

Toimittaneet

Lotta Lehti, Pauliina Peltonen, Sara Routarinne,
Veijo Vaakanainen & Ville Virsu



Uusia lukutaitoja rakentamassa

Building new literacies

AFinLAn vuosikirja 2018

ISBN 978-951-9388-67-0

ISSN 2343-2608

AFinLAn vuosikirja 2018

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 76

Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 76

Uusia lukutaitoja rakentamassa **Building new literacies**

Toimittaneet

Lotta Lehti, Pauliina Peltonen, Sara Routarinne,

Veijo Vaakanainen & Ville Virsu



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2018

@ kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

SISÄLTÖ

Esipuhe
Förord
Preface

- ✎ *Lotta Lehti, Pauliina Peltonen, Sara Routarinne, Veijo Vaakanainen & Ville Virsu*
Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät 6
- ✎ *Suvi-Sadetta Kaarakainen & Meri-Tuulia Kaarakainen*
Tulevaisuuden kansalaisia rakentamassa – Uudet lukutaidot koulutuksen ja opetuksen digitalisaation kehityksessä 22
- ✎ *Taina Juurakko-Paavola, Mike Nelson & Heidi Rontu*
Language teacher perceptions and practices of digital literacy in Finnish higher education 41
- ✎ *Anne Huhtala*
Opetuksen ja oppimisen digiloikka kielenopiskelijoiden silmin 61
- ✎ *Anssi Roiha & Mélodine Sommier*
Kulttuurienvälisen tietoisuuden ja kieliasteiden kehittyminen CLIL-opetuksessa: retrospektiivinen tarkastelu 77
- ✎ *Minna Martikainen*
Inkeriläiset ja heidän suomen taitonsa mediassa 97
- ✎ *Johanna Tanner & Jannika Lassus*
Kotimaiset kielet työelämässä: suomenruotsalaisten raportoimat kokemukset työelämän viestintätilanteista ja saamastaan kielenopetuksesta 115
- ✎ *Riitta Juvonen & Sara Routarinne*
Toimintaa lukemisen ja kirjoittamisen rajapinnalla: neljäsluokkalaisten luetun ymmärtämisen tehtävä ympäristöopin tunnilla 134
- ✎ *Ulla Karvonen, Pilvi Heinonen & Liisa Tainio*
Kosketuksen lukutaitoa. Konventionaalituneet kosketukset oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa 159

☒ *Anja Keränen*
Murtumakohdat S2-oppijoiden improvisaatioharjoituksissa..... 184

☒ *Mia Scotson*
Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa....206

HAVAINTOJA JA KESKUSTELUNAVAUKSIA

Daniel Perrin
Making applied linguistics matter – a transdisciplinary approach.....232

Esipuhe

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen vuoden 2017 syysseminarium järjestettiin Turun yliopistossa teemalla *Uusia lukutaitoja rakentamassa*. Teeman tarkoituksena oli kerätä yhteen soveltavan kielitieteen alalla tehtävää tutkimusta uusien lukutaitojen määrittelystä, vaikutuksista ja pedagogiikasta. Tämän vuosikirjan artikkelit käsittelevät seminaarin teemaa eri näkökulmista.

Seminaarin kutsuttuina puhujina olivat Daniel Perrin (Zurich University of Applied Sciences, Sveitsi), Françoise Blin (Dublinin yliopisto, Irlanti) ja Heini-Marja Pakula (Turun yliopisto). Seminaarissa oli 166 osallistujaa, ja sen ohjelmaan kuului 74 itsenäistä esitelmää, 37 työpajaesitelmää, 6 PechaKucha-esitystä, 6 posteria ja 1 paneelikeskustelu. Lisäksi ohjelmassa oli Daniel Perrinin vetämä työpaja tiedeviestinnästä soveltavan kielitieteen alalla. Tähän vuosikirjaan on valittu vertaisarviointiprosessin myötä kymmenen artikkelia seminaarissa pidettyjen esitelmien joukosta. Lisäksi vuosikirjassa julkaistaan Daniel Perrinin essee soveltavan kielitutkimuksen merkityksestä ja monitieteisyydestä. Vuosikirjan avaa toimittajien kirjoittama johdantoartikkeli, jossa luodaan katsaus lukutaitoihin nopeasti muuttuvassa maailmassa sekä esitellään lukutaidon määritelmiä ja tutkimusmenetelmiä.

Päävastuussa syysseminariumin järjestelyistä oli Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos. Järjestelytoimikuntaan kuului lisäksi henkilökuntaa kieli- ja viestintäopintojen keskukselta ja kasvatustieteiden tiedekunnasta. Järjestelytoimikunnan puheenjohtajana toimi Lotta Lehti ja muut jäsenet olivat Judith Ansó Ros, kongressiavustaja Eeva Herrala, Päivi Laine, Pekka Lintunen, Maarit Mutta, Mari Mäkilä, Jenny Paananen, Sanna Pelttari, Sirkku Ruokkeinen, Outi Veivo ja tämän vuosikirjan toimittajat.

Kiitämme kaikkia vuosikirjan artikkelien kirjoittajia ja arvioijia sekä vuosikirjan taittajaa Sinikka Lampista Soveltavan kielitutkimuksen keskukselta. Kiitokset myös syysseminariumin tukijoille: Tieteellisten seurain valtuuskunta, Turun Yliopistosäätiö, Finn Lectura, LingoSoft ja Turun kaupunki.

Antoisia lukuhetkiä vuosikirjan parissa!

Turussa elokuussa 2018

Lotta Lehti, Pauliina Peltonen, Sara Routarinne, Veijo Vaakanainen ja Ville Virsu

Förord

Finländska föreningen för tillämpad språkvetenskap (AFinLA) hade sitt årliga höstsymposium 2017 i Åbo med temat *På väg mot nya läsfärdigheter*. Syftet med detta tema var att samla ihop forskning om hur man definierar de nya läsfärdigheterna, hur man undervisar i dem och vilka inflytelser de har. I artiklarna i denna årsbok diskuteras symposiets tema ur olika synvinklar.

De inbjudna talarna i symposiet var Daniel Perrin (Zurich University of Applied Sciences), Françoise Blin (Dublins universitet) och Heini-Marja Pakula (Åbo universitet). Det var sammanlagt 166 deltagare i symposiet och i programmet ingick 74 sektionsföredrag, 37 föredrag i workshoppar, 6 PechaKucha-föredrag och en paneldiskussion. Därtill ordnade Daniel Perrin en praktisk workshop om vetenskapskommunikation inom tillämpad språkforskning. I denna årsbok publiceras efter en referentgranskningsprocess tio artiklar som baserar sig på föredragen i symposiet. Förutom artiklarna publiceras även en essä skriven av Daniel Perrin som handlar om relevansen av tillämpad språkforskning samt om språkforskningens tvärvetenskapliga natur. Boken inleds med en introduktionsartikel skriven av redaktörerna som ger en överblick över läsfärdigheterna i en föränderlig värld samt presenterar olika definitioner och forskningsmetoder som kan användas i empiriska studier av de nya läsfärdigheterna.

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap vid Åbo universitet hade huvudansvaret för arrangemangen. I arrangörskommittén deltog också personal från Centret för språk och kommunikation och från Pedagogiska fakulteten. Lotta Lehti var ordförande för kommittén och de övriga medlemmarna var Judith Ansò Ros, kongressassistent Eeva Herrala, Päivi Laine, Pekka Lintunen, Maarit Mutta, Mari Mäkilä, Jenny Paananen, Sanna Pelttari, Sirkku Ruokkeinen, Outi Veivo samt redaktörerna för denna årsbok.

Vi vill rikta ett stort tack till alla artikelskribenter och referentgranskare samt till ombrytaren Sinikka Lampinen från Centralen för tillämpad språkforskning. Vi vill också tacka följande parter för finansiellt stöd: Vetenskapliga samfundens delegation, Åbo universitets fond (Turun yliopistosäätiö), Finn Lectura, Lingsoft och Åbo stad.

Vi önskar er alla givande lästunder med årsboken!

Åbo, i augusti 2018

Lotta Lehti, Pauliina Peltonen, Sara Routarinne, Veijo Vaakanainen och Ville Virsu

Preface

The 2017 autumn symposium of the Finnish Association for Applied Linguistics was organized at the University of Turku. The theme, *Building new literacies*, aimed to bring together applied linguistic research on the definitions, effects, and pedagogy of new literacies. The articles of this yearbook approach the theme of the symposium from different perspectives.

The invited speakers of the symposium were Daniel Perrin (Zurich University of Applied Sciences, Switzerland), Françoise Blin (University of Dublin, Ireland) and Heini-Marja Pakula (University of Turku). 166 participants attended the symposium, and the program included 74 independent presentations, 37 workshop presentations, 6 PechaKucha presentations, 6 posters and 1 panel discussion. In addition, the program included a workshop on the art of communication to the general public in applied linguistics, led by Daniel Perrin. Ten articles based on presentations given at the symposium have been selected for this yearbook through a peer review process. Moreover, the yearbook includes Daniel Perrin's essay on the importance and interdisciplinarity of applied linguistic research. The yearbook begins with an introductory article written by the editors, where an overview of literacies in the rapidly changing world is provided and definitions of literacy and methods for studying literacy are presented.

The main responsibility for organizing the autumn symposium was with the School of Languages and Translation Studies at the University of Turku. The organizing committee also included members from the Centre for Language and Communication Studies and the Faculty of Education. The organizing committee was chaired by Lotta Lehti and the other members were Judith Ansó Ros, conference assistant Eeva Herrala, Päivi Laine, Pekka Lintunen, Maarit Mutta, Mari Mäkilä, Jenny Paananen, Sanna Peltari, Sirkku Ruokkeinen, Outi Veivo and the editors of this yearbook.

We thank all the authors and reviewers for their contributions to this yearbook and Sinikka Lampinen from the Centre for Applied Language Studies for completing the layout of this publication. We are also thankful for The Federation of Finnish Learned Societies, the Turku University Foundation, Finn Lectura, Lingsoft, and the City of Turku for their support in organizing the symposium.

We hope these articles will be interesting and rewarding to read!

Turku, August 2018

Lotta Lehti, Pauliina Peltonen, Sara Routarinne, Veijo Vaakanainen and Ville Virsu

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLA:n vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 6–21.

**Lotta Lehti^{1,2}, Pauliina Peltonen¹, Sara Routarinne¹,
Veijo Vaakanainen¹ & Ville Virsu¹**

¹Turun yliopisto, ²Helsingin yliopisto

Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät

In 2017, the annual autumn symposium of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA) was organised in Turku. During the symposium, the theme “Building new literacies” was approached from various perspectives. In this introduction to the 2018 AFinLA Yearbook, we outline three approaches to literacy research and introduce the contributions included in this volume. First, we discuss how approaches to literacy have changed over time and highlight the multifaceted nature of literacy. Second, we briefly outline some of the recent societal changes, especially digitalisation and globalisation, that influence literacy requirements. For instance, examining attitudes towards digital literacy and the use of new technologies in teaching is important both from language learners’ and language teachers’ perspectives. Third, we present new approaches to literacy that highlight the interactional and multimodal aspects of literacy. We conclude with reflections on the theme from the perspective of transdisciplinary action research based on Daniel Perrin’s essay included in the yearbook.

Keywords: literacy, digital turn, globalisation, multimodality, research method

Asiasanat: lukutaito, digitaalinen murros, globalisaatio, multimodaalisuus, tutkimusmenetelmä



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Suomen itsenäisyyden 100-vuotisjuhlavuosi 2017 läheni huipennustaan samaan aikaan, kun AFinLAN syysseminarium järjestettiin Turun yliopistossa marraskuussa. Suomi100-juhlalpuheissa oli nostettu vuoden mittaan esiin lukutaidon merkitystä kansakunnan menestyksen tekijänä. Esimerkiksi kansallista lukutaitofoorumia ava- tessaan opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen totesi, että ”Satavuotista itsenäisyyt- tään juhlihan Suomen menestystarina on kertomus lukevasta kansasta. Monipuoli- nen lukutaito on kaiken oppimisen perusta.” (OKM 2017). AFinLAN syysseminariumin teema ”Uusia lukutaitoja rakentamassa” käänsi katseet lukutaidon tutkimukseen soveltavan kielitieteen näkökulmasta. Tarkoituksena oli yhtäältä koota yhteen tutki- musta siitä, miten globalisoitua ja digitalisoitua maailma muuttaa lukutaidon vaa- timuksia. Toisaalta teemaa tarkastelemalla saatiin yleiskuva siitä, miten muuttuvia lukemisen muotoja ja ympäristöjä tutkimuksessa tarkastellaan. Vuosikirjan artikkelit kertovat omalta osaltaan lukutaidon laajenemisesta uusille osa-alueille ja sen uusis- ta tutkimusmenetelmistä.

Kansalaisten, erityisesti lasten ja nuorten, lukutaito aiheuttaa huolta, vaikka tekninen taito lukea ja kirjoittaa on Suomessa lähes jokaisella ja maailmanlaajuises- tikin lukutaidottomuus on puolittunut vuodesta 1970 vuoteen 2015 (UNESCO 2017). Maailman aikuisväestöstä arvioidaan olevan tällä hetkellä lukutaidottomia 16 %, ja heistä suurin osa asuu kehitysmaissa. Suomalaislapset ovat pärjänneet kansain- välisissä lukutaitovertailuissa keskimäärin erittäin hyvin, mutta heikkojen lukijoi- den määrä on huolestuttavasti lisääntynyt viime vuosina (Leino ym. 2017). Tähän ongelmaan pureutuu esimerkiksi lukutaitofoorumien toimenpideohjelma, Lukuliike, joka pyrkii kehittämään lasten ja nuorten lukutaitoa ja lukemisharrastusta, jotta he pärjäisivät yhä monimuotoisemmissa tekstiympäristöissä. Jo ennen lukutaitofooru- mia Suomen Kulttuurirahasto oli käynnistänyt yhdessä Kopioston kanssa Lukuklaani- hankkeen koululaisten lukuharrastuksen tukemiseksi (ks. Kopiosto 2018). Keskeiset rahoituskohteet ovat koulukirjastojen kehittäminen, kaikille peruskouluille lähetet- tävät kirjakassat ja lukupiirityöskentelyn tukeminen. Nämä hankkeet kertovat siitä, että kaiken kaikkiaan lukutaitoa ja sen vaalimista pidetään tärkeänä arvona suoma- laisessa yhteiskunnassa.

Samalla kun työtä peruslukutaidon hyväksi on jatkettava, on kiinnitettävä en- tistä enemmän huomiota lukutaitoon kohdistuvien vaatimusten muutokseen. Ny- kypäivän maailmassa nimittäin peruslukutaito eli tekninen taito lukea, kirjoittaa ja saada kirjoitetusta tekstistä selvää ei kovin pitkälle riitä, vaan on ymmärrettävä myös tekstien konteksteja ja teksteillä toimimisen tavoitteita. On osattava tulkita ja tuot- taan hyvin monenlaisia tekstejä eri tilanteisiin niin kirjallisesti, suullisesti kuin visua- alisestikin. Siksi on perusteltua puhua lukutaidosta monikossa. Kuten Hiidenmaa (2018: 159) kirjoittaa, ”[n]ykyaikaisesta lukutaidosta puhumiseen tarvitaan monirivi- nen määritelmä”. Hiidenmaan (emt.) mukaan määritelmässä on otettava huomioon

viestinnän eri ulottuvuuksia, kuten viestintäväline, merkitysjärjestelmät (kirjaimet, kuvat, numerot jne.), viestinnän tarkoitus, vuorovaikutteisuus ja kriittisyys. Näiden eri ulottuvuuksien hallinta on monilla kielenkäyttäjillä puutteellista Suomessakin, ja tästä ollaan syystä huolissaan.

Tässä johdantoartikkelissa pohdimme luvussa 2 lukutaidon määritelmiä laajemmin, havainnollistaen lukutaidon monimuotoisuutta. Tämän jälkeen, luvussa 3, käsittelemme lyhyesti keskeisimpiä yhteiskunnan muutoksia, jotka vaikuttavat lukutaitovaatimukseen, sekä esittelemme vuosikirjan artikkelit, jotka kuvaavat näitä muutoksia. Luvussa 4 näkökulma lukutaitoon on multimodaalinen: (moni)lukutaito ei rajoitu vain kirjoitettuun kielimuotoon, vaan siihen kuuluu myös vuorovaikutustilanteiden tekojen, eleiden, asentojen ja visuaalisin keinoin välitettyjen merkitysten lukutaito. Artikkelit päättyy yhteenvetoon.

2 Lukutaidosta uusiin lukutaitoihin

Vanhastaan lukutaito on tarkoittanut teknistä kirjoitetun viestin dekodeaustaitoa, tekstin ymmärtämistä ja oikeinkirjoituksen perusteiden hallintaa. Näkökulma on yksilössä ja tämän taidoissa. (Esim. Gee 2015: 2.) Peruslukutaito antaa valmiuksia opiskeluun mutta on vain yksi ulottuvuus laaja-alaisempiin monilukutaitoihin. Tilastoitaessa lukutaidon saavuttamisen astetta eri maissa tarkoitetaan juuri tätä peruslukutaitoa. Kun esimerkiksi Suomessa ollaan huolissaan lukutaidosta, ei ajatella peruslukutaitoa vaan tarkoitetaan lukutaidon riittävyyttä eri elämänalueilla ja muuttuvassa tekstimaisemassa – myös tulevaisuudessa (ks. esim. Luukka 2013).

Jo viime vuosisadalla lukutaito alettiin hahmottaa myös sosiokognitiivisesta ja vähitellen myös -kulttuurisesta näkökulmasta. Näiden ajattelutapojen mukaan tekstien merkitys rakentuu lukijan aktiivisen toiminnan ja tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen kontekstin vaikutuksesta. Lukutaito alettiin ymmärtää funktionaaliseksi ja pragmaattiseksi taidoksi, merkittäväksi kansalaistaidoksi, joka mahdollistaa yhteiskuntaan osallistumisen (Kauppinen 2010; Leino 2014: 35–49). Tekstimaailmojen moninaistuminen – mukaan lukien internet ja erilaiset teknologiat lukemisen ja tekstien tuottamisen alustoina – on johtanut puheeseen toisaalta monilukutaidosta, toisaalta uusista lukutaidoista (Cope & Kalantzis 2000, 2015; Lankshear & Knobel 2011; Kupiainen 2017; Kulju ym. 2018). Suomen kielen termi 'lukutaito' saattaaakin johtaa harhaan. Hiidenmaa (2018) mainitsee kuvaavampina termeinä 'tekstitaidot', 'monilukutaidon' ja lainasana 'literacy'.

Uudet lukutaidot ovat tarpeen. Esimerkiksi tiedon löytäminen tekstistä on erilaista paperisia ja sähköisiä tekstejä luettaessa – eikä paperiperinteestä omaksuttu osaaminen riitä uusiin tarpeisiin. Lukijan vuorovaikutus paperisen ja sähköisen tekstin kanssa on erilaista, ja sähköinen teksti edellyttää lukijaltaan erityistä lukemi-

sen ohjausta. (Esim. Leino 2014: 54–55.) Sekä tekstien että niiden käyttötarkoitusten muutos on tehnyt tarpeelliseksi kehittää myös uusia tapoja opettaa uudenlaista, monimuotoisempaa lukutaitoa. Siksi uusista lukutaidoista, tekstitaidoista ja monilukutaidosta on keskusteltu erityisesti koulukontekstissa niin meillä kuin muuallakin. (Cope & Kalantzis 2015; Kupiainen 2017.) Erityisesti niin sanotun New London Groupin uusien lukutaitojen ja niiden edellyttämän pedagogiikan manifesti on laajentanut lukutaidon tarkoittamaan pääsyä erilaisiin työelämän, vallankäytön ja ihmisyhteisöjen kieliin ja diskursseihin (NLG 1996). Kyky hankkia ja käsitellä tietoa kriittisesti erilaisissa tekstiympäristöissä on edellytys yhteiskunnalliselle osallistumiselle ja vaikuttamiselle. Myös työelämä ja ammatillinen pätevyys vaativat monin paikoin entistä kehittyneempiä ja moninaisempia lukutaitoja – niin teknistä kuin tiedollista kompetenssia.

Suomalaisissa opetussuunnitelmissa puhuttiin 2000-luvun alussa tekstitaidoista, joihin sisältyy erilaisia tekstien vastaanottamisen ja tuottamisen taitoja (ks. esim. vuoden 2003 lukion ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet; OPH 2003, 2004). Uusimmissa lukion ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa esitellään monilukutaito englannin kielen *multiliteracies*-käsitteen suomenoksesta (OPH 2014, 2015). Monilukutaidolla tarkoitetaan eri muotoisten puhuttujen, kirjoitettujen, audiovisuaalisten ja digitaalisten tekstien vastaanottamisen, arvioinnin ja tuottamisen taitoja eri medioissa. Monilukutaito on siis kattokäsite monille erilaisille tekstien kanssa toimimisen edellyttämille taidoille, tiedoille ja strategioille (Luukka 2013; Kupiainen ym. 2015; Kupiainen 2017; Harmanen 2016; Kulju ym. 2018). Siihen sisältyy perinteisen lukutaidon lisäksi media-, verkko- ja internetlukutaito, digitaalinen, visuaalinen, kriittinen, kulttuurinen, eettinen, ammatillinen ja akateeminen lukutaito sekä informaation-, median- ja pelinlukutaito (Leino 2014: 68–70; Kupiainen ym. 2015). Erilaisten tekstien käsittelyyn liittyvien taitojen ohella monilukutaitoa käsitellään tässä johdantoartikkelissa myös multimodaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta luvussa 4, sisältäen esimerkiksi kehollisen toiminnan tulkinnan.

Lukutaidosta puhumisen käsitteistö ja erilaisten lukutaitojen analysoiminen ja niihin liittyvä teorianmuodostus on ollut vahva juonne 2000-luvun soveltavassa kielentutkimuksessa. Tavat, joilla lukemisesta puhutaan, ovat myös koulutuspoliittisia työkaluja. Merja Kauppinen (2010) huomauttaa, että ainakin Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat heijastelleet lukutaidosta käytyä akateemista keskustelua. Tutkimus on siis vaikuttanut koulutuspoliittisessa linjauksessa. Hänen tutkimuksensa käsittelee lukemista äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa ajanjaksolla 1970–2004. Akateemista keskustelua seuraten 1970-luvun lukutaitonäkemys oli kognitiivinen. 1980-luvulla se täydentyi funktionaalisella näkökulmalla ja sai 1990-luvulla sosiokognitiivisia painotuksia, jotka Kauppisen tulkinnan mukaan olivat vallitsevia vielä 2000-luvun alun opetussuunnitelmassa. Kauppisen

tulokset perustuvat humanistiselle tutkimusperinteelle ominaiseen tulkitsevaan sisällönanalyysiin.

Tässä vuosikirjassa **Suvi-Sadetta Kaarakainen** ja **Meri-Tuulia Kaarakainen** jatkavat Kauppisen avaamalla tiellä. He tarkastelevat artikkelissaan, missä yhteyksissä lukutaito nousee esiin suomalaisissa koulutuksen ohjausdokumenteissa ajanjaksolla 1990–2014. Aineiston rajaukseen on vaikuttanut dokumenttien saatavuus sähköisessä muodossa, sillä he koettelevat aineistoa ja lukutaidon käsitteistä tekstinlouhinnan menetelmällä. Heidän aineistonsa ei rajoitu vain opetussuunnitelmiin vaan sisältää myös muita strategisia kannanottoja koulutukseen ja lukutaitoon. Sähköistä aineistoa on myös täydennetty aihetta käsittelevillä, vain painetussa muodossa saatavilla olevilla dokumenteilla samalta ajanjaksolta. Menetelmänä tekstinlouhinta mahdollistaa huomattavan suurten tekstimassojen erittelyn.

Kaarakaisen ja Kaarakaisen tutkimuksessa louhimalla saadaan esiin kolme suomalaisen lukutaitokäsityksen aikakautta. Ennen vuotta 2005 vallalla olleessa vanhimmassa kerrostumassa lukutaito liittyy tekstien ymmärtämiseen, kielellisiin taitoihin ja tietotekniikkaan. Lukutaitojen moninaisuus havainnollistuu myös dokumenteissa käytetyistä yhdyssanoista, joiden perusosana on *lukutaito*. Poliittisessa ohjauksessa tämä kausi yhdistyy voimakkaaseen puheeseen tietoyhteiskunnan kansalaistaidoista ja niiden edellytyksistä. Vuosien 2005 ja 2010 välillä lukutaitokeskustelu yhdistyy laitteisiin ja laitteiden käyttämisen vaikuttavuuteen. Medialukutaito nähdään kansalaistaitona. Aatehistoriallisesti kausi seuraa keskustelua tulevaisuuden taidoista. Lukutaito mainitaan kuitenkin dokumenteissa aiempaa kautta harvemmin, mikä johtunee osittain siitä, että tällä kaudella lukutaidon sijasta puhuttiin tekstitaidoista ja laajasta tekstikäsitteestä, joita tekstinlouhinnan menetelmä ei ole tavoittanut. Kolmatta kautta 2010–2014 luonnehtii lukutaitomainintojen kasvu, käsitteiden moninaistuminen sekä oppimisympäristöjen, -materiaalien ja sosiaalisen median kytkeminen lukutaitoihin. Tällä kaudella penätään myös lukutaitojen opettamisen pedagogiikkaa. Kulloistenkin historiallis-poliittisten diskurssien erot näkyvät lukutaitojen nimeämisen moninaisuuden vaihtelussa ja asiayhteyksien variaatioissa. Artikkelit auttaa näkemään lukutaidon historiallis-poliittisesti paikantuneena.

3 Lukutaito globalisoituvassa ja digitalisoituvassa maailmassa

Lukutaidot ovat tiiviissä yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan. Yhteiskuntien muuttuessa myös lukutaidot muuttuvat. Kaksi keskeistä muutosta, joita myös tämän vuosikirjan artikkeleissa käsitellään, ovat digitaalinen murros ja globalisaatio. Digitaalinen murros on muuttanut ihmisten välistä yksityistä viestintää ja erityisesti julkista viestintää. Sisällöntuottajan ja -kuluttajan roolit ovat sosiaalisen median myötä muuttuneet, yhdistyneet ja sekoittuneet ja koko julkisen viestinnän luonne

on monella tapaa muuttunut. Murroksen myötä ajatus mediasta yksisuuntaisena vaikuttajana on kyseenalaistettu, sillä joukkoviestimillä ei enää ole monopoliasemaa. Tutkijat ovat kuvanneet median roolin ja viestinnän muutosta eri termeillä ja eri näkökulmia painottaen. Digitaalista viestintää kuvataan esimerkiksi verkostomaiseksi (Seppänen & Väliaverronen 2013; Pfister 2014), ja sen nähdään muodostavan toisistaan erillisiä ”kaikukoppia” tai ”kuplia” (Colleoni ym. 2014). Puhutaan myös ”henkilökohtaisista yleisöistä” (Schmidt 2014), ”henkilökohtaisesta joukkoviestinnästä” (Castells 2009) ja ”kytköksisyyden kulttuurista” (van Dijck 2013). Kaikki nämä termit viittaavat julkisen viestinnän muutokseen, joka vaatii mediakäyttäjiltä uudenlaista lukutaitoa.

Tänä toisinaan totuudenjälkeiseksi kutsuttuna aikana erityisesti lähdekriittisyys on noussut tärkeäksi lukutaidon osaksi. Esimerkiksi Yhdysvalloissa erityistä huolta herättää virheellisen tiedon leviäminen mediassa ja mediakäyttäjien puutteelliset taidot erottaa luotettava tieto epäluotettavasta. The News Literacy Project (2018) pyrkii tarjoamaan paitsi mediakäyttäjille myös opettajille ja kouluttajille välineitä valeutisten tunnistamiseen. Mediakasvatus on noussut myös Suomessa entistä tärkeämpään asemaan digitaalisen murroksen myötä. Paitsi lähdekriittisyys, myös vastuullisuus sisällöntuottajan roolissa on keskeinen mediataito. Someraivo, nettikysäminen ja vihapuhe eivät ole tietokoneiden vaan ihmisten tuottamia ilmiöitä ja kaikilla sosiaalisen median kautta julkisesti viestivillä on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnan ilmapiiriin. Yksi epähuomiossa kirjoitettu verkkokommentti voi rakentaa tai tuhota ilman, että kirjoittaja edes huomaa viestinsä vaikutusta.

Digitaalinen murros ei kuitenkaan rajoitu julkisen viestinnän muutoksiin, vaan digitaalisuus on muuttanut myös esimerkiksi työnteon tapoja ja näin ollen myös työelämän lukutaitovaatimuksia. Työelämän digitaalinen murros oli aiheena yhdessä syysseminariumin plenaariesitelmässä: **Daniel Perrin** käsitteli kirjoittamisen muutosta ammattikonteksteissa. Perrinin mukaan kirjoittaminen tapahtuu digitaalisen teknologian myötä yhä enemmän yhteistyönä, ja se on pirstaleisempaa toimintaa kuin ennen. Tekstejä muokataan jatkuvasti eri alustoilla. Perrin havainnollisti uusia kirjoittamisen taitoja muun muassa esittelemällä nykypäivän mediatulojen kirjoittamiskäytänteitä.

Digitaalinen murros on vaikuttanut merkittävästi myös kielen oppimisen ja opettamisen menetelmiin. Oppimisympäristöt sisältävät enenevässä määrin digitaalisia elementtejä, ja voidaankin puhua hybrideistä oppimisympäristöistä, joissa ”perinteisten” opetusmenetelmien ja -ympäristöjen ohella hyödynnetään uutta teknologiaa (ks. esim. Blin & Jalkanen 2014). Digitalisaatio on tuonut myös uusia mahdollisuuksia koulun ulkopuoliseen kielenoppimiseen, ja näin osaltaan myös informaalin ja formaalin oppimisen rajat ovat hämärtyneet (esim. Mutta ym. 2017). Digitaalinen lukutaito sisältää esimerkiksi digitaalisten työkalujen käytön hallinnan (määrittelystä ks. esim. Lankshear & Knobel 2011), joten sen merkitys korostuu sekä koulussa että sen ulkopuolella. Pedagogisesta näkökulmasta digitaalisen lukutaidon kehittymistä

esimerkiksi korkeakouluopetuksessa voidaan tukea mm. henkilökohtaisten oppimisen ympäristöjen (*personal learning environment, PLE*) avulla, joilla viitataan oppijoiden hyödyntämiin (digitaalisiin) työkaluihin ja ympäristöihin (Laakkonen 2015: 178). Näin opetuksessa voidaan huomioida oppijoiden yksilölliset tavoitteet ja taustat. Myös yksi syyssymposiumin plenaariesitelmistä pureutui kielen oppimisen ja opettamisen digitaaliseen murrokseen: **Françoise Blin** esitti näkemyksiään siitä, miten digitaalisen lukutaidon tulisi toimia kielenopetuksen viitekehystenä. Hän analysoi digitaalisen lukutaidon merkitystä opetuksen ja oppimateriaalien suunnittelussa ja tämän vaikutusta kieleen ja opettajakoulutukseen Irlannissa ja muualla.

Tässä vuosikirjassa digitaalista lukutaitoa käsitellään sekä korkeakouluopettajien että -opiskelijoiden näkökulmista; artikkeleita yhdistää tutkittavien digitaaliseen lukutaitoon ja digitaalisten menetelmien käyttöön liittyvien käsitysten kartoittaminen. **Taina Juurakko-Paavola, Mike Nelson ja Heidi Rontu** käsittelevät artikkelissaan korkeakoulu-opettajien digitaaliseen lukutaitoon liittyviä käytänteitä ja näkemyksiä. Tutkimus linkittyy kahteen kansalliseen hankkeeseen (2digi ja DIGIJOUJOU), joissa kartoitetaan yliopistojen kielikeskusten opettajien digitaalista lukutaitoa sekä tuetaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen digitaalisen pedagogiikan kehittämistä. Vaikka opettajia kannustetaan hyödyntämään digitaalisuutta opetuksessa ja noin puolet vastaajista arvioi digitaaliset taitonsa hyväksi tai erittäin hyväksi, tutkimus osoittaa, että opettajat kokivat tarvitsevansa tukea digipedagogiikan hyödyntämisessä. Tutkimus auttaa osaltaan kehittämään kansallista strategiaa kielten opettajien digitaalisen lukutaidon edistämiseksi korkeakouluissa.

Myös **Anne Huhtala** tutkii artikkelissaan digitaalisia lukutaitoja sekä niihin liittyviä asenteita, mutta tutkimuksen kohteena ovat kieltenopiskelijat, joista monet ovat myös tulevia kieltenopettajia. Huhtala selvittää laadullisen sisällönanalyysin keinoin, millaisina kieltenopiskelijat kokevat digitaaltaitonsa sekä millaisia hyötyjä ja haittoja he näkevät tieto- ja viestintäteknologian käytössä kieltenopetuksessa. Lisäksi hän kuvaa, kuinka opiskelijoiden käsitykset omista digitaaidoistaan ovat muuttuneet aiemmin tehdyssä tutkimuksessa havaituista (Huhtala 2014). Tulokset osoittavat, että opiskelijat pitävät digitaaitojaan riittävinä ja että opiskelijoiden käsitykset omista digitaaidoistaan ovat muuttuneet positiivisemmiksi. Opiskelijoiden suhtautuminen digitalisaatioon ja sen luomiin mahdollisuuksiin on myös pääsääntöisesti positiivista, ja tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytössä nähdään monia etuja, kuten sen tarjoama monipuolisuus ja vaihtelevuus. Toisaalta kieltenopiskelijat mainitsevat myös monia haittoja tai riskejä, kuten liiallisen ruutuajan tai lisääntyneen sosiaalisen epä tasa-arvon. Digitaaliset menetelmät nähdään siis tärkeänä osana nykyaikaista kieltenopetusta ja -oppimista, mutta niitä tulisi kuitenkin käyttää harkiten ja mahdolliset riskit tiedostaen. Opiskelijat pitivät myös tärkeänä, että digitaalisten menetelmien hyödyntäminen on pedagogisesti perusteltua. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet Mutta ym. (2017) kartoittaessaan kieltenopiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä teknologian hyödyntämisestä opetuksessa. Tutkimus

osoitti, että uusien teknologioiden käyttöön suhtauduttiin pääasiassa positiivisesti, kuitenkin esimerkiksi eriarvoistumisen riskit tiedostaen.

Digitaalisen murroksen lisäksi yksi merkittävimmistä lukutaidon vaatimuksia muokkaavista tekijöistä on globalisaatio. Digitaalinen viestintä edistää omalta osaltaan globalisaatiota, kun maantieteellinen sijainti ei enää rajoita sitä, kenen kanssa voi viestiä. Matkailun ja kansainvälisen kaupankäynnin lisääntyminen sekä muuttoliikkeiden kiihtyminen ovat kuitenkin tärkeimpiä globalisaation vauhdittajia. Kun ihmiset kohtaavat yhä enemmän erikielisiä ja eri taustoista tulevia henkilöitä ja näiden tuottamia tekstejä, sujuva viestintä eri tilanteissa edellyttää monikielisyden ja monikulttuurisuuden huomioon ottamista.

Monikielisyys on nykyään yksi keskeisimmistä soveltavan kielitieteen tutkimussuuntauksista; puhutaan ns. monikielisestä käänteestä (*multilingual turn*; esim. Conteh & Meier 2014). Monikielisyttä käsiteltiin myös vuoden 2017 AFiNAn vuosikirjassa, erityisesti monikielitetietoisuuden roolia eriarvoistumiskehityksen jarruttajana (Lilja ym. 2017). Turun syysseminaarissa monikielisyttä lukutaidon näkökulmasta tarkasteli plenaariesitelmässään **Heini-Marja Pakula**, jonka aiheena oli monikielitalous ja mahdollisuudet vaikuttaa yksilön kirjallisen monikielitaidon kehittymiseen kieltenopetuksessa. Monikielitaidon näkökulmasta kieltenopetus tähtää paitsi yhden kielen kielitaidon kehittymiseen myös kokonaisvaltaiseen viestintätaitoon eri kieliä hyödyntäen. Tämän näkemyksen mukaisessa opetuksessa käytetään hyväksi oppijan aiempaa kielitaitoa suhteessa opittavaan kieleen, jolloin kielet tukevat toisiaan. Oppimisstrategian toimivuutta on tähän mennessä testattu sukulaiskielillä. Pakulan mukaan tärkeää onkin vielä pohtia kokonaisvaltaisen kielenoppimisen toteutusta suomalaisessa kieltenopetuksessa, kun opetuskielillä ja opiskeltavalla kielellä ei ole sukulaissuhdetta.

Tässä vuosikirjassa monikielisyden ja/tai -kulttuurisuuden kysymyksiä käsitellään kolmessa artikkelissa. **Anssi Roiha** ja **Mélodine Sommier** tutkivat artikkelissaan kulttuurienvälisestä lukutaidosta. Tällä tarkoitetaan yksilön kykyä toimia tilanteissa, joiden osallistujat yksilö itse määrittelee kulttuurisesti erilaisiksi. Siinä missä kulttuurienvälinen lukutaito on perinteisesti ymmärretty etnosentrisesti homogeenisiksi miellettyjen kulttuurien viestintätapojen tuntemukseksi, nykyään kulttuurienvälisen lukutaidon nähdään kykyinä reflektoida omia käsityksiä ja tarkastella käytänteitä kriittisesti. Roihan ja Sommierin artikkeli pureutuu paitsi kulttuurienväliseen lukutaitoon myös kieliasenteisiin englanninkieliseen CLIL-opetukseen osallistuneiden henkilöiden kohdalla. Tutkimushenkilöitä haastateltiin yli 15 vuotta peruskoulun päättämisen jälkeen eri kulttuurien kohtaamisesta ja kieliasenteista. Tulokset osoittavat, että CLIL-opetus on useimpien kohdalla herättänyt kiinnostuksen eri kulttuureihin ja lisännyt erilaisuuden ymmärrystä. Toisaalta haastatteluissa ilmeni jonkin verran myös etnosentrisiä näkemyksiä homogeenisista kulttuureista. Tulokset kertovat hyvin vahvoista myönteisistä asenteista englannin kieltä kohtaan. Moni kertoi käyttävänsä englannin kieltä erittäin mielellään ja jatkuvasti niin työelämässä

kuin vapaa-ajalla ja kokevansa englannin taitonsa erittäin hyväksi. Kääntöpuolena englannin kielen arvostukselle on tulosten mukaan se, että haastatellut englannin kielen CLIL-opetuksen läpikäyneet henkilöt suhtautuivat muihin kieliin varsin kielteisesti. Saksa ja ruotsi olivat yleisimmät koehenkilöiden opiskelemat kielet, ja näitä luonnehdittiin muun muassa vaikeiksi, turhiksi ja hyödyttömiksi. Tutkimus avaa mielenkiintoisia uria CLIL-opetuksen vaikutuksiin asenteiden osalta; tähän asti asenteet ovat jääneet tutkimuksessa vähemmälle huomiolle CLIL-tutkimusten keskittyessä oppimistuloksiin niin kielitaidon kuin muiden aineiden sisältöjen osalta.

Minna Martikainen analysoi artikkelissaan inkeriläisten paluumuuttoa koskevaa keskustelua suomalaisessa mediassa vuosina 2015–2017. Inkeriläiset ovat olleet maahanmuuttajaryhmänä erityislaatuinen, sillä heidät on katsottu kansalaisuudeltaan suomalaisiksi eikä heiltä siten ole edellytetty täysin samojen kriteerien täyttämistä kuin muilta maahanmuuttajilta. Toisaalta jo oleskeluluvan alkuvaiheessa heiltä on edellytetty suomen kielen taitoa. Artikkelissa nivoutuvat kiinnostavalla tavalla yhteen etnisen alkuperän, henkilöhistorian, identiteetin rakentumisen, kansalaisuuden ja kielitaidon kysymykset.

Inkeriläisten paluumuutto herätti tarkasteluajankohtana laajaa julkista keskustelua, ja Martikainen analysoi artikkelissaan niin valtakunnallisissa kuin pienemmissä, paikallisissa medioissa julkaistuja tekstejä, pääosin uutisjuttuja. Hän selvittää sisällönanalyysin keinoin, millainen kuva mediassa rakentuu inkeriläisistä Suomessa. Fokuksessa ovat erityisesti sanatason ratkaisut ja toimijuuden rakentuminen teksteissä. Martikaisen mukaan median välittämä kuva on kahtalainen: yhtäältä esiin nousee inkeriläisten kokemus elämänlaadun paranemisesta ja uusista mahdollisuuksista Suomessa, toisaalta kotoutumisen haasteiden, kahden kulttuurin välissä elämisen, työttömyyden ja syrjäytymisen kaltaiset ongelmat. Martikaisen artikkelin tuloksia voidaan hyödyntää niin kulttuurienvälisen lukutaidon kuin medialukutaidonkin edistämisessä.

Johanna Tanner ja **Jannika Lassus** tarkastelevat artikkelissaan lukutaitoa monikielissä työympäristössä, tarkemmin ottaen kotimaisten kielten käyttöä ja eri kielten tilanteista valintaa työelämässä suomenruotsalaisten kielenkäyttäjien näkökulmasta. Artikkelin on osa laajempaa tutkimushanketta, jossa on tarkoitus tarkentaa työorganisaatioiden kielikäytäntöjä sekä laajentaa ja syventää ymmärrystä työelämän todellisista kielenkäyttötilanteista, joihin tässä artikkelissa luodaan katsaus kielenkäyttäjien itsearviointin kautta. Tutkijat keskittyvät erityisesti siihen, miten suomenruotsalaiset työntekijät kokevat ja näkevät omat kieli- ja viestintätaitonsa suhteessa työelämän vaatimukseen ja millaisia kielivalintoja he tekevät erilaisissa työelämän viestintätilanteissa. Tutkimuksen kohderyhmäläiset käyttävät työssään kotimaisten kielten lisäksi usein myös englantia, joten kommunikointi eri sidosryhmien kanssa tai erilaisten medioiden välityksellä asettaa heidät useita kertoja päivässä paitsi valitsemaan eri kielten välillä myös reflektoimaan omaa kielenkäyttöään ja kielellistä kompetenssiaan.

Tanner ja Lassus kartoittivat kyselytutkimuksella suomenruotsalaisten työntekijöiden kielikäyttötymistä ja työntekijöiden arvioita omasta työelämän kielitaidostaan. Vastausten analyysi osoittaa kiinnostavia eroja muun muassa kielenkäyttäjien reseptiivisiin ja produktiivisiin taitoihin liittyvien käsitysten sekä koulutustaustan ja työelämävalmiuksien välillä. Tutkimus herättää kiinnostavia kysymyksiä esimerkiksi työntekijöiden kielitaitoprofilin suhteesta uralla menestymiseen ja etenemiseen.

4 Lukutaito ihmisten välisenä multimodaalisena vuorovaikutuksena

Kun luvussa 3 käsitelimme uusia lukutaitoja erityisesti digitaalisen murroksen näkökulmasta sekä laajemmin globalisoituvan yhteiskunnan vaikutusta lukutaitovaatimuksiin, tässä luvussa käsittelemme sellaisia uusia lähestymistapoja lukutaitoon, joissa painottuvat moniaistillisuus eli multimodaalisuus ja vuorovaikutus. Multimodaalisen lähestymistavan taustalla voi nähdä New London Groupin (NLG 1996) esiin nostaman näkemyksen uusista tai moninaisista lukutaidoista pääsynä erilaisiin ja eri kontekstien diskursseihin. Eri diskursseihin osallistumisen taidot eivät ole vain kirjallisia tai verbaalisiakaan, vaan niihin sisältyy myös tekoja, arvoja, sosiaalisia identiteettejä, eleitä, katseita ja asentoja (Gee 1989). Vaikka lukutaito on perinteisesti liitetty tekstitaitoihin ja sittemmin myös erilaisiin digitaalisiin taitoihin, lukutaidon käsitettä on siis mahdollista soveltaa myös laajemmin erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Esimerkiksi vuonna 2014 ilmestynyt, uusia lukutaidon tutkimuksen menetelmiä esittelevä kokoelmateos *New methods of literacy research* (Albers ym. 2014) sisältää digitaalisten teknologioiden tutkimuksen menetelmiin liittyvän osion lisäksi muun muassa erilaisia diskurssintutkimuksen menetelmiä käsittelevän osion sekä taiteiden tutkimuksen menetelmiä hyödyntäviä tutkimuksia. Myös tämän vuosikirjan kirjoittajat ovat soveltaneet näitä menetelmiä monilukutaidon tarkasteluun. Tässä luvussa esiteltävien neljän artikkelin (Juvonen ja Routarinne; Karvonen, Heinonen ja Tainio; Keränen; Scotson) voidaan kaikkien nähdä lähestyvän lukutaidon teemaa multimodaalisesta ja vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta.

Tässä luvussa esitellyt tutkimukset soveltavat multimodaalista keskustelunanalyysiä luokahuonevuorovaikutuksen (Juvonen ja Routarinne; Karvonen, Heinonen ja Tainio) sekä oppijoiden improvisaatioharjoitusten tarkasteluun (Keränen). Multimodaalinen keskustelunanalyysi perustuu keskustelunanalyttiseen menetelmään, jolla analysoidaan osallistujien välisen yhteisymmärryksen rakentumista vuorovaikutuksessa vuoro vuorolta (esim. Kääntä & Haddington 2011). Multimodaalisessa keskustelunanalyysissä tarkastellaan puheen lisäksi, kuinka osallistujat hyödyntävät vuorovaikutuksessa eritasoisia semioottisia keinoja, kehoaan (esimerkiksi eleitä ja ilmeitä) ja ympäristöään (esimerkiksi esineitä ja tilaa) (esim. Goodwin 2000; Kääntä & Haddington 2011). Kuten Kääntä ja Haddington (2011: 20) ovat tiivistäneet, "[m]ul-

timodaalisen vuorovaikutusanalyysin tavoitteena on erityisesti selvittää, miten eleitä ja muita kehollisia tai materiaalisia resursseja hyödynnetään vuorovaikutuksen osallistujien yhteisymmärryksen, yhteistoiminnan ja yhteisen osallistajuuden luomisessa”. Vuorovaikutusta tästä multimodaalisesta näkökulmasta tarkastelevat kolme artikkelia tarjoavat lukutaidon tarkasteluun monipuolisesti erilaisia näkökulmia: siinä missä Juvonen ja Routarinne keskittyvät tekstin lukemiseen liittyvään opetustilanteeseen ja sen yhteydessä tapahtuvaan multimodaaliseen vuorovaikutukseen, Karvosen, Heinosen ja Tainion artikkelin keskiössä ovat oppijoiden luokahuoneessa tapahtuvat keskinäiset kosketukset ja niihin liittyvä lukutaito. Molemmissa artikkeleissa kehollinen toiminta nähdään keskeisenä osana luokahuonevuorovaikutusta.

Riitta Juvonen ja Sara Routarinne tarkastelevat artikkelissaan monilukutaidon kehittymistä alakoulun ympäristöopin tunnilla. Tutkimus keskittyy lukemiseen toimintana, ja siinä analysoidaan tietotekstien lukemiseen liittyviä tekstitapahtumia multimodaalisen keskusteluanalyysin avulla. Aineisto koostuu videoiduista luokahuonetilanteista, joissa neljäsluokkalaisten oppilaiden tehtävänä on lukea sanomalehden pääkirjoitus ja laatia tekstistä kysymyksiä. Tekstiä luetaan ja kysymyksiä tuotetaan sekä yksin että yhdessä ja myös opettajajohtoisesti. Lukeminen ja kirjoittaminen nivoutuvat tässä toiminnassa toisiinsa, mutta ovat myös tiiviissä yhteydessä puhumiseen, kuuntelemiseen ja keholliseen toimintaan.

Juvosen ja Routarinteen tarkasteleman luokahuonetilanteen tarkoituksena on kehittää ympäristöopin monilukutaitoa erityisesti luetun ymmärtämisen ja käsitteiden osalta. Toiminta luokahuoneessa jakautuu opetussykleihin, joita ohjaa opettaja suullisella ja kehollisella viestinnällään esimerkiksi kehottamalla siirtymään seuraavaan tehtävänosaan tai siirtymällä dokumenttikameran lähelle kirjoitusvalmiuteen. Lukeminen on siis kontrolloitua: sitä jaksotetaan ajallisesti ja sen tavoitteena on tuottaa kysymyksiä. Kirjoittamisen osalta opetustilanteessa on havaittavissa hienoinen ristiriita: tehtävänannon mukaan oppilasta ohjataan itsenäiseen toimijuuteen (muodostamaan kysymys tietotekstin kappaleesta), mutta opetustilanteessa kysymyksiä muodostetaan opettajajohtoisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mikä ohjaa osaa oppilaita kopioimiseen. Juvosen ja Routarinteen artikkeli osoittaa, että monilukutaito luokahuonetilanteessa rakentuu verbaalisista, kehollisista ja materiaalisista resursseista. Yhteinen työskentely sujuu, kun osallistujat hyödyntävät näitä resursseja omassa viestinnässään tilanteeseen sopivalla tavalla. Monilukutaitoa on myös vuorovaikutuksessa ilmenevä sosiaalistuminen koulun tekstikäytäntöihin.

Ulla Karvonen, Pilvi Heinonen ja Liisa Tainio tarkastelevat myös luokahuonevuorovaikutusta, mutta keskittyvät analyysissään oppilaiden kosketusten tarkasteluun. Luokahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on aiemmin keskitytty lähinnä opettajan toimintaan. Karvosen, Heinosen ja Tainion artikkeli tarkastelee sen sijaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Analysoitavana ilmiönä ovat kosketukset ja niiden tulkinta. Multimodaaliseen keskusteluanalyysiin pohjautuva analyysi

osoittaa, kuinka oppilaat käsittelevät tiettyjä kosketuksia konventionaalistuneina huomion kiinnittämisen keinoina (esimerkiksi yläselkään tai olkapäähän koputtaminen sormella). Huomionkiinnittämiskosketukset voidaan osallistumiskehikko-käsitettä hyödyntäen nähdä kutsuina uuden osallistumiskehikon luomiseen tai hajoamassa olevan osallistumiskehikon elvyttämiseen. Kuten kirjoittajat artikkelin päätelmissä toteavat, konventionaalistuneiden kosketusten tuottamisen ja tulkitsemisen voidaan siis nähdä vaativan erityistä lukutaitoa.

Kehollisuus on keskeinen teema myös **Anja Keräsen** artikkelissa, joka koulukontekstin sijaan soveltaa keskusteluanalyysia draamamenetelmiä hyödyntävän kielen opetuksen kontekstiin. Keräsen aineistossa kielenoppijat improvisoivat erilaisia vuorovaikutustilanteita ja pyrkivät viemään kuvitteellista tilannetta eteenpäin kohdekielellä. Tarkasteltavassa kontekstissa kielenoppimisen kannalta huomionarvoisiksi muodostuvat improvisoidun tilanteen katkaisevat murtumakohdat. Niissä kielenoppija osoittaa kehollisin ja kielellisin keinoin astuvansa hetkellisesti ulos kohtauksen osallistumiskehikosta ja aloittavansa toisen, sananhakuun orientoituvan osallistumiskehikon. Improvisoitavan kohtauksen osallistumiskehikossa keskustelu etenee kielenoppijoiden välisenä, kun taas murtumakohdissa oppija osoittaa hakevansa sanaa ja kääntyy tyypillisesti opettajan puoleen luottaen tämän kielelliseen asiantuntijuuteen. Murtumakohdissa vuorovaikutuksen käänne merkitään konkreettisesti myös katseen ja asennon muutoksella. Myös tässä artikkelissa lukutaito nähdään laajasti: se tarkoittaa kykyä tuottaa ja ymmärtää puhuttua tekstiä sekä erilaisia multimodaalisia strategioita rakentaa tekstiä ja metatekstiä eri tasoilla.

Keskusteluanalyysia hyödyntävien artikkeleiden lisäksi multimodaalisuuden teema on näkyvässä **Mia Scotsonin** artikkelissa, jossa hän tutkii visuaalisia narratiiveja. Keräsen artikkelin tavoin tutkimuksen kohteena ovat suomenoppijat, mutta Scotson soveltaa oppijoiden tarkasteluun erilaista aineistoa ja menetelmiä: artikkelin keskiössä ovat oppijoiden tuottamat piirroksot, joissa he kuvaavat käsitteitä itsestään kielen käyttäjinä nyt ja tulevaisuudessa, ja piirroksia tarkastellaan toimijuuden näkökulmasta sisällönanalyysin ja sosiosemioottisen mallin (Kress & van Leeuwen 2006) keinoin. Sosiosemioottinen malli mahdollistaa erityisesti kuvan toiminnan ja toimijoiden (esineiden, muiden ihmisten, paikkojen) välisen vuorovaikutuksen tarkastelun. Kielen oppimisen tutkimuksessa visuaaliset menetelmät ovat viime aikoina yleistyneet, ja niiden ajankohtaisuudesta kertoo esimerkiksi vuonna 2018 ilmestynyt *Applied Linguistics Review* -lehden teemanumero visuaalisista menetelmistä soveltavassa kielitieteessä (Kalaja & Pitkänen-Huhta 2018). Lukutaidon näkökulmasta visuaalinen lukutaito voidaan toisaalta nähdä oppijan taitona tuottaa visuaalisia tekstejä ja toisaalta tutkijan/opettajan taitona hyödyntää näitä visuaalisia materiaaleja tutkimuksessa tai opetuksessa.

Artikkelissaan Scotson osoittaa, että oppijat näkevät suomen kielen ensisijaisesti suullisen vuorovaikutuksen välineenä. Kuitenkin myös puutteellisesta kielitai-

dosta johtuvia haasteita vuorovaikutukselle kuvattiin negatiivisten tai ristiriitaisten toimijuuden kautta yli puolessa nykyhetkeä kuvanneissa piirroksissa. Tulevaisuuteen suuntautuneet piirrokset sen sijaan ilmensivät positiivista toimijuutta: nykyhetken rajoituksista huolimatta oppijat näkivät itsensä puhumassa sujuvaa suomea erityisesti työpaikalla. Artikkelin tulokset korostavat suullisten kielenkäyttötilanteiden merkitystä oman toimijuuden kehittämisessä. Artikkelin tuo myös tärkeää uutta tietoa aikuisten, korkeakoulutettujen suomea opiskelevien maahanmuuttajien suomen oppimisesta, josta on vain vähän aiempaa tutkimusta.

5 Lopuksi

Vuosikirjan päättää **Daniel Perrinin** essee, joka on kannanotto monialaisen ja käytännönläheisen soveltavan kielitieteen puolesta. Perrinin mukaan monet AFinLAN syysseminariumin 2017 puheenvuorot osoittavat omalta osaltaan sen, että soveltavaa kielentutkimusta tarvitaan nykypäivän globaalissa ja verkottuneessa maailmassa niin lukutaitoon liittyvien kuin muidenkin kysymysten ratkomiseen. Perrinin esseessään esittelemä TDA (*Transdisciplinary action research*) on tutkimustapa, jossa kielentutkijat tekevät yhteistyötä käytännön toimijoiden, kuten kouluttajien, talousanalytikoiden, kääntäjien, toimittajien tai lainsäätäjien kanssa. TDA:ssa tehdään yhteistyötä myös yli tieteenalojen, instituutioiden ja yhteiskunnan osa-alueiden rajojen. TDA:n tarkoituksena on löytää kestäviä ratkaisuja monimutkaisiin käytännön ongelmiin. Tähän päästään tieteellisten teorioiden ja menetelmien avulla, kun niitä sovelletaan käytännön toimintaan. Esimerkkinä Perrin mainitsee ammattikirjoittamiseen liittyvät ongelmat digitaalisen murroksen aikana.

Raja-aitoja ylittävä ja käytännön ratkaisuihin tähtäävä TDA-tutkimus on työlämpää ja hitaampaa kuin tutkimus, jossa ei tehdä yhteistyötä tiedemaailman ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Perrin kuitenkin kannustaa kielentutkijoita monialaiseen yhteistyöhön, sillä sen hyödyt ovat kiistattomat. Monet edellä esiteltyistä tämän vuosikirjan artikkeleista toteuttavat jollain tapaa TDA-tutkimuksen periaatteita, sillä niissä on tartuttu sekä kansallisesti että kansainvälisesti ajankohtaiseen lukutaidon teemaan. Nämä tutkimukset voivat siis osaltaan auttaa lukutaidon eri ulottuvuuksiin liittyvien käytännön ongelmien ratkaisemisessa niin luokkahuoneissa, mediassa, kuin ylipäättään ihmisten välisessä viestinnässä.

Kirjallisuus

- Albers, P., T. Holbrook & A. S. Flint (toim.) 2014. *New methods of literacy research*. London: Routledge.
- 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>.
- Castells, M. 2009. *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.
- Conteh, J. & G. Meier (toim.) 2014. *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Colleoni, E., A. Rozza & A. Arvidsson 2014. Echo chamber or public sphere? Predicting political orientation and measuring political homophily in Twitter using big data. *Journal of Communication*, 64 (2), 317–332. <https://doi.org/10.1111/jcom.12084>.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2015. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. London: Palgrave Macmillan, 1–36. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1057/9781137539724>.
- Gee, J. P. 1989. What is literacy? *Journal of Education*, 171 (1), 18–25.
- Gee, J. P. 2015. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Fifth edition. London: Routledge.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32 (10), 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X).
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen äänne opetus suunnitelmien perusteisiin. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: ÄOL, 10–22.
- Hiidenmaa, P. 2018. Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä*, 122 (2), 159–160. <https://doi.org/10.23982/vir.70975>.
- Huhtala, A. 2014. Prospective teachers and new technologies: a study among student teachers. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta & E. Löfström (toim.) *Crossing boundaries for learning – through technology and human efforts*. Helsinki: CICERO Learning Network, Helsingin yliopisto, 135–153.
- Kalaja, P. & A. Pitkänen-Huhta 2018. ALR special issue: visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 157–176. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005>.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>.
- Kopiosto 2018. *Lukuklaani*. <https://lukuklaani.fi/> [luettu 19.8.2018].
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Jyrkiäinen, A. 2018. Monilukutaidon pedagogiikan juurilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/monilukutaidon-pedagogiikan-juurilla>.
- Kupiainen, R. 2017. Lukutaidon jälkeen. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat*. Tampere: Tampere University Press, 205–218. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>.

- Kupiainen, R., P. Kulju & M. Mäkinen 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510082343>.
- Kääntä, L. & P. Haddington 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–45.
- 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. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000292>.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2011. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3. painos. Berkshire: Open University Press.
- Leino, K. 2014. *The relationship between ICT use and reading literacy. Focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5828-2>.
- Leino, K., K. Nissinen, E. Puhakka & J. Rautopuro 2017. *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/fi/pirls-timss/pirls/PIRLS2016RAPORTTI.pdf/view>.
- Leu, D. J., C. K. Kinzer, J. Coiro, J. Castek & L. A. Henry 2017. New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197 (2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>.
- Mutta, M., P. Lintunen & S. Peltari 2017. Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 181–200. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60777>.
- NLG = The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93.
- OKM 2017. *Kansallinen lukutaitofoorumi vastaamaan lukutaidon ja lukuinnon haasteeseen*. Tiedote 31.10.2017. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kansallinen-lukutaitofoorumi-vastaamaan-lukutaidon-ja-lukuinnon-haasteeseen [luettu 15.8.2018].
- OPH 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pfister, D. S. 2014. *Networked media, networked rhetorics. Attention and deliberation in the early blogosphere*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Schmidt, J.-H. 2014. Twitter and the rise of personal publics. Teoksessa K. Weller, A. Bruns, J. Burgess, M. Mahrt & C. Puschmann (toim.) *Twitter and society*. New York, NY: Peter Lang, 3–14.

- Seppänen, J. & E. Väliaverronen 2013. *Mediayhteiskunta*. 2. tarkistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- The News Literacy Project 2018. *The news literacy project*. <https://newslit.org/> [luettu 19.8.2018].
- UNESCO 2017. *Reading the past, writing the future: fifty years of promoting literacy*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247563e.pdf>.
- van Dijck, J. 2013. *The culture of connectivity: a critical history of social media*. Oxford: Oxford University Press.

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFInLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 22–40.

Suvi-Sadetta Kaarakainen & Meri-Tuulia Kaarakainen
Turun yliopisto

Tulevaisuuden kansalaisia rakentamassa – Uudet lukutaidot koulutuksen ja opetuksen digitalisaation kehityksessä

The concept of new literacies refers to new forms of literacy. The meaning of literacy is constantly changing as new technologies and new social practices emerge. To be literate in the future means being able to use a combination of new technologies and new social practices that have not yet appeared. This has important implications for education. In this paper, we analyse Finnish educational policy and strategy papers from 1998 to 2014 conducting text-mining and traditional close reading. By means of lexical dispersion we separate three distinct time periods: before 2005, the years 2005–2010 and after 2010. By close reading and topic modeling, we examine the emergence of new literacies in our research material and how this is related to the sociocultural contexts of each period of time.

Keywords: new literacies, educational policy documents, text-mining

Asiasanat: uudet lukutaidot, koulutuspoliittiset dokumentit, tekstinlouhinta



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Uudet lukutaidot ovat ajankohtainen teema etenkin opetukseen ja koulutukseen liittyvässä keskustelussa. Globaali digitalisaatio haastaa perinteisen lukutaidon tehdessään teknologioista erottamattoman osan arkista elämäämme. Käsite uudet lukutaidot (*new literacies*) syntyi 1990-luvun alkupuolella mediakasvatuksen tutkijoiden (ks. Buckingham 1993) katsoessa sen soveltuvan kokoamaan yhteen alan teoreettista ja käytännön pedagogista työtä. Käsitepari uudet lukutaidot jäi kuitenkin vielä 1990-luvulla akateemisessa tutkimuksessa teknologiapainotteisten termien varjoon. Näitä termejä olivat muun muassa digitaalinen lukutaito (*digital literacy*), tietokoneelukutaito (*computer literacy*) ja informaatiolukutaito (*information literacy*), ja ne olivat syntyneet kuvaamaan digitaalisten teknologioiden avulla tapahtuvaa lukemista ja kirjoittamista. Uudet lukutaidot liittyvät edellisiä laajemmin erilaisten lukutaitojen nousuun osaamisen keskiöön sekä lukutaidon sosiokulttuuriseen ulottuvuuteen. (Lankshear & Knobel 2011, 2013; Knobel & Lankshear 2014.)

Uusiin lukutaitoihin liittyvää tutkimusta on tehty useilla tieteenaloilla, mikä on tuottanut käsitteiden määritelmien moninaisuuden ja usein myös päällekkäisyyden. Karkea jako voidaan tehdä sen mukaan, ymmärretäänkö lukutaito ainoastaan sen edellyttämien taitojen kautta vai osana laajempaa kulttuurista ja sosiaalista kontekstia. (Rantala & Korhonen 2008.) Yhteistä määritelmille ja lähestymistavoille on kuitenkin niiden yhdistyminen kehittyvään teknologiaan ja erityisesti sen edellyttämään, jatkuvasti muuttuvaan osaamiseen (Leu ym. 2007).

Paitsi akateemisessa tutkimuksessa lukutaidon käsitettä määritellään myös poliittisissa strategioissa, selvityksissä ja muistioissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme lukutaitokäsitteen ilmenemistä koulutusta ja opetusta ohjaavissa dokumenteissa. Kysymme, miten ja missä asiayhteyksissä lukutaidon käsite on määritetty suomalaisissa koulutusta ja opetusta ohjaavissa asiakirjoissa 1990-luvulta nykypäivään. Aineiston analyysissä hyödynnämme perinteisen lähiluennan lisäksi viime vuosina humanistiseen tutkimukseen levinneitä uusia digitaalisia menetelmiä. Yhtenä tavoitteenamme on testata, miten hyvin uudet menetelmät soveltuvat tämän kaltaiseen tutkimukseen.

Joanna Williams (2005: 182) pitää koulutusta ja opetusta ohjaavia dokumentteja keskeisinä medioina, joissa sosiaalista valtaa yhteiskunnassa ilmaistaan. Williamsin mukaan tekstien retorisia keinoja analysoimalla voidaan päästä kiinni niiden taustalla vaikuttaviin ideologisiin rakenteisiin. Jari Aron (2001: 74) mukaan strategiatekstien perimmäinen tarkoitus on luoda arvojen ja tavoitteiden konsensuksen kautta yhteinen visio, joka ohjaa kulloisenkin organisaation tai yhteisön toimintaa; tehokas visio rakentuu vaihtoehdottomuuden varaan. Aro muistuttaa, ettei strategisia dokumentteja voi lukea todellisuutena sinänsä, vaan niiden retoristen keinojen taustalla vaikuttaa erilaisia ideologioita.

Artikkelissa osoitamme, että lukutaidon käsite ja sen määritelmät ovat aika- ja kulttuurisidonnaisia, mutta myös ideologisesti ja poliittisesti latautuneita. Artikkelin ensimmäisessä osiossa tarkastelemme lukutaidon käsitteen historiallista rakentamista. Tämän jälkeen analysoimme koulutusta ja opetusta ohjaavia dokumentteja vuosilta 1998–2014 perinteistä lähiluentaa ja tekstinlouhintaa yhdistelemällä. Analyysi jakautuu kronologisesti kolmeen aineistosta nousevaan, lukutaitoa eri tavoin määrittävään aikakauteen. Kunkin aikakauden osalta analysoimme ensin tekstinlouhinnan keinoin digitaalisessa muodossa saatavissa olevia dokumentteja. Tämän jälkeen tarkastelemme saman aikakauden printtimuodossa saatavia hallinnollisia dokumentteja lähiluennan keinoin.

2 Lukutaidon käsitteen historiallinen ja kulttuurinen muotoutuminen

Käsitteiden määrittely on konstruktivistista, ja se sisältää jonkin ideologisen näkökulman, jossa tehdään eroja sosiaalisesti hyväksytyyn ja epäsopevaan välille (Karjalainen ym. 2017; Fairclough 2010). Ennen 1800-lukua lukutaidottomuudella viitattiin sivistyksen puutteeseen ja yleiseen tietämättömyyteen. Lukutaidon tai -taidottomuuden käsitteet toimivat tuolloin ihmistä määrittävänä välineenä sen erotteluun, ketkä osasivat lukea ja ketkä eivät. (Ohmann 1985: 675.) Richard Ohmannin (1985: 676) mukaan lukutaidon käsitteestä tuli osa luokkakysymystä ja länsimaisten yhteiskunnallisten valtasuhteiden määrittymistä 1880-luvun alussa. Yhteiskunnan levottomuuksia selitettiin alaluokan moraalittomuudella, johon lääkkeeksi tarjottiin koulutusta ja lukutaidon lisäämistä. Lukutaidon käsite kehittyi palvelemaan sosiaalisia reformeja; lukutaitoa alettiin mitata, ja siitä tuli modernin yhteiskunnan kehityksen indikaattori. Lukutaidon määrittelylle keskeistä onkin, että kehitys tapahtuu niiden ehdoilla, joilla on valta ohjata teknistä evoluutiota. (Ohmann 1985: 680.)

Muutama vuosikymmen sitten lukutaito kiinnosti lähinnä psykologian alalla, ja lukemisen taidosta oltiin kiinnostuneita lukemisen yhteydessä, ikään kuin muun oppimisen esivaatimuksena (Lankshear & Knobel 2011). Tämän kognitiivisen lukutaitokäsityksen näkökulmasta lukutaito on yksilön ajattelutaito, jossa korostuu kyky ymmärtää tekstejä (Street 1995). Talouskasvun, sosiaalisen hyvinvoinnin lisääntymisen ja teknologisoitumisen myötä yleistyi laaja-alaisempi ja oppimisessa keskeisempään rooliin nouseva käsitys lukutaidosta. Tähän vaikutti sosiokulttuurisen teorian yleistyminen: oppimista ei enää nähty vain yksilön kykyinä tai toimintana, vaan yhteisöllisenä, kulttuurisesti välittyvänä toimintana. Näillä muutoksilla on ollut moninaisia seurauksia. Lukutaito on ensinnäkin käsitteenä korvannut monin paikoin lukemisen ja kirjoittamisen käsitteet koulutuksen kielessä, millä on korostettu lukutaidon sosiokulttuurista olemusta. Lukutaidosta on tullut merkittävä liiketaloudellinen toimiala erilaisten koulutuspalvelujen yleistyttyä viime vuosikymmeninä. Luku-

taidon muodot ovat moninaistuneet ja saaneet liitteekseen sanan uusi korostamaan lukutaidon uusia sosiokulttuurisia konteksteja uusine osaamisvaatimuksineen. Uudet lukutaidot eroavat perinteisestä niin teknologiseen kehitykseen kytkeytyen kuin uudenlaisen, osallisuutta korostavan eetoksenkin vuoksi. (Knobel & Lankshear 2014; Lankshear & Knobel 2011.)

Opetus- ja koulutusallalla teknologinen muutos nähtiin aiempia oppimisen tapoja ravistelevana voimana. Se perustui erityisesti digitaalisen tekstin, ja siten myös uusien lukutaitojen, muutosvoimaan. Uudet teknologiat mahdollistivat interaktiivisuuden, jonka ajateltiin synnyttävän uudenlaisia diskursseja lukijan ja kirjoittajan dikotomian murtumisen, kirjainten, grafiikan ja musiikin yhdistelemisen sekä tekstin uudelleen muokkauksen vuoksi. (Peters & Lankshear 1996.) Nämä odotukset realisoituivat hyperteksteinä (Gilster 1997), joiden myötä tutkimussanastoon vakiintui käsite multimedialukutaito (*multimedia literacy*) (ks. Maki & Maki 2002). Uusiin lukutaitoihin liittyvä tutkimus on pyrkinyt etsimään tapoja varmistaa tulevien kansalaisten tarvitsema osaaminen tulevaisuuden muuttuvissa yhteiskunnissa, joiden artefaktit, sosiaaliset suhteet, prosessit, rutiinit ja käytännöt ovat nykyhetkestä käsin hädin tuskin kuviteltavissa (Knobel & Lankshear 2014).

Uudet lukutaidot ovat paljolti määrittäneet vuorovaikutteisten medioiden syntymisen myötävaikutuksesta (Lankshear & Knobel 2008). Käsite uusmedialukutaito (*new media literacy*) sisältää vuorovaikutteisten uusmedioiden parissa tarvittavat kulttuuriset sekä yhteistyön ja verkottumisen kautta kehittyvät sosiaaliset taidot. Uusmedialukutaito nojaa perinteiseen lukutaitoon, teknologiataitoihin ja kriittisen ajattelun taitoihin, joita kouluopetuksen kautta välitetään. Digitaalinen pelaaminen, uusien identiteettien omaksuminen, hajautettu kognitio, verkostoituminen, neuvottelu ja arviointikyky ovat esimerkkejä uusmedialukutaidon osaamisalueista. (Jenkins ym. 2009.) Jenkins kumppaneineen (2009) huomauttaa, että uusmedialukutaito tulee nähdä nimenomaan sosiaalisena taitona, ei yksilön ilmaisuna. Uusmedioiden parissa kiinnostus kohdistuuakin niin uusien lukutaitojen metodologisiin, tiedonvälityksellisiin kuin kulttuurisiin kysymyksiin (ks. Coiro ym. 2008). Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa eroja mahdollisuuksissa osallistua ja kehittää kulttuurisia ja sosiaalisia taitoja digitaalisten medioiden parissa teknologian saatavuuden sijaan (Jenkins ym. 2009).

Lukutaidon käsitteen ideologinen historia on yhä läsnä uusiin lukutaitoihin liittyvässä keskustelussa. Uudet lukutaidot ovat keskeisessä roolissa läntisten yhteiskuntien digitalisaatiokehityksessä, minkä vuoksi niiden mittaamiseen pyritään jatkuvasti kehittämään uusia välineitä. (Hoffman & Schechter 2016.) Kuten perinteinen lukutaito aikanaan myös uudet lukutaidot ja niiden hallinta toimivat kansalaisia määrittävinä tekijöinä digitalisoituvien yhteiskuntien pyrkiessä kasvattamaan osaavia digikansalaisia. Lukutaidon luokkamoraaliin ja globaaliin uusliberalistiseen yhteiskuntakehitykseen sidoksissa olevista juurista on hyvä olla tietoinen, kun pu-

humme nykypäivän vaatimuksista ja edellytyksistä, joita uusien lukutaitojen omaksumiseen liittyy (ks. Temmes 1998).

3 Metodologiset lähtökohdat

Aineistona tässä artikkelissa hyödynämme opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, Sitran ja valtioneuvoston kanslian julkaisemia perusopetuksen teknologisoitumiseen liittyviä strategioita ja selvityksiä. Tekstinlouhinnan vuoksi aineisto oli saatava nimenomaan digitaalisessa muodossa. Tekstinlouhinta-analyysiin valikoitui 20 julkaisua vuosilta 1998–2014. Perusteena valinnalle toimi se, että ne olivat vapaasti digitaalisessa muodossa saatavissa kyseisten organisaatioiden omista verkkoarkistoista. Ajanjakso rajautui siten, että vuodelta 1998 oli saatavissa ensimmäinen digitaalinen aihetta käsittelevä dokumentti ja tarkastelu haluttiin ulottaa vuoden 2014 uusiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joissa uusien lähestymistapojen odotetaan vastaavan tulevaisuuden osaamishaasteisiin. Näiden lisäksi analysoimme perinteisen lähiluennan keinoin kolme Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunnan selvitys- ja toimenpidedokumenttia sekä viisi muuta selvitystä ja strategiapaperia. Kaikki aineiston 28 dokumenttia on luetteloitu aineistolähteinä lähdeluettelon alkuosassa.

Lähtökohtana on genealoginen näkökulma, jossa menneisyyden tarkastelun motiivina on nykyisyyden ymmärtäminen, ei menneisyys itsessään (Foucault 1995). Tietokoneistumisella ja internetillä on ollut viime aikoina merkittävä vaikutuksensa humanistiseen tutkimukseen: tarjolle on tullut uusia tapoja analysoida historiallisia aineistoja ja uusia aineistolähteitä. Tekstinlouhinta on yksi menetelmä, jota on sovellettu historiallisten aineistojen analysointiin. (Boonstra ym. 2006.) Se voi rikastuttaa lähiluentaa, jonka avulla tekstiaineistoa tulkitaan ainutlaatuisessa asiayhteydessä muun muassa tiettyjen teemojen toistuvuutta, puuttumista, viittaussuhteita ja tehokeinoja analysoiden. Tietokoneavusteinen luenta voi tarjota apua määrälliseen analyysiin tunnistamalla aineistosta merkityksellisiä, toistuvia malleja ja rakenteita, joita voidaan nostaa tarkemman lähiluennan kohteiksi. (Kannisto 2016.) Uudet menetelmät eivät korvaa perinteistä humanistista tutkimusotetta vaan vahvistavat tutkijalähtöistä tulkintaa (Blei 2012). Perinteisen lähiluennan tulkintaprosessin tapaan myös tekstinlouhinnassa tutkijat ohjaavat prosessia aineiston valinnasta mallintamista koskevien päätösten kautta mallien tuottamien tulosten tulkintaan (ks. Kannisto 2016).

Tekstinlouhinnan keinoin voidaan analysoida nimenomaan strukturoimatonta aineistoa eli aineistoa, jolla ei ole ennalta määrättyä rakennetta. Luonnollista kieltä sisältävä puhe, teksti ja vaikkapa videoaineisto on nimenomaan tämän kaltaista aineistoa. Luonnollisen kielen prosessointimenetelmillä (*Natural Language Processing, NLP*) voidaan etsiä merkityksiä ihmisten tuottamista teksteistä. (Meroño-Peñue-

la ym. 2014: 3.) Paitsi käsitteiden esiintymistä tekstinlouhinnalla voidaan mallintaa esimerkiksi tekstikorpuksen sisältämiä aiheita (Blei 2012).

Tekstianalyysit toteutettiin kirjoittamalla kutakin analysointitarvetta ja niiden vaatimaa tekstiaineiston esikäsitteilyä varten omat sovelluksensa *Python*-ohjelmointikielillä. Hyödynsimme *Python*-ohjelmointikielillä (versio 3.6.1) kirjoitettua *Natural Language Toolkit (NLTK)* -kirjastokokoelmaa (versio 3.2.3), joka sisältää kirjastoja ja sovelluksia luonnollisten kielten symboliseen ja tilastolliseen analysointiin, sekä *Gensim*-kirjastoa (versio 2.3.0), joka sisältää ohjaamattomaan oppimiseen perustuvia semanttisen mallinnuksen sovelluksia. Ennen varsinaisia analyyseja tekstidokumenteista poistettiin funktiosanat eli sanat, joilla on vain kieliopillinen tai tekstin kulkuun liittyvä merkitys ja jotka eivät viittaa kielen ulkopuoliseen todellisuuteen kuten sisältösanat. Tyypillisiä funktio- eli pikkusanoja ovat suomenkielessä partikkelit, apuverbit ja pronominit. (Karlsson 2015; Blei ym. 2003: 1007.)

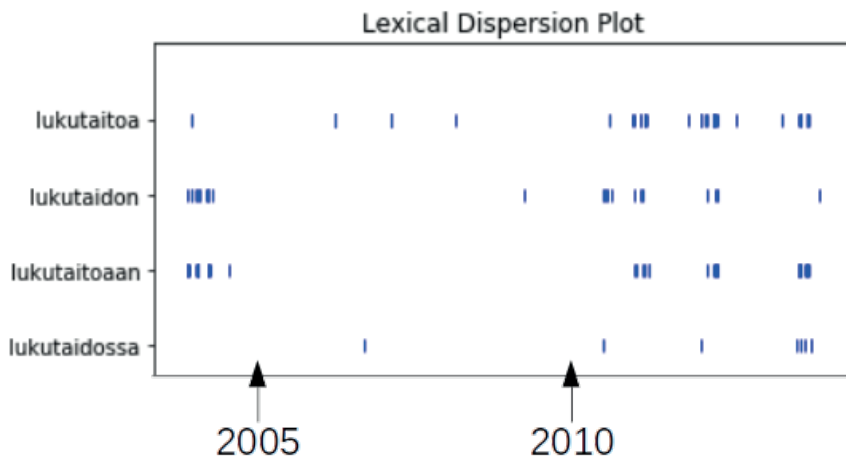
Aihemallinnus (*topic modeling*) on menetelmä, jolla voidaan ryhmitellä laajoja tekstiaineistoja. Laajasti hyödynnetty aihemallinnusmenetelmä on latentti Dirichlet-allokaatio (*Latent Dirichlet Allocation, LDA*), joka on generatiivinen todennäköisyysmalli epäjatkuvalle aineistolle. LDA olettaa tekstidokumenttien muodostuvan erilaisten aiheiden yhdistelmistä. Se on kolmitasoinen hierarkkinen bayesilainen malli, jossa jokainen tekstikorpuksen osa mallinnetaan äärelliseksi yhdistelmäksi aihejoukkoja. Jokainen aihe mallinnetaan vastaavasti mahdollisten aihejoukkojen yhdistelmäksi. Tekstidokumenttien tapauksessa mahdolliset aihejoukot tarjoavat eksplisiittisen kuvauksen mallinnetusta dokumentista. (Blei ym. 2003.) Aihemallinnuksen tavoitteena on näin toimien tunnistaa pääasialliset aiheet, joista teksti koostuu.

Tässä tutkimuksessa hyödynnetty *Gensim*-kirjaston sisältämä aihemallinnus (LDA) tunnistaa potentiaalisia aiheita hyödyntämällä karsintaa: se laskee ehdolliset todennäköisyydet aihesanajoukoille, tunnistaa todennäköisimmät aiheet ja käydesään tekstejä läpi useita kertoja poimii aiheita todennäköisyyteen perustuen kultaikin läpikäynniltä. *Gensim*in tarjoama LDA-malli edellyttää muodostettavien aiheiden ja läpikäyntien määrän antamista etukäteen. Tässä tutkimuksessa molempien määräksi asetettiin kymmenen. Yhdistimme tekstin kronologisessa järjestyksessä yhdeksi muotoilematonta tekstiä sisältäväksi tekstidokumentiksi (.txt), korpukseksi, eli joukoksi kirjoitetun kielen tekstejä. Tämä korpus koostui kaikkiaan 58 414 rivistä, 581 877 sanasta ja 4 738 121 merkistä laskettuna ilman välilyöntejä.

4 Lukutaitokäsitteen esiintymisen ajalliset muutokset

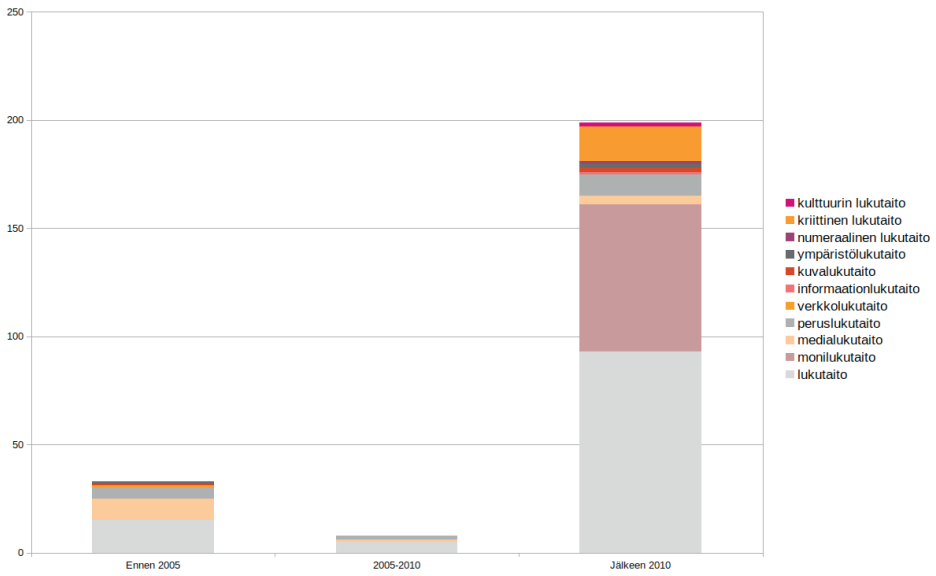
Korpuksen tutustuttiin aluksi hakemalla siitä lukutaitoaiheisten sanojen sanavartaloja ja niiden esiintymismääriä tyypilliset sanaliitot huomioiden. Näin syntyi käsitys siitä, minkä tyyppisiä lukutaitoaiheisia sanoja tekstimassassa esiintyi. Tämän jälkeen sanastollisen hajontakuvion (*lexical dispersion plot*) avulla tarkasteltiin käsitteiden

esiintymistä eri ajankohtina. Koska tekstit tallennettiin samaan dokumenttiin kronologisessa järjestyksessä merkitsemällä dokumenttiin eri julkaisujen välille vuosien vaihtuminen, voitiin seurata paitsi käsitteiden esiintymien määrää myös niiden ajallista esiintymistä. Eri lukutaitokäsitteistä, sanaliitoista ja sanavartaloista tuotetuista hajontakuviosta hahmottui kolme lukutaitokäsitteiden toisistaan eroavaa ajanjaksoa: (1) ennen vuotta 2005 julkaistut tekstit, (2) vuosina 2005–2010 julkaistut tekstit ja (3) vuoden 2010 jälkeen julkaistut tekstit. Kuvio 1 havainnollistaa aineiston lukutaitoaiheisista sanoista tuotettua hajontakuviota ja erottuneiden ajanjaksojen sijoitumista suhteessa sanojen esiintymiin tekstikorpuksessa. Jatkoanalysointia varten jaoinme tekstit uudelleen kolmeen erilliseen korpukseen eli tekstidokumenttiin näiden ajanjaksojen perusteella.

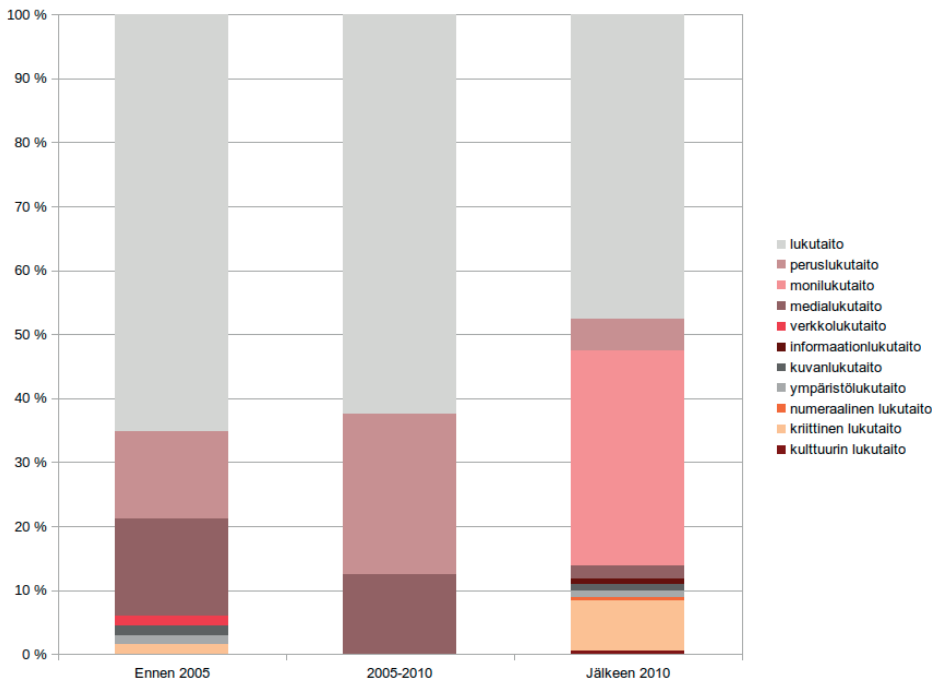


KUVIO 1. Sanastollinen hajontakuvi lukutaitokäsitteiden esiintymisestä.

Kuvio 2 havainnollistaa eri lukutaitokäsitteiden esiintymistä tutkituissa dokumenteissa eri ajanjaksoina ja kuvio 3 puolestaan tarkemmin eri lukutaitokäsitteiden osuutta oman aikakautensa lukutaitomainnosta. Kuviot osoittavat, että ennen vuotta 2005 lukutaitokäsitteitä esiintyi tekstissä melko yksipuolisesti: perinteisen lukutaidon lisäksi teksteissä nousi esille vain medialukutaito. Vuosina 2005–2010 lukutaitokäsitteet esiintyivät teksteissä vain satunnaisesti, ja valtaosa niistä koski perinteistä lukutaitoa. Vuoden 2010 jälkeen esiintymät lisääntyivät selvästi; lukutaito on ajanjaksolla puhuttanut varsin runsaasti, ja käsitteistö on monipuolistunut aiempaan verrattuna. Medialukutaidon sijaan tuoreemmat dokumentit puhuvat monilukutaidosta, ja sen rinnalle on ilmaantunut monia lukutaidon moninaisuutta kuvaavia lukutaitokäsitteitä.



KUVIO 2. Eri lukutaitokäsitteiden määrä tutkituissa dokumenteissa eri ajanjaksoina.



KUVIO 3. Eri lukutaitokäsitteiden esiintymien osuus oman aikakautensa dokumenteissa.

5 Koulujen teknologisen varustelun kausi

Ennen vuotta 2005 julkaistujen dokumenttien LDA-mallinnuksen tunnistamista kymmenestä aiheesta neljä liittyi erilaisten tekstien ymmärtämiseen ja kielellisiin taitoihin (aihe 1 alla). Kuusi niistä liittyi puolestaan tietotekniikan opetuskäyttöön teknisten resurssien saatavuuden näkökulmasta (aihe 5 alla).

Esimerkit:

- aihe 1: *oppilas, oppilaan, kielen, suomen, tekstien, käyttämään, erilaisia, muiden, tekstejä, pystyy, käyttää, kirjallisuuden, ymmärtää, liittyviä*
- aihe 5: *oppii, osuus, oppilaitokset, vuonna, tietokoneet, työasemien, tukipalvelut, verkkoyhteydet, tukea, tekninen*

Teknisten resurssien saatavuuden näkökulman korostuminen aineistossa on ymmärrettävää, sillä valtionhallinnon ensimmäisessä tietoyhteiskuntastrategiassa, Suomi tietoyhteiskunnaksi (1995), tavoiteltiin koko maan tietokoneistamista ja verkottamista.

Valtionhallinnon uudistetussa tietoyhteiskuntastrategiassa Elämänlaatu, osaaminen ja kilpailukyky (Sitra 1998: 5) todettiin tietoyhteiskuntaistumisen jo edenneen siten, että voitiin keskittyä osaamisen syventämiseen ja elämänlaadun parantamiseen uusien teknologisten järjestelmien avulla. Opetusmaailmassa tultiin kuitenkin jälkijunassa, sillä opetuksen tueksi teknologiaa alettiin uudessa strategiassa vasta valjastaa toteamalla, että perinteistä koulutusjärjestelmää tulisi täydentää luomalla uudenlaisia tietoverkkojen oppimisympäristöjä. Näistä kaavailtiin palveluja sisältökokonaisuutta, joka täydentäisi perinteistä koulutusjärjestelmää tukemalla omaehtoista ja elinikäistä sekä erityisryhmien oppimista. (Mp.)

Tekstinlouhinta-aineiston ulkopuolelle jäi digitoimattoman version puuttuessa opetusministeriön vuonna 1998 asettaman Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän muistio vuodelta 2000. Siinä määriteltiin, että laaja monimediainen lukutaito rakentuu vankan perinteisen lukutaidon varaan (OPM 2000: 31). Tekstinlouhinta-aineistossa ennen vuotta 2005 lukutaitoon liittyvät maininnat keskittyvät nimenomaan perinteiseen lukemiseen (yli 200 esiintymää) ja kirjoittamiseen (yli 300 esiintymää). Kirjainyhdistelmä *lukutaito* esiintyi tekstissä 43 kertaa. Medialukutaito esiintyi tekstinlouhinta-aineistossa kymmenen kertaa, mutta monipuolisemmat lukutaitokäsitteet (verkkolukutaito, kuvanlukutaito ja ympäristölukutaito) mainittiin teksteissä kukin korkeintaan pariin otteeseen.

Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän muistiossa korostettiin uuden lukutaidon kohteena olevan tekstin epälineaarisuutta ja hierarkisuutta (OPM 2000: 31). Esille nostettiin myös koko joukko uusia lukutaitoja: visuaalinen lukutaito, televisuaalinen lukutaito, tietokonelukutaito, interventiolukutaito, intertekstuaalinen lukutaito, teknologialukutaito, monilukutaito, mediakielitaito ja verkkolukutaito (OPM

2000: 32). Toisaalla käyty keskustelu tietoyhteiskunnan kansalaistaidoista hallitsi kuitenkin koulutusta ja opetusta ohjaavaa strategiapuhetta tulevina vuosina. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian toimeenpanosuunnitelmassa ei erilaisia lukutaitoja mainittu, vaan puhuttiin ainoastaan tietoyhteiskunnan kansalaistaidoista. Kansalaistaidot jaettiin teknisiin käyttötaitoihin, viestintätaitoihin, tiedon hankinta- ja käyttötaitoihin, kuluttajataitoihin sekä tietoyhteiskuntapolitiikkaan vaikuttamiseen. (OPH 2002: 9.) Samaan aikaan tieto- ja viestintätekniinen osaaminen ja tämän osaamisen tuottamien mahdollisuuksien hyödyntäminen sisällytettiin elinikäisen oppimisen toteuttamisohjelmiin (Jylhä-Pyykkönen 2000: 14).

Koulutuspoliittiset tekstit seurailivat eurooppalaisia yhteiskuntastrategioiden trendejä, jotka liittyivät tietoyhteiskuntien kilpailukykyyn: koko Euroopan tasolla halettiin lisätä kansalaisten digitaalista lukutaitoa ja laajentaa e-oppimista tulevaisuuden kilpailukyvyyn saavuttamiseksi. Tämä tarkoitti etenkin internetin hyödyntämistä oppimisessa (Jylhä-Pyykkönen 2000: 11). Strategiapapereissa, painetussa muodossa saatavaa Tietoyhteiskunnan lukutaidot työryhmän muistiota lukuun ottamatta, uudet lukutaidot nostettiin esille lähinnä mainintoina, mikä näkyy lukutaitokäsitteiden vähäisyytenä tämän ajanjakson tekstinlouhinta-aineistossa.

6 Hyötyarvioiden kausi

Vuosien 2005 ja 2010 välisen ajanjakson LDA-mallinnus tunnisti kaikkien kymmenen analyysin tuottaman aiheen liittyvän teknologiaan joko tietoteknisten laitteiden opetuskäyttöön tai sen vaikutuksiin opetusallalla.

Esimerkit:

- aihe 1: *tietotekniikkaa, käyttää, käytetään, enemmän, opettajat, oppilaat, opetuksen, tulosten, tietotekniikka, oppimisen*
- aihe 8: *tietotekniikan, tietotekniikkaa, opettajista, kokevat, tietotekniikalla, käytön, vaikutuksen, eivät, kuitenkaan, oppilaiden, opettajat, suuri*

Tietoteknisten laitteiden yleistymisen kouluissa sekä opetusta ohjaavien strategioiden taloudellisesti-hyödyllinen puhetapa liittyivät pyrkimykseen osoittaa ja mitata tietoteknologian vaikuttavuutta oppimiseen. Aiempien vuosien huomattavat panokset koulujen tieto- ja viestintäteknologiseen varusteluun johtivat kiinnostukseen tehtyjen investointien kannattavuutta kohtaan, mikä näkyy ajanjakson tekstinlouhinta-aineistossa.

Vuosien 2005–2010 tekstinlouhinta-aineistossa lukutaidosta puhuttiin aiempaa ajanjaksoa vähemmän: esimerkiksi lukeminen ja kirjoittaminen esiintyivät kumpikin vain alle 50 kertaa analysoidussa tekstiaineistossa, lukutaidosta ja medialukutaidosta löytyi vain muutama maininta. Sen sijaan tekstinlouhinta-aineiston

ulkopuolisessa, hallituksen vuonna 2003 laatimassa tietoyhteiskuntaohjelmassa, Suomalaista tietoyhteiskuntaa rakentamassa, medialukutaito nostettiin kansalais- taidoksi (VNK 2007: 9). Uuden vuosituhatosen ja uudenlaiseen ohjelmajohtamismen- telmään perustuvan tietoyhteiskuntaohjelman tavoitteena oli lisätä kilpailukykyä ja tuottavuutta sekä vähentää sosiaalista ja alueellista tasa-arvoa tieto- ja viestintä- tekniikkaa hyödyntämällä. Yksi ohjelman pyrkimyksistä oli säilyttää Suomen asema tieto- ja viestintäteknologian kärkimaana, ja läpäiseväksi teemaksi nimettiin koko kansan tietoyhteiskunta. (VNK 2007: 9.) Strategiakieli sai vaikutteita 2000-luvun al- kupuolella tutkimuksessa vakiintuneesta tulevaisuuden taitojen (*21st century skills*) määritelmästä, mikä vaikutti ajanjakson sanastoon.

Tekstinlouhinta-aineistosta puuttuvan Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelu- kunnan Tieto- ja viestintäteknikka koulun arjessa -väliraportissa (2010: 3) painotet- tiin, että kehittyvä teknologia pakottaa määrittämään uuden ajan kansalaistaitoja. Keskustelua hallitsivat mediataidot, tietoyhteiskuntataidot sekä kansalaistaidot lu- kutaitokäsitteen sijaan. Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunnalla oli keskeinen asema tulevaisuuden tavoitteiden määrittelyssä 2000-luvun lopulla. Ajanjakson eri- laisten lukutaitokäsitteiden vähyys opetusta ja koulutusta ohjaavissa dokumenteissa on yhteydessä digitalisoituvan yhteiskunnan kansalaiskäsitykseen ja sen erilaiseen käsitteistöön; strategiapuheessa painottuvat erilaiset tulevaisuuden kansalaiselta edellytettävät taidot uusien lukutaitokäsitteiden sijaan. (Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta 2010a, 2010b.) Tulevaisuuden kansalaistaitojen ja uusien lukutai- tojen merkitysero on pieni, mutta erilainen sanasto saa käsitteiden esiintymiä ko- neellisesti analysoitaessa aikakauden vaikuttamaan poikkeukselliselta lukutaitokä- sitteiden esiintymien suhteen.

7 Monipuolistumisen kausi

Vuoden 2010 jälkeen julkaistuissa dokumenteissa vuonna 2014 ilmestynyt perus- opetuksen opetussuunnitelmateksti dominoi tekstinlouhinta-aineistossa niin, että kaikki LDA-mallinnuksen aiheet liittyivät oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Nämä op- piainekohtaiset osat poistettiin tekstiaineistosta, minkä jälkeen LDA-mallinnus tun- nisti kaikkien kymmenen aiheen liittyvän jälleen nimenomaan tietoteknologiaan, ja yhtä yleiseen teknologiakeskusteluun liittyvää aihetta lukuun ottamatta mallin- nuksen tunnistamat aiheet voidaan edelleen jakaa tarkemmin kolmeen aihepiiriin: koulutuspilvikeskusteluun (5 aihetta), sosiaaliseen mediaan (2 aihetta) ja digitaalisiin oppimateriaaleihin (2 aihetta).

Esimerkit:

- koulutuspilviaihe (aihe 6): *koulutuksen, sisältöjen, koulutuspilven, opetus-suunnitelman, kehittämisaihe, koulujen, pilvipalvelun, opetuksen, oppimisen, käyttöön, teknologian, koulun, sisällöt*
- sosiaalinen media (aihe 4): *opettajien, sisältöjä, oppilaiden, oppimateriaalin, digitaalisen, sosiaalisen, digitaaliset, sosiaalista, opettaja, median, mediaa*
- digitaaliset oppimateriaalit (aihe 2): *oppimisen, sisältöä, yhden, oppilaiden, digitaalista, tehtäviä, opettajien, digitaalisia, kaikkien, tehty, osaaminen*

Teknologiapainotteisuudesta huolimatta vuoden 2010 jälkeen lukutaitokäsitteitä esiintyi aiempaa enemmän, ja niiden kirjo tarkastelluissa dokumenteissa monipuolistui edellisiin aikakausiin verrattuna. Perinteisen lukutaidon (lukutaito lähes 100 esiintymää, lukeminen ja kirjoittaminen kumpikin lähes 200 esiintymää) rinnalla yleistyivät erityisesti monilukutaidon (68 esiintymää) käsite sekä kriittinen lukutaito (16), mutta myös medialukutaito (enää tosin vain 4 mainintaa), verkkolukutaito, kuvanlukutaito, ympäristölukutaito, numeraalinen lukutaito ja kulttuurin lukutaito mainitaan ajanjakson tekstinlouhinta-aineiston teksteissä. Uusien lukutaitojen moninaistuminen tutkituissa dokumenteissa ilmensi aiempaa laaja-alaisempaa asennoitumista opetukselta odotetun osaamisen kartuttamiseen. Tämä uudenlainen ajattelu konkretisoitui lopulta vuoden 2014 uudistetuissa perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa, joissa erityisesti monilukutaidon käsitteeseen sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tavoitteisiin on sisällytetty tulevaisuuden kansalaisilta edellytettävä osaamista, joissa osallisuus ja vaikuttaminen korostuvat. Keskustelun keskiöön nousivat vuoden 2010 jälkeisissä dokumenteissa lisäksi vahvasti uudenlaisen pedagogiikan tarve sekä digitaalisten oppimateriaalien ja sosiaalisen median eri muotojen rooli opetuksessa. Enää ei keskusteltu laitteista eikä etenkin niiden saatavuudesta.

Tekstinlouhinta-aineiston ulkopuolisessa Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunnan viimeisessä strategisessa mietinnössä Tuottava ja uudistuva Suomi – Digitaalinen agenda vuosille 2011–2020 (VNK 2011) korostettiin edelleen medialukutaidon ja uutena sosiaalisen median hyödyntämistaitojen merkitystä koulutuksessa ja opetuksessa. Yksityisyyden suojasta ja digitaalisten palveluiden turvallisesta käytöstä huolehtiminen nousivat myös keskeisiksi tulevaisuuden taidoiksi. Mietinnössä osaaminen kiinnittyi edelleen kansalaistaitoihin. Opetushallituksen Koulu 3.0 julkaisussa määriteltiin uuden ajan kansalaistaidoiksi ajattelemisen taidot, työskentelyn taidot, työskentelyvälineiden hallintataidot ja aktiivisen kansalaisuuden taidot (Vähähyppä 2010: 4). Uuden ajan kansalaistaitojen nähtiin nivoutuvan teknologiseen osaamiseen ja sen hyödyntämiseen laajemman yhteiskunnallisen osallisuuden mahdollistamiseksi.

8 Yhteenveto

Tarkastelluissa dokumenteissa lukutaitoja määriteltiin pääasiassa tulevaisuuden kansalaisten tarvitsemien taitojen ja ominaisuuksien kautta. Aineistosta hahmottui kolme aikakautta: koulujen teknologisen varustelun, hyötyarvioiden ja monipuolistumisen kaudet. Niiden tekstikorpuksista aihehallinnuksen keinoin tunnistettuja aiheita havainnollistavat kuvion 4 sanapilvet. Sanapilvi on visualisointimenetelmä, joka perustuu syötteenä annetun tekstin sisältämien sanojen frekvenssiin taikka listana annettujen sanojen painokertoimiin. Useimmin tekstissä esiintyvät, suurimman painoarvon sanat esitetään isoimmalla fontilla. Vaikka sanapilviä on kritisoitu tiedon visualisoijina, tarjoavat ne parhaimmillaan visuaalisen tiivistelmän dokumenttien sisällön semanttisesta variaatiosta. (Cui ym. 2010.) Siinä merkityksessä niitä hyödynnettiin myös tässä artikkelissa. Sanapilvien lähdeaineistona käytettiin aihehallinnuksien tuottamia teknologia-aiheita sanoineen.



KUVIO 4. Sanapilvet ennen vuotta 2005 (a), vuosina 2005–2010 (b) ja vuoden 2010 jälkeen (c) julkaistujen dokumenttien aiheista.

Sanapilvet tiivistävät dokumenttien aikakausittain muuttuvat teemat. Ennen vuotta 2005 dokumenteissa käsiteltiin voittopuolisesti oppilaitosten tietoteknisten resurssien määrää, laatua ja saatavuutta eli koulujen teknologisoitumista. Vuosina 2005–2010 keskustelun keskiöön nousivat tietotekniikasta ja tietokoneiden opetus- käytöstä saatavat hyödyt etenkin näiden osoittamisen ja mittaamisen näkökulmista. Lisäksi keskusteltiin suomalaiskoulujen sijoituksesta kansainvälisissä teknologiaverailuissa. Vuoden 2010 jälkeisissä dokumenteissa painopiste siirtyi teknologian monipuolisempaan hyödyntämiseen; dokumenteissa korostuu pedagogiikka ja teknologisoitumisen mahdollisuudet.

Analysoimamme ajanjakso on ollut Suomessa tietoyhteiskuntaistumisen aikaa, joka tarkastelujakson lopulla alkoi vaihtua digitalisoitumisen ajaksi. Nykyhallitus päivitti teknologiseen kehitykseen nivoutuvat yhteiskunnalliset tavoitteet muun maailman tavoin digitalisaation edistämiseksi (VNK 2015). Suomen ensimmäisestä tietoyhteiskuntastrategiasta lähtien yhteiskunnallisia kehittämistoimia on ohjannut ajatus teknologiasta koko yhteiskuntaa lävistävänä voimana (ks. Sitra 1995). Kilpai-

lukuvyn ja kasvun edistämiseksi erilaisista strategioista on tullut valtionhallinnon ja muiden julkisorganisaatioiden tavoitteita hahmottavia ja toimintaa ohjaavia dokumentteja (Eriksson & Vehviläinen 1999). Näissä yhteyksissä lukutaidot ja osaaminen ovat olleet kansalaisuutta määrittäviä tekijöitä erityisesti opetusta ja koulutusta ohjaavissa dokumenteissa.

Maininnat erilaisista uusista lukutaidoista lisääntyivät vuoden 2010 jälkeisissä dokumenteissa. Tämä selittyy etenkin perusopetusta koskevalla opetussuunnitelmatyöllä, jonka yhteydessä käsitteellistettiin tulevaisuuden taitoja ja osaamista. Lukutaitoja vahvemman sijan dokumenttikielessä sai kuitenkin tulevaisuuden kansalaistaitoihin liittyvä käsitteistö. Analysoidut dokumentit jakavat käsityksen siitä, että on välttämätöntä tarjota kansalaisille taidot, jotka mahdollistavat yksilöiden ja kansakunnan menestyksen tulevaisuuden yhteiskunnassa. Nämä taidot nähdään perustavanlaatuisesti toisenlaisina kuin perinteinen kouluopetuksen välittämä osaaminen, mikä edellyttää pedagogisia uudistuksia.

Tulevaisuuden taitojen juuret ovat vahvasti poliittisen ohjauksen strategiateksteissä. Ison-Britannian Department for Education and Skills julkaisi oman koulutusstrategiansa *21st century skills, realising our potential* (DfES 2003) uuden vuosittain alussa, ja siinä tulevaisuuden taitojen käsite liittyy vahvasti talouspoliittisiin tavoitteisiin. Keskeinen ideologia käsitteen taustalla oli, että tulevaisuuden taidot ovat välttämättömiä työllistymisen ja kansallisen menestyksen takaamiseksi (Williams 2005). Myös Suomessa selvitettiin koulutuksen ja opetuksen asiantuntijoiden näkemyksiä 2020-luvulla tarvittavasta osaamisesta (Salo ym. 2011), joissa jaettiin käsitys siitä, että tulevaisuuden taitojen opetusta olisi vahvistettava kansallisen menestyksen takaamiseksi.

On syytä huomata, että näkemykseen, joka korostaa taitojen ja osaamisen tärkeyttä tulevaisuuden yksilöiden ja yhteiskuntien menestymiselle, sisältyy ideologinen siirtymä. Aiemmin huonot työllistymismahdollisuudet tulkittiin poliittiseksi ongelmaksi, joka kertoi epäonnistuneista investoinneista tai huonosta talouden hallinnasta. Taitojen ja osaamisen nousua nykyisen kaltaiseen rooliinsa syitä vastaaviin ongelmiin ei haetakaan enää poliittisten toimijoiden, vaan yksilöiden epäonnistumisesta. (Williams 2005: 185.) Kuten todettua, kielenkäyttö sisältää aina jonkin ideologisen näkökulman, jossa tehdään eroja sosiaalisesti hyväksytyyn ja epäsovipaan välille (Fairclough 2010). Tavoiteltaessa uudenlaisen lukutaidon omaavia kansalaisia luodaan samalla kuva niistä, jotka epäonnistuvat täyttämään tulevaisuuden kansalaisen vaatimukset. Uusien lukutaitojen ympärillä käytävä keskustelu onkin jatkuu akateemisissa ja poliittisissa piireissä jo toista sataa vuotta jatkuneelle lukutaitokeskustelulle. Perinteisen lukutaidon tapaan uudet lukutaidot tarjoavat välineen käsitteellistää sosiaalisia eroavaisuuksia.

Tarkastellun ajanjakson tekstisisällöt myötäilivät (tieto)yhteiskuntastrategioita ja sitä kautta globaalia kilpailukykyajattelua. Ajanjaksojen teemat seurailivat lisäksi digitaalisen eriarvoisuuden tutkimuksen piirissä tunnistettuja vaiheita. Digi-

taalisen kehityksen myötä eriarvoisuus koski ensin teknologian saatavuuden epätasaista jakautumista, seuraavassa vaiheessa käytön ja sen edellyttämän osaamisen epätasaisuutta ja edelleen teknologioiden käytön tuottamien hyötyjen kautta ilmevä eriarvoisuutta yksilöiden ja väestöryhmien keskuudessa (ks. van Deursen & Helsper 2015; Jenkins ym. 2009). Nämä vaiheet näkyvät ensimmäisen ajanjakson tekniseen varusteluun keskittyvänä kirjoitteluna, toisen ajanjakson opetuskäyttöä koituvia hyötyjä arvioivina ja tulevaisuuden taitoja hahmottelevina kirjoituksina sekä viimeisen ajanjakson pedagogisia hyödyntämismahdollisuuksia korostavina aiheina. Aineistomme dokumenteissa eriarvoistumisen mahdollisuus huomioidaan strategiapuheelle tyypillisinä mainintoina, joissa korostetaan uusien lukutaitojen välttämättömyyttä tulevaisuuden taitojen välittämiseksi, mutta niissä ei nosteta esille eriarvoisuuden todettuja ilmenemismuotoja tai sen mahdollisia seurauksia.

Yksi artikkelimme tavoitteista oli soveltaa tekstinlouhinnan menetelmiä lähiluennan rinnalla. Aihemallinnusta voidaan Owensin (2012) mukaan hyödyntää joko inspiraation lähteenä tarjoamaan erilaisia näkökulmia tekstin tulkintaan tai argumentin rakentamisen tukena. Jälkimmäinen edellyttää tarkkaa menetelmän, valintojen ja tulosten kuvausta. Kannisto (2016) katsoo tämän pätevän tekstinlouhinnan soveltamiseen yleisemminkin ja esittää, että lähiluku on analyysissä edelleen välttämätöntä erityisesti laajempien merkitysten löytämiseksi. Kokeilumme perusteella toteamme, että lähteenä käytettävä raakateksti tulee käsitellä tässä toteutettua perusteellisemmin analyysieihin sopivaksi, jotta tekstinlouhinnan avulla voi saada tulkintavoimaisempia tuloksia. Näitä toimia ovat esimerkiksi sisällöllisesti merkityksellisten sanojen tarkempi poistaminen sekä lemmatisointi, jonka myötä sanojen taivutusmuodot eivät ilmene tuloksissa turhaan omina entiteetteinään. Lähiluvulla on edelleen keskeinen rooli tutkimuksessa, mutta tekstinlouhinta voi kokemuksemme mukaan avata sille uusia, ihmiskatseelta muutoin piiloon jääviä näkökulmia. Kaiken kaikkiaan tekstinlouhinta-analyysin ja lähiluvun perusteella koulutusta ja opetusta ohjaavat dokumentit näyttävät ensisijaisesti tavoitteita hahmottavina dokumentteina, jotka toimivat etenkin tulevaisuuden käsitteellistämisen ja strategisen tavoitteenasettelun areenana.

Digitaaliset aineistolähteet

E-learning Nordic 2006. *Tietotekniikan vaikutukset koulutyöhön*. Kööpenhamina: E-learning Nordic. http://www.oph.fi/download/47371_eLearning_Nordic.pdf [luettu 28.4.2018].

Hyötyniemi, Y. 2003. *Muuttuuko mikään? Näkökulmia tieto- ja viestintätekniikanopetuskäytön strategiaan*. Opetusministeriön julkaisuja 2003:16. Helsinki: OPM. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-379-0> [luettu 28.4.2018].

Ilomäki, L. (toim.) 2012. *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Helsinki: OPH. <http://oph.fi/>

- download/144415_Laatus_e-oppimateriaaleihin_2.pdf [luettu 28.4.2018].
- Kujala, K. 2003. *Lumipallo-projekti lukuvuosina 2001–2002 ja 2002–2003*. Moniste 18/2003. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/48920_lumipallo.pdf [luettu 28.4.2018].
- OKM 2003. *Tietoyhteiskunnan rakenteet oppilaitoksissa – vuoden 2002 kartoituksen tulokset*. Helsinki: OKM. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-485-027-3> [luettu 28.4.2018].
- OKM 2010. *Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Parempaa laatua, Tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. Helsinki: OKM. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-950-9> [luettu 28.4.2018].
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [luettu 28.4.2018].
- OPH 2005. *Perusopetuksen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön sekä oppilaidentieto- ja viestintätekniikan perustaitojen kehittämissuunnitelma*. Moniste 7/2005. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/47215_tietojaviesti.pdf [luettu 28.4.2018].
- OPH 2011. *Tieto- ja viestintätekniikka opetuskäytössä – Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011*. Muistiot 2011:2. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/132877_Tieto- ja_viestintatekniikka_opetuskaytossa.pdf [luettu 28.4.2018].
- OPH 2012. *E-oppimateriaalit oppimisen ja opettamisen tukena*. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/144284_Laatus_e-oppimateriaaleihin.pdf [luettu 28.4.2018].
- OPH 2014a. *Opetushallituksen asettaman koulutuspilvijaoston loppuraportti 20.3.2014*. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/156908_koulutuspilvijaoston_loppuraportti.pdf [luettu 28.4.2018].
- OPH 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [luettu 28.4.2018].
- OPM 2004a. *Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004–2006*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:12. Helsinki: OPM. http://www.mit.jyu.fi/OPE/kurssit/TIES461/Materiaali/TVT_2004_2006_hanke.pdf [luettu 28.4.2018].
- OPM 2004b. *Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:38. Helsinki: OPM. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-846-6> [luettu 28.4.2018].
- OPM 2005. *Tietoyhteiskunnan rakenteet oppilaitoksissa – vuoden 2004 kartoitusten tulokset ja vuosien 2000–2004 yhteenvedo*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:31. Helsinki: OPM. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-485-027-3> [luettu 28.4.2018].
- Pohjanpalo, L. 2004. *Lumipallo-projekti 2000–2004. Loppuraportti*. Moniste 12/2004. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/48910_lumipallolr.pdf [luettu 28.4.2018].
- Rajala, A., J. Hilppö, K. Kumpulainen, V. Tissari, L. Krokfors & L. Lipponen 2010. *Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä*. Raportit ja selvitykset 2010:3. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/125605_Merkkeja_tulevaisuuden_oppimisymparistoista_UUSI_5.8.2010.pdf [luettu 28.4.2018].
- Sinko, M & E. Lehtinen 1998. *Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa ja oppimisessa*. Sitran julkaisusarja 194. Jyväskylä: Atena Kustannus. <https://media.sitra.fi/2017/02/27172215/sitra194-2.pdf> [luettu 28.4.2018].
- Sitra 1998. *Elämänlaatu, osaaminen ja kilpailukyky. Tietoyhteiskunnan strategisen kehittämisen lähtökohdat ja päämäärät*. Helsinki: Sitra 206. <https://media.sitra.fi/julkaisut/Tietoyhteiskunta/sitra206.pdf?download=Lataa+pdf> [luettu 28.4.2018].
- VNK 2007. *Suomalaista tietoyhteiskuntaa rakentamassa – Hallituksen tietoyhteiskuntaohjelma*

2003–2007. *Loppuraportti*. Hallituksen politiikkaohjelmat. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. http://vnk.fi/documents/10616/622950/J1307_Suomalaista%20tietoyhteiskuntaa%20rakentamassa.pdf/9da9473c-4c01-4546-a33c-80dd8ebb2966 [luettu 28.4.2018].

Painetut aineistolähteet

- Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta 2008. *Arjen tietoyhteiskunta. Toimintaohjelma 2008–2011*. Helsinki: Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta.
- Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta 2010a. *Tieto- ja viestintäteknikka koulun arjessa 2009. Väiliraportti 29.1.2010*. Helsinki: Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta.
- Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta 2010b. *Kansallinen tieto- ja viestintäteknikan-opetuskäytön suunnitelma*. Helsinki: Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta.
- OPH 2002. *Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004: Hankesuunnitelmat 2002*. Helsinki: OPH.
- OPM 2000. *Suomi osaa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Helsinki: OPM.
- Sitra 1995. *Suomi tietoyhteiskunnaksi*. Helsinki: Sitra.
- VNK 2011. *Tuottava ja uudistuva Suomi. Digitaalinen agenda vuosille 2011–2020*. Liikenne- ja viestintäministeriö. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Vähähyyppä, K. (toim.) 2010. *Koulu 3.0*. Helsinki: OPH.

Kirjallisuus

- Aro, J. 2001. Narratives and rhetoric of the information society in administrative programs and in popular discourse. Teoksessa E. Karvonen (toim.) *Informational societies. Understanding the third revolution*. Tampere: Tampere University Press, 69–84.
- Blei, D. M. 2012. Topic modeling and digital humanities. *Journal of Digital Humanities*, 2 (1). <http://journalofdigitalhumanities.org/2-1/topic-modeling-and-digital-humanities-by-david-m-blei/> [luettu 20.11.2017].
- Blei, D. M., A. Y. Ng & M. I. Jordan 2003. Latent dirichlet allocation. *Journal of Machine Learning Research*, 3, 993–1022.
- Boonstra, O., L. Breure & P. Doorn 2006. *Past, present and future of historical information science. Data archiving and networked services*. Amsterdam: Dans. https://doi.org/10.26530/OAPEN_353255.
- Buckingham, D. 1993. Towards new literacies: information technology, English and media education. *English and Media Magazine*, Summer, 20–25.
- Coiro, J., M. Knobel, C. Lankshear & J. Leu 2008. *Handbook of research on new literacies*. London: Routledge.
- Cui, W., Y. Wu, S. Liu, F. Wei, M. X. Zhou & H. Qu 2010. Context preserving dynamic word cloud visualization. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 30 (6), 42–53. <https://doi.org/10.1109/MCG.2010.102>.
- DfES 2003. *21st century skills: realising our potential. The government's strategy to ensure employment and a fulfilling working life, and the availability of required skills*. Department for Education and Skills. London: The Stationery Office.

- Eriksson, P. & M. Vehviläinen 1999. Teknologia, strategiat ja paikalliset tulkinnat. Teoksessa P. Eriksson & M. Vehviläinen (toim.) *Tietoyhteiskunta seisakkeella. Teknologia, strategiat ja paikalliset tulkinnat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–26.
- Fairclough, N. 2010. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. 2. painos. London: Routledge.
- Foucault, M. 1995. *Discipline and punish. The birth of the prison*. 2. painos. New York, NY: Vintage Books.
- Gilster, P. 1997. *Digital literacy*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hoffman, L. H. & A. L. Schechter 2016. Technical skills required: how technological efficacy influences online political behavior. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60 (3), 484–502. <https://doi.org/10.1080/08838151.2016.1203321>.
- Jenkins, H., R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton & A. Robison 2009. *Confronting the challenges of participatory culture. Media Education for the 21st century*. Chicago, IL: MacArthur.
- Jylhä-Pyykkönen, A. 2000. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004: taustaa ja toteutusta. *Helsingin yliopiston kirjaston tiedotuslehti*, 42 (1), 11–15.
- Karjalainen, A.-M., M. Luodonpää-Manni & V. Laippala 2017. Hyvinvointivaltio ja kielitietoisuus: hyvinvoinnin diskurssit neljän suurimman puolueen eduskuntavaaliohjelmassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 75, 114–132. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/4674>.
- Kannisto, M. 2016. Uusi, ehempi, paras? Digitaaliset tekstilouhinnan työkalut televisio-tutkimuksessa. *Lähikuva*, 29 (1), 62–70.
- Karlsson, F. 2015. *Yleinen kielitiede*. 5. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Knobel, M. & C. Lankshear 2014. Studying new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (2), 97–101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2008. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York, NY: Peter Lang.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2011. *New literacies. Everyday practices and social learning*. 3. painos. Berkshire: McGraw-Hill.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2013. *Social and cultural studies of new literacies from an educational perspective*. New York, NY: Peter Lang.
- Leu, D. J., L. Zawilinski, J. Castek, M. Banerjee, B. C. Housand, Y. Liu & M. O’Neil 2007. What is new about the new literacies of online reading comprehension? Teoksessa L. S. Rush, A. J. Eakle & A. Berger (toim.) *Secondary school literacy: what research reveals for classroom practices*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 37–68.
- Maki, W. S. & R. H. Maki 2002. Multimedia comprehension skill predicts differential outcomes of web-based and lecture courses. *Journal of Experimental Psychology*, 8 (2), 85–98. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.8.2.85>.
- Meroño-Peñuela, A., A. Ashkpour, M. van Erp, K. Mandemakers, L. Breure, A. Scharnhorst, S. Schlobach & F. van Harmelen 2014. Semantic technologies for historical research: a survey. *Semantic Web*, 1–27. <https://doi.org/10.3233/SW-140158>.
- Ohmann, R. 1985. Literacy, technology, and monopoly capital. *College English*, 47 (7), 675–689. <https://doi.org/10.2307/376973>.
- Owens, T. 2012. *Discovery and justification are different: notes on science-ing the humanities*. <http://www.trevorowens.org/2012/11/discovery-and-justification-are-different-notes-on-sciencing-the-humanities/> [luettu 28.4.2018].

- Peters, M. & C. Lankshear 1996. Critical literacy and digital texts. *Educational Theory*, 46 (1), 51–70. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1996.00051.x>.
- Rantala, L. & V. Korhonen 2008. Uudet lukutaidot koulun tietokäsityksen haastajina – Tapaustutkimus viidesluokkalaisten mediatuottamisesta. Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Salo, M., M. Kankaanranta, K. Vähähyyppä & M. Viik-Kajander 2011. Tulevaisuuden taidot ja osaaminen. Asiantuntijoiden näkemyksiä vuonna 2020 tarvittavasta osaamisesta. Teoksessa M. Kankaanranta & S. Vahtivuori-Hänninen (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 19–40.
- Street, B. V. 1995. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York, NY: Longman.
- Temmes, M. 1998. Finland and new public management. *International Review of Administrative Studies*, 64, 441–456. <https://doi.org/10.1177/002085239806400307>.
- van Deursen, A. J. A. M. & J. Helsper 2015. The third-level digital divide: who benefits most from being online? Teoksessa L. Robinson, S. R. Cotten & J. Schulz (toim.) *Communication and Information Technologies Annual*, 29–52. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>.
- VNK 2015. *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf [luettu 28.4.2018].
- Williams, J. 2005. Skill as metaphor: an analysis of terminology used in Success For All and 21st Century Skills. *Journal of Further and Higher Education*, 29 (2), 181–190. <https://doi.org/10.1080/03098770500103598>.

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFiNLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 41–60.

Taina Juurakko-Paavola¹, Mike Nelson² & Heidi Rontu³

¹Häme University of Applied Sciences, ²University of Turku, ³Aalto University

Language teacher perceptions and practices of digital literacy in Finnish higher education

Digital literacy and digitalization have rapidly entered curriculum planning as key development targets in Finnish higher education, and consequently, also in the teaching and learning of languages and communication. For language teachers, this creates new development possibilities but also challenges, as new working methods and proficiencies need to be embraced. In this paper we focus on teacher perspectives of and practices in digital literacy and seek to identify the development needs they have and the challenges they face. Our study shows that there is a high level of interest in digital issues in language and communication teaching in Finland. Teachers are encouraged to include digital elements in their teaching. However, teachers need support and have varied needs in developing digipedagogical skills. The results of our study form the basis for a national-level strategy for furthering the digital literacy of language and communication teachers in higher education at personal, organizational and national levels.

Keywords: digital literacy, digitalization, language learning, higher education

Asiasanat: digitaalinen lukutaito, digitalisaatio, kielen oppiminen, korkeakoulutus

1 Introduction

In this paper, we discuss digital literacy and digitalization in the teaching and learning of languages and communication in Finnish higher education. These two concepts have rapidly entered curriculum planning in Finnish higher education, and consequently, also in the teaching and learning of languages and communication. For language teachers in higher education, this creates exciting and motivating development opportunities but also for many, pressure to move away from existing comfort zones. Teachers need to update their pedagogical thinking to include digital literacy and, consequently, to be able to understand the digital needs of students in the learning of languages.

The Finnish higher education system consists of 14 universities and 23 universities of applied sciences. As a mandatory part of Bachelor's degree studies in both universities and universities of applied sciences, students need to show a defined proficiency in the two national languages of Finnish and Swedish, and in at least one foreign language. This is stipulated by the Universities Act (2009) and Universities of Applied Sciences Act (2014). The current development targets in higher education aim to improve the quality of education by rethinking education content, teaching methods, learning environments and the competence of teachers, as well as increasing cooperation. In addition, there is a special focus on digitalization (Ministry of Education and Culture 2018).

Within higher education institutions, several projects have been instigated that attempt to apply these aims, and two national projects were created to focus specifically on the teaching and learning of languages and communication: 2digi and DIGIJOJOU. The 2digi project (2018) is a national three-year (2017–2019) project of FINELC (2018), the network of Finnish university language centres. The project consists of 26 teachers and a steering group of 6 members from various university language centres. Nelson is coordinating the 2digi project and is similarly a member of the steering group. The aim of this work is to enhance digital literacy and its implementation in the learning of languages and communication. The 2digi project aims to give tools to teachers to enable them to better understand digital literacy and digitalization, and also to examine how these can be an essential part of the development of teaching in a way that is meaningful both for the teacher and for the student.

The DIGIJOJOU project (2018) is a national three-year (2017–2019) project financed by the Ministry of Education and Culture. The project has 52 teachers and a steering group of 12 members from 4 universities and 8 universities of applied sciences (Juurakko-Paavola and Rontu are coordinating the DIGIJOJOU project and are members of the steering group). Consequently, the project crosses over the boundaries between universities and universities of applied sciences. The project focuses on the national languages of Finnish and Swedish, but also aims at providing

learning models that are both applicable to, and promote the development of learning in other languages. The goals of the DIGIJOUJOU project are to support the development of the curriculum towards 'digipedagogical' learning solutions, develop flexible study paths and enhance national networking and teacher collaboration. By 'digipedagogical' learning solutions we refer to systematic choices of new technologies and applications based on pedagogical criteria: Why use this technology? To whom and to which purposes does this technology fit? Where, when and how should the technology be used? (Stanley 2013: 4–5; Walker & White 2013: 145; Stickler & Hampel 2015: 68).

The aim of this study is to gain an overview of teacher perspectives of digital literacy and to identify the development needs and the challenges teachers face. In the study, we combine the results of two surveys conducted within the two different projects on digitalisation, reported in this article. We work with a number of research questions: 1) Do teachers believe a digital element in their teaching to be important? 2) What digital devices do they use in their teaching? 3) How far has digital literacy been adopted in curricula development? 4) Do teachers know what digital literacy is, and if they do, what do they think it is? 5) What skills do teachers have at present and what are their development needs for the future? In this paper, we start by defining the central concept of digital literacy before presenting our methodology. Our results elucidate five areas of teacher perception and practice in digital literacy and we conclude with a variety of suggestions for future development and practice of digitalization in language centre teaching.

2 Theoretical background

The theoretical background focuses on the concept of digital literacy. Digital literacy provides a working framework by which to study digitalization and the digital environment in education, and how teachers both understand and practice digitalization.

2.1 Defining digital literacy

The literature behind the concept of digital literacy is broad, diverse and ultimately can be confusing in its overlapping use of terminology and conceptualizations. The breadth of this literature is matched by the ubiquity of the digitalization process in higher education over the last twenty years or more.

Digital literacy is first and foremost a core 21st century skill (Binkley et al. 2012) required in the workplace of the future (Davies et al. 2011) and is one of the six "drivers of change" (2011: 3) that will change the working landscape. Digital literacy is also recognized as a key competence by the European Union (Ala-Mutka 2011:

15). More recently, the World Economic Forum (2016) also singled out the rise of technology as a driver of change.

The concept of digital literacy as it is currently understood was introduced by Gilster (1997): he redefined literacy to focus on the digital environment, “literacy for the digital age” (Gilster 1997, cited in Bawden 2008: 28). Thus, to be literate in the 21st century, Gilster noted the need to have a grasp of core digital skills. These included “knowledge assembly”, building a “reliable information hoard” from diverse sources, retrieval skills, plus “critical thinking” for making informed judgements about retrieved information, with wariness about the validity and completeness of internet sources. Significantly, as stated by Bawden (2008: 20), an awareness of the value of traditional tools in conjunction with networked media was emphasized.

A comprehensive overview of the development of digital literacy can be found in Bawden (2008: 21) from its origins in computer literacy or IT literacy to information literacy in the 1980’s and beyond. Central to information literacy was the notion that digital literacy is not simply concerned with technical skills and the ability to use computers. This became a key tenet of Gilster (1997: 15) who noted that it is about “mastering ideas, not keystrokes”. Thus, digital literacy can be defined as one of the survival skills in the digital era. It constitutes a system of skills and strategies used by learners and users in digital environments (Eshet-Alkalai 2004: 102). Bawden (2008: 28) continued by propounding “four general agreed components of digital literacy”: 1. underpinnings, that is literacy *per se*, and computer and ICT literacy; 2. background knowledge: a knowledge of the new world of information and the nature of information resources; 3. central competencies (reading and understanding digital and non-digital formats; creating and communicating digital information; evaluation of information; knowledge assembly; information literacy and media literacy); and finally, 4. attitudes and perspectives.

An important view of digital literacy for our research comes from Lankshear and Knobel (2006), who suggested that “[d]efinitions of digital literacy are of two main kinds: conceptual definitions and standardized sets of operations intended to provide national and international normalizations of digital literacy” (Lankshear & Knobel 2006: 12). In addition to defining what digital literacy is, there is also the need to look at how these definitions are applied in the real world. White (2015: 28) defines digital practices in the following way: “the study of how individuals and groups use and apply digital technologies to everyday tasks, learning and work ...” and refers to two models for examining digital practice: those of White and Le Cornu (2011) with their “visitors” and “residents” paradigm and Sharpe and Beetham (2010).

Sharpe and Beetham (2010) suggest a pyramid model where each level represents part of the process involved when individuals engage with digital literacy: access and awareness, skills, practices and identity. Sharpe and Beetham’s model has been incorporated by the Joint Information Systems Committee (Jisc 2018) and expanded into a detailed seven-element developmental framework and then later

into a framework consisting of six elements of not simply digital literacy, but digital literacies in the plural: 1) information, data and media literacies, 2) digital creation, innovation and scholarship, 3) digital identity and wellbeing, 4) communication, collaboration and participation, 5) digital learning and self development, and finally 6) ICT proficiency linking the elements together. This six-element framework was used as the basis for the survey of Finnish language centres in January 2017, reported in the present study.

2.2 Surveying digital competences

In order to gain an overview of teacher digital literacy, it is possible to garner information from two directions: firstly from the teachers themselves, but also from the students who share the same working space with them. There is a long history of research on student perceptions of and wishes into how digital aspects could or should be incorporated into their studies. The series of ECAR surveys (for example, Kvavik & Caruso 2005; Brooks & Pomeranz 2017) have recorded the changing interests of students in higher education. They show the increasing expectations higher education students have in terms of the use of digital implementation with a year-on-year rise in the popularity of blended courses (see also The New Media Consortium 2017). In Finland, studies carried out by Jalkanen and Taalas (2013) and Mutta et al. (2017) have included questions related to student digital practices. Jalkanen and Taalas (2013: 86) pointed to the previously noted ubiquity of digital tools in studies and stressed the need for students to be guided to find the most suitable digital tools. Mutta et al. (2017: 195) found that students were positive about the use of technology in a formal environment when teachers were competent in the use of relevant digital tools. Thus, whilst these surveys dealt with student rather than teacher perceptions, they point very clearly to the digital demands being currently placed on teachers in tertiary education by their students. For language teachers in a university setting, knowledge of digital literacy has become in practice obligatory.

This need for teachers' digital competence has been noted regularly in the literature (Krumsvik 2008; Stickler & Hampel 2015), and some studies have dealt directly with teachers' digital attitudes and/or competence. A recent survey carried out by Milliner et al. (2016) examined the digital literacy of language teachers in tertiary education. In this survey that partly mirrors the 2digi survey, the authors attempted to discover the overall level of teachers' digital literacy. Milliner et al. (2016) wanted to find areas where teachers still need help, but also how well teachers can perform in a technology-rich environment. However, unlike in the present study, their interpretation of digital literacy leaned heavily on the practical "competencies" of Bawden mentioned earlier and did not explore it as a concept in itself. In Finland, a recent survey was carried out by the Trade Union of Education (OAJ) on the digitalization of teaching at all levels of education (Hietikko et al. 2016).

The results of the survey showed that teachers in general were positive towards this process, but that tertiary level teachers especially expressed fears about teaching becoming more shallow as a result (Hietikko et al. 2016: 9).

3 Materials and methods

The methodology used for the original 2digi study was questionnaire-based and made use of the Jisc Example Teacher Profile and the Jisc Digital Literacies Development Framework. Sharpe and Beetham's (2010) pyramid was used as the basis to develop the main questions (see Appendix 1): what functional access do teachers have, how do they evaluate their own and their colleagues' current digital skills, what do they perceive digital literacy to be, how far it has been developed in their curricula and what pedagogical practices are already in place. The questionnaire firstly evaluated respondents' functional access; that is, what digital tools are available in their daily working life. Their digital skills were then noted by using the "I can" statements of the Jisc matrices. The second half of the questionnaire asked respondents to evaluate their own and their colleagues' knowledge of what they consider digital literacy to be. Finally, respondents were asked to analyze how far digital literacy has penetrated curricula design and what pedagogical approaches have been used.

The survey was written in English using Webropol 2.0, translated into Finnish and distributed to all Finnish language centres in January 2017. The survey was open 27.1.2017–6.2.2017. The question types consisted of multiple choice questions (yes/no/not sure), open questions for more reflective issues and a variety of statements to be evaluated with a Likert scale of 1–5. One completion reminder was sent four days before the deadline date. In total, 104 replies were received from twelve different language centres with a response rate of approximately 20% (104/521). Replies were then analyzed both quantitatively and qualitatively. The qualitative analysis was carried out in part by analyzing the subjects' view on what they considered digital literacy to be by using Bawden's (2008) four elements of digital literacy and assigning each answer to one or more of the elements.

This same 2digi survey was then used in March 2017 as the basis for designing a survey for another target group: language teachers at the universities of applied sciences. Some background questions were added to this second version, and the format of the survey was different, but the contents of the questions and the scales used were the same, as from the outset the idea was that the results from these two surveys could be comparatively studied. This survey was written only in Finnish.

A link to the Webropol survey was sent to all universities of applied sciences 10.4.2017, and a reminder was sent before the survey was closed 12.5.2017. 113 language teachers from 21 universities of applied sciences took part in the survey. There is no current data available about the exact number of language teachers

working at the universities of applied sciences, but the response rate can be estimated to be approximately the same as for the university language centres (113/about 600 teachers). The sample can also be considered representative, because the respondents consisted of teachers of nine different languages and were teaching in all eight fields of studies offered at the universities of applied sciences. Most of the teachers had more than 15 years of teaching experience, and ages ranged between 40 and 60 years old. This background data was not used in the analysis of the results for this article, however, because there was no similar data available from the 2digi surveys.

4 Results

We now present the results of our surveys. We have analysed separately the replies from the UAS and ULC language teachers and compare these results in terms of the following aspects: digital elements in teaching (section 4.1), knowledge of digital literacy (section 4.2), application of digital literacy in curriculum work (section 4.3), individual digital skills (section 4.4) and development needs for the future (section 4.5). We have also compared the English and the Finnish replies from the university language centre teachers in some cases where we found interesting differences.

4.1 Digital elements in teaching

Approximately half of the teachers both at the universities of applied sciences (UAS) and at the language centres of universities (ULC) totally agreed that it is essential to have a digital element in their teaching (see Figure 1). 24–29% of them partly agreed, and 14–20% were not sure about their opinion. A small number of teachers fully disagreed with the statement.

Teachers were asked if they had access to digital devices in their teaching and if they were actually using these devices. As can be seen in Table 1, the only device all the teachers had access to was a computer (only one UAS teacher was not using one). Most of the teachers also had access to mobile phones, but only 24–35% of them actually used them. Surprisingly, document cameras were, in fact, used more often. About 40% of the teachers had access to iPad or tablet use in their teaching, but only 24–28% of them used it.

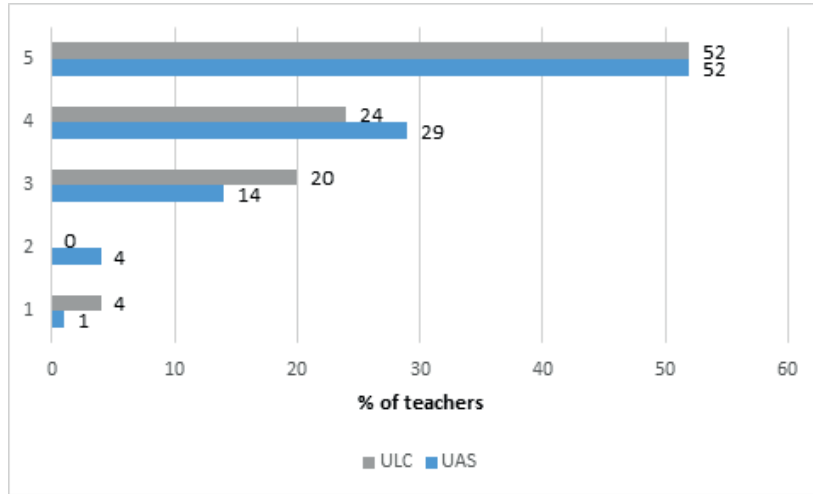


FIGURE 1. Having a digital element in my teaching is essential (% of language teachers, n=104 ULC, n=113 UAS; 5=agree fully, 1=disagree fully).

TABLE 1. Access to and actual usage of digital devices (% of language teachers).

Digital device	UAS (n=113)		ULC (n=104)	
	Access to	Actual usage	Access to	Actual usage
computer	100	98	100	100
mobile phone	72	35	63	24
document camera	46	38	62	38
iPad/tablet	38	24	44	28
video camera	33	17	56	22
Apple TV or other streaming device	9	5	24	11

The most notable differences between the ULC and UAS teachers could be seen in access to document and video cameras and Apple TVs: the ULC teachers had more access to these devices than the UAS teachers.

4.2 The concept of digital literacy

52% of the UAS teachers believed that they knew what digital literacy means, whereas half of the teachers with Finnish replies from ULC replied that they were not sure what digital literacy means. Interestingly, there was a clear difference when this result was compared to the replies from the English version of the questionnaire in

ULC where 70% of teachers felt they were sure about the meaning of digital literacy (see Figure 2).

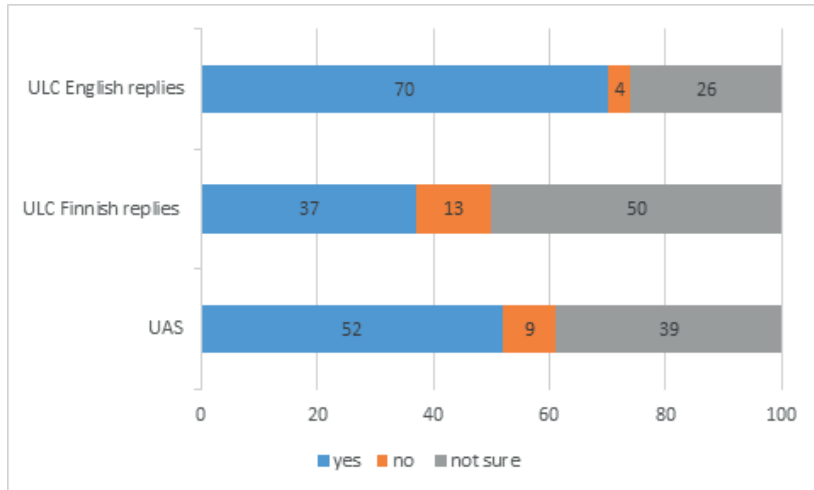


FIGURE 2. Understanding of the concept of digital literacy (% of language teachers; n=25 ULC English, n=84 ULC Finnish, n=104 UAS).

In the initial university survey, answers to the English survey showed clear divergence to the answers given in Finnish: 70% to 37% in terms of how clear digital literacy is and 26% to 50% in regard of how unclear it is. These results may be related to the fact that digital literacy is a concept still firmly embedded in the English language.

70–83% of the teachers said that they were interested in the concept of digital literacy (see Table 2). However, only 66% of ULC teachers indicated that they had discussed digital literacy at their university, whereas 90% of the UAS teachers answered that they had done so. 65% of the ULC teachers also felt unsure whether their colleagues understood the concept of digital literacy, as opposed to 42% of the UAS teachers. Most of the UAS teachers (52%) thought that their colleagues understood the concept.

TABLE 2. Teachers' opinions about selected statements (% of teachers).

Statement	UAS N=113			ULC N=104		
	yes	no	not sure	yes	no	not sure
The concept of digital literacy interests me.	83	6	11	70	9	21
We have discussed digital literacy in our university.	93	1	6	66	8	25
My colleagues know and understand the concept of digital literacy.	52	5	42	34	1	65

In terms of teachers' understanding of digital literacy (question 9, Appendix 1), the 2digi study answers were categorized according to Bawden's (2008) four elements of digital literacy. The answers showed that teachers' perceptions of digital literacy focused most heavily on the very practical central competencies that they felt they and their students needed (see Figure 3).

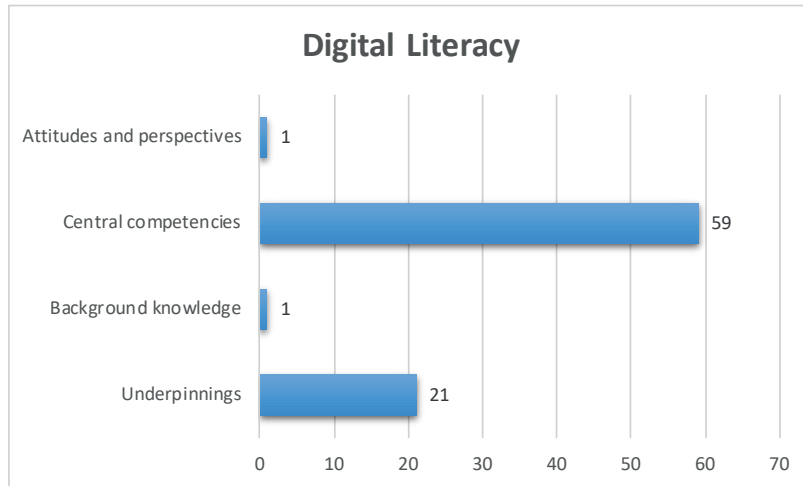


FIGURE 3. University language centre teachers' perceptions of digital literacy (n=84).

The same tendencies could be seen in the answers of the UAS language teachers. Most of them mentioned the use of different tools and applications as central competencies as in the following examples.

Natural use of digital tools and making use of them in one's work, and understanding their use and pedagogical benefits.

You can make use of technology in teaching, assessment and planning. You can teach your students how to use digital tools in teaching.

Varied, fluent and safe use of digital technology retrieving and handling knowledge, materials production and communication.

These examples were translated from the original Finnish answers to English by the authors.

4.3 Digital literacy in curricula

Results showed that teachers were encouraged to add digital literacy elements to their teaching both at universities and at universities of applied sciences (see Figure 4). About 90% also thought that technology was actually used to support students' learning and research. However, when it came to digital literacy in curricula, there seemed to be some differences between the two groups of teachers: at the universities of applied sciences digital literacy was mentioned more often in the curricula (46%), compared to only 33% of the university language centres. Moreover, students' digital literacy was more frequently assessed as part of the curricula at the universities of applied sciences.

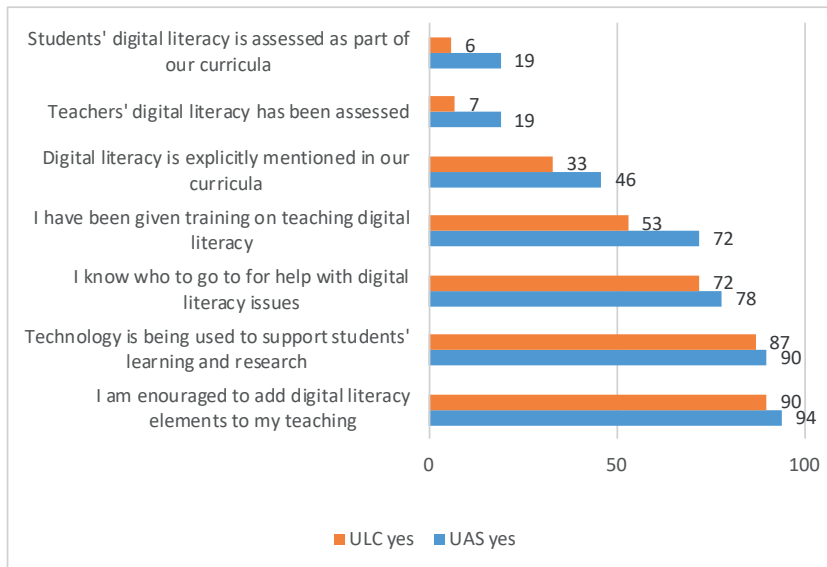


FIGURE 4. Digital literacy in curricula and teachers' perceptions (% of language teachers; n=113 UAS, n=104 ULC).

The differences were even more prominent regarding how many teachers had been given training in teaching digital literacy: 72% of the UAS teachers had participated in training, whereas only 53% of the ULC teachers had had that possibility. We found that teachers' digital literacy was seldom assessed: only the skills of 7% of the ULC teachers and 19% of the UAS teachers had been assessed. Finally, most of the teachers (72–78%) knew whom to consult for help with digital literacy issues.

4.4 Teachers' digital skills

The teachers were also asked to assess their own digital skills. 30% of the ULC teachers who answered the English version of the survey assessed their digital skills to be at level 5 with the scale 1–5, whereas only 8–11% of the teachers who answered the Finnish version thought their skills would be as good (see Figure 5). The most typical assessment was 4, both among UAS teachers and those ULC teachers who answered the English version of the survey. The ULC teachers who answered the Finnish version chose 3 and 4 almost as often.

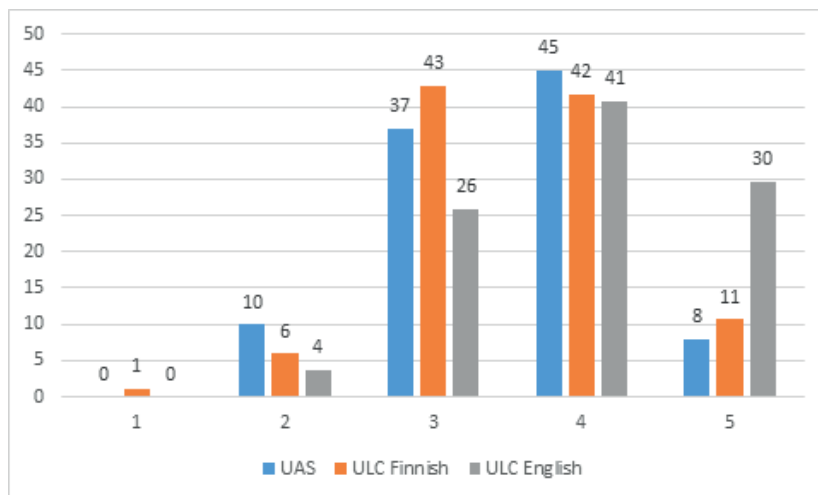


FIGURE 5. Teachers' self-assessment of digital skills (% of the teachers; n=113 UAS, n=84 ULC Finnish, n=25 ULC English).

Only a small number of teachers assessed their skills to be at levels 1–2. These results are in line with the survey carried out by Milliner et al. (2016), who found almost the same distribution of results on a four-point scale measuring teachers' self-perceived computer and internet literacy.

The teachers were also asked to provide details about their skills with different digital technologies by responding to a number of “I can” statements on the scale 1–5 (1=poor, 5=very good). The averages of their answers are illustrated in Figure 6. The same tendency can also be seen here: the ULC teachers with English replies had the highest averages in all cases. The most remarkable difference was found in instructing the students to use digital tools: the teachers with English replies felt they had good skills (4=good), whereas the teachers with Finnish replies and also the UAS teachers had an average at level 3.

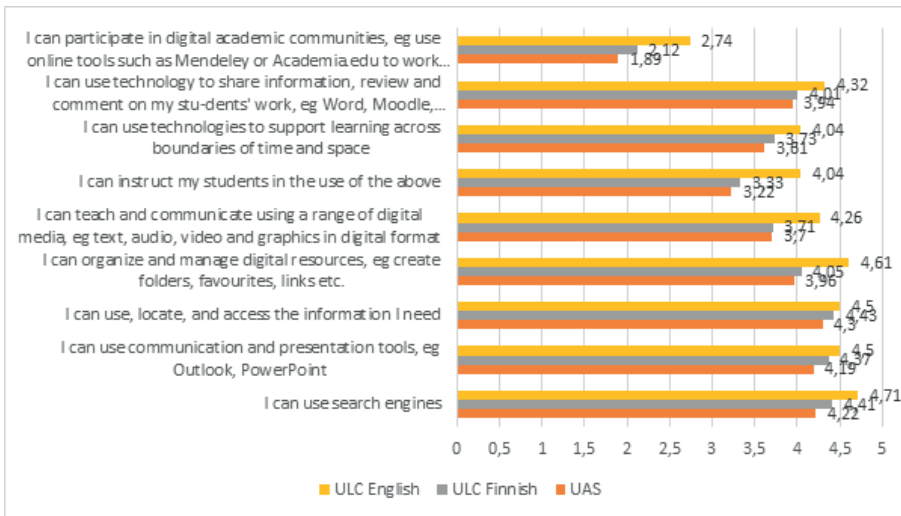


FIGURE 6. Averages of teachers’ answers to “I can” statements (n=113 UAS, n=84 ULC Finnish, n=25 ULC English).

Clearly, the weakest skill common to all teachers was that of participating in digital communities, though teachers with English replies had a slightly higher average in this regard.

4.5 Development needs in the future

One of our key questions for the surveys and this article was how teachers viewed their development needs for the future. Thus, teachers were asked how important they thought a variety of steps would be in developing their own digital literacy skills in the future on a scale of 1–5 (1 = not important, 5 = very important). The UAS teachers generally considered that all the above mentioned steps were more important when compared to the ULC teachers (see Figure 7). This difference between the teacher groups was clearest regarding the definition of digital literacy and developing basic ICT skills, which were both regarded as very important by the

UAS teachers. The highest need for further training was expressed in both groups for pedagogical training in order to learn how to use digital technology in teaching.

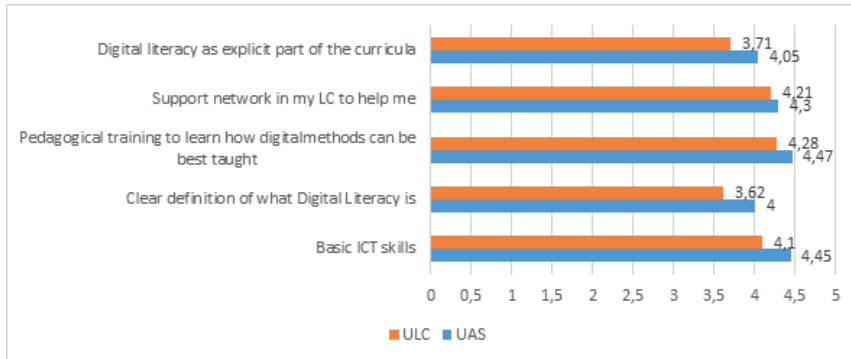


FIGURE 7. The importance of some developmental steps in the future (averages, n=113 UAS, n=104 UAS).

Teachers were also given the opportunity to comment on all these issues in their open answers. The same themes recurred in the open sections of both surveys with more time for taking part in training and learning to use different digital devices being the most popular. Examples are provided below:

Sufficient resources to develop and apply what one has learned at work.

There should be a dedicated person who can give support to teachers when there are digital problems, preferably face-to-face support.

Support from the work community and the organization in developing pedagogical skills in online / e-learning.

Sharing of pedagogically working solutions.

Technical support and guidance, pedagogical training and concrete examples, support from colleagues and the organization were also high on the list.

5 Discussion

In terms of our initial questions, we found that almost 80% of the language teachers both at UASs and ULCs considered the digital element in their teaching either important or very important. In their answers to our question of teachers' digital skills assessment, approximately 50% assessed their own digital skills to be good or very good. However, only approximately 20% of the teachers answered the survey,

so these results may well give too positive a picture of the real situation. It is possible that many teachers who are not so interested in digital literacy were among those who did not take part in this survey, although it was pointed out in the information letter that it would be important that all teachers with or without special interest in digital literacy would answer the questions.

As far as we know, these are the first surveys carried out where language teachers from university language centres and universities of applied sciences have answered the same set of questions. This facilitated, for the first time, a comparison between institutions in this regard. The results showed that firstly, the language teachers at the universities of applied sciences were more confident in their knowledge about the concept of digital literacy than the teachers at the university language centres who answered in Finnish. At the same time, the UAS teachers found it more important to define what digital literacy actually means. The UAS teachers also considered future training and help more important than their colleagues at the university language centres. This could partly be explained by the organizational differences: almost all the universities have a language centre, which is also responsible for giving this kind of support and training, whereas only a limited number of universities of applied sciences currently have this kind of centralized language training. It is more common that the language teachers work in the degree programs together with other teachers and that there is not so much cooperation between the language teachers. Despite this difference, teachers in both institutions focused on the same issues for future development: the need for time, pedagogical as well as technical training, and local support in both these aspects.

6 Challenges and future developments

Arguably, the most important aspect of this study was to facilitate the formulation of guidelines for future development. Thus, the results of the two surveys described in this article are not an end in themselves. They are being used to form the basis for a national-level strategy for furthering the digital literacy of language and communication teachers both in universities and universities of applied sciences. Teachers have indicated what help they need and they are remarkably similar in both the university setting and in universities of applied sciences. It is now up to the universities and universities of applied sciences to pay attention to what is needed at the personal, national and organizational level.

At the individual level, it is important for teachers to gain a clear understanding of digital literacy and its application in the classroom. It is also important that teachers' individual basic IT skills improve, empowering them to test different applications. In addition, it would be beneficial to collaborate more both with colleagues and with students and learn together, rather than struggle alone with different digital

challenges (see also Jalkanen & Taalas 2015: 183). In this way, teachers can perhaps better meet the challenges of building individual learning paths for students using digital media as a resource as suggested by Jalkanen and Taalas (2013: 86).

At the organizational level, the focus needs to be on maintaining and increasing support for developing basic ICT skills. An efficient form of support, also mentioned in the open answers in the surveys, is a combination of pedagogical and technical expertise, e.g. digimentors, digipedagogical experts. Moreover, it is important to encourage all teachers to recognize the need for continuous personal development and to reserve time for this. Our views thus echo the recommendations of Hietikko et al. (2016: 40) who stressed the continued long-term need for local teacher support and training. It should also be remembered that the individual and organizational levels are not mutually exclusive. Krumsvik's (2008: 288–289) study in Norwegian schools also concluded that whilst teachers should take responsibility for their own digital development, it needs to be supported at management level to create a caring and sharing environment.

At the national level, the primary concern should be to inform teachers in all types of institutions about the pedagogical underpinnings of teaching in a digital environment. In language and communication studies, digital literacy, its definition and the applications used need to be brought clearly and systematically into the curricula at the universities and at the universities of applied sciences. This would be a natural and necessary development of what has already taken place at the lower educational stages, i.e. primary, secondary and upper secondary education. We would also need more open forums for sharing and discussing good practices, pedagogical experiments and working applications. In addition, more research needs to be conducted into how different digital applications and methods affect learning.

Our study has shown that there is a high level of interest in digital issues among language and communication teachers in Finland. It has also shown that staff are encouraged to include digital elements in their teaching. Whilst more organizational assistance has been offered in this area in universities of applied sciences, increased support is still needed at the university language centres. It is also important that this assistance does not restrict itself to only the practical ICT-based skills; it is the pedagogical implications of teaching successfully in a digital environment that has alluded many teachers until now. The 2digi and DIGIJOJOU projects, it is hoped, will go some way to improving this situation and help provide teachers with the support and knowledge they need for the 21st century classroom.

References

- Ala-Mutka, K. 2011. *Mapping digital competence: towards a conceptual understanding*. JRC technical notes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf [accessed 6 July 2018].
- Bawden, D. 2008. Origins and concepts in digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (eds) *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York, NY: Peter Lang, 17–32.
- Binkley, M., O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley, M. Miller-Ricci & M. Rumble 2012. Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (eds) *Assessment and teaching of 21st century skills*. London: Springer, 17–66. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>.
- Brooks, D. & J. Pomerantz 2017. *ECAR study of undergraduate students and information technology, 2017*. Research report. Louisville, CO: ECAR.
- Davies, A., D. Fidler & M. Gorbis 2011. *Future work skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. http://www.iff.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf [accessed 6 July 2018].
- DIGIJOJOU 2018. *The DIGIJOJOU project*. <http://digijoujou.blogspot.com/> [accessed 10 October 2018].
- Eshet-Alkalai, Y. 2004. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93–106. <https://www.learnedlib.org/primary/p/4793/>.
- FINELC 2018. *The network of Finnish university language centres*. <http://finelc.languages.fi/> [accessed 10 October 2018].
- Gilster, P. 1997. *Digital literacy*. New York, NY: Wiley.
- Hietikko, P., V. Ilves & J. Salo 2016. *Askelmerkit digiloikkaan*. OAJ:n julkaisusarja 3:2016. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20askelmerkit%20digiloikkaan>.
- Jalkanen, J. & P. Taalas 2013. Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen maisemat: haasteita ja mahdollisuuksia kielenopetuksen kehittämiseksi [University students' landscapes of learning: challenges and opportunities for the development of language teaching]. In T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (eds) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5*. Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA, 74–88. <https://journal.fi/afinla/article/view/8740>.
- Jalkanen, J. & P. Taalas 2015. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen [Research on multimodal language pedagogies: from integrating technology to pedagogical development]. In T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (eds) *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning*. AFinLA yearbook 2015. Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA, 172–186. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49416>.
- Joint Information Systems Committee (Jisc) 2018. <https://www.jisc.ac.uk/> [accessed 6 July 2018].
- Krumsvik, R. 2008. Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13, 279–290. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>.
- Kvavik, R. & J. Caruso 2005. *ECAR study of students and information technology 2005: convenience, connection, control, and learning*. Volume 6. Boulder, CO: Educause.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2006. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 12–24. https://www.idunn.no/dk/2006/01/digital_literacy_and_digital_literacies_-_policy_pedagogy_and_research_cons.

- Milliner, B., T. Cote & E. Ogane 2016. *Tertiary EFL teachers' digital literacy: is CALL training still needed?* Paper presented at EUROCALL, August 2016. https://www.researchgate.net/publication/307359355_Tertiary_EFL_Teachers%27_Digital_Literacy_Is_CALL_training_still_needed [accessed 30 May 2018].
- Ministry of Education and Culture 2018. *Policy and development in higher education and science*. <http://minedu.fi/en/policy-and-development-in-higher-education-and-science> [accessed 13 February 2018].
- Mutta M., P. Lintunen & S. Pelttari 2017. Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena [Language skills and the contexts of informal learning: language students' and political science students' perceptions of language skills and the use of technologies to support learning]. In S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (eds) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLA yearbook 2017. Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA, 181–200. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60777>.
- Sharpe, R. & H. Beetham 2010. Understanding students' uses of technology for learning: towards creative appropriation. In R. Sharpe, H. Beetham & S. de Freitas (eds) *Rethinking learning for the digital age: how learners shape their experiences*. London: Routledge, 85–99.
- Stanley, G. 2013. *Language learning with technology. Ideas for integrating technology in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stickler, U. & R. Hampel 2015. Transforming teaching: new skills for online language learning spaces. In R. Hampel & U. Stickler (eds) *Developing online language teaching. Research-based pedagogies and reflective practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 63–77.
- The New Media Consortium 2017. *NMC horizon report 2017, higher education edition*. <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf> [accessed 17 May 2018].
- 2digi 2018. *The 2digi project*. <https://2digi.languages.fi/> [accessed 10 October 2018].
- Universities Act 2009. Universities Act 558/2009 (Amendments up to 644/2016 included). <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>.
- Universities of Applied Sciences Act 2014. Universities of Applied Sciences Act 932/2014 (Amendments up to 563/2016 included). <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2014/en20140932.pdf>.
- Walker, A. & G. White 2013. *Technology enhanced language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- White, D. & A. Le Cornu 2011. Visitors and residents: a new typology for online engagement. *First Monday*, 16 (9). <http://firstmonday.org/article/view/3171/3049>.
- White, J. 2015. *Digital literacy skills for FE teachers*. Los Angeles, CA: Sage.
- World Economic Forum 2016. *The global competitiveness report 2016–2017*. Geneva: World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf [accessed 13 Feb. 2018].

Appendix: The 2digi survey questionnaire

A Likert scale of 1–5 was used unless otherwise indicated: 1= negative / 5= positive.

1. Name of my Language Centre
2. I have access to the following for my teaching in my language centre. (Yes/No/Not sure)
 - Computer
 - iPad/tablet
 - Apple TV or other streaming device
 - Video camera
 - Mobile phone
 - Document camera
3. How well does your university network (ethernet/wifi) work)?
4. Having a digital element in my teaching is essential.
5. How would you evaluate your own digital skills in the classroom?
6. I regularly use the following hardware in my teaching
 - Computer
 - iPad/tablet
 - Apple TV or other streaming device
 - Video camera
 - Mobile phone
 - Document camera
7. Respond to the following 'I can' statements according to how you feel your own skills match the statements. 1 = Poor 5 = Very good.
 - I can use search engines
 - I can use communication and presentation tools, eg Outlook, PowerPoint
 - I can use, locate, and access the information I need
 - I can organize and manage digital resources, eg create folders, favourites, links etc.
 - I can teach and communicate using a range of digital media, eg text, audio, video and graphics in digital format
 - I can instruct my students in the use of the above
 - I can use technologies to support learning across boundaries of time and space
 - I can use technology to share information, review and comment on my students' work, eg Word, Moodle, Turnitin etc.
 - I can participate in digital academic communities, eg use online tools such as Mendeley or Academia.edu to work collaboratively

8. The concept of digital literacy is clear to me.
9. Could you say, briefly, what you think digital literacy is? (Open text)
10. The concept of digital literacy interests me.
11. Digital literacy been discussed/worked on in our language centre.
12. My colleagues know about and understand digital literacy.
13. Answer the following statements according how digital literacy is part of your Language Centre's curricula.
 - Digital literacy is explicitly mentioned in our curricula
 - I am encouraged to add digital literacy elements to my teaching
 - I have been given training on teaching digital literacy
 - Teachers' digital literacy has been assessed
 - Students' digital literacy is assessed as part of our curricula
 - I know who to go to for help with digital literacy issues
 - Technology is being used to support students' learning and research
14. What pedagogical approaches to digital practices are in use now in your language centre and how do they facilitate digital literacy? (Open text)
15. For the future, mark how important you feel the following would be to develop your digital literacy skills. 1 = not important, 5 = very important.
 - Clear definition of what Digital Literacy is
 - Pedagogical training to learn how digital methods can be best taught
 - Support network in my LC to help me
 - Digital literacy as explicit part of the curricula
16. Something else you would like to happen in the future to help you with your digital literacy skills. (Open text)
17. Please write any comments you have here. (Open text)

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 61–76.

Anne Huhtala
Helsingin yliopisto

Opetuksen ja oppimisen digiloikka kieltenopiskelijoiden silmin

This article focuses on how university language students reflect on digitalisation and their own digital skills, and what kinds of benefits and risks they see in the increasing use of digital technology in teaching and learning. The data used for this study are of two kinds: 25 students filled in a questionnaire consisting of open questions about digitalisation, and 10 students wrote an essay where they reflected on the role of digital technology in their lives. The data were analysed by using qualitative content analysis. According to the results, university students experience their digital skills as good, and rely on their ability to learn new skills when needed. They describe the role of ICT in their lives as important, but seem to use digital technology with deliberation. They see several benefits in the use of new technologies, e.g., versatility, but also many risks, including problems caused by a sedentary lifestyle.

Keywords: university students, language students, digital leap, teaching and learning
Asiasanat: yliopisto-opiskelijat, kielenopiskelijat, digiloikka, opetus ja oppiminen

1 Johdanto

Digitaalisuus on tiiviisti läsnä nykyihmisten elämässä, niin vapaa-ajalla, opiskelussa kuin työelämässäkin. Digiloikkaa tehdään nyt koko suomalaisessa yhteiskunnassa: digitalisaatio nostetaan esille yhtenä aikamme megatrendeistä (SITRA 2016; Pyykkö 2017: 114), sitä peräänkuulutetaan hallitusohjelmassa sekä yksittäisten ministereiden ja kouluviranomaisten puheissa (ks. myös Hallituksen kertomus 2017), ja se näkyy opettajien ja oppilaiden arjen toiminnoissa. Lisääntyvä tieto- ja viestintäteknologia (tvT), erityisesti mobiiliteknologian käyttö, vaikuttaa myös tapoihimme viestiä, etsiä ja jakaa tietoa, viettää vapaa-aikaa, opettaa ja oppia (Vollmer 2010: 1–2; Ihanainen ym. [toim.] 2011; Ruuska ym. [toim.] 2014; Cassells ym. 2016).

Aiemmassa tutkimuksessani vuoden 2013 alkupuolella tutkin kieltenopiskelijoiden ajatuksia digitaalisuudesta ja omista digitaidoistaan sekä heidän käsityksiään yhä lisääntyvän digitalisaation eduista ja haitoista koulumaailmassa (Huhtala 2014). Koska digitalisaatio on viime vuosien aikana huomattavasti lisääntynyt koko yhteiskunnassa ja uusien teknologisten välineiden käyttöä korostetaan myös koulu- maailmassa, halusin selvittää, millainen tilanne on tällä hetkellä. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on tutkia yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä omasta digiosaamisestaan ja tvT:n käytöstään arjen toiminnoissa, opiskelussa ja opetuksessa. Olen myös kiinnostunut siitä, mitä hyötyjä ja haittoja he tvT:n opetuskäytössä näkevät. Vertaan nyt saatavia tuloksia neljä vuotta aiemmin tekemäni tutkimuksen tuloksiin ja pohdin tulosten merkitystä tulevaisuuden kannalta.

Koska suurin osa vastaajista on tulevia kieltenopettajia, heidän osaamisellaan, mielipiteillään ja suhtautumisellaan on merkitystä laajemminkin. Tutkimusten mukaan opettajien taidoilla, asennoitumisella ja käsityksillä tvT:n hyödyllisyydestä on merkitystä sille, miten innokkaita he ovat käyttämään uutta teknologiaa omassa opetustyössään (ks. mm. Owston 2007; Haaparanta 2008; Ertmer ym. 2012; Tuomisto ym. 2015: 768–769).

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisena kieltenopiskelijat näkevät omat digitaitonsa?
2. Millaisena he kuvaavat tvT:n roolia omassa arjessaan?
3. Millaista hyötyä ja millaisia haittoja tai riskejä he näkevät tvT:n opetuskäytössä?
4. Millaisia muutoksia kieltenopiskelijoiden digiosaamisessa ja -näkemyksissä on mahdollisesti tapahtunut vuodesta 2013 vuoteen 2017?

2 Teoreettista taustaa ja aiempaa tutkimusta

Nyky-yhteiskunta on jo niin digitalisoitunut, että ilman jonkinlaista tv:n perusosaamista on vaikea selvittää arjessa ja saada asioita hoidetuiksi. Digitekniikka on muuttanut ihmisten toimintaympäristöjä ratkaisevasti, ja digiosaamista (tai digitaitoja, kuten *digital literacy* -termi usein suomennetaan) voidaan pitää yhtenä keskeisistä tulevaisuustaidoista (Niemi ym. 2014: 10). Vaikka *digital literacy* -käsitettä on määriteltä monin eri tavoin, nykymääritelmät pohjautuvat yleensä Gilsterin (1997) näkemykseen, jossa sillä tarkoitetaan digiaikakaudella tarvittavaa lukutaitoa (Bawden 2008: 18; ks. myös Nelson 2017). Itse miellän käsitteen laajasti ja katson siihen kuuluviksi niin tiedollisen, taidollisen kuin asenteellisenkin puolen. Näihin lukeutuvat esimerkiksi perustiedot tietokoneen toiminnasta ja kulloinkin tarvittavista tietoteknisistä mahdollisuuksista, taito käyttää tarvitsemiaan ohjelmia ja sovelluksia asianmukaisesti, taito etsiä, arvioida ja hyödyntää eri lähteistä saatavaa informaatiota sekä halu kehittyä ja oppia uutta. Tällaisia taitoja tarvitaan myös opetustyössä jatkuvasti. (Jaottelusta *knowledge, skills & attitude*, ks. myös Ferrari 2013.)

1980-luvulla ja sitä myöhemmin syntyneiden sanotaan usein olevan diginatiiveja (käsitteestä ks. Kirschner & De Bruyckere 2017), jotka ovat kasvaneet digimaailmaan pienestä pitäen. Diginatiiviuden käsitettä on myös kritisoitu (mm. Benini & Murray 2014; Kirschner & De Bruyckere 2017). Selwyn (2009) toteaa, että nuoret eivät mitenkään luonnostaan tule taitaviksi digiosaajiksi. Hän pitää Prensbyn (2001: 1) luomaa diginatiivi-käsitettä ongelmallisena siksikin, että se jättää huomiotta esimerkiksi sosio-ekonomisen aseman ja sosiaaliluokan vaikutuksen muun muassa digilaitteiden saatavuuteen. Hän korostaakin tarvetta huomioida kontekstin ja olosuhteiden merkitys nuorten teknologian käytölle. Myös Hatlevik ym. (2015) havaitsivat norjalaisten seitsemäsluokkalaisten digiosaamista koskevassa tutkimuksessaan, että pystyvyyssuomusten (mm. luottamus omiin kykyihin) lisäksi kotitausta ennakoii digiosaamisen tasoa. Kotitaustaa tarkasteltiin ottamalla huomioon muun muassa kotona olevien kirjojen määrä. Tutkijoiden mukaan kotitaustan vaikutus digiosaamiseen on merkki sosiaalisesta epätasa-arvosta. Ja kuten Hargittai ja Hinnant (2008: 615) totesivat nuorten Internetin käyttöä koskevassa tutkimuksessaan, taustaltaan erilaiset nuoret käyttävät verkkoressursseja erilaisiin tarkoituksiin, mikä voi osaltaan ylläpitää sosiaalista epätasa-arvoa.

Kokonaisuutena voi todeta, että erilaiset virtuaaliympäristöt ja tvt-sovellukset ovat tavalla tai toisella mukana arjen toiminnoissa päivittäin, myös opetuksessa ja opiskelussa (Wallinheimo 2016; ks. myös Mutta ym. 2014: 14–15). Uusissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2015) digitaaliset ympäristöt mainitaan tärkeänä oppimisympäristönä, joka mahdollistaa muun muassa tiedon tuottamisen yhdessä toisten oppijoiden kanssa. Perusopetuksen OPSissa katsotaan tieto- ja viestintäteknologian olevan ”olennainen osa monipuolisia oppimisympäristöjä. Sen avulla vahvistetaan oppilaiden osallisuutta

ja yhteisöllisen työskentelyn taitoja sekä tuetaan oppilaiden henkilökohtaisia oppimispolkuja.” (Opetushallitus 2014: 29; digitaaloista osana laaja-alaista osaamista ks. Hellgren & Granskog 2017: 11.) Lukion OPSin mukaan oppijoita ”ohjataan hyödyntämään digitaalisia opiskeluympäristöjä, oppimateriaaleja ja työvälineitä eri muodossa esitetyn informaation hankintaan ja arviointiin sekä uuden tiedon tuottamiseen ja jakamiseen” (Opetushallitus 2015: 15).

Jotta opetussuunnitelmien perusteiden esille nostamat tavoitteet toteutuivat, on tärkeää, että myös opettajien digiosaaminen on ajan tasalla (mm. Tanhua-Piironen ym. 2016) ja että opettajat pitävät tietotekniikkaa soveltuvana opetuskäyttöön (Haaparanta 2008). Opettajien taidot ja asenteet ovatkin ratkaisevan tärkeitä siinä, miten innokkaita he ovat käyttämään opetuksessaan tieto- ja viestintäteknologiaa (Ertmer ym. 2012; Tuomisto ym. 2015: 768–769).

Kuten Koehler ja Mishra (2008, 2009) toteavat, opettaja tarvitsee työssään paitsi sisältötietoa ja pedagogista tietoa, myös teknologista tietoa; he käyttävät näiden yhdistelmästä nimitystä teknologis-pedagoginen sisältötieto, *technological pedagogical content knowledge* (ks. myös Tuomisto ym. 2015: 770). Tulkintani mukaan tämä termi on lähellä sitä, mitä nykyopettajien tarvitsema digilukutaito (*digital literacy*) pitää sisällään. Myös Opettajien Ammattijärjestö on julkaissut digiloikan onnistumiseksi omat ”askelmerkkinsä” (Hietikko ym. 2016), joissa peräänkuulutetaan koulutuksen digitalisaation kansallisen tason ohjausta, opettajien digiosaamisen kehittämistä, riittäviä digiajan työvälineitä ja laadukkaita oppimateriaaleja.

Omassa aiemmassa tutkimuksessani (Huhtala 2014) keräsin lomakekyselyn avulla aineistoa tulevien kieltenopettajien digiosaamisesta ja -asenteista vuoden 2013 alkupuolella. Kyselyyn vastasi 44 opettajaksi opiskelevaa, joista puolella oli jo ainakin jonkinlaista opettajakokemusta. Vain vajaa neljännes vastaajista piti omia tv-taitojaan riittävinä. Mielenkiintoista oli, että opettajakokemusta omaavat olivat muita opiskelijoita epäileväisempiä omien taitojensa riittävyyden suhteen. Ilmeisesti he olivat havainneet opettajakokemuksensa aikana käytännössä, että senhetkiset taidot eivät välttämättä olleet riittävät tv:n pedagogiseen soveltamiseen. Vain noin 60 % kaikista vastaajista suhtautui positiivisesti tv:n käyttöön omassa opetuksessaan. Näin siitä huolimatta, että he pitivät tv:n opetuskäyttöä oppilaita aktivoivana ja kiinnostavana, katsoivat sen monipuolistavan opetusta ja tekevän opettajan työstä helpompaa. Ongelmina nähtiin monet tekniset ongelmat, monimutkaiset ohjelmistot sekä oppilaiden liika ruutu-aika ja sen oheisvaikutuksina keskittymisongelmat ja jopa nettiriippuvuus (vrt. Mutta ym. 2017: 194). Myös koulujen ja oppilaiden mahdollisesta epätasa-arvosta teknologian saatavuudessa oltiin huolestuneita.

Kansainvälisissä vertailuissa on tullut esille, että suomalaisten opettajien asenteet koskien tv:n hyödyllisyyttä opetuskäytössä ovat olleet melko negatiivisia (mm. Euroopan komissio 2013). Uudempien tutkimusten perusteella suhtautuminen tv:n opetuskäyttöön on kuitenkin muuttunut positiivisemmaksi. Hietikko ym. (2016: 8) toteavat raportissaan, että yli puolet opettajista katsoo digitalisaation

voivan uudistaa heidän pedagogista ajatteluaan ja opetusmenetelmiään. Raportissa tuodaan esille huoli siitä, että opettajien puutteellinen tv-t-osaaminen ja -käyttö voivat hidastaa digiloikan toteutumista. Opettajat tarvitsevatkin tukea digitekniikan käyttöön pedagogisesti hyödyllisellä tavalla. (Ks. myös Huhtala & Vesalainen 2017: 71–72.)

Valtioneuvoston kanslian (Tanhua-Piironen ym. 2016) julkaisemassa selvityksessä todetaan, että 75 % opettajista suhtautuu nykyisin positiivisesti ajatukseen tv-t:n käytön lisäämisestä omassa työssään. Selvityksen mukaan noin puolet opettajista arvioi omien tv-t-taitojensa olevan perustasolla, viidennes pitää tv-t-taitojaan perustasoa parempina ja viidennes puutteellisina. Melkein puolet (47 %) opettajista kokee uuden teknologian rasittavana ja stressaavana. Nuoret opettajat ovat pääsääntöisesti innokkaampia tv-t:n käyttäjiä kuin vanhemmat opettajat, mutta poikkeuksiakin on. Selvityksen aineisto kerättiin vuoden 2015 marraskuun ja vuoden 2016 tammikuun välisenä aikana. Vastauksia saatiin 3579 opettajalta, joten selvityksen voidaan katsoa antavan melko kattavan kuvan opettajien digivalmiuksista ja -asenteista.

3 Aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineisto on kerätty tuleville kieltenopettajille tarkoitettujen yliopistokursien yhteydessä keväällä 2017. Kaikkiaan 25 ruotsin aineopintoja suorittavaa kieltenopiskelijaa vastasi lomakekyselyyn, jossa oli seitsemän avointa kysymystä digitaalisuuteen liittyvistä tekijöistä. Opiskelijoita pyydettiin kertomaan (mahdollisista) opetuskokemuksistaan, digitaidoistaan ja tv-t:n roolista arjessaan. Lisäksi lomakkeessa kysyttiin heidän näkemyksistään tv-t:n opetuskäytöstä sekä tv-t:n opetuskäytön hyödyistä ja haitoista. Viimeisessä avoimessa kysymyksessä vastaajille tarjottiin tilaisuus ottaa esille mitä tahansa muuta aiheeseen liittyvää. Opiskelijoilla oli mahdollisuus vastata kysymyksiin suomeksi tai ruotsiksi; 7 opiskelijaa vastasi suomeksi ja 18 ruotsiksi. Lisäksi 10 syventävälle ruotsin kurssille osallistunutta kieltenopiskelijaa kirjoitti esseemuotoisen ruotsinkielisen kirjoitelman (*Jag och det digitala språnget*, Minä ja digiloikka), jossa heitä pyydettiin pohtimaan omaa suhdettaan digitaalisuuteen. Tehtävänannoissa digitaalisuutta tai digitekniikkaa ei määritelty millään tavoin, koska minua kiinnosti selvittää myös sitä, millaisia asioita opiskelijat ottavat esille näihin käsitteisiin liittyen. Aineisto on anonymisoitu, ja vastaajilta on pyydetty lupa aineiston käyttöön tutkimustarkoituksiin. Kaikki ruotsinkieliset tekstikohdat on käännetty mahdollisimman tarkasti suomeksi.

Kahdella kolmasosalla vastaajista oli jo ainakin jonkin verran opettajakokemusta (yleensä lyhyitä sijaisuuksia ja opetusharjoitteluja). Toisin kuin edellisessä tutkimuksessani, opettajakokemusta omaavien opiskelijoiden vastaukset eivät analyysini perusteella juuri eronneet muiden opiskelijoiden vastauksista. Opetta-

jakokemusta omaavat kirjoittivat tosin laajemmin ja perusteellisemmin omista näkemyksistään, mutta sisällöllisesti vastaukset eivät eronneet niiden opiskelijoiden vastauksista, joilla kokemusta opettamisesta ei vielä ollut. Myöskään aineopintoja ja syventäviä opintoja suorittavien opiskelijoiden vastauksista ei löytynyt ratkaisevia eroavaisuuksia, ja siksi käsittelen seuraavassa kaikkia vastaajia yhtenä ryhmänä.

Aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Kohlbacher 2006; Zhang & Wildemuth 2009; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002: 110–115). Analyysini suoritin aineistolähtöisesti: kävin koko aineiston läpi useaan kertaan ja samalla koodasin tutkimuskysymyksiini liittyviä ilmauksia, listasin pelkistetyt ilmaukset ja muodostin niistä (yhdistellen ja ryhmitellen) temaattisia kategorioita. Otteet opiskelijoiden teksteistä on merkitty sekä taulukkoon 1 että tulososioon kursivoituina.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä.

Aineistosta löytyvä ilmaus	Pelkistetty ilmaus/ aspekti	Temaattinen kategoria
<i>Koko ajan tuijotetaan jotain ruutua, koska vapaa-ajallakin usein sitten ollaan koneella tai kännykällä.</i>	Liika ruutu-aika	Digitaalisuuden haittoja ja riskejä
<i>Ruudun tuijottaminen väsyttää.</i>		
<i>Se monipuolistaa opetusta (esim. tableteilla erilaisia sovelluksia, joita voi hyödyntää opetuksessa, mikäli tablettien käyttö mahdollista).</i>	Monipuolisuus ja vaihtelevuus	Digitaalisuuden hyötyjä
<i>Käytän WhatsAppia koko ajan sekä koulujutuissa että ystävien ja perheen kanssa. Myös Facebookia ja joskus Twitteriä vapaa-ajalla. Moodlea kouluhommiin koko päivän, myös Wordia (vähän ongelmia Wordin kanssa, sen käyttö ei ole niin sujuvaa kuin haluaisin).</i>	Sosiaalisen median ja oppimisolun helppous Tekstinkäsittelyn haasteellisuus	Koetut digitaalisuuden taidot
<i>Käytän digitekniikkaa opiskelussa ja vapaalla.</i>	Digitekniikka opiskelussa, vapaalla ja työssä	Digitekniikan rooli opiskelijoiden arjessa
<i>En voisi lähteä minnekään ilman kännykkää ja nettiä.</i>		
<i>Käytän melko paljon tietokonetta ja kännykkää arjessa, opinnoissa ja töissä.</i>		

Yhtenä syynä analyysitavan valintaan oli se, että vastaajien määrä oli suhteellisen pieni (35 opiskelijaa), eikä kvantitatiivinen analyysi näin pienellä aineistolla olisi ollut tarkoituksenmukainen. Toisena syynä oli halu ymmärtää ilmiön moninaisuutta, ei niinkään laskea, kuinka moni vastaaja oli mitään todennut. Laadullisen analyysin suorittamisessa taulukointi osoittautui erittäin tehokkaaksi apuvälineeksi.

4 Tulokset ja niiden pohdintaa

4.1 Koetut digitaidot ja digitekniikan rooli opiskelijoiden arjessa

Tuloksista ilmenee, että opiskelijat kokevat digitekniikan käytön olevan luonteva osa *kaikkea tekemistä*, niin nykyisin kuin tulevaisuudessakin. Nykytermein voidaan puhua teknologian kaikkiallistumisesta (mm. Mutta ym. 2017: 183) tai ubiikista teknologiasta (mm. Virtanen 2014). Herkman ja Vainikka (2012: 23) käyttävät 2000-luvulla syntyneistä nimitystä ubiikki- tai mobiilisukupolvi, koska nykynuorten elämässä ”media ja viestintäteknologia limittyy mitä moninaisimmilla tavoilla arkisiin toimiin: se on läsnä kaikkialla, aina mukana eikä mediaa ole välttämättä helppo erottaa muista elämäkäytänteistä”.

Opiskelijat viittasivat digitekniikalla muun muassa mobiililaitteisiin, tietokoneisiin, oppimislustoihin (mm. Moodle), sosiaaliseen mediaan (mm. WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram), pelillisiin sovelluksiin (mm. Kahoot, Quizlet), Googleen, e-kirjoihin, älytauluihin, suoratoistopalveluihin, digitaalisiin kassajärjestelmiin, sähköpostiin ja tekstinkäsittelyyn. Näistä lähinnä edistyneempi tekstinkäsittely (esim. Wordin automaattinen sisällysluettelo) koettiin haasteellisemmaksi kuin muu digitekniikan käyttö, mutta sitäkin ei pidetty niin vaikeana, ettei siitä voisi ajan kanssa suoriutua. Tiedonhakua (mm. *googletusta*) pidettiin nopeana tapana löytää tietoa mitä erilaisimmista asioista, sekä opiskelujen yhteydessä että arjessa muutenkin. Koetut digitaidot olivat kaikilla riittävät, osalla jopa erittäin hyvät – eroja näytti olevan lähinnä siinä, kuinka innostuneita opiskelijat ovat digilaitteita käyttämään. Digitaalisuuden käsitteen laajuus askarrutti joitakin vastaajia, ja yksi vastaaja pohti, onko televisio-ohjelmien katsominen netistä varsinaista digitekniikan käyttöä; siinä tapauksessa digitekniikkaa tulisi käytettyä *koko ajan*. Näin jälkikäteen minun on todettava, että sinänsä tietoinen päätökseni jättää digitaalisuuden ja digitekniikan määrittely vastaajille johti siihen, että tutkimukseni tulokset jäivät hieman yleiselle tasolle. Kuitenkin analyysissä selvisi paljon mielenkiintoista opiskelijoiden kokemuksista ja näkemyksistä.

Kokonaisuudessaan opiskelijat kertoivat käyttävänsä digitekniikkaa paljon, mutta harkiten. Jotkut kertoivat rajoittavansa digitekniikan parissa viettämäänsä aikaa tietoisesti, joko periaatteesta tai mahdollisia ongelmia välttääkseen:

Vapaa-ajalla käytän digikanavia ja -tekniikkaa joka päivä ja koko ajan niin paljon, että yritän rajoittaa tätä aikaa ja pysyä välillä erossa digitekniikasta.

4.2 Digitaalisuuden hyötyjä

Opiskelijat näkivät digitaalisuudessa monia hyviä puolia, jotka esittelen taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Digitaalisuuden hyötyjä opiskelijoiden mukaan.

-
- Helppous ja nopeus
 - Monipuolisuus ja vaihtelevuus
 - Riippumattomuus ajasta ja tilasta
 - Teknisen osaamisen parantuminen
 - Tulevaisuustaidot
 - Kokonaiskuvan muodostamisen helppous
 - Kevyempi reppu
 - Luontoystävällisyys
 - Hyvä apu kieltenopetuksessa
-

Digitaalisuuden keskeisenä hyötynä mainittiin helppous ja nopeus. Vastaajien mukaan erityisesti tiedonhaku, tekstin tuottaminen ja yhteydet muihin ihmisiin sujuvat vaivattomasti. Osittain hyödyt ovat yhteydessä siihen, että digitaalisten välineiden käyttö mahdollistaa ajasta ja tilasta riippumattoman toiminnan. Tämä helpottaa kaikenlaista vuorovaikutusta, erityisesti ryhmätöitä. Opiskelijat myös totesivat, että digitaalisuus mahdollistaa toiminnan monipuolisuuden ja vaihtelevuuden: *asioita voi tehdä monin eri tavoin*. Tässä viitattiin muun muassa mahdollisuuteen edistää ryhmätöitä WhatsApp-keskustelussa, kun kasvokkain tapaaminen ei ole mahdollista.

Usein kuultu toteamus on, että digitalisaation myötä tieto on sirpaloitunut ja tietyissä tapauksissa jopa korvautunut valeutisilla tai niin kutsutuilla vaihtoehtoisilla totuuksilla. Mielenkiintoista on, että vastaajat eivät maininneet tiedon sirpaleisuutta minkäänlaisena ongelmana. Päinvastoin, aineistosta ilmenee, että vastaajat kokivat tv:n käytön tehneen helpommaksi muodostaa kokonaiskuva kulloinkin kiinnostuksen kohteena olevasta asiasta, kun *ei tarvitse takertua detaljeihin*. Yliopisto-opiskelijat tuntevat luottavan omaan kykyynsä arvioida saamaansa informaatiota kriittisesti. He totesivat teknisen osaamisen parantuneen ylipäättään ja pitivät digitaalisia *tulevaisuustaitoina*, joita tarvitaan sekä työelämässä että asioiden hoitamisessa yleensäkin. Digitaalisuutta kiiteltiin myös *kevyemmästä repusta*, kun kirjat ja muut materiaalit kulkevat mukana sähköisesti, joko puhelimesta tai tabletilla. Digitaaliset aineistot vähentävät paperin käyttöä ja *säästävät näin ollen myös luonnonvaroja*.

Sijaisuuksiensa ja harjoittelujensa aikana opiskelijat olivat huomanneet, että oppilaat ovat todella *innoissaan tietokonepeleistä*, joten sähköiset pelit voivat toimia hyvänä apuna kieltenopetuksessa. Tietotekniikan avulla oppitunneista saa opiskelijoiden mukaan tehtyä hausempia, tehokkaampia ja mielenkiintoisempia. Tätä pidettiin tärkeänä varsinkin ruotsin opetuksessa, jotta oppilaat saataisiin innostumaan sen opiskelusta. Monet olivat opetusharjoittelujen tai sijaisuuksien aikana päässeet kokeilemaan erilaisten pelisovellusten (esim. Kahootin ja Quizletin) käyttöä opetuksessa, ja pelien oli huomattu aktivoivan niitäkin oppilaita, joita perinteinen opetus ei vaikuttanut juuri kiinnostavan.

4.3 Digitaalisuuden haittoja ja riskejä

Vaikka opiskelijat näkivät digitaalisuudessa ja digitaalisten välineiden opetuskäytössä paljon hyvää, he olivat vastausten perusteella erittäin tietoisia myös digitaalisuuteen liittyvistä haitoista ja riskeistä. Opiskelijat kirjoittivat erityisesti terveyteen ja vuorovaikutukseen liittyvistä riskeistä, mutta ottivat esille monia muitakin digitaalisuuteen yhteydessä olevia riskitekijöitä (ks. taulukko 3). Samassakin vastauksessa saatettiin viitata moniin erilaisiin haittoihin ja riskeihin.

TAULUKKO 3. Digitaalisuuden haittoja ja riskejä opiskelijoiden mukaan.

Terveydelliset haitat ja riskit	<ul style="list-style-type: none"> • Liika istuminen • Erilaiset kivut ja säryt • Silmien rasittuminen • Väsymys • Yliherkkysoireet • Yleinen passivoituminen • Muistiongelmät • Stressioireet • Keskittymisongelmät
Vuorovaikutukseen liittyvät haitat ja riskit	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiaalisten taitojen heikentyminen • Kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen väheneminen ja korvautuminen digilaitteiden käytöllä • Kasvotusten annetun palautteen korvautuminen sähköisellä
Muita digitaalisuuteen liittyviä haittoja ja riskejä	<ul style="list-style-type: none"> • Laitteiden ja ohjelmistojen toimimattomuus • Samanaikaisten virikkeiden liian suuri määrä • Lähdekritiikin puute • Käytön valvonnan vaikeus • Ruutuajan suuri määrä • Tasa-arvo-ongelmät • Käsien kirjoittamisen väheneminen

Erityisesti mobiililaitteiden käytön terveydellisistä haitoista ja riskeistä kirjoitettiin paljon. Opiskelijat totesivat liiallisen istumisen olevan riski jo sinänsä, mutta he olivat tietoisia myös huonojen työasentojen aiheuttamista selkä- ja niskakivuista sekä päänsärkyjen yleisyydestä. Taustalla voi olla omakohtaisia kokemuksia, mutta myös erilaiset yliopistoissakin näkyneet kampanjat (mm. YTHS 2017) ovat varmasti jääneet vastaajien mieleen. Muina terveydellisinä riskeinä mainittiin silmien rasittuminen, väsymyksen tunne sekä yliherkkysoireet, joita ei tosin tarkemmin selitetty. Yleisestä passivoitumisesta, muistiongelmista ja erilaisista stressioireista (esim. hermostuneisuudesta) oli mainintoja. Monet totesivat myös keskittymiskyvyn ja yleensäkin kognitiivisten toimintojen huononevan, jos viettää liikaa aikaa digilaitteiden parissa: *ei tee hyvää aivoille, jos tuijottaa ruutua liikaa*. Yksi opiskelija jopa totesi hieinan kyynisesti, että *nykylasten suhteen on melko vähän tehtävissä, koska oppilaiden keskittymiskyky on jo huonontunut*. (Sosiaalisen median runsaan käytön yhteydestä lasten ja varhaisnuorten psyykkiseen terveyteen ks. Sampasa-Kanyinga & Lewis 2015.)

Opiskelijat pohtivat myös lisääntyvän digilaitteiden käytön mahdollisia haittoja ja riskejä vuorovaikutuksen kannalta. Erityisen huolissaan oltiin kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen vähenemisestä, koska tällainen aito vuorovaikutus *on todella tärkeää erityisesti kieliaineissa*. Huolta aiheutti myös se, että tietynlainen *soσιαalinen toisten lukemisen taito voi heikentyä*, kun kaikki kommunikoivat keskenään lähinnä mobiililaitteiden välityksellä. Oppilaiden keskinäinen yhteenkuuluvuuden tunne voi opiskelijoiden mielestä sitä paitsi heiketä digitalisaation myötä:

Hahtana on, että väistämättä menetetään jotain oleellista, kun muita ryhmän jäseniä ei tavata kasvotusten, sillä digikokoontumiset eivät luo samanlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Tietokoneen ei haluta korvaavan kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta tai palautteen antoa. Sähköinen palaute ei opiskelijoiden mielestä korvaa kasvotusten saatua palautetta, mutta voi kyllä toimia sen lisänä ja tukena. Huolestuttavimpana piirteenä lisääntyvässä digitaalisessa vuorovaikutuksessa pidettiin sitä, että *olla paikalla mutta ei läsnä*.

Digiteknologian käyttöön liittyvinä muina haittoina tai riskeinä mainittiin se, etteivät laitteet ja ohjelmistot aina toimi (ks. Benini & Murray 2014: 80). Toimimattomien sovellusten kanssa taistelemisen vie vastaajien mukaan opettajilta paljon aikaa ja aiheuttaa oppilaissakin turhautumista. Myös samanaikaisten virikkeiden suuri määrä mainittiin vastauksissa. Joidenkin oppilaiden todettiin selviävän virike-tulvasta suhteellisen hyvin, mutta huolissaan oltiin niistä, joiden keskittyminen ja sen myötä oppiminen häiriintyvät liikojen samanaikaisten virikkeiden takia. Huolta kannettiin myös siitä, oppivatko lapset nykyisin tarpeeksi lähdekritiikkiä:

Ei ajatella niin paljon itse, kun kaiken voi tarkistaa netistä. Ja pahimmassa tapauksessa hyväksytään kaikki, mitä netissä lukee, ilman lähdekritiikkiä.

Opettajien – kuten lasten vanhempienkaan – ei ole aina helppoa kontrolloida sitä, mitä oppilaat mobiililaitteillaan tekevät: *Kuka valvoo, mihin laitteita käytetään?* Vastauksista näkyy opiskelijoiden huoli niistä lapsista, joiden koko arki on pelkkää ruu-tuelämää mutta toisaalta myös niistä, joiden perheillä ei ole varaa hankkia tarvittavia digilaitteita. Myös pienempiä huolenaiheita otettiin esille, esimerkiksi käsin kirjoittamisen väheneminen ja sen myötä käsialan huononeminen.

4.4 Digitaalisuus osana arkea nyt ja tulevaisuudessa

Neljässä vuodessa (2013–2017) opiskelijoiden koetuissa digitaidoissa ja -käsityksissä näyttää tapahtuneen paljon muutoksia. Yhtenä mielenkiintoisena – ehkä odotettunakin – muutoksena voi mainita, että koettu digiosaaminen tuntuu parantuneen huomattavasti: omaa digiosaamistaan erittäin huonona tai puutteellisena pitäviä opiskelijoita ei aineistosta enää löydy. Jotkut tosin totesivat, etteivät ole mitään digi-intoilijoita, mutta osaavat sen, mitä tällä hetkellä tarvitseekin osata ja että oppivat kyllä uutta tarpeen mukaan. Uutta teknologiaa ei näin ollen arasteltu vaan luotettiin omaan kykyyn oppia tarvittavat digitaidot.

Kaiken kaikkiaan digitaalisilla välineillä tuntuu olevan entistä selvästi suurempi rooli opiskelijoiden elämässä, niin opiskelussa, mahdollisissa työtehtävissä kuin vapaa-ajallakin. Yhtenä selkeänä muutoksena muutaman vuoden takaiseen tutkimukseeni (Huhtala 2014) oli huomattavissa, että nyt ollaan vielä paremmin tietoisia myös tietotekniikan terveydelle aiheuttamista riskeistä. Tähän lienevät vaikuttaneet paitsi omat ja kaveripiiriin kokemukset – vastauksissa viitattiin keskusteluihin kurssitovereiden kanssa – myös mediassa säännöllisesti esiintyvät kehotukset vähentää istumista ja huolehtia mobiililaitteiden käytössä jumittuneen kehon liikkuvuudesta. Joka tapauksessa opiskelijat suhtautuivat digiteknologian opetuskäyttöön maltillisen myönteisesti:

Tulevaisuus tulee, halusimme tai emme. Parasta mitä voimme tehdä, on valmistautua siihen tekemällä töitä niiden välineiden kanssa, joita meillä on.

Digiosaamista ja digitaalisten välineiden pedagogisesti relevanttia käyttöä pidettiin tulevien opettajienkin osalta tärkeänä tulevaisuustaitona. Opiskelijat totesivat, että työelämässä pärjätäkseen opettajilla on oltava tarvittavat digitaidot. He toivat esille monia digiteknologian opetuskäytön hyvin puolia mutta muistuttivat, että perinteisilläkin menetelmillä on paikkansa opetuksessa ja oppimisessa (ks. Benini & Murray 2014: 79). *Digitaalisuus ei saisi olla itseisarvo kouluelämässäkään. Digitekniikkaa ei pitäisi tunkea opetukseen väkisin*, huolimatta siitä, että OPSit edellyttävät digitaalis-

ten menetelmien käyttöä ja ylioppilaskirjoitukset sähköistyvät, kuten vastauksissa todettiin (ks. myös Mutta ym. 2017: 194). Perinteisten paperisten kirjojen toivottiin säilyvän opetuksessa yhtenä vaihtoehtona. Sitä paitsi *oikealla kynälläkin on opittava kirjoittamaan*. Ja kuten yksi opiskelija totesi, digilaitteiden käyttö ei saa täyttää koko elämää, vaan välillä kannattaa myös *mennä ulos haukkaamaan raitista ilmaa*. Vastauksissa toivottiin halvempien digitaalisten oppimateriaalien saamista kaikkien ulottuville, myös köyhempien perheiden lapsille. Näin saataisiin taattua tasa-arvoiset oppimisen mahdollisuudet kaikille.

Lopuksi

Yhteenvetona voi todeta, että tutkimuksen kohteena olleet kieltenopiskelijat näkevät omat digitaitonsa riittävinä, osa jopa erittäin hyvinä. He myös suhtautuvat digiteknologian käyttöön melko myönteisesti ja tuntuvat luottavan omaan kykyynsä oppia ne digitaidot, joita kulloinkin tarvitsevat. Tämän voidaan olettaa edesauttavan sitä, että he tulevat käyttämään digitaalisia menetelmiä omassakin opetuksessaan (Owston 2007; Haaparanta 2008; Ertmer ym. 2012; Tuomisto ym. 2015). Kieltenopiskelijat pitävät digiosaamista tärkeänä tulevaisuustaitona (ks. myös Niemi ym. 2014; SITRA 2016) ja kertovat käyttävänsä digitekniikkaa paljon mutta harkiten.

Neljän vuoden aikana opiskelijoiden digitaaloissa ja -asenteissa näyttää tutkimusteni perusteella tapahtuneen positiivista muutosta (ks. myös Tanhua-Piironen ym. 2016). Opiskelijat kokevat digitaitojensa parantuneen huomattavasti, ja myös asennoituminen digiteknologian käyttöön opiskelussa ja opetuksessa on muuttunut myönteisemmäksi. Digitalisaatiossa nähdään paljon hyvää. Erityisesti todetaan monenlaisten arkipäivän toimintojen helpottuneen ja nopeutuneen, kun ei enää olla niin riippuvaisia ajan ja tilan asettamista rajoituksista. Erityisesti tunnutaan arvostavan mahdollisuutta monipuolistaa opetusmenetelmiä digiteknologian avulla ja tehdä näin kieltenopetuksesta vaihtelevampaa ja innostavampaa. Digitalisaatiota ei kuitenkaan pidetä ongelmattomana. Vastauksissa tuodaan esille monia terveydellisiä haittoja ja riskejä ja ollaan huolestuneita kasvoitusten tapahtuvan vuorovaikutuksen vähenemisestä. Useita muitakin haittoja ja riskejä mainitaan, ja monet niistä vaikuttavat liittyvän liialliseen ruutu-aikaan. Opiskelijat ovat huolissaan myös sosiaalisesta epätasa-arvosta digitalisaation osalta.

Tutkimukseni pohjalta voi kysyä, onko digitaalisuuden ihannoiti mennyt osittain jo liiankin pitkälle. Vaikka opiskelijat suhtautuvat myönteisesti tv:n käyttöön opetuksessa ja oppimisessa, he ovat huolissaan sen kritiikittömästä käytöstä. Osa opiskelijoista kertoo käyttävänsä digitekniikkaa hieman liikaakin tai pyrkivänsä muusta syystä vähentämään sen käyttöä. Harjoittelujen ja sijaisuuksien aikana on myös huomattu, että mobiililaitteiden käyttö oppitunneilla saattaa aiheuttaa oppilaisissa levottomuutta ja keskittymiskyvyn ongelmia, jolloin oppiminen kärsii. Opis-

kelijat ovat huolissaan hyvien perinteisten menetelmien katoamisesta ja siitä, että digitekniikkaa käytetään silloinkin, kun sillä ei saavuteta perinteisiin menetelmiin verrattuna mitään lisäarvoa. Joissakin tapauksissa tällainen tv:n käyttö on tuntunut opiskelijoiden mukaan lähes pakonomaiselta, *kun sitä digitaalisuutta nyt on oltava joka tunnilla.*

Kuten Selwyn totesi jo vuonna 2010, opetusteknologiasta puhuttaessa on olemassa ilmeinen ristiriita retoriikan ja todellisen elämän välillä. Hänen mukaansa digitekniikan käytöstä puhutaan usein ihannekuvien ja toiveiden kautta eikä huomioida, että todellisuus voi olla jotain ihan muuta; ilmiö ei ole neutraali, vaan se on mitä suurimmassa määrin poliittinen, kulttuurinen ja sosiaalinen. Käytön ohjailu on vallankäyttöä, jolla on tietyt intressit, päämäärät ja tavoitteet. Selwynin mukaan teknologian käyttö ei sinänsä muuta opetusta paremmaksi eikä tasa-arvoisemmaksi. Myöskään laitteet eivät aina toimi, ja monia asioita voisi tehdä yhtä hyvin ilman digitekniikkaa. Vaikka Selwynin artikkeli julkaistiin useita vuosia sitten, siinä esille otetut kriittiset kommentit ovat vähintään yhtä tärkeitä tänäkin päivänä.

Tutkimuksenikin pohjalta voi todeta, että digitaaliset työmenetelmät ovat tärkeä ja luonteva osa nykyajan opetusta ja oppimista, jos niitä käytetään harkiten ja niiden riskit tiedostaen. Digitaalisten menetelmien käytön tulisi olla pedagogisesti perusteltua eli niillä tulisi olla ainakin jotain lisäarvoa perinteisiin menetelmiin verrattuna. Tasapainoinen yhdistelmä perinteisiä ja uudempia menetelmiä lienee paras sekä oppimisen edistämiseksi että liiallisen ruutuajan aiheuttamien riskien vähentämiseksi.

Tätä tutkimusta tehdessäni ryhdyin miettimään sitä, miten jo vuosikymmeniä ammatissa toimineet kieltenopettajat ovat ottaneet uusien opetussuunnitelmien asettaman digihaasteen vastaan ja miten he ovat kokeneet digiloikan toteutuneen omassa opetuksessaan. Heidän käsityksiään digitekniikan opetuskäytön hyödyistä ja mahdollisista ongelmakohdista olisi kiinnostavaa tutkia. Tärkeänä pidän myös lisätutkimusta siitä, miten yhtäältä koulujen erilaiset taloudelliset resurssit ja toisaalta oppilaiden sosio-ekonominen kotitausta mahdollisesti näkyvät yksittäisten oppilaiden digiosaamisessa ja tavoissa käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa.

Kiitokset

Syysseminariumissa 2017 pitämäni esitelmän jälkeen sain sekä kirjallisuusvinkkejä että monia hyviä kysymyksiä – kiitokseni session osallistujille ja puheenjohtajalle! Julkaisun toimittajia ja arvioijia kiitän hyödyllisistä ja rakentavista kommentteista. Osoitan lämpimät kiitokset myös kaikille tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille.

Kirjallisuus

- Bawden, D. 2008. Origins and concepts of digital literacy. Teoksessa C. Lankshear & M. Knobel (toim.) *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York, NY: Peter Lang, 17–32.
- 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. Willams (toim.) *Digital literacies in foreign and second language education*. San Marcos, TX: CALICO, 69–85.
- Cassells, D., A. Gilleran, C. Morvan & S. Scimeca 2016. *Växande digitala medborgare: att utveckla ett aktivt medborgarskap genom eTwinning*. Bryssel: Central Support Services for eTwinning, European Schoolnet. https://www.etwinning.net/eun-files/book2016/SV_eTwinningBook.pdf.
- Ertmer, P. A., A. T. Ottenbreit-Leftwich, O. Sadik, E. Sendurur & P. Sendurur 2012. Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers & Education*, 59 (2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>.
- Euroopan komissio 2013. *Survey of schools: ICT in education: benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*. Final study report. A study prepared for the European Commission. DG Communications Networks, Content & Technology. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>.
- Ferrari, A. 2013. *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: European Commission. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>.
- Gilster, P. 1997. *Digital literacy*. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Haaparanta, H. 2008. *Tietokoneet perusopetuksen opettajan arkipäivässä: opettajien työhyvinvoinnin, työuupumuksen ja koulun tietostrategioiden vaikutukset teknologia-asenteeseen*. Pori: Tampere University of Technology. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tty-200903031023>.
- Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017. Hallituksen julkaisusarja 8/2017. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-463-4>.
- Hargittai, E. & A. Hinnant 2008. Digital inequality: differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research*, 35 (5), 602–621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>.
- Hatlevik, O. E., G. Ottestad & I. Throndsen 2015. Predictors of digital competence in 7th grade: a multilevel analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 220–231. <https://doi.org/10.1111/jcal.12065>.
- Hellgren, J. & P. Granskog 2017. Vad betyder multilitteracitet? Teoksessa J. Hellgren & P. Granskog (toim.) *Multilitteracitet: upptäck och utveckla din kompetens*. Helsinki: Opetushallitus, 7–17. <http://www.oph.fi/publikationer/2018/multilitteracitet>.
- Herkman, J. & E. Vainikka 2012. *Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8925-9>.
- Hietikko, P., V. Ilves & J. Salo 2016. *Askelmerkit digiloikkaan. OAJ:n julkaisusarja 3/2016*. Helsinki: OAJ. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20askelmerkit%20digiloikkaan>.
- Huhtala, A. 2014. Prospective teachers and new technologies: a study among student teachers. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta & E. Löfström (toim.) *Crossing boundaries for learning – through technology and human efforts*. Helsinki: CICERO Learning Network, Helsingin yliopisto, 135–153.

- Huhtala, A. & M. Vesalainen 2017. Challenges in developing in-service teacher training: lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11 (3), 55–79. <http://apples.jyu.fi/article/abstract/490>.
- Ihanainen, P., P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) 2011. *Sosiaalinen media ja verkostoituminen. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteisjulkaisu*. 2. korjattu painos. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Kirschner, P. A. & P. De Bruyckere 2017. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>.
- Koehler, M. J. & P. Mishra 2008. Introducing TPACK. Teoksessa M. C. Herring, M. J. Koehler & P. Mishra (toim.) *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. 1. painos. The AACTE Committee on Innovation and Technology. London: Routledge, 3–29.
- Koehler, M. J. & P. Mishra 2009. What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60–70. <http://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>.
- Kohlbacher, F. 2006. The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (1), art. 21. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>.
- 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. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1617795>.
- Mutta, M., P. Lintunen & S. Pelttari 2017. Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 181–200. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60777>.
- Nelson, M. 2017. Digital literacy in the language centre classroom. Teoksessa M. Nelson & T. Hulkko (toim.) *Kielikeskus tutkii 3*. Turku: Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskus, 115–134. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201708318375>.
- Niemi, H., J. Multisilta & E. Löfström 2014. Prologue: crossing boundaries for learning. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta & E. Löfström (toim.) *Crossing boundaries for learning – through technology and human efforts*. Helsinki: CICERO Learning Network, Helsingin yliopisto, 9–14.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus.
- Owston, R. 2007. Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study. *Journal of Educational Change*, 8, 61–77. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9006-6>.
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.

- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi: selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017: 51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>.
- Ruuska, H., M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) 2014. *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Sampasa-Kanyinga, H. & R. F. Lewis. 2015. Frequent use of social networking sites is associated with poor psychological functioning among children and adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18 (7), 380–385. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0055>.
- Selwyn, N. 2009. The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 61 (4), 364–379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>.
- Selwyn, N. 2010. Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 65–73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>.
- SITRA 2016. *Megatrendit 2016*. <https://www.sitra.fi/uutiset/sitran-trendilista-vuodelle-2016-valmistunut/>.
- Tanhua-Piiroinen, E., J. Viteli, A. Syvänen, J. Vuorio, K. A. Hintikka & H. Sairanen 2016. *Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=11315>.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, M., M. Aksela & M. Jääskeläinen 2015. Osaavia ja ennakkoluulottomia kemian aineenopettajia tieto- ja viestintätekniikkaa monipuolisesti hyödyntämällä. *Lumat*, 3 (6), 768–782. <http://luma.fi/lumat/4107>.
- Virtanen, M. 2014. Virtuaali valmentaa histologian opinnoissa. *Bioanalyttikko 4/2014*, 29–33.
- Vollmer, T. 2010. *There's an app for that! Libraries and mobile technology: an introduction to public policy considerations*. ALA Office for Information Technology Policy. Policy Brief, 3. <http://www.ala.org/advocacy/sites/ala.org.advocacy/files/content/advleg/pp/pub/policy/mobiledevices.pdf>.
- Wallinheimo, K. 2016. *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä: kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia, 381. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. <http://hdl.handle.net/10138/160436>.
- YTHS 2017. *Pylly ylös: Istu vähemmän, voi paremmin*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. http://www.yths.fi/pylly_ylos.
- Zhang, Y. & B. M. Wildemuth 2009. Qualitative analysis of content. Teoksessa B. M. Wildemuth (toim.) *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 308–319.

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFiNLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu* n:o 76. Jyväskylä. s. 77–96.

Anssi Roiha¹ & Mélodine Sommier²

¹Jyväskylän yliopisto, ²Erasmus University Rotterdam

Kulttuurienvälisen tietoisuuden ja kieliasenteiden kehittyminen CLIL-opetuksessa: retrospektiivinen tarkastelu

CLIL (Content and Language Integrated Learning) has been claimed to create a positive attitude towards languages and language learning in general and to raise intercultural awareness. The studies on the topics have however remained scarce. This study examines the issue from former pupils' perspective. The 24 participants, who received English-medium CLIL during their comprehensive school in the 1990s, were interviewed in-depth and the data were analysed qualitatively. Most participants felt that CLIL had had a very positive effect on their attitudes towards English. However, many considered that CLIL had partly been detrimental to their attitudes towards and learning of other languages. The views on intercultural attitudes differed more. Some participants however considered that CLIL had raised their intercultural awareness. This case study demonstrates that CLIL can be an effective teaching approach regarding pupils' target language and intercultural attitudes which provides implications for future CLIL education and language teaching in general.

Keywords: CLIL education, language attitudes, intercultural awareness

Asiasanat: CLIL-opetus, kieliasenteet, kulttuurienväläinen tietoisuus

1 Johdanto

CLIL-opetusta (*Content and Language Integrated Learning*), eli opetusta, jossa eri oppiaineita ja sisältöjä opetetaan osittain vieraalla kielellä (Coyle ym. 2010), on esitetty yhdeksi ratkaisuksi monikielisyuden lisäämiseen Euroopassa (Ruiz de Zarobe 2008). CLIL-opetusta onkin järjestetty monissa Euroopan maissa varsin laajasti ja hyvin monenlaisin toteutuksin (Eurydice 2006). Suomessa CLIL-opetusta on saanut järjestää vuodesta 1991 lähtien (Laki peruskoululain muuttamisesta 261/1991) ja se on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa koulujärjestelmässä. CLIL-opetuksen suosio on kuitenkin vaihdellut vuosien saatossa, sillä 1990-luvun alkuinnostuksen jälkeen CLIL-opetusta toteuttavien koulujen määrä oli laskenut selvästi vuoteen 2005 mennessä (Nikula & Marsh 1996; Lehti ym. 2006). Tuoreesta kuntakohtaisesta selvityksestä käy kuitenkin ilmi, että CLIL-opetusta antavien kuntien määrä on ollut viime vuosina jälleen nousussa (Peltoniemi ym. 2018).

Sekä kansainvälisissä että myös muutamissa suomalaisissa tutkimuksissa CLIL-opetuksen on todettu vaikuttavan positiivisesti kohdekielen oppimiseen, eikä se myöskään näyttäisi haittaavan sisällönoppimista (esim. Admiraal ym. 2006; Lorenzo ym. 2010; Surmont ym. 2016; Järvinen 1999; Jäppinen 2005; Seikkula-Leino 2007). Lisäksi CLIL-opetuksen on esitetty kehittävän oppilaiden kulttuurienvälistä tietoisuutta sekä luovan laajemmin positiivista asennetta monikielisyyttä ja kielten opiskelua kohtaan (Marsh 2000; Coyle 2007; Coyle ym. 2010). Harvat tutkimukset aiheista ovat olleet pääasiassa määrällisiä sekä koskeneet sillä hetkellä CLIL-opetuksessa olevia oppilaita (esim. Seikkula-Leino 2007; Lasagabaster & Sierra 2009; Méndez García 2012), mikä kannustaa tarkastelemaan ilmiötä myös laadullisesti ja pitkäkestoisesti. Tämän tutkimuksen myötä pyrimme osaltamme täyttämään olemassa olevaa tutkimusaukkoa haastatteleamalla entisiä oppilaita ja kartoittamalla heidän kokemuksiaan aiheesta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kieliasenteiden ja kulttuurienvälisen tietoisuuden luonteesta sekä saada tietoa CLIL-opetuksen pitkäkestoisista vaikutuksista niihin yksilötasolla. Käytämme artikkelissa käsitteitä kulttuurienvälinen tietoisuus (*intercultural awareness*), kulttuurienvälinen kompetenssi (*intercultural competence*) sekä kulttuurienvälinen lukutaito (*intercultural literacy*) lähisynonymeina. Nyanssieroista huolimatta kaikki nämä käsitteet voidaan ymmärtää liittyvän yksilöiden kykyyn toimia tilanteissa, jotka he itse määrittelevät kulttuurisesti erilaisiksi (Byram ym. 2002; Heyward 2002).

Artikkelimme tutkimuskysymyksenä on: *Miten entiset oppilaat (n=24) kokevat CLIL-opetuksen vaikuttaneen heidän kulttuurienväliseen tietoisuuteensa sekä asenteisiinsa vieraita kieliä kohtaan?* Tutkimuksen 24 osallistujaa haastateltiin elokuun 2016 ja tammikuun 2017 välillä. Osallistujat olivat saaneet englanninkielistä CLIL-opetusta samalla luokalla suomalaisessa peruskoulussa vuosien 1992–2001 ajan. Artikkelissa raportoitu tutkimus on osa toisen kirjoittajan (Roiha) väitöskirjaprojektia, jossa perehdytään laajasti entisten oppilaiden kokemuksiin CLIL-opetuksesta.

2 Tutkimuksen taustaa

2.1 Kulttuurienvälinen tietoisuus CLIL-opetuksessa

Kulttuuriulottuvuus on saanut viime vuosikymmeninä vieraiden kielten opetuksessa, ja sitä kautta myös CLIL-opetuksessa, enemmän painoarvoa. Tähän on osaltaan vaikuttanut muun muassa Euroopan neuvoston Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (Council of Europe 2001), jossa huomioidaan vahvasti kulttuuri sekä Byramin (1997) lanseeraama ”intercultural communicative competence” -käsite. Esimerkiksi Marsh ym. (2001) listaavat kulttuurin myös CLIL-opetuksen yhdeksi opetuksen painopisteeksi ja esittävät, että CLIL-opetus kehittää oppilaiden kulttuurienvälistä tietoisuutta. Vastaavasti Coyle (2007) nostaa 4C-mallissaan kulttuurin (*culture*) CLIL-opetuksen keskiöön yhdessä kielen käytön (*communication*), sisällön oppimisen (*content*) sekä oppimis- ja ajatteluprosessien (*cognition*) kanssa. Sudhoff (2010) puolestaan korostaa CLIL-opetuksen luontaista potentiaalia kulttuurienvälisen tietoisuuden kehittämisessä muun muassa vertailemalla eri kieliä, sillä monilla käsitteillä on hieman eri merkityksiä ja konnotaatioita eri kielissä ja kulttuureissa. Sudhoffin (2010) mukaan CLIL-opetuksessa, jossa sisältöjä opitaan vieraalla kielellä, on luontaista havainnollistaa oppilaille, kuinka kulttuuri on yhtäältä konstruoitu ja toisaalta jatkuvasti konstruoi kieltä ja sen käyttöä. Hänen mukaansa CLIL-opetuksella voi näin ollen olla perinteisen kaksoistavoitteen eli kielen ja sisällön oppimisen sijaan jopa kolmoistavoite: kielen, sisällön ja kulttuurin oppiminen.

Kulttuurienvälisen tietoisuuden käsittely CLIL-kontekstissa on kuitenkin keskittynyt teoreettiselle tasolle ja empiiriset tutkimukset aiheesta ovat olleet vähäisiä. Yhdessä harvoista tutkimuksista Méndez García (2012) selvitti Espanjassa CLIL-opetuksen vaikutusta oppilaiden kulttuurienväliseen tietoisuuteen laadullisen haastattelututkimuksen avulla. Hän havaitsi, että sekä ala- että yläkouluikäiset oppilaat ja opettajat kokivat CLIL-opetuksen tehneen oppilaista kulttuurienvälisesti orientoituneempia. Tämä ilmeni muun muassa oppilaiden uteliaisuutena ja myönteisenä suhtautumisena erilaisuutta kohtaan sekä heidän kehittyvänä kykynään reflektoida omia käytänteitään kriittisesti. Tutkimuksessa tuli kuitenkin ilmi, että oppilaiden asenteet muuttuivat negatiivisemmiksi iän myötä ja heidän edetessään koulussa. Méndez García (2012) spekuloi mahdollisen syyn olevan muun muassa opetuksen muuttunut sisältö, sillä ylemmillä luokka-asteilla ei enää huomioitu yhtä vahvasti kulttuuria.

Muutamissa espanjalaisissa CLIL-tutkimuksissa on tarkasteltu myös oppimateriaalin käyttöä kulttuurienvälisen lukutaidon näkökulmasta. Esimerkiksi Méndez Garcían (2013) CLIL-kontekstia koskevassa tutkimuksessa selvisi, että CLIL-opetus on hyödyllinen opetusmuoto opettaa oppilaille erilaisia näkökulmia eri oppiaineis-

sa, kuten historiassa ja maantiedossa, ja sitä kautta irtaantua etnosentrisestä ajattelusta. González Rodríguezin ja Borham Puyalin (2012) tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin, kuinka eri maissa ilmestyneitä sukupuolirooleja käsitteleviä kirjallisuustekstejä käytettiin CLIL-opetuksessa ja millainen vaikutus sillä oli oppilaiden kulttuurienväliseen tietoisuuteen. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin sekä opettajien havaintoja että kyselylomaketta. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat itse kokivat erilaisten tekstien vertailun ja analysoinnin kehittävän heidän kulttuurienvälisiä lukutaitoaan ja kasvattavan heidän refleksiivisyyttään. Toisin sanoen oppilaat haastoiivat omia ennakkokäsityksiään ja -luulojaan sekä alkoivat pohtia asioita useammalta näkökannalta.

Yleisesti ottaen tutkimukset kulttuurienvälisestä tietoisuudesta CLIL-opetuksessa heijastelevat uudenaikaisempia näkemyksiä kulttuurienvälisen viestinnän kentällä. Perinteisen lähestymistavan mukaisissa koulutuksissa pyritään opettamaan, kuinka kommunikoidaan asianmukaisesti erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa (esim. Beamer 1992; Hofstede 2003). Nykyään painopiste on kuitenkin siirtynyt refleksiivisyyteen ja kriittiseen kulttuuritietoisuuteen, jolloin oppilaita opetetaan tarkastelemaan kaikkia käytänteitä kriittisesti (esim. Byram ym. 2002; Dervin ym. 2012). Kriittinen kulttuurienvälinen viestintä lähestyy kulttuuria konstruktiona, jota ylläpidetään kommunikoinnin kautta. Tämä lähestymistapa kiinnittää huomiota jännitteisiin, jotka liittyvät kulttuuriin representaatioihin ja käytänteisiin (Piller 2017). Tästä näkökulmasta kulttuurienvälisiä kompetenssia on käsitteellistetty kyvyksi kriittisesti tarkastella kulttuurikäytäntöjä makro- ja mikrotasolla sekä tunnistaa niiden merkitys valtasuhteissa (Martin & Nakayama 2015).

2.2 Kieliasenteet CLIL-opetuksessa

Perinteisesti asenteiden on ajateltu koostuvan kognitiivisesta, affektiivisesta ja toiminnallisesta ulottuvuudesta. Tämä näkemys on kuitenkin viime aikoina kyseenalaistettu, erityisesti toiminnallisen ulottuvuuden osalta, sillä yksilön toiminta voi usein olla ristiriidassa hänen asenteidensa kanssa (esim. Garrett 2010.) Mielipiteitä jakaa myös asenteiden pysyvyys ja tilannesidonaisuus. Toiset tutkijat näkevät asenteet varsin stabiileina muistirakenteina, kun taas toiset olettavat päinvastaisesti kaikkien asenteiden olevan tilanteellisia ja jatkuvasti konstruoituja käytettävissä olevan informaation perusteella (esim. Schwarz 2007; Bohner & Dickel 2011.) Esimerkiksi jälkimmäiseen ajattelutapaan nojautuvien Kalajan ja Hyrkstedin (2000) mukaan asenteet voivat vaihdella tilanteesta riippuen ja jopa tilanteen sisällä ja olla ristiriitaisia. Käsillä olevan tutkimuksen kohdalla katsomme riittäväksi nojautua edellä esiteltujen ääripäiden välimuotona pidettävään näkemykseen, jonka mukaan kaikki asenteet ovat konstruoituja, tiettyjen asenteiden ollessa pysyvämpiä ja toisten puolestaan tilannesidonaisempia (esim. Eagly & Chaiken 2007).

CLIL-opetuksen on esitetty luovan positiivista asennetta vieraita kieliä ja kielten opiskelua kohtaan (esim. Marsh 2000; Coyle ym. 2010). Muutamat tutkimukset myös puoltavat tätä näkemystä. Esimerkiksi Lasagabasterin ja Sierran (2009) espanjalaisista CLIL-opetusta koskevassa määrällisessä tutkimuksessa havaittiin, että CLIL-oppilaat (n=172) suhtautuivat muita oppilaita (n=115) myönteisemmin sekä CLIL-kieltä (englanti) että alueen muita kieliä (espanja & baski) kohtaan. Ero asenteissa oli varsin suuri, joskin se tasoittui hieman ylemmille luokille mentäessä. Suomessa CLIL-opetuksen vaikutusta kieliasenteisiin ovat sivunneet muun muassa Merisuo-Storm (2007), Seikkula-Leino (2007) sekä Pihko (2007). Merisuo-Stormin (2007) tutkimuksessa CLIL-oppilaat (n=70) suhtautuivat huomattavasti myönteisemmin kielten opiskeluun kuin yksikielisen luokan oppilaat (n=75). Seikkula-Leinon (2007) tutkimuksessa niin ikään CLIL-oppilaiden (n=116) asenne kielten opiskelua kohtaan oli jokseenkin muita oppilaita (n=101) myönteisempi, mutta mielenkiintoisesti CLIL-oppilaiden kieliminä, eli vieraan kielen minäkäsitys, joka koostuu oppijan käsityksistä, tiedoista ja toiveista itsestään kielenoppijana (Laine & Pihko 1991), oli negatiivisempi kuin perinteisessä englannin opetuksessa olleilla oppilailla. Seikkula-Leino (2007) spekuloi tämä johtuvan mahdollisesti siitä, että CLIL-opetuksessa oppilaat altistuvat jatkuvasti haasteelliselle kieliainekselle, mikä voi aiheuttaa heille riittämättömyyden tunnetta. Myös Pihkon (2007) tutkimuksessa CLIL-oppilaat (n=209) suhtautuivat yksikielistä opetusta saaneita ikätovereitaan (n=181) myönteisemmin sekä CLIL-kieltä (englanti) että laajemmin kieltenopiskelua kohtaan. Huolimatta yllä esitellyistä tutkimuksista, ei CLIL-opetuksen vaikutusta kieliasenteisiin ole kuitenkaan tutkittu kovin kattavasti. Lisäksi aikaisemmat tutkimukset ovat olleet määrällisiä ja koskeneet sillä hetkellä CLIL-opetuksessa olevia oppilaita tehden näin käsillä olevasta tutkimuksesta varsin poikkeuksellisen.

3 Tutkimus

Tutkimukseen osallistui 24 henkilöä, jotka opiskelivat CLIL-luokalla 1990-luvulla. Toinen tutkijoista (Roiha) on itse ollut oppilaana kyseisellä CLIL-luokalla koko peruskoulun ajan ja oli siten osallistujille entuudestaan tuttu. Kaiken kaikkiaan luokalla opiskeli yhteensä 29 oppilasta (mukaan lukien tutkija) jossakin vaiheessa peruskoulua. Heitä kaikkia lähestyttiin tutkimuksen osalta, ja 24 heistä osallistui lopulta tutkimukseen (noin 85 %). Osallistujat olivat saaneet CLIL-opetusta peruskoulussa luokilla 1–9. Osa oli osallistunut esiopetuksessa jo englanninkieliseen kielisuihkuteluun, jolla tarkoitetaan lyhyitä vieraskielisiä laulu- ja leikkituokioita (ks. esim. Bärlund 2012). Pääosa haastatelluista osallistui CLIL-opetukseen koko peruskoulun ajan (15 oppilaista). Kolme oppilasta tuli CLIL-luokalle vasta myöhemmin. Kuusi oppilasta puolestaan muutti eri paikkakunnalle tai muuten vain vaihtoi koulua kesken peruskoulun (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimuksen osallistujat ja heidän opiskeluaikansa CLIL-luokalla (osallistujien nimet muutettu).

Nimi	Esi-opetus	1. lk	2. lk	3. lk	4. lk	5. lk	6. lk	7. lk	8. lk	9. lk	yhteensä
Anna											10 v
Eemeli											
Emmi											
Jere											
Jukka											
Kalle											
Niko											
Pasi											
Tuukka											
Jonne											
Juho											
Kimmo											
Olli											
Roni											8 v.
Marko											
Hanna											7 v.
Samu											
Annika											
Kaapo											6 v.
Maria											
Sanna											
Lotta											5 v.
Arttu											3 v.
Riikka											

Tapauskoulun CLIL-opetus käynnistyi vuonna 1991, ja tutkimuksen osallistujat aloittivat koulunsa vuonna 1992.¹ CLIL-opetuksen aloituksen taustalla oli lisääntyvä kansainvälinen vuorovaikutus sekä kielitaidon tarve. Lisäksi uusi lainsäädäntö, aktiiviset vanhemmat sekä positiiviset kokemukset kielikylpymenetelmästä vaikuttivat CLIL-ohjelman käynnistämiseen. Opetuksen yleisenä tavoitteena oli, että peruskoulun päättyessä oppilaat olisivat kansainväliseen elämään sopeutuneita yksilöitä, jot-

1 Tapauskoulun CLIL-opetuksen taustatiedot perustuvat luokan entisen opettajan haastatteluun sekä kahteen koulun CLIL-opetuksesta kertovaan painettuun esitteeseen.

ka ymmärtävät englantia hyvin ja kykenevät rohkeasti ilmaisemaan itseään englanniksi.

CLIL-opetus oli avoinna kaikille, mutta etusija annettiin oppilaille, jotka olivat jo tutustuneet englantiin esimerkiksi ulkomailla asuessaan. Tapausluokalla tällaisia oppilaita oli viisi. Hakijoita ei esitestattu, mutta edellytyksenä oli, ettei esiopetuksessa havaittu suuria oppimisen ongelmia. CLIL-luokalle pyrkiviä oli enemmän kuin aloituspaikkoja, joten suurin osa oppilaista jouduttiin valitsemaan arpomalla.

Englantia käytettiin joustavasti opetusjaksojen ja oppiaineiden opetuksessa sekä arkipäivän vuorovaikutustilanteissa. CLIL-opetus oli päivittäistä ja sitä annettiin useimmissa oppiaineissa. Alaluokilla opetus painottui erilaisiin leikkeihin, lauluihin, loruihin, arkirutiineihin sekä tiettyihin aihekokonaisuuksiin. Kolmannelta luokalta alkaen eri aineita alettiin opettaa yhä enemmän englanniksi. Tällöin arviolta neljäsosa opetuksesta tapahtui englannin kielellä. Yläkoulussa CLIL-opetusta toteutettiin useissa aineissa, mutta se oli huomattavasti vähäisempää kuin alakoulussa. Tähän vaikutti osaltaan opettajien valmius ja halukkuus englanninkieliseen opetukseen sekä oppilaiden eri valinnaisaineet.

Tutkimuksen aineistona olevat haastattelut tehtiin elokuun 2016 ja tammi-kuun 2017 välisenä aikana. Osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja he allekirjoittivat haastattelusopimuksen. Haastattelut olivat luonteeltaan teemallisesti eteneviä elämäkertahaastatteluja (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Tutkimuskirjallisuuden ja aiheesta tehdyn pilottitutkimuksen (Roiha 2017) pohjalta laadittiin väljä teemarunko, johon haastateltavat saivat tutustua etukäteen. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista reilusti yli tuntiin keskiarvon ollessa noin 40 minuuttia. Haastattelut toteuttanut tutkija (Roiha) tunsii haastateltavat jo etukäteen. Garton ja Copland (2010) nimittävät tällaisia haastatteluja tuttavahaastatteluiksi (*acquaintance interviews*). Heidän mukaansa ne eivät välttämättä tuota muita haastattelutyyppisiä validimpia tuloksia, mutta jaettu kokemus tarjoaa usein pääsyn resursseihin, jotka eivät ole aina tavoitettavissa perinteisemmissä haastatteluissa.

Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla eli muodostamalla teemoja haastatteluissa toistuvista aiheista. Analyysissä nojaututtiin Braunin ja Clarken (2006) teema-analyysin periaatteisiin. Aluksi litteroidut haastattelut luettiin useaan kertaan ilman merkintöjä. Tämän jälkeen haastattelut lähiluettiin ja samalla koodattiin alustavasti. Tässä vaiheessa eri koodeja oli lukuisia (esim. *natiivipuhuja, matkustaminen, vuorovaikutustilanteet ja kielijännitys*) ja tietyt aineistokohdat soveltuivat useamman koodin alle. Lisäanalyysin avulla, eli järjestelemällä ja yhdistelemällä eri koodeja laajemmiksi teemoiksi, aineiston toistuvat pääteemat (esim. *monikielisyys, toiseus ja muut tekijät*) ja niiden alateemat (kuten *englannin hallitsevyys, rasismi ja työelämä*) alkoivat hahmottua ja tekstilainaukset järjesteltiin kyseisten teemojen mukaisesti. Muodostettu teemakartta analysoitiin vielä suhteessa tutkimuskysymykseen, jonka seurauksena osa teemoista yhdistettiin ja osa jätettiin analyysistä pois (esim. *englannin kielen variantit, stereoty-*

piat tai *CLIL-opetuksen ulkopuoliset tekijät*). Lopulta päädyttiin kolmeen pääteemaan, jotka saivat nimet *kulttuuriset eroavaisuudet*, *englannin kielen dominanssi* sekä *muut vieraat kielet*.

4 Tulokset

Seuraavaksi käsittelemme tutkimuksen tuloksia. Olemme jakaneet osion kahteen alalukuun: *kulttuurienväliseen tietoisuuteen* (luku 4.1) sekä *kieliasenteisiin* (luku 4.2), joista jälkimmäinen on jaettu vielä alalukuihin *englannin kieli* (luku 4.2.1) ja *muut vieraat kielet* (luku 4.2.2). Tulososioon olemme sisällyttäneet haastateltavien sitaatteja niiden alkuperäisessä muodossa, jotta tulokset havainnollistuvat paremmin ja lukija voi myös itse päättää yhtyykö hän tekemiimme tulkintoihin (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998). Osallistujien anonymiteetin säilymisen takaamiseksi heihin viitataan artikkelissa pseudonyymeillä. Tutkimuksen johtopäätöksiä pohditaan tarkemmin luvussa 5 Pohdinta.

4.1 Kulttuurienvälinen tietoisuus

Osallistujien näkemykset CLIL-opetuksen merkityksestä heidän kulttuurienvälisen tietoisuutensa kehittämisessä vaihtelivat jonkin verran. Osa kuitenkin näki CLIL-opetuksen herättäneen kiinnostuksen eri kulttuureihin ja lisänsen erilaisuuden ymmärrystä, mikä oli tulos myös Méndez Garcían (2012) tutkimuksessa. Yhtenä syynä pidettiin muun muassa CLIL-opetuksen sisältöjä, sillä tunneilla tutustuttiin eri maiden kulttuureihin:

- (1) Voihan se olla et se vaikuttais sitten ettei ois niin kiinnostunu tollasista eri kulttuureista.. et et.. kyllä se varmaan ois niinkun ison osan.. iso osa pois elämästä että. (Annika)²
- (2) Onhan se [CLIL-opetus] niinkun ehdottomasti myös niinkun tällasia pehmeitä arvoja... suvaitsevaisuutta.. että on se kuitenkin niinkun mahdollistanu sen et tosiaan.. tosiaan ymmärtää erilaisia.. muitakin kun suomalaisia. (Kimmo)

Muutama haastateltava mainitsi CLIL-opetuksessa käytetyn materiaalin kehittäneen heidän kulttuurienvälistä lukutaitoaan ja herättäneen heidän kiinnostuksensa eri kulttuureihin. Huomioitavaa kuitenkin on, että opetuksessa käytetty vierasperäinen

2 Haastattelut litteroitiin sanatarkasti toisen tutkijan toimesta (Roiha). Merkinnät hakasulkeiden sisällä ovat tutkijan lisäyksiä, joilla on pyritty selventämään sitaatin kontekstia. Merkintä [...] ilmaisee lyhyttä taukoa puheessa.

materiaali tuli pääosin Pohjois-Amerikasta välittäen näin varsin yksipuolista kuvaa englanninkielisestä kulttuurista. Osa puolestaan viittasi CLIL-luokan heterogeenisuuteen ja koki, että sitä kautta erilaisuuden teemat olivat opetuksessa implisiit- tisesti esillä vaikuttaen myönteisesti erilaisuuden hyväksymiseen. Luokalla oli yksi aasialainen oppilas, muutama kaksikielinen oppilas sekä useita, jotka olivat asuneet ulkomailla. Erityisesti aasialaisen oppilaan läsnäolo koettiin merkityksellisenä kulttuurienvälisen tietoisuuden kehittymisessä. Yhtenä selityksenä asiaan voi olla se, että 1990-luvulla, ja erityisesti kyseisellä alueella, eri ihonvärin omaavat ihmiset, ja sitä kautta myös oppilaat, olivat varsin harvinaisia. Moni toi esiin, kuinka aasialaisen oppilaan läsnäolo oli yhtäältä vaikuttanut positiivisesti heidän avarakatseisuuteensa ja toisaalta normalisoinut kommunikoinnin ulkomaalaisten ihmisten kanssa:

- (3) Ystävysty [ulkomaalaisen oppilaan³] kanssa nuorena niin eipä sitä nyt oo oikees- taan silleen niinkun mitenkään rasistinen ollu ikinä että.. varmaan aika hyvin sil- leen kuitenkin tutustutti siihen että on muitakin kulttuureita olemassa. (Olli)

Yleisempi näkemys oli, että CLIL-opetus oli vaikuttanut epäsuorasti oppilaiden suh- tautumiseen erilaisuutta ja eri kulttuureja kohtaan. Moni koki, että vahva kielitaito ja itseluottamus omiin kielellisiin kykyihin olivat rohkaisseet heitä hakeutumaan vuo- rovaikutustilanteisiin ulkomaalaisten kanssa. Nämä kokemukset puolestaan olivat osaltaan luoneet positiivista mielikuvaa ulkomaalaisista ja herättäneet mielenkiin- non erilaisuutta kohtaan:

- (4) Ehkä ihan silleen että kun niinkun helpompi kommunikoida ulkomaalaisten kanssa silleen että niinkun se puhuminen sujuu.. niin tottakai sitten jää niinkun yleensä parempi mielikuva siitä niinkun.. niinkun kommunikoinnista niinkun ul- komaalaisen kanssa ja sit tulee myös ehkä kerrottua enemmän asioita ku osaa kertoo niin sitten tottakai ku jää hyvä mieli.. kuva silleen näistä kohtaamisista niin sit ehkä silleen suhtautuu myös ylipäättäänkin niinkun positiivisemmin sitten ul- komaalaisiin ja.. eri kulttuureihin. (Eemeli)

Myös esimerkiksi Pihko (2007) havaitsi, että CLIL-oppilaat ovat ikätovereitaan ha- lukkaampia kommunikoidaan vieraskielisten puhujien kanssa. Lisäksi Skinnarin (2012) tutkimuksessa CLIL-oppilaat suhtautuivat hyvin myönteisesti englannin käyt- töön esimerkiksi ulkomaanmatkoilla. Eemelin (esimerkki 4) tavoin monella tämän tutkimuksen osallistujalla halukkuus olla tekemisissä ulkomaalaisten kanssa vaikutti säilyneen aikuisikään saakka.

Kiinnostus ulkomaita kohtaan näkyi myös siinä, että moni haastatelluista asui tai oli asunut ulkomailla tai heillä oli hyvin kansainvälisesti suuntautunut työ. Tämä osaltaan ilmensi CLIL-opetuksen tuloksellisuutta, sillä opetuksen yleisenä ta-

3 Muutettu henkilön kansallisuus ja sukupuoli neutraalimpaan muotoon anonymiteetin säilymi- sen vuoksi.

voitteena oli, että peruskoulun päättyessä oppilaat olisivat kansainväliseen elämään sopeutuneita yksilöitä, jotka ymmärtävät englantia hyvin ja kykenevät rohkeasti ilmaisemaan itseään englanniksi. Moni koki, että CLIL-opetuksella oli keskeinen rooli heidän elämänkulkujensa ja kansainvälisten työuriensa rakentajana. Ylipäänsä kansainvälisyys vaikutti olevan arvo, joka heijastui monen osallistujan näkemyksistä:

- (5) Varsinkin ehkä myös sitten se että.. no me asutaan Suomessa.. me osataan suomen kieltä niin mitä sä voit sillä tehdä sit jos miettii niinkun mihinkään Suomen rajojen ulko.. ulkopuolelle.. no jos sisäpuolelle.. mut et se että niinkun englantia ainakin on pakko osata. (Anna)

Osa haastatelluista puolestaan koki, ettei CLIL-opetuksella ollut suurtakaan merkitystä heidän kulttuurienvälisen tietoisuutensa kehittymisessä. He antoivat enemmän painoarvoa esimerkiksi perhetaustalle tai muille elämäkokemuksille, kuten matkustamiselle tai ulkomailla asumiselle. Kukaan ei kuitenkaan kokenut CLIL-opetuksen vaikuttaneen negatiivisesti heidän suhtautumiseensa erilaisuuteen. Muutamissa haastatteluissa nousi esiin kuitenkin ristiriitaisuuksia kulttuurienvälisen tietoisuuden osalta. Esimerkiksi Juho yhtäältä koki, että CLIL-opetus oli osaltaan vaikuttanut positiivisesti hänen suhtautumiseensa erilaisuutta ja ulkomaalaisia kohtaan, mutta myöhemmin haastattelussa esitti hyvin stereotyyppisiä näkemyksiä eri kansallisuuksista hänen kertoessaan kokemuksistaan ryhmätyöskentelystä ammatikorkeakoulussa:

- (6) Espanjalaisia pidetään vähän semmosena manjana kansana että.. et niinkun sen huomaa projektitöissä tuolla.. etenkin AMK:ssa ku siellä oli niin paljon niitä ulkolaisia.. niin et jos joutu semmoseen ryhmään.. tai jos ryhmä saatiin tehdä itse.. niin okei sitä herkästi hakeutu semmosiin et niinkun suomalaiset teki yhdessä ja.. niinkun projektin ja näin.. mutta jos.. ja ja sinne.. okei ehkä sinne otettiin joku saksalainen tai tämmönen näin.. mut että sit taas jos ne ryhmät niinkun jaoteltiin jotenkin sattumanvarasesti.. ja ryhmään osu saksalaisia.. tai niinkun muita Keski-Euroopan maista.. Itävallasta tai Sveitsistä.. niinkun tämmösiä niinkun ikään kuin tarkkoina ja nohevina tunnettuja Keski-Euroopan kansallisuuksia niin ties että siitä tulee niinkun.. siitä yhteistyöstä tulee ihan toimivaa ja ja se projekti saahaan tehtyä.. mutta.. jos ryhmään osuu espanjalaisia.. niin okei niittenkin kanssa niinkun joitteenkin kanssa ihan hyvin saatiin hommat tehtyä ja näin.. joidenkin kanssa oli sitten taas vähän ongelmia.. mut sitte pahimpia oli kiinalaiset ja joissain tapauksissa venäläiset. (Juho)

Juhon sitaatti heijastelee hyvin etnosentristä näkemystä kulttuurienvälisestä viestinnästä, jonka mukaan eri maiden kansalaisia tarkastellaan homogeenisena ryhmänä ja heitä verrataan oman kulttuurin normeihin (esim. Dervin 2011). Lisäksi Juhon vastausten ristiriitaisuudet saattavat kuvastaa yhtäältä asenteiden tilannesidonnaisuutta ja toisaalta viestiä siitä, että hänen näkemyksensä kulttuurienvälisyydestä ovat jokseenkin ambivalentteja. Dervin (2011) viittaa ilmiöön lanseeraamallaan kä-

sitteellä ”Janusian vision of interculturality”, jolla hän tarkoittaa kulttuurienvälisen tietoisuuden kaksijakoisuutta eli tilannetta, jossa kulttuurienvälinen viestintä ymmärretään toisinaan yksilön ominaisuuksien kautta ja toisinaan puolestaan tietyille kulttuurille ominaiseksi tavaksi käyttäytyä.

4.2 Kieliasenteet

4.2.1 Englannin kieli

Haastatteluissa nousi vahvasti esiin osallistujien myönteisyys englannin kieltä kohtaan. Moni haastateltava painotti sitä, miten CLIL-opetuksen myötä englannin kielestä oli tullut heille hyvin luonnollinen kieli eivätkä he olleet koskaan kokeneet siihen liittyen esimerkiksi kielijännitystä tai epävarmuutta. Muutama osallistuja rinnasti englannin kielen äidinkieleen ja kertoi sen olevan myös ajoittain heidän ajattelunsa kieli. Osa puolestaan erotti englannin kielen sekä äidinkielestä että muista vieraista kielistä ja koki sen aseman olevan jossakin niiden välissä. Näin ollen englannin kielen asema muistutti heillä toisen kielen (*second language*) asemaa (esim. Block 2003), vaikkeivat he siihen kyseisessä muodossa viitanneetkaan. Esimerkiksi Kimmo kertoi alkaneensa vasta viime vuosina suhtautua englannin kieleen enemmän vieraana kielenä. Siihen saakka englanti oli ollut hyvin tärkeä osa hänen identiteettiään:

- (7) Mulla on ollu semmonen et tää on aika niinkun semmonen mun kieli.. mun oma kieli. (Kimmo)

Erityisesti painoarvoa annettiin sille, että CLIL-opetus alkoi jo heti ensimmäisellä luokalla. Tämä oli osaltaan tehnyt suhtautumisen englannin kieleen myönteiseksi:

- (8) Tais olla silleen että oli vähän jaoteltu että välillä oli niinkun suomenkielisiä tunteja ja välillä englanniks sitten oli enemmän.. mutta ehkä mun päässä vähän nekin silleen sekottuu että ei silleen niin oo jääny mieleen et millä kielellä joku tunti on pidetty.. että ehkä se englanti sitten jo aika varhasessa vaiheessa silleen ei tuntuu mitenkään niin häiritsevältä. (Eemeli)
- (9) Mun mielestä se oli ihan mielenkiintosta tehdä englannikskin välillä niitä asioita.. että ohan se kuitenkin niinkun monipuolisempaa sitte.. se ehkä toisaalta kertoo sitten vähän siitä opetuksesta ettei niinku muista että on käyty ees englanniks sitä koska se on ollu sitte jo aika luontevaa heti alusta asti. (Olli)

Se, etteivät Olli tai Eemeli aina tietoisesti erotelleet, millä kielellä opetus tapahtui, kuvastaa hyvin sitä, kuinka luontainen osa heidän koulunkäyntiään CLIL-opetus oli. Molempien asenne englantia kohtaan vaikutti olevan hyvin myönteinen, mikä osaltaan antaa viitteitä varhaisen CLIL-opetuksen merkityksestä positiivisen kieliasenteen luomisessa.

Monissa aikaisemmissa kieliasennetutkimuksissa on havaittu, että asenne vierasta kieltä (yleisimmin englantia) kohtaan on heikentynyt oppilaiden vanhetessa ja edetessä koulussa (esim. Cenoz 2004). Valtaosalla tämän tutkimuksen osallistujista asenne englantia kohtaan näytti kuitenkin pysyneen erittäin positiivisena ja jopa vahvistuneen entisestään läpi heidän koulu-uransa. Erityisesti lukioaika oli monelle merkityksellinen, sillä se oli vaihe, jolloin oppilaat osallistuivat ensimmäistä kertaa formaalin englannin tunneille muiden kuin CLIL-oppilaiden kanssa. Moni haastatelluista painotti, kuinka he tuolloin ymmärsivät olevansa selvästi muita oppilaita parempia englannin kielessä. Osalle se oli jopa yllättävää:

- (10) Sanosin et varmaan lukiossa vasta tajus että.. mä oletin että niinkun kaikki suomalaiset on hyviä englannissa.. ku oli aina ollu siinä samassa luokkaryhmässä.. että kaikki osas ja tälleen.. ja sit meni johonkin lukion ekalle kurssille ja siellä niinkun aletaan tavaamaan jotain.. jotain tai tämmösiä perussääntöjä ja.. mä olin silleen et tota.. oonko mä nyt väärässä ryhmässä. Siellä [lukiossa] huomas sitten oman tietotaitonsa ja tasonsa. (Jonne)
- (11) [Lukiossa] aloin tiedostaan sitä [omaa kielitaitoa] paremmin koska tota pystyin tekeen niinkun enkun kurseja vaikka sillai tenttimällä.. ja.. ja ja.. et mä just tein niitä jotain esseitä ja sit tentin niitä.. ja sit se oli hirveen hauska kun.. se tais olla joku ensimmäinen kurssi jonka mä tentin tälleen niin se opettaja just sano et onpa heitosi hienoja aineita kirjoitat.. sit mä sanoin et what the fuck että mä oon saanu niinkun tosi kuus miinus jostain niinkun äikän aineesta just ja sitten mä sain ysiksi pistettä enkusta niin.. siis sehän oli mieletön niinkun motivaatio buusti että.. et ehkä mä en kirjoitakaan ihan scheissee. (Kimmo)

Jonnen ja Kimmon lainaukset kuvastavat hyvin sitä, kuinka onnistumisen kokemukset ja vertailu muihin ylläpitivät ja osin vahvistivat heidän positiivista suhtautumistaan englannin kieleen. Lisäksi Kimmon kohdalla vaikeudet äidinkielessä näyttivät entisestään muodostavan positiivisempaa asennetta englantia kohtaan. Jonne puolestaan kertoi, että lukion englannin tunnit olivat tuntuneet hänestä jopa liian helpoilta, eikä häntä tämän vuoksi aina omien sanojensa mukaan *kiinnostanut tunteihin osallistuminen*. Tämä ei kuitenkaan ollut vaikuttanut hänen suhtautumiseensa kieltä kohtaan negatiivisella tavalla, sillä hän oli ollut tilanteeseen tyytyväinen eikä ollut kaivannut lisähaasteita englannin opintoihin. Jonnen mukaan englantia oli ollut vain *helppo aine ja helppo suoritus*.

Haastateltujen asenne englannin kieltä kohtaan vaikutti olevan yhä erittäin positiivinen. Moni heistä käytti englantia säännöllisesti muun muassa töissä. Osa koki, että CLIL-opetuksen antama englannin kielen hyvä hallinta oli yhtäältä mahdollistanut heille tietyn työuran ja toisaalta tuonut arvostusta työpaikalla. Arttu esimerkiksi kertoi, että hänestä tuntui luonnollisemmalta käyttää englantia kuin suomea työkielenä, mikä osaltaan kuvastaa hänen myönteistä asennettaan kieltä kohtaan:

- (12) Mä sanosin et se [englannin kielen käyttö töissä] tuntuu täysin luonnolliselta eli se on semmonen asia mitä mä en ees mieti että jos pitää.. jos pitää tai kun puhutaan softa-asiaa niin mä ilman muuta teen sen mieluummin englanniks kuin suomeks vaikka ois pelkkiä suomalaisiakin niin.. et kyllä se tuntuu ihan niinkun luonnolliselta asialta jota ei tarvii miettiä ollenkaan erikseen. (Arttu)

Niko puolestaan työskenteli haastatteluhetkellä ulkomailla ja hän käytti englantia työelämän lisäksi säännöllisesti myös vapaa-ajalla:

- (13) Ei nyt englantia missään nimessä yhtä vahva oo [kuin suomi] mut et.. et esimerkiksi jos jotain niinkun huumorii joutuu.. niin se tulee luonnollisempaa suomeks.. mut et.. mut et melkein mieluummin puhuu englantia tässä elämänvaihees ku suomee. (Niko)

Huolimatta siitä, että Niko koki hallitsevansa suomen kielen englantia paremmin, hänen asenteensa vaikutti olevan jopa positiivisempi englantia ja sen käyttöä kuin suomen kieltä kohtaan. Niko antoi paljon painoarvoa CLIL-opetukselle ja sen antamalle kielitaidolle elämäntapahtumana. Näin ollen on tulkittavissa, että englannin kielen hyvän hallinnan mahdollistamat elämäntapahtumat (esim. opiskelu ja työskentely ulkomailla) ovat osaltaan pitäneet asenteen englantia kohtaan positiivisenä ja jopa vahvistaneet sitä.

4.2.2 Muut vieraat kielet

Yleisesti ottaen monen osallistujan asenne muita vieraita kieliä kohtaan vaikutti olevan varsin negatiivinen. Moni heistä vertasi englantia erityisesti saksan ja ruotsiin, jotka olivat useimmille seuraavat vieraat kielet. Niitä kuvailtiin esimerkiksi adjektiivien *rasittava*, *vaikea*, *turha* ja *hyödytön*:

- (14) No niitten [muiden kielten] kanssa nyt oli erilailta tietysti ongelmia sitte.. varsinkin saksan kanssa ku se on niin rasittava kieliopillisesti se koko kieli että. (Olli)
- (15) Ruotsissa oma motivaatiotaso oli taas sitten se että ku sekin [saksan ohella] tuntuu niin turhalta kieleltä.. et sitä tavallaan sillon opiskeli sen takia että piti opiskella.. enkussa nyt oli se että koki sen heti alusta lähtien järkevänä kielenä että sitä tarvii kuitenkin jossain välissä. (Roni)

Vain muutama osallistuja koki, että CLIL-opetuksesta olisi ollut hyötyä yleisesti kielten opiskeluun ja että englannin varhainen oppiminen olisi helpottanut muiden kielten omaksumista. Suurin osa sen sijaan toi vahvasti esiin vaikeudet muiden kielten opiskelussa. Erityisesti saksan ja ruotsin opiskelun koettiin olleen muun muassa *taistelua* ja *ulkoa opettelua*:

- (16) Joo no ehkä siihenkin osittain liittyy se että kun englantia ei koskaan tarvinnu tehdä mitään kun sit ku saksan ois pitäny tehdä oikeesti töitä.. niin siihenhän ei ollu

niinkun minkäänlaista motivaatio.. ja ihan sama niinkun ruotsin.. ruotsin kanssa et se.. se tota.. ehkä sitä ajatteli jotenkin.. jotenkin vähän.. ei vaan niinkun ollu motivaatio.. siihenhän jos sä niinkun alat tomosen kielen ja se on niinkun.. sä et kuule sitä käytännössä mistään niin sunhan on pakko niinkun opetella se.. siis niinkun oikeesti opiskella sitä.. et niinkun se on siinä.. se oli niinkun aivan täysin eri.. eri mut ei mulla koskaan oo ollu minkäänlaista mielenkiinto.. mä niinkun ihmettelen miks mä ees oikeesti luin sen..siis.. ehän mä osais niinkun nytten ees tilata ravintolassakaan ruokaa tyyliin. (Kalle)

- (17) Mut itellä ei oo semmosta et ehkä mulla ei oo niinkun sitä taitoa opiskella kieltä sen.. ja osittain sen takia että ei oo koskaan sitä englantia joka oli kuitenkin ensimmäinen vieras kieli jonka oppi niin siihen ei oo niinkun saanu niitä työkaluja ikään kun sen kielen oppimiseen koska sen on osannu aina.. että tota.. mutta en mä oo koskaan oppinu oikeen kunnolla ruotsia enkä saksaa.. saksankin mä alotin monta kertaa alusta.. ja loppuen lopuks kirjoitin sen c-kielenä.. niin että ehkä tuntuu että itelle se luonnollinen.. tai niinkun.. tuntuu että itselle on tosi vaikee oppia oikeesti niinkun opiskelemalla kieltä että. (Juho)

Kallen ja Juhon sitaatit kuvastavat hyvin sitä, miten vaikeudet muissa kielissä yhdistettiin CLIL-opetukseen. Moni koki, että englanti oli CLIL-opetuksen myötä opittu implisiittisesti, mikä koettiin muiden kielten oppimisen kannalta negatiivisena asiana. Muita kieliä ajateltiin täytyvän *opiskella* ja *opetella*, kun taas CLIL-opetuksen myötä englannin kieli oli opittu ikään kuin itsekseen. Mielenkiintoisesti Juho yhtäältä viittaa englantiin *ensimmäisenä vieraana kielenä*, mutta toisaalta toteaa *aina osanneensa sitä*. Tämä osaltaan ilmentää sitä, kuinka varhaisessa vaiheessa englanti oli saavuttanut hyvin vahvan, jopa äidinkielen tasoisen, aseman hänen elämässään.

5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin CLIL-opetuksen kauaskantoisia vaikutuksia oppilaiden asenteisiin heidän itsensä kokemana. Suurimman osan kohdalla CLIL-opetus näytti vaikuttaneen heidän kulttuurienväliseen tietoisuuteensa epäsuorasti lähinnä kielitaidon ja sen mahdollistamien vuorovaikutustilanteiden kautta. Moni osallistuja kuitenkin tarkasteli kulttuurienvälisestä tietoisuudesta lähinnä vertailemalla eri kulttuureja stereotyyppisesti omaan kulttuuriinsa, mikä heijastelee perinteisiä näkemyksiä kulttuurienvälisessä viestinnässä (ks. esim. Dervin 2011). Tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siis siltä, että CLIL-opetus tarjoaa potentiaalisen kontekstin kulttuurienvälisen tietoisuuden huomioimiseen muun muassa eri kielten analysoinnin ja monenlaisen materiaalin käytön kautta. Kulttuurienvälinen tietoisuus vaatii kuitenkin myös CLIL-opetuksessa eksplisiittistä huomiota, jotta se kehittyisi oppilaille syvälliseksi. Tärkeää on lisäksi kiinnittää huomiota siihen, ettei kulttuurienvälisestä tietoisuudesta käsitellä opetuksessa liian stereotyyppisesti, mikä asettaa haasteensa myös opettajien valmiuksille (ks. esim. Sommier & Roiha 2018). Tämän

vuoksi on tarpeen kehittää sekä tulevien että nykyisten opettajien kulttuurienvälistä lukutaitoa herkistämällä heidät erilaisille konkreetteille tavoille, joilla kulttuuri voi tulla esiin opetuksessa (ks. esim. Jokikokko 2005).

Tulokset osoittavat vahvasti, että CLIL-opetuksella oli ollut merkittävä rooli positiivisen asenteen luomisessa kohdekieltä kohtaan, mikä on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Pihko 2007; Lasagabaster & Sierra 2009). Englannin kielestä oli muodostunut tärkeä useimmille osallistujille ja se oli yhä läsnä heidän elämässään muun muassa työn kautta. Monen mielestä erityisesti se, että CLIL-opetus alkoi jo ensimmäisellä luokalla, oli merkityksellistä positiivisen kieliasenteen luomisessa. Tuloksia tulkitessa on kuitenkin syytä huomata, että osallistujien CLIL-kieli oli englanti. Näin ollen haastattelussa esiin tulleet näkemykset saattavat myös osaltaan heijastaa asenteita laajempaa kieli-ideologiaa, sillä englanti on jo pitkään ollut näkyvin vieras kieli Suomessa (esim. Leppänen ym. 2011). Tästä huolimatta tutkimuksen tulokset kannustavat kuntia varhaisen CLIL-/kielten opetuksen laajempaan toteuttamiseen. Opetushallitus onkin positiivisesti ottanut kielikasvatuksen yhdeksi kärkihankkeekseen ja tukenut rahallisesti hankkeita, joissa varhennetaan ja lisätään kielten opetusta peruskoulussa ja varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2017). Vaikka varhennetuissa kielenopetuksessa ei varsinaisesti olekaan kyse CLIL-opetuksesta, on siinä usein kuitenkin luonnostaan CLIL-opetuksen kaltaisia piirteitä, kuten toiminnallisuutta ja kielen käyttöä enemmän välineenä kuin kohteena. Huomioitavaa on myös, että tapauskoulun CLIL-toteutus oli varsin pienimuotoista (n. 25 % opetuksesta), mikä viittaa siihen, että jo vähäisellä CLIL-opetuksella voi olla merkittävä vaikutus oppilaiden suhtautumiseen ja asenteeseen kohdekieltä, erityisesti englantia, kohtaan. Tämä osaltaan kannustanee kuntia ja kouluja CLIL-opetuksen järjestämiseen, sillä jo suppeampi CLIL-opetus näyttäisi olevan hyödyllistä, mutta ei vaadi yhtä paljon resursseja kuin laajamittainen CLIL-opetus, jossa yli 25 prosenttia opetuksesta tapahtuu vieraalla kielellä.

Aikaisemmissa kieliasennetutkimuksissa on todettu, että oppilaiden asenne vierasta kieltä kohtaan on muuttunut negatiivisemmaksi iän myötä (esim. Cenoz 2004). Useimpien tämän tutkimuksen osallistujien asenteet englannin kieltä kohtaan olivat kuitenkin pysyneet erittäin myönteisinä. Haastateltujen kertomusten ja elämänkulkujen perusteella vaikuttaa siltä, että erilaiset kielenkäyttö- ja kommunikointitilanteet ovat jatkuvasti konstruoineet heidän asennettaan englannin kieltä kohtaan ja pitäneet sen varsin positiivisena. Tätä kuvastaa osin se, että moni osallistuja oli hakeutunut työtehtäviin, joissa oli tarvetta englannin kielen hallinnalle. Huomioitavaa on, että tässäkin tutkimuksessa muutama osallistuja kertoi, kuinka haasteelliset kokemukset englannin kielen käyttötilanteissa olivat vaikuttaneet negatiivisesti heidän asenteisiinsa englantia kohtaan. Tällaisia kokemuksia oli pääosin oppilailla, jotka olivat opiskelleet CLIL-luokalla vain alakoulussa eikä englanti ollut sen jälkeen ollut vahvasti läsnä heidän elämässään. Lähes kaikki kuitenkin totesivat, että kokonaisuudessaan heidän suhtautumisensa englantiin oli todella myönteinen,

mikä antaa lisäviitteitä siitä, että CLIL-opetus on potentiaalinen opetusmuoto positiivisen asenteen luomisessa kohdekieltä kohtaan.

Monen tämän tutkimuksen osallistujan kohdalla näyttäisi siltä, että CLIL-opetus ei ollut luonut myönteistä asennetta muita kieliä kohtaan tai edesauttanut niiden oppimista, kuten CLIL-opetuksen on spekuloitu tekevän (esim. Marsh 2000; Coyle ym. 2010) ja kuten muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu (esim. Merisuo-Storm 2007; Lasagabaster & Sierra 2009; ks. myös Cenoz 2013; Björklund & Mård-Miettinen 2011 kielikylypöpetuksesta). Huomioitavaa kuitenkin on, että useimmat aikaisemmat tutkimukset ovat olleet määrällisiä ja koskeneet sillä hetkellä CLIL-opetuksessa olevia oppilaita tehden käsillä olevasta tutkimuksesta varsin poikkeuksellisen. Sen sijaan moni koki, että CLIL-opetus oli jopa haitannut muiden kielten opiskelua ja oppimista. Osallistajat toivat esiin muiden vieraiden kielten opetuksen olleen enemmän eksplisiittistä kieliopin opetusta (ns. *focus-on-form*), mikä koettiin negatiivisena asiana. CLIL-opetuksen kaltainen kielten opetus, jossa kieltä käytetään kohteen sijaan välineenä ja painopiste on vahvasti kommunikoinnissa, näyttäisi auttavan positiivisten kieliasenteiden luomisessa. Toki on huomattava, että osallistajat kävivät peruskoulua 1990-luvulla ja kielten opetuksessa on sittemmin painotettu enemmän viestinnällisyyttä ja toiminnallisuutta (esim. Tuokko ym. 2012). Lisäksi on jälleen syytä muistaa, että osaselityksenä osallistujien asenteisiin muita kieliä kohtaan lienee kielten opetusmenetelmien ohella myös kielten yhteiskunnallinen asema. CLIL-opetuksessakin näyttäisi siis olevan tarpeellista kiinnittää korostettua huomiota muihinkin kielisiin kuin CLIL-opetuksen kohdekieleen ja hyödyntää esimerkiksi oppilaiden mahdollisia omia kielitaustoja monikielisyuden käsittelyssä ja normalisoinnissa.

6 Lopuksi

Tässä tapaustutkimuksessa tarkasteltiin CLIL-opetuksen vaikutuksia oppilaiden kulttuurienväliseen tietoisuuteen sekä kieliasenteisiin haastatteleamalla entisiä CLIL-oppilaita. Kaiken kaikkiaan tutkimus antaa viitteitä siitä, että CLIL-opetus vaikuttaisi olevan yksi mahdollinen ratkaisu modernin työelämän haasteisiin, sillä kuten tämänkin tutkimuksen rikas aineisto hyvin havainnollistaa, monikielinen sekä kulttuurienvälinen lukutaito korostuvat monella alalla ja työpaikalla. Tutkimuksen tuloksia tulkitessa on hyvä muistaa, että tutkimuksessa tarkasteltiin CLIL-opetuksen vaikutusta kulttuurienväliseen tietoisuuteen ja kieliasenteisiin ainoastaan osallistujien kokemana. He muistelivat CLIL-opetustaan retrospektiivisesti, millä voi olla vaikutuksensa kerrontaan (esim. McAdams 2008). Osa haastateltavista toi myös esille muita syitä kieliasenteidensa tai kulttuurienvälisen tietoisuutensa muokkaajina, kuten perhetausta, asuminen ulkomailla tai kielten yhteiskunnallinen asema. Onkin syytä huomioida, että osallistujien CLIL-kieli oli englanti, jolla on jo jonkin aikaa ollut

kiistaton ykkösasema vieraana kielenä Suomessa (esim. Leppänen ym. 2011). Näin ollen jatkossa olisi mielenkiintoista toteuttaa samanlainen tutkimus kontekstissa, jossa CLIL-kielenä on jokin muu kieli kuin englanti. Lisäksi CLIL-oppilaiden suhtautuminen ja asenne muihin vieraisiin kieliin on mielenkiintoinen teema, johon olisi syytä perehtyä jatkossa vielä yksityiskohtaisemmin.

Kirjallisuus

- Admiraal, W., G. Westhoff & K. de Bot 2006. Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/13803610500392160>.
- Beamer, L. 1992. Learning intercultural communication competence. *International Journal of Business Communication*, 29 (3), 285–303. <https://doi.org/10.1177/002194369202900306>.
- Björklund, S. & K. Mård-Miettinen 2011. Integrating multiple languages in immersion: Swedish immersion in Finland. Teoksessa D. J. Tedick, D. Christian & T. W. Fortune (toim.) *Immersion education: practices, policies, possibilities*. Bristol: Multilingual Matters, 13–35.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bohner, G. & N. Dickel 2011. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391–417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>.
- Braun, V. & V. Clarke 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., B. Gribkova & H. Starkey 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf.
- Bärlund, P. 2012. Kielisuihikutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kielisuihikutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010>.
- Cenoz, J. 2004. Teaching English as a third language: the effect of attitudes and motivation. Teoksessa C. Hoffmann & J. Ytsma (toim.) *Trilingualism in family, school, and community*. Bristol: Multilingual Matters, 202–218.
- Cenoz, J. 2013. The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46 (1), 71–86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>.
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coyle, D. 2007. Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh 2010. *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dervin, F. 2011. A plea for change in research on intercultural discourses: a 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6 (1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>.
- Dervin, F., M. Paatela-Nieminen, K. Kuoppala & A. L. Riitaoja 2012. Multicultural education in Finland: renewed intercultural competences to the rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14 (3), 1–13. <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.564>.
- Eagly, A. H. & S. Chaiken 2007. The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25 (5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>.
- Eskola, J. & J. Suoranta 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eurydice 2006. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf.
- Garrett, P. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garton, S. & F. Copland 2010. 'I like this interview; I get cakes and cats!': the effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative Research*, 10 (5), 533–551. <https://doi.org/10.1177/1468794110375231>.
- González Rodríguez, L. M. & M. Borham Puyal 2012. Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34 (2), 105–124.
- Heyward, M. 2002. From international to intercultural: redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1 (1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/147524090211002>.
- Hofstede, G. 2003. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Hyvärinen, M. & V. Löyttyniemi 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Jokikokko, K. 2005. Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16 (1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/14636310500061898>.
- Jäppinen, A.-K. 2005. Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19 (2), 148–169. <https://doi.org/10.1080/09500780508668671>.
- Järvinen, H.-M. 1999. *Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school*. Turun yliopiston julkaisuja B 232. Turku: Turun yliopisto.
- Kalaja, P. & I. Hyrkstedt 2000. "Heikot sortuu elontielle": asenteista englannin kieleen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLA:n vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 369–386.
- Laine, E. & M.-K. Pihko 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen: the foreign language self-concept and how to measure it*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 8.2.1991/261. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261>.
- Lasagabaster, D. & J. M. Sierra 2009. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1 (2), 4–17. <http://www.icrj.eu/12/article1.html>.
- Lehti, L., H.-M. Järvinen & E. Suomela-Salmi 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M.

- Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAn vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 293–313.
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Räisänen, M. Laitinen, P. Pahta, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Jousmäki 2011. *National survey on the English language in Finland: uses, meanings and attitudes*. Helsinki: Research unit for the variation, contacts and change in English. <http://www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/05>.
- Lorenzo, F., S. Casal & P. Moore 2010. The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418–442. <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>.
- Marsh, D. 2000. *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä. <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>.
- Marsh, D., A. Maljers & A.-K. Hartiala 2001. *Profiling European CLIL classrooms. Languages open doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Martin, J. N. & T. K. Nakayama 2015. Reconsidering intercultural (communication) competence in the workplace: a dialectical approach. *Language and Intercultural Communication*, 15 (1), 13–28. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.985303>.
- McAdams, D. P. 2008. Personal narratives and the life story. Teoksessa O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (toim.) *Handbook of personality. Theory and research*. New York, NY: Guilford Press, 241–261.
- Méndez García, M. C. 2012. The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools. *Language and Intercultural Communication*, 12 (3), 196–213. <https://doi.org/10.1080/14708477.2012.667417>.
- Méndez García, M. C. 2013. The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41 (3), 268–283. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836345>.
- Merisuo-Storm, T. 2007. Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.024>.
- Nikula, T. & D. Marsh 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2017. *Kieltenopetus alkamaan jo ensimmäiseltä luokalta ja varhaiskasvatuksesta - neljä miljoonaa euroa avustuksia kunnille*. [luettu 22.01.2018].
- Peltoniemi, A., K. Skinnari, K. Mård-Miettinen & S. Sjöberg 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pihko, M.-K. 2007. *Minä, koulu ja Englanti. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Piller, I. 2017. *Intercultural communication: a critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Roiha, A. 2017. CLIL-opetuksen merkitys elämäntietojen rakentajana: kahden entisen oppilaan pohdintoja. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal*

- society. AFinLAn vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 257–277.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008. CLIL and foreign language learning: a longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 60–73. <http://www.icrj.eu/11/article5.html>.
- Schwarz, N. 2007. Attitude construction: evaluation in context. *Social Cognition*, 25 (5), 638–656. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.638>.
- Seikkula-Leino, J. 2007. CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4), 328–341. <https://doi.org/10.2167/le635.0>.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidenteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4>.
- Sommier, M. & A. Roiha 2018. Dealing with culture in schools: a small-step approach towards anti-racism in Finland. Teoksessa A. A. Alemanji (toim.) *Antiracism education in and out of schools*. London: Palgrave Macmillan, 103–124.
- Sudhoff, J. 2010. CLIL and intercultural communicative competence: foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30–37. <http://www.icrj.eu/13/article3.html>.
- Surmont, J., E. Struys, M. Van den Noort & P. Van de Craen 2016. The effects of CLIL on mathematical content learning: a longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (2), 319–337. <https://doi.org/10.14746/ssl.2016.6.2.7>.
- Tuokko, E., S. Takala, P. Koikkalainen & A.-K. Mustaparta 2012. *Kielitivolii! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2012: 1. http://www.opi.fi/download/138695_Kielitivolii_.pdf.

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 97–114.*

Minna Martikainen

Jyväskylän yliopisto

Inkeriläiset ja heidän suomen taitonsa mediassa

This is a study on Ingrians in Finnish media. Ingrians are ethnic Finns who have been living in Russia for many generations. In order to immigrate to Finland on the basis of Finnish origin they had to prove Finnish language skills. The Ingrians' language exam was designed to test if the residence permit applicant is at A2 level in Finnish. In this article I analyze Ingrians' representations in Finnish media. I compare the objectives set in 2003 when the exam was launched to the outcomes described in media in 2015-2017 when immigration on the basis of Ingrian background was ending. The data shows that media repeats successful stories of Ingrians' immigration although returnees encounter challenges, too. In 14 years the agency in immigration discussion has shifted from authorities to Ingrians themselves.

Keywords: Ingrians, language exams, Finnish language, media, representation

Asiasanat: inkeriläiset, kielitutkinnot, suomen kieli, media, representaatio

1 Johdanto

Inkeriläisten paluumuutto käynnistyi presidentti Mauno Koiviston lausunnosta vuonna 1990. Hän totesi, että inkeriläiset, joita tuolloin asui pääasiassa entisen Neuvostoliiton alueella, ovat suomalaisia (Yle 10.4.1990). Inkeriläiset olivat erityis- asemassa muihin maahanmuuttajaryhmiin nähden, sillä heiltä ei edellytetty työ- tai opiskelupaikkaa maahantulovaiheessa. Sen sijaan jo lähtömaissa, Virossa ja Venäjällä, järjestettiin kielitaidon kehittämiseen painottuvaa paluumuuttovalmennusta, ja vuodesta 2003 alkaen edellytettiin heille räätälöidyn suomen kielen tutkinnon suorittamista. Aluksi oletettiin, että paluumuuttajat olisivat suurelta osin ”suomenkielisiä mummoja”, mutta saapujat olivatkin ”venäjänkielisiä työikäisiä” (Yle 11.4.2015). Inkeriläisiä saapui Suomeen kaikkiaan noin 30 000 (Maahanmuuttovirasto 2016).

Yhä useammat Euroopan unionin maat vaativat kohdemaan kielen taitoa sekä kansalaisuutta että oleskelulupaa haettaessa. Muun muassa Alankomaat, Italia ja Tanska vaativat oleskeluluvan saamiseksi niin sanottua peruskielitaitoa eli Euroopan neuvoston kielitaidon arvioinnin viitekehyksen taitotasoa A2. (ALTE 2016: 11–12, taitotasosta Opetushallitus.) Suomessa kielitaitovaatimus oleskeluluvan hakuvaiheessa on koskenut ainoastaan inkeriläisiä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan inkeriläisiä paluumuuttajia suomalaisessa mediassa paluumuuton loppuvaiheessa ja sen päätyttyä. Aineisto koostuu 25 mediatekstistä vuosilta 2015–2017 sekä eduskunta-aineistosta. Eduskunta-aineisto jäi kuitenkin inkeriläiskeskustelun hiipumisen vuoksi erittäin suppeaksi. Millaisia tulkintoja inkeriläisten erityisasema ja siihen liittyvät erityisjärjestelyt herättivät, nousee esille pääasiassa mediatekstien kautta.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä suomalaisessa mediassa kerrotaan inkeriläisistä paluumuuttajista paluumuuton päättymisvaiheessa?
2. Miten inkeriläisten erityisasema maahanmuuttajien joukossa näkyy mediassa?
3. Miten paluumuuttoprosessia arvioidaan mediassa?

Näiden kysymysten avulla pyrin analysoimaan sitä, millainen on median rakentama kuva paluumuutosta. Kuvaan aluksi paluumuuttajien tilannetta paluumuuton viimeisinä vuosina 2015–2016. Seuraavaksi kerron tutkimusaineiston keräämisestä ja työtavoistani. Tämän jälkeen esittelen havaintoja aineistosta ja vertaan inkeriläisten kielitutkinnon loppumisvaiheen ja sen alkuvaiheen mediakeskusteluja toisiinsa.

2 Kielitutkinnon asema paluumuuttoprosessissa

Inkeriläiset ovat Suomeen muuttaneiden ryhmien joukossa erityinen ryhmä useastakin syystä. Ensinnäkin heidän paluumuutto-oikeutensa perustui suomalaisiin juuriin, jotka heidän piti osoittaa asiakirjoin hakiessaan oleskelulupaa. Vähintään yhden vanhemmista tai kahden isovanhemmista täytyi olla suomalainen, jotta inkeriläisstatusta voitiin käyttää oleskeluvan perusteena (Laki ulkomaalaislain muuttamisesta 2003, 18 a §). Toiseksi heihin kohdistui kielitaitovaatimus: hakijan suomen tai ruotsin kielen taidon tuli vastata taitotasoa A2, josta käytetään usein nimitystä peruskielitaito (Opetushallitus), myös selviytymiskielitaito (Työministeriö 2003). Taito piti osoittaa suorittamalla kielitutkinto. Kolmanneksi oleskeluluvan saaminen inkeriläisstatuksella oli siinä suhteessa suotuisaa, että oleskelulupa oli jatkuva eikä sen saamiseksi edellytetty työ- tai opiskelupaikan hankkimista ennen Suomeen muuttoa. Asuminen Suomessa täytyi kuitenkin järjestää itse. (Laki ulkomaalaislain muuttamisesta 2003, 18 a §; Maahanmuuttovirasto 2015.) Kielitaitovaatimuksesta huolimatta oleskeluluvan hakeminen inkeriläisstatuksella oli suosittua. Kun oleskeluluvan kerran sai, se oli jatkuva.

Inkeriläisille paluumuuttoa suunnitteleville järjestettiin paluumuuttovalmennusta ja siihen liittyvää suomen kielen opetusta jo 1990-luvun alussa heidän lähtöalueillaan Pietarin ympäristössä ja myös Virossa. Oma kielitutkinto paluumuuttajille kehitettiin 2000-luvun alussa, kun haluttiin rajoittaa inkeriläisten Suomeen muuttoa ja valikoida Suomen oleskelulupaa hakevien inkeriläisten joukosta ne, joilla on suomen kielen taitoa (Martikainen 2016: 56). Tutkinnolla oli siis portinvartijatarkoitus (Huhta & Hildén 2016: 5).

Kielitaitovaatimusta perusteltiin aikanaan muun muassa sillä, että paluumuuttajan kielitaito edistää hänen kotoutumistaan ja työllistymistään Suomessa (Hallituksen esitys 2002/165: 1, 7). Kielitaidon testaaminen ennen maahanmuuttoa tai maahanmuuton yhteydessä voi olla myös keino vastata identiteettikysymykseen (McNamara 2005; van Avermaet 2017). Näin suomen kielen taidon testaaminen oli yksi tapa mitata suomalaisuutta, jolloin kielitaito nähtiin osoituksena suomalaisen kieli- ja kulttuuriperinnön säilymisestä (Saksan vastaavasta kielitestistä Struck-Soboleva 2006). On kuitenkin syytä huomata, että inkeriläisten kielitutkinto mittasi peruskielitaitoa, joten sen läpäiseminen ei edellyttänyt syntyperäisen tasoista kielitaitoa. Inkeriläisten paluumuuttajien erityisyydestä todettiin vuonna 1998 hallituksen selonteossa seuraavasti:

- (1) Koska inkerinsuomalaiset historiallisen taustansa ja olosuhteidensa osalta eroavat muista ulkosuomalaisista - - , on ollut tarpeen käynnistää viranomaistoimia heidän paluumuuttonsa ohjaamiseksi ja sääntelemiseksi - - (Työministeriö 1998: 52)

Tällaisia viranomaistoimia olivat muun muassa ohjauksen ja hallinnon selkeyttäminen sekä edellä mainitut kielitaidon todentaminen tutkinnon avulla ja sitä edeltänyt paluumuuttovalmennus (Työministeriö 1998: 52–61). Kielitutkinto otettiin käyttöön vuonna 2003, ja se oli käytössä paluumuuton päättymiseen 2016 asti. Paluumuuttovalmennuksessa tärkeimpänä tavoitteena oli saavuttaa vähintään tutkinnossa vaadittava suomen kielen taitotaso (Mielonen 2015).

3 Paluumuutto ja representaatiot tutkimuskohteena

Tässä tutkimuksessa tarkastelen inkeriläisten paluumuuttoa siitä käydyn julkisen keskustelun kautta. Näen keskustelun sosiaalisena toimintana: kielen rakenteet, käytännöt ja normit luovat mahdollisuudet ja myös asettavat rajat kielenkäytölle; toisaalta kielenkäyttö vaikuttaa tiedon rakentumiseen, identiteettiin ja ryhmien välisiin suhteisiin (Fairclough & Wodak 1997: 258; Fairclough 2011: 123; Pietikäinen 2004: 21). Tarkastelun keskiössä ovat inkeriläisten representaatiot aineistossa. *Representaatio*-termillä tarkoitan Hallin (1997: 17) tapaan käsitteiden merkityksen tuottamista kielen avulla. Keskustelut nähdään historiallisena jatkumona, ja niissä osin toistetaan aiempien keskustelujen sanavalintoja ja rakenteita. Sen sijaan mediassa tapahtuva representaatio tapahtuu ajassa ja paikassa, joten representaatiot ovat kontekstisidonnaisia (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 57).

Käsitykset paluumuutosta nähdään tässä vuorovaikutuksessa syntyvinä ja rakentuvina (käsityksistä esim. Aro 2009: 13–27; Virtanen 2011: 156) ja tilanteesta toiseen muuttuvina. Tällöin käsitykset eivät ole stabiileja ja vain päänsisäisiä ilmiöitä, vaikka ne esittänyt yksilö pitääkin niitä totena (Aro 2009: 14). Käsitykset eivät välttämättä ole oikeita tai vääriä, mutta niillä voi olla voimakas vaikutus henkilön ajatteluun ja niillä myös säädellään omaa toimintaa (Alanen 2003; Aro 2009: 46).

Yhtenä tarkastelun kohteena aineistossa on eri tahoille asetettu toimijuus (engl. *agency*). Toimijuutta tarkastelen Wertschin (1998: 25) ja Aron (2009: 41–42) tapaan ilmausten sisällön perusteella: kuka on aktiivinen toimija, kuka toiminnan kohde. Paluumuuton mahdollisia, olettamiani toimijoita olen koonnut taulukkoon 1. Perustan jaottelun viranomaistietoihin ja omiin kokemuksiini. Olen toiminut paluumuuttoon liittyvässä kielitutkinnossa kielitaidon arvioijana, joten osa prosessista ja sen toimijoista oli minulle entuudestaan tuttuja tätä kautta.

TAULUKKO 1. Palumuuton toimijat.

Toiminto	Toimijat
Muutokset lainsäädännössä	Suomalaiset kansanedustajat
Palumuuttojonon ylläpito	Suomen ulkoasiainministeriö, edustustot
Palumuuttojonoon ilmoittautuminen	Palumuuttoa harkinneet inkeriläiset
Palumuuttovalmennus	Opiskelijat ja opettajat Venäjällä (ja Virossa)
Palumuuttovalmennuksen koordinointi	Etelä-Kymenlaakson ammattiopiston Ekamin kouluttajat
Kielitutkinnon valmistelu, laatiminen ja seuranta	Suomen työministeriön asettama työryhmä, Renet Oy
Kielitutkinnon järjestäminen	Suomen Maahanmuuttoviraston viranomaiset
Kielitutkinnon suorittaminen	Tutkinnon suorittajat Venäjällä (ja Virossa)
Kielitutkinnon arviointi	Arvioijat Suomessa
Tutkintosuoritusten ja tulosten arkistointi	Suomen Maahanmuuttovirasto
Tutkintosuoritusten käyttäminen hakuprosessissa	Tutkinnon suorittaneet
Viranomaispäätökset tutkintotulosten perustella	Suomen Maahanmuuttovirasto
Kotoutumispolun suunnittelu Suomessa	TE-keskusten viranomaiset Suomessa yhdessä palumuuttajien kanssa
Palumuuton käsittely mediakeskustelussa	Median edustajat

Toimijat ovat olleet niin viranomaisia kuin myös opettajia ja palumuuttajia. Inkeriläiset olivat palumuuttovalmennuksessa kielenopiskelijan roolissa, myöhemmin tutkinnon suorittajan roolissa ja sitten kotoutumispolun suunnittelijana yhdessä TE-keskuksen virkailijan kanssa.

Toimijoita oli sekä Suomessa että Venäjällä, aiemmin myös Virossa. Prosessia hallinnoivat viranomaiset olivat Suomesta ja palumuuttajat, siis oletetusti palumuuton keskeisimmät toimijat Venäjältä. Viranomaisvastuu oli jakautunut usealle suomalaiselle ministeriölle: ulkoasiainministeriö ylläpiti palumuuttojonoa ulkomaanedustustojensa kautta, sisäasiainministeriön alainen Maahanmuuttovirasto vastasi kielitutkinnon järjestelyistä ja oleskelulupamenettelyistä ja työministeriö oli mukana palumuuton alkuvaiheen tiedotus- ja ohjaustehtävissä lähtöalueilla sekä TE-toimistot kotoutumispolun suunnittelussa Suomessa. Prosessin aikana inkeriläi-

set ilmoittautuivat paluumuuttojonoon, opiskelivat suomea, suorittivat kielitutkinnon, hakivat oleskelulupaa, muuttivat Suomeen ja suunnittelivat kotoutumispolkunsaa. Paluumuuton toimijuutta ei kuitenkaan aina määritellä edellä kuvaamaani mukaisesti. Aineiston perusteella analysoin sitä, kenelle tai mihin kirjoittaja asettaa vastuun toiminnasta paluumuutossa (toimijuuden tutkimisesta Aro 2009: 61–63): mikä paluumuutossa on onnistunut ja kenen ansiosta.

Monosen (2013) tutkimus luo kiinnostavan kuvan paluumuuton taustasta analysoidessaan inkeriläisten suomen kielen käyttöä lähtöalueilla Pietarissa ja sen ympäristössä. Kielenkäytön muutos on ollut erittäin nopeaa: inkeriläisväestö on vaihtanut kieltänsä suomesta venäjäksi yhden sukupolven aikana (mts. 226). Kielen valintaan liittyy voimakkaita asenteita, jotka kietoutuvat kielipoliittisiin toimiin ja niihin oloihin, jotka ovat ohjanneet eri kielten käyttöä (mts. 231). Suomea on puhuttu kotona ja kirkossa, venäjää esimerkiksi koulussa ja työssä.

Inkeriläisten paluumuuttoa on tutkittu sekä osana yleistä maahanmuuttoa että inkeriläisten asemaa erillisilmionä. Mähösen ja Yijälän (2016) sosiaalipsykologian alaan kuuluvassa tutkimuksessa inkeriläisten paluumuuttoa tarkasteltiin kotoutumisindikaattoreiden kautta. Tutkimuksessa analysoitiin niin konkreettisia kuin abstraktimpia (esim. asenteet ja identiteetit) kotoutumiseen liittyviä asioita haastattelu- ja kyselyaineistossa. Tutkimuksen mukaan paluumuuttajat samastuivat suomalaisen yhteiskuntaan ja myös venäläiseen kulttuuriin ja suhtautuivat myönteisesti tulevaisuuteensa Suomessa. Konkreettisimmista indikaattoreista kielitaidossa ja työllisyydessä oli kuitenkin haasteita. Vielä kolmen vuoden Suomessa asumisen jälkeen työttömyys oli lähes yhtä korkea kuin pian maahantulon jälkeen, 45 prosenttia (Mähönen & Yijälä 2016: 32). Kielitaidon kehitys kulki inkeriläisten oman arvion mukaan ensimmäisinä Suomessa vietettyinä vuosina negatiiviseen suuntaan: kun Suomessa asumisen alkuaikana inkeriläiset arvioivat kielitaitonsa melko hyväksi, pitivät he kielitaitoaan kolmen vuoden maassa olon jälkeen melko heikkona. Tutkijat arvelivat, että kyse ei ollut kielitaidon tosiasiallisesta heikkenemisestä vaan siitä, että paluumuuttajat arvioivat omaa kielitaitoaan realistisemmin ja kriittisemmin kohdatuaan erilaisia suomen kielen taitoa vaativia tilanteita (mts. 32–33).

Aiemmissä tutkimuksissani (Martikainen 2017a; Martikainen 2017b) tarkastelin suomen kielen opettajien ja paluumuuttajien käsityksiä suomen kielen opetuksesta, oppimisesta ja kielitutkintoon valmistautumisesta. Haastattelu- ja kyselyaineistosta tuli esille, että paluumuuttovalmennuksen opettajien ja inkeriläisopiskelijoiden käsitykset kielitutkinnosta ja erityisesti suomen kielen opetuksesta paluumuuttoprosessin aikana ovat pääosin myönteisiä: pakollisen kielitutkinnon olemassaolon katsottiin selkeyttävän opetuksen sisältöjä ja tavoitteita, motivoivan opiskelijoita ja osoittavan toimijoille painokkaasti, että kielitaidon kehittäminen on osa paluumuuttoon valmistautumista (Martikainen 2017a; Martikainen 2017b). Tutkimukset kohdistuivat aikaan ennen muuttoa Suomeen, joten niissä ei käy ilmi, mikä merkitys kielitaidolla todella on ollut. Tutkimuksessani 2016 tarkastelin kieli-

tutkinnon luomista vuonna 2003 yhtenä keinona vaikuttaa paluumuuttoon. Luomalla kielitutkinto ja velvoittamalla paluumuuttajat osallistumaan siihen haluttiin vahvistaa viranomaisten roolia paluumuutossa (Työministeriö 1998: 52). Tällöin tarkennettiin paluumuuttoa koskevaa lainsäädäntöä, määriteltiin kielitutkinnon tavoitteet ja arviointikriteerit sekä tarkennettiin siihen liittyvien toimijoiden rooleja. Näin pyrittiin varmistamaan paluumuuttoa edeltävän valmennuksen laatua. Perustelut, joita kielitutkintovaatimukselle esitettiin, pohjautuivat syrjäytymisen ehkäisyyn, kielitaidon ja kotoutumisen yhteyteen ja suomen kielen taidon merkitykseen suomalaisen identiteetin osana. (Martikainen 2016: 64.) Paluumuutto on päättynyt, mutta maahanmuutto jatkuu, laajenee ja muuttaa muotoaan. Tulevaisuuden kielipoliittisia ratkaisuja ajatellen on oleellista analysoida, millaisina yhden maahanmuuttajaryhmän kohdalla tehdyt, varsin poikkeukselliset ratkaisut näyttäytyvät eri toimijoiden näkökulmista.

4 Tutkimuksen toteutus

Keräsin tutkimusaineiston aikaväliltä 1.1.2015–30.6.2017. Hallinnollisesti paluumuutto päättyi 1.7.2016, joka oli viimeinen päivä, jolloin oli mahdollista jättää oleskelulupahakemus niin sanotun inkeriläisstatuksen perusteella. Aineistoon päätyi siten tekstejä paluumuuton loppuvaiheesta ja sen jälkeen. Hain internetin hakukoneen avulla mediassa julkaistuja tekstejä ja eduskunnan arkiston aineistoa hakusanoilla *inkeri*, *paluumuutto* ja *paluumuuttaja*. Tarkistin löytyneiden tekstien sisältämät viittaukset muihin lähteisiin ja lisäsin ne aineistoon, jos ne ajoittuivat tarkasteltavalle ajanjaksolle. Hakusanojen muotoa vaihtamalla ja viittauksia tarkistamalla pyrin siihen, että aineistoni olisi mahdollisimman laaja. Eduskunta-aineisto jäi kovin pieneksi, vain yhden kansanedustajan kahdessa täysistunnossa esittämiksi puheenvuoroiksi. Keskustelu paluumuutosta oli lähes täysin hiipunut eduskunnassa sitten vuosien 2002–2010, jolloin inkeriläisistä, paluumuutosta ja kielitaidon testaamisesta oli runsaasti mainintoja valmisteilla olleiden lakimuutoksen ja kielitutkinnon vuoksi. (Martikainen 2016: 51.)

Media-aineisto koostuu uutisista (yhteensä 18), reportaaseista (3) ja haastatteluista (4). Jotkin teksteistä ovat uutista taustoittavia henkilöhaastatteluja. Olen ryhmitellyt nämä uutisiin, koska ne ovat alkaneet uutisella. Aineistoa on laajalevikkisistä valtakunnallisesti tunnetuista lehdistä kuten Helsingin Sanomista. Mukana on myös pienempiä paikallislehtiä kuten Kymen Sanomat ja Etelä-Saimaa. Aineistoon kuuluu lehtitekstejä seuraavista lehdistä ja muusta mediasta: Aamulehti, Etelä-Saimaa, Helsingin Sanomat, Ilta-Sanomat, Kymen Sanomat, MTV, Sipoon Sanomat, Turun Sanomat ja Yle. Valitsin samankaltaisia viestimiä ja tekstilajeja kuin mitä kielitutkinnon syntyä käsittelevän tutkimuksen (Martikainen 2016) aineistossa oli, jotta aineistot

olisivat vertailtavissa. Aineistoesimerkeissä käytän lehden nimeä ja julkaisupäivää. Lehtiartikkeleita ja muita mediatekstejä kertyi yhteensä 25 (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Aineiston lehtiartikkelien julkaisumedia, lukumäärä ja tekstilaji.

Media	Tekstien määrä n=25	Tekstilaji
Aamulehti	1	uutinen
Etelä-Saimaa	1	uutinen
Helsingin Sanomat	5	3 uutista, 1 reportaasi, 1 haastattelu
Iltta-Sanomat	4	3 uutista, 1 haastattelu
Kymen Sanomat	1	uutinen
MTV	1	uutinen
Sipoon Sanomat	1	haastattelu
Turun Sanomat	1	reportaasi
Yle	10	8 uutista, 1 haastattelu, 1 reportaasi

Aloitin aineiston tarkastelun poimimalla kohdat, joissa puhutaan paluumuutosta, inkeriläisistä ja inkeriläisyydestä Suomessa. Nämä kuvaukset rakentavat inkeriläisten ja paluumuuton representaatioita suomalaisessa mediassa. Tämän jälkeen tarkastelin tekstiä kokonaisuutena. Mikä on tämän tekstin teema tai konteksti? Mihin yhteiskunnalliseen tilanteeseen tämän tekstin julkaiseminen liittyy? Tarkoitus ei ole vertailla eri lehtien näkökulmaa vaan muodostaa media-aineiston perusteella kuva inkeriläisistä Suomessa.

5 Paluu onnelaan vai jääminen kahden kulttuurin väliin?

Aineistossa inkeriläisten paluumuutosta puhutaan niin omakohtaisena kokemukse-
na kuin tutkimustyön tai muun toiminnan kautta saatuna tietona. Se, kenen näkö-
kulmasta asiasta kerrotaan, on ilmaistu joko suoraan, kirjoittamalla ensimmäisessä
persoonassa, esimerkiksi *Olen iloinen, että olen päässyt Suomeen* (Helsingin Sanomat
26.5.2017) tai referoiden ja henkilö mainiten, esimerkiksi *Jeremejevin arvion mukaan
nykylähtijät ovat kolmannen polven inkerinsuomalaisia* - - (MTV 30.6.2016). Kaikissa
teksteissä ei käy suoraan ilmi, kenen esittämistä näkökulmista on kysymys. Aineis-
toesimerkkejä tarkastelen lähemmin alaluvuissa 5.1–5.3.

Kun tarkastelin inkeriläisten paluumuuttokeskustelun sisältöä, huomasin ai-
neiston jakautuvan pääpiirteissään kahteen kertomustyyppiin: yhtäältä Suomi on
onnela, odotusten ja toiveiden maa, ja toisaalta Suomeen kotoudutaan ja täällä ele-

tään kahden kulttuurin välissä. Useissa teksteissä kerrataan inkeriläisten historiaa ja paluumuuton vaiheita viime vuosikymmeninä. Tällainen tieto oli usein aseteltu niin sanottuun faktalaatikkoon, lueteltu ranskalaisin viivoin tai eroteltu muulla tavoin varsinaisesta tekstiosuudesta. Näissä erillisissä osioissa kerrotaan paluumuuton loppuvaiheesta todeten, esimerkiksi *Jonossa olleet voivat hakea oleskelulupaa paluumuuton perusteella vielä 1.7.2016 asti* (Aamulehti 12.5.2016). Aineiston 25 tekstistä 15:ssä mainitaan, että Suomeen on muuttanut 30 000–32 000 inkeriläistä. Myös Pietikäisen tutkimuksessa maahanmuuttajien lukumäärä oli maahanmuuttoa käsittelevien mediatekstien toistuva aihe (2004: 26). Kahden keskeisen aihepiirin (onnella ja kotoutuminen) lisäksi valitsin tarkasteluun myös inkeriläisten paluumuuttoon olennaisesti kuuluvan aiheen, suomen kielen taidon, ja siihen liittyvät viittaukset.

5.1 Suomalaisuus, työ ja toimeentulo houkuttelivat Suomeen

Monet tutkimistani teksteistä ovat henkilökuvia paluumuuttajasta, inkeriläisestä, joka on muuttanut Suomeen ja kertoo elämästään täällä. Näitä henkilökuvia on sekä itsenäisinä haastatteluteksteinä että uutistekstin syventäjinä. Kaikkiaan 11 tekstiä sisältää inkeriläisen haastatteluosion.

Haastatelluista henkilöistä viisi nosti suomalaisuuden yhdeksi tärkeäksi paluumuuton syyksi. Tätä esiintyi niin inkeriläisten kuin muidenkin kertojien puheessa (esimerkit 2 ja 3).

- (2) Halusimme olla suomalaisia ja kasvattaa lapsemme suomalaisiksi. (Yle 29.6.2016)
- (3) Ne, jotka lähtivät aikoinaan, halusivat muuttaa ilmapiiriin, jossa puhutaan kieltä ja on sitä kulttuuria, jota he ovat eläneet lapsuuden aikana. (MTV 30.6.2016)

Näissä toistuu kielitutkintoa edeltävässä vaiheessa, vuonna 1998 esitetty määrittely inkeriläisten suomalaisuudesta: suomalaisuus on toimintaa, yhteyksien ylläpitämistä Suomeen ja Suomessa asuviin, suomalaisen kulttuuriperinnön vaalimista, suomen kielen taitoa ja sen harjaannuttamista (Työministeriö 1998: 2–3). Pietikäinen (2004: 25–26) toteaa median vahvistavan kuvaa juuri selkeästä, alkuperäisestä suomalaisuudesta.

Toistuvana teemana teksteissä on kysymys siitä, onko Suomi ollut se onnella, johon haastateltu kuvitteli tulevansa. Teksteissä on hyviä elinoloja ja hyvää elämää kuvaavia kommentteja:

- (4) Aika Suomessa on elämäni parasta, hän saa vihdoinkin huokaista. (Sipoon Sanomat 3.9.2016)
- (5) Sanalla sanoen, olen onnellinen ja tajuan, etten ole koskaan aikaisemmin elänyt yhtä hyvin. (Yle 10.4.2015)

- (6) Voin ymmärtää myös niitä vanhempia ihmisiä, jotka lähtivät, sillä he saivat vanhalle iälle hyvät olot. (MTV 30.6.2016)

Näissä tapauksissa puhuja on inkeriläinen, ja kokemuksen omakohtaisuus välittyy ilmaisussa *elämäni parasta (aikaa)* (esimerkki 4) ja *olen onnellinen* (esimerkki 5). Usein elinoloja koskevat puheenvuorot kuvaavat tilannetta vertaistapauksena, kuten esimerkissä 6: *voin ymmärtää niitä, - - jotka lähtivät*. Jotkut nostavat kuitenkin työn ja palkan Suomeen tulon motiiviksi (esimerkit 7–9). Tätä perustelua käytetään niin inkeriläisten kuin asiantuntijoiden puheessa.

- (7) Kun teemme Suomessa töitä, saamme kohtuullista eläkettä eikä tarvitse olla käsi ojossa lasten suuntaan. Emme joudu tilanteeseen, ettei ole varaa ostaa lääkkeitä, kuten voi käydä Venäjällä ja Ukrainassa. (Helsingin Sanomat 1.7.2016)
- (8) Kolmannen polven inkeriläinen Anna Liski kertoo toivovansa, että Suomesta löytyy hyvä työpaikka ja mukava ympäristö perheen perustamiselle. (MTV 30.6.2016)
- (9) - - suomalainen identiteetti ei ole enää päämotiivi paluuseen vaan enemmän painaa toivo hyvästä työpaikasta ja paremmasta elämästä. (Helsingin Sanomat 1.7.2016)

Hyviä oloja ja työmahdollisuuksia pidetään jopa tärkeämpänä syynä paluumuutolle kuin isien maahan pääsyä, kuten esimerkissä 9.

Suomen hyviä puolia tuodaan siis esiin suomalaisen kulttuurin, hyvien elinolojen ja työmahdollisuuksien kautta. Henkilökuvilla kuvataan onnistuneita kotoutumiskokemuksia ja tyytyväisiä inkeriläisiä. Niissä luodaan *sankaritarinoita* kuten Virtasen (2011: 159) tutkimuksessa siitä, miten kansainvälisesti rekrytoitujen maahanmuuttajien kielitaidosta mediassa puhutaan.

Yksi piirre inkeriläiskeskustelussa on paluumuuton henkilöityminen presidentti Mauno Koivistoon, jonka presidenttikaudella paluumuutto alkoi. Koiviston vuonna 1990 antama lausunto oli alkusysäys paluumuutolle, ja hänen kuolemansa vuonna 2017 nosti inkeriläiset vielä kerran otsikkoihin. Presidentti Koivisto mainitaan kaikkiaan 18 mediatekstissä. Joissakin teksteissä Koivisto henkilönä mutta myös yleisemmin Suomi esitetään hyväntekijänä (esimerkit 10–11). Koiviston toimintaa kuvataan jopa raamatullisin sanakäntein (esimerkki 12).

- (10) Olen iloinen, että olen päässyt Suomeen. Se tapahtui Mauno Koiviston aikana. Hän antoi siihen luvan. (Helsingin Sanomat 26.5.2017)
- (11) Kiitos Suomelle, että meidät otettiin vastaan. Nyt voimme jatkaa elämää ja tehdä töitä. (Helsingin Sanomat 1.7.2016)
- (12) Presidentti Koivisto salli inkerinsuomalaisten tulla – Tunteita herättänyt paluumuutto päättyy (otsikko) (Aamulehti 12.5.2016)

Osittain kyse on varmasti ajallisesta läheisyydestä: paluumuuton päätyminen ja presidentti Koiviston kuolema ajoittuivat yhden vuoden sisälle.

5.2 Kotoutuminen ja kahden kulttuurin välissä eläminen

Inkeriläisten paluumuuttoa käsittelevissä teksteissä on viitteitä sekä onnistuneesta kotoutumisesta, kuten edellä esimerkeissä 2–9, että myös haasteista Suomessa. Suomeen sopeutuminen, kotoutuminen ja suomalaisessa kulttuurissa eläminen ovat toistuvia aihepiirejä. Aineistossa tutkijoiden käsitykset kotoutumisen onnistumisesta ovat kriittisempiä kuin inkeriläisten omat käsitykset. Onnela-teemaa jatketaan esimerkissä 13, mutta kriittisemmässä valossa kuin edellä.

- (13) Sekä Miettinen että Jasinskaja-Lahti tietävät, etteivät läheskään kaikki inkeriläisten jälkeläiset pidä Suomea luvattuna maana. (Yle 11.4.2015)
- (14) Työttömyys ja syrjintä ovat vaikeuttanut inkerinsuomalaisten kotoutumista – ”Venäjällä suomalaisia, Suomessa venäläisiä” (otsikko) (Helsingin Sanomat 1.7.2016)
- (15) Minua kutsuttiin nuorena Suomessa muutaman kerran ryssäksi, mutta en välitä. Minä olen suomalainen ja ylpeä siitä. (Ilta-Sanomat 8.10.2016)

Esimerkissä 13 viitataan siihen, että kaikki paluumuuttoon oikeutetut inkeriläiset eivät ole käyttäneet oikeuttaan muuttaa Suomeen vaan ovat jääneet Venäjälle. Esimerkin ilmaus -- *etteivät läheskään kaikki inkeriläisten jälkeläiset pidä Suomea luvattuna maana* liittyy siihen keskusteluun, jossa paluumuuton aikana laskeskeltiin paluumuuttoon oikeutettujen henkilöiden määrää ja esitettiin arvioita siitä, kuinka moni heistä aikoo käyttää oikeuttaan. Vuosina 2015–2017 toistui useissa lehtiteksteissä luku noin 30 000 inkeriläisestä, jotka ovat paluumuuton vuosikymmenten aikana muuttaneet Suomeen. (Inkerinmaalla asuvien inkeriläisten määrästä Nevalainen 1991: 289; Mononen 2013: 3–11.)

Kahden kulttuurin välissä elämisen haasteet tulevat ilmi esimerkeissä 14 ja 15. Inkeriläiset erottuvat Suomessa suomalaisista ja Venäjällä venäläisistä. Esimerkin 14 tekstissä näkökulma on tutkijan ja tutkimusta referoivan toimittajan. Esimerkissä 15 kahden kulttuurin välissä oleminen sivuutetaan nopeasti ja minäkertoja toteaa olevansa suomalainen, vaikka häntä on joskus sanottu *ryssäksi*.

Inkeriläisten kielitutkinnon kehittämisen aikaan, vuosina 2002–2003 suomalaisuuden määrittelyä tehtiin negaation kautta. Keskustelussa nostettiin esille sellaiset inkeriläiset, joilla ei ole kielitaitoa tai selvää suomalaista identiteettiä eikä yhteyksiä Suomeen. (Martikainen 2016: 55.) Kaikkein kärjekkäimmät lausunnot mediassa ja eduskunnan täysistunnoissa luokittelivat paluumuuttajat ”oikeisiin” suomalaisiin ja rikollisiin, jotka esiintyvät suomalaisina mutta eivät sitä ole (ilmiöstä myös Pietikäinen 2004: 25). Tuolloin entisestä Neuvostoliitosta tulleiden rikollisuudesta

keskusteltiin tiedotusvälineissä paljon, ja inkeriläisten oleskeluluvan saamiskriteereitä tiukentamalla pyrittiin ”kitkemään rikollinen aines ja estämään se, että suomalaista syntyperää käytetään väärin” (Eduskunnan täysistunnon pöytäkirja 107/2002 1.10.2002). Uskottiin, että kielitaitoa testaamalla voitaisiin todentaa suomalainen identiteetti. Kielitaitoa pidettiin siis osoituksena suomalaisuudesta. Suomeen muuttamisen arvioitiin nopeutuvan ja helpottuvan. (Helsingin Sanomat 2.10.2002; Martikainen 2016: 56.) Inkeriläisten haastatteluissa 2015–2017 tätä identiteettiteemaa (suomalaisuus – venäläisyys) ei pohdita pidempään, vaan asia jää yhden repliikin toteamukseksi kuten esimerkissä 15.

Kahden kulttuurin, suomalaisen ja venäläisen, tunteminen voidaan kuitenkin representoida myös voimavarana (esimerkit 16 ja 17).

- (16) Inkerinsuomalaiset paluumuuttajat samastuvat sekä suomalaiseen yhteiskuntaan että venäläiseen kulttuuriin. (Helsingin Sanomat 1.7.2016)
- (17) Suomessa aikuistuneiden tai täällä suurimman osan elämästään asuneiden vastuksissa näkyy eri kansallisuuksien sekoittuminen ja etnisten identiteettien moninaisuus. (Yle 11.4.2015)

Tämän kaltaiset näkemykset kulttuureista resurssina ovat tutkijoiden esittämiä. Se näkyy tekstitasolla sekä suorina lainauksina tutkijoiden puheesta että myös johtolauseissa kuten *tutkimuksen mukaan*. Arjen sujumista ja kotoutumisen onnistumista kuvataan monilla tavoin. Sosiaalisilla verkostoilla on tässä oma roolinsa (esimerkit 18 ja 19).

- (18) He kokevat selviävänsä hyvin arkipäivän tilanteista, ovat tyytyväisiä suomalaisiin kontakteihinsa ja vain hyvin harva harkitsee takaisin muuttamista Venäjälle. (Helsingin Sanomat 1.7.2016)
- (19) Kotoutumista Suomeen helpotti kielen osaamisen lisäksi myös se, että inkerinsuomalaiset sukulaiset ja ystävät muuttivat itärajan takaa samaan aikaan. (Yle 29.6.2016)

Näissä esimerkeissä jatkuu vuoden 1998 hallituksen selonteossa esitetty suomalaisuuden määrittely toimintana, muun muassa yhteyksien pitämisenä Suomeen ja Suomessa asuviin (Työministeriö 1998: 2–3). Nämä *yhteydet Suomeen* mainittiin myös eduskunnan täysistunnossa, kun paluumuuton lainsäädäntöä uudistettiin (Eduskunta 4/2002, 7.2.2002; Martikainen 2016: 53). Tuon *yhteys*-sanankäytösmerkitys jäi usein tarkemmin määrittelemättä, mutta Työministeriön julkaisussa (1998: 2–3) yhteyksien ylläpidon kuvattiin liittyvän suomalaiseen identiteettiin, kielitaitoon ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumiseen.

Aiemmassa tutkimuksessa, joka pohjautui 2000-luvun alun aineistoon, eduskuntakeskustelussa yhdistettiin usein kielitaito, kotoutuminen ja työllistyminen

(Martikainen 2016: 60). Vuosien 2015–2017 aineistosta nousee esille yksi paluumuuton keskeisistä haasteista, inkeriläisten korkea työttömyys. Työnsaantiin ja työhön liittyvistä ongelmista kertovat tutkijat, edelleen siis muut kuin inkeriläiset itse (esimerkit 14, 20–22):

- (20) Inkerinsuomalaisten kotoutumista 2010-luvun vaihteessa seuranneen tutkimuksen mukaan 45 prosenttia Venäjältä muuttaneista inkerinsuomalaisista oli vielä kolme vuotta maahantulon jälkeen työttömänä. (Helsingin Sanomat 1.7.2016)
- (21) Töissä olleista moni kertoi, ettei työ vastaa omaa koulutusta. (Helsingin Sanomat 1.7.2016)
- (22) -- työttömyys, syrjintä ja puutteellinen kielitaito haittaavat yhteiskuntaan kiinnittymistä. (Helsingin Sanomat 1.7.2016)

Esimerkissä 22 teemoja käsitellään negatiivisesta näkökulmasta: *työttömyys, syrjintä ja puutteellinen kielitaito haittaavat* - -. Inkeriläisten korkean työttömyyden syitä ei kuitenkaan arvioida eikä siihen liitetä muita tekijöitä. Yhdessä uutisessa yhdistetään inkerinsuomalaiset ja venäläiset, joiden työllisyysasteen kerrotaan olevan samaa tasoa ja jäävän selvästi jälkeen virolaisista (Yle 11.4.2015).

Inkeriläisten kertomassa korostuu suomalaisuus ja suomalaisessa kulttuurissa eläminen, kun taas tutkijat puhuivat myös paluumuuton haasteista, työttömyydestä ja ulkopuolisuuden kokemuksista ja jopa syrjinnästä. Inkeriläiset puhuvat omasta suomalaisuudestaan, tutkijat vertaavat paluumuuttajia muihin maahanmuuttajaryhmiin. Inkeriläiset eivät itse rinnasta itseään muihin maahanmuuttajiin. On kuitenkin huomattava, että inkeriläisten paluumuuttajien ja tutkijoiden käsitykset välittyvät lukijalle toimittajan kirjoittaman tekstin kautta. Media siis levittää käsityksiä liittäessään määritteitä valitsemaansa ryhmiä edustaviin puhujiin. Kriittinen medialukutaito on tarpeen käsitysten tulkinnassa.

5.3 Kielitaidon merkitys

Inkerinsuomalaisille paluumuuttajille räätälöitiin kielitutkinto, jonka tarkoitus oli varmistaa, että heidän kielitaitonsa olisi ainakin peruskielitaidon tasolla, kun he saapuvat Suomeen (Hallituksen esitys 2002/165; Laki ulkomaalaislain muuttamisesta 2003; Työministeriö 2003). Vuonna 2002 kielitutkinnon käyttöönottoa edelsi värikäs mediakeskustelu, jossa ongelmakohtia nostettiin esiin osin myös hyvin kategoriseen sävyyn ja negaation kautta: *Paluumuuttajia ei voi laittaa ammatilliseen aikuiskoulutukseen, koska he eivät osaa suomea* (Helsingin Sanomat 13.2.2002). Tässä inkeriläiset nähdään homogeenisena joukkona ihmisiä, joiden kielitaito olisi samankaltainen (*he eivät osaa suomea*). Toisaalta toimijuus on jossain muualla kuin inkeriläisissä it-

sessään: *(heitä) ei voi laittaa ammatilliseen aikuiskoulutukseen*. Esimerkiksi *hakeutua*-verbin valinnalla koulutukseen menijä olisi itse aktiivinen toimija.

Myös eduskunnassa käsiteltiin paluumuuttajien kielitaitoasiaa vilkkaasti vuosina 2002–2003, ja siitä löytyy runsaasti asiakirjamerkintöjä pöytäkirjoista, hallituksen esityksistä, aloitteista ja erilaisista lausunnoista ja mietinnöistä (Martikainen 2016: 51). Sen sijaan täysistunnoissa vuosina 2015–2017 inkeriläisistä yleensä ja myös heidän erityisasemastaan maahanmuuttajien joukossa puhui vain yksi kansanedustaja:

- (23) Sellaisesta kysyisin, että kun me olemme vastaanottaneet 90-luvulta lähtien kolmisenkymmentätuhatta inkerinsuomalaista Suomeen, heidät on sisäministeriön ja Maahanmuuttoviraston sivujen mukaan valittu syntyperän, etnisen taustan ja kielitaidon – suomen ja ruotsin – kohtuullisen tai hyvän osaamisen perusteella, niin he ovat todellakin sopeutuneet Suomeen hyvin ja kotoutuminen on onnistunut. Kysymys kuuluu: voisiko siitä ottaa oppia, ja onko siitä otettu oppia? (Eduskunnan täysistunnon pöytäkirja 4/2016, 9.2.2016)

Tässä kysymyksessä yhdistetään kielitaito, Suomeen sopeutuminen ja kotoutuminen. Tähän kysymykseen ei kuitenkaan vastattu eikä keskustelu aiheesta jatkunut muutenkaan. Kävin läpi myös turvapaikanhakijoita koskevaa keskustelua vuosilta 2015–2017 löytääkseni viitteitä inkeriläisten erityistilanteeseen, mutta näitä asioita ei rinnastettu. Kielitaidon edellyttäminen kansalaisuutta hakiessa on Euroopassa varsin yleistä, mutta myös maahantuloon liittyvät kielitaitovaatimukset ovat lisääntyneet 2000-luvulla (ALTE 2016: 9). Silti kielitaidon vaatiminen maahantulovaiheessa tai kielitaito oleskeluluvan saamisen edellytyksenä on aihe, josta ei Suomessa ole julkisuudessa juurikaan keskusteltu.

Suomen kielen taitoon sinänsä viitataan esimerkiksi inkeriläiskeskustelussa eri konteksteissa. Kielitaitovaatimus määriteltiin Maahanmuuttoviraston tiedotteessa seuraavasti (esimerkit 24 ja 25).

- (24) Oleskeluluvan myöntäminen paluumuuton perusteella edellyttää myös riittävää kielitaitoa -- (Maahanmuuttovirasto 13.5.2016)
- (25) Riittävänä kielitaitona pidetään joko Maahanmuuttoviraston järjestämän kielitutkinnon tai yleisen kielitutkinnon läpäisemistä taitotasolla A2. (Maahanmuuttovirasto 13.5.2016)

Taitotason A2 pystyi siis osoittamaan joko Maahanmuuttoviraston organisoimalla inkeriläisten kielitutkinnolla tai suomalaisoppilaitosten valtakunnallisina tutkintopäivinä järjestämällä yleisellä kielitutkinnolla. Kansalaisuutta hakevilta Suomessa vaadittava kielitaidon taso on korkeampi, B1. Kielitaidon taso voidaan määritellä ja todentaa kielitutkinnolla, mutta henkilön oma arvio kielitaidostaan ja sen riittäväydestä voi toki poiketa tästä. Aiemman tutkimukseni (Martikainen 2017b) mukaan

kielitutkinto aiheutti jonkin verran huolta ja stressiä kielenoppijoille, mutta paluumuuttovalmennuksen aikana ja kielitutkinnon lähestyessä asenteet suomen kieltä ja sen opiskelua kohtaan olivat kuitenkin edelleen myönteisiä ja muuttuivat entistä myönteisempään suuntaan (mts. 195–197). Tämän tutkimuksen aineistossa vuosilta 2015–2017 inkeriläisten kielitaidosta puhutaan ensi sijassa välineenä: suomen kielen taitoa tarvitaan arjesta selviytymiseen (esimerkki 26).

- (26) Inkeriläiset juuret voivat edistää sopeutumista uuteen paikkaan, mutta usein tämä edellyttää suomen kielen taitoa. (Yle 11.4.2015)
- (27) Suomeen eivät pyrkineetkään pääasiassa iäkkäät inkeriläiset, jotka olivat olleet Suomessa sodan aikaan siirtoväkenä, vaan heidän lapsensa ja lapsenlapsensa, joiden suhde suomen kieleen ja suomalaisuuteen oli usein hataralla pohjalla. (Yle 10.4.2015)
- (28) Entisen Neuvostoliiton maista tulleiden inkerinsuomalaisten identiteetti on hyvin moninainen ja usein riippuvainen suomen kielen taidosta. Kielitaito auttaa tulemaan hyväksytyksi uudessa ympäristössä ja sopeutumaan siihen. Samalla se vahvistaa muuttajien suomalaista identiteettiä. (Yle 11.4.2015)

Esimerkissä 27 palataan paluumuuton alkuvaiheen tematiikkaan siitä, keitä inkeriläiset oikeastaan ovat ja keitä Suomeen tulee paluumuuttajina (Martikainen 2016: 53–57). Vuoden 2015 uutisessa (esimerkki 27) arvioidaan, että suomen kielen ja suomalaisuuden kokemus ei nuoremmalla sukupolvella ole yhtä vahva kuin vanhemmalla. Tässäkin toistuu aiemmin käyty keskustelu siitä, että inkeriläisten eri sukupolvilla on erilainen suhde Suomeen. Esimerkissä 28 tulee esille inkeriläisten identiteetin moninaisuus ja suomen kielen merkitys sen rakentajana (inkerialäisten identiteetistä myös Miettinen 2004). Kielellä on näin välinearvo arkielämästä selviytymisessä (kuten aiemmin esimerkissä 18) mutta myös identiteetin vahvistajana.

Paluumuuton päättövaiheessa mediakeskustelussa toistuvat pääosin samat teemat ja näkökulmat inkeriläisten kielitaidosta kuin 14 vuotta aiemmin, jolloin kielitutkintojärjestelmää luotiin. Kielitaidon tasosta tai profiilimaisesta luonteesta ei edelleenkään puhuta (vrt. Tarnanen & Pöyhönen 2011: 150). Uutena avauksena vuosien 2015–2017 kielitaitokeskustelussa on inkerinsuomalaisten identiteetin moninaisuus, kuten aiemmin esimerkissä 14 (venäläisyys – suomalaisuus) ja erityisesti esimerkissä 28, jossa tuodaan esiin identiteetin moninaisuutta ja kielitaidon merkitystä sen rakentajana.

6 Pohdinta

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut inkeriläisten paluumuuttoa mediatekstien kuvaamana. Tarkoituksena on ollut selvittää, mitä mediassa kerrotaan inkeriläisistä

paluumuuttajista paluumuuton päättymisvaiheessa (tutkimuskysymys 1). Inkeriläisten maahanmuutto esitetään mediassa onnistuneena: kielitaito ja identiteetti sitovat Suomeen; inkeriläiset ovat tyytyväisiä elämänlaatuunsa ja tuntevat kiitollisuutta siitä, että saavat asua Suomessa. Toisaalta tutkijoiden esittämät näkemykset ovat kriittisempiä: inkeriläisten joukossa on myös kahden kulttuurin väliin jääneitä paluumuuttajia, joiden työllisyystilanne ei ole parantunut Suomessa oleskelun aikana ja joiden kielitaidon heikko kehittyminen häiritsee kotoutumista (myös Mähönen & Yijälä 2016: 32). Olettamistani paluumuuton toimijoista (taulukko 1 luvussa 3) paluumuutosta puhuvat mediassa paluumuuttajat itse, viranomaiset ja tutkijat sekä heidän puhettaan referoivat toimittajat.

Selvitin myös sitä, miten inkeriläisten erityisasema maahanmuuttajien joukossa näkyy (tutkimuskysymys 2). Inkeriläiset representoidaan ryhmänä, jonka Suomeen muutolle on suomalaisiin juuriin liittyvä tausta, vaikka maahanmuuton syyt liittyvät usein myös elämänlaatuun, mikä aineistossa tuodaan avoimesti julki. Inkeriläiset ovat olleet ainoa maahanmuuttajaryhmä, jolta on edellytetty suomen peruskielitaidon tasoa jo maahantulovaiheessa. Aineistossa inkeriläisten omassa puheessa ei tule vertauksia muihin maahanmuuttajaryhmiin, mutta tutkijat vertaavat heitä venäläisiin ja virolaisiin. Inkeriläisten yhteydessä ei puhuta turvapaikanhakijoista tai pakolaisista, jotka ovat olleet paljon mediakeskustelun aiheena viime vuosien turvapaikanhakijamäärien suuren kasvun myötä. Inkeriläiset on jätetty täysin pois tästä maahanmuuttokeskustelusta niin mediassa kuin myös eduskunnassa. Inkeriläisistä ja muista maahanmuuttajista ei puhuta samoissa yhteyksissä vaan kyseessä on kaksi eri keskustelua.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli paluumuuttoprosessin arviointi: Miten paluumuuton onnistumista arvioidaan mediassa? Missä asioissa on median mukaan onnistuttu? Mitä olisi kannattanut tehdä toisin? Media-aineiston perusteella inkeriläiset ovat tyytyväisiä päätökseensä muuttaa Suomeen ja kokevat elävänsä täällä hyvää elämää. Suomen kielen taidon kehittyminen ja suomalaisen identiteetin vahvistuminen tukevat toinen toisiaan. Tämä tulos on samansuuntainen Mähösen ja Yijälän tutkimuksen (2016) kanssa.

Mediateksteissä vaikeimmin hahmotettavissa ovat paluumuuton haasteet. Niitä tuodaan esille oikeastaan vain asiantuntijoiden, tarkemmin sanottuna tutkijoiden puheenvuoroissa. Ongelmina mainitaan työttömyys ja syrjintä, mutta ongelmien syitä ei aineistossa käsitelty lainkaan. Voi siis todeta, että aineistona olleissa mediateksteissä kriittinen keskustelu inkeriläisistä on hiipunut, vaikka sitä 14 vuotta aiemmin käytiin vilkkaasti näissä samoissa viestintävälineissä (Martikainen 2016). Media toistaa onnistuneita paluumuuttotarinoita, vaikka arjen vaikeudet Suomessa ovat nekin aineiston perusteella yleisiä. Inkeriläiset ovat itse entistä enemmän kertojina paluumuuttoa käsittelevissä teksteissä, mikä on laajentanut näkökulmaa aiemasta. Samoin kuva inkeriläisistä on monipuolistunut. Siinä missä 2000-luvun alun inkeriläisiä käsittelevässä keskustelussa puhuttiin inkeriläisten suomalaisuudesta,

suomen kielestä ja kulttuurista, piirtyy vuosien 2015–2017 mediassa kuva monikulttuurisesta ja identiteetiltään monipuolisesta paluumuuttajasta.

Kirjallisuus

- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 55–85.
- ALTE 2016 = *Kielitestiin avulla osalliseksi, integroituneeksi ja kansalaiseksi*. Opas päätöksenteon tueksi. Association of Language Testers in Europe.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about foreign language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 118. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf>.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Fairclough, N. 2011. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Discourse studies*. A multidisciplinary introduction. Los Angeles, CA: Sage, 121–138.
- Fairclough, N. & R. Wodak 1997. Critical discourse analysis. An overview. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse analysis. A multidisciplinary introduction*. Los Angeles, CA: Sage, 258–284.
- Hall, S. 1997. The work of representation. Teoksessa S. Hall (toim.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Open University, 13–75.
- Hallituksen esitys eduskunnalle 2002/165. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ulkomaalaislain 18 § muuttamisesta 27.9.2002. Helsinki: Eduskunta. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_160+2002.pdf#search=he%20160%2F2002 [luettu 17.6.2016].
- Huhta, A. & R. Hildén 2016. Kielitutkinnot ja muu laajamittainen kielitaidon arviointi Suomessa. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 3–12. <https://journal.fi/afinla/issue/view/4267>.
- Laki ulkomaalaislain muuttamisesta 13.3.2003/218. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030218>.
- Maahanmuuttovirasto 2015. *Oleskelulupalomakkeet*. http://www.migri.fi/asiointi/lomakkeet/oleskelulupalomakkeet#ole_en_fi [luettu 19.6.2016].
- Maahanmuuttovirasto 2016. *Inkerinsuomalaisia paluumuuttajia noin 30 000 – hakemuksia odotetaan vielä reilut 300*. http://migri.fi/lehdistotiedotteet/-/asset_publisher/inkerinsuomalaisia-paluumuuttajia-noin-30-000-hakemuksia-odotetaan-viela-reilut-300 [luettu 24.1.2017].
- Martikainen, M. 2016. Inkeriläisten paluumuuttajien kielitutkinnon synty keskustelussa. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 44–67. <https://journal.fi/afinla/article/view/60846>.
- Martikainen, M. 2017a. Kielitutkinto ohjaa opetusta ja kannustaa opiskeluun. *Puhe ja kieli*, 37 (3), 165–179. <https://doi.org/10.23997/pk.66783>.
- Martikainen, M. 2017b. Kielitutkinto porttina Suomeen ja astinkivenä suomen kieleen. *Lähivertailuja*, 27, 182–211. <https://doi.org/10.5128/LV27.06>.

- McNamara, T. 2005. 21st century shibboleth. Language tests, identity and intergroup conflict. *Language Policy*, 4 (4), 351–370.
- Mielonen, R. 2015. Haastattelu paluumuuttovalmennuksen järjestelyistä 15.7.2015.
- Miettinen, H. 2004. *Menetettyt kodit, elämät, unelmat. Suomalaisuus paluumuuttajastatukseen oikeutettujen venäjänsuomalaisten narratiivisessa itsemäärittelyssä.* Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 11. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mononen, K. 2013. *Inkerinsuomalaisten suomen kielen käyttö Pietarissa ja sen lähialueilla.* Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38319/inkerins.pdf?sequence=1>.
- Mähönen, T. & A. Yijälä 2016. *Inkeriläisten paluumuuttajien kotoutuminen Suomeen.* Tutkimuskatsauksia 7/2016. Helsinki: Helsingin kaupungin Tietokeskus.
- Nevalainen, P. 1991. Inkerinmaan ja inkeriläisten vaiheet 1900-luvulla. Teoksessa P. Nevalainen & H. Sihvo (toim.) *Inkeri. Historia, kansa, kulttuuri.* Helsinki: SKS, 234–299.
- Opetushallitus. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Edu.fi. https://www.edu.fi/download/119698_taitotasot.pdf [luettu 20.6.2018].
- Pietikäinen, S. 2004. Representations of ethnicity in journalism. Multiculturalist transitions on the pages of a Finnish daily. *Nordicom Review*, 26 (1), 71–82.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia.* Tampere: Vastapaino.
- Struck-Soboleva, J. 2006. Controversies surrounding language policy and the integration process of Russian Germans in Germany. *Language and Intercultural Communication*, 6 (1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/14708470608668908>.
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–152. <http://journal.fi/pk/article/view/4750/4468>.
- Työministeriö 1998. *Inkerinsuomalaisten maahanmuutto Suomeen 1990-luvulla. Hallituksen selonteko eduskunnan ulkoasiainvaliokunnalle.* Työhallinnon julkaisu 215. Helsinki: Työministeriö.
- Työministeriö 2003. *Inkerinsuomalaisten paluumuuttajien kielitestin perusteet.* Helsinki: Työministeriö.
- van Avermaet, P. 2017. Do European integration policies reproduce social inequality? Esitelmä EALTAn konferenssissa Language testing and assessment. It's role in mobility and social integration. 1.–3.6.2017, Sèvres, Ranska.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as action.* Oxford: Oxford University Press.
- Virtanen A. 2011. Käsitteitä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 153–172.
- Yle 1990. Presidentti Koiviston kommentti inkeriläisistä. *Ajankohtainen kakkonen* 10.4.1990. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2006/11/02/presidentti-koiviston-kommentti-inkerilaisista>.

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFiNLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 115–133.*

Johanna Tanner & Jannika Lassus
Hanken Svenska handelshögskolan

Kotimaiset kielet työelämässä: suomenruotsalaisten raportoimat kokemukset työelämän viestintätilanteista ja saamastaan kielenopetuksesta

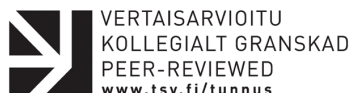
This article deals with the workplace communication of Swedish-speaking Finns, the largest linguistic minority of Finland. The article is based on a survey and focuses on the communication in the private sector. The three main questions here are: How often and in what kind of communication situations are the national languages and English used at work? How do the Swedish-speaking Finns themselves evaluate their Finnish skills in their working life? And, how do they view the language skills attained in their past education – are they transferable to the working life? The study shows that Swedish-speaking Finns working in the private sector need high skills of both national languages and English on a daily or weekly basis in different communication situations. It is also shown that there is a certain amount of criticism towards earlier language education concerning the education of the national languages.

Keywords: bilingualism, workplace communication, language proficiency

Asiasanat: työelämä, kaksikielisyys, viestintä, kielitaito

1

Kiitämme kahta anonymia arvioijaa arvokkaista kommentista sekä Martti Mäkiä abstraktin kielentarkastuksesta. Artikkeleihin mahdollisesti jääneistä puutteista vastaamme luonnollisesti itse.



1 Johdanto

Työelämän murroksesta ja nopeasta kehitystahdistä on viime vuosikymmeninä tullut todellisuutta niin kansainvälisesti kuin Suomessakin. Suomessa työelämän suurina muutostekijöinä on 2000- ja 2010-luvuilla pidetty erityisesti kansainvälistymistä, tietotyön ja vaativamman osaamistason tehtävien osuuden kasvua sekä digitalisaa-tiota (EK 2014; Pyykkö 2017; Ali-Yrkkö 2006; Sajavaara & Salo 2007). Yritysten toimintaympäristöt ja liiketoiminta ovat kansainvälistyneet nopeasti, ja elinkeinoelämän edustajat uskovat kehityssuunnan yhä jatkuvan (EK 2014; Pyykkö 2017: 112). Vaikka tämä väistämättä merkitsee muiden kielten ja erityisesti englannin aseman korostumista, ei kotimaisten kieltenkään merkitys ole vähentynyt: esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliiton jäsenyrityksissä käytetyimmät kielet vuonna 2013 olivat suomi (97 %), englanti (76 %) ja ruotsi (47 %) (EK 2014).

Työstä on myös tullut yhä enemmän asiantuntijatyötä, jota tehdään lukemalla ja kirjoittamalla. Asiantuntijatyö tai tietotyö on usein ajasta tai paikasta riippumattonta ja tapahtuu teknologian välityksellä: keskeistä on asiantuntijan suhde toisiin asiantuntijoihin ja tuotettavaan tietoon (Johansson ym. 2011: 11). Tieto ja asiantuntijuus välittyvät kielellisten resurssien avulla, ja onkin puhuttu työn yleisestä kielellistymisestä (Johansson ym. 2011: 11–12; Honkanen & Nissi 2015) ja esimerkiksi julkisen hallinnon tekstualisoitumisesta (Tiirilä 2007, 2011).

Vahvat kieli- ja viestintätaidot liittyvät paitsi nykyhetkeen myös tulevaisuuden työelämätarpeisiin. Tulevaisuuden työelämän ja koulutuksen megatrendejä, kompetensseja tai avaintaitoja on kartoitettu useissa kansallisissa ja kansainvälisissä selvityksissä¹, ja jälkimmäisten pohjalta keskeisiksi kompetensseiksi on määritelly yhteistyötaidot, sosiaaliset ja kulttuuriset taidot, viestintätaidot sekä digitaaliset luku- ja kirjoitustaidot (Voogt & Roblin 2010; ks. myös Kallionpää 2014). Systemaattista tietoa työntekijöiden kielitaidon tasosta ja tarpeista on kuitenkin olemassa vain vähän, ja tarve työnantajien tai työmarkkinajärjestöjen, yliopistojen, kouluttajien ja opettajien yhteistyölle onkin nostettu vahvasti esiin: tarvitaan alakohtaista tietoa siitä, millaisia kieli- ja viestintätaitoja työelämä edellyttää (Pyykkö 2017: 115; Sajavaara & Salo 2007: 245–246).

Tässä artikkelissa tarkastelemme työelämässä ja erityisesti yksityisen sektorin asiantuntijatyössä tarvittavia kieli- ja viestintätaitoja suomenruotsalaisten työntekijöiden näkökulmasta. Yksityisen sektorin kieli- ja viestintäkäytänteistä olemme kiinnostuneet erityisesti siksi, että vaikka niitä on tutkittu Suomessa jonkin verran kauppatieteissä (monikansallisten yritysten kielipolitiikasta ja niiden työntekijöiden kieli- ja viestintätaidoista ks. esim. Barner-Rasmussen 2011, 2017; Barner-Rasmussen & Lönnholm 2017; Vaara ym. 2005), kielitieteen ja etenkin kotimaisten kielten näkö-

1 Suomen osalta ks. OEF-DELFOI 2035 ja EK 2017.

kulmasta niitä on tutkittu vähemmän kuin julkista sektoria. (Hallinnon kielestä ks. esim. Tiililä 2007, 2011; Heikkinen ym. 2010; julkisen sektorin organisaatioiden kielikäytön kaksikielisyydestä ks. Pilke & Salminen 2013; Nyström 2015; Vik 2016; Kellan suomenruotsalaisista etuusteksteistä ks. Lassus 2010; Tolvanen 2016.) Laajin suomenruotsalaisten kielitaidosta, kielivalinnoista ja työelämäviestinnästä tehty selvitys lienee Strömmanin (1995) väitöskirja, jossa hän tarkasteli kaksikielisyyttä kolmessa vaasalaisessa yrityksessä. Tulokset eivät kuitenkaan ole sellaisinaan sovellettavissa 2010-luvun työelämään: viime vuosikymmeninä viestintäkanavien ja -tilanteiden määrä on laajentunut suuresti, ja myös työtehtävät ovat kehittyneet sisällöllisesti entistä enemmän tieto- ja asiantuntijatyöksi.

Artikkelimme tavoitteena on tuoda uutta tietoa suomen ja ruotsin kielen käytöstä erilaisissa työelämän viestintätilanteissa. Tarkastelemme myös työntekijöiden omia arvioita kielitaidostaan sekä kotimaisten kielten opetuksen antamista työelämävalmiuksista. Tutkimuksellamme onkin myös soveltava tavoite: saada yritysten nykypäivän kielikäytänteistä tutkimusperustaista tietoa, jota voidaan hyödyntää erityisesti korkeakoulujen suomi toisena kotimaisena kielenä -opetuksessa ja ruotsi äidinkielenä -opetuksessa.

Artikkelin tutkimusaineisto koostuu syksyllä 2017 laaditun ja toteutetun kyselyn vastauksista. Seuraavissa luvuissa esittelemme ensin lyhyesti kyselymme taustalla olevaa laajempaa tutkimushanketta sekä kyselytutkimuksemme toteutusta ja sen vastaajaprofilia. Tämän jälkeen tarkastelemme lähemmin kyselyn tuloksia ja analysoimme niitä suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Keskitymme artikkelissamme erityisesti seuraaviin kysymyksiin:

1. Kuinka usein ja millaisissa työelämän viestintätilanteissa kyselyn vastaajat eli yksityisellä sektorilla työskentelevät suomenruotsalaiset raportoivat käyttävänsä suomea, ruotsia ja englantia?
2. Miten vastaajat itse arvioivat toisen kotimaisen kielen taitonsa (suomen kielen) riittävyttä työelämän viestinnässä?
3. Millaisiksi vastaajat arvioivat toisella asteella ja korkeakoulussa saamansa kotimaisten kielten opetuksen antamat työelämävalmiudet?

Lopuksi pohdimme analyysin esiin nostamia kysymyksiä ja kartoitamme niiden pohjalta olennaisia jatkotutkimusalueita.

2 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Artikkelin pohjana oleva kyselytutkimus on osa laajempaa tutkimusprojektia *Suomenruotsalaisten kirjoittaminen työelämässä* (Lassus & Tanner 2017–). Projektissa kartoitetaan yksityisen sektorin viestintää ja erityisesti työelämäkirjoittamista kieli-

vähemmistön näkökulmasta, ja tarkastelemme Suomen suurimman kielellisen vähemmistön² eli suomenruotsalaisten kirjoittamista 2010-luvun digitaalisessa ja yhä kansainvälistyvämässä työelämässä. Projekti koostuu kolmesta osahankkeesta: syksyllä 2017 toteutetusta työntekijöille suunnatusta kyselystä, joka on tämän artikkelin aineistona, keväällä 2018 toteutetuista yritysten työntekijöiden haastatteluista sekä myöhemmässä vaiheessa työpaikoilta kerättävästä tekstiaineistosta. Tämän artikkelin pohjana oleva kyselytutkimus toimii siis eräänlaisena esitutkimuksena laajemmalle hankkeelle.

Kyselytutkimuksemme avulla kartoitimme vastaajien kielivalintoja erilaisissa työelämän viestintätilanteissa sekä vastaajien omia arvioita kielitaitonsa riittävydestä ja aiemmin saadusta kielenopetuksesta (vrt. Strömman 1995). Kyselyn tavoitteena olikin muodostaa niistä yleiskuva ennen tutkimushankkeemme seuraavia vaiheita, ja kyselyn avulla olemme pystyneet esittämään runsaasti kysymyksiä haastateltavia laajemmalle joukolle. Kysely laadittiin niin, että saadusta aineistosta pystyy mittaamaan sitä, mikä on yleistä, mikä harvinaisempaa. Suurin osa kysymyksistä on siis monivalintakysymyksiä, eli niissä pystyi valitsemaan yhden tai useamman annetuista vaihtoehdoista. Monivalintakysymysten yhteydessä esitettiin kuitenkin myös avoimia kysymyksiä, joiden avulla haluttiin saada selville vastaajan tarkemat perustelut valinnoilleen. Ainoa pakollinen vastaus koski äidinkieltä eli sitä, oliko vastaajan äidinkieli suomi, ruotsi vai molemmat. Lisäksi kyselyssä selvitettiin erilaisia Tilastokeskuksen luokitusten mukaisia taustatietoja (vastaajan sukupuoli, ikä, koulutustaso ja -ala, sosioekonominen asema ja ammattiasema sekä organisaation koko ja toimiala). Aineiston laadun mukaisesti myös tutkimusotteemme on pääosin kvantitatiivinen, mutta erityisesti avovastausten analyysissä kvalitatiivinen, sillä avokysymysten vastaukset olemme ryhmitelleet erilaisiin luokkiin laadullisen sisällönanalyysin mukaan.

Kyselylomake laadittiin Webropol-työkalun avulla ja toteutettiin verkkokyselynä, joka oli avoinna kuukauden ajan syyskuussa 2017. Kyselylinkki oli julkinen, ja sitä levitettiin mahdollisimman laajalle hyödyntämällä sekä artikkelin kirjoittajien omia verkostoja että Hanken Svenska handelshögskolanin alumniverkostoja. Kyselylinkkiä levitettäessä esitettiin samalla toive, että vastaanottajat jakaisivat linkkiä eteenpäin etenkin yksityisellä sektorilla. Kyselylinkki sisältyi myös Hankenin syyskuun alumnikirjeeseen, ja se julkaistiin oppilaitoksen LinkedIn-alumniryhmässä. Koska kysely suunnattiin erityisesti ruotsinkielisille, se laadittiin ruotsiksi, mutta vastaajaryhmää ei rajattu.

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 200 informanttia. Vastaajista 85 % (151 vastaajaa) ilmoitti äidinkielekseen ruotsin tai sekä suomen että ruotsin, ja tästä joukosta 66 työskenteli yksityisellä sektorilla. Artikkelissamme olemme rajanneet tarkastelun

2 Koko Suomen väestöstä oli vuoden 2016 lopussa ilmoitettu ruotsinkielisiksi 289 540 henkeä, mikä vastaa 5,3 %:a kaikista Suomen asukkaista (Tilastokeskus 2017).

juuri tähän ryhmään eli yksityisellä sektorilla työskenteleviin suomenruotsalaisiin (n=66). Analyysiin on siis otettu mukaan vastaukset kaikilta niiltä henkilöiltä, joiden työpaikka on yksityisellä sektorilla ja jotka luokittelevat itsensä ruotsinkielisiksi (61 vastaajaa) tai kaksikielisiksi (5 vastaajaa). Jatkossa viittaamme tähän ryhmään nimityksellä vastaajat. Lähes kaikilla tämän ryhmän vastaajilla koulusivistyskielenä on ruotsi – vain yksi oli käynyt koulunsa suomeksi ja yksi muulla kielellä. Vapaa-ajallaan vastaajat kertoivatkin käyttävänsä etupäässä ruotsia: 53 % (35 vastaajaa) kertoi puhuvansa eniten ruotsia, 36 % (24 vastaajaa) sekä ruotsia ja suomea. Vain muutama ilmoitti puhuvansa eniten suomea (4 vastaajaa) tai useampia kieliä (3 vastaajaa). Yhteistä tälle ryhmälle on myös korkea koulutus ja sosioekonominen asema: 79 %:lla (52 vastaajaa) on korkeakoulututkinto, ja jopa 89 % (59 vastaajaa) työskentelee asian-tuntijoina, johtajina tai ylempinä toimihenkilöinä.³

Kyselyn tuloksia tulkittaessa onkin huomattava, että kyseessä on hyvin valikoitunut joukko vastaajia eikä tuloksia voi yleistää koskemaan suomenruotsalaisia laajemmin, saati yksityisen sektorin työntekijöitä yleisesti. Sen sijaan tulokset kertovat juuri siitä ryhmästä, joka kyselyyn on vastannut: korkeasti koulutetuista, kaksikielisistä yksityisen sektorin työntekijöistä.

3 Kielivalinta työelämän viestintätilanteissa

Kyselymme yhtenä tarkoituksena oli saada selville, miten usein ja millaisissa viestintätilanteissa kohderyhmämme eli suomenruotsalaiset yksityisen sektorin työntekijät käyttävät työssään kotimaisia ja vieraita kieliä. Tässä luvussa tarkastelemme ensin vastaajien raportoimia työpaikkojen virallisia kieliä sekä sitä, mitä kieliä he ilmoittivat käyttävänsä toisaalta sisäisessä viestinnässä, toisaalta viestinnässä asiakkaiden ja muiden sidosryhmien kanssa. Luvun loppupuolella tarkastelemme raportoituja kielivalintoja työelämän erilaisissa kirjallisissa ja suullisissa viestintätilanteissa.

Vastaajista (n=66) noin puolet kertoi työpaikkojensa olevan virallisestikin kaksi- tai jopa kolmekielisiä, kun taas muut yritykset olivat virallisesti yksikielisiä. 33 vastaajaa ilmoitti työpaikan viralliseksi sisäiseksi kieleksi englannin, 32 suomen ja 28 ruotsin. Lisäksi kaksi vastaajista ilmoitti viralliseksi kieleksi jonkin muun kielen. Kansainvälisissä yrityksissä ja niiden Suomen toimipisteissä juuri englanti onkin yhä useammin yrityksen virallinen kieli, vaikka se ei olisi työntekijöiden enemmistön äidinkieli. Toisaalta englannin kielenkään valinta viralliseksi kieleksi ei aina ole itsestään selvää (ks. Fredriksson ym. 2006; Vaara ym. 2010) – ja vaikka englanti olisikin yrityksen virallinen kieli, pohjoismaisten yritysten sisäisessä viestinnässä käy-

3 Kuusi vastaajaa kertoi työskentelevänsä toimisto- ja asiakaspalvelutyössä tai palvelu-, myynti- ja hoitotyössä. Yksi vastaajista valitsi vaihtoehdon "en halua vastata".

tetään yleensä ruotsia tai niin kutsuttua skandinaaviskaa (Barner-Rasmussen 2017; Barner-Rasmussen & Lönnholm 2017).

Sama kolmen suurimman kielen asema näkyi myös siinä, miten usein vastaajat kertoivat käyttävänsä kotimaisia ja vieraita kieliä työpaikan sisäisessä viestinnässä (*på jobbet använder jag med andra anställda...*) ja toisaalta viestinnässään asiakkaiden ja muiden ulkoisten sidosryhmien kanssa (*med kunder och intressenter*). Päivittäisessä sisäisessä viestinnässä (ks. taulukko 1) raportoitiin käytettävän eniten suomea (76 %), toiseksi eniten ruotsia (68 %) ja kolmanneksi eniten englantia (41 %). Myös asiakkaiden ja muiden ulkoisten sidosryhmien kanssa (ks. taulukko 2) suhteellisesti eniten raportoitiin käytettävän suomea: Päivittäin suomea kertoi käyttävänsä 65 %, kun taas ruotsia käytti päivittäin 41 % ja englantia 35 %. Viikoittain suomea kertoi käyttävänsä 24 %, ruotsia 26 % ja englantia 30 %. Vastausten perusteella valtaosa yksityisellä sektorilla työskentelevistä suomenruotsalaisista tarvitseekin työssään kolmea kieltä: suomi on tärkein, mutta erityisesti sisäisessä viestinnässä lähes yhtä tärkeä on ruotsi, ja ylivoimaisesti käytetyin vieras kieli on englanti.

TAULUKKO 1. Kielivalinnat sisäisessä viestinnässä (n=66).

	Päivittäin	Viikoittain	Joka kuukausi	Harvemmin	Ei koskaan
Suomi	76 % (50)	12 % (8)	2 % (1)	2 % (1)	5 % (3)
Ruotsi	68 % (45)	17 % (11)	3 % (2)	6 % (4)	5 % (3)
Englanti	41 % (27)	18 % (12)	5 % (3)	8 % (5)	12 % (8)
Muut kielet	3 % (2)	3 % (2)	5 % (3)	2 % (1)	9 % (6)

TAULUKKO 2. Kielivalinnat asiakas- ja sidosryhmäviestinnässä (n=66).

	Päivittäin	Viikoittain	Joka kuukausi	Harvemmin	Ei koskaan
Suomi	65 % (43)	24 % (16)	3 % (2)	5 % (3)	0
Ruotsi	41 % (27)	26 % (17)	8 % (5)	12 % (8)	3 % (2)
Englanti	35 % (23)	30 % (20)	8 % (5)	17 % (11)	2 % (1)
Muut kielet	3 % (2)	3 % (2)	2 % (1)	5 % (3)	5 % (3)

Kyselyssämme tiedustelimme myös, millaisiin erilaisiin työelämän kirjallisiin ja suullisiin viestintätilanteisiin vastaaja oli osallistunut edellisen kuukauden aikana ja mitä kieltä tai kieliä hän oli näissä tilanteissa käyttänyt. Nämä kyselyn kohdat toteutettiin monivalintakysymysten avulla: kyselyssä annettiin lista erilaisista viestintäkanavista ja -tilanteista, joista vastaaja pystyi valitsemaan käyttämänsä viestintäkanavat ja -tilanteet sekä merkitsemään, käyttikö hän niissä ruotsia, suomea tai englantia tai

jotain niiden yhdistelmää. Vastaaja pystyi siis valitsemaan niin monta viestintäkanavaa tai -tilannetta sekä niin monta kieltä kuin halusi. Suullisista viestintätilanteista vastausvaihtoehtoja olivat esimerkiksi kasvokkaiset keskustelut kollegan kanssa, puhelinkeskustelut, videoneuvottelut ja kokoukset; kirjallisista tilanteista vaihtoehtoisiksi annettiin esimerkiksi sähköpostin kirjoittaminen, sähköisten viestintäkanavien käyttö (WhatsApp, tekstiviestit), julkaisut sosiaaliseen mediaan, mainostekstien kirjoittaminen ja tiedotteet.

Viestintätilanteiden valinnassa hyödynsimme aiemmin tehtyä, kysymyksenasettelultaan hieman vastaavaa kyselyä (Granvik & Lassus 2011) sekä omia kokemuksiamme ruotsinkielisen kauppakorkeakoulun kielen ja viestinnän yliopisto-opettajina. Lisäksi pilotoimme lomaketta pyytämällä muutamia yrityksissä työskenteleviä testivastaajia kommentoimaan sitä. Kyselyssä emme erotelleet viestintäkanavia tekstilajeista emmekä määritelleet eri viestintätilanteita tarkemmin. Vastaaja sai siis oman käsityksensä mukaan valita kyselyn vaihtoehtoista sopivimmat viestintätilanteet, sillä kokemuksemme perusteella harva ei-kielitetiläjä erittelee sähköpostiviestejä esimerkiksi funktion perusteella eri tekstilajeiksi – useimmille sähköposti ja WhatsApp ovat sekä kanavia että tekstejä.

Produktiivisissa viestintätilanteissa eli puhuttaessa ja kirjoitettaessa kielivalinnat olivat hyvin samansuuntaisia kuin edellä: molemmista vastaajat raportoivat käyttävänsä eniten suomea, toiseksi eniten ruotsia ja kolmanneksi eniten englantia. Kaikki vastaajat kertoivat esimerkiksi kirjoittaneensa sähköposteja suomeksi kyselyä edeltäneen kuukauden aikana. Oli kuitenkin muutamia tilanteita, joissa ruotsi oli käytetyin kieli. Näistä suurimpina ryhminä olivat kasvokkaiset keskustelut kollegan kanssa, sähköisten viestintäkanavien käyttö ja julkaisut sosiaalisessa mediasa. Se, että sähköisessä viestinnässä ja sosiaalisen median päivityksissä ruotsin kieli on oleellinen työväline, liittyy mahdollisesti ruotsin asemaan yrityksen virallisena kielenä ja siihen, että juuri näissä tilanteissa ruotsin kielen kirjallisista taidoista on yritykselle hyötyä. Toisaalta kasvokkaisten keskustelujen runsaus kertoo siitä, että ruotsinkieliset puhuvat ruotsia keskenään työpaikalla. Juuri työpaikan epävirallisissa sosiaalisissa tilanteissa työntekijät käyttävät usein äidinkieltä, vaikka yrityksen virallinen kieli olisikin englanti (ks. myös Jäppinen 2010).

Reseptiivisen lukemisen taidon yhteydessä kielivalinnat poikkesivat sen sijaan edellisistä. Suomenkielisiä tekstejä oli edellisen kuukauden aikana luettu eniten, mutta toiseksi eniten oli luettu englannin- eikä ruotsinkielisiä tekstejä. Kiinnostavaa on myös se, että joitakin tekstilajeja luettaessa englanti oli suomeakin käytetympi kieli: kun kyse oli sopimuksista tai muista juridisista teksteistä, tuotekuvauksista, mediatiedotteista tai sosiaalisen median päivityksistä (esim. LinkedIn, Twitter, Facebook), tekstit olivat yleensä englanninkielisiä. Englannin yleisyys yksityisellä sektorilla nimenomaan reseptiivisessä lukemisessa ei ole yllättävää, sillä kansainvälisissä konserneissa monet toiminnot – esimerkiksi tietojärjestelmät, raportointimenetelmät, turvallisuusohjeistukset tai markkinointimateriaalit – pyritään toteuttamaan

yhdellä konsernikielellä (EK 2014; ks. myös Virkkula 2008), ja englanti on myös esimerkiksi pankkimaailman kansainvälinen kieli (Vaara ym. 2010). Globaalit työympäristöt ja englannin käyttö yritysten virallisena kielenä lisäävätkin juuri englanninkielisten tekstien osuutta yrityksissä.

4 Vastaajien omat arviot työelämän kielitaidostaan

Kyselyssä selvitimme myös vastaajien itsearvioita toisen kotimaisen kielen taitostaan eli sitä, millaiseksi he itse arvioivat suomen kielen taitonsa riittävyden työelämän viestinnässä. Kysyimme vastaajien arvioita niin puhutun suomen kielen ymmärtämisestä (*I mitt arbete förstår jag det andra inhemska språket i tal*), puhumisesta, kirjoitetun tekstin ymmärtämisestä kuin kirjoittamisestakin viisiportaisella asteikolla. Sitä, mitä puhumisella ja kirjoittamisella kyselyssä tarkoitettiin, emme kyselyssä määritelleet. Vastaajat ovatkin saattaneet arvioida kielitaitoa erilaisista näkökulmista. Toisaalta kyselyn teema ja se, että kielenkäyttökonteksti oli kysymyksessä määriteltä, eli kysymys oli kytketty nimenomaan vastaajan omassa työssä tarvittavaan kielitaitoon (*i mitt arbete...*), on todennäköisesti ohjannut ainakin useimpia vastaajia tarkastelemaan kielitaitoa nimenomaan toiminnallisesta näkökulmasta.

Tulokset heijastavat vastaajien tyytyväisyyttä suomen kielen taitoonsa, erityisesti reseptiivisissä taidoissa (ks. taulukko 3): jopa 92 % (61 vastaajaa) arvioi ymmärtävänsä sekä puhuttua että kirjoitettua suomea erittäin hyvin. Hieman heikommiksi sen sijaan arvioitiin produktiiviset taidot: 74 % (49 vastaajaa) arvioi puhuvansa suomea erittäin hyvin ja 21 % (14 vastaajaa) melko hyvin. Heikoimmiksi vastaajat arvioivat kirjoittamisen taitonsa: 62 % (41 vastaajaa) arvioi kirjoittavansa suomea erittäin hyvin ja 32 % (21 vastaajaa) melko hyvin. Ero raportoiduissa reseptiivisissä ja produktiivisissä taidoissa, erityisesti kirjoittamisen taidoissa, onkin huomattava: erittäin hyvin -vastauksissa ero on 30 prosenttiyksikköä.

TAULUKKO 3. Toisen kotimaisen kielen (suomen) taidon itsearviointi työelämässä (n=66).

	Erittäin hyvä	Melko hyvä	Melko huono	Erittäin huono	Ei lainkaan
Puheen ymmärtäminen	92 % (61)	6 % (4)	0	2 % (1)	0
Luetun ymmärtäminen	92 % (61)	6 % (4)	0	2 % (1)	0
Puhuminen	74 % (49)	21 % (14)	3 % (2)	2 % (1)	0
Kirjoittaminen	62 % (41)	32 % (21)	5 % (3)	2 % (1)	0

Kyselymme tulos reseptiivisten ja produktiivisten taitojen suhteesta on ilmiönä yleinen: kielienoppijat ja -puhujat arvioivat yleisesti toisen ja vieraan kielen reseptiiviset taitonsa paremmiksi kuin produktiiviset taitonsa, ja usein juuri kirjoittamista pidetään kaikkein heikoimpana taitona (ks. esim. Strömman 1995: 45–49; Tarnanen & Pöyhönen 2011). Itsearviointien tuloksia ei luonnollisestikaan voi yleistää koskemaan vastaajien suomen kielen todellista taitotasoa, ja eri vastaajat myös tulkitsevat asteikkoa subjektiivisesti eri tavoin. Vastaajien itsearviot kuitenkin osoittavat sen, että he näkevät eroja kielitaitoprofileissaan ja että produktiiviset taidot, erityisesti kirjoittaminen, arvioidaan ymmärtämistaitoja heikommiksi. Se, että valtaosa on kokenut oman työelämän kielitaitonsa hyväksi tai melko hyväksi, viestii kuitenkin myös tyytyväisyydestä ja siitä, että useimmilla kyselyyn vastanneilla ruotsinkielisillä ja kaksikielisillä suomen kielen taito on työelämän viestintätilanteissa toimiva ja riittävä.

5 Vastaajien arviot kotimaisten kielten opetuksen antamista työelämävalmiuksista

Kyselymme loppuosa keskittyi kielenopetuksen ja työelämän vaatimusten suhteeseen. Kysyimme, missä määrin vastaajat arvioivat saamansa äidinkielen (ruotsin) ja toisen kotimaisen kielen (suomen) opetuksen antaneen tällä hetkellä tarvittavia valmiuksia (*Hur väl stämmer följande påståenden då du ser tillbaka på din utbildning: Undervisningen i modersmålet/Undervisningen i det andra inhemska språket har gett de färdigheter som jag behöver nu*). Kyselyssä eroteltiin toisistaan erillisiksi kysymyksiksi toisaalta peruskoulun ja lukiokoulutuksen antamat valmiudet ja toisaalta korkeakouluissa saadut valmiudet. Asteikko oli neliportainen, ja lisäksi oli mahdollista valita vaihtoehto ”en halua vastata”. Vastaajien määrä vaihtelee hieman, sillä kaikki vastaajat eivät olleet käyneet peruskoulua tai toista astetta ruotsin kielellä ja kysymyksen pystyi myös ohittamaan vastaamatta.

Äidinkielen eli ruotsin osalta kysymykseen vastaajat (n=65) olivat pääosin tyytyväisiä peruskoulu- ja lukio-opetuksen antamiin valmiuksiin (ks. taulukko 4), sillä lähes 70 % vastaajista koki opetuksen antaneen joko erittäin paljon valmiuksia (19 vastaajaa) tai paljon valmiuksia (26 vastaajaa). Jossain määrin valmiuksia koki saaneensa 29 % (19 vastaajaa). Korkeakouluopetuksen suhteen vastauksissa oli hieman enemmän hajontaa: erittäin paljon valmiuksia koki saaneensa 12 % (8 vastaajaa) ja paljon valmiuksia 32 % (21 vastaajaa); kaikkiaan siis 44 % (29 vastaajaa) oli tyytyväisiä. Toisaalta 26 % (17 vastaajaa) oli sitä mieltä, että opetus oli antanut jossain määrin valmiuksia, ja 12 %:n (8 vastaajan) mielestä korkeakoulun äidinkielen opetus ei ollut antanut lainkaan valmiuksia. Lisäksi 9 vastaajaa kertoi, ettei ollut saanut ollenkaan äidinkielen opetusta.

TAULUKKO 4. Arvio äidinkielen (ruotsin) opetuksen antamista valmiuksista (n=65).

	Antanut erittäin paljon valmiuksia	Antanut paljon valmiuksia	Antanut jossain määrin valmiuksia	Ei antanut lainkaan valmiuksia	En saanut opetusta	En halua vastata
Peruskoulun tai toisen asteen opetus	29 % (19)	40 % (26)	29 % (19)	0	2 % (1)	0
Korkeakoulu-opetus	12 % (8)	32 % (21)	26 % (17)	12 % (8)	14 % (9)	3 % (2)

Toisen kotimaisen eli suomen kielen opetusta arvioidessaan vastaajat olivat sen sijaan selvästi kriittisempiä (ks. taulukko 5). Vastaajista vain 11 % (7 vastaajaa) koki saaneensa erittäin paljon valmiuksia peruskoulun ja lukion suomen kielen opetuksesta ja 9 % (6 vastaajaa) korkeakoulunsa suomen opetuksesta. Paljon valmiuksia koki saaneensa peruskoulu- ja lukio-opinnoista 32 % (21 vastaajaa) ja korkeakouluopinnoista 20 % (13 vastaajaa). Yli puolet vastaajista oli sen sijaan jossain määrin tai erittäin tyytymättömiä opetukseen: peruskoulu- ja lukio-opetuksesta tasan puolet (33 vastaajaa) koki saaneensa vain jossain määrin valmiuksia ja 6 % (4 vastaajaa) ei lainkaan valmiuksia; korkeakouluopetuksen vastaavat luvut ovat 39 % (26 vastaajaa) ja 14 % (9 vastaajaa). 9 vastaajaa ei ollut saanut lainkaan suomi toisena kotimaisena kielenä -opetusta korkeakoulussa.

TAULUKKO 5. Arvio toisen kotimaisen kielen (suomen) opetuksen antamista valmiuksista.

	Antanut erittäin paljon valmiuksia	Antanut paljon valmiuksia	Antanut jossain määrin valmiuksia	Ei antanut lainkaan valmiuksia	En saanut opetusta	En halua vastata
Peruskoulun/ toisen asteen opetus (n=66)	11 % (7)	32 % (21)	50 % (33)	6 % (4)	2 % (1)	0
Korkeakoulu-opetus (n=65)	9 % (6)	20 % (13)	39 % (26)	14 % (9)	14 % (9)	3 % (2)

Korkeakoulujen kielenopetusta koskevan monivalintakysymyksen jälkeen vastaajilta kysyttiin avoimella kysymyksellä myös mielipidettä siitä, mitä he olisivat ruotsin ja suomen kielessä halunneet oppia (*Vad önskar du att du hade lärt dig när det gäller svenska/finska språket?*). Avovastausten analysoinnissa käytettiin laadullista sisällönanalyysia, ja samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet muodostivat oman luokkansa. Avointen kysymysten huonona puolena voi pitää sitä, että niihin on usein helppo jättää vastaamatta, ja tarkasteltavana olevista yksityisen sektorin edustajista olikin

enimmillään vain puolet vastannut kysymykseen (ruotsin osalta 27 vastaajaa, suomen osalta 33). Vastaajien näkemykset tarjoavat kuitenkin kotimaisten kielten opettamisen ja erityisesti työelämälähtöisen opetuksen kannalta mielenkiintoista tietoa siitä, mitä jo työelämässä olevat yksityisen sektorin työntekijät arvostavat kielienopetuksessa (vrt. myös Vaattovaara 2017).

Suomi toisena kotimaisena kielenä -opetusta koskevat avovastaukset jakautuivat analysoitaessa melko selkeästi kolmeen eri ryhmään: suulliseen kommunikaatioon ja puhekieleen, kirjoitettuihin taitoihin sekä kielioppiin. Ehkä yllättävääkin edellä esiteltyjen tulosten perusteella on se, että suurimpana opetuksen keinoin kehitettävänä alueena ei nähty niinkään kirjallisten taitojen vaan suullisten kommunikointitaitojen tukeminen. 14 vastaajaa nosti suoranaisesti esiin vapaan puhumisen harjoittelun, ”jokapäiväisen puheen”, keskusteluharjoitukset ja ”käytännön suomen”. Kommunikointitaidot asetettiin usein vastakkain kieliopin harjoittelun kanssa, ja vastaajat toivoivat enemmän vuorovaikutusta kuin keskittymistä kielioppiin:

- (1) Tala. Kommunikation och substans framför fokus på form – och form enbart i betydelsen grammatik.
- (2) – – det borde satsas mera på praktiska kunskaper och mindre på grammatiken.

Vastauksissa nousi paitsi puhutun myös kirjoitetun kielen osalta esiin myös se, että kielienopetukseen toivottiin enemmän käytännönläheisyyttä. Jo sana käytännönläheinen, praktisk, esiintyi sellaisenaan kahdeksassa vastauksessa:

- (3) Fler konversationsövningar och fokus på praktisk finska.
- (4) Mera praktiska övningar. När jag gick i skola fokuserades det långt på skriven finska.

Kieliopin opetukseen suhtauduttiin kahtalaisesti. Vaikka suurimmassa osassa vastauksia toivottiin nimenomaan vähemmän kielioppia (*mindre grammatik och mera att använda det*), muutamassa vastauksessa toivottiin myös kieliopin tai pilkkusääntöjen opetusta. Myös kirjoittamisen taito nousi esiin vastauksissa: seitsemässä vastauksessa toivottiin lisää kirjoittamisen harjoittelua. Toiveet vaihtelivat tekstin tuottamisesta raporttien kirjoittamiseen ja vapaaseen kirjoittamiseen, ja parissa vastauksessa painotettiin myös kaupallisen alan sanaston harjoittelua.

Ruotsin kielen osalta avoimissa vastauksissa toivottiin korkeakouluopetuksen enemmän työelämän kielitaitoa, kuten ammattikieltä ja oman alan sanastoa. Moni toivoi myös enemmän kielioppia, mutta on epäselvää, tarkoittivatko vastaajat todella kielioppia vai kielenhuoltoa ja muuta käytännön kielenkäytön oppia. Avoimissa vastauksissa toivottiin lisäksi enemmän tietoa ja taitoa viestiä Ruotsissa ja Ruotsiin. Vastaajat eivät avanneet tarkemmin, mitä he tällä tarkoittivat, mutta esi-

merkiksi Barner-Rasmussenin ja Lönnholmin (2017: 170–171) tutkimuksessa on vastaavia esimerkkejä siitä, että on osattava Ruotsissa käytettävää ruotsin kieltä.

On kuitenkin huomattava, että vaikka vastaajat toivoivat opintoihin enemmän käytäntö- ja työelämälähtöisyyttä, kaikkea ei voi oppia toisella asteella ja korkeakouluissa. Perusopetus voi antaa yleiskielitaidon ja ammatillinen koulutus ja korkeakoulut huolehtivat kielen alakohtaisten perustaitojen opettamisesta, mutta tietyn ammatillisen tehtävän vaatima erityiskielitaidon hankkiminen on usein mahdollista vasta työelämässä (Sajavaara & Salo 2007: 242). Yksi vastaajista käsittelikin tätä vastauksessaan:

(5) Behövde främst praktisk övning. Och det har jag fått efter många år i arbetslivet.

Kuten Vaattovaara (2017) on haastattelututkimuksessaan todennut, työntekijät todennäköisesti ymmärtävät, että konkreettiset työelämän viestintätilanteet on mahdollista oppia vain työssä eli niissä konteksteissa, joissa kieltä käytetään. Tämä ei kuitenkaan ole ristiriidassa sen kanssa, että erityisesti korkeakouluissa kieli- ja viestintäkurssien tulisi olla myös työelämän kannalta merkityksellisiä ja tarjota mahdollisuuksia viestintätaitojen monipuoliseen harjoitteluun.

Tutkimuksemme perusteella jää vielä auki, heijastaako kyselyvastausten tyytymättömyys opetukseen enemmän menneiden vuosien kielten ja viestinnän opetusta kuin nykyisyyttä. Valtaosa (87 %) kyselymme vastaajista oli kyselyyn vastatessaan yli 40-vuotiaita, joten heidän opiskeluaajoistaan on todennäköisesti kulunut useita vuosia. Opetusmenetelmät ovat muuttuneet viime aikoina aiempaa toiminnallisempaan suuntaan: nykyinen kielenopetus eri koulutustasoilla perustuu opetussuunnitelmiin, joiden lähtökohtana on viestinnällinen kielitaitokäsitys (Euroopan neuvosto 2003; ks. myös Kokkonen & Tanner 2008). Toisaalta opetussuunnitelmien kielitaitokäsitykset eivät kuvaa suoraan sitä, millaisen pedagogiikan ja millaisten kielitaitokäsitysten varaan yksittäisten opettajien kielenopetus rakentuu (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 142). Viimeaikaisissa tutkimuksissa opetuksellisista lähestymistavoista onkin havaittu, ettei viestinnällinen kielitaitonäkemys ole vielä juurtunut opetuskulttuureihin odotuksenmukaisessa laajuudessa (Honko 2017; Vaattovaara 2016).

6 Lopuksi

Edellä olemme tarkastelleet suomenruotsalaisten työntekijöiden raportointeja kielivalinnoistaan yksityisen sektorin viestintätilanteissa sekä heidän arvioitaan oman kielitaitonsa riittävydestä ja aiemmin saamansa kielenopetuksen antamista valmiuksista. Tässä luvussa kokoamme vielä kyselymme olennaiset tulokset ja pohdimme niitä myös kyselyämme laajemmista näkökulmista: miten tulokset suhteutuvat

muuhun suomenruotsalaisten kielenkäytöstä ja kielitaidosta saatuun tutkimustietoon ja mitä annettavaa tuloksilla mahdollisesti on tulevaisuuden kielikoulutukselle?

Kyselytutkimuksemme perusteella vastaajien arki työpaikoilla on kolmikielinen: suomea, ruotsia ja englantia käytetään työelämän viestintätilanteissa säännöllisesti. Valtaosassa tilanteita suomi on suomenruotsalaisten työntekijöiden yleisin työkieli, jota käytetään moninaisissa suullisissa ja kirjallisissa tilanteissa. Muutamissa viestintätilanteissa, erityisesti sähköisessä viestinnässä, sosiaalisen median päivityksissä sekä epävirallisissa sosiaalisissa tilanteissa, ruotsia kuitenkin käytetään suomea yleisemmin. Tulokset eivät siksi tuekaan näkemystä siitä, että englannista olisi ainaakaan vielä tullut ”yrityselämän ’toinen kotimainen’”, kuten Louhiala-Salminen (2007; ks. myös Louhiala-Salminen ym. 2005) on ehdottanut. Tietyissä reseptiivisissä viestintätilanteissa, erityisesti lukemisessa, englanti on kuitenkin käytetyin kieli, mikä toisaalta kertoo suomalaisten yritysten tiiviistä yhteyksistä globaaliin talouteen.

Tutkimuksemme onkin linjassa aiempien tutkimusten ja selvitysten kanssa: esimerkiksi Karjalaisen ja Lehtosen (2005) kyselytutkimuksessa Helsingin yliopistosta valmistuneista ruotsinkielisistä lähes kaikki vastaajat ilmoittivat käyttävänsä toista kotimaista kieltä eli suomea työssään säännöllisesti. Kukaan ruotsinkielisistä vastaajista ei selvinnyt työstään täysin ilman suomea. (Mts. 25.) Barner-Rasmussen (2011, 2017) puolestaan selvitti työntekijöiden kielivalintoja ruotsalaisten yhtiöiden suomalaisissa tytäryhtiöissä ja suomalaisissa yrityksissä, joilla on merkittävää liiketoimintaa Ruotsissa. Sekä sisäisessä viestinnässä että viestinnässä asiakkaille ja tavaramoittajille tärkein kieli oli suomi ja toiseksi tärkein ruotsi. Viestintä Ruotsiin hoitui sen sijaan ensisijaisesti ruotsiksi ja toissijaisesti englanniksi. (Mt.)

Suomen, ruotsin ja englannin tärkeys koskee myös suomalaisia yrityksiä ja niiden työntekijöitä yleisemminkin – ei vain suomenruotsalaisia: Myös laajemmissa selvityksissä juuri nämä kolme kieltä on nostettu Suomen elinkeinoelämälle tärkeimmiksi kieliksi (Pyykkö 2017: 112; EK 2014). Kotimaisten kielten merkitys nousi esiin niin ikään Helsingin yliopistosta valmistuneiden, asiantuntijatehtävissä työskentelevien henkilöiden haastattelututkimuksessa: yhdenkään informantin (n=20) työskentely ei rajoittunut englannin kieleen edes kansainvälisissä yhtiöissä (Vaattovaara 2017). Yritysten englanninkielisyydestä huolimatta suomi ja ruotsi ovatkin yleensä läsnä työyhteisöjen viestinnässä vähintään sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla (Jäppinen 2011: 194; Barner-Rasmussen 2011, 2017), ja niiden hallinta kytkeytyy toisaalta myös urakehitykseen yrityksen sisällä (Barner-Rasmussen & Lönnholm 2017).

Kyselyssä tiedustelimme myös vastaajien tyytyväisyyttä toisen kotimaisen kielen eli suomen kielen taitoonsa. Suurin osa vastaajista oli tyytyväisiä suomen taitoonsa ja koki sen työelämässä riittäväksi – vaikka kirjoittaminen koettiinkin muita osa-alueita heikommaksi. Huolimatta kielitaitonsa positiivisista itsearvioista kyselymme vastaajat olivat kuitenkin melko tyytymättömiä sekä peruskoulussa ja toisella asteella että korkeakoulussa saamaansa suomi toisena kotimaisena kielenä

-opetukseen. (Vrt. Toropainen 2010 samankaltaisista tuloksista peruskoulunsa päättävien nuorten osalta.) Suuri osa kyselymme vastaajista toivoi toisen kotimaisen kielen opetuksen keskittyvän enemmän vuorovaikutustaitoihin ja niin sanottuun käytännön kielitaitoon. Äidinkielen eli ruotsin osalta vastaajat olivat sen sijaan melko tyytyväisiä peruskoulun ja toisen asteen äidinkielen opetukseen mutta hieman tyytymättömämpiä korkeakoulun äidinkielen opetukseen. Kyselyn perusteella ruotsi äidinkielenä -opetusta korkeakouluissa ei tulisikaan ainakaan vähentää. Sekä suomen että ruotsin opetus sisältöjä voisi kuitenkin varmasti muokata työelämälähtöisemmiksi (vrt. myös Vaattovaara 2017, jonka havainnot akateemisten työntekijöiden haastatteluista ovat samansuuntaisia). Erityisesti suomi toisena kotimaisena kielenä -opetuksen osalta kyselyn tulokset kertovat selvästi tyytymättömyydestä, ja olen-naista olisi jatkossa selvittää, mihin tämä tyytymättömyys perustuu.

Tässä artikkelissa olemme analysoineet tietyn, hyvin spesifin ryhmän käsityksiä kielikäytänteistään ja kielitaidostaan. On huomattava, että kysely ei kerro yleisesti suomenruotsalaisten suomen kielen taidosta vaan työssä jo olevista, korkeasti koulutetuista asiantuntijoista. Tulosten analyysin yhteydessä nouseekin esiin kysymys asiantuntijatyössä riittävästä kielitaidosta: Onko niin, että vaativimmat asiantuntijatehtävät nimenomaan vaativat vahvaa kielitaitoa – eli onko kielitaito vaikuttanut siihen, että henkilöt ovat ylipäänsä tulleet valituiksi tehtäviinsä tai ovat työpaikallaan edenneet niihin? Onko heikommalla suomen kielen taidolla edes mahdollista työllistyä asiantuntijatyöhön yksityiselle sektorille? Mikä on asiantuntijatyössä riittävä suomen kielen taito toisen kotimaisen kielen puhujilla?

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kielitaito, erityisesti vahva ruotsin kielen taito, on yhteydessä uralla etenemiseen suomalaisissa yrityksissä, joilla on yhteistyötä ruotsalaisten yritysten kanssa (Barner-Rasmussen 2011; Barner-Rasmussen & Lönnholm 2017). Suomen kielen taidon merkityksestä asiantuntijatehtävissä on melko niukasti tutkimusta. Suomen kielen taidon puutteellisuuden on kuitenkin havaittu pääasiassa englanniksi toimivilla ICT- ja bioaloilla hankaloittavan sopeutumista työyhteisöön ja mahdollisesti vaikeuttavan uralla etenemistä (Forsander & Raunio 2005). Liike-elämän alalla puolestaan esimerkiksi myynti- ja markkinointityössä vaaditaan korkeaa kielitaidon tasoa, erityisesti kirjallisessa ilmaisussa (Jäppinen 2010: 12–13). Strömmanin (1995) tutkimuksessa pohjalaisista yrityksistä suomenruotsalaisten työntekijöiden kielitaito korreloi vahvasti työtehtävän ja aseman kanssa: niistä työntekijöistä, jotka eivät hallinneet toista kotimaista kieltä eli suomea, neljä viidesosaa lukeutui ryhmään työntekijät (”arbetare”). Vahvin kielitaito oli esimiestehtävissä työskentelevillä. (Mt.)

Eri asiantuntijatehtävissä ja eri aloilla painottuvat erilaiset kieli- ja viestintätarpeet. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kielitaidon merkitys asiantuntijatehtävissä ei työelämän muutosten myötä ainakaan tule vähenemään. Esimerkiksi digitaalisen kirjoittamisen kanavat, joiden osuus työpaikan arjessa korostui myös kyselyssämme, vaativat uudenlaisia luku- ja kirjoitustaitoja. Nuorten kirjoittamista tutkinut Kallion-

pää (2017) onkin todennut, että tulevaisuudessa niin sanottujen uusien kirjoitustaitojen hallinta saattaa nousta yhä tärkeämmäksi avaintaidoksi: laajentunut kirjoittamisen taidon käsite sisältää useita erilaisia, uusia osaitaitoja, jotka eivät perinteisesti ole kuuluneet koulukirjoittamisen alueelle. Työelämässä kasvava digitalisoituminen ja monimediaisuus sekä niiden myötä muuttuvat kirjoittamiskäytänteet asettavatkin vaatimuksia myös korkeakoulujen kielten ja kirjoittamisen opetukselle.

On myös huomattava tutkimuksemme rajattu otos: kuva kaikista suomenruotsalaisista kolmekielisinä, sujuvasti suomen kieltä käyttävinä asiantuntijatyöntekijöinä ei edusta yhteiskuntamme koko todellisuutta, sillä suomenruotsalaisten joukossa on myös niitä, joilla on käytännössä hyvin vähän – jos lainkaan – kontakteja suomen kieleen ja suomenkielisiin puhujiin. Vaikka koulussa suurin osa ruotsinkielisistä opiskelijoista opiskelee suomen kielen pitkän oppimäärän (A-finska) ja kaksikieliset yleisesti niin sanotun mofi-finskan (modersmålsinriktad eli äidinkielenomainen suomi), ylioppilaskokeessa 20–30 % opiskelijoista kirjoittaa kuitenkin keskipitkän oppimäärän (B-finska), ja viime vuosina määrä on lisääntynyt (Utbildningsstyrelsens 2011; Ylioppilastutkintolautakunta 2018; ks. myös Hellman 2016)⁴. B-finskan valinta voi liittyä suomen kielen taidon heikkenemiseen, mutta toisaalta myös siihen, että B-finskasta saa ylioppilaskirjoituksissa helpommin paremman arvosanan, mistä puolestaan on hyötyä korkeakouluvalinnoissa.

Tulevien korkeakouluopintojen saati työelämän vaatimuksia B-finskan taso ei kuitenkaan vastaa: Juurakko-Paavolan ja Takalan (2013) selvityksen mukaan suurin osa ylioppilastutkinnossa B-finskan kirjoittaneista ei saavuta lukion tavoitetason mukaista osaamista (ymmärtämistaidoissa B1.2 ja tuottamistaidoissa B1.1): 23 % jää sekä ymmärtämis- että tuottamistaidoissa tasolle B1.1 ja 70 % jopa tasolle A2.2. (Mts. 23–26.) Pitkän oppimäärän osalta vastaavaa vertailua ei ole tehty, mutta myös alimmat A-finskan arvosanat jäävät B1-tasolle. Asiantuntijatyössä vähimmäisvaatimustasona pidetään sen sijaan yleisesti B2-tasoa, jonka katsotaan mahdollistavan säännöllinen vuorovaikutus kielen puhujien kanssa ilman, että se aiheuttaa suuria ponnisteluja. Myöskään korkeakouluista valmistuneista läheskään kaikki eivät saavuta tavoitteena olevaa B2-tasoa.

Yhteiskunnallisesti tärkeä kysymys onkin, miten käy niille opiskelijoille, joiden suomen kielen taito ylioppilaskokeessa tai korkeakoulujen toisen kotimaisen kielen kurssilla jää alle tavoitetason. Juuri kielitaidon on todettu rajaavan Suomesa työntekijän toiminnan mahdollisuuksia: osittaisen jäsenyyden työyhteisössä voi saavuttaa englannin kielen varassa, mutta syvempi jäsenyys vaatii myös suomen kielen hallintaa (Suni 2010: 55). Osa oppii kieltä työpaikallaan, sosiaalistuessaan sen

4 Toropaisen (2011) selvityksen mukaan ylioppilaskirjoitusten keskipitkän oppimäärän (B-finskan) kirjoittaa noin 20 % ruotsinkielisistä. Viime vuosina B-finskan kirjoittajia on kuitenkin ollut enemmän: ylioppilastutkintolautakunta (2018) on julkaissut tilastotaulukoita vuosien 2015–2017 arvosanajakauasta, joiden perusteella pystyy laskemaan, että ruotsinkielisen koulusivistyksen saaneista B-finskan kirjoitti vuonna 2015 26 %, vuonna 2016 29 % ja vuonna 2017 25 %.

kiellellisiin käytänteisiin. Toisaalta myös työntekijöiden kielikoulutus maksaa yritykselle paljon, ja yritykselle saattaakin olla yksinkertaisinta ottaa kielitaito huomioon jo rekrytointiprosessissa (Barner-Rasmussen & Björkman 2007; ks. myös Borenius 2009: 31). Tällöin koulutetut mutta heikommin suomea puhuvat saattavat jäädä suomalaisten (asiantuntija)työmarkkinoiden ulkopuolelle – ja mahdollisesti muuttaa työn perässä muihin Pohjoismaihin, kuten ahvenanmaalaiset nuoret ovat tehneet (ks. ÅSUB 2008). Sekä opiskelijan että laajemmin suomalaisen yhteiskunnan kannalta on erittäin epätarkoituksenmukaista, jos opiskelija ei saavuta työelämässä tarvittavaa suomen kielen taitoa eikä työllisty Suomessa (ks. Arajärvi 2009: 99–100).

Kyselytutkimuksemme tarkoituksena oli saada sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tietoa kohderyhmämme eli yksityisellä sektorilla työskentelevien kaksikielisten työntekijöiden kielivalinnoista, kielenkäyttötilanteista ja kielitaidon arvioidusta tasosta. On kuitenkin huomattava, että kyselytutkimus ei ole tutkimuksemme päätepiste vaan alku: kyselyn avulla emme vielä saa tietoa todellisista kielenkäyttötilanteista. Niiden tutkimukseen tarvitsemme työntekijöiden haastatteluja, etnografia havainnointia työntekijöiden arjesta sekä edustavan ja tarpeeksi laajan otoksen autenttisia työpaikoilla kirjoitettuja tekstejä. Jatkotutkimuksen tehtävänä onkin saada tilanteesta yksityiskohtaisempi kuva ja tarkentaa sitä; saavuttaa parempi ymmärrys siitä, miten ja millaisissa tilanteissa asiantuntijatehtävissä toimivat kaksikieliset työntekijät käyttävät kotimaisia kieliä työssään sekä viestiessään keskenään ja asiakkaiden kanssa että saavuttaakseen tavoitteitaan ja millaiseksi kielenkäyttäjät itse kokevat kielitaitonsa riittävyden vaativissa asiantuntijatehtävissä. Tämän tutkimustiedon ja kyselyssämme jo saavutettujen tulosten avulla korkeakoulujen kotimaisten kielten opetusta voidaan kehittää vastaamaan paremmin työelämään siirtyvien tarpeita.

Kirjallisuus

- Ali-Yrkkö, J. 2006. *Ulkoistus ja toimintojen siirrot Suomesta ulkomaille – katsaus 2000-luvun alun tilanteesta*. Keskustelua – Discussion papers No. 1059. Helsinki: Elinkeinoelämän Tutkimuslaitos. <https://www.etla.fi/julkaisut/dp1059-fi/>.
- Arajärvi, P. 2009. *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisut 2/2009. Helsinki: Sisäasianministeriö.
- Barner-Rasmussen, W. 2011. *Affärer eller business? En studie av språkanvändningen i det ekonomiska samarbetet mellan Finland och Sverige*. Magma-studie 5. http://www.magma.fi/images/stories/reports/ms1105_biz.pdf.
- Barner-Rasmussen, W. 2017. När valet står mellan engelska och svenska. Teoksessa M. Tandefelt (toim.) *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går*. Vol II:2. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland, 183–196.
- Barner-Rasmussen, W. & I. Björkman 2007. Language fluency, socialisation and inter-unit relationships in Chinese and Finnish subsidiaries. *Management and Organization Review*, 3 (1), 105–128. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00060.x>.

- Barner-Rasmussen, W. & M. Lönnholm 2017. Svenskan i finländskt näringsliv – till nytta eller till besvär? Teoksessa M. Tandefelt (toim.) *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går*. Vol II:2. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland, 161–182.
- Borenius, A. 2009. *Ett företag – men hur många språk? En kartläggning av den språkliga vardagen på internationella företag i Finland med fokus på tvåspråkighet*. Pro gradu -tutkielma. Hanken Svenska handelshögskolan.
- EK 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>.
- EK 2017. *Henkilöstön osaamistarpeet digitaloudessa. EK:n yrityskyselyn tulokset 2017*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. https://ek.fi/wp-content/uploads/Digi_Henko_Diat.pdf.
- Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Forsander, A. & M. Raunio 2005. Globalisoituvat työmarkkinat – asiantuntijamaahanmuuttajat Suomessa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*. Helsinki: Edita, 26–53.
- Fredriksson, R., W. Barner-Rasmussen & R. Piekkari 2006. The multinational corporation as a multilingual organization: the notion of a common corporate language. *Corporate Communications: An International Journal*, 11 (4), 406–423.
- Granvik, A. & J. Lassus 2011. *Dagens affärskommunikation*. Julkaisematon PowerPoint-sarja kyselytutkimuksen tuloksista 7.10.2011. Centret för språk och affärskommunikation, Hanken Svenska handelshögskolan, Helsingfors.
- Heikkinen, V., P. Hiidenmaa & U. Tiililä 2010. *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hellman, S. 2016. Kort finska populärt i studentexamen. *Hufvudstadsbladet* 14.11.2016. <https://www.hbl.fi/artikel/kort-finska-popular-i-studentexamen/> [luettu 8.2.2018].
- Honkanen, S. & R. Nissi 2015. Kielityön uudet muodot – kielentutkijan katse tieto- ja osaamisyhteiskuntaan. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6 (6). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201512113986>.
- Honko, M. 2017. Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnoissa. *Puhe ja kieli*, 37 (4), 215–238. <https://journal.fi/pk/article/view/63203/30635>.
- Johansson, M., P. Nuolijärvi & R. Pyykkö 2010. Työelämän kielimaisema asiantuntijatyössä. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS, 26–45.
- Juurakko-Paavola, T. & S. Takala 2013. *Ylioppilastutkinnon kielikokeiden sijoittaminen lukion opetusunnitelman perusteiden taitotasolle*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Raportit_tutkimukset/FI_2013_kielikokeet_taitotasot.pdf.
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 4–16. <https://journal.fi/afinla/article/view/3872>.
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214. <https://journal.fi/pk/article/view/4754>.
- Kallionpää, O. 2014. Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (4). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201410152985>.

- Kallionpää, O. 2017. Uuden kirjoittamisen opetus: osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 4 (1). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201701121134>.
- Karjalainen, S. & T. Lehtonen (toim.) 2005. *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana*. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus. <http://hdl.handle.net/10138/17500>.
- Kokkonen, M. & J. Tanner 2008. Kielitiedosta kielitaitoon. Teoksessa J. Tanner & M. Kokkonen (toim.) *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus*. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 9–19.
- Lassus, J. 2010. *Betydelser i barnfamiljsbroschyren. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Helsingfors: Helsingfors universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6050-2>.
- Louhiala-Salminen, L. 2007. Bisnesenglannista kehittymässä yritystoiminnan lingua franca. *Helsingin Sanomat* 4.2.2007. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004458921.html> [luettu 21.5.2018].
- Louhiala-Salminen, L., M. Charles & A. Kankaanranta 2005. English as lingua franca in Nordic corporate mergers: two case companies. *English for Specific Purposes*, 24 (4), 401–421. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.02.003>.
- Nyström, T. 2015. Intertextualitet mellan det talade och det skrivna i en tvåspråkig möteskontext. Teoksessa M. Forsskähl, M. Kivilehto, J. Koivisto & P. Metsä (toim.) *Svenskan i Finland 15*. Tampere: Tampere University Press, 263–279. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9937-1>.
- OEI-DELFOI 2035. Osaamisen ennakointifoorumi – DELFOI 2035, luonnos 13.11.2017. http://www.oph.fi/download/188258_osaamisen_ennakointifoorumi_delfoi_2035_luonnos_13_11_2017.pdf [luettu 21.5.2018].
- Utbildningsstyrelsen 2011. *Läromedelsituationen våren 2010 för de finlandssvenska skolorna och gymnasierna*. Rapporter och utredningar 2011:4. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/download/135472_Laromedelsituationen_varen_2010_for_de_finlandssvenska_grundskolorna_och_gymnasierna.pdf.
- Pilke, N. & S. Salminen 2013. *Kielelliset käytänteet Pohjanmaan maakunnan yhteistyöryhmän (MYR) kaksikielisissä kokouksissa. Tilannesidonnainen samanaikaisuus ja kielivalinnan vaihtoehtoisuus viestinnän ja vuorovaikutuksen näkökulmasta*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 183. Vaasa: Vaasan yliopisto. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-431-5.pdf.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>.
- Sajavaara, A. & M. Salo 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 233–249.
- Strömman, S. 1995. *Två språk på arbetsplatsen. Status och förändring*. Acta Wasaensia no 44, Språkvetenskap 7. Vasa: Vasa universitet.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58. <https://journal.fi/afinla/article/view/3875>.

- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–152. <https://journal.fi/pk/article/view/4750>.
- Tiililä, U. 2007. *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. SKS:n toimituksia 1108. Helsinki: SKS.
- Tiililä, U. 2011. Sanoilla lavastettu virasto. Tietoyhteiskunnan arkea sosiaali- ja hoiva-aloilla. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS, 162–189.
- Tilastokeskus 2017. *Kieli iän ja sukupuolen mukaan maakunnittain 1990–2016*. Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/statfin_vaerak_pxt_010.px [luettu 21.5.2018].
- Tolvanen, E. 2016. *Myndighetskommunikation på två språk – pensionstexter på svenska och finska i Finland och Sverige i ett systemisk-funktionellt perspektiv*. Åbo: Åbo universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6663-9>.
- Toropainen, O. 2010. *Utvärdering av läroämnet finska i den grundläggande utbildningen. Inlärningsresultaten i finska enligt A-lärokursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009*. Uppföljningsrapporter 2010:1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/download/129700_Utvärdering_av_laroamnet_finska_i_den_grundlaggande_utbildningen.pdf.
- Vaara, E., J. Tienari, R. Piekkari & R. Sääntti 2005. Language and the circuits of power in merging multinational corporation. *Journal of Management Studies*, 42 (3), 595–623. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2005.00510.x>
- Vaara, E., J. Tienari, R. Piekkari & R. Sääntti 2010. Kieli ja valta fuusioituvassa monikansallisessa yrityksessä. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS, 86–104.
- Vaattovaara, J. 2016. Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 2016 (1). <https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2016/04/vaattovaara1.pdf>.
- Vaattovaara, J. 2017. Akateemisten asiantuntijoiden kertomaa: viestintä, kielitaito ja kielitietoisuus asiantuntijatyössä. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 298–319. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60727>.
- Vik, G.-V. 2016. *Fullmäktigeförsamlingar i ljuset av språklig växelverkan. Tvåspråkighet i tre fullmäktigeförsamlingar*. Publikationer från Vasa universitet. Rapport 207. Vasa: Vasa universitet. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-677-7.pdf.
- Virkkula, T. 2008. Työntekijöiden kokemuksia englannista yritysmaailman yhteisenä kielenä. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: SKS, 382–420.
- Voogt, J. & N. P. Roblin 2010. *21st century skills. Discussion paper*. University of Twente. http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2018. *Arvosanajakaumat 2015–2017*. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FS2017A2015T4002.pdf [luettu 21.5.2018].
- ÅSUB 2008. *Det finska språkets ställning inom det åländska arbetslivet*. Rapport 2008:1. Mariehamn: Ålands statistik- och utredningsbyrå. <https://www.asub.ax/sites/www.asub.ax/files/reports/rapport2008.1.pdf> [luettu 21.5.2018].

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 134–158.*

Riitta Juvonen¹ & Sara Routarinne²

¹Helsingin yliopisto, ²Turun yliopisto

Toimintaa lukemisen ja kirjoittamisen rajapinnalla: neljäsluokkalaisten luetun ymmärtämisen tehtävä ympäristöopin tunnilla

This article takes a new literacy studies' view on literacy as a socially constructed practice. In the context of environmental studies in elementary school, it looks at the development of literacy through literacy events, such as the reading of factual texts and completion of pedagogic tasks related to them (taking notes, filling in worksheets, underlining, etc.). First, a multimodal conversation analysis was applied to video-recorded data from two different fourth-grade lessons. From this, we identified a reading comprehension task that combined reading with a collaborative construction of questions about a text. This involved the students fitting their writing and editing activities to teacher-led initiation-response-evaluation (IRE) sequences, with both the teacher and students monitoring the temporal unfolding of activities. By video-shadowing selected students, we are able to show what the students take from the instruction and within which limits they make choices in their own actions. These are displayed through the use of tools and manipulation of textual objects.

Keywords: literacy event, multimodal conversation analysis, elementary school, environmental studies

Asiasanat: tekstitapahtuma, multimodaalinen keskustelunanalyysi, peruskoulu, ympäristöoppi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Peruskoulun keskeisiä tehtäviä on taata jokaiselle sellainen luku- ja kirjoitustaito, joka mahdollistaa toimimisen eri rooleissa ja tilanteissa yhteiskunnassa (ks. POPS 2014: 283, 288). Globalisoituvassa ja digitalisoituvassa maailmassa olisi kuitenkin parempi puhua erilaisten tekstien tuottamisen, tulkitsemisen ja arvioinnin taidoista, ei pelkästään lukutaidosta yleisesti (mm. Cope & Kalantzis 2000). Tämä multiliteracies-näkemys moninaisista lukutaidoista (mm. Kalantzis & Cope 2008) on heijastunut myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014), joiden mukaan monilukutaidon laaja-alainen osaaminen eri oppiaineissa ja erilaisissa tekstiympäristöissä katsotaan keskeiseksi oppimistavoitteeksi (ks. Harmanen 2016). Uuden määritelmän mukaan lukutaidot ovat siis lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalisia taitoja, jotka vaihtelevat eri tiedonaloilla ja tilanteissa (ks. POPS 2014: 22–23). Tähän ajatukseen sisältyy sen tunnustaminen, että eri tiedonalojen diskurssit ovat erilaisia ja niitä myös opitaan eri tavoin (esim. Bazerman 2000: 24; Fang & Schleppegrell 2010).

Tarkastelemme artikkelissamme lukemisen ja kirjoittamisen opiskelua ympäristöopin ja tarkemmin maantieteen kontekstissa peruskoulun neljännellä luokalla. Tutkimuksemme täyttää aiemman tutkimuksen aukkoja tarkastelemalla lukemista ja kirjoittamista toisiinsa liittyvinä aktiviteetteina ja nostamalla neljäsluokkalaiset tarkastelun kohteeksi. Jossain määrin neljäsluokkalaiset kohderyhmänä mutta erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen kietoutuminen toisiinsa koulukontekstissa on yllättävästikin jäänyt aiemmassa tutkimuksessa katveeseen (Kauppinen ym. 2015; Kulju ym. 2017).

Ympäristöopissa lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelu tarkoittaa esimerkiksi painettujen tai sähköisten tietotekstien lukemista ja niihin liittyviä erilaajuisia kirjoittamis- ja muita (multimodaalisia) tuottamistehtäviä. Tutkimusasetelmissamme lukeminen ja kirjoittaminen nähdään literacy-tutkimuksen tapaan tilanteisena, sosiokulttuurisena toimintana, osana luokkahuoneen tapahtumia, jotka liittyvät monin tavoin ympäröivään yhteiskuntaan ja siinä vallalla oleviin lukemisen ja kirjoittamisen kulttuureihin (ks. Barton 2001, 2007). Lähestymistapamme on etnografinen – tutkimme, millaisia tekstikäytänteitä luokassa on ja millaisiksi ne muotoutuvat ilman, että otamme lähtökohdaksemme sen, mitä luokassa pitäisi tapahtua tai mitä olemme siellä tapahtuvan (ks. Barton & Papan 2010: 9–10).

Tekstien vastaanottaminen ja tuottaminen on katsottu keskeiseksi opiskelutaidoksi, jota tarvitaan eri tiedonalojen käsitteiden ja ilmiöiden ymmärtämisessä, merkityksen rakentamisessa ja ymmärtämisen osoittamisessa (esim. Rose 2015; Yore 2012; Rowell 1997). Se, millaisia tekstikäytänteitä esimerkiksi luonnontieteiden opetuksessa olisi syytä suosia ja miksi, on toisaalta ollut laajan keskustelun aihe, jossa sosiokulttuurinen näkemys kirjoittamiseen ja lukemiseen on noussut yhä enemmän esiin (esim. Yore 2012; Appleton 2007; Sørvik & Mork 2015; ks. myös Bjørkvold

& Blikstad-Balas 2017). Tiedonalakohtaiset tekstikäytänteet ovat kuitenkin usein haastavia oppia. Yksi merkittävä alakouluikäisen harjaantumisen kohde on oppia useiden tietotekstien kirjoittamisen kannalta keskeistä erittelevää tekstistrategiaa (ks. Langer 1985). Toisena keskeisenä asiana on pidetty niiden osin eriytyvien taitojen harjoittelua, joita eri tiedonalojen tekstien lukeminen vaatii. Tätä on tutkittu Suomessa erityisesti historian oppiaineen kontekstissa, jossa on tarkasteltu, kuinka opiskelijat oppivat tekemään tulkintoja ja päätelmiä historian eri tietolähteistä ja kuinka he käyttävät tietojaan argumentoinnin pohjana (esim. Kouki & Virta 2017; Rantala & Khawaja 2016). Eri oppiaineiden oppimateriaalit ja opiskeluun käytettävät tekstit ovat oppilaalle keskeinen malli siitä, millaista kunkin tiedonalan tapa tuottaa merkityksiä on. Tutkimuksissa onkin kiinnitetty huomiota tekstien rakennepiirteisiin ja siihen, mikä merkitys niillä on käsitteiden ja ilmiöiden välisten suhteiden ymmärtämisessä ja millaisia lukustrategioita oppimateriaalitekstit vaativat (esim. Karvonen 1995; Glynn & Muth 1994; Mikkilä-Erdmann 2001; van Silfhout ym. 2014).

Lukustrategiat kääntävät katseen tekstien kanssa työskentelemisen prosesseihin. Lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä osana luokkahuoneen vuorovaikutusta on viime vuosina lähestyttykin myös multimodaalisen keskusteluanalyysin keinoin niin, että tarkoituksena on tutkia tekstitapahtumia toimintana eikä niinkään lopputulemaa, esimerkiksi valmista tekstiä. Tutkimuksen fokuksessa on tällöin ollut erityisesti oppilaiden keskinäiset neuvottelut ja yhteistyö. Jakonen (2016, 2018) on tutkinut tilanteita, joissa oppilaat neuvottelevat pääsystä toistensa tekstiin itsenäisen tehtävänteon aikana ja joissa teksti on vuorovaikutuksen ja materiaallisen manipuloinnin kohteena. Cekaite (2009) puolestaan on analysoinut oppilaiden neuvottelua ja teknologian merkitystä sanan oikeinkirjoitusta koskevissa ongelmatilanteissa. Juvonen ym. (arvioitavana) tarkastelevat oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja älypuhelinien käytön merkitystä tilanteissa, joissa oppilaat kohtaavat kirjoitustehtävän suunnittelun ongelmia. Pitkänen-Huhta (2003: 199–200) on puolestaan tarkastellut sitä, miten tekstistä tehdään koulutehtävä ja manipuloitava objekti; Karvonen ym. (2018) taas ovat tutkineet tekstiä opettajan pedagogisen toiminnan resurssina. Aiemmassa tutkimuksessa nousevat esille tekstitapahtumat tilanteessa kehkeytyvinä käytänteinä. Oppilaat sovittavat monin tavoin omaa toimintaansa yhtäältä käsitykseensä meneillään olevan tehtävän tavoitteista ja sen tekemisen normeista ja toisaalta neuvottelevat kirjoittamisen ja tuotetun tekstin yksityisyydestä, omistajuudesta ja jaettavuudesta.

Tässä artikkelissa analysoimme, millaista toimintaa asiatekstien lukeminen on neljäsluokkalaisten ja millaista lukemisen ja kirjoittamisen työnjakoa siinä on. Esitämme, että oppilaat siirtyvät lukemisesta kirjoittamiseen opettajaohjauksen toiminnan saatteluina ja jäsentävät toimintaansa opettajan antamien ohjeiden kehityksessä. Tarkastelemme oppilaiden tekstiin tekemiä merkintöjä ja tekstin kehkeytymistä. Kirjoitusvälineinä ovat kynä, paperi ja pyyhkekumi. Tarkemmat tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat: Millaisia tekstitapahtumia oppilaan asiatekstin lukemiseen koululuo-

kassa liittyy? Miten oppilaat ajoittavat toimintaansa ja tekevät valintojaan suhteessa opettajan ja toisten oppilaiden toimintaan sekä opettajan ohjeisiin? Mikä on tekstin rooli opettajan ja oppilaiden toiminnassa? Tarkastelemme erityisesti, millaiseen toimintaan oppilas tekstin äärellä ryhtyy ja miten toiminta sekventiaalisesti järjestyy. Oppilas hyödyntää eri tavoin joitakin käsillä olevan tekstin, työvälineiden, opettajan ohjeistuksen ja vertaisten toiminnan tarjoumista – mutta ei ehkä kaikkia eikä välttämättä aina niitä, jotka vaikuttavat opettajan ilmeisiltä pedagogisilta tavoitteilta. Pyrimme ymmärtämään niitä prosesseja, joissa kontekstin tarjoumat rajautuvat valinnoiksi.

2 Aineisto ja menetelmä

Tässä artikkelissa tarkastelemme kahta ympäristöopin tuntia. Tunnit kuuluvat laajempaan *Tekstistä tekstiin* – alakoululaiset tietokirjoittajina -hankkeen¹ aineistoon, joka koostuu etupäässä ympäristöopin tuntien videotallenteista ja oppilaiden tunneilla tuottamista teksteistä. Aineistoa on kerätty neljästä alakoulun luokasta, joissa on yhteensä 88 oppilasta. Tekstin tuottamista on tallennettu vaihe vaiheelta 12 oppilaalta, joita kutsumme fokusoppilaiksi.

Tässä artikkelissa käytössämme olevat ympäristöopin tunnit ovat kahdesta saman koulun neljännessä luokasta. Molemmissa luokissa käsitellään sanomalehden pääkirjoitusta, jonka aiheena on valtamerien muovijäte. Tehtävä on olemukseltaan luetun ymmärtämisen harjoittelua. Tekstiä luetaan yhdessä opettajan johdolla ja itsenäisesti monin tavoin, ja oppilaiden tehtävänä on työstää lukemaansa laatimalla tekstistä kysymyksiä. Tekstivalinta ilmentää ympäristöopin integratiivista luonnetta: oppiaine saa sisältönsä biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonaloilta, ja sen keskeisiä tavoitteita on tukea oppilaiden ympäristösuhteen rakentumista, maailmankuvan kehittymistä ja kriittistä ajattelua (POPS 2014: 239). Analysoimiimme tunteihin kuuluu sarja erilaisia tekstitapahtumia: Opettaja pohjustaa ensin tehtävää kontekstualisoimalla aihetta oppilaiden kokemuspintaan. Tämän jälkeen oppilaat lukevat tekstin itsenäisesti ja mahdollisesti alleviivaavat sitä. Seuraavaksi teksti luetaan vielä yhdessä kappale kappaleelta ja oppilaat keksivät siitä kysymyksiä. Nämä tekstitapahtumat pohjustavat laajempaa kirjoitustehtävää, joka jatkuu tässä artikkelissa analysoitujen tuntien jälkeen.

Pyrkimyksenämme on tehdä näkyväksi luokkahuoneen tekstikäytänteitä ympäristöopin kontekstissa. Koska päämäärämme on kuvata toimintaa läheltä ja tarkasti ja toisaalta osana luokkahuoneen vuorovaikusta, analysoimme aineistoam-

1 *Tekstistä tekstiin* – alakoululaiset tietokirjoittajina -hanketta rahoittaa Suomen Kulttuurirahasto.

me multimodaalisen keskustelunanalyysin keinoin ja tutkimme lukemista ja kirjoittamista osana vuorovaikutusta (ks. Mondada & Svinhufvud 2016). Multimodaalisen keskustelunanalyysin fokuksessa on paitsi vuorovaikutus verbaalisena ja kehollisena toimintana ja sen jäsentyminen, myös erilaisten artefaktien ja laajemminkin ympäröivän fyysisen tilan rooli vuorovaikutuksessa (mm. Kääntä & Haddington 2011; Mondada 2014; Mondada 2016). Multimodaalinen keskustelunanalyysi tarjoaa työvälineitä tekstikäytänteiden etnografiseen tutkimukseen – siihen miten lukeminen ja kirjoittaminen asettuvat osaksi lineaarisesti etenevää vuorovaikutusta ja miten ne vaikuttavat toisiinsa. Toisaalta kirjoittamiseen fokusoiva multimodaalinen keskustelunanalyysi tarkastelee kirjoitettuja dokumentteja, kirjoittamisen työkaluja ja kirjoituksen kehkeytymistä merkityksellisenä osana sitä vuorovaikutusta, johon tekstit kuuluvat (Mondada & Svinhufvud 2016). Kirjoittaminen ja vuorovaikutus eivät siis ole tilanteessa toisistaan irrallisia.

Tarkastelemillamme oppitunneilla oppilaat lukevat, tekevät merkintöjä ja kirjoittavat opettajaohjoisessa opetustilanteessa, jossa myös opettaja kirjoittaa. Tällöin oppilaat ja opettaja voivat orientoitua omaan tai yhteiseen toimintaan, ja kunkin toimijan agendat voivat vaihdella tilanteessa nopeastikin. Tällaista monen toiminnan yhteen sovittamista ja koordinoitua vuorovaikutuksessa on tutkittu monitoimijuuden näkökulmasta (Haddington ym. 2014). Hallinnoidessaan monia aktiiviteetteja yhtä aikaa osallistujat seurailevat puhutun vuorovaikutuksen jäsentyneisyyttä ja sovittavat monet yhtäaikaiset toimintansa siihen. Monitoimijuus edellyttää myös temporaalista koordinoitua. Lisäksi meneillään olevien toimintojen yhteensovittaminen tapahtuu yhteistyössä. (Ma.)

3 Kysymyksen kirjaaminen toimintana luetun ymmärtämisen tehtävässä

Oppimateriaaliksi valittua pääkirjoitusta lähestytään tarkastelemillamme tunneilla sekä kirjoittamisen että lukemisen toiminnan kautta. Osa tekstitapahtumien vaiheista on opettajan ehdottamia, osa taas oppilaan tekemiä valintoja tai muuten tilanteessa emergoituvaa toimintaa. Tässä artikkelissa analysoimme pedagogista, monivuoroista toimintajaksoa, joka rakentuu yhden tekstin ympärille. Opettaja jakaa tekstin jokaiselle oppilaalle A3-kokoisella paperilla sellaisena versiona, jossa näkyvillä on pelkkä teksti ja jokaisen tekstikappaleen alla on tyhjä riviväli. Teksti ei siis ole näkökopio sanomalehdestä, vaan se on jo pedagogisoitu paremmin opettajan suunnittelemaa toimintaa palvelevaksi. Oppilaiden tehtävänä on ollut ensin lukea tarkasteltavana oleva pääkirjoitus itsenäisesti. Opettaja on ohjeistanut lukemista niin, että oppilaita on kehoitettu keskittymään lukemiseen, alleviivaamaan tai ympyröimään tärkeiksi katsomiaan sanoja tai lauseita. Tekstin työstämiseen on ohjeistettu käyttämään kolmea työvälinettä: kynää, kumia ja viivainta.

Opettaja myös ohjeistaa oppilaita keksimään jokaisesta kappaleesta kysymyksen, joka joko jää askarruttamaan luetussa tai johon löytyisi kappaleesta vastaus. Opettajan puhuessa kysymyksen laatimisesta teksti on dokumenttikameralla esillä, ja opettaja osoittaa sormellaan tyhjää kohtaa kunkin kappaleen alla. Oppilaille siis annetaan malli siitä, miten omia merkintöjä hallitaan annetussa tekstitilassa. Näin tekstin manipulointi tehdään oppimistilanteessa relevantiksi (vrt. Jakonen 2018: 25).

Oppilaat lukevat tekstiä hiljaa itsekseen noin 11 minuuttia. Tämän jälkeen opettaja muistuttaa seuraavasta työvaiheesta kehottamalla niitä, jotka ovat jo lukee neet tekstin ja alleviivanneet ja ympyröineet sitä sopivassa määrin, keksimään kysymyksen tekstin ensimmäisestä kappaleesta. Oppilaat jatkavat itsenäistä työskentelyä muutaman minuutin, minkä jälkeen siirrytään yhteiseen työskentelyyn. Seuraavissa alaluvuissa analysoimme lukemisen, kysymyksen muotoilun, kirjaamisen ja vastauksen sekvenssiä siitä näkökulmasta, miten oppilaat jäsentävät ja ajoittavat toimintaansa suhteessa opettajan ja toisten oppilaiden toimintaan sekä opettajan ohjeisiin ja käsillä olevaan tekstiin.

3.1 Opettajajohtoinen kysymyksen kirjaamisen sekvenssi

Yhteisen työskentelyn keskiössä on kysymysten tekeminen kustakin tekstikappaleesta, kysymysten kirjaaminen ja vastauksen löytäminen kysymyksiin. Työskentely etenee opettajajohtoisesti niin, että tekstin jokainen kappale luetaan opettajan ohjeen mukaan jollakin tavalla – joko itsenäisesti, yhdessä tai yhden oppilaan tai opettajan ääneen lukemista seuraten. Tämän jälkeen opettaja kysyy ryhmältä, millaisen kysymyksen kappaleesta voisi tehdä tai oppilas on jo tehnyt. Ohjeistus antaa tilaa useille eri vaihtoehdoille. Oppilaat pyytävät puheenvuoroa viittaamalla, ja opettaja myöntää puheenvuoron sanomalla oppilaan nimen. Opettaja kirjaa oppilaan tuottaman kysymyksen dokumenttikameralla olevaan paperiin niin, että kirjoittamisen eteneminen on koko ryhmän näkyvillä valkokankaalla. Tämä rutiiniksi muodostuva menettely noudattaa niin sanotun IRE-opetussyklin kolmiosaista rakennetta, jossa opettajan aloitetta seuraa oppilaan responsi ja opettajan evaluaatio siitä (Mehan 1979; ks. myös esim. Tainio 2007: 40).

Oppilaan näkökulmasta yhteinen työskentely jäsentyy kysymysten kirjaamisen sekvensseiksi. Niissä oppilas orientoituu tyypillisesti yhtäaikaisesti moneen toimintaan luokassa: opettajan toimintaan, puheenvuoron saavan oppilaan toimintaan ja kolmanneksi omaan paperiin tekemiinsä merkintöihin. Tyypillinen kysymyksen kirjaamisen sekvenssi näkyy esimerkissä 1, jossa seurataan Amandan kirjoittamista.

Esimerkin 1 alkaessa on yhteisessä työskentelyssä edetty tekstin puoliväliin. Luokassa oppilas on lukenut käsiteltävän kappaleen ääneen, ja sen aikana Amanda on istunut kädet tuolin laidoilla ja katse paperissaan. Esimerkki 1 alkaa, kun opettaja aloittaa kysymyksen kirjaamisen sekvenssin. Kehollisella orientaatiolla opettaja asettuu tilan ja toiminnan koreografiksi (vrt. Jakonen 2018: 26).

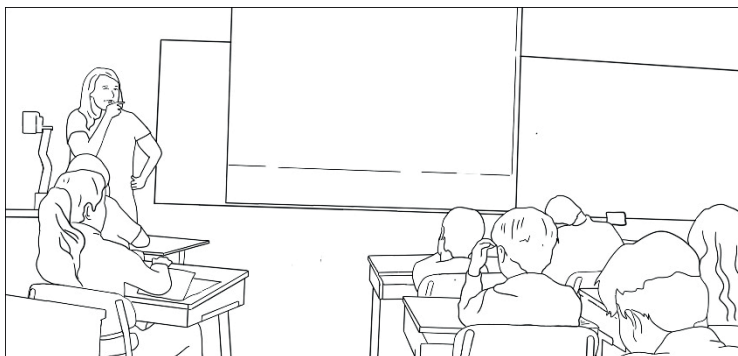
Esimerkki 1. "Kuinka mones osa?"²

% = rajaa Amandan (Ama) eleiden, katseen ja kirjoituksen paikkaa

+ = rajaa opettajan (Ope) eleiden, katseen ja kirjoituksen paikkaa

01 OPE: minkälaisen kysymyksen tästä voisi tehdä tai olet jo tehnyt.

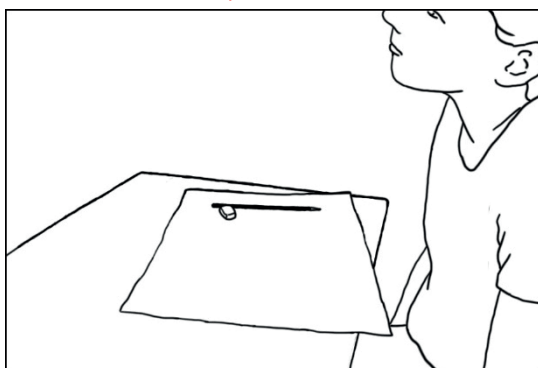
02 (0.5) (Kuva 1)



03 OPE: Leevi.

04 %(0.5)%

Ama %katsoo eteenpäin% (Kuva 2)

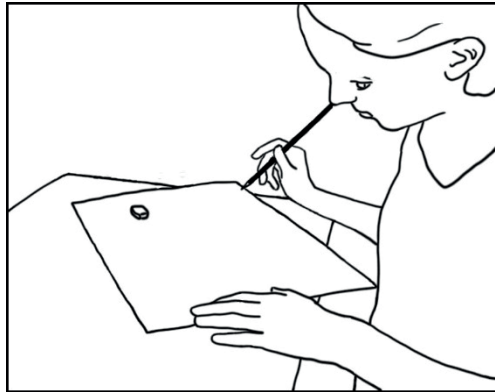


2 Esimerkkien kirjaintamisessa on noudatettu multimodaalisen keskusteluanalyysin konventioita (ks. Mondada 2009: 2014). PUHUJA on ilmaistu kapiteelilla, pienin kirjaimin nimetyn osallistujan ei-vokaalinen toiminta on kohdennettu puheen tai tauon kirjainnuksen alle. Toiminnan paikantamiseen on käytetty vaihdellen eri symboleja (% , + , &) rajaamaan, missä kohden puheenvuoroa tai taukoa jokin toiminta esiintyy. Puherivillä esiintyvä %-merkki osoittaa siis, missä kohdassa toisen osallistujan samalla symbolilla merkitty toiminta esiintyy. Kirjainnuksessa on kiinnitetty huomiota meneillään olevan vuorovaikutuksen käänteisiin. Kirjoitetut sanat on osoitettu lainausmerkein. Kuvat on piirtänyt Rakel Routarinne.

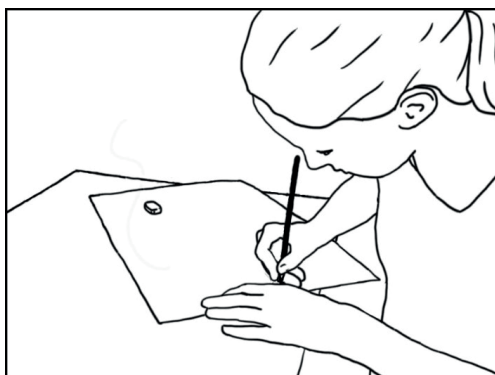
- 05 LEE: %no siis +niinkun (.) %kuinka moni: (0.8)
 Ope +kumartuu dokumenttikameralle (Kuva 3) -->



- Ama %katse paperiin %kynä ja viivain käteen
 06 LEE: +%kuinka mones osa (.) +%muovista (.) on
 Ope +kynä kirjoitus+kohtaan, alkaa kirjoittaa:
 Ama %siirtää kynää ja viivainta tekstin ylle
 %viivain pois, kääntää pap.,katse pap.
 07 LEE: +%pakkausmateriaalia.
 Ope +”k u i n k a”
 Ama %peukalo kirjoituskohtaan (Kuva 4) -->



- 08 OPP?: (--)
 09 OPP? +just ku mä olisin %tehny
 ope +”m o n e s o s a”
 Ama %alkaa kirjoittaa:
 10 OPP?: %(Ai jaa.)
 Ama %”K u i n k a” (Kuva 5)



- 11 (3.0) (Amandan kirjoittaminen jatkuu tauon aikana)
- 12 OPE: +%Mikäs on se %vastaus
 Ope +”m u o v i s t a”
 Ama %nostaa ja laskee kynän: %kirjoittaa
- 13 % (1.5)
 Ama %pysähtyy, kirjoittaa
- 14 LEE?: +kysytäänkö multa
 Ope +”on”
- 15 OPE: +%mä kysyn aina vaikka joltain muulta
 ope +”pakkaus”
 Am %kirjoittaa
- 16 OPE: +et katotaan
 ope +”materiaaleja?”, nostaa katseen luokkaan
- 17 % (6.0) ((taustamuminaa luokassa))
 Ama %kirjoittaa, katsoo paperiinsa, keskeyttää, katsoo taululle, takaisin paperiin ja jatkaa kirjoittamista
- 18 OPE: Elias
- 19 (.)
- 20 ELI: %kolmasosa +mut saanks mä kertoo et
 Ope +ope asettaa viivaimen tekstin päälle
 Ama %kirjoittaa
- 21 ELI: +vaikka olis sellasta biohajoa%vaa (- -)
 ope +alleviivaa vastauksen
 Ama %nostaa kats., kynä valmiudessa
- 22 ELI: +ei välttämättä kaikki firmat ostais
 Ope +jättää dokumenttikameran, astuu lähemmäs opp.
 Ama %kirjoittaa, katse paperiin
- 23 ELI: %sellasta koska ois varmaa kalliimpaa ku muovi.
 Ama %kirjoittaa katse paperissa
- 24 OPE: %ky:llä. sä oot oikees %sen takii me ollaanki ongelmallises
 Ama %vilkaisee taululle, %jatkaa kirjoittamista

Opetussekvenssin ensimmäinen osa, opettajan jokaisen tekstikappaleen jälkeen miltei samankaltaisena toistuva kysymys, näkyy litteraation rivillä 1: *minkälaisen kysymyksen tästä voisi tehdä tai olet jo tehnyt*. Kysymyksen aikana teksti on esillä dokumenttikameralla, mutta opettaja seisoo selkä suorana osoittaen valmiutta reagoida oppilaiden puheenvuoropyyntöihin (Kuva 1; ks. Kääntä 2012). Tämän jälkeen opet-

taja myöntää puheenvuoron Leeville (rivi 3). Kun Leevi alkaa tuottaa kysymystä (r. 5), opettaja kumartuu dokumenttikameran puoleen valmistautuen kirjaamaan kysymystä, mikä osoittaa myös kysymyksen ja vastauksen muodostaman sekvenssin päättämistä (r. 5, Kuva 3).

Leevi korjaa vuorossaan kysymyksensä kielellistä muotoa korvaamalla ilmauksen *kuinka moni* muotoilulla *kuinka mones osa* – (r. 5–6). Heti Leevin korjauksen jälkeen opettaja alkaa kirjata kysymystä katse paperissa (rivi 6 ja 9). Vielä kysymyksen kirjoittamisen ollessa kesken opettaja siirtyy kohti seuraavaa työvaihetta osoittamalla ryhmälle kysymyksen (*mikäs on se vastaus*, r. 12). Hän kuitenkin nostaa katseensa paperista vasta saatuaan kysymyksen kirjaamisen valmiiksi (r. 15) ja myöntää puheenvuoron Eliakselle (r. 17). Opettajan kysymyksen (r. 12) ja vastaajan valitsemisen (r. 17) väliin jäävän välisekvenssin aikana opettaja jatkaa kesken olevaa kysymyksen kirjoittamista selostaessaan seuraavan vastaajan valinnan periaatetta (r. 14–15). Näin opettaja voi eri modaaliteetteja, kuten kirjoittamista, kehollista orientaatiota ja puhetta, hyödyntämällä viedä samanaikaisesti useita toimintalinjoja eteenpäin. Opettaja hyödyntää välisekvenssiä kirjaamiseen ja antaa oppilaille aikaa viitata. Luokkatilanteessa osanottajat siten seuraavat toistensa toiminnan ajallista etenemistä ja sovittavat toimiaan, kuten oppilaat viittaamista ja opettaja vastaajaehdokkaiden silmäilyä toisiinsa (ks. Kääntä 2012).

Opettajan kysymyksen ja Leevin vastauksen välisen sekvenssin aikana myös fokusoppilas Amanda osallistuu oppimistilanteeseen aktiivisesti, vaikka hänellä ei roolia luokan puhetilassa olekaan. Amanda katsoo valkokankaalle (r. 4, Kuva 2) ja valmistautuu kirjalliseen työskentelyyn Leevin vastauksen aikana. Hän tarttuu oikealla kädellään viivaimen ja kynään ja tarkastelee ne kädessään omaa paperiaan (r. 5). Samassa kohdassa kuin opettaja alkaa kirjoittaa, Amanda laittaa viivaimen pois ja ottaa kynän käteensä, kääntää paperia itseään kohti ja siirtää katseensa ja vasemman kätensä kohti oikeaa kirjoituskohtaa (r. 6–7, Kuva 4). Amanda kirjaa kysymystä katse omassa paperissaan ja siten kuullun varaisesti (r. 10, Kuva 5). Näin hän kirjoittaa kysymyksen alun (*Kuinka mones osa*) valmiiksi ja nostaa sitten katseen valkokankaalle. Tässä kohdassa luokan julkisessa puhetilassa vallitsee tauko (rivi 17), ja odotetaan opettajan saavan kysymyksen kirjauksen valmiiksi ja valitsevan seuraavan vastaajan. Amanda ei ole ilmoittautunut halukkaaksi vastaajaksi viittaamalla vaan palauttaa katseensa omaan paperiinsa ja jatkaa kirjaamistaan. Hän tukeutuu opettajan näkyviin kirjaamaan kysymykseen ja katsoo vuoroin paperiinsa, vuoroin valkokankaalle.

Meneillään on siten kaksi päällekkäistä, toisiaan seuraavaa kirjoittamaan ryhtymisen ja kirjaamisen tapahtumaa: sekä opettaja että Amanda seuraavat kysymystä tuottavan oppilaan muotoilua valmiina kirjaamaan sen. Svinhufvud (2016) on opintopsykologin muistiinpanokirjoittamista koskevien analyysien pohjalta esittänyt, että siirtyminen ei-kirjoittamisesta kirjoittamiseen tapahtuu askel kerrallaan. Jotta kirjoittamisen voi olettaa alkavan, on kirjoittajan Svinhufvudin mukaan oltava valmiina kirjoittamaan ja toisaalta saatavilla täytyy olla jotakin kirjoittamisen arvoista.

Esimerkissä 1 opettaja ei oppilaan vastauksen jälkeen tuota verbaalista evaluoivaa vuoroa, jolla osoittaisi oppilaan kysymyksen olevan sopiva ja sellaisenaan näkyville kirjaamisen arvoinen. Sen sijaan opettaja kääntää katseensa dokumenttikameralla olevaan paperiin, osoittaa kynän paikalla valmistautumista ja osoittaa validoivansa oppilaan tuottaman kysymyksen alkamalla kirjoittaa sitä Leevin tuottaessa korjaustaan (r. 6) – siis jo ennen kuin on kuullut kysymyksen loppuun asti. Sen verran opettaja editoi Leevin vastausta, että hän muuttaa tämän käyttämän yksikön partitiiviin (r. 7, *pakkausmateriaalia*) monikon partitiiviin (r. 16, *materiaaleja*). Amanda puolestaan ei odota opettajan evaluoivaa vuoroa vaan alkaa kirjoittaa kysymystä asetuttuaan kirjoitusasentoon ja löydettyään oikean kirjoituskohdan hieman myöhemmin kuin opettaja (r. 9). Amandan viivaimen tavoittelu (r. 5–6) on kiinnostavaa, koska viivaimen käyttö olisi merkki kysymyksen kirjaamisen sijaan pyrkimyksestä merkitä vastaus alleviivaamalla. Amanda orientoituu siis aluksi eri kohtaan tehtäväsykliä.

Esimerkin 1 kaltaiset tapaukset olemme nimenneet opettajajohtoisiksi kysymyksen kirjaamisen sekvensseiksi. Tyypillisesti kirjoittaminen etenee seuraavasti: 1) opettaja kehottaa esittämään kysymyksen luetusta kappaleesta, 2) oppilaat viittaavat, 3) opettaja antaa oppilaalle puheenvuoron, 4) oppilas esittää kysymyksen, 5) opettaja kirjoittaa kysymyksen monisteeseen ja mahdollisesti editoi sitä samalla, 6) oppilas kirjoittaa kysymyksen omaan paperiinsa. Tämän sekvenssin jälkeen seuraa yleensä vastauksen sekvenssi, jossa opettaja pyytää vastausta kirjattuun kysymykseen ja sen saatuaan alleviivaa vastauksen tekstistä (r. 12–21).

Opettaja ei edellytä toiminnassaan oppilaita kopioimaan yhteistä kysymystä omaan paperiinsa, vaan edelleen vaihtoehtona on keksiä oma kysymys. Itse asiassa Leevin tuottaman kysymyksen on kirjannut paperiinsa vain kuusi paikalla olleista ja Amandan luokan 21 oppilaasta. Seuraamamme fokusoppilaat kirjaavat opettajan vahvistaman kysymyksen omaan paperiinsa, mikäli kysymyksen kohta on heillä tyhjä. Toisin sanoen siitä asti, kun heillä on kysymyksiä keksimättä, he siirtyvät kirjaamaan samoja kysymyksiä opettajan kanssa. Vaikka oppilailta on ollut muutama minuutti aikaa kirjata tekstiin omia kysymyksiä ennen yhteistä kappaleiden läpikäymistä (ks. luvun alku), kaikilla aika ei ole riittänyt ainakaan koko tekstin läpikäymiseen. Tehtävänantoon sisältynyt mahdollisuus omaehtoiseen ratkaisuihin jää myös Amandan kohdalla toteutumatta, sillä hän orientoituu julkiseen opetuskeskusteluun.

Amandan tapa toimia voidaan nähdä oppimisena koulussa olemisen käytänteisiin (ks. Pitkänen-Huhta 2003: 199–200). Toisen tekstin toistaminen on havaittu myös historian tekstitaitojen tutkimuksissa yhdeksi luetun ymmärtämisen responsistrategiaksi, johon oppilaat pyrkivät tukeutumaan ja joista opettajat yrittävät luotsata heitä pois (Rantala & Khawaja 2016: 86; Jakonen 2018).

3.2 Oppilas jäsentää toimintaansa

Aiemmassa luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on havaittu, että IRE-sekvensseihin pohjautuvassa, opettajajohtoisessa työskentelyssä vuorottelu ja oppilaan ja opettajan toiminta muodostavat rutiininomaisia kuvioita, joiden toistumiseen oppilaat orientoituvat ja joissa ei aina niinkään tarkkailla toiminnan sisältöä kuin sen ajoitusta (mm. Kääntä 2011). On havaittu, että opetussykli voi rutinoitua niin, että oppilaat tarjoavat vuorovaikutuksessa sekventiaalisesti seuraavaa (vastaus)vuoroa ennen kuin opettaja on ehtinyt tuottaa kysymystä (mm. Tainio & Slotte 2017). Seuraavissa kolmessa esimerkissä ollaan saman tehtävän äärellä kuin esimerkissä 1 mutta tilanteet ovat toisesta luokasta. Kaikissa esimerkeissä tulee esiin se, miten oppilaat orientoituvat työskentelyssään opettajan toimintaan ja toisaalta sekvenssin rutiininomaisuuteen ja kuinka he muotoilevat omaa toimintaansa opettajan toiminnan luomassa ajoituksen ja tehtävän sisällön kehyksessä.

Esimerkissä 2 käsittely etenee rutiiniksi muodostuvana opetussyklar sarjana, jossa opettaja pyytää oppilailta tekstiin kohdistuvia kysymyksiä. Seuraamme esimerkissä Emilian merkintöjä omaan paperiinsa.

Esimerkki 2. "Mistä kaatopaikka muistuttaa?"

% = rajaa Emilian (Emi) eleiden, katseen ja kirjoituksen keston

* = rajaa opettajan (Ope) eleiden, katseen ja kirjoituksen keston

01 OPE: % Kalle
Emi %kynä kirjoituskohdassa

02 KAL: Mi-*(.)
Ope *kumartuu kynä kädessä*

03 KAL: mitä* kaatopaikka J- Jäämerellä %muistut-
Ope *kynä kirjoituskohtaan, liikkuu edes takaisin
Emi %"M i"

04 KAL: tai %mistä kaatopaikka Jäämerellä muistuttaa*
Ope --> *
Emi %"t"

05 OPE: *%hyvä kysymys **(.) hienosti keksitty*
Ope *kynä kirjoituskohtaan * *"M i s t ä k a a -" *

06 Emi %kynä pois, tarttuu kumiin
% (2.0) % (1.4) %

07 Emi %pyyhkii t-kirjaimen% tarttuu kynään, kirj.kohtaan%
% (6.0) %
Emi %"s t ä"%

Esimerkin 2 alussa opettaja antaa puheenvuoron Kallelle. Kun Kalle alkaa tuottaa vuoroaan, opettaja kumartuu dokumenttikameran puoleen (r. 2). Kalle muotoilee kysymyksensä melkein valmiiksi mutta keskeyttää kuitenkin itsensä ja tekee kielelliseen muotoiluun kohdistuvan itsekorjauksen. Siinä hän korvaa kysymyssanan *mitä* kysymyssanalla *mistä*. Kallen itsekorjauksen aikana opettajan kynä on kirjoituskoh-

dassa, mutta hän pyörittää sitä paperin pinnassa kirjoittamatta. Kun Kalle on rivillä 4 tuottanut kysymyksen valmiiksi, opettaja tuottaa positiivisesti evaluoivan vuoron (r. 5) ja alkaa kirjoittaa Kallen kysymystä.

Emilia istuu jo ennen esimerkin 2 alkua kirjoitusasennossa, kynä kirjoituskohdassa. Hän alkaa kirjoittaa kysymystä omaan paperiinsa kuulonvaraisesti Kallen tuottaessa ensimmäistä kysymyksiä muotoilua (rivi 3) ja ennättää kirjoittaa kysymysanaa *Mitä* aina *t*-kirjaimen saakka (r. 4). Opettajan evaluoivan vuoron aikana Emilia kuitenkin tarttuu kumiin, pyyhkii pois kirjaimen *t* (r. 5) ja jatkaa sitten kysymyksen kirjaamista samassa muodossa kuin opettajakin sitä kirjaa (r. 6).

Esimerkki 2 on sellaisesta kohdasta tuntia, jossa on edetty yhteisessä työskentelyssä työstettävän tekstin loppupuolelle. Yhteisen työskentelyn vaiheet – kappaleen lukeminen, opettajan kysymys ja puheenvuoron myöntäminen sekä kysymyksen kirjaaminen – on siten koettu jo useampaan kertaan. Tunnilla ei myöskään ole koettu tilannetta, jossa opettaja olisi hylännyt oppilaan ehdottaman kysymyksen. Voidaan siis ajatella, että vaikka opettaja dokumenttikameran äärellä odottaa, kunnes Kalle on muotoillut kysymyksen loppuun, ennen kuin kirjaa sen ylös, Emilialla ei ole syytä odottaa opettajan evaluoivaa vuoroa tai opettajan kirjaamisen alkua. Emilian kirjallinen itsekorjaus (r. 6–7) osoittaa, että myös kirjoittaminen asettuu osaksi lineaarisesti etenevää toimintaa ja kirjoittamista osana koko luokkahuoneen vuoro-vaikutusta.

Esimerkki 3 on yhteisen työskentelyn alkuvaiheilta. Opettaja on pyytänyt yhtä oppilasta lukemaan ensimmäisen kappaleen ääneen ja muita kuuntelemaan sen silmät kiinni. Tämän jälkeen jatkuu opettajajohtoinen kysymyksen kirjaamisen sekvenssi, ja opettaja seisoo valmiiksi dokumenttikameran luona kynä kädessään. Seuraamme esimerkissä 3 Ilmarin työskentelyä. Koska kiinnitämme huomiota sekä Ilmarin että opettajan kirjoittamisen ajoitukseen, litteraattiin on selvyuden vuoksi merkitty kirjoittaminen omalle rivilleen.

Esimerkki 3. "Minne roskat ajautuvat?"

% = rajaa Ilmarin (ilm) kehonliikkeiden, katseen ja kirjoittamisen keston

* = Opettajan (ope) kehonliikkeiden, katseen ja kirjoittamisen keston

& = rajaa Ilmarin (ilm-k) kirjoittamisen keston

+ = rajaa opettajan (ope-k) kirjoittamisen keston

01 OPE: hyvä (0.3) eli sä (.) tekisit tästä kysymyksen
 02 OPE: (3.0) %(3.9) %
 ilm %tarttuu viivaimen ja kynään, irottaa otteensa%
 03 OPE: minkälaisia muunlaisia kysymyksiä te ootte-
 04 OPE: mä näin siellä jotku oli ehtinyt kirjottaa
 05 OPE: minkälaisen kysymyksen sä (1.1) oot keksinyt (1.7)
 06 OPE: Joel minkälainen kysymys sulla on siellä
 07 JOE: mä vaihoin sitä äskettäin (.) minne roskat ajautuvat
 08 OPE: joo* (0.6) sulla oli semmonen kysymys %ja %

- ope *kumartuu, katse paperiin, kynä kirjoitusasentoon
 ilm %tarttuu kynään%
- 09 OPE: %Vilellä oli että %
 ilm %kynä liikkuu kirjoituskohdan päällä%
- 10 OPE: +%kuinka paljon
 ope-k +”kuinka”
 ilm %kynäkäsi lepää paperilla, katse valkokankaalla ->
- 11 +(6.6)
 ope-k +”paljon”
- 12 OPE: meri+ssä (2.2) on+ (1.2) ro+skaa jätettä (0.9) muoviros+kaa
 ope-k +”merissä” +”on” +”roskaa” +”?”
- 13 OPE: ja sulla oli että* (0.5) minne
 ope *katse Joeliin
- 14 JOE: roskat *ajautuvat
 ope *katse paperiin
- 15 OPE: joo +(.) sä (-) minne (0.8) +roskat (0.7) a+jautuvat
 ope-k +”minne” +”roskat” +”ajautuvat”
- 16 OPE: %mikäs siihen on vastaus Joel %
 ilm %katse paperiin, kynä kirjoitusasentoon%
- 17 JOE: *&ö (0.5) sinne jonneki (1.2) olikse
 ope *viivain käteen ja paperin päälle
 ilm-k &”Minne roskat ajautuvat?”->
- 18 JOE: (.) arktiseen merenpohjaan
- 19 OPE: *joo se tarkoittaa sitä just sitä Jäämerta* arktista
 ope *alleviivaa *
- 20 OPE: *arktinen alue puhuttiin eli Euroopan Pohjois-Euroopan (-)
 ope *katse luokkaan, vilkaisee tekstiä
- 21 OPE: hyvä (0.8) seuraavaksi tarvitaan
- 22 OPE: uus lukija meille*
 ope *kävleee pois dokumenttikameran luota
- 23 (2.4)
- 24 OPE: Katja (0.4) tarjoutuu vapaaehtoiseksi ja &nyt voit
 ilm-k ->&

Esimerkin 3 alussa opettaja käynnistää kysymyksen kirjaamisen sekvenssin (r. 1–6) ja tuo esiin, että kysymyksiä voi olla erilaisia. Ilmari seuraa opettajan työskentelyä ja tarttuu kynään ja viivaimen, mutta jättää ne kuitenkin paikoilleen pulpetille (r. 2). Kun opettaja on nimennyt Joelin ja pyytänyt häntä kertomaan oman kysymyksensä, opettaja kumartuu dokumenttikameran puoleen kynä kädessään. Joel kertoo kysymyksensä (r. 7). Myös Ilmari valmistautuu kirjoittamaan heti opettajan toimintaa seuraten: hän tarttuu kynään ja pitää kynää paperin päällä kirjoitusasennossa (r. 8). Sen sijaan, että opettaja kirjaisi viimeksi äänessä olleen Joelin kysymyksen, hän poimii aiemmassa opetuskeskustelussa esillä olleen Villen kysymyksen kirjattavaksi ensin (r. 9–12). Ilmari ei seuraa opettajan ratkaisua vaan laskee kynää pitelevän kätensä paperille kirjoittamatta. Kun opettaja palaa Joelin kysymykseen (r. 13) ja alkaa kirjata sitä oman sanelunsa tahdissa (r. 15), Ilmari nostaa kynän uudelleen kirjoitusasentoon ja alkaa kirjata opettajan perässä Joelin kysymyksen omaan paperiinsa. Ilmari näyttäisi toisin sanoen orientoituvan nimenomaan vastausvuorossa olleen vertaisensa kysymykseen, ei aiemmasta opetuskeskustelusta uudelleen esiin nostettuun

ja opettajan äänellä kuuluu kysymykseen. Ilmarin tapa toimia tuo esiin, ettei kysymyksen kirjaaminen ole vain kopiointia vaan nojaa osanottajan tekemään valintaan.

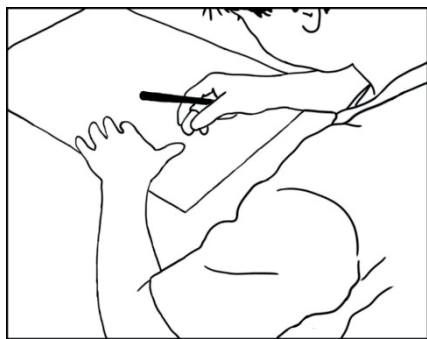
Vastausten etsiminen valmiille kysymyksille muodostaa oman IRE-sekvenssinsä tarkastelemiemme oppituntien opetusyhteisöissä (r. 16–19). Tämän sekvenssin palautevuoron aikana opettaja tarkentaa oppilaan vastausta osoittamalla, että Joelin vastauksessa ja tekstissä esiintynyt käsite *arktinen merenpohja* viittaa aiemmin yhdessä käsiteltyyn, tuttuun käsitteeseen *Jäämeri*. Tässä esimerkissä kysymykseen vastaamisen sekvenssi tarjoaa Ilmarille ajan kirjoittaa kysymys valmiiksi omaan paperiinsa samoin kuin Amandalle esimerkissä 1.

Esimerkissä 3 on havaittavissa se, kuinka oppilas tulkitsee opettajan kehoilista ja verbaalista toimintaa ja orientoituu niitä seuraten yhteiseen toimintaan (ks. Kääntä 2011). Opettaja kuitenkin tekee muutoksen opetussekvenssiin, eikä kynään tarttuminen (r. 8) edelläkään viimeisen äänessä olijan kysymyksen kirjaamista (vrt. esimerkki 2). Opettajan tekemästä rutiininmuutoksesta seuraa myös Ilmarin jättäytyminen hetkeksi yhteisestä toiminnasta.

Yhteisestä toiminnasta jättäytyminen ja orientoituminen omaan toimintaan eivät kuitenkaan tarkoita, että oppilas jättäytyisi tyystin opetusyhteisön ulkopuolelle. Tämä havainnollistuu esimerkissä 4, jossa jatkuu edellisen esimerkin opetustilanne.

Esimerkki 4. "Mitä suurin osa meriroskasta on?"

- 01 OPE: Katja (0.4) tarjoutuu vapaaehtoiseksi ja nyt voit
 02 OPE: %päättää itse kuunteletko silmät kiinni vai% seuraatko
 ilm %kumi käteen %
 03 OPE: sormella %vaikka tekstistä Katjan ääntä (0.9)
 ilm %kääntää paperin poikittain, alkaa kumittaa (Kuva 6) ->



- 04 OPE: päättää itse (.) ole hyvä
 05 KAT: suurin osa meriroskasta% on muovia %josta on tullut
 ->% %kynä kirj.asentoon->
 06 KAT: yksi vak- (.) yksi vakavi- %&vakavimmista uhkista
 ilm ->%
 ilm-k &"Minne" ->
 07 KAT: vesiympäristölle (.) hitaasti hajoava muovi aiheuttaa
 08 KAT: haittaa eliöstölle sekä terveydelle ja taloudelle

- 09 KAT: (0.2)&% muovia on kaloissa (.) linnuissa ja
ilm %kynä ilmaan
ilm-k ->&
- 10 KAT: merinisäkkäissä (0.4)ennen pitkää mikro%skooppiset
ilm %kynä paperiin
- 11 KAT: &muovihituset ja niiden
ilm-k &"roskat" (Kuva 7) ->



- 12 KAT: sisältämät haitalliset aineet (.) voivat päätyä
13 KAT: ruokalautaselle%&mme
ilm %kynä ilmaan
ilm-k ->&
- 14 (1.1)
- 15 OPE: millaisen kysymyksen %&teit tai voisit tehdä nyt
ilm %kynä paperiin
lm-k &"ajatuvat?" ->
- 16 OPE: kun kuulit tuon kappaleen (.) luettuna
17 (5.1) %&(1.0)
ilm %kynä ilmaan
ilm-k ->&
- 18 OPE: Katja (.) minkälainen kysymys sulla (-)
- 19 KAT: öö *mitä suurin osa meriroskasta on
ope: *kumartuu paperin ylle, kynä paperiin*
- 20 OPE %joo (1.4) mi+tä (2.9) mitä +a mitä suurin osa%
ope-k + "mitä" + "on"
ilm: %pyyhekumi käteen, paperi poikittain, pyyhkii (Kuva 8)%



- 21 KAT: meri%roskasta on
ilm: %kynä kirjoitusasentoon
- 22 (0.7)
- 23 OPE: joo mi+tä suurin o+sa (0.2) +&meri (.) +roskasta (.) +on
ope-k +”mitä suurin”+”osa” +”meri” +”roskasta” +”on”
ilm-k &”Minne”->
- 24 OPE: ja+ vastatkaapa muut *(.)&mitä se on
ope *pyyhekumi käteen
ope-k +?
ilm-k ->&
- 25 OPE: &mitä se suurin osa (0.3) *meriroska- roskasta on*
ope: *pyyhkii on *
ilm-k &”roskat”->
- 26 (2.0) *(2.0) % %(1.9)
ope: *katse luokkaan
ilm: %kirjoittaminen keskeytyy, viittaa% %kynä paperiin%
ilm-k &”ajautuvat?”->
- 27 OPE: Tiina
- 28 TII: muovia
- 29 OPE: niin* (.) ja yleensä hän se on niin eikä vaan me ollaan
ope *katse paperiin, viivain paperille
- 30 OPE: opittu seki että yleensä saattaa *olla että *
ope: *alleviivaa*
- 31 OPE: tietoteksteissä se tärkein asia on
- 32 OPE: siinä kappaleen &alussa% (0.8)
ilm: %kynä ylös
ilm-k: ->&

Esimerkissä 4 opettaja on siirtynyt ohjaamaan seuraavan kappaleen yhteistä lukemista ja valinnut lukijaksi Katjan. Ilmari ei etene muun luokan mukana seuraavan kappaleen tekstin kuunteluun, vaan tarttuu pyyhekumiin (r. 2). Hän pyyhkii pois juuri kirjoittamansa kysymyksen (r. 3, Kuva 6) ja alkaa kirjoittaa sitä uudelleen samaan kohtaan (r. 6–15, Kuva 7). Saatuaan kysymyksen kirjattua hän tarttuu uudelleen pyyhekumiin ja pyyhkii kysymyksen pois (r. 20, Kuva 8). Tämän jälkeen Ilmari asettaa kynän uuteen kohtaan paperia, ensimmäisen kappaleen päättyneen rivin perään ja alkaa kirjata samaa kysymystä uudelleen tähän uuteen paikkaan (r. 23–32).

Esimerkissä 4 käy ilmi oppilaan mahdollisuudet sovittaa omaa toimintaansa ja omia valintojaan opettajajohtoiseen työskentelyrytmiin. Siitä voidaan jättäytyä ja toisaalta kuitenkin orientoitua siihen uudelleen. Ilmarin työskentely ei esimerkin 4 alusta saakka noudata enää yhteisen työskentelyn rytmiä, koska kysymyksen useampaan kertaan uudelleen kirjaaminen vie enemmän aikaa kuin opettajajohtoisessa työskentelyssä kirjaamiselle on varattu. Vaikka Ilmari onkin jättäytynyt yhteisestä rytmistä, työskentely pysyy tehtävässä. On myös huomionarvoista, että Ilmari kuitenkin seuraa opetuskeskustelun etenemistä, sillä hän reagoi opettajan tekemään kysymykseen – keskeyttää kirjoittamisen ja viittaa (r. 26). Ilmari ei saa puheenvuoroa vaan palaa kirjaamaan kysymyksen loppuun.

Esimerkeissä 2, 3 ja 4 kiinnostavaa on myös oman tekstin editointi ja editoinnin sovittaminen osaksi meneillään olevaa toimintaa. Oppilailla on käytössään lyijykynä, pyyhkumi ja viivain, ja implisiittisesti tähän työvälineohjeistukseen kuuluu niiden käyttö: virheiden korjaaminen pyyhkimällä ja alleviivauksen tekeminen viivaimen avulla. Opettaja mallintaa molempia toimia dokumenttikameralla työskennellessään. Esimerkeissä 2, 3 ja 4 pyyhkumia hyödynnetään kirjauksen korjaamiseen. Esimerkit eroavat toisistaan siinä, mitä korjataan.

Pyyhekumin käyttöä opetustilanteessa on tarkasteltu ”oikean” ja ”väärän” merkinnän merkinä (Heikkilä 2006: 118–119, 148–149). Kun pyyhekumin käyttö tulee oppilaan toiminnassa relevantiksi, jotakin pyyhkimisen arvoista ja siten poistettavaa on tehty. Se, mikä on virhe, määrittyy taas paitsi oppitunnin ja koulun kontekstissa myös suhteessa oppilaan omiin tavoitteisiin toiminnassaan (vrt. Heikkilä 2006: 118–119). Emilia korjaa esimerkissä 2 sanan alkutavua, jotta se olisi yhdenmukainen kirjattavan kysymyksen kanssa, ja orientoituu näin morfosyntaktiseen normiin: alun kysymyksen on oltava oikeassa muodossa muuhun lauseeseen nähden. Ilmarin editointi ei sen sijaan tunnu liittyvän mihinkään opetuksessa eksplikoituun normiin. Hänen kirjaamassaan kysymyksen ensimmäisessä versiossa esimerkissä 3 ei ole ulkopuolisen silmin havaittavaa virhettä. Myöskään kysymyksen sijoittelun suhteen Ilmarin toiminta ei poikkea työskentelyn tavoitteista – kysymys on jo ensimmäisellä kirjauskerralla juuri siinä, mihin opettaja on sen ehdottanut laitettavaksi ja mihin myös opettaja sen kirjoittaa. Pyyhkiessään kysymyksen ja kirjoittaessaan sen uudelleen kahteen kertaan Ilmari orientoituu omaan työhönsä ja jättäytyy yhteisestä työskentelyrytmistä ja valitsee kysymykselle itseään tyydyttävän paikan paperitilasta. Kirjoittamisen ja pyyhkimisen toimissa ei esimerkissä 4 ole kyse perinteisessä mielessä käsitetystä editoinnista, kuten Emilian työskentelyssä esimerkissä 2, koska Ilmari ei muuta kysymyksen kieliasua eikä tee kysymyksen oikeinkirjoitukseen liittyviä virheitä, jotka vaatisivat koulukontekstissa korjaamista. Kyseessä on siten tekstin manipulointi graafisena muotona, ei kielellisenä sisältönä (ks. Pitkänen-Huhta 2003: 199–201). Ilmarin tekemä kysymyksen siirtely paperilla osoittaa myös, ettei toiminnassa ole kyse vain opettajan graafisen tuotoksen kopioimisesta sellaisenaan omaan paperiin.

Olemme tässä luvussa analysoineet lukemisen, kysymyksen muotoilun, kirjaamisen ja vastaamisen sekvenssejä ja tarkastelleet, miten oppilaat jäsentävät toimintaansa ja sen ajoittamista opettajan toiminnan ja luetun ymmärtämisen tehtävän kehyksessä. Analyysissämme nousee esille, että opettajajohtoisessa opetustilanteessa oppilaat tekevät erilaisia valintoja sen suhteen, mihin luokahuoneen toimintaan orientoituvat ja milloin. Ensinnäkin esimerkeistämme käy ilmi, että oppilaat orientoituvat tutun opetusrytmin rutiinomaisuuteen esimerkiksi aloittamalla kysymyksen kirjaamisen jo ennen opettajan hyväksyvää toimintaa. Myös opettajan kirjaaman kysymyksen kopioiminen osoittaa rutiiniin orientoitumista: oppilas tietää, että oman kysymyksen keksiminen ei ole välttämätöntä, koska valmis kysymys tu-

lee opetussyklissä ennen pitkää tarjolle. Toiseksi analyysissämme hahmottuu, kuinka oppilas orientoituu yhteiseen toimintaan ja muotoilee omaa toimintaansa sen osaksi esimerkiksi tarjoutumalla vastaamaan opettajan kysymykseen kesken oman kirjoittamisen. Kolmanneksi oppilailla on kuitenkin mahdollisuus tehdä opettajan ohjeistuksen, luokkahuoneen sovitun toimintamuodon ja opettajan toiminnan kehityksessä sellaisia valintoja, jotka osoittavat orientoitumista nimenomaan omaan agendaan. Tämä näkyy analyysissämme esimerkiksi siinä, kuinka oppilas jättäytyy yhteisen tekemisen rytmistä tai valikoi, minkä tarjolla olevista kysymyksistä kirjaa omaan paperiinsa.

4 Päätelmät ja pohdinta

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet, millaisia tekstitapahtumia oppilaan asiatekstin lukemiseen koululuokassa liittyy, ja toisaalta, miten oppilaat jäsentävät toimintaansa suhteessa opettajan toimintaan ja ohjeisiin. Tarkastelemassamme ympäristöopin opiskelutilanteessa lukeminen ja kirjoittaminen kietoutuvat toisiinsa. Opettajan oppilailta keräämät kysymykset ovat osa opettajan luomaa pedagogista tilannetta, jossa huomiota kiinnitetään ympäristöopin monilukutaitoihin, erityisesti luetun ymmärtämiseen ja käsitteisiin. Tekstin yhteinen käsittely muotoutuu rutinoituneeksi opetussyklisen sarjaksi, jossa teksti luetaan kappale kerrallaan useimmiten ääneen ja oppilaat tarjoavat luetusta tekemiään kysymyksiä. Näistä opettaja tyypillisesti kirjaa yhden näkyville ja pyytää siihen vastauksen.

Opetussykli etenevät opettajan toiminnan luomassa kehityksessä. Opettajan verbaalisen toiminnan lisäksi keskeistä on hänen kehollinen toimintansa. Liikkuminen dokumenttikameran luo ja siitä pois, kynän asettaminen dokumenttikameralla olevalle paperille kirjoitusvalmiuteen sekä kirjoittaminen ja alleviivaaminen antavat oppilaille opettajan verbaalisen toiminnan ohella vihjeitä siitä, missä kohdin opetussykliä ollaan menossa. On myös tilanteita, joissa kehollinen toiminta riittää. Esimerkeissämme opettaja tuottaa välillä verbaalisen palautevuoron silloin, kun hyväksyy oppilaan kysymyksen yhdessä kirjattavaksi. Toisinaan validointi tapahtuu kuitenkin kehollisesti: opettaja asettuu kirjaamaan oppilaan kysymystä. Tämä havainto on linjassa niiden Käännän (2011, 2012) tekemien huomioiden kanssa, joiden mukaan opetusvuorovaikutuksen jäsentymisessä kehollisella toiminnalla on olennainen osa. Toiseksi se kertoo toisen tuotoksen kirjaamisen asemasta vuorovaikutuksessa – toisen sanomaa aletaan kirjata muistiin silloin, kun jotakin kirjoittamisen arvoista on sanottu (ks. Svinhufvud 2016).

Kirjoittamisen materiaaliset valinnat – lyijykynäkirjoittaminen sekä pyyhkekuumin ja viivaimen käyttö – vaikuttavat nekin toiminnan ja vuorovaikutuksen jäsentymiseen tarkastelemassamme luokkahuonetilanteessa. Kysymykseen vastaaminen muodostaa aineistossamme oman sekvenssinsä. Oppilas tuottaa vastauksen ver-

baalisesti, mutta kirjoittamisen kannalta vastaustoiminta toteutuu sekä oppilaan että opettajan paperissa alleviivauksena. Näin viivaimen käsittely ja sen käyttöön orientoituminen voitaisiin tulkita vastaustoiminnan ennakoimisena. Pyyhekumin käyttö taas liittyy ensisijaisesti korjaamiseen, joko kieliasun korjaamiseen tai koko paperitilan graafisen ulkoasun korjaamiseen. Oppilaat myös sovittavat työvälineiden käytön ja niiden valinnan eri tavoin meneillään olevaan toimintaan.

Ylipäänsä opetus sykli, sen vaatima toiminta ja työvälineet vaikuttavat aineistomme pohjalta olevan oppilaille tuttuja. Fokusoppilaat orientoituvat esimerkiksi kysymyksen kirjaamiseen kuuntelemalla vastausvuorossa olevan oppilaan muotoilemaa kysymystä ja kirjaamalla sen omaan paperiinsa. Vaikka kirjaamista on mahdollista seurata myös visuaalisesti opettajan hyödyntäessä dokumenttikameraa, oppilaat työskentelevät pääasiassa omaa paperiaan tarkastellen ja saattavat aloittaa syklin seuraavan vaiheen ennen opettajaa tai jättäytyä syklistä jälkeen. Oppilaiden toiminnan ajoitus osoittaa, että he ensinnäkin pyrkivät suurimmaksi osaksi pysyttelemään yhteisen työskentelyn tahdissa. Toisekseen he myös osaavat ennakoida opettajan tuottaman verbaalisen ja kehollisten toiminnan ja syklin tuttuuden avulla, millainen toiminta on odotuksenmukaista seuraavaksi. Kyse on siis oppilaan kannalta toisten osallistujien toiminnan tarkkailusta luokkahuonetilanteessa mutta myös erityisesti toisen toiminnan ajoituksen havainnoinnista ja oman toiminnan sovittamisesta siihen (ks. Kääntä 2011; myös Tainio & Slotte 2017). Oma merkityksensä on myös sillä, että opettajan toiminta jää dokumenttikameralla heijastettuna oppilaille näkyviin. Vaikka yhteisestä toiminnasta hetkeksi jättäytyisikin, opettajan tuottamat merkinnät on mahdollista myöhemmin siirtää omaan paperiin.

Kirjoittamisen näkökulmasta voidaan kysyä, tapahtuuko tarkastelemisamme opetustilanteissa kirjoittamista vai kopioimista. Opettajan alkuperäinen tehtävänannon muotoilu (*minkälaisen kysymyksen olet tehnyt tai voisit tehdä tästä kappaleesta*) tekee tilaa jokaisen oppilaan omaehtoiselle työskentelylle ja tarjoaa siten toimijuutta ja vaihtoehtoisia tapoja sen toteuttamiseen. Opettaja ei ohjeista kopioimaan kirjoittamaansa kysymystä paperiin, mutta opettajan johtama käsittely muotoutuu kuitenkin opettajan ja oppilaiden yhteistyössä toimintajaksoksi, jossa (ainakin tarkastellut fokus)oppilaat suuntaavat huomionsa vertaistensa kielentämiin ja opettajan kirjaamiin kysymyksiin ja niiden muistiin kirjoittamiseen osin oman toimijuuden kustannuksella. Näin tehtävä, joka on esitelty oppilaiden omalle toimijuudelle tilaa tekeväksi, voikin rakentua vuorovaikutuksessa tietoa ja kielellistä muotoilua toistavaksi. Toisaalta, kuten Rantala ja Khawaja (2016) esittävät, tekstin kopioiminen voi olla oppilaiden totunnainen työtapo, jota käytetään luetun ymmärtämisen tehtäviin vastaamiseen ja joka otetaan käyttöön, jos se tulkitaan tehtävään sopivaksi. Tiedon toistaminen voidaan lisäksi ajatella oppilaan tavaksi säädellä kirjoittamisen ja tekstin ymmärtämisen työtaakkaa, kuten Skaar (2015) on esittänyt. Erityisesti näin on silloin, kun kirjoittaja on fokusoppilaittemme tapaan tekemisissä itselleen uuden ja opittavan kielimuodon kanssa. On myös muistettava, että tämän artikkelin puitteissa

analysoimamme opetushetki on osa pidempää työskentelyä, jonka päämääränä on kirjoittaa tekstin pohjalta. Huomionarvoinen seikka on myös se, että aineistossamme nimenomaan fokusoppilaat – eli ne, joiden työskentelyä on erityisesti kameran avulla seurattu – kirjaavat opettajan kirjaamaa kysymystä. On siis mahdollista, että oppilaan työskentelyn seuraaminen vaikuttaisi hänen toimintaansa niin, että hän orientoituu opettajan toimintaan voimakkaammin kuin olisi silloin, jos vieressä ei olisi seuraavaa kameraa.

Työelämän kirjoittamiskäytänteiden tutkimuksessa Nissi (2015) on havainnut, että kokouksessa yhteisen tekstin tuottaminen on sosiaalisesti normitettua toimintaa, jossa hyödynnetään verbaalisia, kehollisia ja materiaalisia resursseja siten, että tekstin tuottaminen on tehokasta ja se ehditään tuottaa määrättyssä ajassa. Sama ekonominen eteneminen piirtyy esille myös tämän artikkelin esimerkeistä. Yhteisen työskentelyn päämääräksi hahmottuu ensinnäkin ohjeistettu lukeminen, sillä opettaja määrittelee lukemisen kohteen, keston ja osin tavankin. Toisin sanoen toiminnassa ohjataan siihen, että kaikki tietävät, mitä lukevat, ja kaikilla on siihen aika. Opettajan toiminta näyttäytyy myös luetun ymmärtämisen strategioiden mallintamisena. Opettajan rooli on myös strukturoida toimintaa ja huolehtia ajankäytöstä. Jakamalla puheenvuoron yhdelle oppilaalle kerrallaan ja kirjaamalla ylös pääsääntöisesti vain yhden kysymyksen opettaja koordinoi vuorovaikutusta niin, että koko käsiteltävä teksti ehditään käsitellä oppitunnilla siihen varatussa ajassa.

Multimodaalisen keskusteluanalyysin tutkijat ovat viime vuosina tuoneet toistuvasti esille, ettei verbaalista ja nonverbaalista viestintää voi erottaa toisistaan vaan että käsillä olevat semioottiset kentät ja resurssit kietoutuvat toisiinsa. Kuten käsittelemisessämme esimerkeissä myös vuorovaikutuksessa yleisemmin osanottajat osoittavat ennakoivansa, seuraavansa ja tekevänsä päätelmiä toiminnan etenemisestä. (Esim. Goodwin 2000, 2013; Mondada 2009, 2014.) Toimiessaan lukemisen ja kirjoittamisen rajapinnalla neljäsluokkalaiset ja heidän opettajansa valjastavat kehonsa, katseensa, työvälineensä ja sanansa järjestyneesti ajassa etenevän toimintasekvenssin osaksi. Heidän toimintansa saa aikaiseksi jaetun tilan, jonka sisällä oppilas tekee valintojaan.

Olemme tässä artikkelissa nostaneet analyysin fokukseen tekstitapahtuman, joka rakentuu opettajan johtaman IRE-sekvenssin varaan. Opettajajohtoiset lukemisen ja kirjoittamisen opetuskäytänteet ovat viime vuosina saaneet osakseen kritiikkiä muun muassa siitä syystä, että niissä korostuvat perinteiset lukutaidot ja oppilaan oman toimijuuden on katsottu jäävän niissä vähäiseksi (esim. Räisänen 2015: 15–17 ja lähteet siinä). Analyysimme kuitenkin osoittaa, että oppilaat tekevät omaehtoisia valintojaan myös opettajajohtoisen kyselyn ja hiljaisen pulpettiyöskentelyn luomissa kehyksissä. Tällaisessa opetustilanteessa on siten paikkoja ja tilaa oppilaan toimijuudelle ja omistajuudelle, vaikeivat oppilaan toimet aina toteuta opettajan ohjeistusta. Tämä toimijuus on hiljaista eikä siihen ole aiemmassa tutkimuksessa ollut useinkaan pääsyä (ks. kuitenkin Jakonen 2016; Paakkari & Rautio hyväksyty jul-

kaistavaksi; Juvonen ym. arvioitavana). Jotta olisi mahdollista saada selville, millaisia kirjoittamisen ja lukemisen toimijuuksia oppilaalle rakentuu perinteisenä pidetyssä yksilötyöskentelyssä, tarvitaan nähdäksemme lisää tutkimusta, joka seuraa tekstipahtumien muotoutumista ja kirjoittamisen ja lukemisen käytänteitä riittävän läheltä ja sellaisina kuin ne oppitunneilla realisoituvat.

Kirjallisuus

- Appleton, K. 2007. Elementary science teaching. Teoksessa S. K. Abell & N. G. Lederman (toim.) *Handbook of research on science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 493–536.
- Barton, D. 2001. Directions for literacy research: analyzing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, 15 (2–3), 92–104.
- Barton, D. 2007. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Toinen painos. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & U. Papen 2010. What is the anthropology of writing? Teoksessa D. Barton & U. Papen (toim.) *Anthropology of writing. Understanding textually mediated worlds*. London: Continuum, 3–32.
- Bazerman, C. 2000. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. https://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping. Luettu 14.2.2017. Painettu alkuperäisjulkaisu 1988. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bjørkvold, T. & M. Blikstad-Balas 2017. Students as researchers: what and why seventh-grade students choose to write when investigating their own research question. *Science Studies and Science Education*, 102, 301–341. <https://doi.org/10.1002/sce.21324>.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2000. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 3–8.
- Cekaite, A. 2009. Collaborative corrections with spelling control: digital resources and peer assistance. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 4, 319–341. <https://doi.org/10.1007/s11412-009-9067-7>.
- Fang, Z. & M. Schleppegrell 2010. Disciplinary literacies across content areas: supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (7), 587–597. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>.
- Glynn, S. M. & K. D. Muth 1994. Reading and writing to learn science: achieving scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (9), 1057–1073.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated action. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X).
- Goodwin, C. 2013. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46, 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003>.
- Haddington, P., T. Keisanen, L. Mondada & M. Neville 2014. Towards multiactivity as social and interactional phenomenon. Teoksessa P. Haddington, T. Keisanen & L. Mondada (toim.) *Multiactivity in social interaction: beyond multitasking*. London: John Benjamins, 4–32.
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää

- (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 10–22.
- Heikkilä, M. 2006. *Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Jakonen, T. 2016. Gaining access to another participant's writing in classroom. *Language and Dialogue*, 6 (1), 179–204. <https://doi.org/10.1075/ld.6.1.06jak>.
- Jakonen, T. 2018. The environment of a bilingual classroom as an interactional resource. *Linguistics & Education*, 44, 20–30. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.005>.
- Juvonen, R., M. Tanner, N. Olin-Scheller, L. Tainio & A. Slotte (arvioitavana). 'Being stuck'. Analyzing text-planning activities in digitally rich upper secondary school classrooms.
- Kalantzis, M. & B. Cope 2008. Language education and multiliteracies. Teoksessa S. May & N. H. Hornberger (toim.) *Encyclopedia of language and education, Volume 1: language policy and political issues in education*. New York, NY: Springer, 195–211.
- Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karvonen, U., L. Tainio & S. Routarinne 2018. Uncovering the pedagogical potential of texts: curriculum materials in classroom interaction in first language and literature education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 38–55. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.003>.
- Kauppinen, M., J. Pentikäinen, M. Hankala, P. Kulju, E. Harjunen & S. Routarinne 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus*, 46 (2), 160–175. URN: NBN:fi:ELE-1754173.
- Kouki, E. & A. Virta 2017. Towards critical literacy: students' reading skills and source evaluation. Teoksessa N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (toim.) *Changing subjects, changing pedagogies: diversities in school and education*. Ainedidaktisia tutkimuksia 13. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 34–51. <http://hdl.handle.net/10138/231202>.
- Kääntä, L. 2011. Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 122–151.
- Kääntä, L. 2012. Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, 3 (2), 166–186. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716624>.
- Kääntä, L. & P. Haddington 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington, & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–45.
- Kulju, P., M. Kauppinen, M. Hankala, E. Harjunen, J. Pentikäinen & S. Routarinne 2017. Reviewing Finnish studies on writing in basic education: towards pedagogy for diversity. Teoksessa N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (toim.) *Changing subjects, changing pedagogies: diversities in school and education*. Publications in Subjects Didactics 13. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 110–127. <http://hdl.handle.net/10138/231202>.
- Langer, J. 1985. Children's sense of genre. A study of performance in parallel reading and writing tasks. *Written Communication*, 2 (2), 157–187. <https://doi.org/10.1177/074108838500>.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Mikkilä-Erdmann, M. 2001. Improving conceptual change concerning photosynthesis through text design. *Learning and Instruction*, 11 (3), 241–257. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00041-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00041-4).
- Mondada, L. 2009. Emergent focused interactions in public places: a systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*, 41, 1977–1997. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.019>.
- Mondada, L. 2014. Multimodal resources for social interaction: the local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>.
- Mondada, L. 2016. Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20 (3), 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177.
- Mondada, L. & K. Svinhufvud 2016. Writing-in-interaction. Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. *Language and Dialogue*, 6 (1), 1–53. <https://doi.org/10.1075/ld.6.1.01mon>.
- Nissi, R. 2015. From entry proposals to a joint statement: practices of shared text production in multiparty meeting interaction. *Journal of Pragmatics*, 79, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.01.002>.
- Paakkari, A. & P. Rautio hyväksytty julkaistavaksi. "What is puberty, then?" Smartphones and tumblr images as de/re-territorialisations in an upper secondary school classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Text and interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä studies in languages 55. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1429-1>.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. & A. Khawaja 2016. Historian tekstitaitojen arviointi peruskoulun kuudesluokkalaisilla. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. Ainedidaktisia tutkimuksia 11. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 78–93. <http://hdl.handle.net/10138/174336>.
- Rose, D. 2015. New developments in genre-based literacy pedagogy. Teoksessa C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.) *Handbook of writing research*. Second Edition. New York, NY: The Guildford Press, 227–242.
- Rowell, P. M. 1997. Learning in school science: the promises and practices of writing. *Studies in Science Education*, 30, 19–56.
- Räsänen, S. 2015. *Changing literacy practices: a becoming of a new teacher agency*. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 153. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526208480>.
- Skaar, H. 2015. Writing and pseudo-writing from internetbased sources: implications for learning and assessment. *Literacy*, 49 (2), 69–76. <https://doi.org/10.1111/lit.12045>.
- Svinhufvud, K. 2016. Nodding and note-taking: multimodal analysis of writing and nodding in student counseling interaction. *Language and Dialogue*, 6 (1), 81–109. <https://doi.org/10.1075/ld.6.1.03svi>.
- Sørvik, G. O. & S. M. Mork 2015. Scientific literacy as social practice: implications for reading and writing in science classrooms. *Nordic Studies in Science Education*, 15 (3), 268–280. <https://doi.org/10.5617/nordina.987>.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.

- Tainio, L. & A. Slotte 2017. Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 61–82. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.469>.
- van Silfhout, G., J. Evers-Vermeul & T. J. M. Sanders 2014. Establishing coherence in schoolbook texts: how connectives and layout affect students' text comprehension. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 3 (1), 1–29. <https://doi.org/10.1075/dujal.3.1.01sil>.
- Yore, L. D. 2012. Science literacy for all: more than a slogan, logo, or rally flag! Teoksessa K. Tan & M. Kim (toim.) *Issues and challenges in science education research*. New York, NY: Springer, 5–23.

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFiNLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 159–183.*

Ulla Karvonen, Pilvi Heinonen & Liisa Tainio
Helsingin yliopisto

Kosketuksen lukutaitoa. Konventionaalistuneet kosketukset oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa

While orienting to teacher’s activities during classroom interaction, students are often involved in parallel activities such as interacting with their peers. In this article, we analyze peer-to-peer interactions in which students make use of touching as a method for constructing a new participation framework or renewing a declining one while simultaneously displaying orientation to teacher-led activities. The data for the study consists of naturally occurring classroom interaction in lower secondary schools. As the method for analysis, we use multimodal conversation analysis. In the analysis, we describe certain types of touches that function as conventionalized means of soliciting the addressee’s attention. In addition, we show that the shape and the intensity of the touch are affected by the physical location of the participants in relation to each other as well as the additional functions of the touch, such as requesting or teasing.

Keywords: classroom interaction, touch, conversation analysis, attention-getting device

Asiasanat: luokkahuonevuorovaikutus, kosketus, keskusteluanalyysi, huomionkiinnittämiskeino

1 Johdanto

Luokkahuoneissa osallistujat – opettaja ja oppilaat sekä oppilaat keskenään – ovat usein fyysisesti lähellä toisiaan, ja siten oppitunti vuorovaikutustilanteena mahdollistaa erilaisia osallistujien välisiä kosketuksia. Luokkahuonevuorovaikutuksessa esiintyy esimerkiksi kosketuksia, joita opettaja hyödyntää osana pedagogista toimintaansa (esim. Vanhanen 2017), mutta myös sellaisia kosketuksia, joilla oppilaat kutsuvat toisiaan erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin opetustoiminnan lomassa. Oppilaiden väliset huomionkiinnittämiseen liittyvät kosketuskäytänteet ovat luokkahuoneessa usein toistuvia, samantapaisia ja rutiininomaisia, ja kutsummekin niitä tässä artikkelissa konventionaalistuneiksi kosketuksiksi. Tarkastelemamme konventionaalistuneet huomionkiinnittämiskosketukset ovat lyhyitä, intensiteetiltään kevyehköjä käden, sorm(i)en tai kyynärpäähän kosketuksia johonkin länsimaissa yleisesti neutraalina pidettyyn ruumiinosaan, kuten selkään, olkapäähän tai käsivarteen (vrt. Suvilehto ym. 2015).

Luokkahuoneessa kosketuksia osataan tuottaa ja tulkita paitsi konventionaalisesti myös tilanteisesti ymmärrettävällä tavalla. Erityyppisiä vuorovaikutusfunktioita, esimerkiksi huomion kiinnittämistä, palvelevien kosketusten tuottaminen ja tulkinta nojaavat taitoon tunnistaa erityyppisiä kosketuksia ja niiden merkityksiä. Kun lapsi oppii puhumaan ja ymmärtämään puhetta, hän oppii samalla tulkitsemaan myös muita vuorovaikutustilanteissa tärkeitä merkityksiä. Niihin kuuluvat olennaisesti esimerkiksi ilmeet ja eleet – mutta myös kosketukset. (Tulbert & Goodwin 2011; Field 2014.) Sosiaalistuessaan yhteisöön lapsi omaksuu kosketukseen liittyvät normit, joita ympärillä olevat ihmiset noudattavat erilaisissa konteksteissa (Kinnunen 2013). Kutsumme tätä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvää taitoa tunnistaa ja nyansoida kosketuksia ja niiden merkityksiä kosketuksen lukutaidoksi. Esitämme, että yksi osoitus kosketuksen lukutaidosta on tässä artikkelissa tarkastelemiemme huomionkiinnittämiskosketusten varioiva käyttö ja tunnistaminen.

Vuosituhanneen vaihteen tienoilla ihmis- ja yhteiskuntatieteissä tapahtunut kehollinen käänne nosti ruumiin, ruumiillisuuden ja ruumiillisen kokemuksen keskeisiksi tutkimuskohteiksi (esim. Sheets-Johnstone 2009). Kielen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa se näkyy lisääntyneenä kiinnostuksena kehollisen toiminnan merkitykseen, esimerkiksi katseen, ilmeiden, eleiden, asentojen, tilassa liikkumisen ja erilaisten esineiden käsittelyn rooliin erilaissa arkisissa ja institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Nevile 2015). Kosketuksen tarkasteleminen luokkahuonetilanteissa on kuitenkin vielä varsin uutta (ks. kuitenkin esim. Kääntä & Piirainen-Marsh 2013; Cekaite 2015, 2016; Tainio 2016). Erityisesti oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kosketuksen tehtäviä ja merkityksiä on tutkittu vasta vähän. Luokkahuone on monenkeskinen vuorovaikutustilanne, jossa tarkastelun kohteeksi asettuu usein opettajan toiminta (Heritage & Heritage 2013; Margutti & Drew 2014; Heinonen 2017). Vaikka oppilaiden toimintaan, esimerkiksi aloitteisiin,

on viimeaikaisessa tutkimuksessa kiinnitetty jonkin verran huomiota luokan julkisen puheen osana (esim. Garton 2002; Waring 2011; Merke 2016), oppilaiden keskinäisestä toiminnasta luokkahuonetilanteissa on edelleen vähemmän tutkimustietoa (ks. kuitenkin esim. Sahlström 1999; Jakonen 2015; Tainio 2016).

Luokkahuoneen monenkeskisessä vuorovaikutuksessa rakentuu jatkuvasti useita toistensa kanssa limittäisiä ja päällekkäisiä vuorovaikutustapahtumia, joihin puolestaan muodostuu erilaisia osallistumiskehikkoja (Lehtimaja 2011). Osallistumiskehikon käsitteellä kuvataan vuorovaikutustilanteen osallistujien suhdetta meneillään olevaan toimintaan ja siihen, miten he rakentavat tilanteessa omaa ja toisten osallistujuuutta (Goodwin & Goodwin 2004). Läsnäolijat osoittavat esimerkiksi sanallisesti tai katseen tai asennon avulla sen, kenelle he kulloinkin puhuvat tai ketä kuuntelevat (Goodwin 1981). Luokkahuoneessa etenkin oppilaiden verbaalinen osallistajuus on osin rajoitettua, mikä synnyttää tarpeen ei-kielellisille vuorovaikutuskäytänteille. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa hyödynnetään aina eri modalityetteja samanaikaisesti, mutta ne kietoutuvat yhteen siten, että tilanteisesti aina jokin modalityetti tulee priorisoiduksi (Mondada 2014).

Tässä artikkelissa tarkastelemme vuorovaikutustilanteita, joissa koskettaminen on se modalityetti, joka oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa joko synnyttää uuden tai elvyttää meneillään olevan osallistumiskehikon. Samalla se rakentaa opetustilanteen osallistumiskehikon kanssa päällekkäisen tai siihen limittyvän osallistumiskehikon. Analyysissamme etsimme aineistoesimerkkien avulla vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia toistuvia huomionkiinnittämiskosketuksia esiintyy oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa?
2. Miten kosketukset ja kosketussekvenssit rakentuvat ja miten ne rakentavat osallistumiskehikkoa?
3. Miten kosketusten konventionaalisuus näkyy vuorovaikutuksessa ja miten konventionaalistuneiden kosketusten vuorovaikutuspotentiaalia hyödynnetään vuorovaikutuksessa?

2 Oppilaiden välinen koskettaminen koulussa

Opettajien kosketuksen merkitystä on käsitelty monissa tutkimuksissa. Tutkimusten mukaan opettajan toiminnalla on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen: sen on osoitettu edistävän työrauhaa (Welldal ym. 1986) ja parantavan oppilaiden kognitiivista suorituskykyä (Guéguen 2004). Koskettaminen ei koulussa kuitenkaan rajoitu oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, vaan myös oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ovat mahdollisia monentyypiset kosketukset aina käsikkäin kulkemisesta, halailusta ja leikkimielisestä nujakoinnista väkivaltaan

ja seksuaaliseen häirintään. Oppilaiden välistä fyysistä koskettamista on aiemmin tarkasteltu muutamissa pedagogisissa vuorovaikutuskonteksteissa. Hermansson (2017) on tutkinut ruotsalaisessa esiopetuksen luokassa sitä, millaisiksi oppilaiden pareittain toteutettavat e-kirjan luku- ja kuunteluhetket muotoutuvat. Hänen mukaansa oppilaat hakeutuvat lukuhetkien ajaksi istumaan tai makaamaan lähekkäin, ja fyysinen läheisyys näyttää rakentuvan yhdeksi miellyttävän lukemistilanteen elementiksi (Hermansson 2017). Kääntä ja Piirainen-Marsh (2013) puolestaan tarkastelevat yläkoulun fysiikan oppituntien ryhmätyöskentelyssä manuaaliseksi ohjaamiseksi nimittämäänsä käytännettä eli toisen oppilaan toiminnan ohjaamista liikuttamalla tämän kättä haluttuun suuntaan. Samantapaisia kehollisen ohjaamisen käytänteitä on tunnistettu monissa muissakin opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvissä konteksteissa (mm. Cekaite 2015, 2016; Goodwin & Cekaite 2013; Martin & Sahlström 2010).

Oppilaiden välinen koskettaminen nousee esiin myös monissa etnografista tutkimusotetta hyödyntävissä tutkimuksissa. Esimerkiksi sukupuolen rakentumista koulun arjessa tarkastellut Thorne (1993: 15) kertoo oppilaiden jatkuvan kehollisen kanssakäymisen – kaikenlaisen tönimisen, työntämisen, kampaamisen ja likistelyn – olevan yleistä. Monet koulun sukupuolijärjestyksistä kiinnostuneet tutkijat ovat huomanneet, että erilaiset ei-kielelliset hellyydenosoitukset, kuten toisen hartioiden hierominen, tukan kampaaminen ja halaaminen ovat etenkin tytöille tärkeitä ystävyyden osoittamisen keinoja (esim. Ambjörsson 2004; Goodwin 2006; Lewis 2001). Ambjörsson (2004: 127) tulkitsee tällaisen tyttöjen välisen koskettelun myös yhdeksi heteronormatiivista järjestystä ylläpitäväksi elementiksi. Myös Tainion (2016) kiusoittelevaa käsittelevässä artikkelissa tyttöjen välinen leikillinen ja kiusoitteleva koskettaminen näyttäytyy keskinäisen ystävyyden osoittamisen ja lujittamisen välineenä – mutta samalla myös ulossulkemisen mekanismina.

Poikien keskinäiselle vuorovaikutukselle yläkoulussa on Tolosen (1996) mukaan ominaista jatkuva, toisinaan vakavampiakin muotoja saava fyysinen nahistelu, joka liittyy yhtäältä sosiaalisesta statuksesta ja vallasta neuvotteluun, toisaalta koulun rutiininomaisen arjen rikkomiseen (ks. myös Paju 2011: 179–180). Tämä on tyyppillistä myös alakouluikäisille pojille, jotka maskuliinisuuttaan todistaakseen ajautuvat sekä leikki- että tositappeluihin toisten poikien kanssa (Manninen 2008). Tolonen (1996: 113–116) luonnehtii nahistelua osaksi poikien kollektiivista itsemäärittelyä, johon pojat yksilöinä voivat suhtautua eri tavoin mutta johon he yleensä joutuvat tavalla tai toisella ottamaan kantaa (ks. myös Mac an Ghail 1994; Paju 2011). Hegemonisen maskuliinisuuden tuottamiseen ja koulun arkisen heteronormatiivisen järjestyksen ylläpitämiseen liittyy myös monenlainen poikien tyttöihin kohdistama sanallinen ja kehollinen seksuaalinen häirintä vaatteiden alle kurkistelusta epämiellyttävään koskettamiseen (Manninen 2008).

Kouluetnografit ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että koulun opetustilanteille on ominaista eräänlainen jatkuva jännite virallisen ja epävirallisen koulun sekä niiden edellyttämien erilaisten roolien, oppilaan ja kaverin roolin, välillä (esim.

Öhrn & Holm 2014). Oppilaiden näkökulmasta koulussa paitsi opiskellaan, myös rakennetaan ja ylläpidetään sosiaalisia suhteita ja identiteettejä, eikä epävirallisen koulun kontekstissa arvostettu tapa toimia välttämättä sovi yhteen virallisen koulun ihanneoppilaalle asetettujen odotusten kanssa (esim. Koole 2007; Tolonen 2001). Kaikenlainen hauskanpito sekä itsen ja muiden viihdyttämiseen ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen tähtäävä toiminta saatetaan nähdä akateemista orientaatiota tärkeämpinä (esim. Paju 2011). Sosiaalisia suhteita ja identiteettiä rakennetaan luokahuoneessa kielellisin ja kehollisin keinoin, paikoin myös koskettamalla.

3 Luokahuoneen limittäiset osallistumiskehikot

Vuorovaikutustilanteen läsnäolijoiden suhdetta meneillään olevaan toimintaan kuvataan osallistumiskehikon käsitteen avulla (esim. Goodwin & Goodwin 2004). Opettaja ja oppilaat voivat osallistua oppitunnin aikana luokahuonevuorovaikutukseen monissa eri rooleissa, esimerkiksi puhujina, vastaanottajina tai ratifioituina tai sivullisina kuulijoina (vrt. Goffman 1981), ja valittu työtapaa säätelee osaltaan sitä, millaista osallistumista oppilailta kulloinkin edellytetään (Lehtimaja 2011; Sahlström 1999). Osallistumiskehikko on luonteeltaan dynaaminen. Läsnäolijat rakentavat jatkuvasti tilannetta sekä omaa ja toistensa osallistujuuksiin: he osoittavat kielellisellä ja ei-kielellisellä toiminnalla, kuten katseella ja kehon asennolla, kenelle tai keille he kulloinkin suuntaavat puheensa ja kenen puheen vastaanottajiksi asemoituvat (Goodwin & Goodwin 2004; Rae 2001).

Koko luokan yhteinen opettajajohtoinen keskustelu voi muiden monenkeskisten keskustelujen tavoin hajaantua erilaisiksi pienemmiksi keskusteluiksi (vrt. Egbert 1997). Opettajan johtaman keskustelun rinnalle voi kehkeytyä rinnakkaiskeskusteluja, jotka ovat kaikkien läsnäolijoiden kuultavissa (esim. Lehtimaja 2011), tai pulpettikeskusteluja (*desk-talk*), joita ei ole tarkoitettu muiden kuin ratifioitujen osallistujien kuultaviksi (esim. Sahlström 1999). Rinnakkaiskeskustelussa voi olla osallisena useita, eri puolilla luokkaa istuvia oppilaita, ja opettaja voi ammentaa siitä aineksia varsinaiseen opetuskeskusteluun (Lehtimaja 2011). Pulpettikeskusteluja puolestaan käydään tyypillisesti vierekkäin tai peräkkäin istuvien oppilaiden kesken (Sahlström 1999). Tutkimuksissa on kuitenkin kiinnitetty vähemmän huomiota siihen, että oppilaiden välinen rinnakkaistoiminta voi olla myös ei-kielellistä, eleisiin, ilmeisiin ja kosketuksiin perustuvaa (ks. Tainio 2016).

Nykykoulussa oppilaiden oma-aloitteinen ja aktiivinen osallistuminen näyttää olevan enemmän sääntö kuin poikkeus (vrt. McHoul 1978; Mehan 1979). Oppilaat paitsi vastaavat opettajan aloitteisiin, myös esittävät kysymyksiä ja pyyntöjä sekä kommentoivat toistensa ja opettajan puheenvuoroja, joskus myös kriittisesti (mm. Candela 1999; Heinonen 2017; Lehtimaja 2011; Sunderland 2001). Lisäksi koululuokassa on työtavasta riippumatta usein meneillään monenlaista varsina-

seen opetukseen liittymätöntä toimintaa (Jones & Thornborrow 2004; Koole 2007; Lehtimaja 2011). Usein tällainen rinnakkaistoiminta liittyy oppitunnin siirtymä- ja suvantokohtiin sekä sellaisiin tilanteisiin, joissa opettaja kohdistaa puheensa ensisijaisesti yksittäiselle oppilaalle eikä koko luokalle (Koole 2003). Alton-Lee ym. (1993) huomauttavat, että pulpettikeskustelut jäävät usein opettajalta huomaamatta, sillä oppilaat ovat tietoisia niistä mahdollisesti seuraavista moitteista ja osaavat käydä niitä huomaamattomasti. Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta voidaan myös pitää potentiaalisesti hyödyllisenä, sillä pulpettikeskustelut käsittelevät usein opetuksen aihepiiriä ja oppilaiden väliset keskustelut ovat tärkeitä sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen kannalta (esim. Jones & Thornborrow 2004).

Oppilaat voivat siis luoda virallisen, yleensä opettajan johtaman opetustilanteen osallistumiskehikolle rinnakkaisia, päällekkäisiä ja limittäisiä osallistumiskehikkoja. Opettajajohtoisen opetustilanteen osallistumiskehikossa oppilaiden keskinäinen suhde muistuttaa Goffmanin (1963) kokoontumiseksi kutsumaa tilannetta: he ovat fyysisesti läsnä samassa tilassa ja tavalla tai toisella suuntautuneet samaan toimintaan mutta eivät varsinaisesti toinen toisiinsa. Siirtyminen kokoontumisen tilasta kohtaamiseen eli sellaiseen kanssakäymiseen, jossa osapuolet nimenomaisesti orientoituvat toisiinsa, edellyttää sitä, että joku läsnäolijoista tekee aloitteen ja ainakin yksi läsnäolija reagoi siihen osoittamalla asemoituvansa vastaanottajaksi. Jaetun vuorovaikutustilanteen luodakseen aloitteentekijän on siis kiinnitettävä aiotun keskustelukumppaninsa huomio ja saatava tämä asemoitumaan vastaanottajaksi (Egbert 1997).

Monenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa tyypillisiä vastaanottajan yksilöimiseen käytettyjä keinoja ovat esimerkiksi katseen ja kehon suuntaaminen aiottuun vastaanottajaan, erilaiset huomion kiinnittiminä toimivat dialogipartikkelit sekä puhuttelemisen vaikkapa etunimellä tai tittelillä (esim. Egbert 1997; Lerner 2003). Puhuteltu puolestaan osoittaa asemoitumistaan vastaanottajaksi tyypillisesti kääntämällä katseensa ja vartalonsa puhujaan (esim. Goodwin 1981). Modaliteetin valinta riippuu luonnollisesti tilanteesta: esimerkiksi luokkahuoneessa, jossa oppilailla ei välttämättä ole katsekontaktia toisiinsa, on sekä verbaalisella toiminnalla että koskettamisella tärkeä rooli puheen kohdistamisessa (vrt. Lehtimaja 2011: 145).

Osallistumiskehikon rakentamisessa erityyppisillä huomionkiinnittämisen keinoilla on tärkeä tehtävä. Jos aloitteen tekijä on epävarma vastaanottajan huomion saamisesta esimerkiksi siksi, että tämä on selvästi suuntautunut toisaalle tai ei ole kiinnittänyt huomiota puhujan aiempaan toimintaan, voi varsinaista toimintoa, vaikkapa kommenttia tai kysymystä, edeltää erillinen kutsuvuoro (Lehtimaja 2011: 87; Schegloff 2007: 48–49). Kutsuvuoro voidaan rakentaa monin tavoin: se voi muodostua esimerkiksi huomionkohdistimesta (esim. *hei*), puhutteluilmauksesta tai fyysisestä kosketuksesta, johon vastaanottajan odotetaan reagoivan ennen varsinaiseen toimintaan siirtymistä (Lehtimaja 2011: 86–87; Schegloff 2007: 49; vrt. Egbert 1997, valmisteleva toiminta). Kutsuttu puolestaan voi vastata kutsuun esimerkiksi

kääntämällä katseensa ja kehonsa puhujan suuntaan sekä erilaisin verbaalisin keinoin ja ilmaista näin asettuvansa vastaanottajaksi (Lehtimaja 2011: 87; Schegloff 2007: 49). Kutsun ja vastauksen muodostama vieruspari (vieruspareista ks. esim. Raevaara 1997; Schegloff 2007) voi siis kokonaisuudessaan rakentua myös ei-kielellisen toiminnan varaan.

4 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tutkimusmenetelmämme on multimodaalinen keskusteluanalyysi (esim. Goodwin 2000; Haddington & Kääntä 2011; Evnitskaya & Jakonen 2017). Keskusteluanalyysissä tarkastelukohteena ovat ne resurssit, joita hyödyntäen vuorovaikutuksen osapuolet vuoro vuorolta ja toiminto toiminnolta rakentavat jaettua ymmärrystä ja koordinoivat yhteistä toimintaansa (esim. Stevanovic & Lindholm 2016). Multimodaalisessa keskusteluanalyysissä kiinnitetään huomiota siihen, millä tavoin toimijat hyödyntävät erilaisia semioottisia resursseja, kuten puhetta, kehoa ja ympäröivää fyysistä tilaa artefakteineen toimintansa jäsentämisessä sekä merkitysten rakentamisessa ja tulkitsemisessä (esim. Mondada 2014; Mortensen 2012). Kontekstuaalinen konfiguraatio eli toimijan ulottuvilla olevat toiminnan materiaaliset ja kulttuuriset puitteet mahdollistavat ja säätelevät näiden resurssien hyödyntämistä (Goodwin 2000). Analyysissämme kiinnitämme erityistä huomiota koskettamiseen, joka valitsemissamme esimerkkitalanteissa on se modaliteetti, joka tulee priorisoiduksi, kun osallistujat tekevät aloitteita osallistumiskehikon uudelleen muotoilemiseksi.

Tutkimusaineistona olemme käyttäneet laajaa 129 tuntia käsittävää eri luokka-asteilta kerättyä luokkahuonevuorovaikutuksen korpusta, joka muodostaa tutkimushankkeemme vuorovaikutusaineiston (ks. <https://blogs.helsinki.fi/kosket-tavakoulu/>). Seuloimme tästä korpuksesta alustavaan tarkasteluun katkelmia, joissa on mukana kymmeniä erityyppisiä oppilaiden välisiä huomionkiinnittimiksi tulkitsemiamme kosketuksia. Tarkemman analyysin kohteeksi valikoitui 31 katkelmaa käsittävä kokoelma, josta analysoimme niitä käsi-, sormi- tai kyynärpäälukkosketuksia, joita oppilaat hyödynsivät huomion kiinnittämisen keinoina osallistumiskehikon rakentamiseksi ja uudelleen muovaamiseksi.

Tähän artikkeliin valikoituneet esimerkit 1, 2 ja 4 ovat aineisto-osiosta, joka on videonauhoitettu kahdella kameralla vuonna 2011 pääkaupunkiseudulla ja jossa on yhdeksän 9. luokan oppituntia. Esimerkki 3 on pääkaupunkiseudulla vuonna 2016 yhdellä kameralla nauhoitetusta aineisto-osiosta, jossa yhdeksäsluokkalaiset ratkovat 13:ssa 2–4 hengen ryhmässä suomen kielen kielioppitehtäviä (aineiston kesto yhteensä 2 h 10 min). Kaikki aineistoissa esiintyvät opettajat ja oppilaat ovat antaneet suostumuksensa videonauhoitusten tutkimuskäyttöön. Litteraateissa käytämme tekaistuja nimiä oppilaiden yksityisyyden suojaamiseksi.

5 Konventionaalinen kosketus osallistumiskehikon rakentamisen keinona

Seuraavien esimerkkikatkelmien avulla näytämme, millaisia oppilaiden väliset huomionkiinnittämiskosketukset ovat ja millainen rooli niillä on osallistumiskehikon rakentamisessa. Havaintojemme mukaan oppilaat hyödyntävät huomionkiinnittämiskosketuksia rakentaakseen tai elvyttääkseen pedagogisen toiminnan kanssa päällekkäisiä tai siihen limittyviä osallistumiskehikoita. Kuvataksemme tätä ilmiötä analysoimme yksityiskohtaisesti neljää esimerkkiä.

Ensimmäisen esimerkin avulla näytämme, miten huomionkiinnittämiskosketuksella rakennetaan uusi vuorovaikutustilanne ja muovataan tilanteessa opetusvuorovaikutukseen suuntautumista suuntautumiseksi oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Esimerkki havainnollistaa sitä, miten tietty kosketus (koputus yläselkään) tunnustetaan meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa konventionaalistuneeksi huomionkiinnittimeksi. Toisen ja kolmannen esimerkin (kosketus olkapäähän kädellä ja kyynärvarteen kyynärpäällä) avulla näytämme, miten kertaalleen rakennettu mutta purkautumassa oleva osallistumiskehikko elvytetään niin, että vastaanottajan huomio saadaan kiinnitettyä uudelleen jo kertaalleen käynnistettyyn toimintaan. Neljännen esimerkin avulla osoitamme, että huomionkiinnittämiskosketus voidaan muotoilla tavalla, joka on tulkittavissa kiusoittelevaksi. Ehdotamme, että siinä käytössä oleva huomionkiinnittämiskosketus (tukasta nykäiseminen) on konventionaalistunut paitsi huomionkiinnittämis- myös kiusoittelevaksi. Luokkahuoneissa on tavallista, että kosketuksen avulla rakennetaan kiusoittelevaa toimintaa samalla, kun oppilas muulla kielellisellä tai kehollisella toiminnalla orientoituu opetusvuorovaikutukseen (esim. Tainio 2016).

Esimerkkikatkelmat on litteroitu keskusteluanalyysin konventioiden mukaisesti. Puheen litteroinnissa käytetyt merkit on selitetty liitteessä 1. Kehollista toimintaa ja sen sijoittumista suhteessa muuhun kielelliseen ja ei-kielelliseen toimintaan merkitään erilaisin symbolein (esimerkiksi *). Kehollista toimintaa representoiva(t) rivi(t) on kursivoitu ja sijoitettu puhetta representoivan rivin alapuolelle siten, että toimija on identifioitu rivin alussa.

5.1 Osallistumiskehikon luominen

Ensimmäinen esimerkkimme on yhdeksännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilta. Oppilaat valmistelevat muutaman viikon päästä palautettavaa tutkielmaa valitsemastaan kaunokirjallisesta teoksesta. Työ tehdään pääosin itsenäisesti oppituntien ulkopuolella, eikä opettaja siten pääse suoraan havainnoimaan oppilaiden työskentelyn edistymistä. Meneillään on kierros, jonka aikana jokainen oppilas vuorollaan kertoo, missä vaiheessa tutkielman kirjoittaminen on. Ennen katkelman

alkua yksi oppilaista, Juhani, on esittänyt opettajalle haastavan kysymyksen tutkielman tekemisestä ja opettajan lupaus näyttää oppilaille vanhoja töitä esimerkkeinä (r. 1–2) liittyy siihen vastaamiseen.

Esimerkissä 1 katsomme tarkemmin kolmea oppilasta, Marjaa ja Annaa, jotka istuvat vierekkäin, sekä Eevaa, joka istuu Annan takana. Marjan, Annan ja Eevan osalta kierros on jo ohi, mikä mahdollistaa limittäisen osallistumiskehikon – yksityisen pulpettikeskustelun – käynnistämisen. Katkelman alkaessa Eeva istuu katse opettajaan suunnattuna hieman takakenossa nojaten tuolinsa selkänojaan ja pitäen kyynärpäitään pulpetilla siten, että hänen leukansa nojaa kämmeniin. Meneillään olevassa opettajajohtoisessa tilanteessa oppilaiden olisi odotuksenmukaista asemoitua opettajan puheen vastaanottajiksi ja osoittaa orientoitumistaan esimerkiksi välttämällä yksityistä puhumista sekä suuntaamalla katseensa ja kehonsa opettajaan (vrt. Sahlström 1999). Eeva, Anna ja Marja kuitenkin rakentavat tilanteessa samanaikaisen yksityisen osallistumiskehikon, joka saa alkunsa Eevan ja Marjan miltei samanaikaisista aloitteista.

Esimerkki 1. Tökkäys selkään.

- 01 Ope: mä yritän ↑taas noita vanhoja *töitä vähän (.) näyttää teille °että°
 Eeva: *ryhtyy korjaamaan asentoaan
- 02 Ope: mä oon näyttäny niitä ennenkim mutta .mts *.h[hh
 Eeva: *koskettaa Annan yläselkää
- 03 Marja: &[(--)
 Marja: &kääntää katseensa Annaan
- 04 Anna: ((kääntää katseensa Marjaan, nojautuu hieman taaksepäin))
- 05 Ope: *mutta % ote&taan eka tää kierros vaikka Arto ^ sitte
 Eeva: *nojautuu eteenpäin
 Anna: %nojautuu taaksepäin
 Marja: &kääntää katseensa Eevaan ^nojautuu taaksepäin #kuva1

Opettajan vastausvuoron aikana Eeva ryhtyy korjaamaan asentoaan: hän laskee kyynärvartensa pulpetille, ottaa kiinni pulpetin etureunasta ja nojaa ylävartaloon eteenpäin tönäisten samalla pulpettia hieman kauemmas itsestään (r. 1). Sitten hän suoristaa selkensä, vetää pulpetin takaisin paikoilleen vasemmalla kädellään ja koskettaa oikealla etusormellaan kevyesti Annan selkää oikean lapaluun kohdalta (r. 2). Tämän huomionkiinnittämiskosketuksen tehtyään Eeva vetää oikean kätensä takaisin ja laskee molemmat kyynärvartensa pulpetin kannelle. Samaan aikaan Annan vieressä istuva Marja kääntää päätään siten, että hänen katseensa suuntautuu Annaan päin ja sanoo tälle jotain¹ (r. 3). Anna kääntää päätään oikealle Marjan suuntaan asemoiden näin itsensä Marjan puheen vastaanottajaksi. Välittömästi sen jälkeen hän nojautuu taaksepäin siten, että hänen ylävartalonsa tulee lähemmäs takana is-

1 Oppilaiden puhetta ei kuulu nauhalla, sillä videonauhalla ovat selvästi kuultavissa vain julkisiksi tarkoitettut puheenvuorot.

tuva Eevaa (r. 4). Hän pitää kuitenkin alavartalonsa edelleen opettajan suuntaan orientoituneena asettuen näin samanaikaisesti rooliinsa opettajan puheen vastaanottajana.

Anna Marja



Eeva

KUVA 1. Oppilaat asemoituvat lähemmäs toisiaan.

Eeva näyttää tulkitsevan Annan taaksepäin suuntautuvan liikkeen siten, että tämä vastaa myönteisesti kutsuun asemoitua vastaanottajaksi. Hän nojautuu eteenpäin kohti Annaa minimoidakseen osallistujien välistä fyysistä etäisyyttä ja samalla keskustelussa vaadittavaa äänenvoimakkuutta. Annan nojautuessa taaksepäin myös Marja kääntää katseensa taakse Eevaan ja nojaa sitten tuolillaan taaksepäin, asettaa toisen kyynärpänsä Eevan pulpetille ja kääntää myös ylävartalonsa Eevan ja Marjan suuntaan. Oppilaat siis osoittavat orientoitumistaan toisiinsa ja jaettuun vuorovaiikutustilanteeseen nojautumalla lähemmäs toisiaan ja kääntämällä ylävartalonsa tai ainakin päänsä keskelleen jäävään tilaan (ks. Kuva 1, vrt. Kendon 1990; Mondada 2014). Tämä muodostelma, jossa fyysinen etäisyys keskustelijoiden välillä on varsin lyhyt, mahdollistaa paitsi visuaalista kanavaa edellyttävien resurssien käyttämisen, esimerkiksi ilmeet, eleet ja katseen, myös maltillisen ja siten mahdollisimman vähän opetusta häiritsevää äänenkäytön.

Esimerkki 1 havainnollistaa, miten huomionkohdistamiskosketuksella voidaan luoda opettajan puheen kanssa päällekkäinen osallistumiskehikko luokkahuonetilanteessa, jossa osallistujien sijoittuminen tilassa asettaa haasteita osallistumiskehikon rakentamiseen. Vierekkäin istuville oppilaille, kuten Marjalle ja Annalle, pulpettikeskustelun aloittaminen on verrattain helppoa, sillä fyysinen läheisyys mah-

dollistaa hiljaisellakin äänellä sanotun puheenvuoron kuulemisen. Peräkkäin istuvien oppilaiden kohdalla tilanne on haastavampi. Koska Eeva istuu Annan takana, hänen keinonsa kutsua Anna yhteiseen vuorovaikutustilanteeseen ovat rajalliset: katseen ja kehon suuntaaminen Annaan sekä eleet ja ilmeet ovat poissuljettuja, koska näköyhteys puuttuu, ja verbaalisesti tuotettu huomionkiinnitin taas kiinnittäisi helposti Annan lisäksi myös opettajan ja muiden oppilaiden huomion. Takana istuvan oppilaan näkökulmasta tehokkain keino toisen oppilaan vastaanottajuuden varmistamiseen onkin kiinnittää edessä istuvan huomio koskettamalla tätä osallistujien tunnistamalla kosketuksella.

5.2 Osallistumiskehikon elvyttäminen

Osallistumiskehikko on luonteeltaan dynaaminen ja sen ylläpitäminen edellyttää, että osapuolet jatkuvasti ilmentävät osallisuuttaan meneillään olevaan toimintaan (vrt. Goodwin & Goodwin 2004: 22; Rae 2001). Seuraavat kaksi esimerkkiämme havainnollistavat vastaanottajan huomion kiinnittämistä koskettamalla tilanteissa, joissa toinen vuorovaikutustilanteen osapuolista suuntautuu toisaalle ja huomionkiinnittäjän näkökulmasta meneillään olevan toiminnan loppuunsaattamisen kannalta olennainen osallistumiskehikko on hajoamassa.

Seuraava esimerkki 2 on yläkoulun historian oppitunnilta. Meneillään on opetuskeskustelu, johon oppilaat osallistuvat aktiivisesti. Katkelman alussa eturivissä ikkunan vieressä istuva Juhani pyytää vierustoveriaan Veijoa antamaan hänelle sakset opettajanpöydällä olevasta laatikosta, johon Juhani ei omalta paikaltaan yletä. Veijo ryhtyy verkkaisesti noudattamaan Juhaniin pyyntöä.

Esimerkki 2. Taputus käsivarteen.

- 01 ope: se on progressiivist verotusta, puhutaan tällasest [asiasta,
 02 Juhani: [anna mulle sakset,*
*Juhani: *kääntää katsettaan viistosti Veijoon*
- 03 Riina: mut sitte, rikkaist tulee köyhiä.*
*Veijo: *kurottaa opettajanpöydälle*
- 04 ope: *mi↑täh
*Veijo: *ottaa sakset*
- 05 Veijo: ei* tuu^ köyhiä, &
*Veijo: *ottaa toisella kädellä kiinni saksista, katse Riinaan*
Juhani ^ suoristautuu&taputtaa Veijoa olkapäälle #kuva 2
- 06 ope: ei nii=kyl niille^ kuitenkin sit jää enemmän käteen [kun köyhemmille%
Veijo ^antaa sakset Juhaniin, vino katse Juhaniin %ottaa toiset sakset käteensä
- 07 Riina: [joo,
 08 Teija: (--)
 09 ope: mut siis se periaate ↑hei SHH,& se miks mä tästä ru- aloin
Veijo: &tutkii saksia

Veijo Juhani



opettaja

KUVA 2. Veijo taputtaa Juhania olkapäälle.

Juhanin esittämä pyyntö (r. 2) on vierusparin etujäsen, ja se virittää odotuksen jonkinlaisesta reaktiosta, myöntymisestä tai kieltäytymisestä (ks. esim. Couper-Kuhlen 2015). Myöntävä jälkijäsen voi muodostua myös ei-kielellisesti pyynnön noudattamisesta (esim. Rauniomaa & Keisanen 2012). Veijo ryhtyykin toimimaan tavalla, joka on tulkittavissa pyyntöön vastaamiseksi: hän ottaa opettajan pöydällä olevasta laatikosta sakset. Sen sijaan, että Veijo ojentaisi sakset vasemmalla puolellaan istuvalle Juhanielle (r. 3–4), hän kääntääkin katseensa ja ylävartalonsa oikealle orientoituen näin luokan takaosassa istuvaan Riinaan. Riina on esittänyt puheenvuoron, johon opettaja reagoi avoimella kysymysaloitteella (r. 4), joka voidaan tulkita joko kuulemisongelmaksi tai osoitukseksi siitä, että vuoro on jollain muulla tavalla ongelmallinen. Veijo kommentoi Riinan vuoroa välittömästi opettajan korjausaloitteen jälkeen ja kiistää siinä esitetyn proposition (r. 5).

Pyynnön esittänyt Juhani on tähän saakka nojannut tuolillaan takaviistoon siten, että hänellä on näköyhteys sekä suoraan edessään istuvaan opettajaan että muuhun luokkaan. Veijon suuntautuessa toisaalle Juhani suoristautuu ja muistuttaa Veijoa aiemmin esittämästään pyynnöstä kehollisesti: hän taputtaa rytmikkäästi kämmenellään Veijon olkavartta kaksi kertaa (r. 5). Toisteinen taputus on intensiteetiltään melko voimakas ja saa aikaan kuuluvan läpsäyksen. Tämän jälkeen Juhani koskettaa Veijon olkapäätä vielä kolmannen kerran, nyt kevyemmin sormillaan olkavartta koskettaen. Saatettuaan liikkeen loppuun Juhani ojentaa vielä kätensä merkiksi siitä, että jää vastaanottamaan saksia.

Ensimmäisen taputuksen aikana Veijo kääntää ylävartalonsa eteenpäin ja suuntaa katseensa saksiiin, joita pitelee edessään pulpetilla molemmin käsin. Sitten hän ryhtyy viemään saksia Juhania kohti, ja kolmannen kosketuksen alkaessa hän on jo ojentamassa saksia suunnaten samalla hetkeksi katseensa Juhaniin (r. 6). Veijo näyttää siis tulkitsevan Juhanin kosketuksen ongelmitta suhteessa aiemmin esitettyyn pyyntöön: hän jatkaa pyynnön keskeytynyttä toteuttamista heti Juhanin ensimmäisen kosketuksen jälkeen. Juhanin tarttuessa saksiiin Veijo kääntää katseensa opettajan pöydällä olevaan laatikkoon, ottaa sieltä itselleen uudet sakset ja ryhtyy tutkailemaan niitä (r. 6).

Kosketuksilla olkapäähän voidaan esimerkissä 2 nähdä ainakin kaksi yhteen kietoutuvaa funktiota: ensiksi ne toimivat kutsuna orientoitua Juhaniin tilanteessa, jossa Veijon huomio on selvästi suuntautunut toisaalle (vrt. Schegloff 2007: 49). Toiseksi ne voidaan nähdä Juhanin verbaalisesti esittämän pyynnön uudelleenmuotoiluna tilanteessa, jossa pyynnön toteuttaminen on jäänyt kesken (kehollisen toiminnan keinoin esitetyistä direktiiveistä ks. Goodwin & Cekaite 2013; Mondada 2014). Pyyntön toistaminen tai uudelleenmuotoilu suullisesti olisi tilanteessa potentiaalisesti ongelmallista, sillä Veijon rooli opetustilanteen osallistumiskehikossa on hetkellisesti toinen hänen asetuttuaan osaksi sellaista osallistumiskehikkoa, jossa myös opettaja on mukana (r. 5–6). Koskettaminen siis mahdollistaa tässä osallistumiskehikkojen limittymisen: Juhani voi kehollisesti kiinnittää Veijon huomion kesken jääneeseen rinnakkaistoimintaan, saksia koskevan pyynnön toteuttamiseen niin, että Veijo voi samanaikaisesti kielellisesti ylläpitää vastaanottajuuttaan meneillään olevassa opetuskeskustelussa.

Myös kolmannessa esimerkissämme koskettamista käytetään osallistumiskehikon elvyttämiseen tilanteessa, jossa vastaanottajan huomio on siirtynyt aiemmin jaetusta vuorovaikutustilanteesta toisaalle. Katkelmassa kolme yhdeksäsluokkalaista oppilasta, Asta, Ilona ja Jenni, pohtivat yhdessä kielioppitehtävää. Oppilaat suorittavat tehtävää erillisessä tilassa, jossa läsnä on heidän lisäksi vain tilanteen kuvaaja. Oppilaat istuvat vierekkäin siten, että kaikkien kasvot ovat kameraa kohden, eikä heillä siis ole suoraa katsekontaktia toisiinsa. Paperi, johon vastaukset kirjataan, on pöydällä oppilaiden edessä, ja jokaisella heistä on kynä vastausten kirjoittamista varten. Sivupöydällä, laitimmaisena oikealla istuvan Jennan vieressä, on suuri kartonki, johon opettaja on kirjannut kysymyksiä, jotka auttavat tehtävän tekemisessä. Esimerkkikatkelmassa Jenna on juuri saanut kirjoitettua yhden vastauksen paperille, ja sekä Jenna että keskellä istuva Ilona tähyilevät tehtäväkartongin suuntaan ja siten poispäin Astasta (r. 2).

Esimerkki 3. Töytäisy kyynärpäällä.

01 Ilona: joo*^.

Ilona: *vetäytyy taaemmas Jennan kirjoittaessa, palaa sitten kirjoittamaan

Asta: ^katsoo kameraan

- 02 (3.5) ((Ilona, Jenna ja Asta katsovat oikealle))
 03 Ilona: okei.* mitä (.) mitä siel muut (.) piti niinku (.) mis me ollaan?
 Ilona: *tähyää ohjeita
 04 Jenna: öö (.) me ollaan oikeestaan käyty nää kaikki?
 05 Ilona: mm
 06 Asta: Il*ona muuten (.) mitä kielikuvat olikaa%n?
 Asta: *rypistää kulmia, katse Ilonaan %tökkää Ilonaa
 kyynärpäällä olkavarteen #kuva 3
 07 Ilona: °en mä nyt ▫ (--)yh[tään]°
 Ilona: ▫heiluttaa kynää edestakaisin
 08 Jenna: [tää "mitä] muodoilla tahdotaan saada aikaan". se on
 09 niinku et siin - -

Katkelman alussa Ilona tiedustelee, missä vaiheessa tehtävää ryhmä on menossa (r. 3). Hän ei osoita kysymystään suoraan kummallekaan ryhmätoverilleen, mutta Jenna, jolla on suora pääsy vieressään olevaan tehtäväkartonkiin, asemoituu kysymyksen vastaanottajaksi ja vastaa uskovansa heidän käyneen läpi kaikki siihen kirjatut kohdat (r. 4). Ilona vastaanottaa tiedon tuottamalla minimipalautteen *mm* (r. 5). Jenna ja Ilona siis käsittelevät tehtävää suoritettuna ja näyttävät valmistautuvan sitä koskevan keskustelun sulkemiseen (vrt. Markee 2005).



KUVA 3. Asta tökkää Ilonaa kyynärpäällä olkavarteen.

Ryhmän kolmas jäsen, Asta, kuitenkin jatkaa tehtävään liittyvää keskustelua esittämällä kysymyksen, joka liittyy kielikuvan käsitteeseen. Tehtävänannossa ohjataan tarkastelemaan esimerkkiotsikoissa käytettyjä kielikuvia, ja Ilona on tehtävää tehdessään viitannut kielikuva-käsitteeseen kahdesti. Muut ovat myötäilleet hänen ehdotuksiaan kielikuvan tunnistamisesta. Ilonan ja Jennan keskustellessa (r. 1–5) Asta katsoo miettiväisen näköisenä eteensä. Sitten hän rypistää kulmiaan, kääntää kat-

seensa Ilonan suuntaan ja tuottaa kysyvän vuoron (r. 6). Astan vuoro rakentuu kolmesta osasta. Ensiksi hän esittää verbaalisen kutsun: se muodostuu vastaanottajan puhuttelemisesta etunimellä ja lausumapartikkelista *muuten*, joka ilmaisee puhujan käsittelevän vuoroaan jollain tapaa sivupolkuna suhteessa meneillään olevaan keskusteluun, siis olevan ikään kuin väärässä paikassa (*misplacement marker*, ks. Schegloff & Sacks 1973). Ilona ei kuitenkaan reagoi Astan puhutteluun, vaan seuraa lyhyt tauko, josta Asta jatkaa vuoronsa toiseen osaan, varsinaiseen kysymykseensä kielikuvien merkityksestä. Kun Ilona ei vielääkään osoita asettuvansa Astan vuoron vastaanottajaksi, Asta tuottaa vuoroonsa kolmannen, ei-kielillisen osan: hän pukkaa Ilonaa kyynärpäällään olkavarteen (r. 6). Töytäisy on intensiteetiltään kevyttä kosketusta voimakkaampi ja kielii kenties Astan turhautumisesta siihen, ettei Ilona näytä lainkaan kiinnittävän huomiota hänen esittämäänsä kysymykseen.

Astan kosketusta voi pitää toisena kutsuna. Schegloffin (2007) mukaan kutsu joko edeltää vierusparin etujäsentä tai sitä käytetään epäonnistuneen huomionkiinnityksen ja etujäsenen jälkeen. Tässä vuorovaikutustilanteessa myös toinen, kehollinen kutsu epäonnistuu, sillä Ilona orientoituu Astan vuoroon edelleenkin vain osittain: hän ei käännä katsettaan Astaa kohti ja vastaa verbaalisti vain tuottamalla hiljaisella äänellä vuoron *en mä nyt (--)* yhtään (r. 6). Asta ei siis saa omasta näkökulmastaan olennaista osallistumiskehikkoa elvytettyä edes toisella kosketuksella rakennetulla kutsulla. Myös kolmas osallistuja Jenna sivuuttaa eksplisiittisesti Astan kysymyksen: hän jatkaa Ilonan kanssa aiemmin meneillään ollutta keskustelua siitä, onko koko tehtävänanto jo tullut täytetyksi, eikä osoita halua palata tehtävän teossa taaksepäin miettimään kielikuvan merkitystä ja tunnistamista (r. 8). Myöskään myöhemmin keskustelussa kielikuva-käsitteeseen ei enää puututa.

Koska Asta esittää puhuttelunsa ja kysymyksensä selkeästi ja kuuluvasti ja suuntaa sen eksplisiittisesti Ilonalle, Ilonan vastaamattomuus tuskin johtuu kuulemiseen tai ymmärtämiseen liittyvistä ongelmista. Pikemminkin tilanteen rakentumiseen tällä tavoin vaikuttanee se, että kysymys esitetään paikassa, jossa se Jennan ja Ilonan näkökulmasta enemmän haittaa kuin edistää tehtävässä edistymistä. Astan pyrkimys elvyttää oman toimintansa kannalta relevanttia osallistumiskehikkoa ei siis onnistu erityisen hyvin.

5.3 Kiusoitteleva huomionkiinnitys

Viimeisessä esimerkissämme tarkastelun kohteena on kosketus, jolla on selvästi myös muu funktio kuin huomion kiinnittäminen. Luokahuoneessa oppilaiden välinen leikillinen toiminta ja kiusoittelu sekä palvelevat viihdyttämistarkoituksia, että rakentavat oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita (esim. Tainio 2016). Myös kiusoitteletarkoituksiin saattaa eri konteksteissa vakiintua tiettyjä eleitä, ilmeitä ja kosketuksia (Reynolds 2007), jotka osallistajat vaivatta tunnistavat leikilliseksi toiminnaksi. Myös omassa aineistossamme tietyt kosketukset tulevat tulkituiksi ensisijaisesti

kiusoitteluna ja vasta toissijaisesti muita funktioita toteuttavina. Tällaisena kosketuksena pidämme seuraavassa esimerkissä käsiteltävää poninhännästä nykäisemistä.

Neljännessä esimerkkikatkelmassa ollaan jälleen oppitunnilla, jossa on meillä tutkielman edistymistä käsittelevä kierros (vrt. esim. 1). Vaikka keskustelu muodostuu ensisijaisesti opettajan ja kulloinkin vastausvuorossa olevan oppilaan välille, ovat muut oppilaat keskustelussa ratifioituja vastaanottajia: monet työskentelyn aikatauluihin ja työn etenemiseen liittyvät kysymykset koskettavat useampia oppilaita, ja opettaja osoittaa vastauksensa ja kommenttinsa usein samalla koko ryhmälle. Opettajajohtoisen mutta hetkellisesti yksittäiseen oppilaaseen fokusoituneen toiminnan seuraaminen saattaa kuitenkin pidemmän päälle tuntua tylsältä, ja Koolen (2007) mukaan oppilaiden rinnakkaistoimintaa esiintyy usein juuri tämän tyyppisissä oppitunnin tilanteissa (ks. myös Sahlström 1999).

Esimerkki 4. Ponnarin nykäisy.

- 01 Ope: no sitte* (.) Ilmo%
 Eeva: **nojautuu eteenpäin %tarttuu sormillaan Annan poninhännällä olevan hiusten latvoihin*
- 02 (0.6)
- 03 Ilmo: no: mä oon lukenu ne sivut*
 Eeva: ** pitää sormillaan kiinni hiustenlatvoista #kuva 4*
- 04 (0.6)
- 05 Ope: ja mikäs se oli (.) Ilk*ka Remes&
 Eeva: **nykäisee Annan poninhäntää ja irrottaa sitten otteensa*
 Marja: *&kääntää katseen taakse Eevaan*
- 06 Ilmo: Murskatut unelmat*
 Eeva: **tarttuu uudelleen Annan poninhäntään ja nykäisee sitä kahdesti*
- 07 Ope: & okei? (0.4) no minkäslainen kirja se oli,
 Eeva: *& ristii kädet leukansa eteen, vetäytyy hieman taaksepäin*
- 08 Ilmo: se oli niinku tota^ (0.4) yhe jäbän joku omaelämäkerta sillee,
 Anna: *^kääntää kasvonsa ja ylävartalonsa Eevaa kohti, katsoo Eevaa hetken ja kääntyy sitten takaisin*

Anna Marja



Eeva

KUVA 4. Eeva valmistautuu nykäisemään Annan poninhäntää.

Opettajan siirtyessä tiedustelemaan Ilmolta tämän työn etenemisestä (r. 1), Anna keskittyy kädessään pyörittelemäänsä kynään. Eeva nojautuu eteenpäin ja ottaa Annan poninhännällä olevat hiustenlatvukset oikean kätensä peukalon ja etusormen väliin (ks. kuva 4). Hän pitää poninhännän päätä otteessaan lähes viiden sekunnin ajan (r. 1–4) ja nykäisee lopuksi sitä kevyesti (r. 4). Anna ei tänä aikana liikuta päätänsä tai muutoin näkyvästi reagoi, vaan jatkaa kynänsä pyörittämistä. Eeva irrottaa otteensa ja vie kätensä muutaman senttimetrin päähän Annan selästä mutta tarttuu pian poninhäntään uudelleen ja nykäisee siitä kaksi kertaa, tällä kertaa hieman voimakkaammin (r. 6). Sitten hän nojautuu taaksepäin, asettaa kyynärpänsä pulpetille ja ristii kätensä leuan alle (r. 7). Neljä sekuntia myöhemmin – vuorovaikutuksen jäsentymisen näkökulmasta siis varsin pitkän ajan kuluttua – Anna kääntää ylävartalonsa vyötäröstä lähtien vasemmalle niin, että hänen katseensa suuntautuu Eevaan. Samalla hän ojentaa käsivartensa ja kätensä suurelleisesti alaviistoon (r. 8). Hän jää hetkeksi katsomaan Eevaa kasvoillaan liioitellun vakava, lähes tuotunut ilme ja kääntyy sitten taas opettajaa kohden, nostaa kätensä ja jatkaen jälleen kynänsä pyörittämistä.

Ensimmäisessä esimerkissämme 1 sekä Eeva että Anna osoittivat toiminnallaan käsittelevänsä Eevan tuottamaa huomionkiinnittämiskosketusta kutsuna jaettuun vuorovaikutustilanteeseen ja ryhtyivät rakentamaan sen mahdollistavaa muodostelmaa. Tässä katkelmassa molemmat osapuolet sen sijaan orientoituvat Eevan toimintaan kiusoitteluna. Nykäistyään Annan poninhäntää Eeva vetäytyy

taaksepäin ja nojaa leukansa alle ristittyihin käsiinsä tekemättä elettäkään keskustelutilanteen rakentamiseksi. Myöskään Anna ei reagoi Eevan aloitteeseen esimerkiksi asemoitumalla keskusteluyhteyden avaamiseksi, vaan hänen reaktionsa – terävä kääntyminen – on ajallisesti viivästynyt ja luonteeltaan selvästi dramatisoitu. Leikilliselle teeskentelylle (Kotthoff 2007), kiusoittelemalle ja ylipäättään huumorille ominainen liioittelu ilmenee äkillisen, terävän kääntymisliikkeen ja käsien asennon muuttamisen ohella vakavasta, suorastaan ankarasta ilmeestä Annan kasvoilla.

Viimeinen esimerkkinne 4 osoittaa, että kosketusten tulkinta on sekä konventionaalista että kontekstuaalista. Kontekstuaalisen kehyksen muodostaa luokkahuone: merkityksellisiä piirteitä ovat oppilaiden asemoituminen tilaan, eli esimerkiksi istuminen peräkkäin tai vierekkäin, sekä luokkahuoneen institutionaalinen vuorottelunormisto. Takana istuvan oppilaan kevyt kosketus edessä olevan yläselkään tulkitaan vaivatta kutsuksi uuteen osallistumiskehikkoon. Viimeisessä esimerkissämme 4 kosketuksen luonne on kuitenkin toinen kuin neutraaliksi tulkittavassa huomionkiinnityksessä, jota kuvasimme esimerkin 1 avulla. Sen sijaan, että takana istuva koputtaisi tai koskisi muuten kevyesti edessä istuvan selkää, hän nykäiseekin tätä poninhännästä. Kosketettu tulkitsee kosketuksen heti kahtalaisesti: sekä huomionkiinnittämisenä että kiusoittelemalla. Kosketuksen – myös sen kiusoittelevan sävyn – tulkinta rakentuu siis tilanteittain, ja tulkintaan vaikuttavat paitsi kosketuksen kohde ja luonne, intensiteetti ja kesto, myös koskettajan ja kosketettavan keskinäinen suhde. Kouluetnografien havaintoja tyttöjen välisten kosketusten merkityksestä ystävyyden ylläpitäjänä ja todisteena muille voisi kenties soveltaa myös viimeiseen esimerkkiimme: leikillisen kehollisen vuorovaikutuksen funktiona näyttäisi tässä olevan pikemminkin yhteisestä ystävyydestä muistuttaminen kuin tarve tilanteisen keskusteluyhteyden avaamiseen.

6 Kosketuksen lukutaito koulussa

Opettajajohtoisessa luokkahuonetilanteessa oppilaiden suhdetta toisiinsa voi kuvata Goffmanin (1963) kokoontumisen käsitteellä: ollaan samassa tilassa, orientoidutaan samaan tilanteeseen ja toimintaan sekä käyttäytymistä ohjaaviin normeihin mutta ei ensisijaisesti toisiin oppilaisiin. Kohtaaminen Goffmanin tarkoittamassa mielessä taas toteutuu esimerkiksi rinnakkais- tai pulpettikeskusteluina, jotka ovat luokkahuoneessa yleisiä mutta myös melko haavoittuvaisia: institutionaalisessa roolissaan oppilaiden tulisi ensisijaisesti osallistua opettajan määrittämään toimintaan, ja rinnakkaistoimintaan osallistuminen voi johtaa opettajan moitteisiin. Huomionkiinnittämiskosketukseksi kutsumamme kosketukset tarjoavat oppilaille puhetta huomaamattomamman keinon kiinnittää aiotun vastaanottajan huomio ja kutsua tätä jaettuun vuorovaikutustilanteeseen silloin, kun aloitteentekijällä ei ole suoraan näköyhteyttä aiottuun vastaanottajaan mutta hän on fyysisesti riittävän lähel-

lä, jolloin kosketus on mahdollinen (esimerkit 1 ja 4). Ne tarjoavat myös välineen vastaanottajan huomion kiinnittämiseen tilanteessa, jossa vastaanottaja on selvästi orientoitunut toisaalle eikä reagoi puhujan aloitteisiin odotuksenmukaisella tavalla (esimerkit 2 ja 3).

Analysoimamme aineistokatkkelmat osoittavat, että oppilaat näyttävät melko johdonmukaisesti käsittelevän tietynlaisia kosketuksia huomion kiinnittämisen keinoina, ja siten niitä voidaan pitää merkitykseltään konventionaalistuneina. Lisäksi tarkastelemamme huomionkiinnittämiskosketukset tuntuivat intuitiivisesti tutuilta, ja tunnistimme ne muissakin konteksteissa käytössä oleviksi huomion kiinnittämisen keinoiksi. Esimerkiksi sormella tai kämmenellä yläselkään, olkapäähän tai olkavarteen koputtaminen tai taputtaminen sekä kyynärpäällä töytäiseminen käsivarteen tulkitaan aineistossamme ongelmitta kutsuiksi asemoitua vastaanottajaksi ja siis aloitteeksi jaetun vuorovaikutustilanteen luomiseen. Vastaavasti esimerkiksi pönnähännästä nykäiseminen saa toisentyyppisen tulkinnan: sitä käsitellään ensisijaisesti kiusoittelevana. Kutsuiksi tulkittavat kosketukset eivät siis ole keskenään identtisiä vaan kosketuksen saamaan muotoon ja tulkintaan vaikuttaa keskeisesti paitsi koskettajan fyysinen sijainti suhteessa kosketettavaan myös kosketuksen luonne.

Tarkastelimme artikkelissamme oppilaiden välisiä kosketuksia, jotka tulkintamme mukaan ovat konventionaalistuneet huomion kiinnittämisen keinoiksi. Niiden tunnistaminen on osa kosketuksen lukutaitoa, jonka opimme sosiaalistuessamme yhteisöön. Siinä missä jotkut vaikkapa luokkahuonekontekstissa tapahtuneet kosketukset tunnistetaan konventionaalistuneiksi niin, etteivät ne herätä erityisiä tunteita tai huomiota, toiset kosketukset tunnistetaan ja koetaan erityisiksi, epämiellyttäväiksi tai jopa traumatisoiviksi. Oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tällaisia ovat esimerkiksi seksuaaliseksi häirinnäksi ja kiusaamiseksi tulkitut kosketukset (esim. Herkama 2012; Tolonen 2001). Kosketusten merkityksiä ja niiden sopivuutta eri tilanteissa säätelevä normisto on kuitenkin historiallisesti ja kulttuurisesti rakentunut, ja ajan myötä kosketusten saamat merkitykset ja niille annetut tulkinnat voivat muuttua (vrt. Karvonen ym. arvioitavana). Myös elämän varrella kertyneet kosketuskokemukset muovaavat tapaamme lukea ja tulkita kosketuksia.

Kosketuksen lukutaito on erityisen olennainen sellaisissa institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa osapuolten välillä vallitsee asymmetrinen valtasuhde. Viime aikoina sopivan kosketuksen rajat sekä oppilaiden että opettajan ja oppilaan välillä ovat herättäneet runsaasti julkista keskustelua. Lapsiin kohdistuvaan fyysiseen ja seksuaaliseen väkivaltaan liittyvät kohut ovat jossain määrin vaikuttaneet jopa opettajien vuorovaikutuskäytänteisiin ja siihen, haluavatko he käyttää koskettamista pedagogisena työvälineenä esimerkiksi oppilaan rauhoittamiseen, rohkaisuun tai lohduttamiseen (vrt. Vanhanen 2017). Moraalisen paniikin piirteitä saanut keskustelu on johtanut siihen, että opettajat ovat alkaneet vältellä oppilaiden koskettamista (esim. Fletcher 2013; Öhman 2017), ja joissain maissa on paikoin otettu käyttöön No touch -linjaus, joka kieltää kaikenlaisen koskettamisen opettajan

ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (esim. Owen & Gillentine 2011; Öhman & Quennerstedt 2017).

Suomessa opetusalan eettinen neuvottelukunta on kuitenkin vuonna 2015 tekemässään kannanotossa todennut, että fyysinen koskettaminen on tärkeä osa koulussa tapahtuvaa pedagogista vuorovaikutusta (Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2015). Kosketuksella onkin merkittävä rooli opetusvuorovaikutuksessa. Samalla kosketusten tulkinta rakentuu aina vuorovaikutuskontekstissaan, ja siten tarkkoja kosketuksia ohjaavia linjauksia ja ohjeistuksia ei ole mielekästä antaa. Kosketuksesta puhuttaessa tulisi vahvemmin nostaa esiin kosketusten ja niiden nyanssien lukutaidon merkitys: se miten osallistujat luokkahuoneessa lukevat toistensa kosketuksia niin, että sekä koskettaja että kosketettava löytävät yhteisymmärryksen niiden tulkinnassa.

Kiitokset

Artikkeli on kirjoitettu osana Koskettava koulu -hanketta. Kiitämme Koneen säätiötä hankkeen rahoittamisesta.

Kirjallisuus

- Alton-Lee, A., G. Nuthall & J. Patrick 1993. Reframing classroom research: a lesson from the private world of children. *Harvard Educational Review*, 63 (1), 50–84. <https://doi.org/10.17763/haer.63.1.uh00236162314763>.
- Ambjörnsson, F. 2004. *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Candela, A. 1999. Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 10 (2), 139–163. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(99\)80107-7](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(99)80107-7).
- Cekaite, A. 2015. The coordination of talk and touch in adults' directives to children: touch and social control. *Research on Language and Social Interaction*, 48, 152–175. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025501>.
- Cekaite, A. 2016. Touch as social control: haptic organisation of attention in adult-child interaction. *Journal of Pragmatics*, 92, 30–42. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.003>.
- Couper-Kuhlen, E. 2015. What does grammar tell us about action? *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 24 (3), 623–647. <https://doi.org/10.1075/prag.24.3.08cou>.
- Egbert, M. M. 1997. Schisming: the collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. *Research on Language and Social Interaction*, 30 (1), 1–51. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3001_1.
- Evnitskaya, N. & T. Jakonen 2017. Multimodal conversation analysis and CLIL classroom practices. Teoksessa A. Llinares & T. Morton (toim.) *Applied linguistics perspectives on CLIL*. Amsterdam: John Benjamins, 201–220.
- Field, T. 2014. *Touch*. 2. painos. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Fletcher, S. 2013. Touching practice and physical education: deconstruction of a contemporary moral panic. *Sport, Education and Society*, 18 (5), 694–709. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.774272>.
- Garton, S. 2002. Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal*, 56 (1), 47–56. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.47>.
- Goffman, E. 1963. *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*. New York, NY: The Free Press.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, C. 1981. *Conversational organization: interaction between hearers and speakers*. New York, NY: Academic Press.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X).
- Goodwin, C. & M. H. Goodwin 2004. Participation. Teoksessa A. Duranti (toim.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 222–243.
- Goodwin, M. H. 2006. *The hidden life of girls: games of stance, status, and exclusion*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Goodwin, M. H. & A. Cekaite 2013. Calibration in directive/response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics*, 46, 122–138. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.008>.
- Guéguen, N. 2004. Nonverbal encouragement of participation in a course: the effect of touching. *Social Psychology of Education*, 7, 89–98. <https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000010691.30834.14>.
- Haddington, P. & L. Kääntä (toim.) 2011. *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heinonen, P. 2017. *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3724-1>.
- Heritage, M. & J. Heritage 2013. Teacher questioning: the epicenter of instruction and assessment. *Applied Measurement in Education*, 26 (3), 176–190. <https://doi.org/10.1080/08957347.2013.793190>.
- Herkama, S. 2012. *Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaisuhteissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 190. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4914-3>.
- Hermansson, C. 2017. Disembodied voice and embodied affect: e-reading in early childhood education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 12–25. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.467>.
- Jakonen, T. 2015. Handling knowledge: using classroom materials to construct and interpret information requests. *Journal of Pragmatics*, 89, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.10.001>.
- Jones, R. & J. Thornborrow 2004. Floors, talk and organization of classroom activities. *Language in Society*, 33, 399–423. <https://doi.org/10.1017/S0047404504043040>.
- Karvonen, U., L. Tainio, P. Heinonen, S. Routarinne & M. Alholm (arvioitava). *Joka kurittaa kasvaa – kosketustilanteiden tulkinnat oppilaiden koulumuistoissa*.
- Kendon, A. 1990. *Conducting interaction: patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kinnunen, T. 2013. *Vahvat yksin, heikot silytyksin. Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista*. Juva: Kirjapaja.
- Koole, T. 2003. The interactive construction of heterogeneity in the classroom. *Linguistics and Education*, 14 (1), 3–26. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(03\)00010-X](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(03)00010-X).
- Koole, T. 2007. Parallel activities in the classroom. *Language and Education*, 21 (6), 487–501. <https://doi.org/10.2167/le713.0>.

- Kotthoff, H. 2007. Oral genres of humor: on the dialectic of genre knowledge and creative authoring. *Pragmatics*, 17 (2), 263–296. <https://doi.org/10.1075/prag.17.2.04kot>.
- Kääntä, L. & A. Piirainen-Marsh 2013. Manual guiding in peer group interaction: a resource for organizing a practical classroom task. *Research on Language and Social Interaction*, 46 (4), 322–343. <https://doi.org/10.1080/08351813.2013.839094>.
- Lehtimaja, I. 2011. *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>.
- Lerner, G. H. 2003. Selecting next speaker: the context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32, 177–201. <https://doi.org/10.1017/S004740450332202X>.
- Lewis, C. 2001. *Literary practices as social acts. Power, status and cultural norms in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mac an Ghaill, M. 1994. *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Manninen, S. 2008. Changes and reproduction in the struggle for masculine status. Teoksessa V. Sunnari, S. Pikkala, M. Heikkinen, T. Huuki & S. Manninen (toim.) *From violence to caring. Gendered and sexualized violence as the challenge on the life span*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 8. Oulu: Oulun yliopisto, 123–138. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514290084>.
- Margutti, P. & P. Drew 2014. Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, 28 (5), 436–458. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.898650>.
- Markee, N. 2005. A conversation analytic perspective on off-task classroom talk: implications for second language acquisition studies. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 187–213.
- Martin, C. & F. Sahlström 2010. Learning as longitudinal change: from other-repair to self-repair in physiotherapy treatment. *Discourse Processes*, 47 (8), 668–697. <https://doi.org/10.1080/01638531003628965>.
- McHoul, A. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183–213. <https://doi.org/10.1017/S0047404500005522>.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merke, S. 2016. *Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit suomi vieraana kielenä -oppitunnin voimavarana*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2193-6>.
- Mondada, L. 2014. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>.
- Mortensen, K. 2012. Conversation analysis and multimodality. Teoksessa J. Wagner, K. Mortensen & C. A. Chapelle (toim.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 1061–1068. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0212>.
- Nevile, M. 2015. The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48 (2), 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2015. *Millainen fyysinen vuorovaikutus ja kosketus on sopivaa kouluympäristössä?* (2.9.2015). <https://www.oaj.fi/cs/oaj/neuvottelukunnan%20julkaisut> [luettu 10.1.2018].
- Owen, P. M. & J. Gillentine 2011. Please touch the children: appropriate touch in the primary classroom. *Early Child Development and Care*, 181 (6), 857–868. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.497207>.

- Paju, P. 2011. *Koulu on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Rae, J. 2001. Organizing participation in interaction: doing participation framework. *Research on Language and Social Interaction*, 34 (2), 253–278. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI34-2_4.
- Raevaara, L. 1997. Vierusparit–esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75–92.
- Rauniomaa, M. & T. Keisanen 2012. Two multimodal formats for responding to requests. *Journal of Pragmatics*, 44, 829–842. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.03.003>.
- Reynolds, J. F. 2007. “Buenos dias/ ((military salute))”: the natural history of a coined insult. *Research on Language and Social Interaction*, 40 (4), 437–65. <https://doi.org/10.1080/08351810701471427>.
- Sahlström, F. 1999. *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala Studies in Education 85. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. & H. Sacks 1973. Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289–327.
- Sheets-Johnstone, M. 2009. *Corporeal turn: an interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Stevanovic, M. & C. Lindholm (toim.) 2016. *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Sunderland, J. 2001. Student initiation, teacher response, student follow-up: towards an appreciation of student-initiated IRFs in language classroom. *Working papers 55*. Centre for Research in Language Education (CRILE): University of Lancaster. <http://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/1476>.
- Suvilehto, J., E. Glerean, R. I. M. Dunbar, R. Hari & L. Nummenmaa 2015. Topography of social touching depends on emotional bonds between humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112 (48), 13811–13816. <https://doi.org/10.1073/pnas.1519231112>.
- Tainio, L. 2016. Kiusoittelem kielioppi. Nuorten elämää luokkahuoneessa. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa – The language user in changing institutions*. AFinLAN vuosikirja 2016. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–42. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59718>.
- Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tolonen, T. 1996. Väkivaltaa ja sosiaalista järjestystä. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 102–117.
- Tolonen, T. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tulbert, E. & M. H. Goodwin 2011. Choreographies of attention: multimodality in a routine family activity. Teoksessa J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (toim.) *Embodied Interaction. Language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press, 79–92.
- Vanhanen, V. 2017. *Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Waring, H. Z. 2011. Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2 (2), 201–218. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614053>.
- Welldal, K., K. Bevan & K. Shortall 1986. A touch of reinforcement: the effects of contingent

- teacher touch on the classroom behavior of young children. *Educational Review*, 38, 207–216. <https://doi.org/10.1080/0013191860380301>.
- Öhman, M. 2017. Losing touch – teacher’s self-regulation in physical education. *European Physical Education Review*, 23 (3), 297–310. <https://doi.org/10.1177/1356336X15622159>.
- Öhman, M. & A. Quennerstedt 2017. Questioning the no-touch discourse in physical education from a children’s rights perspective. *Sports, Education and Society*, 22 (3), 305–320. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1030384>.
- Öhrn, E. & A.-S. Holm (toim.) 2014. *Att lyckas i skolan. Om skolpresentationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 363. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/37427>.

Liite 1: Litterointimerkit

. /, /?	laskeva/tasainen/nouseva sävelkulku
↑	sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
heti	(alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa
[]	päällekkäispuhunnan alku ja loppu
(.)	mikrotauko
(1.4)	tauco; pituus on ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyä toisiinsa tauotta
> <	nopeutettu jakso
< >	hidastettu jakso
e : : i	(kaksoispisteet) äänteen venytys
.hh	sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
° °	ympäristöä vaimeampaa puhetta
si-	(tavuviiva) sana jää kesken
(-)	jakso, josta ei ole saatu selvää
(())	kaksoissulkeiden sisällä ei-kielellinen toiminta ja selityksiä tilanteesta
" "	tekstin lukemista ääneen

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 184–205.

Anja Keränen
Tampereen yliopisto

Murtumakohdat S2-oppijoiden improvisaatioharjoituksissa

This conversation analytic article focuses on changes in footing in improvisational conversations. The analytic focus is on the verbal and embodied means that signal a change of footing. The data consists of approximately nine hours of interaction videorecorded in the 'language through drama' classroom with Finnish language students in Romania during a period of three months. The analysis concentrates on three samples showing the changes in students' gesture, gaze, body posture and other means of communication in addition to speech when returning to the improvisational role and to the frames of improvisation from their roles as students. The data show how the postures of students change during the change in footing and how the dynamism of embodied interaction changes simultaneously.

Keywords: multimodality, Finnish as L2, applied arts, change in footing

Asiasanat: multimodaalisuus, suomi toisena kielenä, soveltava taide, murtumakohta

1 Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa kielenoppimisen kontekstina vuorovaikutusta, joka tapahtuu improvisaation kehyksissä. Improvisoidessaan osallistujat määrittävät vuorovaikutuksen kontekstin, siihen sisältyvät toiminnot ja vuorovaikutuksessa käytävän keskustelun yhteistyössä hetki hetkeltä. Siten improvisaatio muistuttaa naturalistista kielenkäyttötilannetta. Osallistujat eivät vain puhu, vaan ilmaisevat vuorovaikutuksessa yhdessä neuvoteltuja kokonaisuuksia ja tuovat samalla näkyväksi omaa ajatteluaan. Vuorovaikutuksen osallistujat pyrkivät neuvottelun, toistensa huomioimisen ja korjaavan palautteen kautta luomaan yhteistä osallistajuutta (Hosoda 2006: 43; Eskildsen & Majlesi 2018: 5). Improvisoitu kakkoskielinen vuorovaikutus avaa tutkijalle mahdollisuuden tarkastella osallistujien erilaisia kielen tuottamisen strategioita, jolloin puheen ohella esille nousevat myös osallistujien kehollisuus, eleet ja katse osana vuorovaikutuksen etenemistä.

Artikkelissani keskityn suomen kielen opiskelijoiden improvisoimiin vuorovaikutustilanteisiin ja niissä tapahtuviin pysähdyksiin, katkoksiin, jotka toteutuvat sanahakuina. Sanahauilla tarkoitetaan keskustelussa ilmeneviä tilanteina, joissa osallistuja ei muista tai saa sanotuksi tarvitsemaansa sanaa. Sanahaun edellä on usein äänteen venytystä tai tauko tai muita epäröintiä ilmaisevia eleitä tai ilmaisuja. (Laakso 1997: 125–129; Kurhila 2006: 91–93.) Aiempi tutkimus on osoittanut sanahakujen tuovan esille käyttäjistä liikkeelle lähteviä oppimisen hetkiä vieraskielisessä keskustelussa (Theodorsdottir & Eskildsen 2011; Eskildsen 2012: 336, Eskildsen & Majlesi 2018: 5; Kim 2012: 721).

Nimitän vuorovaikutustilanteiden katkoksia artikkelissani murtumakohdiksi. Sosiologi Erving Goffman on nimittänyt kommunikaatiotilanteessa tapahtuvia muutoksia ja murtumakohtia jalansijanvaihdoksiksi (*change in footing*, Goffman 2012: 261–299). Murtumakohdalla viitataan siirtymään, joka tapahtuu osallistujien välisessä osallistumiskehikossa, ja muutokseen, joka tapahtuu samalla myös improvisaation draamallisessa eli fiktiivisessä kehyksessä.

Goffmanin (1981) mukaan osallistumiskehikko tarkoittaa vuorovaikutuksessa olevien osallistujien erilaisia puhujarooleja. Myöhemmin keskusteluanalyyseissa osallistumiskehikko on alettu nähdä kaikkia keskustelutilanteen osallistujia koskevana (esim. Goodwin & Goodwin 2004). Tässä artikkelissa olennaisia osallistumiskehikkoja ovat kahden opiskelijan välinen vuorovaikutus, joka tapahtuu improvisaation kehyksissä ja jota muut läsnäolijat seuraavat yleisönä, sekä osallistumiskehikko, jonka opiskelija muodostaa opettajan (tai opettajien) kanssa murtumakohdissa. Harjoitukseen osallistuvat opiskelijat ovat katse- ja vuorovaikutuskontaktissa keskenään, mutta myös opettajalla ja katsojilla on näkö- ja kuuloyhteys heidän esittämäänsä kohtaukseen. Havainnollistan murtumakohtia katkelmilla kolmesta improvisoidusta vuorovaikutustilanteesta, jotka ovat osa suomen kielen kurssia.

Artikkelissani esittelen, millaisia säännönmukaisuuksia improvisaation kehityksessä tapahtuneisiin murtumakohtiin sisältyy ja kuinka opiskelijan murtumakohdassa tuottama vuoro toistuu samanlaisena myös seuraavassa murtumakohdassa esimerkiksi samanlaisen kehonasennon tai eleen kautta. Opiskelija luo vuorovaikutuksen aikana oman strategiansa selvittää murtumakohdasta ja palata improvisaatioon. Artikkelissani vieraan kielen lukutaito nähdään kykyä tuottaa tekstiä sen ymmärtämisen ohella. Improvisaatiokohtaukset ovat multimodaalisia, sillä niissä yhdistyvät tuotettu teksti eli osallistujien puhe, sen tulkitseminen tilanteessa sekä rakennetun kohtauksen kontekstin ymmärtäminen (ks. Kääntä & Haddington 2011).

Tarkastelen improvisaatiokohtauksia seuraavista näkökulmista:

1. Miten vuorovaikutuksen *murtumakohta* tulee näkyväksi?
2. Miten *murtumakohdan* jälkeen päästään takaisin vuorovaikutuksen päälinjaan eli improvisaatioon?

Artikkelini 2. luvussa esittelen tutkimukseni lähtökohdat eli draamaa ja improvisaatiota hyödyntäneiltä oppitunneiltani koostuvan tutkimusaineiston, joka on rajattu kolmeen eri esimerkkiin sekä käytössäni olleet tutkimusmenetelmät. Luvussa 3 kuvaan murtumakohdan ja sen toistumisen samalinjaisena saman improvisaatiokohtauksen aikana. Luvussa 4 osoitan murtumakohdassa osallistujan hyödyntämisen dynaamisuuden ja kehollisuuden sekä katseen roolin sanahaun yhteydessä ja esittelen, kuinka improvisaatiossa syntyneen roolin dynaamisuus vaikuttaa myös murtumakohdissa opiskelijan kehollisuuteen sanahaun yhteydessä. 5. luvussa havainnollistan muutosta osallistujan kehollisuudessa murtumakohdan yhteydessä ja kuinka opiskelijaroolista improvisaation kehukseen siirtyminen näkyy kehollisuuden korostamisena murtumakohdan ylittämisen jälkeen.

2 Improvisaatio opetusmetodina ja aiempi sanahakututkimus

Oletan, että draaman ja improvisaation hyödyntäminen opetusmetodina lisää osallistujien uskallusta käyttää toista kieltä, koska toiminta tapahtuu fiktiivisessä roolissa sekä leikillisessä kehityksessä. Aineiston mikroanalyysin kautta fokukseni keskittyi improvisoidun vuorovaikutuksen murtumakohtiin. Ne voi havaita muutoksena opiskelijan kehossa, puheessa, katseensuunnassa tai asennossa. Draamassa näitä murtumakohtia voisi nimittää roolista putoamisiksi. Teatterin tutkimuksen näkökulmasta näyttelijän tulisi pyrkiä välttämään murtumakohtia eli roolista putoamisia. Näyttelijän on ikään kuin elettävä roolinsa läpi ja vältettävä fiktion murtumista kesken esityksen. (Stanislavski 2011: 19.) Kielen opetuksessa improvisaatioharjoitteiden tavoitteet ovat kielen oppimisessa. Harjoitusten tavoitteena oli toiminnan, leikin ja

improvisaation avulla rakentaa rooleja, joiden sisäinen elämä ja ihmissuhteet syntyvät vuorovaikutuksen aikana. Kielen oppimisen huomio on sujuvuuden harjoittelussa, eikä kielen rakenteiden tuottamista tai kielivirheiden välttämistä korosteta.

Improvisaatiossa roolin rakentaminen saattaa lähteä liikkeelle esimerkiksi valitusta fyysisestä asennosta. Esimerkissä 1 ("Ruumisarkussa") opiskelija aloittaa kohtausten makaamalla pöydällä ja kohtaus määrittyy sen kautta sijaitsemaan ruumis-huoneella. Esimerkissä 3 ("Kuntosalilla") opiskelija istuu tuolille ja nostaa miimisesti oikealla kädellä painoa. Improvisaatiossa osallistujille annetaan siis jokin kehollinen tai sanallinen virike, josta osanottajat lähtevät rakentamaan kohtausta päätellen toistensa kontribuutioista, mikä tilanne on meneillään (Stanislavski 2011: 584–587; Johnstone 1999: 210).

Kielenoppijoiden improvisoiduissa vuorovaikutustilanteissa esiintyy usein murtumakohtia, jotka alkavat toisen osallistujan sanahausta. Roolista putoamiset, jotka näkyvät sanahakuina tai ovat yhteydessä sananhakuihin, ovat kielenoppimisen kannalta kiinnostavia. Kasper ja Kellerman (1997: 8) ovat määritelleet sanahaut kommunikaatiostrategiaksi, jonka funktio on tilanteessa ilmenevän ongelman ratkaisu. Sanahaku on tilanne, jossa puhuja haluaa nimetä tietyn asian, mutta hänellä ei ole sanallisia resursseja tai pääsyä näihin resursseihin johtuen keskustelutilanteeseen liittyvistä esteistä (myös Brouwer 2003: 535–536). Reichert ja Liebster (2012) ovat osoittaneet, että opiskelijoiden välisen sanahaun yhteydessä tapahtuu vuorovaikutuksen sisäistä neuvottelua siitä, kenen asiantuntijuuteen luotetaan eniten sanahaun ratkaisemiseksi. Toisaalta esimerkiksi opettajan asiantuntijuutta sanahaun yhteydessä harvemmin kyseenalaistetaan (Reichert & Liebster 2012: 607; Kim 2012: 722). Hosoda (2006: 37) on tuonut esille asiantuntijuuden merkityksen sanahaussa myös ystävien ja kollegoiden välisessä arkikeskustelussa, jossa kieltä äidinkielenään puhuvaa kohdellaan asiantuntijana sanahakujen yhteydessä. Asiantuntijuuden määrittely vuorovaikutuksessa on kuitenkin joustavaa, ja yhteistyön periaatteella asiantuntijuus voi vaihdella osallistujalta toiselle esimerkiksi kielen vaihtuessa.

Sanahaun voidaan katsoa myös edistävän vieraan kielen oppimista, jos siihen sisältyy a) toisen osallistujan kutsuminen sanahakuun ja b) osallistuja osoittaa, että toisella osallistujalla on vuorovaikutuksessa kielen osaamiseen liittyvää asiantuntijuutta (Brouwer 2003: 542). Goodwin & Goodwin (1986) ovat osoittaneet, kuinka eleet ja katseet ovat tärkeä osa sanahaun aloitusta ja saattavat joskus yksinään toimia kutsuna toisen osallistujan apuun. Nouseva intonaatio, mieltävä ilme ja kallistuminen toisen osallistujan puoleen voidaan nähdä kutsuna osallistua sanan selvittämiseen (Hosoda 2006: 37; Goodwin & Goodwin 1986: 57).

3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimani aineisto on suomen kielen opiskelijoiden draamaharjoituksia maaliskuusta 2017 toukokuun loppuun 2017. Videotallenteita on yhteensä noin yhdeksän tuntia. Kolmannen vuoden suomen kielen opiskelijat osallistuivat suomea draaman avulla -kurssille, joka järjestettiin romanialaisessa yliopistossa. Kahden opettajan pitämällä kurssilla on yhteensä kahdeksan opiskelijaa, yksi entinen opiskelija sekä suomalainen opetusharjoittelija. Opettajat on merkitty litteraatteihin nimillä opettaja-A ja opettaja-Y. Opiskelijoiden nimet on muutettu. Kaikkia videotallenteissa esiintyviä ja tutkimukseeni osallistuneita opiskelijoita on informoitu aineiston keruusta tutkimuskäyttöön, ja he ovat antaneet kirjallisen suostumuksensa sen hyödyntämiseen tieteellisessä tutkimuksessa ja julkaisuissa.

Pedagogisesta ja kielen opetuksen pragmaattisesta näkökulmasta improvisaatio-, draama- ja teatteriharjoitusten tavoitteena oli opiskelijoiden kommunikatiivisten taitojen kehittäminen sekä puheen tuottamisen helpottaminen kokeilemisen ja leikin avulla. Mitään ennalta määriteltyä suomen kielen kieliopillista ilmiötä ei tarkasteltu: opiskelijat saivat vapaasti käyttää kieltä, jota he ovat opiskelleet vieraana kielenä 2,5 vuotta. Improvisaatioharjoitusten keskeisenä päämääränä oli itsensä ymmärrettäväksi tekeminen silloinkin, kun sanat olivat hukassa.

Analyysi kohdistuu 34 improvisaatioharjoituksen murtumakohtaan. Nostan artikkelissa esiin kolme vuorovaikutustilannetta, joissa on kaksi tai useampi improvisaation kehyksessä ja vuorovaikutuksessa tapahtuva murtumakohta sekä muutos osallistumiskehikossa. Vuorovaikutuksen murtumakohta tapahtuu usein kohtausten alussa, jolloin kohtaus pysähtyy jonkin yksittäisen puuttuvan sanan vuoksi. Aineistot on litteroitu keskusteluanalyysiin vakiintuneiden konventioiden mukaan (ks. Hadgington & Kääntä 2011: 9). Kehollinen toiminta on merkitty Mondadan (2014) multimodaalisuutta kuvaavan litterointimallin mukaan (ks. liite 2).

4 Murtumakohdat ja sanahaut improvisaation kehyksissä

Vuorovaikutuksen murtumakohta improvisaatioharjoituksessa tapahtuu usein kohtausten alussa, jolloin kohtaus pysähtyy jonkin yksittäisen puuttuvan sanan vuoksi. Murtumakohdat tulevat näkyviksi erikielisen sanahaun ohella myös opiskelijan kehollisissa muutoksissa, elekielessä sekä katseen suuntaamisessa opettajaan. Seuraavat esimerkit näyttävät murtumakohtien yhteydessä tapahtuvat muutokset sanahakua tekevän opiskelijan kielessä, erilaisissa kehon asennoissa sekä osallistumiskehikon vaihtumisessa vastaanäyttelijästä opettajaan. Ensimmäisen esimerkin kautta käsittelen opiskelijan tuottamaa asennonmuutosta murtumakohdassa. Toisessa esimerkissä esittelen murtumakohdan ja improvisaation roolin dynamiikan sa-

mankaltaisuutta ja osittaista sekoittumista. Viimeisessä esimerkissä havainnollistan kehollista muutosta, joka opiskelijan kehossa tapahtuu murtumakohdan ylittämisen jälkeen.

4.1 Opiskelijan asennonmuutos murtumakohdissa

Käsitellyssä kohtauksessa opiskelijoille on annettu tehtäväksi improvisoida dialogi suomen kielellä. Keskustelun edetessä heidän tehtävänään on määrittää, keitä he ovat, missä he ovat ja mikä on heidän suhteensa toisiinsa. Opettaja on antanut heille ohjeeksi aloittaa kohtaus ensin fyysisellä tekemisellä ja aloittaa puhe kontekstin kautta vapaasti assosioiden. Anastasia on kohtauksen alussa käynyt makaamaan pöydälle ja toinen opiskelija Tibor puhuu pöydän vieressä seisaallaan.

Esimerkissä näkyy Anastasian asennonvaihdos, joka on ensimmäinen viite siitä, että improvisaation kehyksessä tapahtuu murtuma. Opiskelijan asennonmuutos rikkoo improvisaation kehyksen, mutta asento muuttuu kohtauksessa myös siksi, että opiskelija joutuu nostamaan päänsä pulpetilta saadakseen katsekontaktin opettajan kanssa, jolle hän kohdistaa sanahakunsa. Asennonmuutos on siis välttämätön uuden osallistumiskehikon aktivoimiseksi opettajan kanssa. Kehon asennon muutos toistuu myös seuraavassa murtumakohdassa opiskelijan hakiessa tarvitsemaansa sanaa. Anastasian improvisaatio pysähtyy heti kohtauksen alussa hänen etsiessään jatkoa sanalle *ruumis*- (rivi 4).

Kohtauksen edetessä asennonmuutos merkitsee improvisaation kehyksen murtumista ja osallistumiskehikon muodostamista opettajan tai opettajien kanssa vastaanäyttelijän sijaan. Asennonmuutos ja pään ja ylävartalon nostaminen pulpetilta näyttäytyy sanahaun resurssina ja merkitsee myös murtumakohdan alun. Sanahaku tapahtuu englanniksi, joten murtumakohta tulee näkyväksi myös kielen muutoksessa.

Vuorovaikutuksen murtumakohdat tulevat näkyviin Anastasian sanahakujen yhteydessä (rivit 16–17, rivit 21–23), jotka Anastasia tuottaa englanniksi. Sanahakujen aikana Anastasia vaihtaa kehonsa asentoa nostamalla päätään pöydältä, jossa hän makaa improvisoidun kohtauksen aikana. Goodwinin ja Goodwinin (1986) mukaan pelkkä ele voi toimia sanahakuna vuorovaikutuksessa. Pään pöydältä nostaminen mahdollistaa katsekontaktin opettajien kanssa, ja ele toimii kutsuna osallistua sanahakuun. Samalla myös vaihtuu se, kenelle puhe on osoitettu eli Tiborin sijaan opettajalle. Vastaanottajan vaihtuminen muuttaa osallistumiskehikon. Pään ja ylävartalon nostaminen rikkoo improvisaatiokohtauksen tarinallisen kehyksen, jossa Anastasian roolihahmo makaa masentuneena ruumisarkussa. Dynaaminen nouseminen on improvisaatiokohtauksessa ja sisäisessä tarinassa murtuman aiheuttava muutos ja merkitsee osallistumiskehikon vaihtumista sekä fiktiivisen roolin muutosta opiskelijan rooliin.

Esimerkki 1. Ruumisarkussa.

- 01 ANA: ↑*#^H(h)aluan kuolaa#:
*katsoo kattoon--->
^(KUVA 1)
- 02 [#siksi:] olen (.) täsä# (.)
- 03 TIB: [?Miksi]
- 04 ANA: ruumis-*(.) +*
+nostaa kädet ilmaan,
kohottaa päänsä pöydältä+
--->*vilkaisee opettajia*
- 05 TIB: (ar)
- 06 OPE-A: AR>kussa<
- 07 ANA: *ARKUSSA
--->*katsoo kattoon --->
- 08 (opiskelija) [heh heh]
- 09 TIB: [Jooh jooh]
- 10 mutah mutah miksi:
- 11 ANA: #mi-minun elämä on: (.)
- 12 TOSI HUONO vai(n) ja haluan kuola#:
- 13 TIB: mutah mutah (.) mitä se (.)((@sanoo jotakin romaniaksi@))
- 14 ANA: °tapahtuu°
- 15 TIB: mitä se:(.)tapahtuu(.)sun e-elämässä
(0.2.)(@sanoo jotain romaniaksi@)
- 17 ANA: (0.4)+*^heh €^what can I say€ eh heh+*
+nousee pöydältä käsien varaan --->
katsoo opettajia --->
^(KUVA 2)
- 18 TIB: Δ[heh heh]Δ
Δvilkaisee opettajiaΔ
- 19 (opiskelijat) [heh heh]
- 20 ANA: ---> +laskee päänsä takaisin pöydälle+
---> *kääntää katseensa opettajista kattoon --> *
+yskäisee naurun lomassa+
- 21 OPE-A: ?kysy vaan
- 22 ANA: +*^?@conversation@ *+
+nostaa päänsä pöydältä --->
--->*katsoo opettajia --->
^(KUVA 3)
- 23 TIB: Δkatsoo opettajia --->
- 24 OPE-A: .keskustella
- 25 ANA: ---> +laskee päänsä takaisin pöydälle+^
--->* kääntää katseensa kattoon
^(KUVA 4)
- 26 TIB: ---> Δkääntää katseensa AnastasiaanΔ
- 27 ANA: #käskin sinun keskustella (.)
- 28 keskustelun#(.)
- 29 heh heh (.) mm (.) #ööh#



KUVA 1. "Haluan kuolla" (rivi 1)



KUVA 2. "What can I say" (rivi 17)



KUVA 3. "conversation?" (rivi 22)



KUVA 4. "Paluu rooliin" (rivi 25)

Kohtauksen alussa Anastasia makaa pöydällä ja kertoo hänen vieressään seisovalle Tiborille haluavansa kuolla ja hakee nimitystä myös kohtaukseen liittyvälle esineelle (*ruumis-*, rivi 4). Anastasia katsoo kattoon ja Tibor pitää katseen hänessä. Sanahaun alussa Anastasia nostaa päänsä pöydältä ja vilkaisee nopeasti opettajia.

Tibor alkaa vastata sanahakuun *ar-* (rivi 5). Heti Tiborin tuottaman alkutavun jälkeen opettaja tarjoaa saneen *arkussa* (rivi 6). Saatuaan ratkaisun sanahakuunsa, joka alkaa sanalla *ruumis*, Anastasia laskee päänsä nopeasti takaisin pöydälle ja jatkaa repliikkiään toistamalla sanan *arkussa*. Toistoa voidaan pitää ehdotuksen hyväksymisenä (Reichert & Liebscher 2012: 602). Tiborin kysyttyä, mitä Anastasian elämässä on tapahtunut, hän kuiskaa jälleen¹ jotain Anastasialle romaniaksi. Anastasia tarttuu käsillä pöydän reunoihin ja nostaa ylävartaloaan makuuasennosta saadakseen katsekontaktin opettajiin. Nauraen hän kysyy opettajilta englanniksi *what*

1 Myös Tibor tekee sanahaun (rivi 13), mutta se ei riko osallistumiskehystä Anastasian ja hänen välillään. Tavallaan tämä murtumakohta ei tule merkityksi. Tibor luottaa Anastasian asiantuntijuuteen ratkaisijana.

can I say ('mitä voin sanoa?', rivi 17), jolloin Tibor ja kohtausta seuraava opiskelija yhtyvät nauruun. Anastasia laskee päänsä takaisin pöydälle. Tämä sanahaku tapahtuu englanniksi ja toimii katseensuunnan ja asennonmuutoksen ohella avunpyyntönä opettajille.

Joskus osallistujan on tehtävä sanahaku hyvin näkyväksi saadakseen tarvitsemaansa apua (Goodwin & Goodwin 1986: 53; Brouwer 2003: 539). Opettaja-A vastaa kehottamalla Anastasiaa kysymään tarvitsemaansa sanaa. Anastasia nostaa päänsä uudestaan ja katsoo opettajien suuntaan. Myös Tibor katsoo opettajia. Tämän jälkeen Anastasia kysyy *keskustelu*-sanaa englanniksi (*conversation*, rivi 22), johon opettaja vastaa antamalla verbin *keskustella* infinitiivimuodon suomeksi. Saatuaan vastauksen Anastasia laskee päänsä nopeasti pöydälle. Tibor kääntyy takaisin katsomaan Anastasiaa, joka katsoo jälleen kattoon (rivit 25–26).

Anastasialla ei ole ollut katsekontaktia Tiborin kanssa improvisoidun kohtauksen aikana, mikä on osa kohtauksen ja fiktiivisen roolin kehystä, jossa hän makaa kuvitteellisessa ruumisarkussa katsoen ylöspäin. Tibor taas katsoo Anastasiaan ja pitää kontaktin hänessä. Anastasia on luonut kohtaukseen kehollisuutensa kautta rooli-hahmon, jonka teatterilliseen kehykseen kuuluu makuuasento. Apua pyytäessään hän nostaa yläkehoaan ja siirtyy pois tästä improvisaation rooli-hahmon asennosta ja kehyksestä ja merkitsee näin näkyväksi muutoksen ja murtuman myös kohtauksen vuorovaikutuksessa ja sen osallistumiskehikossa. Makuuasennossa hän on vuorovaikutuksessa Tiborin kanssa, mutta opettajiin päin suunnatut kasvot ja ylävartalo merkitsevät osallistumiskehikon muodostamista heidän kanssaan. Murtumakohdan näkyväksi tekeminen kehonasennon muutoksella sekä englanninkielinen sanahaku aiheuttavat vuorovaikutukseen osallistujissa myös huvittuneisuutta: Anastasia kysyy apua englanniksi nauraen ja kohtausta läheltä seuraava opiskelija sekä Tibor yhtyvät nauruun (17–19).

Anastasia turvautuu murtumakohdissa englannin kieleen ja toistaa jo aiemman sanahaun yhteydessä hyödyntämänsä asennonvaihdoksen. Vastaanottaja eli opettaja voi samankaltaisuuden perusteella päätellä, että kyse on jälleen sanahausta. Vuorovaikutuksen murtumakohdassa kulkevat rinnan Anastasian kaksi erilaista esiintymisroolia: makuuasennossa kommunikointi tapahtuu Anastasian improvisaation roolissa ja rintakehän nostaminen makuulta pystyasentoon vaihtaa Anastasian roolin lähemmäksi hänen opiskelijarooliaan (ks. Goffman 1971: 83).

Niemelä (2011: 49–64) on tutkinut multimodaalisia keinoja arkikertomuksissa. Niemelän (2011: 50) mukaan osallistujan roolissa tapahtuva kommunikointi synnyttää roolitilan, joka mahdollistaa samalinjaisten lisävuorojen tuottamisen. Anastasia tuottaa siis avunpyynnöt lähes identtisinä vuoroina, joihin kuuluu englannin kielen hyödyntäminen (Hosoda 2006: 43). Hän myös toistaa aiemman avunpyynnön yhteydessä tapahtuneen asennonmuutoksen. Asennonmuutos aiheuttaa murtuman improvisaation kehyksessä, mutta se on myös välttämätön, jotta opiskelija

voi aktivoida osallistumiskehikon opettajan kanssa. Pään nostaminen mahdollistaa katsekontaktin ja uuden osallistumiskehikon muodostamisen.

Murtumakohdaksi kuvatun vuoron voi tulkita myös siksi, että opettaja tulkitsee katseen ja asennonmuutoksen kutsuna itselleen osallistua sanahakuun vastaanäyttelijän sijaan. Pedagogisesta näkökulmasta opettaja osallistuu ongelmatilanteeseen opiskelijan kysyttyä sanaa eri kielellä. Puhumalla englantia osallistuja joko valitsee opettajan vastaanottajaksi tai laajentaa vastaanottajajoukon koskemaan myös opettajaa. Saatuaan opettajalta vastaukseksi sanahakuun verbin infinitiivimuodon *keskustella* Anastasia palaa salamannopeasti improvisoimaansa rooliin ja hyväksyy tarjotun sanaa osana seuraavaa improvisoitua repliikkiään (rivit 27–28). Sanan käyttämistä osana repliikkiä voidaan pitää toistona: opiskelija hyväksyy opettajan tarjoaman ratkaisun (Reichert & Liebscher 2012: 602).

4.2 Eleiden merkitys vuorovaikutuksen murtumakohdissa

Murtumakohta voi tulla näkyväksi myös eleissä. Murtumakohdassa tapahtuva lioittelu, tyyllittely ja kehon käyttö tulevat osaksi improvisaation leikillistä kehystä. Esimerkissä 2 opiskelijan arkirooli ja esitysrooli ovat lähempänä toisiaan, mutta murtumakohta on silti havaittavissa. Sanahaku otetaan osaksi draamallista kehystä ja esiintymistä sitä katsoville opiskelijoille ja opettajille. Murtumakohta tulee näkyväksi erikielisenä sanahakuna sekä katseen suuntaamisena opettajiin, ei niinkään kehon käytössä, mikä oli esimerkissä 1 merkille pantavaa.

Esimerkin 2 improvisaatioon osallistuu kaksi opiskelijaa, joista toinen opiskelija Adam on jo valmistunut, kun taas toinen opiskelija, Marius, on 3. vuosikurssin suomen kielen opiskelija. Adamin kielitaito on pidemmällä kuin Mariuksen. Ennalta on sovittu, että Marius näyttelee kohtauksessa Sofi Oksasta, joka on kirjastossa Saudi-Arabiassa. Adam on suomalainen kirjaston asiakas ja ihailee Sofi Oksasta. Kohtauksessa Marius hakee sanoja opettajilta, mutta Adam selvittää ongelmakohdat itse ja pyrkii auttamaan myös Mariusta. Kohtauksessa Adam on seisaallaan ja Sofi Oksasta esittävä Marius istuu pulpetilla.

Esimerkki 2. Sofi Oksanen kirjastossa.

- 08 MAR: joo (.) minä olen tässä koskaa:
 09 ADA: joo €miksi miksi€
 10 MAR: +(arabia) arabilainen arabilaisiaa:
 +nostaa oikean käden etusormen pystyyn+ --->
 11 MAR: --->+^nai- naisia ö:hm+
 +nostaa molemmat kädet ilmaan ja pyöräyttää
 niitä ympäri+
 ^(KUVA 5)
 12 ^+alkaa rummuttaa polviaan +
 ^(KUVA 6)
 13 +*[Ääh (nai- +

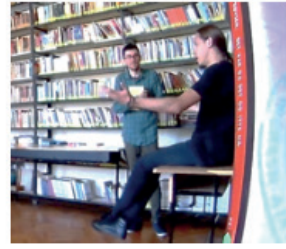
- *kääntää katseensa Adamista ja katsoo yläviistoon---> *
- +rypistää otsaansa+
- 14 ADA: [he] KÄRSIVÄT paljon
- 15 MAR: --->*kääntyy Adamiin päin ---> *
- +osoittaa sormellaan Adamia ---> +
- 16 +*Heidän öö täytyy olla (0.2)+
- +*^FREE. +
- +levittää kätensä+ --->
- *katsoo opettajia --->
- ^(KUVA 7)
- 17 ADA: ΔØVapaita khyllä khyllä mäkin sanon niin
että rouva Oksanen,
Δkatsoo MariustaΔ --->
- Ønyökyttelee ja selaa kirjaaØ --->
- 18 MAR: --->+laskee kätensä+
- >*katsoo Adamia* --->
- 19 OPE-A: heh heh
- 20 MAR: +*(aa) +*
- +heiluttelee yläruumistaan ja tarttuu myös kirjaan +
- >*katsoo Adamia*
- 21 Muta tämä: on (.)+^?co-conferinṭä?
- >*kääntää katseensa opettajiin--->
- +nojaa ylävartaloaan opettajiin päin-->
- ^(KUVA 8)
- 22 OPE-Y: °ko[nferenssi]°
- 23 OPE-A: [KONFERENSSI]
- 24 MAR: +=°konferenssi°+
- >+yläkeho palaa taaksepäin+
- 25 ADA: konf- joo mi-mikä tämä konferenssi on
mä en oo kuulut mitään.
Ø°eijeijeijeji°Ø
- Øpuistelee päätäänØ
- 26 MAR: --->*katsoo takaisin Adamiin*
- 27 +tämä on (.) +
- +nostaa kirjan ilmaan ja näyttää sitä Adamille+
- 28 tämä on konferenssi ööh:
- 29 (.) naisten +ööh(.)
- +levittää kätensä+ --->
- 30 +*^↑liberation,+
- *katsoo Adamia*
- ^(KUVA 9)
- 31 --->+laskee kätensä+
- 32 ADA: ØemansipaatioØ
- ØYlävartalo nojautuu Mariukseen päinØ
- 33 MAR: *+=EMANSI *+
- *katsoo Adamia*
- +heilauttaa hänelle kädessään olevaa kirjaa+
- 34 ADA: kyllä (.) siis Øtässä
- Øosoittaa lattiaa --->
- (.)Saudi- Arabiassa
- >Ølopettaa osoittamisen
- 35 MAR: =JOOH JOOH



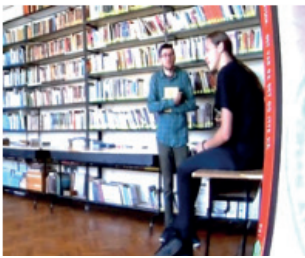
KUVA 5. "naisia" (rivi 11)



KUVA 6. rummutus (rivi 12)



KUVA 7. "FREE" (rivi 16)



KUVA 8. "conferință?" (rivi 21)



KUVA 9. "liberation" (rivi 30)

Alkaessaan puhua naisten asemasta Saudi-Arabiassa Marius lähtee etsimään ilmausta sille, että naisten täytyy olla vapaita. Adam kysyy Mariukselta, miksi Sofi Oksanen on tullut Arabiaan ja tähän Marius alkaa vastata Sofi Oksasen roolissa esiintyen, että arabialaisiin naisiin liittyy jokin piirre, josta hän haluaa puhua (rivit 10–11). Sofi Oksasen roolissa Marius nostaa opettavaisena eleenä etusormensa pystyyn Adamille puhuessaan (rivi 10) ja aloittaa maantieteellisestä nimestä (*Arabia*), mutta korjaa muodon kansallisuudeksi (*arabialainen*) ja muuttaa lopulta sanan arabialainen omassa puheessaan monikon partitiiviin *arabialaisia nai-naisia* (rivit 10–11). Itsekorjaus suuntautuu sanahaussa taakse päin (Schegloff 1979): Marius korjaa sanan- tai sananmuotovalintojaan edetessään. Pysähdys tapahtuu sanahaun *arabialaisia nai-naisia* jälkeen, kun Marius keskeyttää repliikkinsä. Kohtauksen draamallisessa kehyksessä murtuma tulee näkyväksi, kun Marius laskee etusormensa ja nostaa molemmat käntensä ilmaan ja pyörittää niitä hakiessaan puuttuvaa sanaa (rivit 11–12, kuvat 5 & 6). Tämän jälkeen hän kääntää katseensa pois Adamista eikä katso opettajia tai muita opiskelijoita, jotka ovat yleisössä, vaan siirtää katseensa yläviistoon ja laskee kädet reisilleen ja alkaa rummuttaa niitä (rivi 12).

Mariuksen sanahaku pysäyttää hänen repliikkinsä. Sanahaun alussa hän alkaa pyörittää käsiään ja katsoo pois päin Adamista (rivit 12–14). Marius pitää vuoroa itsellään katsomalla yläviistoon välttämällä katsomasta opettajiin tai vastaanäyttelijäänsä. Goodwin ja Goodwin (1986: 57) ovat osoittaneet, että osallistujan katsoessa pois päin vastaanottajasta sanaa hakeva tuottaa tyypillisen "miettävän ilmeen" (*thinking face*). Marius katsoo pois päin Adamista ja myös rypistää otsaansa (rivi 13). Tässä kohtauksessa Marius kohdistaa katseensa yleisössä istuviin opettajiin sen jälkeen,

kun on hetken hakenut sanaa itse. Sanahaun aikana Marius myös äännähtää turhautuneesti (rivit 13). Hän pyörittää käsiään ja rummuttaa polviaan. Käsien pyörittäminen toimiikin kontekstissaan vertauskuvallisena eleenä (ks. McNeill 1986; Kääntä & Haddington 2011: 17), jolla Marius viestittää hakevansa puuttuvaa sanaa. Adamin ja Mariuksen yhteys katkeaa Mariuksen katseen suunnan muutoksen myötä. Katseen suuntaaminen on tässä kontekstissa teko, joka vaikuttaa siihen, kuinka osallistuja pyrkii sanahakunsa ratkaisemaan. Sekä improvisojien välinen osallistumiskehikko muuttuu Mariuksen kääntyessä pois päin Adamista. Samalla improvisaation kehys murtuu sanahaun yhteydessä, sillä Mariuksen ele viestittää käynnissä olevasta sanahausta.

Adam tarjoaa ehdotuksena Mariuksen kesken jääneeseen vuoroon ymmärrystarjouksen: [*he*] *KÄRSIVÄT paljon* (rivi 14). Toistoa pidetään sanahakujen yhteydessä tarjouksen hyväksymisenä, mutta Marius ei kuitenkaan toista *kärsiä*-verbiä osana seuraavaa vuoroaan. Vaikka Marius ei tartu tähän Adamin tarjoamaan ratkaisuehdotukseen, hän kuitenkin kääntyy takaisin Adamiin päin ja palaa näin improvisaation osallistumiskehikkoon sekä Sofi Oksasen rooliin kääntämällä katseensa ja kehonsa takaisin Adamin puoleen (rivi 15). Palaaminen näkyy myös hänen osoittavana eleenään, jolla hän ennakoii jatkuvaa repliikkiään. Marius aloittaa nesessiivirakenteella: *Heidän öö täytyy olla (.) FREE* (rivi 16), mutta koska hän ei saa mieleensä sanaa *vapaa* (kieliopillisesti sopiva muoto olisi *vapaita*), hän kääntyy yleisöön (ja opettajiin) päin ja levittää kätensä isosti sivuilleen. Samalla hän tuottaa suureen ääneen englanninkielisen vastineen hakemalleen sanalle *FREE*.

Marius turvautuu sanahauissa aluksi opettajien asiantuntijuuteen, mutta hyväksyy kohtauksen edetessä myös Adamin tarjoamat ratkaisuehdotukset. Osallistujat määrittävät itse, kenen asiantuntijuuteen he vuorovaikutuksessa luottavat eniten (Brouwer 2013: 542). Opiskelijalla on mahdollisuus oppia uusia sanoja sekä opettajalta että toisiltaan, jos he hyväksyvät myös vastaanäyttelijän asiantuntijuuden sanahakujen yhteydessä.

Marius ei ole Sofi Oksasen roolissa sanaa hakiessaan, mutta näyttää toimivan edelleen eräänlaisessa esiintymisroolissa (Goffman 1971: 67), johon kuuluvat suurieleiset sanojen haut ja murtumakohtien merkitsemiset. Hänen siirtymisensä arkiroolista fiktiiviseen rooliin murtumakohtien välillä tapahtuvat katseen ja elekielen avulla, mutta improvisaatiokohtauksen tyyli pysyy yllä koko kohtauksen ajan. Improvisaatiossa luotu rooli ja opiskelijan murtumakohdassa näkyvä opiskelijarooli voivat siis muistuttaa toisiaan. Puheen etenemisessä tapahtuu kuitenkin katkos.

Marius on jo aiemmin hakenut sanaa englannin kielellä ja hakee seuraavaksi sanaa konferenssi äidinkielellään romaniaksi (*conferință*, rivi 17). Ensimmäinen vieraskielinen sanahaku *free* luo kohtaukseen erillisen roolitalan, jossa Marius hakee opettajilta apua päästäkseen eteenpäin kohtauksessa. Sanahakua hän täydentää dynaamisesti levittämällä kätensä. Tämä sama käsien levittäminen toistuu identtisenä eleenä myöhemmin Mariuksen hakiessa *liberation*-sanaa (rivi 30). Käsien levit-

täminen toimii kontekstissaan kutsuna sanahakuun, kun siihen yhdistyy opettajiin suunnattu katse (ks. Goodwin & Goodwin 1986: 71).

Sanahaut ja niiden kautta syntyvät murtumakohdat ratkeavat kohtauksen edetessä sekä englanniksi että romaniaksi. Marius hyödyntää samanlaisia resursseja myös seuraavissa murtumakohdissa. Aiempien murtumakohtien kehollisuus ja erikielinen sanahaku toistuvat samankaltaisina lisävuoroina. Kun opiskelija on murtumakohdassa sanahakujen yhteydessä tuottanut hakemansa sanan englanniksi, opettaja tai opettajat ovat tarjonneet ehdokkaan nopeasti sivusta suomen kielellä (ks. myös esim. 1 ”Ruumisarkussa”). Improvisaatiokohtauksen edetessä seuraavan sanahaun yhteydessä opiskelija turvautuu samaan keinoon eli tuottaa seuraavassa murtumakohdassa uudestaan opettajille suunnatun englanninkielisen sanahaun, jonka yhteydessä kehon asento on vastaavanlainen kuin aiemmassa murtumakohdassa. Murtumakohta ei toteudu vain turvautumalla erikieliseen sanahakuun, vaan myös aiemman sanahakuun liitetyn eleen tai asennon toistamisena: Marius levittää kädet uudestaan sanahaun yhteydessä ja Anastasia nostaa ylävartalonsa pöydältä Ruumisarkussa-esimerkissä.

Molemmissa esimerkeissä toistuu murtumakohdissa hyödynnettyjen resursien eli vieraan kielen ja kehon asennon toistaminen uusien sanahakujen yhteydessä. Anastasia nostaa vartalonsa samanlaiseen asentoon pulpetilta ja Marius levittää käsiään hakiessaan sanaa. Molemmat opiskelijat luovat katsekontaktin opettajan tai opettajien kanssa sanahauissa. Anastasialla katsekontaktin muodostaminen opettajien kanssa ei olisi mahdollinen ilman kehon asennon muutosta. Mariuksen sanahakuihin heijastuu improvisoidun roolin piirteet, joita hän myös hyödyntää murtumakohdissa. Murtumakohta näkyy osallistumiskehikon, sanahaun ja katsekontaktin kautta eikä asennon muutos ole välttämättä niin selkeä kuin ruumisarkkukohtauksessa.

Huolimatta vastaanäyttelijän tarjoamista ehdotuksista sanahaun ratkaisemiseksi, osallistuja luottaa sanahaussa enemmän opettajan apuun. Osallistumiskehikon muodostaminen opettajan kanssa aiheuttaa murtuman improvisaatiokohtauksen kehityksessä. Opettajien tarjoamat ratkaisuehdotukset otetaan osaksi kohtausta, ja ne sisällytetään seuraavaan vuoroon, mikä kertoo opiskelijoiden luottavan sanahaussa opettajan asiantuntijuuteen.

4.3 Kehon asennon muutos ja kehollisuuden korostus murtumakohdan jälkeen

Murtumakohdan ylityksen jälkeen sanahaun tehneen opiskelijan kehon käyttö saattaa korostua ja vahvistua entisestään. Ero opiskelijaroolin ja fiktiivisen roolin välillä on vaikeasti määriteltävissä. Niiden voidaan nähdä limittyvän ja sekoittuvan osallistujan roolissa jatkuvasti (Goffman 1971: 37–38). Ruumisarkussa-kohtauksessa Anastasian kehollisuuden muutos oli selkeästi huomattavissa. Seuraavassa esimerkissä

kehon asennon muutos näkyy murtumakohtaa ennen ja jälkeen. Opiskelija korostaa kehon asennon muutoksella eroa murtumakohtaan asentoon. Improvisaation kehityksessä kehollisuutta hyödynnetään fiktiivisen roolin merkitsemiseen. Kehollisuuden voi siis nähdä toimivan osana leikittelyä ja huumoria (Goffman 1974: 43–44).

Kuntosalille sijoittuvassa improvisaatiossa kaksi opiskelijaa Clara sekä Tibor määrittivät tapahtumapaikaksi kuntosalin fyysisen toiminnan kautta. Tibor istuu tuolille ja alkaa miimisesti nostaa painoa oikealla kädellään. Claran tehtävä on tulla kohtaukseen mukaan ja aloittaa tilanteeseen sopiva vuorovaikutus Tiborin kanssa. Kohtauksen eteneminen katkeaa Claran sanahaun yhteydessä.

Esimerkki 3. Kuntosalilla.

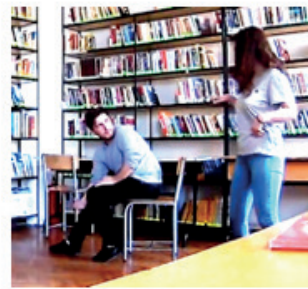
- 12 CLA: ööh (.) +*^voitko auttaa minule:+
+osoittaa itseään--->
*katsoo Tiboria --->
^(KUVA 10)
- 13 (.) tehdä: öö: +
+laskee kätensä+
- 14 TIB: Δ∅@(kuiskaa jotain@
∅rypistää kulmiaan∅
Δkatsoo Claraa --->
- 15 CLA: --->*kääntyy katsomaan opettajia --->
+hytkyttää kehoaan+
- 16 +*^(@instructie@)*+
+heiluttaa käsiään+
^(KUVA 11)
- 17 TIB: --->Δkatsoo myös opettajia --->
- 18 OPE-Y: harjoitu- (0.2) +(harjoi)tukset+
- 19 CLA: +nostaa kämmenensä ylöspäin+
- 20 --->+laskee kätensä+
kääntyy katsomaan Tiboria--->
- 21 TIB: --->Δsiirtää katseensa Claraan
- 22 TIB: har-[harjoitella?]
- 23 CLA: =[↑harjoitella]
- 24 TIB: (.) joojoo [se on:]
- 25 CLA: =[se on] minä (.) +^öö
- 26 CLA: +koskettaa toisella kädellä
rintaansa+
--->+nostaa toisen käden ilmaan hienostelevaan asentoon--->
^(KUVA 12)
- 27 CLA: olen vähän seksi (.) mutta: (.)
- 28 haluan olla: +toosi seksi +
---> +nostaa myös toisen käden ilmaan
hienostelevaan asentoon+ --->
- 29 TIB: AA (.) ∅€se-sei ole vaikea=sei ole vaikea€∅
∅hakee kädellä tuolia viereensä∅
- 30 opiskelijat: HEH HEH
- 31 TIB: heh heh
- 32 CLA: +=heh heh +
---> +kääntyy yleisöön nauraan ja lyö polviinsa+



KUVA 10. "Voitko auttaa minulle?" (rivi 12)



KUVA 11. "instructie?" (rivi 16)



KUVA 12. "olen vähän seksi." (rivi 27)

Vuorovaikutuksen murtumakohta tulee näkyväksi Claran salilla kuntoiluun liittyvän sanahaun yhteydessä (rivi 16). Kohtaus alkaa Claran kysyessä kohtauksen kehikossa apua Tiborin esittämältä henkilöltä (*voitko auttaa minulle: (.) tehdä: öö:*, rivit 12–13). Tibor kuiskaa jotain Claralle, mutta Clara kääntyy opettajiin päin ja kysyy romaniaksi sanaa *instructie?* (rivi 16), johon opettaja-Y vastaa sanalla *harjoitukset* (rivi 18). Clara kääntää koko kehonsa opettajiin päin ja muodostaa sekä katseen että kehon suuntaamisen kautta selkeän osallistumiskehikon opettajan kanssa kääntämällä kehonsa pois päin vastaanäyttelijästään. Näin Clara osoittaa sanahaun opettajalle ja improvisaatiokohtauksessa tapahtuu murtuma. Opiskelija siis on valmis rikkomaan improvisaatiokohtauksen kehiksen varmistuakseen sanasta sen sijaan, että pysyisi kohtauksen kehiksessä ja selvittäisi sanan vuorovaikutuksessa vastaanäyttelijän kanssa.

Clara esittää sanahaun hyvin hiljaisella äänellä. Samalla hän nostaa kämmensä ylöspäin ja heiluttaa niitä ilmassa nopeasti (rivi 16). Muun muassa Peräkylä (2016: 74) ja Streeck (2009: 186) ovat todenneet, että avokämmen ele kysymyksen lopussa voi toimia kutsuna vaihtaa puhujaa sekä saada vastaus esitettyyn kysymykseen. Clara sekä heiluttaa käsiään että jättää ne avokämmenasentoon ilmaan kunnes saa sanahakuunsa ratkaisun. Saatuaan vastauksen opettajalta hän kääntyy taas Tiborin puoleen. Myös Tibor toistaa opettaja-Y:n ehdottaman täydennyksen. Tibor osoittaa samamielisyyttä treenaamiseen yhdessä ja sanoo useasti *joo* peräjälkeen (rivi 24) (ks. Kim 2012: 721). Tibor ja Clara ovat molemmat toistaneet eli hyväksyneet sanahaun jälkeisen opettajan ehdotuksen *harjoitella* (rivit 22–23) ja he palaavat yhteiseen improvisaation kehikseen ja osallistumiskehikkoon.

Claran ilmaisussa tapahtuu tämän jälkeen vahva kehollinen muutos. Tiboriin katsoen hän koskettaa kädellä nopeasti rintaansa ja nostaa oikean kätensä ilmaan hienostelevaan ja naiselliseen asentoon (kuva 12). Tämän jälkeen hän sanoo Tiborille, että *hän on vähän seksi, mutta haluaa olla tosi seksi* (rivi 27, *seksi* tarkoittanee tässä '*seksikäs*'). Tämän jälkeen Clara vahvistaa kehon asentoa heiluttamalla lantiotaan rytmikkäästi ja nostaa myös toisen käden ilmaan hienostelevaan asentoon. Ironian ja liioittelun kautta hän tekee eroa sekä murtumakohdan yhteydessä näkyneeseen opiskelijarooliin sekä vahvistaa improvisaation leikillistä ja teatterillista roolia ja kuu-

lumista yhteiseen osallistumiskehikkoon vastaanäyttelijän kanssa. Sanahaun aikana Claran rooli ja elekieli on rauhallisempaa ja puhe hiljaisempaa kuin murtumakohdan jälkeen. Murtumakohdan ylityksen jälkeen Clara siirtyy takaisin improvisaatiokohtaukseseen, jossa hän käyttää kehoaan humoristisesti osana kohtausta.

Esimerkistä voidaan siis myös nähdä, että improvisaation kehyksissä opiskelijan kehon käyttö on osa fiktiivisen roolin esittämistä, jolloin kehoa hyödynnetään luomaan humoristista, dynaamista ja leikillistä vuorovaikutusta. Claran hahmo ikään kuin flirttailee toiselle salilla olevalle henkilölle. Kehon naisellisuutta korostavien liikkeiden ja asennon muutoksen kautta hän myös esittää salikulttuuriin kuuluvaa kehonkuvaa huumorin ja ironian sävyttämänä (*ironiasta* mm. Lindholm 2016: 305–306; Kotthoff 2003.) Kuitenkin kehollisuus on läsnä myös murtumakohdissa ja sanahakujen yhteydessä esimerkiksi käsieleiden hyödyntämisen kautta. Opiskelija käyttää kehoaan eri tarkoituksia varten sanahakujen yhteydessä ja improvisaatiokohtauksessa.

5 Päätelmät

Vuorovaikutuksen murtumakohta tulee näkyväksi opiskelijoiden opettajille kohdistetun sanahaun, katseen suuntaamisen, kehonmuutoksen sekä kysymystä tahdittavien eleiden avulla. Sanahaun osana opiskelija hyödyntää sekä eri kieliä että kehoa, katsetta ja yhteistä tilaa tukemaan ja tahdittamaan sanahakua. Vuorovaikutuksen murtumakohdissa sekvenssien aloitukset lähtevät liikkeelle opiskelijasta eivätkä esimerkiksi opettajan esittämästä kysymyksestä, kuten luokahuonevuorovaikutuksessa tavallisesti (vrt. mm. Kääntä 2011: 122; Tainio 2007; Tynjälä & Virtanen 2013: 96–97, Seedhouse 2011: 350). Vuorovaikutuksen murtumakohdista näkyy myös, miten opiskelija liikkuu oman arkiminänsä (tai ”opiskelijaminänsä”) ja draaman keinoin tuotetun rooliminänsä välillä ja kuinka tämä kehyksestä toiseen siirtyminen näkyy vuorovaikutuksen yksityiskohdissa (ks. Goffman 1971, 1974, 2012).

Aineiston analyysi osoittaa, että opiskelijat hyödyntävät kohtausten edetessä myöhemmissä murtumakohdissa lähes identtisiä eleitä, joita he ovat käyttäneet aiemmin vuorovaikutuksessa. Murtumakohdassa osallistumiskehikko muodostetaan katsekontaktin ja kehon asennon kautta opettajan kanssa ja sanahaku tapahtuu usein opiskelijalle tutummalla kielellä, jota myös vastaanottaja osaa. Esimerkkien murtumakohdista nousee esille Brouwerin (2003: 542) ehdottamat uusien sanojen oppimisen ehdot: a) opiskelijat kutsuvat toisen osallistujan sanahakuun ja b) osallistujat omalla toiminnallaan osoittavat, että luottavat toisen osallistujan asiantuntijuuteen sanahaun ratkaisemiseksi. Analyysin perusteella voidaan siis olettaa, että murtumakohdat ovat vieraalla kielellä improvisoitaessa varsin yleisiä ja tarjoavat opiskelijalähtöisiä ja ennalta suunnittele mattomia toisen kielen oppimismahdollisuuksia erityisesti sanaston tasolla. Luokahuoneessa käytetty improvisaatio metodina antaa uusien sanojen oppimisen ohella opiskelijoille turvallisen harjoitus-

alustan huomioida myös kehon ja elekielen osallisuus kommunikaatiossa ja kokeilla erilaisia selviytymisstrategioita leikkillisessä viitekehyksessä.

Opiskelijat kutsuvat murtumakohdissa apuun opettajan ja myös hyväksyvät opettajan tarjoaman ratkaisun osana seuraavaa repliikkiään improvisaatiokohtauksessa. Murtumakohdan jälkeen improvisaation kehykseen palataan ottamalla keholisesti kohtauksessa aiemmin luodun roolin asento tai jopa vahvistetaan fiktiivisen roolin kehollista dynamiikkaa. Murtumakohta merkitään näkyväksi muutosten avulla opettajille ja opiskelija tukee sanahakua esimerkiksi käsien eleillä. Sanahakujen aloittamat sekvenssit lähtivät siis aina liikkeelle opiskelijan motivoituneesta tarpeesta edetä vuorovaikutuksessa, ja niistä näkyy myös opiskelijan turvautuminen heille tutumpaan kieleen: joko äidinkieleensä romanian tai englantiin, joita opiskelijat olettavat opettajien osaavan. Opettajan puuttuessa vuorovaikutustilanteesta opiskelijat neuvottelevat sanahakujen ratkaisusta enemmän (Reichert & Liebscher 2012). Improvisaatioharjoitusten murtumakohtia ja niiden ylittämisiä olisikin hedelmällistä tutkia myös sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joita opettaja ei ole seuraamassa tai kokeilla harjoituksia, joissa opiskelijoilla on murtumakohdissa lupa hyödyntää vain toistensa asiantuntijuutta.

Yleisesti improvisaatiota hyödyntävillä oppitunneilla murtumakohdat ja pyhädykset sanahakujen yhteydessä olisi hyvä ottaa opiskelijoiden kanssa esille ja korostaa heidän omaa osaamistaan ongelmatilanteissa. Improvisoidun kohtauksen kulku syntyy vuorovaikutuksessa vuoro vuorolta osanottajien rajatessa toiminnal- laan tilanteen etenemistä ja suuntaa.

Opettajien ja myös kieltä oppivien kannalta on hyödyllistä tulla tietoiseksi erilaisista avunpyytämisen käytänteistä ja opiskelijoiden käytössä olevista moninaisista resursseista ratkaista sanahakuja. Improvisoidut vuorovaikutustilanteet ja murtumakohdat tulisi nähdä mahdollisuuksina oppia sanastoa ja erilaisia vuorovai- kutusstrategioita muuttuvissa oppimisympäristössä.

Kirjallisuus

- Brouwer, C. E. 2003. Word searches in NNS-NS interaction: opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87 (4), 534–545. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00206>.
- Eskildsen, S. W. 2012. L2 Negation constructions at work. *Language Learning*, 62 (2), 335–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00698.x>.
- Eskildsen, S. W & A. R. Majlesi 2018. Learnables and teachables in second language talk: advancing a social reconceptualization of central SLA tenets. Introducing the special issue. *The Modern Language Journal*, 102, 3–10. <https://doi.org/10.1111/modl.12462>.
- Goffman, E. 1971. *Arkielämän roolit*. Helsinki: WSOY.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goffman, E. 2012. *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Tampere: Vastapaino.

- Goodwin, M. H. & C. Goodwin 1986. Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62 (1–2), 51–75. <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.51>.
- Goodwin, C. & M. H. Goodwin 2004. Participation. Teoksessa A. Duranti (toim.) *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 222–224.
- Haddington, P. & L. Kääntä 2011. Keskustelunalyysin litterointimerkit. Teoksessa Haddington, P. & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9.
- Hosoda, Y. 2006. Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations. *Applied Linguistics*, 27 (1), 25–50. <https://doi.org/10.1093/applin/ami022>.
- Johnstone, K. 1999. *Impro for storytellers*. London: Routledge.
- Kasper, G. & E. Kellerman 1997. Introduction. Approaches to communication strategies. Teoksessa Kasper, G. & E. Kellerman (toim.) *Communication strategies: psycholinguistics and sociolinguistic perspectives*. New York, NY: Longman, 31–48.
- Kim, Y. 2012. Practices for initial recognitional reference and learning opportunities in conversation. *Journal of Pragmatics*, 44 (6-7), 709–729. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.02.005>.
- Kotthoff, H. 2003. Responding to irony in different contexts: on cognition in conversation. *Journal of Pragmatics*, 35 (9), 1387–1411. [https://doi.org/10.1010/S0378-2166\(02\)00182-0](https://doi.org/10.1010/S0378-2166(02)00182-0).
- Kurhila, S. 2006. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kääntä, L. 2011. Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 122–151.
- Kääntä, L. & P. Haddington 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–47.
- Laakso, M. 1997. *Self-initiated repair by fluent aphasic speakers in conversation*. Studia Fennica Linguistica 8. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lindholm, C. 2016. Luottamuksen haasteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 295–309.
- McNeill, D. 1986. Iconic gestures of children and adults. *Semiotica*, 62 (1–2), 107–128. <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.107>.
- Mondada, L. 2014. *Conventions for multimodal transcription*. https://mainly.sciencesconf.org/conference/mainly/pages/Mondada2013_conv_multimodality_copie.pdf [luettu 4.10.2017].
- Niemelä, M. 2011. Multimodaaliset keinot arkikertomuksissa. Teoksessa Haddington P. & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–64.
- Peräkylä, A. 2016. Ilmeet ja eleet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 32–46.
- Reichert, T. & G. Liebscher 2012. Positioning the expert: word searches, expertise, and learning opportunities in peer interaction. *Modern Language Journal*, 96 (4), 599–609. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01397.x>.

- Schegloff, E. A. 1979. The relevance of repair to syntax-for-conversation. Teoksessa T. Givón (toim.) *Syntax and semantics 12: discourse and syntax*. New York, NY: Academic Press, 261–286.
- Seedhouse, P. 2011. Conversation analytic research into language teaching and learning. Teoksessa E. Hinkel (toim.) *The handbook of research in second language teaching and learning*, Volume II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 345–363.
- Stanislavski, K. 2011. *Näyttelijän työ*. Suom. K. Repo. Helsinki: Tammi.
- Stevanovic, M. & C. Lindholm 2016. (toim.) *Keskusteluanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Streeck, J. 2009. *Gesturecraft – the manu-facture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/gs.2>.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Theodorsdóttir, G., & S. W. Eskildsen 2011. The use of English in everyday Icelandic as a second language: establishing intersubjectivity and doing learning. *Nordand: Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning*, 6 (2), 59–85.
- Tynjälä, P. & A. Virtanen 2013. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 89–102.

LIITE 1. Litterointimerkit

.,	laskeva tai tasainen intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
?	nouseva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
<u>MITÄ</u>	sanan, äänteen tai tavun painotus
↑	äkillinen sävelkulun nousu
↓	äkillinen sävelkulun lasku
>mitä<	nopeutettu puheen jakso
<mitä>	hidastettu puheen jakso
a:	venytetty äänne
°mitä°	ympäristöä hiljaisempi puheen jakso
MITÄ	ympäristöä voimakkaampi puheen jakso
[]	päällekkäisen puheen/toiminnon alku ja loppu
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko (alle 0.2 sekuntia)
(0.4)	tauco, jonka pituus merkitty
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
mi-	kesken jäänyt sana
(mitä)	epäselvästi kuultu lausuma, mahdollinen tulkinta suluissa
€ €	hymyilevä ääni
@ @	äänen laadun muutos
heh heh	nauria
#mitä#	narisevalla äänellä puhuttu jakso
((yskäisy))	litteroijan kommentit

LIITE 2. Kehollisen toiminnan litterointimerkit

Seuraavia symboleita on käytetty osoittamaan kehollisen toiminnan alku- ja loppumiskohtia:

Esimerkissä 1 (Ruumisarkussa)

- ++ Anastasian kehollinen toiminta
- ** Anastasian katse
- ∅∅ Tiborin kehollinen toiminta
- ΔΔ Tiborin katse
- > kehollinen toiminta tai katse jatkuu
- >* toiminta loppuu
- ^ kuvanottohetki

Esimerkissä 2 (Sofi Oksanen kirjastossa)

- ++ Mariuksen kehollinen toiminta
- ** Mariuksen katse
- ∅∅ Adamin kehollinen toiminta
- ΔΔ Adamin katse
- > kehollinen toiminta tai katse jatkuu
- >* toiminta loppuu
- ^ kuvanottohetki

Esimerkissä 3 (Kuntosalilla)

- ++ Claran kehollinen toiminta
- ** Claran katse
- ∅∅ Tiborin kehollinen toiminta
- ΔΔ Tiborin katse
- > kehollinen toiminta tai katse jatkuu
- >* toiminta loppuu
- ^ kuvanottohetki

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFInLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 206–230.

Mia Scotson

Jyväskylän yliopisto

Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa

This socioculturally informed study explores how highly educated Finnish language learners represent their agency in visual narratives. Learners (n=59) were asked to draw two pictures of themselves as Finnish language users and provide verbal interpretations of the drawings. The aim of using visual narratives is to reach aspects such as feelings and beliefs which might be difficult to express verbally. The data were analyzed first by using visual grammar set out by Kress and van Leeuwen (2006) and secondly by content analysis. The findings suggest that learners saw Finnish language as a tool for oral communication. However, difficulties with speaking and listening appeared to restrict learners' agentic behaviour and manifested as a negative sense of agency. On the other hand, the findings indicate that learners had positive beliefs of their agency in the future: they saw themselves speaking fluent Finnish with other people, especially in the workplace.

Keywords: Finnish as a second language, agency, highly educated immigrants, visual narratives

Asiasanat: suomi toisena kielenä, toimijuus, korkeakoulutetut maahanmuuttajat, visuaaliset narratiivit

1 Johdanto

Suomeen saapuu vuosittain suuri määrä korkeakoulututkinnon suorittaneita maahanmuuttajia. Kun ulkomailla syntyneen ulkomaalaistaustaisen väestön kielitaitoa tarkastellaan koulutusasteen perusteella, nimenomaan korkeakoulutetut henkilöt osaavat suomea heikoimmin (Nieminen & Larja 2015: 46). Tässä artikkelissa määrittelen kielen oppimisen van Lierin (2004: 56) näkemyksen mukaisesti: kielen oppiminen on tilanteista eli kieltä opitaan, kun sitä käytetään merkityksellisin tavoin arkielämässä. Siten kielen oppiminen edellyttää aktiivista kielen käyttämistä vuorovaikutustilanteissa. Koska suurella osalla korkeakoulutetuista maahanmuuttajista on kieliresurssinaan englanti, suomalaisessa yhteiskunnassa pärjääminen ja asioiden hoitaminen eivät vaadi suomen kielen osaamista. Vaikka tilastollisesti tarkasteltuna suomen kielen taito ei vaikuta korkeakoulutettujen työllistymiseen, maahanmuuttajat itse kokevat puutteellisen kielitaidon työllistymisen esteeksi (Shumilova ym. 2012: 50, 58). Lisäksi kansainvälisiä korkeakouluopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa on todettu, että suomen osaamista tarvitaan monissa työtehtävissä ja erityisesti työpaikan sosiaalisessa kanssakäymisessä, vaikka työkielenä olisi englanti (Jäppinen 2010, 2011).

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa opiskelevat korkeakoulutetut suomen oppijat. Korkeakoulutettuna Suomeen saapuneiden maahanmuuttajien kielen oppimista on tutkittu niukasti ja lähinnä ammattikielen kehittymisen näkökulmasta: heitä on käsitelty maisterintutkimien lisäksi Sunin (2010) artikkelissa sekä Korhosen (2012) ja Strömerin (2017) väitöskirjoissa. Suomessa englanninkielisessä korkeakoulutuksessa olevia tai sen juuri päättäneitä kansainvälisiä opiskelijoita ovat tarkastelleet Jäppinen (2010, 2011), Kela ja Komppa (2011) sekä Virtanen (2017). Kuten Braun (2010: 604) toteaa, myös kansainväliset maahanmuuttajien kielitaitoa käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet matalasti koulutettuihin ja korkeakoulutettuja on tutkittu vähemmän.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus Suomessa kestää noin vuoden, ja sen aikana on tavoitteena saavuttaa toimiva peruskielitaito eli taitotaso B1.1, joka on myös kansalaisuuden vaatimus. Tavoitetason B1.1 saavuttaminen kielikoulutuksen aikana ja kielitaidon edistäminen koulutuksen jälkeen edellyttävät kuitenkin kielen käyttämistä luokan ulkopuolella. Koska korkeakoulutetuilla suomen kielen oppijoilla englanti valikoituu helposti kommunikointikieleksi keskustelukumppanin kanssa, suomen kielen käyttäminen vaatii oppijalta sinnikkyyttä ja aktiivista toimijuutta. Suomen kielen oppijoiden osalta toimijuutta on tutkittu toistaiseksi ainoastaan Virtasen (2017) väitöskirjassa kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kielitaidon kehittymisen kannalta. Tässä artikkelissa lähestyn toimijuutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa keskeistä on ajatus siitä, että kaikki inhimillinen toiminta, ajattelu ja oppiminen on välittynyttä eli ihminen ei

ole suorassa suhteessa ympäristöönsä, vaan toiminta välittyy muun muassa konkreettisten välittäjien kuten tietokoneen ja kynän tai psykologisten välittäjien kuten kielen avulla (Lantolf 2000; Alanen 2003). Kuten Kalaja ym. (2011: 64) toteavat, myös kielen oppijan toimijuus on välittyntä ja välittyminen tapahtuu erilaisten esineiden kautta sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siten sekä toisilla ihmisillä että toiminnan välineillä on keskeinen merkitys oppimisprosessissa.

Pureudun toimijuuteen tarkastelemalla korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisia narratiiveja eli piirroksia ja selityksiä, joissa oppijat ovat kuvanneet itsensä kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa. Visuaalisten menetelmien käyttö on viime aikoina yleistynyt kielen oppimisen ja monikielisyuden tutkimisessa siinä määrin, että Kalaja ja Pitkänen-Huhta (2018: 17) sekä Laihon ja Szabo (2017) kirjoittavat visuaalisesta käänteestä soveltavan kielentutkimuksen tutkimusmetodeissa.

Tässä artikkelissa oppijoiden piirtämien visuaalisten narratiivien tarkastelussa on kyse kielen käyttämiseen liittyvien käsitysten tutkimisesta. Sosiokulttuurisen teorian lähtökohdista määrittelen oppijan käsitykset Alasen (2003) ja Negueruela-Azarolan (2011) tavoin välittäjiksi, jotka voivat vaikuttaa hänen toimintaansa joko edistämällä kielen käyttämistä tai estämällä häntä käyttämästä kieltä. Käsitykset ovat henkilökohtaisia, mutta alkuperältään sosiaalisia, osittain pysyviä, mutta myös dynaamisia eli tilanteisesti rakentuvia ja kehkeytyvät konkreettisesti toiminnassa (Negueruela-Azarola 2011) eli tässä tapauksessa osallistujien piirrosprosessin aikana.

Tavoitteenani on tutkia, miten korkeakoulutetut suomen kielen oppijat kuvaavat omaa toimijuuttaan visuaalisissa narratiiveissa pohtimalla seuraavia kysymyksiä: 1) Millaista kielen käyttämiseen liittyvää toimintaa ja tunnetta oppijat ovat kuvanneet? 2) Mitä esineitä, muita ihmisiä ja paikkoja visuaalisissa narratiiveissa esiintyy? Käytän kuvien tulkintaan sisällönanalyysia sekä Kressin ja van Leeuwenin (2006) sosiosemiotista mallia, joka perustuu kuvassa esiintyvän toiminnan ja kuvan elementtien välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Seuraavaksi määrittelen toimijuuden käsitteen, tarkastelen visuaalisten narratiivien käyttöä aiemmissä tutkimuksissa ja esittelen Kressin ja van Leeuwenin (2006) mallista tämän tutkimuksen kannalta keskeiset piirteet.

2 Tutkimuksen taustaa

2.1 Toimijuuden määrittely

Toimijuus on viime vuosina noussut suosituksi tutkimuskohteeksi eri tieteenaloilla, niin myös kielen oppimisen kontekstissa. Toimijuuden määrittelyyn vaikuttaa se, mistä näkökulmasta toimijuutta tarkastellaan ja kuinka paljon yksilön autonomisuutta painotetaan. Sosiokulttuurisesti määriteltynä toimijuus ei ole riippuvainen

pelkästään oppijasta itsestään, vaan siihen vaikuttaa myös kielenoppimisympäristö (ks. esim. Lantolf 2000). Wertschin (1998: 23) mukaan toimijuus kattaa havaittavissa olevan toiminnan lisäksi myös päänsisäiset prosessit kuten oppimisen ja ajattelemisen.

Tässä artikkelissa hyödynnän Mercerin (2012) toimijuuden määritelmää, jonka mukaan toimijuudessa on kaksi toisiinsa kietoutunutta ulottuvuutta: tunne ja toiminta. Toimijuuden tunne tarkoittaa sitä, että oppija tuntee itsensä kykeneväksi käyttämään kieltä sekä tunnetta siitä, että pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa. Toiminta puolestaan merkitsee aktiivista kielen käyttämistä. Käytännössä tunne ja toiminta kietoutuvat tiukasti toisiinsa ja ovat erotettavissa vain käsitteellisesti analyysia varten. (Mercer 2012.)

Mercerin (2012: 50) mukaan toimijuudessa on kaksi ajallista ulottuvuutta: toimijuus on tilanteisesti muuttuvaa, ja siihen vaikuttavat tilannetekijät, mutta toisaalta yksilöllä on myös pysyvämpi tunne toimijuudesta, joka on muotoutunut vähitellen ajan kuluessa kokemusten kautta. Niin ikään Dufva ja Aro (2015) lähestyvät toimijuutta dynaamisena ilmiönä eli tilanteittain vaihtelevana ja ajan saatossa muuttavana, mutta henkilön itsensä kokemana jatkuvana ja yhtenäisenä kertomuksena.

2.2 Visuaaliset narratiivit tutkimusmenetelmänä

Visuaalisia menetelmiä on käytetty antropologiassa etnografisen tutkimuksen osana jo 1800-luvun lopulla, ja osallistujien itsensä tuottamaa visuaalista aineistoa kuten piirroksia ja valokuvia on hyödynnetty 1960-luvulta lähtien eri tieteenaloilla (Prosser & Loxley 2008). Myös kielentutkimuksessa on viime vuosikymmeneltä saakka käytetty erilaisia visuaalisia menetelmiä, mikä juontaa juurensa paitsi visuaalisten menetelmien yleistymiseen muilla tieteenaloilla, myös ylipäätään kulttuurin kuvallistamiseen (ks. esim. Prosser & Loxley 2008). Kielen oppijoiden subjektiivisia kokemuksia on tarkasteltu muun muassa valokuvien avulla (Nikula & Pitkänen-Huhta 2008; Sylven 2015) sekä multimodaalisin keinoin eli tekstin sekä kuvan ja äänen yhdistelmänä (Menezes 2008). Tuoreissa tutkimuksissa menetelmät ovat monipuolistuneet: Becker-Zayas ym. (2018) pyysivät osallistujia suunnittelemaan mainostauluja, Pitkänen-Huhdan ja Rothonin (2018) tutkimuksen osallistajat tekivät kuvakollaaseja tietokoneavusteisesti sekä lehtikuvia hyödyntäen ja Chikin (2018) tutkimusaineistossa oli mukana verkossa kommentoitavia multimodaalisia oppijaelämäkertoja.

Visuaalisia keinoja voidaan myös käyttää narratiivisen tutkimuksen apuna. Polkinghornen (1995: 14–15) mukaan narratiivisella tutkimuksella tarkoitetaan ensinnäkin narratiivien analyysia, jolloin narratiivi on tutkimuksen aineistona eli aineistoa esimerkiksi luokitellaan sisällön perusteella, tai toiseksi narratiivista analyysia, joka merkitsee uuden kertomuksen tuottamista aineiston pohjalta. Tässä tutkimuksessa piirrostehtävä on ymmärretty visuaalisena narratiivina (ks. esim. Kalaja

ym. 2013), jonka kautta osallistuja jäsentää kokemuksiaan. Kyseessä on narratiivien analyysi eli käytän piirroksia tutkimuksen aineistona.

Viime vuosina visuaaliset narratiivit eli oppijoiden piirrokset ovat kasvattaneet suosiotaan kielentutkijoiden työkaluna. Alasen ym. (2013) mukaan tämä voidaan nähdä jatkumona kirjallisten narratiivien kuten oppijaelämäkertojen suosioon tutkimusmenetelmänä 2000-luvulta lähtien. Yksi ensimmäisistä suomalaisista visuaalisia narratiiveja hyödyntäneistä tutkimuksista on Kalajan ym. (2008) tutkimus, jossa he tarkastelevat yliopisto-opiskelijoiden piirtämiä omakuvia ja niissä ilmeneviä käsityksiä. Suomalaisissa tutkimuksissa on selvitetty visuaalisten narratiivien avulla kielen oppimista pääasiassa englannin kielen osalta (Kalaja ym. 2008; Kelly 2009; Skinnari 2012; Mård-Miettinen ym. 2014; Park 2015), sekä ruotsin kielen näkökulmasta (Palviainen 2011). Lisäksi on tutkittu opettajaksi opiskelevien käsityksiä (Alanen ym. 2013; Kalaja 2016; Mäntylä & Kalaja 2017) ja monikielisyyttä (Pietikäinen ym. 2008; Pietikäinen & Pitkänen-Huhta 2013; Linderoos 2016; Pitkänen-Huhta & Rothoni 2018; Salo & Dufva 2018).

Suomen kielen oppijoita on tarkasteltu visuaalisin menetelmin ainoastaan kahdessa maisterintutkielmassa: Salo (2008) on tutkinut maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia monikielisyydestä resurssina. Hakkarainen (2011) on puolestaan piirrosten avulla selvittänyt, miten maahanmuuttajat näkevät itsensä suomen ja englannin oppijoina ja tarkastelee tutkimuksessaan myös toimijuutta, mutta tältä osin tulokset jäävät epäselviksi (ks. myös Kalaja ym. 2013: 116).

Visuaalista aineistoa on mahdollista analysoida monin eri tavoin. Aiemmissa kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa visuaalisia narratiiveja on analysoitu pääasiassa sisällönanalyysillä, mutta tässä artikkelissa käytän lisäksi Kressin ja van Leeuwenin (2006) semioottista mallia, jota esittelen luvussa 2.3. Muita mahdollisia menetelmiä ovat esimerkiksi psykoanalyysi, diskurssianalyysi sekä yleisöön kohdistuva etnografia (Rose 2013).

Visuaalisten narratiivien käytön taustalla on ajatus siitä, että oppija piirtää kuvaan tilanteen, joka on hänelle tyypillinen tai jostain syystä tärkeä ja oppimisen kannalta merkityksellinen. Tavoitteena on sukeltaa oppijoiden kokemusmaailmaan ja nostaa esiin vaikeasti kielennettäviä asioita, kuten käsityksiä ja tunteita. Esimerkiksi Aragao (2011) totesi tutkimuksessaan erään yliopisto-opiskelijan englannin oppimiseen liittyvien käsitysten ja tunteiden muutoksen näkyvän hänen piirroksissaan. Visuaaliset tutkimusmenetelmät ovat osoittautuneet informatiivisiksi silloin, kun oppijoiden puutteellinen kielitaito tai ikä vaikeuttaa kokemusten ilmaisua; piirroksia onkin käytetty lasten käsitysten ja monikielisyyden tutkimuksissa (esim. Iddings ym. 2005; Prasad 2014; Melo-Pfeifer 2017; Inözü 2018). Kalajan ja Melo-Pfeiferin (2018) mukaan menetelmä soveltuu myös, kun tutkijalla ja tutkittavilla ei ole yhteistä kieltä tai osallistuja kärsii psykologisista ongelmista kuten traumaperäisestä stressihäiriöstä.

Kress ja van Leeuwen (2006: 46, 77) toteavat tekstin ja kuvan tarjoavan erilaisia kerronnan mahdollisuuksia – niillä on omat keinonsa tuottaa merkityksiä, mutta myös rajoituksensa, sillä kuvassa on vaikea ilmaista esimerkiksi psyykkisiä prosesseja kuten toivomista tai pelkäämistä. Tässä aineistossa kuva ja teksti luovat merkitykset yhdessä: oppijat selittävät esimerkiksi mentaalisia prosessejaan verbaalisesti ajatus- tai puhekuplissa ja kuvaa koskevissa selityksissä, minkä vuoksi selitys on kuvan tulkinnan kannalta tärkeä. Lisäksi Alanen ym. (2013, 54) mainitsevat, että piirroksiin luonnollisesti vaikuttavat oppijan piirtämistaito ja -halu sekä tottumus visuaaliseen esittämiseen verrattuna suulliseen tai kirjalliseen kerrontaan.

Visuaalisissa narratiiveissa keskitytään usein käsittelemään nykyisyyttä tai menneisyyttä, mutta Kalajan (2016) sekä Mäntylän ja Kalajan (2017) tutkimuksissa opettajakoulutettavat katsoivat kohti tulevaisuutta eli visioivat. Myös Melo-Pfeiferin ja Schmidtin (2018) pakolaisnuorten integroitumista Saksassa käsittelevässä tutkimuksessa oppijat piirsivät itsensä sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa. Visiointi on tuore näkökulma motivaation tutkimuksessa, ja sen taustalla on Dörnyein ja Kubanyiovan (2014) näkemys oppijan mahdollisista minuuksista, erityisesti tulevaisuuden ihanneminuudesta motivaatiota vahvistavana tekijänä. Tämän artikkelin visuaalisissa narratiiveissa visioinnin ensisijainen tarkoitus on ajallisen jatkumon rakentaminen nykyhetkeä ja tulevaisuutta kuvaavien piirrosten avulla, mikä mahdollistaa toimijuuden dynamiikan tarkastelun. On kuitenkin mahdollista, että oppijan visioima kuva itsestä kielenkäyttäjänä tulevaisuudessa vaikuttaa hänen motivaatioonsa ja toimijuuteensa nykyhetkessä.

2.3 Kressin ja van Leeuwenin malli kuvien tulkinnasta

Kuvissa esiintyvää toimintaa tarkastelen Kressin ja van Leeuwenin (2006) kehittämän kuvan kieliopin avulla, jota ovat aiemmin visuaalisten narratiivien tulkinnassa hyödyntäneet joiltain osin mutta eivät systemaattisesti Alanen ym. (2013). Kuvan kieliopin taustalla on M.A.K Hallidayn sosiaalisemiotiikka ja systeemis-funktionaalinen kieliteoria, ja malli tarkastelee, miten kuvassa esitetään visuaalisesti eri elementtien välistä vuorovaikutusta (Kress & van Leeuwen 2006: 1). Tässä artikkelissa keskityn kuvan representaatiofunktion käsittelyyn, sillä sen avulla ihminen jäsentää kokemuksiaan, hahmottaa ja tulkitsee todellisuutta (Luukka 2002: 102). Piirtämissään kuvissa oppija siis representoi itsensä kielenkäyttäjänä, kuten hän itse itsensä näkee ja kokee ja samalla tekee näkyväksi itselleen merkitykselliset kielenkäyttötilanteet välittäjiin. Tärkeä käsite on representoitu osallistuja, joka tarkoittaa kuvassa näkyvää ihmistä, esinettä tai paikkaa (Kress & van Leeuwen 2006: 48).

Kressin ja van Leeuwenin (2006: 59) mukaan kuvissa on erotettavissa erilaisia narratiivisia ja käsitteellisiä rakenteita. Toimijuuden kannalta keskeisiä ovat narratiiviset prosessit, jotka ilmaisevat kuvassa esiintyvää toimintaa, tekemistä ja tapahtumista; ne ovat ikään kuin sanallisen esityksen toimintaverbin vastineita. Narratiivi-

sisäprosesseissa keskeistä on toimintaa ilmaiseva vektori, joka yhdistää osallistujat luomalla linjan osallistujien välille. Vektorit voivat muodostua vartaloista, raajoista tai käytössä olevista esineistä, mutta myös nuolista tai viivoista. (Kress & van Leeuwen 2006: 59.)

Narratiiviset prosessit voidaan jakaa toimintaprosesseiksi, reaktioprosesseiksi, puheprosesseiksi ja mentaaliseksi prosesseiksi, ja ne erotellaan sen perusteella, millainen vektori kuvassa esiintyy ja millaisia osallistujia on läsnä (Kress & van Leeuwen 2006: 63). Toimintaprosessissa on kuvattuna vähintään yksi osallistuja, joka on yleensä toimija. Toimija on kuvan merkittävin osallistuja, josta vektori erkanee tai joka itsessään joko kokonaan tai osittain muodostaa vektorin. Mikäli toiminta kohdistuu johonkin, prosessissa on mukana kaksi osallistujaa, toimija ja kohde, jotka vektori yhdistää toisiinsa. (Kress & van Leeuwen 2006: 63–65.)

Kun kuvan vektori muodostuu osallistujan katseesta, on kyse reaktioprosessista. Reaktioprosessissa osallistuja on nimeltään reagoija eli ihminen tai inhimillistetty olento, joka katsoo ilmiötä. Ilmiö puolestaan voi olla toinen osallistuja tai laajempi kokonaisuus. Reaktiot voivat olla joko transaktionaalisia eli reagoija katsoo jotain kuvassa tai ei-transaktionaalisia, jolloin ilmiötä ei näy, vaan reagoija katsoo kuvan ulkopuolelle. (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68.)

Kressin ja van Leeuwenin (2006: 66) mukaan puheprosessit viittaavat kuviin, joissa puhekuplan vektori yhdistää puhujan puheeseensa. Puheprosessi voi olla yksisuuntainen tai kaksisuuntainen, jolloin puhujan ja vastaanottajan roolit vuorottelevat. Puhuja voi puhua kuvassa näkyvälle vastaanottajalle, kuvasta ulos kuvitteelliselle vastaanottajalle tai kuvan katsojalle eli vuorovaikutukselliselle osallistujalle. Mentaaliset prosessit esitetään ajatuskuplan avulla. Näissä ajatuskuplan vektori yhdistää aistijan ajatuskuplan sisältöön. Ajatuskuplissa sisällön muodostavat sisäiset mentaaliset prosessit kuten ajatus, pelko ja toive. (Kress & van Leeuwen 2006: 68.)

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Aineisto ja osallistajat

Keräsin aineiston huhti-kesäkuussa 2017 työttömille työnhakijoille tarkoitettussa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa opiskelevalta korkeakoulutetuilta opiskelijoilta pääkaupunkiseudulta. Piirrostehtävät teki yhteensä 59 suomen kielen oppijaa, joilla oli oman ilmoituksensa mukaan korkeakoulututkinto tai -opinnot. Tehtäviä tehdessään he olivat opiskelleet suomea noin 9 kuukautta ja heidän suomen kielen taitonsa oli tasolla A2.2–B1.2. Osallistajat olivat pian aloittamassa kotoutumiskoulutukseen sisältyvän vähintään kuuden viikon mittaisen työharjoittelun.

Pyysin osallistujia piirtämään kaksi kuvaa otsikoilla ”Minä suomen kielen käyttäjänä” ja ”Minä suomen kielen käyttäjänä tulevaisuudessa”. Annoin oppijoille kaksi A4-paperia, jossa oli tehtävänanto suomeksi ja englanniksi sekä kehys piirrosta varten. Lisäksi pyysin osallistujia kirjoittamaan lyhyen selityksen kuvasta suomeksi tai englanniksi. Selitykselle oli varattu tilaa viisi riviä kuvan alapuolelle. Samana päivänä piirrostehtävien kanssa teetin oppijoille myös kyselyn, jossa kartoitin muun muassa heidän taustatietojaan. Yhtä 12 henkilön ryhmää lukuun ottamatta osallistujat vastasivat ensin kyselyyn, jonka jälkeen he tekivät molemmat piirrostehtävät. Yhdessä ryhmässä annoin opettajan toiveesta piirroksia tehtäväksi kotiin ja vain kuusi oppijaa palautti ne. Oppijat käyttivät omia kyniä, pääasiassa lyijy- tai mustekyniä. Käytettävissä oleva aika vaihteli puolesta tunnista noin kolmeen varttiin.

Piirrostehtäviin osallistujista naisia oli 76 % (45 opiskelijaa) ja miehiä 24 % (14 opiskelijaa). Suurimmat kieliryhmät muodostivat äidinkielenään venäjää puhuvat (36 %), espanjankieliset (10 %), kiinankieliset (10 %) ja vironkieliset (5 %). Muiden kielten puhujia oli 1–2 henkilöä kieltä kohden; yhteensä eri äidinkieliä oli edustettuna 26. Viisi osallistujaa ilmoitti kaksi äidinkieltä. Osallistujat olivat piirroksia tehdessään asuneet Suomessa kahdeksasta kuukaudesta yhdeksään vuoteen mediaanin ollessa 1,5 vuotta.

Seitsemän opiskelijaa 59 opiskelijasta kuvasi molemmissa piirroksissa itseään kielen käyttäjänä metaforisesti, esimerkiksi kukkaan puhkeavana luontona, rikkiinäisenä ämpärinä tai taloa rakentavana apinana. Nämä kuvat olen jättänyt analyysin ulkopuolelle, koska ne ovat abstraktiotasonsa vuoksi liian tulkinnanvaraisia ja vaikeita eritellä. Analyysissa on mukana niiden oppijoiden molemmat kuvat, joista ainakin toiseen oli piirretty ihminen tai inhimillistetty olento tekemässä kielen oppimisen tai käyttämisen liittyvää toimintaa tai selityksessä piirros on liitetty ymmärrettävästi joko kielen oppimisprosessiin tai kielen käyttämiseen.

Analyysissa on mukana 52 opiskelijalta yhteensä 102 piirrosta. Näistä kolmella opiskelijalla molemmat piirroksia viittaavat tulevaisuuteen ja kaksi oppijaa palautti vain tulevaisuutta käsittelevän piirroksen, joten tulevaisuuteen viittaavia piirroksia on yhteensä 55. Nykyhetkeä kuvaavia piirroksia on 47, ja ne kaikki viittaavat tämänhetkiseen tilanteeseen tai lähimenneisyyteen lukuun ottamatta yhtä kuvaa, jonka piirtäjä oli lapsena asunut kahdeksan vuotta Suomessa. Lisäksi olen täydentänyt analyysia joiltain osin oppijoiden haastatteluilta (n=18).

3.2 Analyysimenetelmät

Tarkastelen piirroksissa kuvattua toimintaa ja representoitujen osallistujien eli toimijoiden, esineiden, muiden ihmisten ja paikkojen välisiä vuorovaikutussuhteita narratiivisten prosessien kautta. Narratiivisten prosessien analyysi eteni siten, että etsin jokaisesta piirroksesta (n=102) kuvassa esiintyvät vektorit ja tarkastelin, mitä toimintaa vektorit kuvaavat. Kuten Kress ja van Leeuwen (2006: 46, 60) toteavat, realistisissa

kuvilla vektorin esittämä toiminta selviää usein kontekstista, mutta tarvittaessa käytin tulkinnan apuna kuvasta kirjoitettua selitystä. Seuraavaksi tarkastelin piirroksen osallistujia, jotka vektori yhdisti vuorovaikutussuhteeseen. Lopuksi nimesin kaikki narratiiviset prosessit eri prosessityyppeihin tarkastelemalla vektoreita, kuvattua toimintaa ja osallistujia.

Narratiivisten prosessien kvantifoinnin suoritin laskemalla, kuinka monessa piirroksessa kukin prosessityyppi esiintyy. Sen jälkeen laskin jokaisen prosessityypin prosentuaalisen määrän suhteessa kaikkiin piirroksiin (N=102). Samassa piirroksessa voi olla kuvattuna useita ensisijaisia ja toissijaisia prosesseja samaan aikaan (Kress & van Leeuwen 2006: 65). Tässä aineistossa ensisijaiset prosessit tarkoittavat kuvan päätahtumaa, jossa keskeisin osallistuja oli yleensä oppija itse. Joissain kuvissa myös toinen ihminen oli yhtä merkittävässä asemassa, esimerkiksi keskustelun toisenä osapuolena. Kuvissa esiintyi myös ensisijaista toimintaa täydentäviä toissijaisia narratiivisia prosesseja, esimerkiksi muita ihmisiä kävelemässä, autoja ajamassa tiellä tai muiden ihmisten reaktioprosesseja. Nämä olen jättänyt analyysin ulkopuolelle. Jossain piirroksissa esiintyi yhtäaikaaisesti eri prosessityyppejä, kuten taulukosta 1 voi havaita. Analyysissa olen huomioinut molemmat prosessit.

TAULUKKO 1. Narratiiviset prosessityypit, osallistajat, vektorit ja esimerkkejä.

Prosessityyppi	Osallistajat	Vektori	Esimerkkejä
toimintaprosessi	toimija, kohde	muodostuu toimijan ruumiinosasta, kädessä olevasta välineestä, viivoista tai nuolista	toimija kävelee tietä, jalat ja tie muodostavat vektorin, esimerkiksi kuva 1
reaktioprosessi	reagoija, ilmiö	muodostuu reagoijan katseesta	reagoija katsoo toista ihmistä (ilmiötä) kuvassa, esimerkiksi kuva 2, 3, 4 ja 5
puheprosessi	puhujaa, vastaanottaja	muodostuu puhujan ja puhekuplan välille	puhujaa puhuu kuvassa näkyvälle vastaanottajalle, esimerkiksi kuva 3, 4 ja 5
mentaalin prosessi	aistija, ilmiö	muodostuu aistijan ja ajatuskuplan välille	aistija ajattelee, esimerkiksi kuva 2, 3 ja 4

Narratiivisten prosessien analyysissa on mukana piirroksissa näkyvä toiminta ja kuvissa esiintyvät seikat. Selityksissä ilmeni kuitenkin monia oleellisia asioita, joita oppijat eivät olleet syystä tai toisesta piirtäneet kuvaan. Tämän vuoksi analysoin piirroksia myös sisällönanalyysillä siten, että tarkastelussa on mukana sekä piirros että sanallinen selitys. Olen tehnyt kvalitatiivisen sisällönanalyysin eli koodannut ja luokitellut aineiston, minkä jälkeen olen kvantifoinut sen eli toteuttanut määrällistä analyysia sisällön teemoin (ks. Tuomi & Sarajarvi 2009: 93). Esimerkiksi jos oppija on

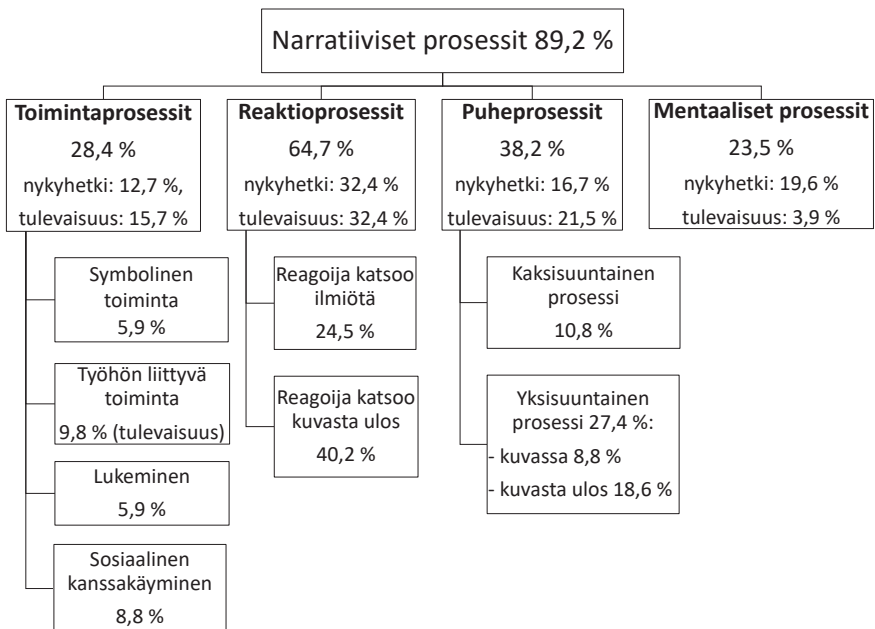
piirtänyt kuvaan itsensä yksin, mutta muita ihmisiä on mainittu selityksessä, olen koodannut piirroksen muita ihmisiä mainittu -luokkaan. Määrällisen analyysin lisäksi tarkastelen aineistoa myös laadullisesti esimerkkien kautta.

4 Tulokset

Tulosluku etenee siten, että alaluvussa 4.1 esittelen kuviin piirrettyä toimintaa ensin narratiivisten prosessien avulla ja sen jälkeen tarkastelen sekä piirroksissa että teksteissä esiintyvää toimintaa sisällönanalysilla. Alaluvussa 4.2 käsittelen visuaalisissa narratiiveissa ilmenevää toimijuuden tunnetta ja dynamiikkaa. Aineistossa esiintyviä esineitä keskityn kuvaamaan alaluvussa 4.3 ja alaluvussa 4.4 tarkastelen osallistujien kuvaamia muita ihmisiä ja kielenkäyttöympäristöjä.

4.1 Kuvissa esiintyvä toiminta

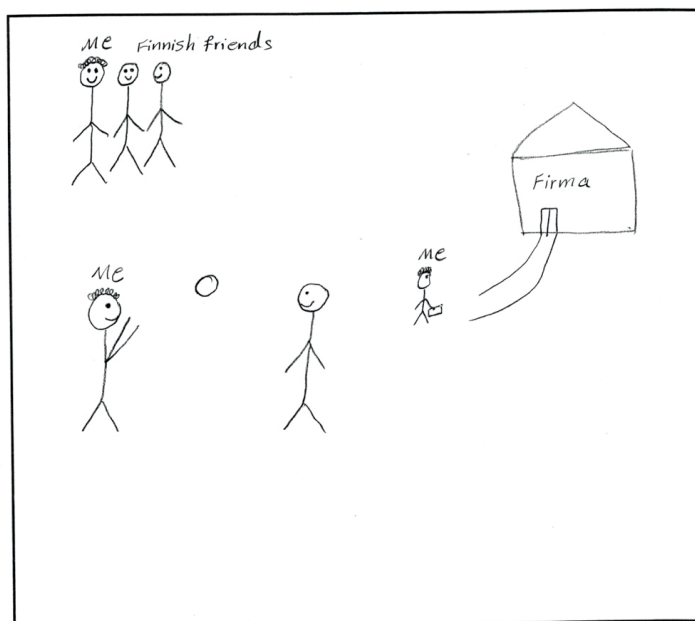
Tässä aineistossa 89 prosentissa kuvista (91 kuvaa) oli esitetty yksi tai useampi narratiivinen prosessi. Eri prosessityyppejä esiintyi piirroksissa kuvion 1 mukaisesti:



KUVIO 1. Narratiiviset prosessit piirroksissa (n=102).

Erilaisia toimintaprosesseja oli kuvattu lähes kolmasosassa piirroksista (29 kuvaa) yhteensä 31 prosessia. Yhtä piirrosta lukuun ottamatta kaikissa piirroksissa toimija oli oppija itse. Olen jaotellut kuvissa esiintyvät toimintaprosessit neljään kategoriaan, jotka ovat symbolinen toiminta, työhön liittyvä toiminta, lukeminen ja sosiaalinen kanssakäyminen.

Symbolinen toiminta tarkoittaa toimintaa, joka ei sinänsä ole kielen käyttämistä tai opiskelua, mutta jonka oppija on selityksessä liittännyt kielen käyttämiseen tai opiskeluun. Symbolista toimintaa esiintyi 6 %:ssa piirroksista (6 kuvaa). Esimerkiksi neljässä piirroksessa oppija kiipesi portaita, jotka muodostivat eurooppalaisen viitekehysten taitotasot. Taitotasoasteikon esiintyminen piirroksissa kertoo siitä, miten taitotasot ovat tulleet tutuksi arvioinnin välineenä ja määrittävät oppijan käsitystä omasta kielitaidostaan jopa siinä määrin, että oppijat voivat ajatella taitotason olevan yhtä kuin heidän kielitaitonsa. Työhön liittyvää toimintaa kuvaavat piirrokset viittasivat tulevaisuuteen ja niitä oli 10 %:ssa piirroksista (10 kuvaa). Neljässä kuvassa, kuten kuvassa 1, oppija oli matkalla töihin siten, että tie ja/tai jalat muodostivat vektorin. Näissä kuvissa työpaikka voidaan nähdä narratiivisen prosessin osallistujana ja olennaisena osana toimintaa. Lukeminen toimintaprosessina kuvattiin kuudessa piirroksessa, ja niissä oppijan katse ja kädet muodostivat vektorit toimijasta kohteeseen eli kirjaan. Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvissä kuvissa oppijat esittivät itsensä kävelemässä kadulla ja asioimassa eri paikoissa sekä kätelemässä ihmisiä tai kuten kuvassa 1, pelaamassa palloa. Kahdessa piirroksessa oli nuolilla esitetty vuorovaikutusta oppijan ja erilaisten paikkojen tai ihmisten välillä.



KUVA 1. Tulevaisuus. ("I will be happy and successful in future.")

Kuten kuviosta 1 voi havaita, reaktioprosessi ilmeni yhteensä kahdessa kolmasosassa piirroksista (66 kuvaa). Reaktioprosessi on toimijuuden kannalta olennainen, sillä se liittyy välittäjien ja resurssien havaitsemiseen. Osassa piirroksista reaktioprosessi, katseen suunta ja ilmiö olivat selvästi havaittavissa kuten kuvassa 2, jossa nainen katsoo miestä ja mies katsoo kirjaa. Sen sijaan joissain kuvissa prosessi oli tulkinvarainen ja piti päätellä kontekstista, koska oppijoiden visuaalinen esittämistapa vaihteli eikä silmiä välttämättä ollut piirretty lainkaan tai niitä ei ollut kuvattu riittävän yksityiskohtaisesti. Neljäsosassa piirroksista (25 kuvaa) reagoija katsoi kuvassa näkyvää ilmiötä. Ilmiönä kuvattiin pääasiassa muita ihmisiä ja esineitä. 40 %:ssa piirroksista (41 kuvaa) reagoija katsoo kuvasta ulos joko ilmiötä kuvan ulkopuolella tai vuorovaikutuksellista osallistujaa eli kuvan katsojaa. Kuten Dufva ym. (2011: 68) toteavat, itsensä esittäminen vastakkain katsojaan johtunee perinteisistä muotokuvan konventioista.

Tässä aineistossa mentaalisia prosesseja esitettiin paitsi ajatuskuplan avulla, myös kysymysmerkeillä. Joissain kuvissa ajatukset oli esitetty tekstinä kuvassa ilman varsinaista ajatuskuplaa. Kuten kuviosta 1 ilmenee, mentaalinen prosessi on kuvattuna lähes neljäsosassa piirroksista (24 kuvaa). Mentaalisen prosessin kautta kuvattiin ajatuksia, toivomista, epärointiä sekä pelkoa ja kaikissa aistija oli oppija itse.

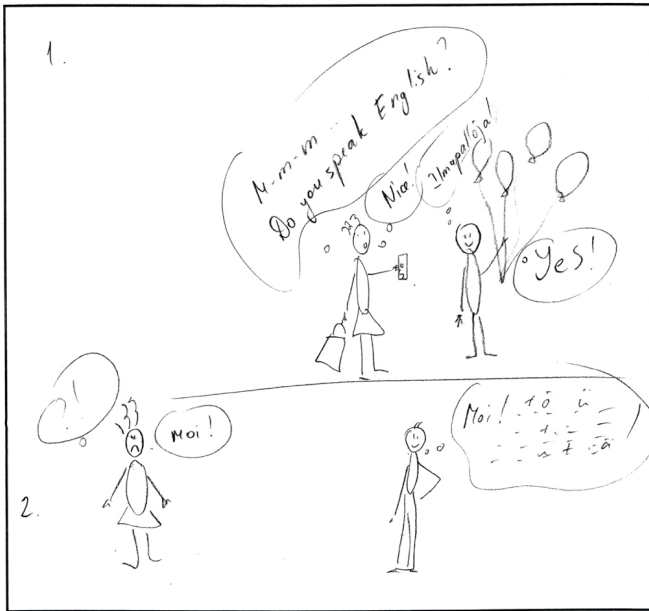


KUVA 2. Nykyisyys. ("Kun mies yrittää lukea jotain naurettavaa ja kiinnostavaa kirjaa naiselle. Nainen ei ymmärrä mitään. Harmi kyllä. Olen tämä nainen.")

Kuvassa 2 ilmenee useita narratiivisia prosesseja. Mentaalinen prosessi on kuvattu ajatuskuplan avulla, ja aistijana on oppija itse. Ajatuskuplan sisällöstä ilmenee, että nainen on ymmällään. Piirroksessa on myös toimintaprosessi, jossa mies lukee kirjaa; mies on toimija ja kirja kohde. Kuva 2 on esimerkki siitä, miten piirros ja selitys luovat merkitykset yhdessä: selityksestä ilmenee miehen lukevan kirjaa ääneen, mutta puheprosessia ei ole piirretty kuvaan, joten ilman selitystä katsoja ei tajuaisi naisen ymmärtämättömyyden kohdistuvan miehen puheeseen. Henkilöiden välinen vuorovaikutus näyttäytyy kuvassa yksisuuntaisesti reaktioprosessin kautta: nainen katsoo turhautuneena miestä ja katseen suunta muodostaa vektorin, joka yhdistää aistijan ja ilmiön. Toinen reaktioprosessi on miehen ja kirjan välinen. Koska toinen ihminen on kuvattu toiminnan keskiössä, piirroksista välittyä oppijan ulkopuolisuus.

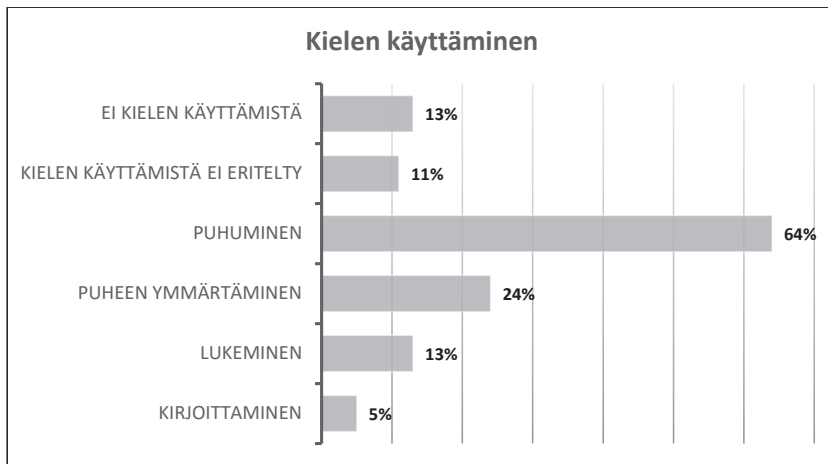
Puheprosesseja ilmeni 38 %:ssa piirroksista (39 kuvaa, ks. kuvio 1). Näistä suurimmassa osassa vektori muodostui puhelukuplasta, mutta joissain kuvissa puhumista ilmaistiin suusta lähtevillä viivoilla. Puhumista kuvattiin joko yksisuuntaisena prosessina tai kaksisuuntaisena prosessina kuten kuvassa 3, jolloin oppija oli sekä puhuja että vastaanottaja ja keskustelukumppanina yksi tai useampi henkilö. Joissain piirroksissa oppija piirsi itsensä dialogin aloittajaksi, mikä kertoo aktiivisesta toimijuudesta. Kun puhuminen esitettiin yksisuuntaisena prosessina, oppija oli puhuja lähes kaikissa kuvissa, mikä ilmentää toimijuutta. Lähes viidesosassa piirroksista oppija puhui kuvan ulkopuolelle näkymättömälle vastaanottajalle tai vuorovaikutukselle osallistujalle, ja siten puheprosessien analysointi kertoi toisen henkilön läsnäolosta, vaikka vastaanottajaa ei näkynyt kuvassa.

Kuvassa 3 on piirretty kaksi puheprosessia, joissa on kuvattu kaksisuuntainen vuorovaikutus puhujan ja vastaanottajan välillä. Lisäksi kuvassa ilmenee mentaalinen prosessi, jossa oppijan ymmärtämättömyys on ilmaistu kysymysmerkillä, kasvojen ilmeellä ja selityksessä. Kuva 3 selityksineen kertoo, kuinka oppija kokee toimitensa erilaisena käyttäessään eri kieliä. Englannin kieli mahdollistaa tasavertaisen kommunikoinnin ja yhteiskunnassa toimimisen toisin kuin suomen kielellä puhuminen, joka oppijan selityksen mukaan johtaa epäselvään suomenkieliseen vastaukseen ja ymmärtämättömyyteen.



KUVA 3. Nykyisyys. ("It's me in any situation. Before speaking to a person, I always ask: Do you speak English. Of course, the answer to me is "Yes" and then I speak English. Or I begin talking in Finnish and the person speaks to me crazy fast and unclear Finnish and then I am confused. Better not to talk.")

Edellä esitetyt narratiiviset prosessit kuvaavat kuviin piirrettyä toimintaa. Jossain piirroksissa toimintaa ei näkynyt kuvissa, mutta se oli mainittu selityksessä. Kuviossa 2 on huomioitu kuvien lisäksi myös selityksissä ilmenneet kielenkäytön osa-alueet. Eräissä piirroksissa ja selityksessä mainittiin useita kielenkäytön osa-alueita, mutta useimmissa vain yksi. 13 %:ssa piirroksista (13 kuvaa) ei ilmennyt kielen käyttämistä, vaan niissä oli kuvattu esimerkiksi opiskelua, oppijan ajattelua tai oppimista symbolisesti. Kielen käyttäminen eri paikoissa kuten töissä mainittiin 11 %:ssa piirroksista (11 kuvaa), mutta kielen käyttämisestä puhuttiin yleisellä tasolla eikä sitä eritelty tarkemmin, vaan selityksessä luki esimerkiksi: *Kuvassa on minä itse ja paikat ja tilannet, joissa käytän tai yrittän käyttää suomen kieltä tai I cannot use the language as much as I would like*. Kielenkäytön osa-alueista puhuminen oli eniten edustettuna, sillä se oli mukana lähes kahdessa kolmasosassa piirroksista (64 kuvaa) joko piirrettyinä tai selityksessä kerrottuna. Puheen ymmärtämiseen eri tilanteissa oli viitattu 24 piirroksessa. Lukemista oli kuvattu 13 kuvassa ja kirjoittamista 5 piirroksessa.



KUVIO 2. Kielen käyttäminen piirroksissa (n=102).

Kuten kuvio 2 käy ilmi, oppijat ajattelevat kielen käyttämisen merkitsevän ennen kaikkea puhumista ja puheen ymmärtämistä. Suurin osa oppijoista näkee kielen siis suullisen vuorovaikutuksen välineenä. Kun tarkastellaan puhekuplien sisältöä ja selityksiä, nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa korostuvat puhumisen ja puheen ymmärtämisen vaikeudet toimijuutta rajoittavana tekijänä kuten kuvassa 2 ja 3. Vaikka osallistujat ovat korkeakoulutettuja, kirjoittamisen osuus jää tässä aineistossa vähäiseksi. Tämä voi kertoa siitä, että korkeakoulutetut eivät välttämättä koe kirjoittamista samalla tavalla ongelmalliseksi kuin suullisen vuorovaikutuksen. Toisaalta tuloksia voi tulkita myös siten, että tutkittavien käsitys kielenkäytöstä on kapea.

4.2 Toimijuuden tunne ja dynamiikka

Toimijuuden tunteen kuvauksessa oli selkeä ero nykyisyyden (47 kuvaa) ja tulevaisuuden (55 kuvaa) välillä. Negatiivinen toimijuuden tunne ilmeni yli puolessa nykyhetkeä kuvaavista piirroksista (25 kuvaa). Tunnetta ilmaistiin kasvojen ilmeellä, kysymysmerkeillä sekä suoraan puhe- tai ajatuskuplassa ja kuvan selityksessä. Esimerkiksi kuvassa 2 on kuvattu oppijan kokemus ulkopuolisuus ja negatiivinen toimijuuden tunne, joka käy ilmi oppijan ilmeestä, ajatuskuplasta ja selityksestä. Negatiivinen toimijuuden tunne koski ennen kaikkea puheen tuottamisen ongelmia. Lisäksi visuaalisista narratiiveista ilmeni puheen ymmärtämisen vaikeuksia tai negatiivinen tunne kohdistui kieleen itsessään. Tunnetta oli kuvattu muun muassa sanoilla *embarrassed*, *confused*, *nervous*, *hopeless*, *eksynyt* ja *pelkään puhua*. Puhumisen vaikeuksien syyksi mainittiin esimerkiksi sanavaraston suppeus, kielen rakenteet ja virheiden tekemisen pelko. Kaksi oppijaa piirsi itsensä koiraksi, joka ymmärtää kieltä, mutta ei pysty puhumaan. Eräs oppija kuvasi itsensä lapseksi puhuessaan suomea ja

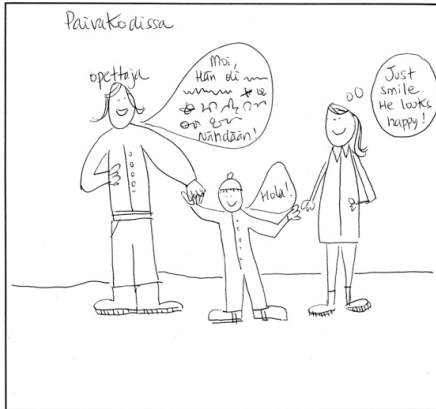
aikuisiksi puhuessaan englantia eli toimijuus on hänen käsityksensä mukaan mahdollista englanniksi mutta ei suomeksi.

Negatiivisen toimijuuden tunteen lisäksi nykyhetkeä käsittelevissä piirroksissa kuvattiin ristiriitaista toimijuuden tunnetta, joka ilmeni esimerkiksi siten, että yksi oppija oli piirtänyt itselleen kahdet kasvot, iloiset ja surulliset. Toimijuus koettiin myös paikkasidonnaisena: eräs oppija kertoi selityksessä kaiken menevän kurssilla hyvin, mutta olevansa kykenemätön käyttämään kieltä työympäristössä. Piirroksista ilmeni käsitys siitä, että puutteellinen kielitaito rajoittaa toimijuutta ja estää yhteiskuntaan osallistumisen.

Tulevaisuutta käsittelevissä piirroksissa toimijuuden tunne kuvattiin lähes yksinomaan positiivisena. Tunne ilmeni hymynä kasvoilla, puhe- ja ajatuskuplista tai selityksistä, kuten kuvissa 1 ja 5. Positiivista toimijuuden tunnetta kuvattiin esimerkiksi sanoilla *happy, iloinen, puhuu helposti, puhun sujuvasti*. Oppijoiden käsitys toimijuudesta tulevaisuudessa oli siis varsin myönteinen ja liittyi ennen kaikkea työskentelyyn ja puhumiseen: yli puolessa tulevaisuutta käsittelevistä piirroksista (28 kuvaa) oppija kertoi puhuvansa sujuvasti suomea. Piirrosten perusteella oppijat siis uskovat osaavansa suomea hyvin tulevaisuudessa ja toisaalta ajattelevat, että työpaikan löytäminen on sidoksissa suomen kielen osaamiseen.

Koska piirros on staattinen elementti, ajallisen aspektin ja toimijuuden dynaamisuuden esittäminen piirroksen kautta on vaikeaa. Lyhyttä ajallista kokonaisuutta on esitetty dialogin keinoin ja samalla ilmenee myös toimijuuden tunteen vaihtelu tilanteen aikana. Esimerkiksi kuvassa 3 oppija kuvaa vuorovaikutustilanteen, jossa hän osoittaa aktiivista toimijuutta ja aloittaa keskustelun suomeksi. Positiivinen toimijuuden tunne muuttuu kuitenkin negatiiviseksi, koska oppija ei ymmärrä keskustelukumppaniaan eikä voi jatkaa keskustelua. Kuvan 3 selitys päättyikin oppijan toteamukseen, että on parempi olla puhumatta suomea.

Tässä aineistossa osallistujat piirsivät kaksi kuvaa, jossa he kuvasivat itseään kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa. Kuvien välillä oleva ajallinen jatkumo lisää kerronnallisuutta ja mahdollistaa pitkittäisen oppimisprosessin kuvauksen. Osassa piirroksista kuvattiin sama tilanne nykyhetkessä ja tulevaisuudessa, mikä ilmentää oppijan käsitystä dynaamisesta toimijuudesta, joka kehittyy ajan kuluessa. Esimerkiksi kuvassa 4 oppija ei ymmärrä päiväkodin henkilökunnan puhetta, mutta tulevaisuudessa eli kuvassa 5 hän pystyy keskustelemaan päivän tapahtumista suomeksi. Kuvasta 4 ilmenee myös, kuinka hymy kasvoilla ei aina kerro positiivisesta toimijuudesta, vaan voi viitata myös ymmärtämättömyyteen – siten kuvan tulkinta syntyy sekä verbaalisten että visuaalisten elementtien yhdistämisestä.



KUVA 4. Nykyhetki.



KUVA 5. Tulevaisuus.

Toimijuuden dynamiikka nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä ilmenee paitsi yksittäisten kuvaparien kohdalla, myös yleisellä tasolla, kun tarkastellaan puhe- ja ajatuskuplien sisältöä. Puheprosesseja kuvaavissa nykyisyyttä käsittelevissä piirroksissa (17 kuvaa) esitettiin ymmärtämisiongelmiä, anteeksipyyntöjä, kysymyksiä ja tarkennuksia. Puheen tuottamisen vaikeuksia merkittiin väärillä muodoilla sekä änkyyttämisellä ja osa opiskelijoista kertoi suoraan, että ei puhu hyvin. Tulevaisuudessa (22 kuvaa) oppijat sen sijaan kertoivat puhuvansa hyvin ja sujuvasti.

Myös mentaalisia prosesseja kuvaavissa nykyhetkeä käsittelevissä piirroksissa (19 kuvaa) oppijat pohtivat pääasiassa puheen tuottamisen ongelmia, suomen kielen vaikeutta tai ymmärtämisen haasteita kuten kuvissa 2, 3 ja 4. Sen sijaan tulevaisuuteen luotaavissa piirroksissa (4 kuvaa) oppijat ajattelivat suomen kielen olevan helppoa, toivoivat puhuvansa hyvin ja käyttävänsä kieltä töissä. Mentaalisten prosessien vähäisyys tulevaisuuden kuvissa voi kertoa siitä, että oppijat uskovat epävarmuuden vähentyvän ajan kuluessa. Tulevaisuudessa ei tarvitse miettiä oikeita muotoja ja sanoja, vaan hyvä kielitaito mahdollistaa tehokkaan toimijuuden.

4.3 Esineet

Seuraavaksi tarkastelen visuaalisissa narratiiveissa esiintyviä esineitä, joiden kautta toimijuus välittyy. Narratiivisissa prosesseissa vektorit joko yhdistävät esineet toimijaan tai vektoria ei ole nähtävissä toimijan ja välineen välillä, mutta esine itsessään muodostaa vektorin. Tämän aineiston toimintaprosesseissa esineet kuvattiin toiminnan kohteina – oppijat lukivat kirjaa tai työskentelivät tietokoneella. Toisaalta esineet, kuten sukset ja sauvat tai jääkiekkomaila, itsessään muodostivat toimintaa ilmentävän vektorin. Reaktioprosesseissa esineet olivat ilmiöitä, kuten televisio, johon reagoijan katse kohdistui.

Narratiivisten prosessien lisäksi esineitä esiintyi kuvissa prosessien ulkopuolella tai esineet oli mainittu ainoastaan selityksissä. Esimerkiksi kolmeen kuvaan oli piirretty kynä, mutta missään näistä kynä ei ollut käytössä eli osana toimintaa. Yhdessä piirroksessa oli kuvattu kuulokkeet, joista tuli musiikkia. Kaiken kaikkiaan erilaisia esineitä oli kuvattuna neljäsosassa piirroksista (26 kuvaa). Kirjoja (tai lehtiä) oli kuvattuna ylivoimaisesti eniten, 17 %:ssa piirroksista (17 kuvaa). Osa kirjoista oli nimetty ja ne olivat pääasiassa kielen opiskeluun liittyviä, mutta joukossa oli tulevaisuuteen viittaavissa kuvissa myös muutama kaunokirjallinen teos, esimerkiksi Seitsemän veljestä. Kiinnostavaa on kirjojen suuri osuus suhteessa muihin esineisiin, mikä voi kertoa siitä, että kielen käyttäminen on joillain oppijoilla tällä hetkellä ensisijaisesti kirjoista opiskelemista, kuten eräs oppija selityksessään mainitsi. Lisäksi piirroksia tehdessään oppijat opiskelivat kotoutumiskoulutuksessa, missä käytetään oppikirjaa säännöllisesti. Myös Hakkaraisen (2011: 123) tutkimuksessa kirjat olivat tärkein välittäjä suomen kielen oppimisessa, mutta toisaalta Kalajan ym. (2008) tutkimuksessa kirjoilla oli vielä huomattavasti suurempi merkitys oppimisen välittäjinä, sillä heidän tutkimuksessaan oppija oli esittänyt itsensä kirjojen kanssa jopa kahdessa kolmasosassa piirroksista. Myös Palviaisen (2011) tutkimuksessa kirja oli noin puolella opiskelijoista.

Merkille pantavaa on, että tässä aineistossa tietokone oli mukana vain kahdessa kuvassa ja nimenomaan työskentelyn välineenä eikä matkapuhelinta tai sosiaalista mediaa kuvattu tai mainittu yhdessäkään piirroksessa. Tämä voi tarkoittaa sitä, että suomen kieli ei ole oppijoille tärkeä internetin ja sosiaalisen median kieli ainakaan vielä. Myös television osuus oli yllättävän pieni, sillä se oli mukana vain kahdessa kuvassa. Toisaalta Dufvan ym. (2007: 316) mukaan kuva saattaa ilmentää eri teemoja kuin verbaalinen kerronta, ja kysely- ja haastatteluaineistossa oppijat mainitsevat television katsomisen ja tekstiviestien kirjoittamisen puhelimella.

Monet esineistä oli piirretty osana sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutuksen välittäjinä kuten pallo kuvassa 1 ja ilmapallo kuvassa 3 sekä esimerkiksi jääkiekko-mailla pelikentällä ja oluttuoppi pubissa. Eräs oppija oli piirtänyt itsensä käsilaukku kädessä ja haastattelussa kertoi laukun symboloivan kielen käyttämistä kaupungilla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kuvaamiensa esineiden avulla oppijat kiinnittivät kielen käyttämisen johonkin tiettyyn merkitykselliseen tilanteeseen. Esimerkiksi kuvassa 3 oppija on kuvannut piirroksessaan ilmapallon ostamista vappuna ja haastattelussa hän kertoi tilanteen olevan tyyppinen esimerkki siitä, kuinka hän käyttää englantia vuorovaikutuksessa. Oppija valitsee asiointikielekseen englannin eikä edes yritä toteuttaa toimijuuttaan suomen kielellä.

4.4 Muut ihmiset ja kielenkäyttöympäristöt

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, joten muiden ihmisten läsnäolo piirroksissa on toimijuuden kannalta olen-

naista. Myös piirroksissa kuvattuihin ja selityksissä mainittuihin kielenkäyttöympäristöihin sisältyy olettavasti viittaus paikassa tapahtuvaan kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa. Kielenkäyttöympäristö kuten työpaikka, kaupunki tai kauppa oli kuvattu narratiivisen prosessin osallistujana eli vektorin välityksellä vuorovaikutussuhteessa toimijaan 15 %:ssa piirroksista (15 kuvaa) kuten kuvassa 1. Tämän lisäksi paikkoja oli piirretty narratiivisten prosessien ulkopuolelle tai mainittu ainoastaan selityksissä. Kaiken kaikkiaan tämän aineiston visuaalisissa narratiiveissa esiintyi yhteensä 33 eri kielenkäyttöympäristöä. Oppijat siis tiedostavat mahdollisuudet käyttää suomea monissa erilaisissa paikoissa.

Narratiivisissa prosesseissa muut ihmiset olivat keskeisessä asemassa erityisesti puheprosesseissa. Heidät oli piirretty kuvaan puhujina ja vastaanottajina, mutta lisäksi he olivat mukana näkymättöminä vastaanottajina kuvan ulkopuolelle suuntautuvassa puheessa. Muita ihmisiä kuvattiin vuorovaikutussuhteessa toimijaan toimintaprosesseissa osana sosiaalista kanssakäymistä kuten kuvassa 1, pallopelin toisena osapuolena. Samoin reaktioprosesseissa muut ihmiset olivat usein katseen kohteena ilmiön roolissa joko piirrettynä kuvassa tai näkymättömissä kuvan ulkopuolella. Mentaalisissa prosesseissa ajatuskuplan sisältö saattoi viitata suoraan toisiin ihmisiin tai he olivat implisiittisesti läsnä, kun aistija esimerkiksi halusi puhua, mutta mietti ajatuskuplassaan oikeita sanoja tai sopivaa muotoa.

Kun narratiivisten prosessien lisäksi huomioidaan kuvat ilman narratiivista prosessia sekä selitykset, joissa mainittiin muut ihmiset, puhuminen tai puheen ymmärtäminen, muihin ihmisiin viitattiin tavalla tai toisella jopa 86 %:ssa piirroksista (88 kuvaa). Tämä kertoo siitä, kuinka keskeisenä oppijat pitävät vuorovaikutusta ja muiden ihmisten merkitystä oppimisprosessissaan. Tulos on hyvin toisenlainen kuin Kalajan ym. (2008) tutkimuksessa, jossa englannin kielen oppijat kuvasivat itsensä enimmäkseen yksin ja muita ihmisiä oli kuvattuna vain kolmasosassa piirroksista. Samoin Palviaisen (2011) tutkimuksessa ruotsin kielen oppijat kuvasivat itsensä pääasiassa yksin. Sen sijaan Hakkaraisen (2011: 123) suomen kielen oppijoita koskevassa tutkimuksessa lähes puolet osallistujista mainitsi toiset ihmiset. Tämä voi ilmentää sitä, että oppijat kokevat vieraan kielen ja toisen kielen oppimisen erilaisena: toisenkielisessä ympäristössä kielen puhujat sekä arkiset kielenkäyttötilanteet ovat koko ajan läsnä ja oppija joutuu jatkuvasti pohtimaan kielivalintojaan ja omaa toimijuuttaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Muut ihmiset oli nimetty lähes kolmasosassa piirroksista (29 kuvaa), ja he olivat työkavereita, ystäviä, ihmisiä asiointitilanteissa sekä perheenjäseniä ja sukulaisia. Kun tarkastellaan visuaalisissa narratiiveissa esiintyviä muita ihmisiä ja kielenkäyttöympäristöjä yhdessä, työpaikka tai työkaverit olivat mukana yhteensä viidesosassa piirroksista (21 kuvaa), joista lähes kaikki käsittelivät tulevaisuutta. Nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa työpaikka mainittiin vain kahdessa, ja niissä tuotiin esiin, ettei oppijan tämänhetkinen kielitaito riitä työympäristössä toimimiseen. Työpaikan

korostuminen tulevaisuuden kuvissa kertoo siitä, kuinka oppijat uskovat suomen kielen taidon kytkeytyvän työpaikan löytämiseen.

Koti paikkana tai perheenjäsenet mainittiin yhteensä 13 kuvassa, mutta puoliso mainittiin vain kolmessa visuaalisessa narratiivissa. Puolison puuttuminen kuvista kertoo, etteivät oppijat koe puolisoaan ainakaan ensisijaiseksi henkilöksi, jonka kanssa harjoitella suomea, vaikka tämä olisi suomenkielinen. Hakkaraisen (2011: 123) tutkimuksessa suurin osa osallistujista oli kouluikäisiä nuoria, joten ystävät olivat tärkeässä roolissa oppimisprosessissa. Tässä aineistossa kaverit tai ystävät mainittiin 9 piirroksessa ja kurssi kielenkäyttöympäristönä vain 5 piirroksessa, joten oppijat kuvasivat itsensä kielen käyttäjänä nimenomaan luokan ulkopuolella. Myös tämä tukee tulkintaa siitä, että oppijat ajattelevat kielen käyttämisen tapahtuvan muualla kuin kielikurssilla. Merkille pantavaa on, ettei opettaja ollut läsnä yhdessäkään kuvassa tai selityksessä. Tämä voidaan nähdä toimijuuden kannalta siten, että oppijat kokevat ohjaavansa itse omaa oppimistaan ja kielen käyttämistään.

5 Päätäntö

Tässä artikkelissa tarkastelin, miten korkeakoulu- ja ammattikouluopettajat kuvaavat toimijuuttaan visuaalisissa narratiiveissa. Ajallinen perspektiivi kahden piirroksen avulla mahdollisti toimijuuden dynamiikan tarkastelun ja toimijuus näyttäytyi piirroksissa sekä tilanteessa muuttuvana että pidemmällä aikavälillä kehittyvänä. Puhumisen ja puheen ymmärtämisen runsas kuvaaminen kertoo, että korkeakoulu- ja ammattikouluopettajat näkivät kielen ennen kaikkea suullisen vuorovaikutuksen välineenä muiden ihmisten kanssa. Nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa oppijat kokivat vuorovaikutuksen ongelmaksi puutteellisen kielitaitonsa, mikä ilmeni negatiivisena tai ristiriitaisena toimijuuden tunteena eli haasteet puheen tuottamisessa koettiin toimijuutta rajoittava tekijänä. Itsensä piirtäminen eläimeksi tai lapseksi kertoo hyvin konkreettisesti puhumisen ja ilmaisun vaikeudesta. Sen sijaan tulevaisuuden tähtäävissä piirroksissa toimijuuden tunne oli lähes yksinomaan positiivinen, ja niissä näkyi käsitys aktiivisesta toimijuudesta. Tulevaisuudessa oppijat näkivät itsensä puhumassa sujuvasti suomea vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja erityisesti työpaikoilla. Oppijoiden käsitys omasta toimijuudestaan tulevaisuudessa oli siis varsin myönteinen. Samansuuntaisia tuloksia saivat Komppa ym. (2017) haastattellessaan yliopistossa työskenteleviä jatko-opiskelijoita, joista suurin osa uskoi pystyvänsä tulevaisuudessa hoitamaan kaikkein haastavimpiakin työtehtäviä suomeksi, vaikka kielitaito ei haastatteluhetkellä siihen riittänyt.

Puhumisen ja puheen ymmärtämisen problematiikka näytti olevan oppijoille monin tavoin keskeisempää kuin kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen, joihin liittyviä vaikeuksia ei kuvattu piirroksissa lainkaan. Suullisen vuorovaikutuksen merkitys sosiaalisissa suhteissa ja työpaikan kannalta koettiin hyvin tärkeäksi. Sen sijaan

suomenkielisellä lukemisella ja kirjoittamisella ei nähty olevan yhtä suurta merkitystä tai se koettiin ongelmattommaksi. Toisaalta kirjan suuri osuus esineissä kertoo siitä, että kirja on korkeakoulutetuille suomen kielen oppijoille tärkeä välittäjä.

Tämän aineiston perusteella muut ihmiset ovat merkittävässä asemassa kielen käyttämisessä. Muita ihmisiä ja kielenkäyttöympäristöjä kuvattiin monipuolisesti, mutta merkille pantavaa on, että oppijat kuvasivat itsensä kielen käyttäjänä nimenomaan kielikurssin ulkopuolella. Selvä ero nykyisyyttä ja tulevaisuutta käsittelevien kuvien kohdalla on se, että tulevaisuudessa oppijat näkivät itsensä käyttämässä kieltä ennen kaikkea työpaikallaan. Suurella osalla osallistujista on jo ammatti ja aiemmin hankittua työkokemusta, joten ammatillinen identiteetti on tärkeä ja kytkeytyy kielen käyttämiseen ja toimijuuteen. Työn korostumiseen aineistossa voi osaltaan vaikuttaa myös aineiston keruun ajankohta: oppijat olivat kotoutumiskoulutuksessa, jossa työelämä tietous on vahvasti läsnä, ja lisäksi he olivat aloittamassa pian työssäoppimisjakson.

Tuloksiin epäilemättä vaikuttaa jossain määrin tehtävänanto, sillä pyysin oppijoita piirtämään itsensä suomen kielen käyttäjänä. Jos osallistujat olisivat kuvanneet itsensä kielen oppijoina, kirjojen ja kirjoittamisen osuus olisi voinut lisääntyä ja opettaja sekä luokkahuone ympäristönä ilmetä piirroksissa. Toisaalta suullisen kielitaidon painottuminen voi kertoa osallistujien kapeasta käsityksestä kielen käytöstä tai muutoksesta kielikoulutuksessa, sillä *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa* (OPH 2012) painotetaan puhe- ja vuorovaikutustaitoja, ja oppijoiden käsitys niiden tärkeydestä voi olla osaltaan kaikuja opetuksesta (vrt. Negueruela-Azarola 2011).

Kuten Dufva ym. (2011: 68) toteavat, eri menetelmät voivat antaa erilaisia tuloksia: kyselyssä ja haastattelussa osallistuja vastaa esitettyihin kysymyksiin, mutta piirrostehtävä antaa vapauden valita juuri itselleen aiheen kannalta oleellisimman asian. Myös tässä tutkimuksessa on viitteitä siitä, että erityyppinen aineisto voi tuottaa erilaista ymmärrystä ilmiöstä. Esimerkiksi matkapuhelin ja sosiaalinen media puuttuvat kuvista, mutta tekstiviestien kirjoittaminen ja verkkokeskustelu suomeksi mainittiin kysely- ja haastatteluaineistossa. Lisäksi Kressin ja van Leeuwenin (2006) mukaan eri ilmaisumuodoilla on omat mahdollisuutensa mutta myös rajoitteensa. Pelkistetty tunteiden ilmaisu visuaalisissa narratiiveissa onnistuu melko helposti piirtämällä suupielet ylös- tai alaspäin, mutta puhuessa tai kirjoittaessa tunnetila voi jäädä kertomatta. Toisaalta taas tunteiden monimuotoisuus sekä syyt ja seuraukset ovat helpommin selittävisiä verbaalisesti. Jatkotutkimusta tarvitaankin siitä, millaisena oppijan toimijuus näyttäytyy eri menetelmiä yhdistämällä ja miten esimerkiksi toimijuuden tunnetta ja käsityksiä kuvataan verbaalisesti sekä suullisesti että kirjallisesti verrattuna visuaaliseen aineistoon.

Kirjallisuus

- 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 research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 55–85.
- Alanen, R., P. Kalaja & H. Dufva 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 41–56. <https://journal.fi/afinla/article/view/8738>.
- Aragao, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39 (3), 302–313. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>.
- Becker-Zayas, A., M. Kendrick & E. Namazzi 2018. Children's images of HIV/AIDS in Uganda: what visual methodologies can tell us about their knowledge and life circumstances. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 365–389. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1059>.
- Braun, M. 2010. Foreign language proficiency of intra-European migrants: a multilevel analysis. *European Sociological Review*, 26 (5), 603–617. <http://www.jstor.org/stable/40963306>.
- Chik, A. 2018. Beliefs and practices of foreign language learning: a visual analysis. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 307–331. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1068>.
- Dufva, H., R. Alanen, P. Kalaja & K. Surakka 2007. "Englannin kieli on jees!" Englannin kielen opiskelijat muotokuvassa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 311–329. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59987>.
- Dufva, H. & M. Aro 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 37–53.
- Dufva, H., M. Aro, R. Alanen & P. Kalaja 2011. Voices of literacy, images of books. Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6, 58–74.
- Dörnyei, Z. & M. Kubaniyova 2014. *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, T. 2011. *From interdependence to agency: migrants as learners of English and Finnish in Finland*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011101011524>.
- Iddings, A. C. D., J. Haught & R. Revlin 2005. Multimodal representations of self and meaning for second language learners in English-dominant classroom. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.) *Dialogue with Bakhtin on second language learning: new perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 33–53.
- Inözü, J. 2018. Drawings are talking: exploring language learners' beliefs through visual narratives. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 177–200. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1062>.
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant ja M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 4–16. <https://journal.fi/afinla/article/view/3872>.

- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214. <https://journal.fi/pk/article/view/4754>.
- Kalaja, P. 2016. 'Dreaming is believing': the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 124–146.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., R. Alanen, H. Dufva & Å. Palviainen 2011. Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevansaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 62–74. <https://journal.fi/afinla/article/view/4457>.
- Kalaja, P., H. Dufva & R. Alanen 2013. Experimenting with visual narratives. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.
- Kalaja, P. & S. Melo-Pfeifer 2018. Introduction. Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) (painossa) *More than words: the lives and worlds of multilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P. & A. Pitkänen-Huhta 2018. ALR special issue: visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 157–176. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005>.
- Kela, M. & J. Komppa 2011. Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 173–192. <https://journal.fi/pk/article/view/4752>.
- Kelly, R. 2009. Seeing English through signing eyes: Finnish sign language users' views on learning English. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko & S. Pyhäniemi (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*. AFinLAN vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 81–96.
- Komppa, J., I. Lehtimaja & J. Rautonen 2017. Kansainväliset jatko-opiskelijat ja tutkijat suomen kielen käyttäjinä yliopistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (1). <http://www.kieliverkosto.fi/article/kansainvaliset-jatko-opiskelijat-ja-tutkijat-suomen-kielen-kayttajina-yliopistossa/>.
- Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8422-5>.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Laihonen, P. & T. P. Szabó 2017. Investigating visual practices in educational settings: schoolsapes, language ideologies and organizational cultures. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.) *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives*. London: Routledge, 121–138.
- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Linderoos, P. 2016. *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht: Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und*

- Erziehungsberechtigten*. Jyväskylä Studies in Humanities 273. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6414-6>.
- Luukka, M-R. 2002. M.A.K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielitutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus, 89–123.
- Melo-Pfeifer, S. 2017. Drawing the plurilingual self: how children portray their plurilingual resources. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55 (1), 41–60. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0006>.
- Melo-Pfeifer, S. & A. Schmidt 2018. Integration as portrayed in visual narratives by young refugees in Germany. Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) (painossa) *More than words: the lives and worlds of multilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Menezes, V. 2008. Multimedia language learning histories. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 217–232.
- Mercer, S. 2012. The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), 41–59. <http://apples.jyu.fi/article/abstract/189>.
- Mård-Miettinen, K., E. Kuusela & T. Kangasvieri 2014. Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 45 (4), 320–322. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1693152>.
- Mäntylä, K. & P. Kalaja 2017. "Unelmieni oppitunti" englannin kielen opettajakoulutettavien visualisoimana. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 201–218. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60735>.
- Negueruela-Azarola, E. 2011. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach in second language classroom. *System*, 39 (3), 359–396. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>.
- Nieminen, T. & L. Larja 2015. *Suomen tai ruotsin kielitaito vähintään keskitasoa kolmella neljästä ulkomaalaistaustaisesta. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014*. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_003.html [luettu 13.6.2018].
- Nikula, T. & A. Pitkänen-Huhta 2008. Using photographs to access stories of learning English. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 171–185.
- OPH 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Palviainen, Å. 2011. Fräsande huvuden och passionerade eldar: självporträtt gjorda av svenskstudenter. Teoksessa S. Niemi & P. Söderholm (toim.) *Svenskan in Finland 12*. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 2. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 205–214.
- Park, N. 2015. From the past to the future: self-concepts of English language teachers from Finland and Korea. 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, 39–55. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49414>.
- Pietikäinen, S., R. Alanen, H. Dufva, P. Kalaja, S. Leppänen & A. Pitkänen-Huhta 2008. Languaging in Ultima Thule: multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism*, 5 (2), 79–99. <https://doi.org/10.1080/14790710802152289>.
- Pietikäinen, S. & A. Pitkänen-Huhta 2013. Multimodal literacy practices in the indigenous Sámi classroom: children navigating in a complex multilingual setting. *International*

- Journal of Language, Identity and Education*, 12, 230–247. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.818471>.
- Pitkänen-Huhta, A. & A. Rothoni 2018. Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 333–364. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1065>.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: The Falmer Press, 5–24.
- Prasad, G. 2014. Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 51–77. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126/25697>.
- Prosser, J. & A. Loxley 2008. *Introducing visual methods*. ESRC national centre for research methods review paper. October, NCRM/010. <http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf>.
- Rose, G. 2013. *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. Los Angeles, CA: Sage.
- Salo, H. 2008. *Jyväskyläläisten maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia monikielisytydestä resurssina*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-200809155737>.
- Salo, N. N. P. & H. Dufva 2018. Words and images of multilingualism: a case study of two North Korean refugees. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 421–448. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1066>.
- Shumilova, Y., Y. Cai & E. Pekkola, E. 2012. *Employability of international graduates educated in Finnish higher education institutions*. VALOA-project, Career Services, University of Helsinki. <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/valoasurvey/pubData/source/VALOA09.pdf>.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä": ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4>.
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. AFinLAN vuosikirja 2010. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58. <https://journal.fi/afinla/article/view/3875>.
- Sylvén, L. K. 2015. CLIL and non-CLIL students' beliefs about language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (2), 251–272. <https://doi.org/10.14746/ssl.2015.5.2.4>.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>.
- Wertsch, J. 1998. *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.

HAVAINTOJA JA KESKUSTELUNAVAUKSIA

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 232–235.

Daniel Perrin
President AILA

Making Applied Linguistics Matter – A Transdisciplinary Approach

Taken together, many of the 2017 AFinLA autumn symposium presentations and workshops have shown that, in an increasingly globalized and interconnected world, communication entails the transgressing of boundaries between “discourse systems” (Scollon et al. 2012) such as linguistic varieties, natural languages, and entire semiotic systems used by discursive cultures rooted in regions, professions, and societal groups. Obviously, language matters.

Applied Linguists, thus, find themselves in the comfortable position of being in growing demand both inside and outside the classroom. Society at large expects applied linguistics to identify and analyze socially relevant “practical problems of language and communication” (AILA 2018) and to contribute to sustainable solutions which add long-term value from the perspectives of researchers, practitioners, and society at large.

In developing sustainable solutions, such as for media practitioners who want to understand and improve their practices of quoting in times of digital literacy shifts (Haapanen & Perrin 2018), applied linguistics can draw on knowledge developed in transdisciplinary research in general (as outlined in the programmatic

article by Apostel et al. 1972) and in the research framework of transdisciplinary action research (TDA) in particular (e.g., Stokols 2006; Burns 2016).

TDA in one of its two core meanings (Perrin & Kramsch 2018) aims at facilitating theoretically grounded and systematic collaboration between researchers and practitioners, such as applied linguists on the one hand and educators, financial analysts, translators, journalists, and policy makers, on the other. Not surprisingly, the methodological principles and practices of TDA have included, from the very beginning of TDA, language awareness as the key success factor of a systematic collaboration between practitioners and researchers (e.g., Klein 2008: 407; Makoni 2003: 135; Filipovic 2015: 71).

If this collaboration succeeds, the TDA research framework enables both researchers and practitioners to jointly develop sustainable solutions to complex practical problems. A precondition for success is a research framework that follows three principles. They all are mentioned in the term of Transdisciplinary Action Research. The three principles are, first, the *trans* principle; second, the *action* principle; and third, the *research* principle.

1 The *trans* principle

Transdisciplinary action research (TDA) transgresses boundaries on three levels: between domains such as science, education, finance, translation, and journalism; between disciplines such as applied linguistics and communication studies; and between institutions such as universities and hospitals, banks or broadcasting companies. This aspect of TDA is covered by the general methodological principle of *Integrating instead of excluding relevant stakeholders throughout a project*.

Many of the research projects referred to in our conference must have required a substantial phase of collaborative preparation. In one of my research group's projects, called the *IDÉE SUISSE* project (e.g., Perrin 2013), the first year of transdisciplinary collaboration was used mainly to build trust between the stakeholders such as journalists, media managers, media policy makers, and researchers, in order to establish a consensus about shared goals. The practitioners participated in the transdisciplinary process from the beginning. From experience with previous research projects, the head of the research team was able to provide convincing evidence that the practitioners involved would benefit from research-based feedback sessions about their daily practices.

2 The *action* principle

TDA is oriented to solving practical problems by taking action. Science strives for “true” mid-range theories about situated activity; practitioners look for “authentic” insights into their own circumstances and practices; and society at large aims for “prudent” measures for solving practical problems (Kemmis 1988: 46, based on Habermas 1974). This aspect of TDA is covered by the general methodological principle of *Solving problems instead of shifting them*.

In most of the research projects referred to in our conference, the problems must have been solved by carefully mediating between the expectations of the stakeholders, by developing a shared language to reflect on shared goals *stimulating public discourse across national languages*, by identifying crucial tacit knowledge (Polanyi 1966) at the bottom of the organization (where most of the situated activity of language production normally takes place), and by jointly implementing knowledge transfer measures such as advising, coaching, and training.

3 The *research* principle

TDA, after all, is research, a theoretically-based enterprise. In contrast to disciplinary research, it is oriented towards a “quadrangulation of disciplinary depth, multidisciplinary breadth, interdisciplinary integration, and transdisciplinary competencies” (Klein 2008). This aspect of TDA is covered by the general methodological principle of *Developing as adequately as possible a multiperspective reconstruction of the interplay between layered structures and situated activity*.

In many of the research projects referred to in our symposium, findings from case studies must have been generalized according to principles of grounded theory (e.g., Perrin 2013: 181–188) to develop a model of the dynamic system of situated language use. Such models contribute to both theory and practice in the field of language use, for example, by foregrounding the dynamics and complexity of collaborative text production.

It is precisely this dynamic complexity of real-life language use that tends to be neglected or smoothed out in laboratory experiments. In my primary field of expertise, professional writing, most of the earlier models of writing and text production neglected aspects of collaboration since they had been developed in experimental settings where individual writers were told to solve pre-defined problems in individual writing processes. This is quite the opposite of a writing task in natural professional settings (Perrin 2013: 150–152).

However, as the above research principles have shown, there is a double price to pay if research wants to capture and sustainably improve real-life dynamics. Combining Applied Linguistics research with principles from transdisciplinary action

research requires communication across discursive cultures of stakeholders – which, first, raises project workloads and, second, slows down research. If we are ready to pay this price, TDA-informed research projects allow Applied Linguists to

- enact their key competence of mediating between languages of academic and professional disciplines and their discursive cultures;
- provide evidence of their societal relevance by finding sustainable solutions to socially relevant problems in which language and writing play key roles;
- and contribute to the development of empirically grounded theories on language use in an increasingly complex, dynamic and interconnected world.

This double price and threefold benefit is, after all, what *Making Applied Linguistics Matter* implies.

References

- AILA 2018. *What is AILA – mission and activities*. <https://aila.info/about/>.
- Apostel, L., G. Berger, Å. Briggs & G. Michaud 1972. *Interdisciplinarity problems of teaching and research in universities*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development OECD.
- Burns, A. 2016. Action research. In J. D. Brown & C. Coombe (eds) *The Cambridge guide to research in language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Filipovic, J. 2015. *Transdisciplinary approach to language study: the complexity theory perspective*. London: Palgrave.
- Haapanen, L. & D. Perrin 2018. Media and quoting. Understanding the purposes, roles, and processes of quoting and social media. In C. Cotter & D. Perrin (eds) *Handbook of language and media*. London: Routledge. 424–441.
- Habermas, J. 1974. *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Kemmis, S. 1988. Action research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational research methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon, 42–49.
- Klein, J.T. 2008. Education. In H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, G. Hirsch Hadorn, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann & E. Zemp (eds) *Handbook of transdisciplinary research*. Berlin: Springer, 399–410.
- Makoni, S. 2003. Review of A. Davies, An introduction to applied linguistics, From practice to theory, and A. Pennycook, Critical applied linguistics, A critical introduction. *Applied Linguistics*, 24 (1), 130–137.
- Perrin, D. 2013. *The Linguistics of Newswriting*. Amsterdam: John Benjamins.
- Perrin, D. & C. Kramsch 2018. Transdisciplinarity in applied linguistics. *AILA Review*, 2018 (31).
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Scollon, R., S. W. Scollon & R. H. Jones 2012. *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. 3rd edition. Cambridge: Wiley.
- Stokols, D. 2006. Toward a science of transdisciplinary action research. *American Journal of Community Psychology*, 38 (1), 63–77.