



## “ENGLANNIN KIELI ON JEE!” ENGLANNIN KIELEN OPISKELIJAT MUOTOKUVASSA

**Hannele Dufva, Riikka Alanen, Paula Kalaja & Kati Surakka**  
Jyväskylän yliopisto

The paper discusses how Finnish university students majoring in English conceptualise themselves as learners of English. The data have been gathered as part of a research project *From novice to expert* that aims at mapping the study paths of the students during a five-year MA programme and detecting the potential changes in their beliefs about language, language learning and language teaching. We will discuss the first-year students’ self-portraits (i.e. drawings they made of themselves as a learner of English) and the verbal interpretations of the drawings. We discuss our findings within the socio-cultural framework, focussing on what kind of mediational means of language learning are to be found in the drawings. Finally, we discuss drawings as a tool in research on language learning and teaching.

**Keywords:** sociocultural theory, beliefs, language learners, drawings

### 1 TAUSTAA

Tässä artikkelissa tarkastelemme yliopiston englannin kielen opiskelijoiden kielikäsitteitä. Selostamme tutkimusprojektimme *No- viisista ekspertiksi* lähtökohtia ja raportoimme ensimmäisiä havaintojamme. Samalla pohdimme erityisesti kuvallista esittämistä

kielentutkijan työkaluna: mitä piirroksena tehty omakuva voi kertoa käsityksistä? Analysoimme aineistoamme sosiokulttuurisen ajattelun puitteissa ja pohdimme, miten omakuvapiirroksissa tulee esiin ajatus kielenoppimisesta välittyneenä toimintana.

Käsitykset vieraista kielistä, niiden oppimisesta ja opettamisesta ovat kiinnostaneet kielenoppimisen tutkijoita aina 1980-luvulta alkaen. Tuolloin käsitykset nähtiin yleisesti oppijan yksilöllisinä, kognitiivisina piirteinä (ks. esim. Wenden 1998, 1999). Sittemmin käsityksiä on alettu tarkastella myös sosiaalisina olina: tällöin niiden ajatellaan olevan neuvoteltuja ja/tai sosiaalisesti rakentuneita (ks. esim. Kalaja & Barcelos 2003). Aiemmassa tutkimuksessa korostettiin myös käsitysten suhteellisen pysyvää ja staattista luonnetta, mutta nykyään niiden katsotaan olevan dynaamisia (ajan mittaan kehittyviä ja muuttuvia) ja tilanteisia (eri tilanteissa ja konteksteissa hieman eri tavoin muotoutuvia) (ks. esim. Alanen 2003; Dufva 2003; Kalaja 2003). Käsitysten tutkimus liittyy myös muutokseen kielenoppimisen ja -opettamisen tutkimuskentässä. Aiempi toisen kielen oppimisen (SLA, *second language acquisition*) tutkimus kartoitti kielen oppimista paljolti kokeellisin, eksperimentaalisin keinoin ja pyrki yleistettävän tiedon hankintaan. Nykyään pidetään tärkeänä tarkastella oppimisen prosessia myös sisällöllisesti ja laadullisesti. Tällöin tärkeitä ovat esimerkiksi juuri kielenkäyttäjien ja -oppijoiden omat kokemukset – tai oma ääni (ks. esim. Breen 2001; Roebuck 2000). Siitä, miten käsitykset ohjaavat kielen oppimista ja opiskelua, puuttuu vielä tutkittua tietoa (ks. kuitenkin esim. Barcelos 2003; pedagogisista sovelluksista ks. myös Kalaja, Dufva & Alanen 2005).

Käsityksiä on tutkittu empiirisesti monella tapaa: erilaisissa teoreettisissa viitekehyksissä ja erilaisin aineistonkeruu- ja analyysimenetelmin (ks. esim. Kalaja & Barcelos 2003; Bernat & Gvozdenko 2005). Teoreettisista viitekehyksistä voidaan mainita mm. diskursiivinen (Kalaja 2003), pragmatistinen/deweylainen (Barcelos 2003), sosio-kulttuurinen/vygotskilainen (Alanen 2003) ja dialoginen (Dufva 2003). Aineistoa on kerätty mm. kyselyjen,

haastattelujen, havainnoinnin, tehtävien, päiväkirjojen ja elämäkertakirjoitelmien avulla.

*Noviisista ekspertiksi* -tutkimusprojektimme tavoitteet ovat toisaalta teoreettiset, toisaalta käytännönläheiset. Ensinnäkin pyrimme seuraamaan yhden konkreettisen ryhmän – Jyväskylän yliopiston englannin kielen opiskelijoiden – käsityksiä ja niiden mahdollisia muutoksia heidän opiskelunsa mittaan. Tarkastelemme mm. sitä, mitä opiskelijat ajattelevat a) eri kielistä (englanti vs. suomi), b) näiden kielten rakenteesta ja käytöstä sekä c) vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta. Pyrkimyksenämme on saada tietoa opiskelijoiden ammatillisen tieto-aidon kehittymisestä ja hyödyntää tuloksia myöhemmin oman opetuksemme kehittämisessä (projektin lähtökohdista, ks. Dufva, Kalaja & Alanen tulossa).

Toiseksi pyrimme myös tarkastelemaan hankkeen puitteissa omien teoreettisten viitekehystemme soveltuvuutta käsitysten analyysiin ja edelleen kehittämään erilaisia metodisia työkaluja kielikäsitusten analysoimiseen. Eräs näistä uusista työkaluista on visuaalinen esittäminen: miten erilaiset kuvat voivat toimia kielen-tutkijan aineistona? Aineistossamme on mukana opiskelijoidemme piirtämä omakuva itsestään kielenoppijana (kuvan ja/tai multimodaalisten aineiston käytöstä, ks. myös Dufva, Kalaja & Alanen 2006; Kalaja, Alanen & Dufva tulossa; Nikula & Pitkänen-Huh-ta 2006). Omakuvaa olemme aiemmin käyttäneet *Opi oppimaan kieliiä* -kurssien ja työpajojen tehtävänä; silloin sen ensisijainen tarkoitus oli pedagoginen, oppijan itsereflektion välineenä toimiminen ja keskustelun herättäminen (ks. Kalaja & Dufva 2005). Tässä artikkelissa keskitymme juuri tähän visuaaliseen osaan aineistoamme – kielenoppijoiden omakuviin, joiden ohella pohditaan myös opiskelijoiden itse kuvalleen antamia ”kuvatekstejä”.

## 2 KUVA KIELENTUTKIJAN AINEISTONA

### 2.1 TUTKIMUKSEN AINEISTO

Aineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ensimmäisen vuoden englannin opiskelijoilta. Joukossa oli sekä pääaine- että sivuaineopiskelijoita. Toiset opiskelijoista olivat ns. suoravalinnan kautta vieraiden kielten opettajaopintoihin heti ensimmäisestä vuodesta alkaen erikoistuvia (ks. Kalaja, Toomar, Pitkänen-Huhta, Hirvonen & Dufva 2006), toiset ei-suoravalittuja, jotka valmistuvat muihin kieliammattilaisen tehtäviin. Opiskelijoille annettiin tehtäväksi piirtää tyhjälle A4-arkille omakuvansa kielen oppijana. Otsikkona oli ”Tältä näytän englannin kielen oppijana”. Piirtämistehtävän jälkeen opiskelijoita pyydettiin antamaan paperin toiselle puolelle oma lyhyt – muutaman lauseen mittainen – tulkintansa siitä, mitä he olivat piirroksessaan kuvanneet. Nämä tulkinnat olemme alla nimenneet vapaamuotoisesti kuvateksteiksi.

Kaikkiaan 81 opiskelijaa teki tehtävän syyslukukaudella 2005 ja 42 kevätlukukaudella 2006 (yht. 123) *Opi oppimaan vieraita kieliä* -kurssin yhteydessä. Tätä artikkelia varten olemme analysoineet yhteensä 110 piirrosta ja niiden verbaalista tulkintaa. Analyysistä olemme jättäneet pois ne kuvat, joissa oppijat eivät esittäneet itseään ihmishahmoisena, vaan esimerkiksi kukkana, puuna, tilkkutäkkinä tai täytyvänä lasina.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Millaisia kielenoppimisen kannalta tärkeitä välittyneisyyden keinoja opiskelijat kuvaavat omakuvapiirroksissaan? Miten verbaaliset kuvatestit kuvaavat oppimista?
- 2) Mitä aineisto kertoo visuaalisesta esittämisestä kielentutkimuksen työkaluna?

Sekä piirrokset että niiden kuvatestit koodattiin siten, että kaksi tutkijaa analysoi kuvissa esiintyvät välittyneisyyden keinot – oppimisen välikappaleet, joiksi määriteltiin kuvissa esiintyvät a) ih-

miset, b) kirjat ja c) muut mediat. Tutkijoiden itsenäisen analyysin jälkeen tulkintoja verrattiin ja tarkennettiin. Aineistoa analysoitiin sekä kuvailevasti että määrällisesti.

## 2.2 MITEN KUVIA ON TUTKITTU?

Oppijoiden omakuvat ovat siis oppitunnin yhteydessä tehtyjä piirroksia, joiden tekoon tarjottiin apuneuvoksi paperin lisäksi erilaisia kyniä ja värikyniä, mutta jotka periaatteessa syntyivät nopeasti, vailla taiteellisia tavoitteita. Piirroksia on tutkittu monesta eri perspektiivistä – niin taiteentutkimuksen, semiotiikan, psykologian kuin erilaisten terapeuttien lähestymistapojen kannalta.

Yksi tutkimuksen juonne tarkastelee kuvaa suhteessa tekijäänsä: mitä piirroksiset voivat kertoa piirtäjästä – hänen persoonallisuudestaan, ominaisuuksistaan tai kehitystasostaan? Tässä erityisesti tarkastelemiemme ihmishahmopiirustusten tieteellinen ja diagnostinen käyttö juontaa 1880-luvulle, jolloin taidekriitikko Corrado Ricci julkaisi teoksen lasten piirustuksista. Piirroksilla katsottiin olevan diagnostista arvoa lasten psykologiassa. Myöhemmin piirustuksia onkin käytetty suhteellisen runsaasti mm. kehityopsykologisena testinä tai osana testistöä (esim. *Draw-a-Man Test* tai *Draw-a-Person Test* (ks. esim. Harris 2005).

Kuvia tulkitaan psykologian ja eri terapiamuotojen piirissä myös projektiivisesti. Tällöin ajatellaan, että piirroksissa on mukana piirtäjän alitajuisia ja suhteellisen tiedostamattomia käsityksiä omasta itsestään: omista arvoistaan, asenteistaan, persoonallisuudestaan ja suhteestaan toisiin ihmisiin (ks. esim. Klepsch & Logie 1982). Tämä vastaa tiettyyn rajaan saakka omia ajatuksiamme: oletamme, että kuvassa on mukana ainakin jonkin verran opiskelijan psykologista omakuvaa kielenoppijana.

Toinen tutkimusperinne puolestaan analysoi kuvaa itseään ja sen eri ominaisuuksia. Tällöin fokuksessa ei ole tekijä, vaan kuvan rakentuminen ja/tai sommittelu. Taiteentutkimuksen tai semiotiikan laajaan tutkimukseen emme tässä puutu. Kielentutkimuksessa tämäntyyppinen kuva-analyysi liittyy usein ajatukseen kielenkäy-

tön multimodaalisuudesta – tässä esimerkiksi siitä, kuinka erilaiset tekstit rakentuvat sekä verbaalisten että visuaalisten elementtien avulla. Aineksia tämänsuuntaiseen analyysiin ammennetaan esimerkiksi systeemis-funktionaalista ajattelusta (ks. esim. Kress 2000; Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis 2001; Kress & van Leeuwen 1996, 2001).

Viime aikoina kielentutkimuksen parissa on kuitenkin tehty myös työtä, jonka näkökulma liittyy tiiviimmin omaamme. Tällöin kuvaa – useimmiten juuri piirrosta – on tarkasteltu tutkittavien käsitysten tulkkina. Tutkimuksessa on tarkasteltu mm. opiskelijoiden käsityksiä kieliopista (Nikula 2000), lasten käsityksiä lukemisesta/kirjoittamisesta (Kendrick & McKay 2004), englanti toisena kielenä -oppijoiden käsityksistä itsestään (Iddings, Haught & Devlin 2005) tai lasten käsityksiä luokkahuoneesta (Andersson 1995; Aronsson & Andersson 1996). Ivanič (2004) on analysoinut tutkimuksissaan mm. lasten piirroksia tekstien osana (ks. myös Ormerod & Ivanič 2002).

Piirrokset ja muut visuaalisen esittämisen keinot – esim. valokuva – voivat olla siis eräs vaihtoehtoinen tapa tuoda esiin käsityksiä. Toisaalta visuaalisen aineiston keruulla voi olla myös lisäarvoa. Ensinnäkin on mahdollista, että kuva nostaa esiin toisenlaisia teemoja kuin verbaalinen kerronta. Lähemmekin siitä oletuksesta, että verbaalinen ja visuaalinen kuvaamistapa itsessään saattavat saada aikaan erilaisia representaatioita (ks. myös Kress 2000: 194). Toiseksikin visuaaliset keinot voivat auttaa tutkittavia tuomaan esiin käsityksiä, joita heidän on verbaalisesti vaikea muotoilla. Kolmanneksi kuvan käytöllä voidaan päästä käsiksi tilanteisiin ja kokemuksiin, jotka tutkittavat itse määrittelevät ja kokevat tärkeiksi: näin on tehty esimerkiksi Nikulan ja Pitkänen-Huhdan (2006) tutkimuksessa, jossa nuoret ovat ottaneet valokuvia tilanteista, joissa he käyttävät englantia ja/tai joissa englannin kieli on läsnä.

## 2.3 SOSIOKULTTUURINEN NÄKÖKULMA

Tarkastelemme tässä piirroksia sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sosiokulttuuriselle näkökulmalle keskeistä on käsitys ihmisen käyttäytymisestä välittyneenä toimintana. Myös toisen/vieraan kielen oppiminen on välittynyttä toimintaa (Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006). Tutkimussuuntaus nojautuu Lev Vygotskin (1978, 1987) ja Aleksei Leontievin (1978, 1981) 1900-luvun alkupuolella esittämiin ajatuksiin, joita 1970-luvulta lähtien ovat edelleen kehittäneet eteenpäin mm. sellaiset huomattavat tutkijat kuin Michael Cole, Yrjö Engeström, Gordon Wells ja James Wertsch.

Ihmisen toiminnan keskeinen piirre on siis sen välittyneisyys. Silloin kun ihmiset ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään – tai ajattelevat vaikkapa jotain ongelmaa – heidän toimintansa ei ole suoraa, vaan kulttuurisesti välittynyttä. Heillä on hallussaan erilaisia semioottisia ja materiaalisia työvälineitä, joita he usein käyttävät ilman, että olisivat edes tietoisia asiasta. Kieli on yksi tärkeimmistä semioottisista resursseista, joita ihminen käyttää ajattelussaan ja ongelmanratkaisussaan. On paljon muitakin välineitä: toiset ihmiset – sosiaaliset mediaattorit (Kozulin 1998) – ovat yhtä lailla tärkeä resurssi. Ihmisten keskenään käytämä kieli – siis puhe – on toisaalta tärkeä väline. Toisaalta puhe on itsessään välittynyttä dialogista toimintaa. On olemassa myös iso joukko erilaisia ei-kielellisiä välineitä, joihin ihmiset turvautuvat erilaisissa tilanteissa. Siten myös erilaiset symbolit, metaforat, kartat ja piirrokset (ks. myös Brooks 2005) jne. saattavat toimia yhtä lailla sosiaalisen ja kognitiivisen toiminnan apuvälineinä.

Toisen/vieraan kielen oppimista on ryhdytty parin viime vuosikymmenen aikana yhä enemmän tutkimaan välittyneenä toimintana. Suurin osa tutkimuksesta on kohdistunut siihen, kuinka opettaja ja/tai opiskelijat käyttävät puhetta oppimisen tukena (*scaffolding*) (ks. esim. Aljafreeh & Lantolf 1994; Antón 1999; Antón & DiCamilla 1999; Ohta 2000). Myös Suomessa on tehty yhä enemmän tämäntyyppistä tutkimusta (esim. Hakamäki 2005, ks. myös Alanen 2000). Tutkimuksessa on tarkasteltu myös tehtä-

vän vaikutusta tutkimus- tai oppimisprosessiin (esim. Coughlan & Duff 1994; Platt & Brooks 2002; Roebuck 2000). Useimmissa tämännäntyyppisissä tutkimuksissa on pyritty kirjaamaan toimintaa sen tapahtumahetkellä (esim. ääni- ja videonauhut ja niiden transkriptit). Näitä analysoimalla on pyritty jäljittämään oppimisprosessin kannalta tärkeitä resursseja.

Tutkimuksessamme olemme käyttäneet opiskelijoiden piirtämiä omakuvia välineenä, jonka avulla pyrimme luotaamaan toisen/vieraan kielen oppimisprosessia. Piirroksiset toimivat siis yhtäältä tutkimuksen apuvälineenä. Toisaalta piirtäminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden tehdä näkyväksi ne esineet, ihmiset ja tapahtumat, joita he pitävät oman englannin oppimisensa kannalta tärkeinä. Piirroksissaan opiskelijat luovat katseen taakse päin. Menetelmänä piirtäminen vertautuu lähinnä jälkikäteen tehtyihin haastatteluihin tai elämäntarinoihin. Tarkastelemme piirroksia tiettyntyyppisinä kuvakertomuksina, visuaalisina narratiiveina, joissa opiskelijat ovat 'kertoneet' meille kielenoppimisessa käyttämistään resursseista. Alla kerromme kuvien tulkinnoistamme.

### 3 KUVAT KERTO VAT – KIELI PUHUU

#### 3.1 OPPIMISEN VÄLIKAPPALEET: MUUT IHMISET

Yhtenä keskeisenä seikkana siis tarkasteltiin kuvissa esiintyviä ihmishahmoja: itseä ja muita. Toisten ihmisten läsnäolo kuvissa oli analyysillemme myös tärkeää – ovathan toiset ihmiset sekä sosio-kulttuurisen että dialogisen näkemyksen mukaan aina olennaisesti mukana inhimillisen tiedon rakentamisessa. Esitämme alla muutamia tuloksiamme tiivistäviä kuvia kuvateksteineen.

Analyysimme tulokset osoittavat, että useimmat (69%, ks. myös Taulukko 1 alla) piirtäjät kuvasivat itsensä aivan yksin (ks. kuva 1) – siis vailla toisia ihmisiä tai muutakaan oppimisympäristöä. Oppija oli kuvattu useimmiten kuvan keskiöön ja hänet oli piirretty suhteellisen kookkaaksi. Näin myös alla.



KUVA 1. Oppija yksin.

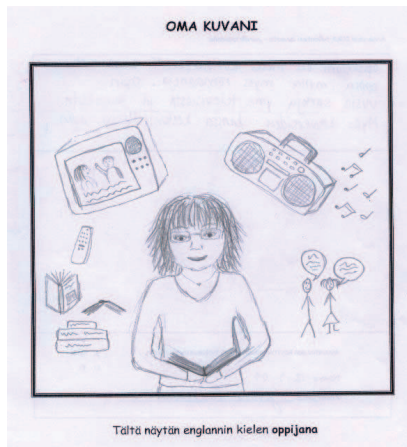
Kuvateksti 1. ”Olen innokas ja iloinen, mutta samalla hiukan naiivi. Olen pärjännyt kielitaidollani tähän mennessä hyvin, mikä on antanut (ehkä liikaakin) itsevarmuutta. (Siksi suuri pää). Pieni vartalo kuitenkin muistuttaa, että suuren työmäärän edessä on oltava nöyrä.”

Kuva 1 on siis esimerkki aineistomme prototyypisistä yksinäisestä oppijasta. Kuvateksti kertoo jokseenkin saman kuin kuvaakin – tarkentaen sitä kuitenkin hiukan. Aineistossa oli kuitenkin myös kuvia joissa toisia ihmisiä esiintyi (31 %). Näissä kuvissa oli vaihtelua siinä, miten muut ihmiset oli sijoitettu piirroksiin: esimerkiksi keskelle kuvaa päähenkilön viereen tai kuvan laiduille muista esineistä (kirjat ja muut mediat, ks. kuva 2 alla) eroteltuina. Vaihtelua oli myös ihmisten mittasuhteessa ja koossa: osa muista oli kuvattu päähenkilöä pienemmässä mittakaavassa, kun taas osassa henkilöt olivat kooltaan tasavertaisia. Muiden ulkonäkökin vaihteli tikku-ukoista ihmismäisiin hahmoihin.

Voiko kuva-aineiston perusteella tehdä siis päätelmän, jonka mukaan muut ihmiset – esimerkiksi opettaja, luokkatoverit ja muut kaverit – ovat oppijalle vähämerkityksisiä hänen englannin kielen oppimisessaan? Palaamme tähän kysymykseen tuonnempana.

### 3.2 OPPIMISEN VÄLIKAPPALEET: KIRJAT JA MEDIAT

Kuvien analyysissä tarkasteltiin myös kirjojen ja erilaisten sähköisten medioiden esiintymistä. Perinteinen kirja olikin useimmiten kuvattu oppimisen välikappale piirroksissa – se esiintyi enemmistössä (65 %) piirroksista (ks. myös Taulukko 1 alla). Alla olevassa kuvassa 2 opiskelija pitää käsissään yhtä kirjaa, joka on auki – siis käytössä. Kuvan laidoiltakin löytyy yksi avoin kirja ja useampi pinoksi kasattuna. Nämä on puolestaan sijoitettu muiden oppimisen välikappaleiden joukkoon (CD-soitin, televisio, ihmiset).



KUVA 2. Oppija muiden kanssa (ihmiset, kirjat ja muut mediat).

Kuvateksti 2. ”Opiskeluni on melko teoriakeskeistä. Luen kielioppia, mutta myös romaaneja. Opin uusia sanoja ym. televisiosta ja musiikista. Myös kavereiden kanssa keskustellessa opin.”

Vaikka kirja näyttää olevan keskiössä, piirroksessa on myös paljon muuta. Tekijän kuvateksti tarkentaa piirrosta kertomalla mm. sanaston opiskelusta – ja tuo esiin kaverien roolin. Myös muissa piirroksissa kirjoja kuvattiin paljon. Toisinaan kirjat olivat anonyymeja, toisinaan nimettyjä: esiin nousevat mm. sanakirjat, kieliopit,

Shakespearen teokset ja Harry Potterit. Kuvan sommittelussakin niillä saattoi olla erilainen asema. Ehkä merkittävää saattaisi olla sekin, kuvattiinko kirja käytössä – avoimna ja kädessä tai pöydällä – vai taustavoimana ja apuvälineenä, johon turvauduttiin vain tarvittaessa.

Kaiken kaikkiaan piirrosten perusteella kirjoilla näyttäisi olevan hyvin merkittävä osuus koetussa englannin kielen oppimisessa. Ne ovat tarjontaa (affordansseja) (van Lier 2000, 2002), joiden kautta opiskelijat näyttävät kokevan kielen oppimisen välittyneenä toimintana, resursseja, joita opiskelijat itse pitävät keskeisenä tai tilaisuuksia oppimiseen (Crabbe 2003), jotka opiskelijat kuvissaan valikoivat tärkeiksi.

Noin puolessa kuvista esiintyy myös muita medioita. Oppimisen välikappaleiksi on kuvattu mm. televisioita, erilaisia soittimia (kasetti-, CD-, mahdollisesti MP-) sekä tietokoneita. Kuvissa ne on yleensä sijoitettu laidoille esimerkiksi kirjojen ja muiden ihmisten joukkoon. Ne kertonevat opiskelijoiden hakevan aktiivisesti oppimistilaisuuksia koulun ulkopuolellakin nykytekniikkaa hyödyntämällä.

### 3.3 KUVAT JA KUVATEKSTIT

Kuvat ja kuvatekstit – opiskelijoiden omat tulkinnat kuvista – olivat jonkin verran erilaisia. Teksteissä saattoi olla enemmän informaatiota oppimisen välineistä (ihmiset, kirjat ja muut mediat), toisinaan myös vähemmän. Tämän lisäksi teksteissä saattoi olla mainintoja englannin kielen oppimiseen liittyvistä muista seikoista. Niissä kerrottiin esimerkiksi oppijan positiivisista tai negatiivisista kokemuksista ja tuntemuksista, jotka kuvissa oli saatettu ilmaista esimerkiksi ilmeiden avulla.

Määrällisen vertailun tulokset on koottu taulukoiksi 1 ja 2.

TAULUKKO 1. Oppijaomakuvat: oppimisen välikappaleet.

Oppija Yksin		Muut Yhdessä		Kirjat				Muut mediat			
				Ilman		Kanssa		Ilman		Kanssa	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
76	69	34	31	38	35	72	65	52	47	58	53

TAULUKKO 2. Kuvatekstit: oppimisen välikappaleet.

Oppija Yksin		Muut Yhdessä		Ei mainintaa		Kirjat				Muut mediat			
						Ilman		Kanssa		Ilman		Kanssa	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
71	65	31	28	8	7	57	52	53	48	60	55	50	45

Sekä piirroksissa että teksteissä näyttää korostuvan oppimisen yksilöllisyys. Muita ihmisiä on piirretty vähemmistöön kuvista, eikä heitä ole juuri mainittu teksteissäkään. Kirja on sen sijaan kuvissa hyvin keskeinen, ja mainitaan usein myös teksteissä. Onko tulokset tulkittava siis niin, että vieras kieli opitaan kirjoista, ei toisilta ihmisiltä?

Tulokset – sekä piirrosten analyysi että kuvatekstien sanalliset selitykset – tuntuvat kertovan individualistisesta oppimiskäsituksesta. Omakuvissa näkyy usein yksinäinen oppija – perinteinen kartesiolainen autonominen subjekti, joka toimii oman rationaliteettinsa ja intellektinsä ohjaamana. Oppiminen kuvataan tällöin oppijan yksilöllisten päämäärien ja tavoitteiden ohjaamana prosessina, jota hänen yksilölliset kykynsä ja taipumuksensa määräävät. Toiset ihmiset ovat mukana kuvassa vain taustalla – jos ollenkaan – eikä ympäristöä tarvitse välttämättä juurikaan kuvata, koska sen ei ehkä oleteta määräävän olennaisesti oppimista tai sen tuloksia. Nämä kuvaamisen tavat ovat heijastumia kulttuurisesti vahvoista ajattelumalleista: yksilöä ja hänen autonomisuuttaan korostavista kasvatuksen ja koulutuksen taustafilosofioista.

Yksinäisen oppijan muotokuva on kuitenkin kysymyksiä herättävä. Missä ovatkaan toiset ihmiset? Sekä kuvissa että teksteis-

sä toki esiintyi heitäkin – kuitenkin huomattavan vähän. Erityisesti eräs piirre kiinnitti huomiotamme. Mihin piirroksista on unohtunut opettaja? Hän, jota erilaisissa verbaalisissa narratiiveissa kuvataan erittäin merkitykselliseksi henkilöksi – niin hyvässä kuin pahassa-kin. Opettajat ovat esikuvia, kannustajia, vara-äitejä, luottohenkilöitä, roolimalleja, kulttuurioppaita – mutta myös kiusaajia, sadisteja ja noita-akkoja (ks. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Jama 2000; Oxford 2001; Turunen & Kalaja 2004). Kuva ei siis ehkä kerrokaan enemmän kuin tuhat sanaa vaan erilaisen tarinan – kertomuksen, jota sen visuaalinen modaliteetti sekä mahdollistaa että rajoittaa? Pitempi verbaalinen narratiivi, esimerkiksi elämäntarina tai kokemuksia luotaava haastattelu, saattaa tuoda mieleen pitkän aikavälin kronologiaa, jonka niin henkilöt kuin representaatiotkin ovat erilaisia kuin visuaalisessa tehtävässä, jossa aika ikään kuin pysäytetään yhteen kuvalliseen otokseen.

Toinen kuvia koskeva huomiomme on se, että kuvissa oppija näyttää olevan usein vastaanottavassa roolissa: hän kuuntelee, katselee tai lukee. Harvemmin hän näyttää puhuvan, keskustelevan, tekävän tai kirjoittavan. Oppimisen kuvaamisen painopiste näyttää siis olevan reseptiivinen. Kielen oppimisen uudempi tutkimus puhuu paljon oppimisesta toimintana ja oppijasta toimijana. Se korostaa, kuinka keskeistä on osallisuus kieliyhteisössä – sen jäsenenä toimiminen ja agenttiivisuus kielenkäytössä (ks. esim. Norton 2001; Pavlenko 2004; Pavlenko & Lantolf 2000). Missä ovatkaan toiminnalliset ja yhteisölliset kuvat – vai onko niitä jälleen vain yksinkertaisesti vaikeampi piirtää? Tulisiko tämäkin näkökulma paremmin esiin verbaalisissa narratiiveissa?

#### 4 KUVAT JA KIELENTUTKIJA – YHTEENVETOA

Mistä kuvat sitten loppujen lopuksi kertovat – ja miten ne toimivat kielentutkijan työvälineenä? Yhteenvetona voidaan ehkä sanoa, että kuvista luettavissa olevat käsitykset ovat moniäänisiä (Dufva 2003) ja tässä suhteessa samantyyppisiä kuin verbaaliset

narratiivitkin. Yhtäältä tuotokset – olivat ne sitten visuaalisia tai verbaalisia – ovat kunkin opiskelijan omia ja heijastelevat hänen omia kokemuksiaan ja käsityksiään. Toisaalta ne näyttävät olevan monin tavoin sidoksissa sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa ja heijastavat tyypillisiä – ehkä vuosisataisia – kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä ajatusmalleja. Eräs tällainen olisi juuri ajatus ihmisestä oppia ja tietoa yksin käsittelevänä, ”vastaanottavana astiana” – jonka vastakohtaksi on nykyään yhä yleisemmin tuotu esiin käsitys ihmisestä toisten kanssa tietoa rakentavana olentona. Toinen vahva kulttuurinen paradigma, joka on läsnä myös kuvissamme, on kirjallisen tiedon vahva edustus, jopa ylivalta. Niin koko kulttuurillemme kuin kielentutkimuksellekin on ollut tyypillistä ns. kirjoitetun kielen vinouma. Kieltä on tarkasteltu ikään kuin kirjoitetun kielimuodon lävitse (ks. Linell 2005). Koska kieli on mielletty kirjoitetuksi, on ollut helppo ajatella, että vieraan kielen oppiminenkin tapahtuu kirjasta (ks. myös Pitkänen-Huhta 2003). Kuva oppimisesta – kirjan välityksellä – voi siis nivoutua esineelliseen ja kirjoitettuun kieleen perustuvaan käsitykseen kielestä (ks. Dufva, Alanen & Aro 2003; Dufva & Alanen 2005).

Kuitenkin kuva tuntuu kartoittavan käsityksiä hieman eri tavoin kuin verbaalinen narratiivi. Mielestämme on luultavaa, että oppijakuvat heijastelevat ensinnäkin visuaalisen modaliteetin suomia mahdollisuuksia ja rajoituksia sinänsä. Kunkin piirtäjän ”kädenjälki” antaa erilaisen kuvan hänen ajattelustaan kuin verbaalisissa tarinoissa esiintyvä ”ääni”. Verbaalinen ja visuaalinen narratiivi eivät ole identtisiä sisällöltään. Lienee myös selvää, että piirroksissa on mukana myös kuvaamisen ja kuvataiteiden traditioille tyypillisiä kulttuurisia representaation tapoja, visuaalista kulttuuria. Rungas omakuvien ja muotokuvien traditio taiteissa – sekin paljolti ihmisen yksilölliseen kuvaamiseen keskittynyt – tarjoaa ehkä tietoisien tai tiedostamattoman mallin myös satunnaisille omakuvaajille. Ehkä prototyypinen omakuva yksinkertaisesti on tämän tapainen?

Kokeilumme kuvien analyysissä ja aiemmat kokemuksemme eri tyyppisistä tutkimusasetelmista ja verbaalisten aineistojen käy-

töstä tuntuvat myös tiivistävän ajatusta siitä, että tehtävän anto kokonaisuutena on tärkeä. Tehtävän sanamuodot, aikarajoitukset ja käytettävät välineet näyttäytyvät myös tuloksissa. Kaikki yllä mainitsemamme vahvistaakin käsitystämme monipuolisen ja monimuotoisen analyysin tarpeesta. Aiempi toisen kielen omaksumisen tutkimus eteni paljolti perinteisen kokeellisen tutkimuksen keinoin, jossa koehenkilöt persoonina – omine kokemuksineen, tunteineen ja asenteineen – olivat vain vähäisessä asemassa. Tärkeintä oli saavuttaa yleistettävää tietoa kielen oppimisen prosesseista. Tässä – kuten omassa tutkimuksessamme aiemminkin – olemme pyrkinet kartoittamaan oppijoiden omaa, kokemuksellista näkökulmaa. Erityyppisten kuvien käyttö tuntuu meistä tärkeältä lisältä tutkimuksen työkaluihin.

## KIRJALLISUUS

- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 58. Jyväskylä: AFinLA, 95–120.
- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A.M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA. New approaches to research on beliefs about SLA*. Dordrecht: Kluwer, 55–85.
- Aljafreeh, A. & J.P. Lantolf 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, 78, 465–483
- Andersson, S.B.1995. Social scaling in children's family drawings: a comparative study in three cultures. *Child Language Journal*, 5, 97–121. [online] [http://sas.epnet.com/Delivery/Print.Save.asp?tb=0&\\_ug=sid+56D56D90-18B1-4C87-B3](http://sas.epnet.com/Delivery/Print.Save.asp?tb=0&_ug=sid+56D56D90-18B1-4C87-B3) ... [luettu 25.7.2006].
- Antón, M.1999. The discourse of a learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, 83, 303–318.
- Antón, M. & F.J. DiCamilla 1999. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Modern Language Journal*, 83, 233–247.
- Aronsson, K. & S. B. Andersson 1996. Social scaling in children's drawings of classroom life: a cultural comparative analysis of social scaling in

- Africa and Sweden. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 301–314.
- Barcelos, A.M.F. 2003. Researching beliefs about SLA: a critical review. Teoksessa P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 7–33.
- Bernat, E. & I. Gvozdenko 2005. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ* 9 [online] <http://writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej33/al.html> [luettu 1.12.2006].
- Breen, M. (toim.) 2001. *Learner contributions to language learning. New directions in research*. Harlow: Longman.
- Brooks, M. 2005. Drawing as a unique mental development tool for young children: interpersonal and intrapersonal dialogues. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (1), 80–91.
- Coughlan, P. & P.A. Duff 1994. Same task, different activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel (toim.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 173–193.
- Crabbe, D. 2003. The quality of language learning opportunities. *TESOL Quarterly*, 37, 9–34.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Dufva, H. & R. Alanen 2005. Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. Teoksessa J. Kelly Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 99–118.
- 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: AFinLA, 295–316.
- Dufva, H., P. Kalaja & R. Alanen 2006. ”No man is an island?” Self-portraits of language learners. Esitelmä konferenssissa *Language in Action – Vygotsky and Leontievian Legacy Today*, Jyväskylä, 8.–10.6. 2006.
- Dufva, H., P. Kalaja & R. Alanen (tulossa). Beliefs about language, language learning and teaching: from novice to expert. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*.
- Dufva, H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Hakamäki, L. 2005. *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 3. Jyväskylän yliopisto.

- Harris, J. 2005. What do free-hand and computer-facilitated drawings tell teachers about the children who drew them? [online]  
<http://www.iste.org./inhouse/publications/jrte/28/5/harris/article/textonly.cfm> [luettu 15.1.2007].
- Iddings, A.C.D., J. Hought & R. Devlin 2005. Multi-modal representations of self and meaning in English-dominant classroom. Teoksessa J. Kelly Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 33–53.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18, 220–226.
- Jama, O. (toim.). 2000. *Kielivuori*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Kalaja, P. 2003. Research on student beliefs about SLA within a discursive approach. Teoksessa P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 87–108.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva (tulossa). Self-portraits of learners of EFL. Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Palgrave.
- Kalaja, P. & A.M.F. Barcelos (toim.) 2003. *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer.
- Kalaja, P. & H. Dufva 2005. *Kielten matkassa. Opi oppimaan vieraita kieliä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kalaja, P., H. Dufva & R. Alanen, R. 2005. Käsitukset kielenoppimisesta – opettajan ja opettajan työkalu. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 295–314.
- Kalaja, P., J. Toomar, A. Pitkänen-Huhta, T. Hirvonen & H. Dufva 2006. Suoravalinta ja vieraiden kielten opiskelijan opinnot. Teoksessa P. Riihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83, 65–83.
- Kendrick, M. & R. McKay 2004. Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 109–128.
- Klepsch, M. & L. Logie 1982. *Children draw and tell. An introduction to the projective uses of children's human figure drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- Kozulin, A., 1998. *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kress, G. 2000. Multimodality. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 182–202.
- Kress, G., C. Jewitt, J. Ogborn & C. Tsatsarelis 2001. *Multimodal teaching and learning*. London: Continuum.

- Kress, G. & T. van Leeuwen 1996. *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2001. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (toim.) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. & S.L. Thorne. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leontiev, A.N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leontiev, A.N. 1981. *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Linell, P. 2005. *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations*. London: Routledge.
- Nikula, T. 2000. Kielioppi kiehtovaksi – piirrostoita käyttäen. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 129–140.
- Nikula, T. & A. Pitkänen-Huhta 2006. Photographs and pictures as a methodological tool in examining youth identities. Esitelmä konferenssissa *The Annual BAAL / IRAAL Conference*, Cork, Irlanti, 7.–9.9. 2006.
- Norton, B.P. 2001. Non-participation, imagined communities and the language classroom. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning. New directions in research*. London: Longman, 159–171.
- Ohta, A. 2000. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 51–78.
- Oxford, R. 2001. 'The bleached bones of a story': learners' constructions of language teachers. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning. New directions in research*. Harlow: Longman, 86–111.
- Ormerod, F. & R. Ivanič 2002. Materiality in children's meaning-making practices. *Visual Communication* 1 (1), 65–91.
- Pavlenko, A. 2004. The making of an American. Negotiation of identities at the turn of the twentieth century. Teoksessa A. Pavlenko & A. Blackledge (toim.) *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 34–67.
- Pavlenko, A. & J.P. Lantolf 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 156–177.

- Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylän yliopisto.
- Platt, E. & F. Brooks 2002. Task engagement. A turning point in foreign language development. *Language Learning*, 52, 365–400.
- Roebuck, R. 2000. Subjects speak out: how learners position themselves in a psycholinguistic task. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 79–95.
- Turunen, P. & P. Kalaja 2004. Kieltenoppijat ja -opettajat – metaforisesti. Teoksessa P. Muikku-Werner & H. Stotesbury (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. AFinLAN vuosikirja 62. Jyväskylä: AFinLA, 73–88.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. 2002. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. Teoksessa C. Kramsch (toim.) *Language acquisition and language socialization*. London: Continuum, 140–164.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1987. *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and speech*. Toim. R.W. Rieber & A.S. Carton. Käänt. N. Minick. New York: Plenum Press.
- Wenden, A. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515–537.
- Wenden, A. 1999. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27, 435–441.