

Kielenoppijoiden toimijuuden tukeminen luokassa ja sen ulkopuolella

ELISA RÄSÄNEN

Väitöksenalkajaisesityelmä Jyväskylän yliopistossa 30. marraskuuta 2024

Vera opiskelee suomea vieraana kielenä yhdysvaltalaisessa yliopistossa, eli hänen asuinympäristössään ei juuri ole suomenpuhujien yhteisöjä. Voisi siis olettaa, että hänellä on rajoitetut mahdollisuudet osallistua suomenkielisiin vuorovaikutustilanteisiin luokan ulkopuolella.

Suomen kielen kurssilla Vera on kuitenkin saanut tehtäväksi käyttää suomea luokan ulkopuolella haluamallaan tavalla. Hän kirjoittaa:

Mä keskustelin kaverin kanssa Whatsappissa. Mä aloitin keskustelun ja vain kysyin ”Miten menee?” Sitten me keskustelimme meidän elämästä.

Vera on tutustunut ystävänsä Suomessa, mutta nyt hän pitää tähän yhteyttä WhatsApp-sovelluksen avulla Yhdysvalloista käsin. Ystävykset keskustelevat useimmiten englanniksi, mutta he voivat käyttää myös suomea. Veran esimerkissä näkyy, miten globalisaatio, liikkuvuus ja teknologian käyttö ovat tiiviisti läsnä nykypäivän kielenoppijan arjessa.

Opetin suomen kieltä kyseisessä yhdysvaltalaisessa yliopistossa. Aloitin väitöstitkimukseni, koska pohdin jatkuvasti sitä, millaiset kielenoppimissisällöt hyödyttäsivät opiskelijoitani eniten. Aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että nimenomaan arjen vuorovaikutustilanteet ovat kielenoppijoille tärkeä kielenoppimisen resurssi (ks. esim. Lilja & Piirainen-Marsh 2019). Halusin kehittää kielenopetusta niin, että siinä huomioitaisiin paremmin oppijoiden vapaa-ajan kielenkäyttötilanteet. Huomasin, että ennen kuin voin kunnolla kehittää opetuskäytänteitä, minun oli saatava kokonaisvaltainen kuva siitä, millaisiin kielenkäyttötilanteisiin oppijat osallistuvat. Halusin myös haastaa käsitystä vieraan kielen oppimisesta, koska teknologiavälitteisissä ympäristöissä, kuten sosiaalisessa mediassa, seikkaillessaan oppijat voivat päästä toisen kielen oppimisympäristöihin riippumatta siitä, missä he asuvat.

Kiinnostuin erityisesti oppijoiden toimijuuden tukemisesta. Toimijuudella tarkoitan oppijoiden kykyä ohjata toimintaansa omassa toimintaympäristössään eli esimerkiksi sitä, miten Vera ohjaa keskustelua WhatsAppissa. Toteutin väitöstutkimukseni niin sanotun tutkivan opettajan roolissa eli olin itse tutkimieni oppijoiden kielenopettaja.

Tutkimukseni teoreettisena lähestymistapana on neksusanalyysi (Scollon & Scollon 2004). Sen avulla voi kokonaisvaltaisesti kartoittaa oppijoiden toimintaa ja selvittää perusteellisesti toiminnan syitä kolmesta eri näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastelin sitä, miten luokan ulkopuolisten vuorovaikutustilanteiden vuorovaikutusjärjestys rakentuu eli miten vuorovaikutus etenee ja millaisia erilaisia rooleja ja hierarkioita osallistujien välillä on (Goffman 1983, Scollon & Scollon 2004). Lisäksi tarkastelin oppijoiden toimijahistorioita eli sitä, millaisia odotuksia ja aiempia kokemuksia kielenoppijoilla on. Kolmanneksi tarkastelun kohteena olivat paikan diskurssit eli sellaiset laajemmat keskustelun tavat ja käsitykset kielenoppimisesta, jotka vaikuttivat toimintaan (Scollon & Scollon 2004). Paikan diskurssit voivat olla myös materiaalisia. Esimerkiksi luentosalin järjestys ohjaa osaltaan sitä, millaiseen vuorovaikutukseen salissa voi osallistua: puhuja on yleisön edessä ja yleisö istuu hiljaa paikallaan. Tarkastelemalla ilmiötä näistä eri näkökulmista neksusanalyysillä voi tehdä näkyväksi monia muuten piiloon jääviä käytänteitä, kuten luokan ulkopuolisia kielenkäyttötilanteita. Tutkija voi harvoin seurata oppijoita kaikkiin vapaa-ajan tilanteisiin. Neksusanalyysissä keskeistä on toiminnan muuttaminen, ja tutkimukseni lähtökohta ja päämäärä oli nimenomaan opetuksen kehittäminen.

Koko tutkimukseni päätutkimuskysymykset olivat:

1. Miten kielenoppijat käyttävät ja raportoivat käyttävänsä kohdekieltä luokan ulkopuolella portfoliotehtävässä ja miksi tällä tavalla?
2. Miten kielenoppijat reflektoivat oppimistaan luokan ulkopuolella ja miksi tällä tavalla?
3. Miten luokahuonekäytänteitä voidaan kehittää, jotta voidaan tukea oppijoiden toimijuutta luokan ulkopuolella?

Tutkimuksen aineisto koostui oppijoiden kurssitöistä eli heidän palautuksistaan *Itsenäisen kielenkäytön portfolio* -tehtävään. Tehtävässä oppijoiden tuli käyttää suomea haluamallaan tavalla luokan ulkopuolella. Ohjasin oppijoita dokumentoimaan toimintaansa kuvien, kuvakaappausten tai tallenteiden avulla. Lisäksi tehtävänä oli raportoida kielenkäyttötilanteista kirjallisesti ja reflektoida niitä. Reflektiolla tarkoitan sitä, että oppijat kuvasivat, arvioivat ja analysoivat luokan ulkopuolisia kokemuksiaan ja suunnittelivat, miten he voisivat kehittää toimintaansa jatkossa. Kaikki opiskelijani eri suomen kursseilta osallistuivat portfoliotehtävään ja yhteensä 17 heistä antoi luvan käyttää portfolioitaan tutkimuksessa. Aineistoni kattaa heiltä 99 portfoliopalautusta.

Portfolioiden analysoimisessa hyödynsin paitsi neksusanalyysia myös diskurssi-analyysia. Diskurssi-analyysi auttoi minua tarkastelemaan portfolioita tarkemmin. Analysoin esimerkiksi sitä, millaisia sanavalintoja tai ilmaisuja oppijat käyttivät, kun he kirjoittivat kielenkäytöstään. Kohdistin huomioni siihen, toistuiko jokin asia tai korostuiko jokin poikkeuksellisenä. Aineiston analyysissä minua auttoi syvä tutkimuskontekstin

tuntemukseni: työskentelin ja asuin tutkimassani ympäristössä. Hyödynsin siis analyysissä kokemustani, jota olin kartuttanut toimiessani oppijoiden kanssa vuosien ajan.

Mitä oppijat sitten tekivät suomeksi luokan ulkopuolella? He esimerkiksi keskustelivat ystäviensä kanssa suomeksi chatissa, kuuntelivat suomenkielistä musiikkia tai muuttivat jonkin sovelluksen, kuten videopelin, kielen suomeksi. Tyypillistä oli, että oppijat ottivat suomen kielellä haltuun jonkin alustan, jota he olivat aiemmin käyttäneet englanniksi, tai toivat suomea mukaan aiemmin englanninkielisiin vuorovaikutustilanteisiinsa.

Tutkimukseni jakautuu neljään artikkeliin, joissa tarkastelen oppijoiden kielenkäyttöä eri näkökulmista. Ensimmäisessä artikkelissa (Räsänen 2021) näkökulmana oli vuorovaikutusjärjestys (Goffman 1983, Scollon & Scollon 2004) eli se, miten oppijat kuvasivat vuorovaikutustilanteiden rakentumista luokan ulkopuolella. Analyysissä selvisi, että oppijat ottivat usein vastuun vuorovaikutustilanteen aloittamisesta ja ohjailusta. Vuorovaikutuskumppani eli edistyneempi suomenpuhujaa osallistui vuorovaikutukseen oppijan ehdoilla. Toisaalta jos oppija oli jo edistyneempi suomenoppija, hän saattoi pyrkiä tasa-arvoisempaan vuorovaikutukseen. Esimerkiksi Veran chatissa eivät korostuneet kielenoppijan ja asiantuntevan kielenkäyttäjän roolit. Oppijat myös kuvasivat tilanteita, joissa he olivat päätyneet opettamaan suomen kieltä kavereilleen tai perheenjäsenilleen. Tällöin he pääsivät esiintymään kieli-asiantuntijan roolissa. Roolit kaikissa näissä vuorovaikutustilanteissa rakentuivat suhteessa puhelukumppanin taitotasoon. Lisäksi teknologia vaikutti siihen, millaisia rooleista muotoutui, koska se helpotti osallistumista tasaveroiseen vuorovaikutukseen.

Toisessa artikkelissa (Räsänen 2024a) tarkastelin oppijoiden toimijahistorioita (Scollon & Scollon 2004). Toimijahistorialla tarkoitan oppijoiden aiempien kielenoppimiskokemusten ja heidän työ- sekä vapaa-ajan rooliensa vaikutusta siihen, miten he ohjasivat toimintaansa. Analyysi osoitti, että oppijoiden aiemmat kokemukset ja tausta ohjasivat, mitä resursseja he käyttivät kielenoppimismateriaaleinaan. Esimerkiksi Matt-niminen oppija päätyi katsomaan erästä Ylen ohjelmaa, koska oli ammattitautustansa vuoksi kiinnostunut ohjelman teemoista. Lisäksi hän seurasi sosiaalisen median kanavia, joiden kautta oli löytänyt suosituksen tästä Ylen sarjasta.

Toimijahistoriat ohjasivat myös sitä, miten oppijat käyttivät löytämiään kielenoppimisresursseja. He kiinnittivät huomionsa kielenkäyttöön, kuten esimerkiksi siihen, miten ihmiset puhuttelevat toisiaan tv-ohjelmassa. Oppijoita ohjasi heidän tietonsa muista kielistä. Eräs oppija oli päätenyt pelaamaan *The Sims* -peliä suomeksi. Suomen kurssilla hän oli katsonut videon suomalaisista taloista ja nyt hän oli rakentanut Sims-hahmolleen samantyyppisen talon.

Toimijahistoriat myös ohjasivat oppijoiden suuntautumista tulevaisuuden kielenkäyttötilanteisiin. Esimerkiksi oppija, joka oli tarkastellut puhuttelukäytänteitä tv-sarjassa, huomasi, että suomen kurssilla ei ollut käsitelty tätä teemaa. Hän oli kuitenkin oppinut aiheesta saksan kurssilla ja päätteli, että teema olisi tulossa käsittelyyn myös suomen kurssilla.

Artikkeleissa 3 ja 4 tarkastelin portfoliotehtävänannon vaikutusta oppijoiden kielenkäyttöön. Artikkelin 3 (Räsänen & Kivik 2023) kirjoitin yhdessä kollegani Piibi-Kai Kivikin kanssa. Analysoimme, millaista vaikutusta portfoliotehtävän käytöllä

arviointimenetelmänä oli oppijoiden kielenkäyttöön. Ensinnäkin portfoliotehtävän myötä oppijat lisäsivät suomen kielen käyttöä keskusteluissaan muita suomea osaavien ystäviensä kanssa. He raportoivat, että nimenomaan portfolio kannusti heitä suomen kielen käyttöön ja että he haluaisivat myös jatkaa suomenkielistä vuorovaikutusta. Esimerkiksi Eva-niminen oppija päätti keskustella chatissa Suomessa asuvan ystävänsä kanssa ensi kertaa suomeksi. Lopuksi hän kirjoitti chattiin haluavansa kirjoittaa suomeksi myös myöhemmin. Vastaavanlainen innokkuus ei ole niin tyypillistä perinteisemmissä kielitaidon arviointitehtävissä, kuten kokeissa.

Toinen portfolioarvioinnin vaikutus oppimiseen oli, että reflektion kirjoittaminen antoi oppijoille tilaisuuden kiinnittää huomiota sanastoon ja rakenteisiin, jotka olivat korostuneet kielenkäyttötilanteissa. Esimerkiksi Jenna puhui ystävänsä kanssa suomeksi puhelimesta ja kirjoitti: ”Halusin sanoa hänelle, että aioin mennä kuntosalille, mutta olin sekava ja sanoin *terveasema*, koska sanon *health center*, kun puhun englantia ja puhun kuntosalista.” Jenna siis sekoitti keskustelussa sanat *kuntosali* ja *terveyskeskus* keskenään, mutta kun hän kirjoitti asiasta portfolioissa, hän saattoi tulevaisuudessa muistaa näiden sanojen eron. Portfolio toimi siis oppimisen alustana.

Neljännessä artikkelissa (Räsänen 2024b) tarkastelin sitä, miten portfoliotehtävänanto ohjasi oppijoiden reflektioita kirjoittamisen tasolla. Tutkimuksessa selvisi, että oppijat kierrättivät monia ilmaisuja suoraan tehtävänannosta. Esimerkiksi kun tehtävässä kysyttiin, minkä asian oppijat olivat kokeneet haastavaksi kielenkäytössään luokan ulkopuolella, he myös päätyivät kirjoittamaan kohtaamistaan haasteista. Toisinaan oppijat taas kirjoittivat, miksi he olivat poikenneet ohjeista: he perustelivat ohjeista poikkeamista toteamalla, että oppivat omalla tavallaan paremmin ja ohjasivat siis omaa oppimisprosessiaan. Oppimisen näkökulmasta tehtävänanto siis yhtäältä tarjosi tukea oppijoiden reflektioille, mutta toisaalta ohjasi heitä kirjoittamaan juuri siitä, mistä opettaja halusi heidän kirjoittavan. Ilmaisujen kierrättäminen auttoi oppijoita rakentamaan reflektionsa ja ehkä refleктоimaan yksityiskohtaisemmin tai syvällisemmin. Toisaalta ohjeet mahdollisesti myös rajoittivat oppijoiden ääntä määrittämällä, mistä heidän tulisi kirjoittaa.

Kokosin tutkimustulosten perusteella ehdotuksia siitä, miten kielenopetusta voisi kehittää tukemaan oppijoiden toimijuutta luokan ulkopuolella. Ensinnäkin kielikurssien vuorovaikutusjärjestystä voisi kehittää korostamalla oppijan aloitteellisuutta ja päätöksentekoa. Kursseilla voi hyödyntää oppijan roolia oman oppimisensa ja kiinnostuksenkohteidensa asiantuntijana. Opetuksessa tulisi myös aktiivisesti tunnistaa oppijan elämäkokemusten merkitys. Kursseilla voitaisiin yhdessä analysoida, mikä on toiminut oppijalle aiemmin, ja luoda yksilöllisiä ratkaisuja. Kurssiopetuksessa voitaisiin hyödyntää oppijoiden vapaa-ajan digiympäristöjä ja tutustua uusiin alustoihin. Lisäksi voidaan kehittää oppijan mahdollisuuksia reflektoida omaa toimintaansa ja asemaansa kielenkäyttäjänä ja -oppijana. Kielikoulutuksessa voidaan luoda käytänteitä, jotka vahvistavat oppijoiden sosiaalisia suhteita ja tukevat jakamista. Kursseille voidaan kehittää oppimistehtäviä, jotka auttavat oppijoita vapaa-ajan kieliympäristön hyödyntämisessä ja auttavat heitä lähestymään tuttuja tiloja, kuten sosiaalisen median alustoja, kielenoppimisen tiloina.

Tulokset korostavat lisäksi arvioinnin vaikutusta. Kielikoulutuksen arviointikäytänteitä tulisivikin arvioida uudelleen. Myös toimijuus ja rohkeus käyttää kieltä

uusissa tilanteissa sekä tehdä aloitteita ja ylläpitää keskustelua opiskeltavalla kielellä tulisi huomioida kielikurssien arvioinnissa. Mitä hyötyä on kielenopiskelusta, jos tosi-paikan tullen kieltä ei kuitenkaan päädytä käyttämään? Arvioinnissa pääpainon pitäisi siirtyä saavutetun kielitaidon tason arvioinnista kielenkäytön valmiuden arviointiin. Portfolioarviointi on yksi keino tämänkaltaisen arvioinnin toteuttamisessa.

Tutkimustuloksia voivat hyödyntää yksittäiset kielenoppijat, opettajat, kielenopetusta tarjoavat oppilaitokset, koulutuksen suunnittelijat ja kielikoulutuspoliittiset toimijat. Kehitetään yhdessä kielenopetusta tukemaan kielenoppijoiden toimijuutta niin, että kaikki ne mahdollisuudet, joita arjen ympäristöt oppijoille tarjoavat, tulevat varmasti hyödynnetyiksi. Nykypäivän kielenoppijan on opittava käsittelemään ympärillään olevan globaalin ja teknologiavälitteisen maailman tarjoamia resursseja ja kielillistä altistusta. Kielenopetuksessa voidaan tukea heitä tässä tehtävässä.

Lähteet

- GOFFMAN, ERVING 1983: The interaction order. American Sociological Association, 1982 Presidential Address. – *American Sociological Review* 48 (1) s. 1–17. <https://doi.org/10.2307/2095141>.
- LILJA, NIINA – PIIRAINEN-MARSH, ARJA 2019: Connecting the language classroom and the wild. Re-enactments of language use experiences. – *Applied Linguistics* 40 (4) s. 594–623. <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>.
- RÄSÄNEN, ELISA 2021: Toimijuus ja vuorovaikutusjärjestys amerikkalaisten suomenoppijoiden itsenäisessä kielenkäytössä. – *Puhe ja kieli* 41 (3) s. 225–245. <https://doi.org/10.23997/pk.112565>.
- 2024a: Language learners' historical bodies directing their agency in the digital wilds. – *Journal of Language, Identity & Education* s. 1–16. <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2300974>.
- 2024b: Scaffolding learning through reflection. Finnish language students recycling, negotiating, and reinterpreting instructions in a portfolio assignment. – Marja Kivilehto, Laura Lahti, Taina Pitkänen, Eliisa Pitkäsalo & Marja Tervola (toim.), *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024* s. 234–255. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 81. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.143399>.
- RÄSÄNEN, ELISA – KIVIK, PIIBI-KAI 2023: Portfolio assessment. Facilitating language learning in the wild. – M. Rafael Salaberry, Albert Weideman & Wei-Li Hsu (toim.), *Ethics and context in second language testing. Rethinking validity in theory and practice* s. 135–161. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003384922-9>.
- SCOLLON, RON – WONG SCOLLON, SUZIE 2004: *Nexus analysis. Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.

Elisa Räsänen: *To the wild and back. Supporting language learners' agency beyond the classroom*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2024. Väitöskirja on luettavissa osoitteessa <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0396-2>.

Kirjoittajan yhteystiedot: elisa.rasanen@aalto.fi