

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 75. Jyväskylä. s. 181–200.

Maarit Mutta, Pekka Lintunen & Sanna Pelttari

Turun yliopisto

Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena

Hybrid language learning, combining formal and informal contexts, is nowadays common and natural. The use of various everyday technologies offers extracurricular or extramural support for language learning. We focused on two groups of university students, language and political science majors, and compared informal pre-university learning contexts, the perceived importance of language skills and attitudes towards technology-enhanced language learning with a Webropol-based questionnaire. In their responses, the groups were very similar. They were aware of and had benefitted from many informal learning contexts. Both groups found knowing foreign languages very important and had generally positive attitudes towards technology-enhanced language learning. Awareness of informal language learning affordances can enhance the diversity of foreign languages and act as a balancing force against possible inequality of education.

Keywords: affordances, hybrid learning, informal language learning, language awareness

Asiasanat: tarjoumat, hybridioppiminen, informaali oppiminen, kielitietoisuus

1 Johdanto

Eurooppalainen kielimaisema on monimuotoinen ja moniarvoinen. Euroopan unioni pyrkii edistämään monikielisyyttä siten, että jokainen EU-kansalainen osaisi oman ensikielensä eli äidinkielensä lisäksi kahta vierasta kieltä (Franke & Mennella 2016). Eri maat ja niiden sisäiset alueet ovat kuitenkin usein kielellisesti erilaisessa ja eriarvoisessa asemassa (ks. esim. Johansson & Pyykkö 2005), mikä vaikuttaa koulutukseen, kielikoulutukseen ja sitä kautta työelämän mahdollisuuksiin niin kansallisessa kuin kansainvälisessä kontekstissa. Myös Elinkeinoelämän keskusliitto (EK 2010) on tehnyt kyselyitä kielitaidon tarpeesta nyky-yhteiskunnassa ja todennut kielitaidon ratkaisevan roolin muun muassa rekrytoinneissa. Vuonna 2009 tehtyyn kyselyyn vastanneet pitivät englannin kielen taitoa tärkeimpänä (88 %). Sitä seurasivat ruotsi (50 %), venäjä (29 %), saksa (15 %), ranska (5 %), viro (3 %), espanja (3 %), kiina (< 2 %) ja italia (< 2 %). Kielitaitotarpeet vaihtelivat alan mukaan: esimerkiksi rakennusalalla viron kielen osaamista kaivattiin, kun taas paperiteollisuudessa ranskan tai espanjan osaaminen katsottiin eduksi (EK 2010: 5–7).

Suomen kielen ohella kouluissa opiskellaan enimmäkseen englantia ja ruotsia; muiden kielten opiskelu on vähentynyt sekä perusopetuksessa että lukiossa (Digert & Tamminen 2016; OPH 2015a). Englannin kielen asema korostuu siten, että koulun ulkopuolella nuorten maailma on yhä enemmän englannistunut ja oppilaat altistuvat sille kaikkialla, kuten mainoksissa, tietokonepeleissä, internetissä ja TV:ssä (ks. myös Leppänen, Nikula & Kääntä 2008). Tämä vaikuttaa siihen, että monet kielenkäyttäjät kokevat englannin vahvimaksi vieraaksi kielekseen (Lintunen, Mutta & Pelttari 2017; ks. myös Ringbom 2007). Koska englantia käytetään Suomessa useissa eri funktioissa, kiinnostus muihin vieraisiin kieliin on vähentynyt (ks. esim. Leppänen & Nikula 2007). Toisaalta teknologinen kehitys on mahdollistanut uusien oppimisympäristöjen syntyamisen, ja digitaalisuus on tullut osaksi arkea. Formaalit eli muodolliset ja informaalit, arkielämään liittyvät oppimisympäristöt sekoittuvat toisiinsa ja luovat uusia kielenoppimisen ja kielenkäytön tarjoumia eli mahdollisuuksia (*affordances*), joiden avulla kielitaito voi kehittyä. Informaalien ympäristöjen luomat mahdollisuudet voivat siten täydentää formaalien ympäristöjen mahdollisesti väheneviä tarjoumia oppimiselle; sosiaalinen media (esim. Twitter) mahdollistaa vieraan kielen käytön luokkahuoneen ulkopuolellakin (ks. esim. Blin & Jalkanen 2014). Uudet opetussuunnitelman perusteet korostavat oppilaiden omaa roolia ja tietoisuuden lisäämistä, jolloin he voivat luoda omia oppimispolkujaan ja parantaa mahdollisuuksiaan oppia kieltä myös koulun ulkopuolella (OPH 2014; OPH 2015b).

Tässä artikkelissa selvitämme, miten yliopisto-opiskelijat ovat hyödyntäneet informaaleja oppimiskonteksteja vieraiden kielten opiskelussa ennen korkeakouluopintoja. Vierasta kieltä ei tällöin ole välttämättä käytetty oppimistarkoituksessa vaan esi-

merkiksi osana vapaa-ajan aktiviteettia tai viestin perille saamiseksi (ks. myös Gombert 1990). Tutkimme kahta opiskelijaryhmää: toisessa ryhmässä kieltä opiskellaan pääaineena (kielten opiskelijat), toisessa ryhmässä kielellä on enemmänkin välineellinen arvo (politiikan tutkimuksen opiskelijat). Tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Turun yliopistossa koottua aineistoa. Tässä artikkelissa keskitymme vuosina 2015–2017 kieli- ja käännöstieteiden laitoksella ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa Webropol-kyseilytyökalun avulla tehtyihin kyselyihin.

Tarkastelemme kahden eri alan opiskelijoiden tietoisuutta kielestä tai kielitaidon merkityksestä tämän päivän yhteiskunnassa sekä heidän näkemyksiään siitä, miten teknologian avulla voi lisätä tarjoumia kielen oppimiselle. Pohdimme myös sitä, mikä rooli vieraalla kielellä on heidän nykyisissä opinnoissaan ja tulevassa työelämässä. Artikkelissa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisissa informaaleissa tilanteissa opiskelijat ovat käyttäneet vieraita kieliä ennen korkeakouluopintoja?
2. Miten opiskelijat tiedostavat kielen ja kielitaidon merkityksen itselleen ja nyky-yhteiskunnassa yleensä?
3. Mikä on opiskelijoiden asenne teknologian käyttöön kielenopetuksessa?

2 Aikaisempi tutkimus

2.1 Monimediaisuus ja informaali kielenoppiminen

Nopea teknologinen kehitys on rikastuttanut opetusmetodeja viime vuosikymmeninä. Laitteiden saatavuus, helppokäyttöisyys, pieni koko ja tehokkuuden kasvu erilaisine tietokone- ja mobiilisovelluksineen ovat monipuolistaneet kielenopetusta ja luoneet autenttisia oppimisen konteksteja digitaalisissa ympäristöissä (Erstad 2010; Jalkanen 2015; Jalkanen & Taalas 2015; Mutta, Lintunen, Ivaska & Pelttonen 2014; Palmgren-Neuvonen, Jaakkola & Korkeamäki 2015; Piirainen-Marsh & Tainio 2009; ks. myös Thorne & Reinhardt 2008). Jalkanen ja Taalas (2015: 183) puhuvat monimediaisista ympäristöistä ja kielenopetuksesta, jossa teknologiaa ei vain integroida opetukseen vaan nähdään osana laajempaa koulutuksellista kokonaisuutta, jossa yhdistyvät ”opetuksen ja oppimisen tavoitteet, materiaalivalinnat, työskentelytavat sekä arviointi- ja palautekäytännöt”.

Teknologian kaikkiallistuminen on lisännyt myös oppijoiden mahdollisuuksia luoda uusia toimintaympäristöjä omalle kielenoppimiselleen. Formaali oppimisympäristö on saanut rinnalleen non-formaalin (ei tutkintoon tähtäävän) ja informaalin (arkielämän oppimisen) (Lampinen & Juntunen 2013). Sylvén ja Sundqvist (2017: ii) jakavat koulun

ulkopuolella tapahtuvan oppimisen sen perusteella, onko informaalin toiminnan alkuunpanijana opettaja tai jokin koulutusta antava toimija (*extracurricular L2 learning*) vai oppilas itse (*extramural L2 learning*). Kaikkien näiden toimintaympäristöjen rajat ovat hämärtyneet, ja opettajat voivat hyödyntää koulun ulkopuolella tapahtuvaa kielellistä toimintaa osana kouluopetusta. Koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista voidaan kutsua hybridioppimiseksi (Blin & Jalkanen 2014; Lintunen ym. 2017). Osa oppimisesta on tietoista eli eksplisiittistä (*conscious learning*), kun taas osa tiedostamatonta eli implisiittistä (*learning without attention*). Toisinaan nämä prosessit sekoittuvat eikä niiden välille voi tehdä selkeää eroa (ks. myös Gombert 1990). Informaalit oppimisympäristöt luovat siis uudenlaisia kielenkäytön konteksteja ja tarjoumia oppimiselle, joissa teknologia voi olla läsnä.

Informaalien oppimisen tulokset ovat olleet myönteisiä muun muassa sanaston, kuullunymmärtämisen ja kommunikaatiotaitojen kehittämisessä (ks. esim. Sylvén & Sundqvist 2017). Huolimatta siitä, että tyttöjen kielelliset taidot ovat yleensä olleet paremmat kuin pojilla (OECD 2012, 2013), viimeaikaisissa vieraan kielen informaaliin oppimiseen liittyvissä suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että pojat saavat englannin kielessä parempia oppimistuloksia kuin tytöt, koska he pelaavat muun muassa reaaliaikaisia videopelejä internetissä (Ilomäki, Taalas & Lakkala 2012; Uusikoski 2011; ks. myös Piirainen-Marsh & Tainio 2009). Myös Sundqvist ja Sylvén (2014) päätyivät samansuuntaisiin tuloksiin Ruotsissa, kun he tutkivat englannin kielen käyttöä vapaa-ajalla sekä sen vaikutusta oppimistuloksiin ja vieraan kielen käyttöä koskeviin asenteisiin. Paljon internetpelejä pelaavat 10–11-vuotiaat pojat luottivat enemmän kielitaitoonsa kuin muut ryhmät ja saivat parempia arvosanoja. Sundqvistin (2016) mukaan pelaamiseen liitetään usein stereotyyppisiä olettamuksia, joiden mukaan pelit kuuluvat maskuliiniseen kulttuuriin. Tutkija kuitenkin huomauttaa, että tuloksiin tulee suhtautua varovaisesti, koska tytöt eivät aina raportoi pelaamisestaan. Tällaiset informaalit aktiviteetit tuottavat monesti implisiittistä, tiedostamatonta kielenoppimista, vaikka päämääränä ei ole (vieraan) kielen oppiminen vaan vapaa-ajan vietto mieluisan harrastuksen parissa. Voidaankin pohtia, toimivatko oppijat näissä tilanteissa aina tiedostamatta vai pyrkivätkö jotkut heistä tietoisesti edistämään omaa kielitaitoaan hyödyntämällä uusien oppimisympäristöjen mahdollisuuksia.

2.2 Kielitietoisuus ja teknologioiden hyödyntäminen kielten oppimisessa ja opetuksessa

Kielitietoisuudella on todettu olevan läheinen yhteys kielenoppimiseen. Van Lierin (1998) tutkimuksessa todettiin, että sosiaalinen vuorovaikutus oli avaintekijä tietoisuuden ja kielitaidon kehittämisessä. Van Lierin (1998: 131) mukaan neljä perinteistä kog-

nitiivisesti määriteltyä tietoisuuden tasoa ovat tietoisuus olemassaolosta, tietoisuus asioista ja tapahtumista, metatietoisuus sekä vapaaehtoisuus ja tietoinen toiminta. Kielitietoisuuden kehittymisen olennaisena osana on myös kriittisen kielitietoisuuden omaksuminen, jossa henkilö pohtii tietoisesti omaa toimintaansa (van Lierin hierarkian korkein taso, mts. 136; ks. myös Dufva, Alanen & Aro 2003). Nämä tasot ovat yhteneväiset lisääntyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen, kielen kehittymisen sekä oman itsen ja muiden tiedostamisen kanssa.

Kielitietoisuus on kehityspsykologian käyttämä termi, kun taas kielitieteessä puhutaan useasti metakielellisestä tietoisuudesta ja sen alalajeista (mm. Bialystok 2001; Gombert 1990). Käytämme tässä artikkelissa termiä kielitietoisuus, sillä se on sisällytetty uusiin opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2014; OPH 2015b). On kuitenkin huomattava, että tutkimuskohteena olevat käsitykset ja käytännöt ajoittuvat osallistujilla perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen aikaan, jolloin edelliset opetussuunnitelman perusteet olivat voimassa (2005–2011). Kielitietoisuuden merkitys huomioidaan siis aiempaa paremmin perusopetuksen ja lukion uusissa opetussuunnitelmissa. Kielitietoisuus nähdään nyt entistä enemmän koko yhteisön kuin yksilön ominaisuutena, ja sitä rakennetaan kielitietoisessa koulussa vuorovaikutuksen kautta. Tavoitteena on tehdä kouluista kielitietoisia yhteisöjä, joissa ymmärretään (myös vieraiden) kielten keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Kielitietoisessa koulussa puhutaan kielistä ja niihin kohdistuvista asenteista avoimesti. (OPH 2014; OPH 2015b.) Jaakkolan (2016) pro gradu -tutkielman mukaan yläkouluikäisten oppilaiden kielitietoisuus on moniääninen ja monikielinen. Koulu, media, koti ja kaverit vaikuttavat oppilaan kielitietoisuuden rakentumiseen, ja heidän kielitietoisuudessaan kuuluukin autoritaarisia ääniä, kuten koulu, vanhemmat ja media, jotka saattavat asettaa kielten käytölle rajoituksia. Nämä autoritaariset äänet saattavat muovata myös yleisiä kieliin kohdistuvia asenteita kielteiseen tai myönteiseen suuntaan. Kieliasenteet kuten muutkin asenteet ovat tilanteisesti ja ajallisesti muuttuvia, ja ne suuntautuvat ”joko eri kieliä tai saman kielen alueellisia tai sosiaalisia murteita tai näiden puhujia (tai kirjoittajia) kohtaan” (Kalaja 1999: 46). Asenteita ja niiden muuttumista tutkitaan muun muassa kyselyiden ja haastatteluiden avulla (mts. 49).

Samoin keinoin on tutkittu teknologiatietoisuutta ja teknologioiden käyttöä. Benini ja Murray (2014) tutkivat Irlannissa toisen asteen opettajien ja opiskelijoiden teknologian käyttöä ja asenteita teknologiarikasteista opetusta kohtaan. Tutkimuksen perusteella nämä kohderyhmät käyttivät teknologiaa samalla tavoin arjessaan (sosiaalinen media, sähköposti ym.). Sen sijaan kohderyhmien välillä oli eroja teknologian käytössä erityisesti kouluympäristössä. Opiskelijoiden mielestä teknologian käyttäminen oli motivoivaa mutta ei ensisijaista vieraan kielen opetuksessa. Opettajat olivat puolestaan in-

nostuneita käyttämään teknologiaa opetuksen tukena, mutta olivat huolissaan teknologian käytön mukanaan tuomista käytännön ongelmista, kuten resursseista ja laitteiden toimivuudesta. Muissakin viimeaikaisissa tutkimuksissa on päädytty samansuuntaisiin tuloksiin, kun on verrattu formaaleja ja informaaleja kielenoppimisympäristöjä (esim. Iломäki ym. 2012; Laakkonen 2015; Mutta, Peltari, Lintunen & Johansson 2014; Williams, Abraham & Bostelmann 2014). Tutkimukset osoittavat, että opiskelijat saattavat hyvinkin olla tottuneita muun muassa lähettämään sähköpostia, navigoimaan internetissä tai käyttämään sosiaalista mediaa henkilökohtaisessa viestinnässä, kun taas samoja teknologisia työkaluja he käyttävät vähemmän luokkahuoneissa sen mukaan, millaiset teknologiset valmiudet kouluilla on.

Yleisen käsityksen mukaan uudet sukupolvet syntyvät diginatiiveiksi ja ovat usein taitavampia sosiaalisen median ja mobiililaitteiden käyttäjiä kuin opettajansa (Mikkola, Jokinen & Hytönen 2011). Kaikki digiajan kielten opiskelijat eivät kuitenkaan suhtaudu teknologian käyttöön samalla tavalla. Viime aikoina on nostettu esiin myös nuorten ikäluokkien digisyrjäytymisen mahdollisuus, kun osa nuorista ei harrasta tai vietä aikaansa digitaalisessa maailmassa (ks. esim. Kaarakainen, Kivinen & Tervahartiala 2013). Oppijoilla on oma henkilökohtainen tapansa oppia ja omaksua kieltä, ja tämä näkyy myös heidän digitaalisissa oppimisprofileissaan. Aiemmassa tutkimuksessamme (Lintunen ym. 2017) tunnistimme kolme digioppimisen profilia: digiajan oppija, hybridioppija ja koulussa oppija. Digiajan oppija on sosiaalisen median ja internetin ”hevijuuseri”, joka pelailee ja käyttää päivittäin kymmenkuntaa sovellusta informaalisissa kontekstissa ja suhtautuu myönteisesti teknologioiden käyttöön myös formaalisissa kontekstissa. Hybridioppija on somen eli sosiaalisen median ja internetin aktiivinen käyttäjä. Hänellä on kokemusta teknologioiden käytöstä formaalisissa kontekstissa, mutta hän on samalla kriittinen liialliseen teknologian käyttöön kohtaan ja haluaa pitää somen käytön ja formaalin opetuksen erillään. Koulussa oppija käyttää somea ja internetiä informaalisissa kontekstissa mutta suosii perinteisiä opetustapoja ja konkreettisia vuorovaikutustilanteita. Hän kokee oppivansa parhaiten kirjojen, kynän ja paperin kanssa eikä usko teknologian edistävän oppimista. On syytä muistaa, että nämä profiilit voivat muuttua ajan myötä ja että ne kuvaavat kyselyn aikaista tilannetta (ks. myös Jalkanen 2015).

Ebrand Suomi Oy:n tekemässä kyselyssä *SoMe ja nuoret 2016* suosituimmat sosiaalisen median palvelut ovat WhatsApp (88 % vastaajista käyttää), YouTube (85 %), Facebook (81 %), Instagram (72 %), Spotify (66 %) ja Snapchat (60 %). Keskivertonuori käyttää viikoittain internetiä 20–30 tuntia, joista somen palveluita on 15 tuntia. Edellisvuoteen verrattuna WhatsApp oli noussut kärkeen ja Snapchatin käyttö oli lisääntynyt rajusti. (Ebrand Suomi Oy 2016.) Tulosten perusteella suomalaiset nuoret ovat hyvin tottuneita käyttämään erilaisia sosiaalisen median palveluita. He ovat niin ikään tottuneita

älypuhelimien ja tietokoneiden käyttäjiä. Muutos on kuitenkin nopeaa, ja palveluiden järjestys voi vaihtua vuosittain.

3 Aineisto ja metodi

Keskitymme tässä artikkelissa kahden eri opiskelijaryhmän Webropol-kyselyssä vuonna 2017 antamiin vastauksiin: kielten opiskelijoiden (n=23) ja politiikan tutkimuksen opiskelijoiden (n=27). Näitä vastauksia peilataan myös aiemman, vuonna 2015 tehdyn laajemman kieliaineiden opiskelijoiden informaalia oppimista käsitelleen kyselyn vastauksiin (ks. Lintunen ym. 2017). Vuoden 2017 kyselyssä selvitettiin muun muassa opiskelijoiden kielitaitoon ja -tietoisuuteen liittyviä asioita, kuten kielenoppimiskokemuksia informaaleissa konteksteissa, ja opiskelijoiden näkemyksiä kielten tai kielitaidon merkityksestä tämän päivän yhteiskunnassa sekä omassa elämässään. Lisäksi kyselyn avulla kartoitettiin opiskelijoiden asenteita kielten opetuksessa ja oppimisessa hyödynnettäviä teknologioita kohtaan. Kysely oli muokattu CSLP:n (*Centre for the Study of Learning and Performance*)¹ teknologioiden käyttöönottoa käsittelevien kyselylomakkeiden pohjalta. Kyselyssä oli 23 monivalintaista tai avointa kysymystä seuraavista aiheista:

- taustatiedot
- kielten ja kielitaidon merkitys
- informaali kielenoppiminen ja teknologioiden käyttö
- teknologioiden käytön hyödyt ja haitat kielenoppimisessa.

Taustatiedoissa kysyttiin muun muassa opiskelijoiden ikää ja vahvinta kieltä. Kielten ja kielitaidon merkitystä käsittelevissä kysymyksissä opiskelijoilta tiedusteltiin, mikä merkitys kielillä ja kielitaidolla tulee olemaan heidän tulevassa työssään ja mikä on heidän mielestään kielitaidon merkitys tämän päivän suomalaisessa yhteiskunnassa. Informaaliin kielenoppimiseen ja teknologioiden käyttöön liittyvissä kysymyksissä haluttiin tietää, missä konteksteissa ja tilanteissa opiskelijat olivat käyttäneet vierasta kieltä koulun ulkopuolella ennen yliopisto-opintojen alkua ja millaisia eri sähköisiä tai teknologiapohjaisia työkaluja he olivat käyttäneet. Viisi väittämää tiedusteli pääasiassa teknologioiden hyötyjä ja haittoja kielenoppimisen tukena: Tuovatko eri teknologiat ja sovellukset mielestäsi lisäarvoa kielen oppimiseen ja opettamiseen? Mitkä ovat olleet mielestäsi kaikkein parhaimpia ja hyödyllisimpiä kokemuksia eri teknologioiden ja sovellusten käytös-

¹ Kyselylomakkeet ovat vapaasti saatavilla tutkimuskäyttöön osoitteessa <https://www.concordia.ca/research/learning-performance/knowledge-transfer/instruments.html>.

tä kieltenopetuksessa (ennen yliopistoa)? Osa kysymyksistä jakautui moniin alakohtiin ja esimerkiksi useisiin asenneväittämiin, joihin piti reagoida neliportaisen Likert-asteikon avulla (täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä, täysin eri mieltä).

Vuoden 2017 kyselyyn vastanneista kieliaineiden opiskelijoista valtaosa oli 3.–5. vuosikurssin opiskelijoita, jotka osallistuivat keväällä 2017 syventävien opintojen KOOT (Kielen oppimisen ja opettamisen teknologiat) -kurssille. Vastaajista 11 opiskeli pääkielenään englantia, 3 espanjaa, 3 ranskaa sekä 3 suomea. Tämän lisäksi kahdella vastanneista oli pääaineena saksa ja yhdellä pohjoismaiset kielet. Vapaaehtoinen kysely toteutettiin kurssin yhteydessä. Vapaaehtoiseen kyselyyn osallistuneet politiikan tutkimuksen opiskelijat olivat yhtä lukuun ottamatta kaikki ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Jatkossa näihin kahteen opiskelijaryhmään viitataan lyhenteillä KIE ja POL.

4 Informaali kielenoppiminen, kielitietoisuus ja asenteet teknologioiden opetuskäyttöä kohtaan

4.1 Informaali kielenoppiminen ennen yliopistoa

Ennen yliopisto-opintoja molemmat vastaajaryhmät olivat käyttäneet runsaasti vieraita kieliä, varsinkin englantia, informaaleissa ympäristöissä vapaa-ajallaan. Kyselyn aikaan kielten opiskelijoista 70 prosenttia ja politiikan tutkimuksen opiskelijoista 60 prosenttia käytti paljon tai erittäin paljon vieraita kieliä vapaa-ajallaan. Vastauksissa korostuivat henkilökohtaisten perhe- tai ystäväsuhteiden lisäksi kulttuurin ja viihdeteollisuuden eri muodot, kuten televisio, elokuvat, musiikki, internet, lehdet, kirjat sekä sosiaalinen media. Vastausten perusteella kielten opiskelijoilla oli enemmän henkilökohtaisia kontakteja erikielisiin ihmisiin kuin politiikan tutkimuksen opiskelijoilla (KIE 14/23; POL 3/27). Toisaalta kaksi politiikan tutkimuksen opiskelijaa selitti vahvaa ruotsin kielen osaamistaan informaalilla oppimisella: kommunikointi ruotsinkielisten sukulaisten kanssa oli vahvistanut heidän kielitaitoaan.

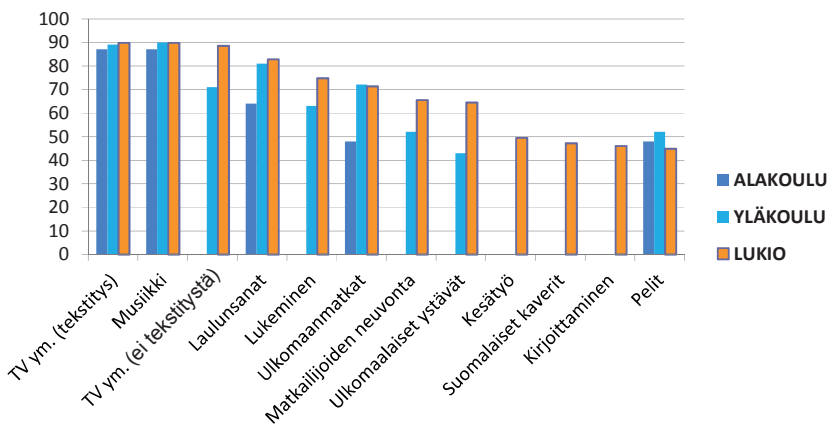
Tavallisimmat informaalit tilanteet liittyivät harrastuksiin, viihdeteollisuuteen ja kohtaamisiin erikielisten puhujien kanssa. Taulukossa 1 ovat esillä sellaiset toiminnot, joihin yli 70 prosenttia vastaajista osallistui. Vertailun vuoksi myös KIE-ryhmän kesätyöprosentti on mainittu.

TAULUKKO 1. Informaalit oppimisympäristöt.

Missä konteksteissa/tilanteissa käytit vierasta kieltä koulun ulkopuolella ennen yliopistoa (monivalinta)?	KIE n=23	%	POL n=27	%
Elokuvien / TV:n katselu (tekstitys)	19	83 %	27	100 %
Ulkomailla matkustelu	21	91 %	26	96 %
Elokuvien / TV:n katselu (ei tekstitystä)	21	91 %	26	96 %
Musiikin kuuntelu	21	91 %	26	96 %
Laulusanojen lukeminen	19	83 %	25	93 %
Ulkomaalaisten ystävien kanssa	17	74 %	24	89 %
Turistien neuvonta	21	91 %	22	82 %
Lukeminen	20	87 %	21	78 %
Kesätyöt	10	44 %	19	70 %

Taulukko 1 osoittaa, että vieraan kielen käyttö koulun ulkopuolella informaaleissa tilanteissa on samankaltaista molemmissa ryhmissä: elokuvien tai TV:n katselu tekstitettyinä tai ilman tekstitystä, ulkomailla matkustelu ja musiikin kuuntelu olivat molemmille ryhmille keskeisiä informaalien oppimisen ympäristöjä. Huomionarvoista on, että politiikan tutkimuksen opiskelijat ilmoittivat käyttäneensä vierasta kieltä kesätöissä ja ulkomaalaisten ystävien kanssa useammin kuin kielten opiskelijat, jotka taas neuvoivat vieraskielisiä turisteja sekä lukivat vieraalla kielellä politiikan tutkimuksen opiskelijoita enemmän.

Vuoden 2015 kysely antoi samansuuntaisia tuloksia. Laajemmassa ensimmäisen vuoden kielten opiskelijoille suunnatussa kyselyssä (n=87) kävi ilmi, että iän ja koulutuksen myötä (tässä alakoulusta lukioon) oma-aloitteinen vieraan kielen käyttö informaalissa kontekstissa lisääntyi ja monipuolistui. Tuolloin viisi useimmiten mainittua kielenkäyttötilannetta olivat vieraskielisten elokuvien tai televisio-ohjelmien katsominen tekstitettyinä, musiikin kuuntelu, laulun sanojen lukeminen, ulkomailla matkustelu sekä elokuvien tai television katselu ilman tekstitystä (ks. tarkemmin Lintunen ym. 2017). Kuvio 1, jossa suhdeluku on prosentteina, havainnollistaa, miten oma-aloitteisuus lisääntyy.



KUVIO 1. Informaalit oppimiskontekstit kouluaikana (n=87).

Taulukko 1 ja kuvio 1 osoittavat, että nämä oppilaat ja opiskelijat hyödyntävät omaaloitteisesti tilanteita, joissa vierasta kieltä voi käyttää koulun ulkopuolella, oli tavoitteena sitten kielenoppiminen suoraan tai epäsuorasti.

4.2 Kielitietoisuus ja käsitykset kielitaidon merkityksestä

Vuoden 2017 kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat koulutussuuntauksestaan riippumatta erittäin tietoisia omasta kielitaidostaan ja sen merkityksestä sekä omassa elämässään että tulevassa työssä ja yhteiskunnassa yleensä. Erityisesti monien kielten opiskelijoiden vastauksissa heijastui kielitaidon merkitys myös suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta (ks. esimerkit 1–3).

- (1) Kielitaito on äärimmäisen tärkeä suomalaisessa yhteiskunnassa, mutta usein kielitaidosta puhutaan vain englannin näkökulmasta, ja muut kielet jäävät vähemmälle huomiolle. Toisaalta myös esimerkiksi ruotsin merkitystä toisena kotimaisena vähentellään jatkuvasti ja enenevässä määrin. Lisäksi mahdollisuus opiskella vieraita kieliä vaihtelee merkittävästi valtakunnallisesti, eikä resurssit ole aina kovin mairittelevat. Tästä seuraa, että vaikka samalla kielitaitoa arvostetaan syvästi, tuntuu myös siltä, että kielitaidon kehittämiseen ei kuitenkaan haluta panostaa. (KIE5)
- (2) Kielen osaaminen avaa ovia toiseen kulttuuriin ja avoimuuteen sekä tasa-arvoisuuteen, joten koen sen olevan erittäin tärkeää. (KIE16)
- (3) [Kielitaidon merkitys on] tärkeä. Kielet edustavat toisiinsa tutustumista ja niiden ymmärtämistä. (POL19)

Molemmille ryhmille kielten osaaminen tulevassa työssä oli tärkeää tai erittäin tärkeää: kielten opiskelijoille kielitaito on osa ammatti-identiteettiä tai itseisarvo, kun taas politiikan tutkimuksen opiskelijoista moni kertoi pyrkivänsä kansainvälisiin tehtäviin, ja kielellä on täten tärkeä välineellinen arvo myös kulttuurien ymmärtämisen kannalta (ks. esimerkit 4–8).

- (4) Kielten opettajana kielten ja kielitaidon merkitys luonnollisestikin tulee olemaan suuri tekijä työssäni. Fakta on kuitenkin se, että en tee kielitaidollani mitään, ellen hallitse pedagogista puolta. (KIE2)
- (5) Suuri merkitys: tulen opettamaan kahta (tai mahdollisesti useampaa) kieltä ja niihin liittyvää kulttuuria. Haluan jakaa opiskelijoilleni/oppilailleni sen ilon ja hyödyn, jota olen itse kielten opiskelusta ja käyttämisestä saanut. Lisäksi omalla kielitaidollani on suuri merkitys: olen jonkinlaisena esimerkkinä oppilaille. Itseä tulee kehittää kohti parempaa kielenkäyttäjää sekä päivittää omaa tietämystä. (KIE20)
- (6) [Kielitaito on] tärkeä ja kv-linjalaisena erityisesti. Myös koska maailma monikulttuuristuu koko ajan. (POL6)
- (7) Kielitaidolla on suuri merkitys, sillä haluaisin työskennellä kansainvälisissä tehtävissä (EU, suurlähetystöt). (POL11)
- (8) Todennäköisesti se on jokin vaatimus palkkaamiselle. (POL18)

Tutkimustulosten mukaan englanti oli ylivoimaisesti vahvin ja myös arjessa käytetyin kieli (KIE 91 %; POL 96 %). Avoimissa kysymyksissä suurin osa vastaajista piti sitä myös tämän päivän globaalistuneessa yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla välttämättömänä kielenä (ks. esimerkit 9–10).

- (9) Mielestäni englannin kieli on erittäin tärkeä työllistymisen kannalta, sillä moni työ on globalisoitunut. Myös vapaa-ajasta (media) voi saada enemmän irti, jos osaa englantia hyvin. Ruotsin kielen taidosta on myös suuri etu työnantajan silmissä, etenkin länsirannikolla ja pk-seudulla. Suomalaiset osaavat englantia hyvin ja tähän pitäisi pyrkiä jatkossakin. (KIE7)
- (10) Englannin osaaminen on hyvin tärkeää, eikä esim. yliopistossa pärjää ilman. Muita kieliä ei juuri tarvitse. (POL11)

Kuten esimerkki 10 osoittaa, opiskelijoiden mielissä englannin kielen osaaminen näyttäisi saavuttavan eräänlaisen kansalaistaidon aseman, ja englannin myös oletetaan riittävän kaikkeen kanssakäymiseen. Suurin osa kertoi oppineensa englantia informaalissa kontekstissa. Toisaalta vastauksissa heijastui muidenkin kielten merkitys ja monipuolisen kielitaidon arvostus erityisesti työnhakutilanteessa (ks. esimerkki 11).

(11) Kielitaitoa tarvitaan melkein jokaisessa ammatissa ja kielitaitoa arvostetaan korkealle työmarkkinoilla. (POL22)

Opiskelijoiden mainitsemat kielet, joita he kertoivat osaavansa, esitetään taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden osaamat vieraat kielet.

	KIE n=23	%	POL n=27	%
englanti	23	100 %	27	100 %
ruotsi	16	70 %	11	41 %
espanja	14	61 %	5	19 %
saksa	12	52 %	8	30 %
ranska	11	48 %	7	26 %
italia	4	17 %	4	15 %
venäjä	2	9 %	2	7 %
japani	2	9 %	0	
kiina	2	9 %	0	
portugali	1	4 %	0	
katalaani	1	4 %	0	
latina	1	4 %	0	

Taulukko 2 osoittaa, että tämän aineiston perusteella kielten opiskelijoilla oli monipuolisempi kielivaranto, mikä on heidän koulutussuuntauksensa näkökulmasta luonnollista. Myös heidän vastauksensa korostivat kielitaidon tärkeyttä. Suuri osa kieliaineiden opiskelijoista mainitsi osaavansa englannin lisäksi myös ruotsia, espanjaa, saksaa tai ranskaa. Poliitiikan tutkimuksen opiskelijoista ruotsin mainitsi selvästi alle puolet. Kolme heistä kertoi oppineensa ruotsia sukulaisuus- ja muiden ihmissuhteiden vuoksi. Opiskelijoiden itsearviointiin ruotsin osaamisesta tulee kuitenkin suhtautua varauksella, sillä he voivat olla ylikriittisiä tai epävarmoja osaamisestaan. Tämä saattaa hankaloittaa opintojen kulkua ja mahdollisesti niiden loppuun saattamista, sillä ruotsin kielen taito vaaditaan osana korkeakoulututkinnon suorittamista. Toisaalta ainoastaan 11 prosenttia poliitiikan tutkimuksen opiskelijoista ilmoitti osaavansa vain yhtä vierasta kieltä. Toisen vieraan kielen taito tosin mainittiin usein heikoksi tai alkeiskurssin tasoiseksi. Tämä on silti enemmän kuin Opetushallituksen keskimääräinen arvio esimerkiksi peruskoululaisten osaamien kielten määrästä (2013: yksi kieli 1,0 %, kaksi kieltä 78,8 %, kolme kieltä 19,2 %; OPH 2015b). On kuitenkin huomioitava, että kyselyssä ei pyydetty arvioimaan erikseen

kielitaidon eri osa-alueiden hallintaa, eli esimerkiksi katalaanin taito voi tarkoittaa vain muutaman sanan osaamista.

4.3. Teknologiatietoisuus ja asenteet teknologioiden käyttöä kohtaan kieltenopetuksessa

Tutkimuksen kohderyhmien teknologiatietoisuus sekä eri teknologioiden käyttö ja asenteet niitä kohtaan olivat hyvin samankaltaisia. Kaikki vastaajat käyttivät päivittäin WhatsAppin kaltaista pikaviestitoimintoa ja kaikki kielten opiskelijat myös internetiä (vrt. POL 96 %). Seuraavaksi eniten käytettiin päivittäin sähköpostia (KIE 96 %; POL 89 %), Facebookia (KIE 91 %; POL 85 %), Instagramia (KIE 57 %; POL 67 %), videoklippejä (KIE 52 %; POL 52 %), YouTubea (KIE 52 %; POL 41 %) ja äänitiedostoja (KIE 26 %; POL 60 %). Myös vuoden 2015 laajemmassa kyselyssä edellä mainituista käytetyimmät olivat internet, sähköposti, pikaviestitoiminto, Facebook ja YouTube. Nuoret aikuiset vaikuttavat käyttävän teknologioita päivittäin hyvin samalla tavalla. Suurin osa käyttää muutamaa teknologiaa päivittäin, mutta joukossa on myös yksilöitä, joiden teknologioiden käyttö on suppeampaa. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös ebrand Suomi Oy:n tekemässä kyselyssä *SoMe ja nuoret 2016* (ebrand Suomi Oy 2016).

Kyselymme perusteella kielten opiskelijoista noin puolet kertoi käyttävänsä viikoittain tiedonhakuun Wikipediaa (57 %), lukevansa keskustelupalstoja (49 %) tai katselevansa elokuvia (52 %), kun taas politiikan tutkimuksen opiskelijoiden viikoittaisiin käytänteisiin kuuluivat erityisesti Wikipedian (71 %), käännösohjelmien (52 %), YouTuben (48 %) ja digilehtiä (48 %) hyödyntäminen (ks. myös Lintunen ym. 2017). Tässä kyselyssä ei eritelty esimerkiksi Wikipedian arkikäyttöä ja sen käyttöä opiskelutarkoituksiin tai pyydetty arvioimaan tiedon luotettavuutta.

Valtaosa opiskelijoista suhtautui eri teknologioiden hyödyntämiseen opetuksessa myönteisesti, ja heidän mielestään ne toivat lisäarvoa kielen oppimiseen ja opettamiseen (KIE 86 %; POL 85 %). Huomionarvoista kuitenkin on, että asenneväittämässä suurin osa opiskelijoiden vastauksista sijoittui ”jokseenkin samaa mieltä – jokseenkin eri mieltä” -akselille. Toisin sanoen opiskelijat eivät olleet aivan ehdottomia asenteissaan, mikä kuvastuu myös heidän avoimissa vastauksissaan. Kielten opiskelijoiden vastauksissa näkyy niin ikään huoli tulevasta työelämästä ja opettajuuteen ladatuista odotuksista (ks. esimerkit 12–13).

- (12) [Suhtaudun] ristiriitaisesti: Toisaalta VALTAVA määrä mahdollisuuksia ja monimuotoisuutta sekä hauskoja ja erittäin innostavia uusia opetus- ja oppimiskeinoja. Toisaalta: eikö lasten ja nuorten älyvempainten parissa vietetystä ajasta olla oltu huolissaan muutenkin jo parisen vuosikymmentä..? (tähän viihdyttämisen tavoitteeseen kun tuntuu meno hieman menneen). (KIE21)

- (13) Koko aihe tuntuu itselle todella vieraalta, minun on vaikea sanoa mitään. Itse en ole kovin hyvä käyttämään älylaitteita, ainakaan vielä. Peruskäyttö sujuu. Pelkään, etten opettajana pysty olemaan oppilaiden tasolla taitojeni kanssa, kun minun periaatteessa kuuluisi olla heitä parempikin. Uskon, että älylaitteiden käyttö opetuksessa motivoi oppilaita. Pelin kaltaiset sovellukset voivat auttaa oppilaita muistamaan paremmin, kun he eivät vain passiivisesti kuuntele opettajaa vaan tekevät jotain heille mielenkiintoista. Minun on vaikea sanoa enempää, kun en vielä tiedä minkä tyyppisiä sovelluksia kielenopiskeluun on tarjolla. (KIE23)

Toisaalta perusteellinen tarkastelu paljastaa, että politiikan tutkimuksen opiskelijoiden asenteet olivat kategorisempia ja ehkä myös yksimielisempiä, kun taas kielten opiskelijoiden asenneväittämät jakautuivat tasaisemmin Likertin asteikolle. Tähän saattaa vaikuttaa se, että kielten opiskelijat olivat hieman politiikan tutkimuksen opiskelijoita vanhempia ja ehtineet opinnoissaan pidemmälle, mikä on saattanut karsia täysin ehdottomia mielipiteitä.

Molempien ryhmien opiskelijat katsoivat, että teknologian käyttö voi toimia myös eriarvoistavana tekijänä, jos kouluilla ei ole riittävästi resursseja. Kahdesta väittämästä opiskelijat olivat selvästi eri mieltä: 65 prosenttia kielten opiskelijoista oli samaa mieltä siitä, että teknologioiden käyttö vaikeuttaa luokkahuoneen hallintaa, kun taas 67 prosenttia politiikan tutkimuksen opiskelijoista oli eri mieltä. Tulokseen saattaa vaikuttaa se, että kielten opiskelijat tähtäävät opettajan ammattiin ja osalla heistä on jo hieman opetuskokemusta ja siten käytännönläheisempi näkökulma opettajan työhön. Poliitiikan tutkimuksen opiskelijoiden enemmistö (60 %) ei katsonut, että teknologioiden käyttö kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja, kun taas kielten opiskelijoiden vastaukset jakautuivat tasaisesti puolesta ja vastaan. Molemmat ryhmät olivat kuitenkin sitä mieltä, että teknologioiden käyttö kehittää yleisesti viestintätaitoja. Viestintä- ja vuorovaikutustaidot siis miellettiin eri asioiksi. Teknologioiden käyttöön usein liitettyjä kielteisiä vaikutuksia ei koettu uhkana: teknologioiden ei uskottu laiskistuttavan tai passivoivan oppijoita tai häiritsevän heidän keskittymistään ja sitä kautta heikentävän heidän oppimistuloksiaan.

Myös avoimien kysymysten vastauksista heijastui opiskelijoiden positiivinen suhtautuminen teknologisten apuvälineiden käyttöön oppimisessa ja opettamisessa. Toisaalta vastauksissa korostui myös arvostus perinteistä didaktiikkaa (esim. kirjat, taulu, vihkot) ja kontaktiopetusta kohtaan. Vastausten mukaan teknologiat ovat hyvä lisä perinteiseen opetukseen, ja ne tuovat vaihtelua ja monipuolistavat opetusmenetelmiä. Niiden käyttö ei kuitenkaan saisi olla itseisarvo vain sen takia, että ne ovat tiettyä ajankohtana uusia ja suosittuja opetusmenetelmiä. Avoimissa vastauksissa kielten opiskelijat tarkastelivat asiaa monisanaisesti ja useasta näkökulmasta. Tähän vaikuttanee osittain se, että suurimmasta osasta heistä tulee kieltenopettajia, minkä vuoksi he ovat

jo ehkä pohtineet asiaa hiukan enemmän kuin politiikan tutkimuksen opiskelijat (ks. esimerkit 14–18).

- (14) Mielestäni teknologiat ovat hyvä lisä opetusmenetelmiin, mutta niiden ei pitäisi olla itseisarvo. Uutta opetussuunnitelmaa ja siihen liittyvää keskustelua seurattessa on tuntunut paikoitellen siltä kuin laitteita olisi käytettävä vain käyttämisen vuoksi, vaikei niillä mitään järkevää tehtävää olisikaan. Mielestäni laitteet eivät voi täysin korvata ”perinteistä” opetusta. (KIE9)
- (15) Teknologioiden ja sovellusten käyttö on hyödyllistä opiskelu-/opetustilanteissa, mutta niihin ei tulisi turvautua täysin. Vaikka nykysukupolvi toimiikin heille luonnollisessa ympäristössä kaiken teknologian keskellä, olen sitä mieltä, että sen liika hyödyntäminen johtaa vuorovaikutustaitojen vajavaisuuteen ja nimenomaan kielten opiskelussa heikentää kommunikatiivista kompetenssia. Teknologialla ei voida koskaan täysin korvata kontaktiopetusta. Erilaiset sovellukset (Duolingo, WordDive) ovat kuitenkin hyvä lisä esimerkiksi sanaston opiskeluun. (KIE15)
- (16) Teknologiaa ei pidä lisätä ”sen itsensä takia” mutta voi olla hyödyllistä jos sitä käytetään sopivasti. (POL2)
- (17) Hyvä idea, mutta opettajan pitäisi osata asiansa ja sitä ei tulisi käyttää liikaa, sillä muutenkin mobiililaitteet ovat hyvin läsnä jokapäiväisessä elämässä. (POL24)
- (18) Toimii hyvin kontaktiopetuksen ulkopuolella lisänä. Kontaktiopetusta ei pitäisi ”tuhlata” esim. peleihin yms. (POL21)

Myös vuoden 2015 Webropol-kyselyyn vastanneet suhtautuivat myönteisesti teknologioiden käyttöön formaalissa kontekstissa, mutta nimenomaan osana muuta opetusta ja sillä edellytyksellä, että opettajat hallitsevat teknologioiden käytön. Mukana oli myös kriittisiä mielipiteitä, joissa korostettiin erityisesti kontaktiopetuksen merkitystä. Tuolloin vain hieman alle puolella opiskelijoista oli kokemusta eri teknologioiden käytöstä kielenopetustilanteessa ennen yliopisto-opintoja (Lintunen ym. 2017). Samoin vuoden 2017 kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla oli suhteellisen vähän kokemusta teknologioiden käytöstä kielenopetuksessa ennen yliopisto-opintoja. Opintojensa loppuvaiheessa olevien kielten opiskelijoiden vastauksissa eniten mainintoja saivat videot (5 kertaa) ja sähköiset sanakirjat (3), kun taas ensimmäisen vuoden politiikan tutkimuksen opiskelijoiden vastauksissa korostuivat sähköiset sanakirjat (5), Quizlet (5) ja Duolingo (3). Teknologioiden käyttöä ei tarkoituksellisesti ollut määritelty kovin tarkkaan, joten kukin vastaaja saattoi mieltää sen hieman eri tavoin. Vastauksista käy ilmi, että teknologioiden hyödyntäminen ei ole digiajasta huolimatta vielä kovin yleistä perusasteen tai lukion kielenopetuksessa. Kielten opiskelijoista suurin osa oli käynyt peruskoulua tai lukiota vuosina 2005–2011, jolloin teknologioiden käyttö oli oletettavasti vielä nykyistä vähäisempää (ks. esim. Lintunen ym. 2017). Toisaalta ensimmäisen vuoden politiikan

tutkimuksen opiskelijoiden vastauksien perusteella voidaan todeta, että viime vuosina eri sovelluksia on otettu käyttöön aiempaa enemmän.

5 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa kartoitimme kyselytutkimuksen avulla kahden eri alan opiskelijoiden käsityksiä kielitaidosta, informaaleista kielenkäyttötilanteista ja kielenoppimistilanteista ennen yliopisto-opintoja. Lisäksi tarkastelimme teknologioiden hyödyntämistä kielenoppimisen tukena sekä teknologian käyttöön liittyviä asenteita.

Vastauksista kävi ilmi, että kyselyymme osallistuneilla nuorilla oli paljon potentiaalisia informaalin kielenoppimisen ympäristöjä. Niitä myös tunnustettiin ja niistä oltiin tietoisia, vaikka monet oppimistilanteet olivat ennen yliopisto-opintoja saattaneet olla implisiittisiä. Kieltä opittiin usein viihdeteollisuuden äärellä, ja koska nuoria kiinnostava viihdeteollisuus on enimmäkseen angloamerikkalaista, tärkeimmät informaalin oppimisen kanavat vahvistivat pääasiassa englannin kielen taitoa. Muiden kielten informaalia oppimista ei tunnustettu tai mainittu yhtä usein. Tämä saattaa johtua myös siitä, että muita kieliä oli opiskeltu formaalissa ympäristössä vähemmän, jolloin niiden informaalin oppiminen oli voinut jäädä vähäiseksi. Hybridioppiminen toteutui siis joissakin kielissä paremmin, toisissa huonommin. Opiskelijat osasivat kuitenkin luoda aktiivisesti omia informaaleja tarjoumia ja siten parantaa kielitaitoaan arjessa: keinoina oli esimerkiksi vieraskielisten ohjelmien tai elokuvien katselu ilman tekstitystä, musiikin kuuntelu, matkustelu sekä keskustelu sukulaisten ja ystävien kanssa.

Molempien ryhmien opiskelijat korostivat kielitaidon merkitystä henkilökohtaisessa elämässään ja tulevassa työelämässä. Vieraita kieliä arvostettiin, ja niiden hallintaa pidettiin tärkeänä. Kieliaineiden opiskelijoiden kielirepertoaari oli odotetusti laajempi kuin politiikan tutkimuksen opiskelijoiden. Toisaalta politiikan tutkimuksen opiskelijoiden suppeampi kielivalikoima ja vahva keskittyminen englantiin voidaan tulkita kielitaidon englannistumiseksi ja yleiseksi yksipuolistumiseksi. Heistä alle puolet ilmoitti osaavansa muita vieraita kieliä kuin Englantia. Tästä huolimatta myös politiikan tutkimuksen opiskelijoiden kielirepertoaari oli kokonaisuudessaan lähellä Euroopan unionin tavoitetta kahden vieraan kielen osaamisesta. On kuitenkin aiheellista pohtia, mitä opiskelijoiden heikoksi kokema ruotsin kielen taito merkitsee opiskelun ja työllistymisen kannalta.

Vastaajien näkemykset teknologia-avusteisesta kielenoppimisesta olivat pääosin myönteisiä: sitä pidettiin hyvänä tukena perinteiselle kontaktiopetukselle. Vastaajat olivat tottuneita teknologian käyttäjiä päivittäisessä elämässään. Muutamat heistä olivat kuitenkin epävarmoja teknologioiden tuomasta edusta tai omista teknologisista tai-

doistaan. Kielten opiskelijat, joista suurin osa oli tulevia opettajia, pelkäsivät politiikan tutkimuksen opiskelijoita enemmän, että teknologioiden käyttö voi vaikeuttaa luokkahuoneen hallintaa, kun taas enemmistö politiikan tutkimuksen opiskelijoista oli asiasta eri mieltä. Tähän saattoi vaikuttaa se, että osa kielten opiskelijoista oli jo toiminut opettajana ja heillä oli käytännön kokemusta asiasta.

Kielitaitovarannon yksipuolistuminen ja koulujen epätasa-arvoisesti jakautuneet resurssit saattavat aiheuttaa yhteiskunnallista eriarvoistumista. Tämän taustalla voivat olla osittain oppilaiden omat valinnat kouluaikana, mutta myös laajemmat koulutuspoliittiset päätökset, joihin yksittäinen koulu, opettaja tai oppilas ei voi juuri vaikuttaa (ks. myös Digert & Tamminen 2016). Tulevissa tutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää, onko eri aloille suuntautuneiden opiskelijoiden välillä havaittavissa eroja tai eriarvoistumista, joka heijastuisi myös heidän erilaisissa kieli- tai teknologiarepertoaareissaan. Myös oppilaiden käyttäytymistä arjessa ja kouluissa teknologioiden ja eri kielten parissa olisi seurattava suuremmalla otosmäärällä. Tärkeää olisi myös pohtia, voidaanko oppilaiden tietoisuutta hybrideistä oppimisympäristöistä ja niiden mahdollisuuksista lisätä. Hybridioppimisympäristöjä hyödyntämällä olisi mahdollista vähentää muun muassa kielivalikoimien vähäisyyden tai kouluresurssien puuttumisen aiheuttamaa eriarvoistumiskehitystä.

Vastausten perusteella voi päätellä, että teknologia-avusteinen kielenoppiminen ja -opettaminen ovat mieluinen lisä perinteiseen opetukseen. Nuorten oppijoiden päivittäin käyttämien teknologioiden avulla informaalia kielenoppimista on mahdollista tehostaa ja samalla tuoda kielenoppiminen osaksi päivittäistä toimintaa. Oppimisympäristöt laajenevat, ja kieltä on mahdollista oppia ajasta ja paikasta riippumatta. Suomessa muita kieliä kuin englantia opitaan harvemmin informaalisissa ympäristöissä. Muiden vieraiden kielten opetusta ja oppimista olisi kuitenkin mahdollista tukea siirtämällä englannin kanssa tutuksi tulleita toimintatapoja muiden vieraiden kielten opetukseen. Informaali oppiminen ja digitaalisuus voidaan siis nähdä osittain vastavoimana koulujen eriarvoistumiskehitykselle. On kuitenkin muistettava, että kielenoppijat ovat yksilöitä, joiden digitaidot ja digikäyttäytyminen vaihtelevat.

Koska tutkimuksessa oli mukana vain rajallinen otos kahdelta ihmistieteiden koulutusosalta, tutkimusta kannattaa laajentaa eri alojen vertailuun. Toisaalta kaikki vastanneet olivat korkeakouluopiskelijoita, joten vastauksissa havaitut suuntaukset, osittainen yksipuolistuminen ja englannistuminen, saattaisivat näkyä selvemmin, jos tutkimus kohdistettaisiin eri koulutusaloille ja -tasoille. Opiskelijoiden sosioekonomisten taustatietojen tarkastelu antaisi myös laajemman kuvan tutkitusta ilmiöstä.

Kuten tutkimuksemme osoittaa, oppijat toimivat informaaleissa kielenkäyttötilanteissa aktiivisesti luomalla omia tarjoumia vieraan kielen oppimiseen. Nähdäksemme oppilaiden tietoisuutta hybrideistä oppimisympäristöistä ja niiden mahdollisuuksista

voidaan lisätä ja siten osaltaan vähentää mahdollisesta resurssipulasta johtuvaa eriarvoistumiskehitystä kouluissa. Koulumaailman kannustama informaali (*extracurricular*) oppiminen voi motivoida oppijoita myös itselähtöiseen (*extramural*) oppimiseen. Tämä on erityisen tärkeää Suomessa harvemmin opiskelluille kielille, joille nuorten suosima englanninkielinen populaarikulttuuri ei aina automaattisesti luo tarjoutumia.

Kirjallisuus

- Benini, S. & L. Murray 2014. Challenging Prensky's characterization of digital natives and digital immigrants in a real-world classroom setting. Teoksessa J. Pettes Guikema & L. Williams (toim.) *Digital literacies in foreign and second language education*. San Marcos, TX: CALICO, 69–85.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Blin, F. & J. Jalkanen 2014. Designing for language learning: agency and languaging in hybrid environments. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), 147–170. <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/433>.
- Digert, J. & E. Tamminen 2016. *Tavoitteena kielitaidon monipuolistaminen Suomessa. Opettajien näkemyksiä mahdollisuuksista monipuolistaa oppilaiden kielivalintoja*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016060613338>.
- Dufva, H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAn vuosikirja 2003. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 295–315.
- ebrand Suomi OY 2016. *SoMe ja nuoret 2016. Kyselytutkimus suomalaisten nuorten median käytöstä*. <http://www.ebrand.fi/somejanuoret2016/> [luettu 20.1.2017].
- EK 2010. *Työelämässä tarvitaan yhä useampaa kieltä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009_Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf.
- Erstad, O. 2010. Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5 (1), 56–72. <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05>.
- Franke, M. & M. Mennella 2016. *Kielipolitiikka. Faktatietoja Euroopan unionista*. Euroopan parlamentti. http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fi/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.13.6.html [luettu 15.1.2017].
- Gombert, J. E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Illomäki, L., P. Taalas & M. Lakkala 2012. Learning environment and digital literacy: a mismatch or a possibility from Finnish teachers' and students' perspective. Teoksessa P. Trifonas (toim.) *Learning the virtual life: public pedagogy in a digital world*. New York: Routledge, 63–78. DOI: 10.4324/9780203818824.
- Jaakkola, A. 2016. *Miten yhdeksäluokkalaiset kirjoittavat kielestä? Kielitietoisuuden rakentuminen kirjoittamalla*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016080422601>.
- Jalkanen, J. 2015. *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 265. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47754>.
- Jalkanen, J. & P. Taalas 2015. Monimedialaisen kielen opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen,

- T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning*. AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 172–186.
- Johansson, M. & R. Pyykkö (toim.) 2005. *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karakainen, M.-T., O. Kivinen & K. Tervahartala 2013. Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuorisotutkimus*, 31 (2), 20–33.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 45–72.
- Laakkonen, I. 2015. Doing what we teach: promoting digital literacies for professional development through personal learning environments and participation. Teoksessa J. Jalkanen, E. Jokinen & P. Taalas (toim.) *Voices of pedagogical development: expanding, enhancing and elaborating higher education language learning*. Dublin: Research-Publishing.net, 171–195. DOI: 10.14705/rpnet.2015.000292.
- Lampinen, J. & M. Juntunen 2013. *Oppijat-hankkeen tuotos. Informaali oppiminen*. Peda.net. <https://peda.net/hankeet/oppijat/ovo/lahtokohdat/informaali> [luettu 22.1.2017].
- 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. DOI 10.1515/MULTI.2007.017.
- Leppänen, S., T. Nikula & L. Kääntä (toim.) 2008. *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS.
- Lintunen, P., M. Mutta & S. Pelttari 2017. Profiling language learners in hybrid learning contexts: learners' perceptions. *The EUROCALL Review*, 25 (1), 61–75. <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7145>.
- Mikkola, H., P. Jokinen & M. Hytönen (toim.) 2011. *Tulevaisuuden koulua kehittämässä – uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mutta, M., P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen 2014. Tulevaisuuden kielenkäyttäjät: monikielinen diginatiivi(ko?) Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow*. AFinLAn vuosikirja 2014. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 9–23.
- Mutta, M., S. Pelttari, P. Lintunen & M. Johansson 2014. Tutkiva oppiminen ja vieraiden kielten opetus – diginatiivit teknologisessa oppimisympäristössä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, lokakuu 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/tutkiva-oppiminen-ja-vieraiden-kielten-opetus-diginatiivit-teknologisessa-oppimisymparistossa>.
- OECD 2012. *Closing the gender gap*. Paris: OECD.
- OECD 2013. *PISA 2012 results: what students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science. Volume 1*. Paris: OECD.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015a. Verkko uutinen. http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kuukauden_tilasto_valtaosa_peruskoululaisista_opiskelee_vain_pakollisia_kielia?language=fi [luettu 17.1.2017].
- OPH 2015b. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Palmgren-Neuvonen, L., M. Jaakkola & R.-L. Korkeamäki 2015. School-context videos in Janus-faced online publicity: learner-generated digital video production going online. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (3), 255–274. DOI: 10.1080/00313831.2014.996599.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Tainio 2009. Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal*, 93 (2), 153–169. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00853.x.

- Ringbom, H. 2007. Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 183–196.
- Sundqvist, P. 2016. Gaming and young language learners. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.) *The Routledge handbook of language learning and technology*. New York: Routledge, 446–458.
- Sundqvist, P. & L. K. Sylvén 2014. Language-related computer use: focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26 (1), 3–20. DOI: 10.1017/S0958344013000232.
- Sylvén, L. K. & P. Sundqvist 2017. Computer-Assisted Language Learning (CALL) in extracurricular/extramural contexts. *CALICO Journal*, 34 (1), i-iv. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/issue/view/2197>.
- Thorne, S. L. & J. Reinhardt 2008. "Bridging activities", new media literacies and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25 (3), 558–572. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23096/19102>.
- Uusikoski, O. 2011. *Playing video games: A waste of time... or not? Exploring the connection between playing video games and English grades*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201207066181>.
- van Lier, L. 1998. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7 (2–3), 128–145. DOI: 10.1080/09658419808667105.
- Williams, L., L. B. Abraham & E. D. Bostelmann 2014. A survey-driven study of the use of digital tools for language learning and teaching. Teoksessa J. Pettes Guikema & L. Williams (toim.) *Digital literacies in foreign and second language education*. San Marcos, TX : CALICO, 29–67.