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) antavat tähän hyviä suuntaviivoja, mutta jää nähtäväksi, kuinka uudet linjaukset kehittyvät tämän vuosituhannen avaintaitoja (e. *21st century skills*) tukevaksi kielten opetuksen pedagogiikaksi.

Oman ja toisen osaamisen jakaminen ja hyödyntäminen edellyttävät yleensä neuvottelua ja argumentointia. Artikkelikokoelman viimeisessä artikkelissa kielenkäytön tilanteisuus ja multimodaalisuus nousevat vielä tarkastelun keskiöön nimenomaan argumentoinnin yhteydessä. **Katalin Nagy** raportoi tapaustutkimuksesta, jossa unkarinkieliset koululaiset suorittavat pareittain tehtävää, jossa tulee perustella omat valinnat toiselle ja saada aikaan yhteinen päätös. Nagy yhdistää multimodaalista vuorovaikutusanalyysia perinteiseen sosiometriseen tarkasteluun huomioimalla lasten keskinäiset valtasuhteet heidän luokkayhteisössään sekä näiden suhteiden ilmenemisen yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Tulokset muistuttavat siitä, että sosiaalisella toiminnalla on merkittävä rooli siinä, millaisina oppimisympäristöt ja pedagogiset tehtävät oppijoille lopulta näyttäytyvät ja millaista kielenkäyttöä ne mahdollistavat.

5 Lopuksi

Monikielisyys, multimodaalisuus ja laajenevat, monimediaiset oppimisympäristöt ovat tämän päivän ja tulevaisuuden koulutuksen ja oppimisen rakennusaineiksia. Ne luovat kielten ja tekstitaitojen oppimiselle kontekstin, jossa formaalin ja informaalin rajat hälvenevät ja jossa oppiminen nähdään rajoja ylittävänä toimintana. Muutos ei kuitenkaan tule itsestään, vaan se edellyttää kieli- ja oppimiskäsitysten muuttumista, uudenlaisten oppija- ja opettajaidentiteettien rakentumista ja ennen kaikkea uskallusta ajatella toisin (ks. Ortega 2013). Kielitietoista koulutusta (ks. Opetushallitus 2014: 28) ja yhteiskuntaa rakennettaessa onkin olennaista ratkaista, millaiset oppimisympäristöt tarjoavat parhaat edellytykset kielten ja kulttuurien rinnakkaiselolle sekä yhä moninaisempien identiteettien rakentamiselle, neuvottelulle ja manifestoinnille.

Oppimisympäristöjen muutoksen pyörteissä on keskeistä myös pohtia ympäristön ja sen mahdollistaman toiminnan suhdetta (ks. esim. van Lier 2004, 2007): Miten yhteisöjen (kielenoppimis)toimintaa, yksilöiden toimijuutta ja toiminnallisuutta pedagogisena lähtökohtana voidaan parhaiten tukea? Miten saadaan hälvennyttä kielenopetuksen raja-aitoja ja päästään työskentelemään pikemminkin yhteisillä rajapinnoilla? Miten varmistetaan, että myös pedagogiset käytänteet muuttuvat oppimisympäristöjen laajentuessa?

Samalla kun käynnissä olevat murrokset herättävät ajattelemaan uusiksi koulutuksen järjestämiseen ja pedagogiikkaan liittyviä valintoja, ne haastavat tietenkin myös soveltavan kielitieteen alalla toimivat tutkijat tunnistamaan ajantasaisia virtauksia ja liikkeessä olevia ilmiöitä – ja tarttumaan niihin. Tutkimustuloksia on tuotava rohkeasti esiin ja pyrittävä varmistamaan niiden vaikuttavuus sekä päätöksenteossa että alan moninaisessa kehittämistyössä. Tämän vuosikirjan artikkeleissa on vahvasti mukana tällaisia vaikuttavuuteen tähtääviä aineksia.

Tutkimuksen ja tutkijoiden ei pidä kuitenkaan ajalehtia vain virran mukana. Kriittinen ote kuuluu soveltavaan kielitieteeseen (Pennycook 2001), ja ei-toivottuina tai vaarallisinakin pidettyjä aiheita voi olla eettistä valita tutkittaviksi. Rahoitustilanteen kiristyessä kiusaus mukautua valtavirtoihin saattaa olla suuri, mutta vastavirtaan edeten tutkittavat ilmiöt näyttävät todennäköisesti erilaisina – ja samalla kiinnostavampina.

Kirjallisuus

- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289.
- Boulton, A. 2010. Data-driven learning: taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60 (3), 534–572.

- Carr, N. 2010. *The shallows: what the Internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton.
- Cenoz, J., F. Genesee & D. Gorter 2014. Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243–262.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-Language Integrated Learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, C., A. Llinares, F. Lorenzo & T. Nikula 2014. “You can stand under my umbrella”: immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35 (2), 213–218.
- De Bot, K., W. Lowie & M. Verspoor 2007. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), 7–21.
- De Fina, A. & A. Georgakopoulou 2012. *Analyzing narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O.-P. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3, 22–34. Saatavilla osoitteessa <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>.
- Erstad, O. 2011. Citizens navigating in literate worlds: the case of digital literacy. Teoksessa M. Thomas (toim.) *Deconstructing digital natives. Young people, technology and the new literacies*. New York: Routledge, 99–118.
- Eskildsen, S. 2008 Constructing another language: usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30 (3), 335–357.
- Golden, A. & E. Lanza 2013a. Narratives on literacy: adult migrants’ identity construction in interaction. Teoksessa L. Holmen & A. Pitkänen-Huhta (toim.) *Literacy practices in transition: perspectives from the Nordic countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Golden, A. & E. Lanza 2013b. Metaphors of culture: identity construction in migrants’ narrative discourse. *Intercultural Pragmatics*, 10 (2), 295–314.
- Helsingin Sanomat 2011. *HS-raadin vastaukset kysymykseen: Pitäisikö kaksikieliset koulut sallia?* 25.11.2011. Saatavilla osoitteessa <http://www.hs.fi/kulttuuri/a1305550056587> [luettu 1.7.2015].
- Kalaja, P. 2014. Research on beliefs about language learning and teaching conducted within the contextual approach: exploring the possibilities of narratives. Plenaariesitelmä. AFinLAN syyssymposium 2014, Jyväskylä 14.11.2014.
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos (toim.) 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academics.
- Kalaja, P., V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) 2008. *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Keisanen, T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) 2013. *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit – Multimodal discourses of participation*. AFinLAN vuosikirja 2013. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Knobel, M. & C. Lankshear 2015. Researching new literacies from a social languages perspective. Plenaariesitelmä. Futuuri! Kielten kesäkoulu 2015 -konferenssi, Jyväskylä 3.6.2015.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2006. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E. 2012. Empowering a migrant identity: agency in narratives of a work experience in Norway. *Sociolinguistic Studies*, 6 (2), 285–307.

- Lanza, E. 2014. Identity construction in a migration context. Plenaariesitelmä. AFinLAN syysseminarium 2014, Jyväskylä 14.11.2014.
- Larsen-Freeman, D. 2002. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. Teoksessa C. Kramsch (toim.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum, 33–46.
- Larsen-Freeman, D. & L. Cameron 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehtinen, E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 2011. *Kielen käyttö verkossa ja verkostoissa – Language use on the net and in networks*. AFinLAN vuosikirja 2011. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Llinares, A., T. Morton & R. Whittaker 2012. *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. Teoksessa K. de Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (toim.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 39–52.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013.
- Meriläinen, L., L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) 2012. *Monikielinen arki – Multilingualism in everyday contexts*. AFinLAN vuosikirja 2012. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Mutta, M., P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) 2014. *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Nassaji, H. & S. Fotos 2011. *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. Abingdon: Routledge.
- Nikula, T., E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (tulossa). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nikula, T. & K. Mård-Miettinen 2014. Language learning in immersion and CLIL classrooms. Teoksessa J. Östman & J. Verschueren (toim.) *Handbook of pragmatics: 2014 installment*. Handbook of Pragmatics (18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ortega, L. 2009. *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Ortega, L. 2013. SLA for the 21st century: disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63 (1, Issue supplement s1), 1–24.
- Ortega, L. 2014. Critical flows in SLA for the 21st century. Plenaariesitelmä. AFinLAN syysseminarium 2014, Jyväskylä 15.11.2014.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, K. 2010. Changing education paradigms. Presentation in RSA's Benjamin Franklin award. Saatavilla osoitteessa http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms [luettu 1.7.2015].
- Selwyn, N. 2011. *Education and technology, N. 2011. Education and technology: key issues and debates*. London: Continuum
- Säljö, R. 2012. Literacy, digital literacy and epistemic practices: the co-evolution of hybrid minds and external memory systems. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12 (1), 5–20.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

- van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 46–65. Saatavilla osoitteessa DOI: 10.2167/illt42.0.
- Vitanova, G. 2010. *Authoring the dialogical self: gender, agency and language practices*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vološinov, V. N. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. Käänt. L. Metejka & I. R. Titunik. New York: Seminar Press.