

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu
Ainedidaktisia tutkimuksia

21

LINGUAPEDA 2021

Konferenssijulkaisu
Konferenzpublikation
Conference Proceedings

Ritva Kantelinen, Maria Kautonen ja Zinab Elgundi (toim.)

Linguapedia 2021

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja

Ainedidaktisia tutkimuksia 21

Linguapeda 2021

Ritva Kantelinen, Maria Kautonen
ja Zinab Elgundi (toim.)

Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry

Professori Eila Lindfors
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 21 Linguapeda 2021.

Toimituskunta:
Ritva Kantelinen, Maria Kautonen ja Zinab Elgundi

Julkaisija:
Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Kansi:
Zinab Elgundi

ISBN 978-952-5993-34-9 (verkkojulkaisu)
ISSN-L 1799-9596
ISSN 1799-960X (verkkojulkaisu)

Joensuu 2022

Contents

Foreword	9
Varhaisessa CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden käsityksiä kielitaidosta ja vieraan kielen käytöstä	12
ANSSI ROIHA, KATJA MÄNTYLÄ JA HANNELE DUFVA	
Mitä oppilaat pitävät varhaisesta A1-kielen opetuksesta ja millainen käsitys heillä on omasta osaamisestaan?	39
KARITA MÅRD-MIETTINEN, ARI HUHTA, ANNIKA PELTONIEMI JA KATRI HANSELL	
“How are you, siihen me sanotaan I’m fine”. Tapaustutkimus oppilaiden ja kielenopettajan käsityksistä kielestä ja kielen oppi- misesta varhaisen englannin opetuksen kontekstissa	70
KARITA MÅRD-MIETTINEN JA ANNE PITKÄNEN-HUHTA	
Lärarnas uppfattningar av att inleda undervisningen i A1-språk i årskurs 1	97
KATRI HANSELL, ANNIKA PELTONIEMI, KARITA MÅRD-MIETTINEN OCH ARI HUHTA	
Ymmärrettävyytutkimuksen antia kielenopetukselle: Esimerkkinä englanti vieraana kielenä	121
ELINA TERGUJEFF	
Taitotasokuvauksista käytännönläheiseen palautteeseen – Arviointilomake ääntämisen opetukseen	149
MARIA KAUTIONEN JA HENNA HEINONEN	

Lukiolaisten käsitykset ja heidän antamansa palaute suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista	176
ANNA VON ZANSEN, MILLA SNECK JA RAILI HILDÉN	
The Role of Anonymity in Live Participation Platforms for Online Language Learning	206
SATU TUOMAINEN	
Self-Directed Learning Readiness - a Case Study of English for Specific Purposes Learners at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad	227
STANKA RADOJIČIĆ AND DRAGANA VUKOVIĆ VOJNOVIĆ	
Elinikäistä ja kestävästä kielenoppimista - työelämän taitavaan kielenkäyttöön tähtäävät oikeusruotsin opinnot	247
ANNE-MARIA KUOSA	

Foreword

This publication is based on the Linguapeda 2021 conference which was organized 14.-15.5.2021 by the School of Applied Educational Science and Teacher Education at the University of Eastern Finland. The conference continued a biennial tradition organized each time by one of the Finnish universities which provide language teacher education. One of the aims of the Linguapeda conferences is to bring together multiple stakeholders in the field of language education; researchers, teachers, educators, students, and others interested in the topic.

Linguapeda 2021 conference was held online, allowing participation from all over the world. The conference programme included a keynote speech by renowned expert in language education Emeritus Professor David Little, introductory speeches by a variety of professionals and educators of language education, as well as oral and poster presentations by the conference participants.

The theme of the multilingual conference was *Elinikäinen kielenoppiminen – Livslång språkinläring – Lifelong language learning*. This conference proceedings publication follows that theme, as well as the conference's multilingual nature, featuring articles written in Finnish, Swedish, and English. The articles are based on the conference presentations of the Linguapeda 2021 participants.

The articles fall under three main topic areas, presenting different perspectives on the main theme:

In part 1, the articles describe early language education from the perspectives of learners and teachers. In the first article, *Varhaisessa CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden käsityksiä kielitaidosta ja vieraan kielen käytöstä*, Anssi Roiha, Katja Mäntylä and Hannele Dufva discuss pupils' perceptions on language skills and language use in the context of Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Karita Mård-Miettinen, Ari Huhta, Annika Peltoniemi and Katri Hansell continue with the pupils' views on early language teaching and their own

language competence in the article *Mitä oppilaat pitävät varhaisesta A1-kielen opetuksesta ja millainen käsitys heillä on omasta osaamisestaan?*.

The article “*How are you, siihen me sanotaan I’m fine*”. *Tapaustutkimus oppilaiden ja kielenopettajan käsityksistä kielestä ja kielen oppimisesta varhaisen englannin opetuksen kontekstissa* by Karita Mård-Miettinen and Anne Pitkänen-Huhta follows the theme with examining both pupils’ and teacher’s views on early language learning in English language.

Teachers’ perspectives on early language teaching in Finnish and English is studied further in the article *Lärarnas uppfattningar av att inleda undervisningen i A1-språk i årskurs 1* by Katri Hansell, Annika Peltoniemi, Karita Mård-Miettinen and Ari Huhta.

In part 2, the articles discuss oral skills as a part of lifelong language learning. Elina Tergujeff discusses intelligibility and comprehensibility in language learning within the context of a research project exploring English spoken by Finnish-speaking and Swedish-speaking Finns in the article *Ymmärrettävyytutkimuksen antia kielenopetukselle: Esimerkkinä englanti vieraana kielenä*.

In their article *Taitotasokuvauksista käytännönläheiseen palautteeseen – Arviointityökalu ääntämisen opetukseen*, Maria Kautonen and Henna Heinonen present an assessment tool for pronunciation learning and teaching to be used at different stages of lifelong language learning.

Anna von Zansen, Milla Sneck and Raili Hildén discuss in their article *Lukiolaisten käsitykset ja heidän antamansa palaute suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista* upper secondary school students’ views on automated assessment for oral language skills.

In part 3, the articles focus more on language learning and teaching from adult learners’ perspective. In the article *The role of anonymity in live participation platforms for online language learning*, Satu Tuomainen discusses the use of live participation platform Presemo as an educational tool in a university context.

University students' use of learning strategies for self-directed reading readiness is investigated in the article *Self-Directed Learning Readiness - a Case Study of English for Specific Purposes Learners at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad* by Stanka Radojičić and Dragana Vuković Vojnović.

To conclude the publication, Anne-Maria Kuosa's article *Elinikäistä ja kestävää kielenoppimista - työelämän taitavaan kielenkäyttöön tähtäävät oikeusruotsin opinnot* discusses lifelong and sustainable language learning in the context of Legal Swedish studies that aim at meeting the needs in working life.

We would like to thank everyone who participated in arranging the conference, all the conference participants, the committed authors of the articles in this publication, the anonymous reviewers who helped with the peer-review process, and Suomen ainedidaktinen tutkimusseura for the possibility to publish our conference proceedings.

As you now delve into this publication, we leave you with our wishes for you to have an inspirational and educational reading experience!

Editors of the conference proceedings,

Ritva Kantelinen, Maria Kautonen, and Zinab Elgundi

Varhaisessa CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden käsityksiä kielitaidosta ja vieraan kielen käytöstä

ANSSI ROIHA¹, KATJA MÄNTYLÄ² JA HANNELE DUFVA²

anssi.roiha@utu.fi

¹ Turun yliopisto, ²Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa paneudutaan varhain alkaneessa CLIL-opetuksessa opiskelien oppilaiden käsityksiin kielitaidosta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat (N=41) opiskelivat englannin- ja ranskankielisessä CLIL-opetuksessa 2. vuosiluokalla. Tutkimuksemme aineistona olivat oppilaiden piirtämät kuvat tilanteista, joissa he kertoivat tarvittavan tai käytettävän vierasta kieltä. Lisäksi oppilaat saivat selittää kuviaan kirjallisesti kolmen lisäkysymyksen avulla. Aineisto analysoitiin visuaalisen analyysin ja sisällönanalyysin keinoin. Tulokset osoittavat, että oppilaiden kielitaitokäsitykset olivat moniäänisiä ja yhdistelmä perinteisiä ja modernimpia kielikäsitteitä. Yhtäältä oppilaat kuvasivat kieltä erillisinä, kieltä käytettiin pääosin syntyperäisen kielenkäyttäjän kanssa ja kieli yhdistyi lähes yksinomaan tiettyyn kansallisvaltioon. Toisaalta kielenkäytön funktionaalisuus korostui; kieltä käytettiin merkityksellisessä vuorovaikutuksessa ja arkielämän viestintätilanteissa pääosin suullisesti. Tulokset auttavat ymmärtämään lasten kielitaitokäsityksen kehittymistä sekä kehittämään opetusmenetelmiä ja oppimateriaalia varhaiseen CLIL- ja kielenopetukseen.

Avainsanat

Varhennettu kielenopetus, CLIL-opetus, oppilaiden kielitaitokäsitykset, visuaaliset menetelmät

Early CLIL learners' perceptions of language skills and foreign language use

Abstract

This article focuses on students' perceptions of language skills and language use in early CLIL education. Forty-one 2nd Grade students studying in an English- or French-medium CLIL class took part in the study. The data of the study consist of pictures drawn by the students illustrating foreign language use. The students also answered a few additional questions about the pictures in writing. The data were analyzed by means of visual analysis and content analysis. The results show that students' perceptions of language skills seemed to include elements of both traditional and contemporary views of language use. On the one hand, the different languages were kept separate, they were mostly used with a native speaker and they were almost exclusively associated with a particular nation-state. On the other hand, the functionality of language use was emphasized; languages were used mainly orally in meaningful interaction and everyday communication. The results of the study help to understand the development of language perceptions and to develop teaching methods and learning materials for early CLIL and foreign language teaching.

Keywords

Early foreign language teaching, CLIL education, students' perceptions of language skills, visual methods

Johdanto: Kieleen ja kieliin liittyvät käsitykset

Uusien kielten oppimiseen liittyvät aina myös erilaiset kieltä, eri kieliä, kielten käyttöä, kielitaitoa tai monikielisyyttä koskevat käsitykset. Soveltavassa kielitieteessä käsityksiin liittyvää tutkimusta on tehty jo 1990-luvulta alkaen (esim. Dufva & Lähteenmäki, 1996) ja toisen ja vieraan kielen oppimista koskevia käsityksiä on nyttemmin tutkittu runsaasti sekä verbaalisten että visuaalisten aineiston avulla (esim. Kalaja & Barcelos, 2003, 2019; Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2021; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019). Alasen (2003) mukaan yksilöiden käsitykset syntyvät ja kehittyvät sidoksissa sosiokulttuurisiin ympäristöihinsä. Erityisesti nuorten vieraan kielen oppijoiden käsityksiä tutkinut Aro (2009, 2012) esittää käsitysten olevan moniäänisiä (*multivoiced*). Niissä kuuluvat sekä vanhempien, opettajien että ikätovereiden äänet ja ne ovat myös pohjimmaltaan sidoksissa erilaisiin yhteiskunnallisiin puhetapoihin.

Viime vuosina kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimusta on luonnehtinut ns. monikielisyuden käänne (*multilingual turn*, ks. esim. May, 2014), jossa kieliä ei nähdä toisistaan erillisinä järjestelminä. Suuntauksessa korostuu sekä yksilön että yhteisön kielellisten resurssien moninaisuus ja niiden rinnakkainen ja limittäinen käyttö. Myös kielten opetuksessa on saanut jalansijaa limittäiskielinen työskentely. Kielten limittäisellä käytöllä tarkoitetaan pedagogista lähestymistapaa, jossa oppilaiden monipuolisia ja dynaamisia kielikäytänteitä hyödynnetään ja vahvistetaan (ks. englanniksi *translanguaging* esim. Vogel & García, 2017; Wei & Ho, 2018). Tähän monikielisyttä korostavaan kontekstiin sijoittuvat myös monet visuaalisia aineistoja hyödyntävät tutkimukset. Niissä on tutkittu muun muassa lasten visuaalisia *kielielämäkertoja* (Busch, 2006), sitä, kuinka lapset sijoittavat eri kielet omaan keholliseen *kieliomakuvaansa* (Busch, 2018), kuinka lapset esittävät kotikielensä suhteessa toisiin ja kolmansiin kieliinsä (Melo-Pfeifer, 2015, 2017) tai miten lapset piirroksissaan tuovat esiin omaa identiteettiään (Pietikäinen ym., 2008).

Tässä artikkelissa tarkastelemme suomalaisten CLIL-opetuksessa mukana olevien nuorten oppilaiden piirroksia ja niiden selityksiä, joissa he kuvaavat tilanteita, joissa vierasta kieltä tarvitaan tai käytetään. Tavoitteena on tätä kautta ymmärtää millaisia piirteitä lapset kielitaidon käsitteeseen liittävät. Tarkastelemme niitä konteksteja (paikat, tilanteet), joissa lapset kertovat

vieraan kielen taitoja tarvittavan, kerromme millaisia kielenkäytön taitoja (puhuttu, kirjoitettu, kasvokkainen, medioitu) he piirroksissaan tuovat esiin ja esitämme lisäksi huomioita siitä, miten he tuovat esiin eri kieliä ja monikielisyyttä kielitaidon osana.

Opetuksen kontekstit: CLIL ja varhennettu kieltenopetus

CLIL-opetuksella tarkoitetaan opetusmuotoa, jossa opetusta annetaan vieraalla kielellä tavoitteena oppia samanaikaisesti sekä opetuksessa käytettävää kieltä että oppisisältöjä (esim. Coyle, Hood & Marsh, 2010). Akronyymi CLIL tulee sanoista *Content and Language Integrated Learning*. Suomeksi siihen viitataan tutkimuksissa usein käsitteillä vieraskielinen tai *kaksikielinen* opetus, mutta kentällä puhutaan yleisesti *kielisuihkutuksesta* tai *kielirikasteisesta* opetuksesta (Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg, 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetusmuodosta käytetään nimeä kaksikielinen opetus (Opetushallitus, 2014).

Suomessa CLIL-opetus alkoi laajasti vuonna 1991 lakimuutoksen myötä ja se on vuosien varrella vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Se oli erityisen suosittua 1990-luvulla, ja vuonna 1996 noin 10 prosenttia peruskouluista ilmoitti toteuttavansa CLIL-opetusta (Nikula & Marsh, 1996). Alkuinnostuksen jälkeen CLIL-opetuksen määrä laski huomattavasti (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi, 2006). Tuorein kuntakohtainen selvitys kuitenkin paljastaa, että CLIL-opetuksen järjestäminen ja kiinnostus sitä kohtaan on ollut kasvussa monessa kunnassa (Peltoniemi ym., 2018). Yleisimmin CLIL-opetus on Suomessa varsin suppeaa (alle 25 % kaikesta opetuksesta), se on painottunut alakouluun ja sitä toteutetaan pääosin englannin kielellä (Peltoniemi ym., 2018).

CLIL-opetus on levinnyt laajasti Euroopassa ja esimerkiksi Espanjassa ja Alankomaissa sitä toteutetaan runsaasti (Pérez-Cañado, 2012). Euroopassa CLIL on ollut suosituimpaa yläkouluissa (Dalton-Puffer, 2011), joskin CLIL on viime vuosina lisännyt suosiotaan myös alakouluissa (esim. Eurydice, 2017; Llinares, 2017).

Tutkimuksemme linkittyy paitsi CLIL-opetukseen, myös tutkimamme ikäryhmän puolesta varhennettuun kieltenopetukseen, joka sekkin on Euroopassa suosittua (Enever & Lindgren, 2017). Suomessa jokainen oppilas on opiskellut ensimmäistä vierasta kieltä jo ensimmäisellä luokalla vuodesta 2020 lähtien (Opetushallitus, 2019). CLIL-opetusta on esitetty yhdeksi hyväksi lähestymistavaksi varhennettuun kieltenopetukseen (esim. Loranc-Paszyk, 2019), sillä molemmissa korostuvat toiminnallisuus ja (suullinen) viestintä merkityksellisessä vuorovaikutuksessa. Varhennetun kielenopetuksen yksi tarkoitus oli lisätä muiden kuin englannin kielen opiskelua. Näyttää kuitenkin siltä, että ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi varhennetussa kielenopetuksessa valitaan pääosin englanti (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen, 2021), ja vielä ei ole tietoa, opiskellaanko kolmannella tai neljännellä luokalla alkavaa valinnaista A2-kieltä innokkaammin kuin aiemmin.

Vieraan kielen opetuksen alkamisella jo varhain on havaittu olevan positiivinen vaikutus eritoten oppijoiden asenteisiin: varhain aloittaneet suhtautuvat vieraaseen kieleen ja sen oppimiseen pääosin positiivisesti (Nikolov, 1999). Osin varmasti toiminnallisista, suulliseen kielitaitoon keskittyvistä menetelmistä johtuen varhain aloittaneet myös puhuvat vierasta kieltä innokkaasti (Nikolov, 1999). Toisaalta tutkimukset myös osoittavat, että joillain kielitaidon osa-alueilla, kuten sanaston ja kieliopin oppimisessa ja osaamisessa, myöhemmin aloittaneet saattavat olla varhain aloittaneita edellä taidoissa (Huhta & Inha, 2018; Jaekel, Schurig, Florian & Ritter, 2017; Wilden & Porsch, 2020). Vaikka suurin osa oppijoista suhtautuukin innokkaasti uuden kielen opiskeluun, kaikilla ei kuitenkaan ole varhain aloittamiseen yhtäläisiä valmiuksia (Wilden & Porsch, 2020), sillä joillakin oppilailla muut koulun aloittamiseen liittyvät perustaidot vaativat vielä harjoittelua.

Jonkin verran on tutkittu myös opettajien käsityksiä varhennetusta kielenopetuksesta ja kielitietoisuudesta (Hansell & Bergroth, 2020). Sen sijaan lasten käsityksiä koulussa tapahtuvasta kielenoppimisesta on tutkittu varsin vähän (Atagi & Sandhofer, 2020). Monikielisessä perheessä tai ympäristössä kasvaminen näyttäisi kehittävän lasten kielitietoisuutta, sillä muun muassa Atagin ja Sandhoferin (2020) tutkimuksessa, johon osallistui 3–5-vuotiaita lapsia (N=81) USA:ssa, monikielinen ympäristö ja kaksikielinen perhe vaikuttivat positiivisesti lasten kykyyn nimetä kieliä ja ymmärtää nimeämiskäytänteitä, joskaan eivät muihin kielitietoisuuden alueisiin.

Suomalaisten saamen tai ruotsin kielikylpyyn osallistuvien esikoululaisten (N=34) kielikäsitteitä on tutkittu piirrosten avulla (Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri, 2014). Tutkimukseen osallistuneet lapset mielsivät itsensä monikieliseksi, ja piirroksista välittyi toiminnallinen käsitys kielestä, ja siinä korostuivat kielen käyttö ja sosiaalinen vuorovaikutus. Silti lapset usein mainitsivat (esi)koulun kielen oppimisen paikkana, mihin on tutkimuksen mukaan saattanut vaikuttaa vanhempien sisarusten mielipide.

Suomessa on tutkittu melko runsaasti vanhempien koululaisten ja nuorten aikuisten käsityksiä kielestä ja sen oppimisesta muun muassa visuaalisia aineistoja hyödyntäen (esim. Kalaja, Alanen & Dufva, 2008; Kalaja, Dufva & Alanen, 2013). Näiden aiempien tutkimusten tulokset tuntuvat viittaavan siihen, että kielen oppiminen ja opettaminen mielletään usein nimenomaan kirjoitetun kielen kautta tapahtuvana, usein kieliopillisena harjoitteluna.

Vaikka CLIL-opetusta on tutkittu varsin runsaasti Suomessa ja muualla (Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula, 2015; Pérez-Cañado, 2012), CLIL-oppilaiden omat käsitykset kielitaidosta ja kielenkäytöstä on tutkimaton alue, etenkin varhaisessa CLIL-opetuksessa. Oppilaat sinänsä pitävät CLIL-opetusta positiivisena kokemuksena sekä Suomessa (esim. Pihko, 2010; Roiha, 2019) että kansainvälisesti (esim. Barrios & Acosta-Manzano, 2020; Pladevall-Ballester, 2015). Oppilaiden kielitaitokäsityksiä ei ole myöskään aikaisemmin lähestytty piirrosten kautta. Yhteistä sekä CLIL- että varhaisen kielenoppimisen tutkimuksille on myös ollut keskittyminen pääosin englantiin vieraana kielenä. Tällä tutkimuksella pyrimme osaltamme täyttämään kyseistä tutkimusaukkoa, sillä tutkimuksessa on englannin lisäksi mukana myös ranska opittavana kielenä. CLIL-opetukseen osallistuvien lasten käsitysten tarkastelu antaa lisäksi mahdollisuuden suhteuttaa tuloksia sekä aiempiin tutkimuksiin että CLIL-opetuksen käytänteisiin.

Tarkastelemme lasten käsityksiä kielitaidon luonteesta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mikä on CLIL-oppilaiden käsitys tilanteista, joissa vieraita kieliä käytetään tai tarvitaan?
 - a. Mitä kieliä oppilaiden piirustuksissa esiintyy?
 - b. Millaisia kielenkäyttötilanteita piirustuksissa on?
 - c. Millaista kieltä piirustuksissa käytetään?
 - d. Mitä yhtäläisyyksiä ja eroja voidaan havaita englannin ja ranskan CLIL-luokkien välillä?

Aineisto ja menetelmät

Erilaisia kieleen, monikielisyyteen sekä kielenoppimiseen ja -opetukseen liittyviä käsityksiä tutkittiin aluksi pääosin verbaalisten aineistojen, kuten kirjoitettujen narratiivien tai erityyppisten haastattelujen, avulla (Benson & Nunan, 2004). Parin viime vuosikymmenen aikana on kuitenkin käytetty runsaasti erilaisia visuaalisia aineistoja, esimerkiksi piirroksia, valokuvia tai erityyppistä multimodaalista dataa (Busch, 2006; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2018; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019). Kuten Dufva, Aro, Alanen ja Kalaja (2011) toteavat, verbaalinen ja visuaalinen ovat erilaisia ilmaisemisen tapoja ja niillä on omat esittämisen traditionsa. Eri välineet mahdollistavat erilaisia merkityksenantoja – kuvat kertovat hieman eri tarinaa kuin sanat (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001).

Visuaalisia aineistoja voivat kerätä sekä tutkijat (esimerkiksi kuvien otto oppijoista toimimassa) että tutkimushenkilöt itse (esimerkiksi piirrokset itsestä toimimassa), mikä luo aineistoon hieman eri näkökulmaa (Boeije, 2010). Oma aineistomme koostuu tutkittavien itsensä tekemistä piirroksista, mutta tutkijat ovat luonnollisesti taustavaikuttajina muun muassa tutkimusasetelman, ohjeiden ja materiaalien antajana.

Osallistajat

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat (N=41) olivat toisella luokalla aineistonkeruun aikaan. Oppilaista 25 opiskeli ranskankielisessä ja 16

englanninkielisessä CLIL-opetuksessa. Ranskankielinen CLIL-luokka oli alakoulussa, jossa CLIL-opetusta annettiin kaikissa muissa oppiaineissa paitsi muissa kielissä ja valinnaisaineissa. Koulussa oli sekä CLIL-luokkia että niin sanottuja yksikielisiä luokkia. CLIL-opetuksen määrä oli osittain riippuvainen kunkin luokan opettajasta. Kohdeluokassa ranskankielistä opetusta oli noin neljäsosa kaikesta opetuksesta. Alkuopetuksessa CLIL-opetuksen tavoitteet liittyivät lähinnä kuunteluun ja puhumiseen. Lisäksi huomiota kiinnitettiin sanastoon ja ääntämiseen. CLIL-opetus painottui erilaisiin luokkahuonerutiineihin, lauluihin ja leikkeihin. Syntyperäinen ranskanpuhujia vieraili luokassa muutaman tunnin viikossa. Oppilaat olivat saaneet CLIL-opetuksen lisäksi myös varhennettua formaalia ranskan opetusta yhden tunnin viikossa ensimmäiseltä luokalta lähtien.

Englanninkielinen CLIL-luokka oli myös alakoulussa, jossa CLIL-opetusta annettiin osassa luokkia. Koulun CLIL-opetukseen osallistuvilta oppilailta edellytettiin hyvää suomen kielen hallintaa. CLIL-luokille hakevat oppilaat osallistuivat valintakokeeseen, mikäli hakijoita oli CLIL-luokkien aloituspaikkoja enemmän. Alakoulun jälkeen oppilailla oli mahdollisuus hakea myös yläkoulun CLIL-ohjelmaan uusien valintakokeiden kautta. Luokilla 1–2 CLIL-opetusta annettiin kaikissa muissa oppiaineissa paitsi muissa kielissä. Koulun CLIL-opetuksen yleisenä tavoitteena oli rohkaista oppilaita kommunikointiin ja opiskeluun vieraalla kielellä sekä kansainvälisyyteen kasvattaminen. Kohdeluokan oppilaat olivat saaneet CLIL-opetuksen lisäksi myös varhennettua formaalia englannin opetusta yhden tunnin viikossa 1. luokalta lähtien.

Aineistonkeruu ja analysointi

Tutkimuksen aineistona ovat oppilaiden piirroksot ja niiden kirjalliset kuvaukset. Aineisto kerättiin vuoden 2020 joulukuussa. Tätä ennen aineistonkeruumenetelmä pilotoitiin kolmella oppilaalla keväällä 2020, minkä perusteella tehtävän ohjeistukseen tehtiin pieniä tarkennuksia. Koronapandemian vuoksi me tutkijat emme päässeet kouluihin, joten luokkien opettajat olivat vastuussa aineistonkeruusta. Olimme kuitenkin tarkkaan ohjeistaneet opettajia siinä, miten aineistonkeruutilanne tulisi järjestää ja mitä siinä pitäisi ottaa huomioon. Opettajia esimerkiksi kehoitettiin huolehtimaan siitä, että kaikki oppilaat tekivät piirroksensa ja vastasivat niihin liittyviin

kysymyksiin itsenäisesti eivätkä keskustelleet niistä luokkakavereiden kanssa. Oppilaita pyydettiin piirtämään kuvat ohjeistuksella ”*Piirrä tilanne, jossa käytetään/tarvitaan vierasta kieltä. Missä kielen osaamista tarvitaan? Missä kielen osaaminen näkyy?*”. Tehtävän suorittamiselle ei annettu tarkkaa aikarajaa, mutta opettajille sanottiin, että tehtävä tulisi saada valmiiksi yhdellä kertaa yhden oppitunnin aikana. Oppilaat saivat itse päättää, koska heidän piirustuksensa oli valmis. He saivat hyödyntää eri välineitä tuotoksissaan (esim. värikynät, viivain). Piirustuksen lisäksi oppilaat vastasivat suomeksi kirjallisesti muutamaaan lisäkysymykseen, jotka olivat ”*Mitä kieltä/kieliä kuvassa käytetään?*”, ”*Kuka/keitä/mitä kuvassa on?*” sekä ”*Mitä kuvassa tapahtuu?*”. Opettajille oli annettu ohjeet, että he voisivat toimia tarvittaessa kirjurina, jos jollakin oppilaalla oli vaikeuksia kirjoittamisessa.

Aineisto analysoitiin visuaalisen analyysin ja sisällönanalyysin keinoin (Boeije, 2010). Aluksi aineisto luokiteltiin eri kriteerien perusteella. Analyysissa kiinnitettiin huomiota muun muassa seuraaviin asioihin: *mitä kieliä kuvissa esiintyy, mitä kuvissa tapahtuu, keitä/mitä kuvissa on, millainen rooli kielellä on kuvassa, onko kuvan kielenkäyttö suullista, kirjallista, produktiivista vai reseptiivistä, mitä kielenkäyttöön liittyviä artefakteja kuvissa esiintyy ja millainen on kuvan tunnelma*. Tämän alustavan luokittelun jälkeen muodostimme yhdessä aineiston alustavat teemat. Analyysiprosessia voidaan kutsua teoriasidonnaiseksi (Eskola, 2018). Analyysia ohjasi viimeaikainen tutkimukseen pohjaava keskustelu kielenopetuksen lähtökohdista, käytänteistä ja malleista. Siinä esiin nousevat teemat, kuten *translanguaging, kommunikatiivinen kielikäsite ja toiminnallisuus* ovat esimerkkejä niistä kielenkäytön teoreettisista näkemyksistä, joista analyysi lähti liikkeelle. Se eteni kuitenkin pitkälti aineiston ehdoilla. Alustavien teemojen muodostuksen jälkeen jokainen meistä tarkasteli teemoja vielä erikseen suhteessa aineistoon, minkä jälkeen yhdessä päätimme tutkimuksen lopulliset teemat: *kielet ja monikielisyys, millaista kieli on sekä kielenkäytön paikat ja tilanteet*. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen keskeiset tulokset edellä mainittujen teemojen mukaisesti.

Tulokset

Kielet ja monikielisyys

Lasten piirroksissa esiintyi varsin iso joukko eri kieliä (ks. Taulukko 1). Oppilaiden CLIL-kielet olivat kuitenkin yleisimmin mainittuja kieliä, sillä noin kaksi kolmasosa oppilaista oli sisällyttänyt luokkansa CLIL-kohdekielen piirustuksiinsa. Kaiken kaikkiaan oppilaat kuitenkin mainitsivat 15 eri kieltä, ja lähes puolet oppilaista oli piirtänyt tai kuvannut CLIL-opetuksen kohdekielen lisäksi muita kieliä, mikä osaltaan kuvastaa monikielisuuden olevan läsnä oppilaiden elämässä tai vähintäänkin ajatusmaailmassa. Tunnelma kuvissa oli pääosin positiivinen (mm. hymyilevät kasvat), mikä viittaa positiiviseen asenteeseen kieliä kohtaan. CLIL-opetuksen on esitetty luovan positiivista asennetta kieliä ja kielenopiskelua kohtaan (esim. Coyle ym., 2010; Marsh, 2000) ja muutamat tutkimukset ovat tukeneet tätä ajatusta (esim. Lasagabaster & Sierra, 2009; Mearns, de Graaff & Coyle, 2020). Lisäksi varhain aloitettu kielenopetus on usein johtanut positiivisiin kieliäsihteisiin (esim. Mihaljevic Djigunovic, 2012). Vaikka tutkimuksessamme ei suoraan kartoitettu oppilaiden kieliäsihteitä, muun muassa piirroksissa esiintyvää kielen kirjo ja positiivinen tunnelma antavat olettaa, että ne ovat myönteisiä.

Mielenkiintoisesti mainittujen kielten joukossa oli myös *“kanada”* ja *“kuorsaus”*. Näistä edellinen kuvastaa osuvasti sitä, miten etenkin pienet lapset yhdistävät kielen herkästi tiettyyn kansallisvaltioon (ks. esim. Piller, 2017). Samoin myös Mård-Miettisen ym. (2014) tutkimuksessa lasten mukaan Venetsiassa puhutaan *“venetsiaa”* ja Karibiassa *“karibiaa”*. *“Kuorsaus”* kielen nimeäminen puolestaan osuvasti kuvastaa pienten oppilaiden kehitysvaihetta ja sitä, kuinka heidän iälleen tyypillisesti vastauksissa voi olla luovaa mielikuvitusta ja lapsenomaisuutta. Tämä tuli selvästi esiin myös Pitkänen-Huhdan ja Pietikäisen (2012) sekä Mård-Miettisen ym. (2014) tutkimuksissa, joissa lapset nimesivät muun muassa *“leopardien”* tai *“koirien”* kielet.

Noin viidesosa ranskankielisessä CLIL-opetuksessa opiskelevista oppilaista mainitsi englannin kielen, kun taas yksikään englanninkielisessä CLIL-opetuksessa opiskelevista oppilaista ei maininnut ranskaa. Tämä varmasti osaltaan kuvastaa englannin kielen vahvaa asemaa Suomessa laajemmin (ks. esim. Pyykkö, 2017). Ranskan kielen CLIL-oppilaat ovat todennäköisesti

altistuneet englannille muun muassa median kautta, kun taas englannin kielen CLIL-oppilaat eivät välttämättä olleet juurikaan kohdanneet ranskaa. Suomi oli läsnä vain neljän oppilaan piirustuksissa, ja nämä olivat kaikki englanninkielisestä CLIL-opetuksesta.

Taulukko 1. Oppilaiden (N=41) mainitsemat kielet.

Kieli	ranskankielinen CLIL-luokka (n=25)	englannin-kielinen CLIL-luokka (n=16)	yhteensä (N=41)
ranska	16	-	16
englanti	5	10	15
ruotsi	3	1	4
suomi	-	4	4
espanja	2	-	2
kiina	-	2	2
saksa	1	1	2
bulgaria	1	-	1
italia	-	1	1
japani	1	-	1
korea	-	1	1
kreikka	-	1	1
viro	1	-	1
“kanada”	-	1	1
“kuorsaus”	-	1	1

Huolimatta varsin laajasta kielten kirjosta, useimpien oppilaiden kuvissa oli vain yksi kieli. Ainoastaan seitsemän oppilasta 41:stä (3 ranskankielisestä ja 4 englanninkielisestä CLIL-opetuksesta) sisällytti useampaa kuin yhtä kieltä piirustuksiinsa. Nämäkin monikieliset tilanteet olivat pääosin sellaisia, joissa kielet pidettiin erillisinä eikä kielten limittäistä käyttöä juurikaan esiintynyt

kuvuissa. Esimerkiksi Kuva 1 esittää oppilaan mukaan tilannetta, jossa henkilö nimeltä Nappu on hotellin aulassa, missä hotellivirkailija puhuu hänelle espanjaa ja tuntematon henkilö parvekkeelta ruotsia. Nappu ei ymmärrä kumpaakaan kieltä eikä näin ollen tiedä miten toimia. Tämä asetelma, jossa henkilöt käyttävät useampaa kieltä, mutta eivät ymmärrä toisiaan, oli varsin tyypillinen monikielisisissä kuvissa.



Kuva 1. Oppilaan piirtämä kuva, jossa käytetään useaa kieltä (ranskankielinen CLIL-luokka).

Tulkitsimme ainoastaan kahdessa kuvassa esiintyvän piirteitä kielten rinnakkaisesta ja limittäisestä käytöstä. Ensimmäisessä niistä henkilö on lentokentällä ja tiedustelee neuvonnasta, missä kahvila sijaitsee (Kuva 2). Hän kokeilee ensin ranskaa ja ruotsia, mutta ne “eivät toimi” (oppilaan ilmaus), minkä jälkeen hän yrittää englantia ja “se toimi” (oppilaan ilmaus). Huolimatta siitä, että kyseisessä kuvassa päähenkilö hyödyntää useampaa kieltä viestiessään toisen henkilön kanssa, kielet esiintyvät kuitenkin erillisinä eikä niitä hyödynnetä limittäin. Kuva 3 on ainoa, jossa tulkitsimme olevan läsnä todellista kielten limittäistä käyttöä. Oppilas on piirtänyt kaksi laulavaa henkilöä, joiden suusta tulee ulos vain nuotteja. Hän on kuitenkin kertonut kirjallisesti, että kuvassa on hän siskonsa kanssa ja että kuvassa käytetään englantia, koreaa ja suomea.



Kuva 2 (vasemmalla). Oppilaan piirros, jossa henkilö käyttää ranskaa, englantia ja ruotsia lentokentällä (ranskankielinen CLIL-luokka).

Kuva 3 (oikealla). Oppilaan piirros, jossa kaksi hahmoa laulaa englanniksi, koreaksi ja suomeksi (englanninkielinen CLIL-luokka).

Ruotsin kieli oli läsnä ainoastaan neljän oppilaan piirustuksissa. Tämä yllätti meidät tutkijat, sillä olisimme odottaneet useamman oppilaan mainitsevan ruotsin kielen muun muassa siitä syystä, että koulut sijaitsivat alueilla, joilla käytetään ruotsia varsin paljon. Näin ollen oppilaat ovat oletettavasti kohdanneet ruotsia arkielämässään. Toki tämä voi viitata siihen, että tehtävänannon mukaisesti lapset pääosin nimesivät vieraita kieliä ruotsin kielen ollessa enemmän toisen kielen asemassa.

Millaista vieraan kielen käyttö on?

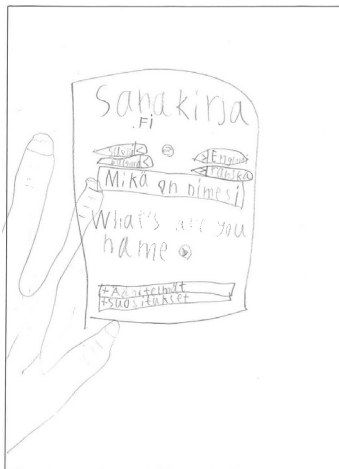
Ensinnäkin lasten piirrokset tuntuvat korostavan *kommunikatiivisuutta* (kommunikatiivisen opetuksen nykytilanteesta, ks. esim. Richards, 2006). Kun lapset kuvaavat kielenkäyttötilanteita, niissä esiintyy poikkeuksetta ihmisten välistä kasvokkaista vuorovaikutusta. Siten lasten kuvaamat tilanteet tuntuvat juontavan *funktionaaliseen* kielitaitokäsitykseen (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia, 2009). Kieltä käytetään tervehdyksiin, keskusteluihin, jutusteluun, avun pyytämiseen ja antamiseen tai erilaisiin asiointitilanteisiin, esimerkiksi

ravintolassa käyntiin. Sen sijaan piirustuksissa eivät tule käytännössä laisinkaan esille perinteisesti suomalaiseseen kielikoulutukseen kuuluneet formalistiset piirteet – esimerkiksi kieliopillisen korrektiuden tai leksikaalisen osaamisen tavoittelemisen (ks. esim. Dufva, Alanen & Aro, 2003). Nämä asiat koskivat sekä englannin- että ranskankielisessä CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden tuotoksia. Varovainen tulkintamme onkin, että piirroksissa heijastuvat CLIL-opetuksen vuorovaikutukseen painottuvat periaatteet.

Toiseksi lähes kaikki piirrookset kuvaavat kielenkäyttöä nimenomaan *puhutussa* vuorovaikutuksessa. On kiintoisaa panna merkeille, että useassa aiemmassa tutkimuksessa on noussut esiin vastakkainen tendenssi eli vahva kirjallinen painotus, jossa kirjalliset oppimateriaalit, erityisesti oppikirjat ja niistä omaksutut kirjalliset taidot korostuvat (ns. kirjallinen vinouma, *written language bias*, ks. Aro, 2009; Dufva & Alanen, 2005; Kalaja ym., 2008). Kielitaito tuntuu merkitsevän tämän tutkimuksen lapsille siis ennen kaikkea kykyä ymmärtää ja tuottaa puhuttua vuorovaikutusta eli *suullista kielitaitoa*, jopa niin, että siinä on näkyvissä puhutun kielen vinouma (*spoken language bias*, Aro, 2013). Uskomme, että ainakin osittain havaintomme liittyy siihen, että luokka-asteiden 1 ja 2 tavoitteet sekä molempien tutkimiemme koulujen CLIL-opetuksen metodit korostavat paitsi toiminnallisuutta myös kuuntelun ja puhumisen keskeisyyttä. Lisäksi lasten ikä ja lukutaidon kehitysvaihe osaltaan selittää vahvaa suullista painotusta aineistossa.

Kirjoitettu kieli näkyikin piirroksissa vain kahdessa roolissa. Ensiksikin sitä käytetään sarjakuvien tapaan *puheen esittämiseen* piirrosten puhekuplina, jotka ovat yleisiä sekä englantia (11/16) että ranskaa (11/25) opiskelevien piirroksissa. Puhekuplat kuvaavat esimerkiksi tervehdyksiä ('Hello! – Hi!') tai yksinkertaisia kysymyksiä ('Do you need help?'). Kirjoitusasu ei suinkaan aina ole muodollisesti korrekki (esim. 'Bonné jour'=bonjour/bonne journée) ja toisinaan kuvissa esiintyy myös nonsense-kieltä (esim. "kiinankielinen" ilmaisu 'Hussica mussica pus'). Puhekuplien lisäksi kirjoitusta käytetään nimeämään piirroksessa esiintyviä henkilöitä ('Pekka', 'englantilainen') ja tapahtumapaikkoja ('Creikka', 'hotelli'). Myöskään kirjalliset materiaalit (oppikirjat) eivät näkyneet kuvissa oppimisen välineinä toisin kuin useissa aiemmissa tutkimuksissa.

Tutkimusaineistossamme teknologia ei näkynyt kuin ainoastaan yhdessä piirroksessa (Kuva 4). Tässä piirroksessa oppilas kuvaa kädessään olevaa älypuhelinia, jonka sanakirjasta hän oman kertomansa mukaan haluaa tarkistaa ilmauksen. Kyseinen oppilas, ehkä monen muun tavoin, saattaa olla varsin kokenut myös kielenoppimista ja -käyttöä edesauttavien sovellusten käytössä. Tutkimusten mukaan pienetkin lapset käyttävät omassa arjessaan runsaasti erilaisia digitaalisia välineitä ja sovelluksia, joissa on tarjolla paitsi visuaalisuutta ja erilaisia puhuttuja sovelluksia myös kirjallista materiaalia. Noin puolet (45 %) suomalaisista 7-vuotiaista ja 88 prosenttia 8-vuotiaista omistaa (äly)puhelimien (DNA, 2020; Merikivi, Myllyniemi & Salasuo, 2019). Digitaalisia välineitä käytetään paitsi pelaamiseen ja ajanvietteeksi, myös viestintään perheen ja ystävien kesken (Kumpulainen, Sairanen & Nordström, 2019) ja usein monikielisissä perheissä erilaiset puhelin-, viesti- ja kokousovellukset ovat aktiivisessa käytössä (Palviainen & Kedra, 2020). Digitaalisuus on otettu huomioon myös suomalaisessa (kieli)koulutuspolitiikassa ja opetussuunnitelmissa (Opetushallitus, 2014). Kiintoisa kysymys jatkotutkimuksia varten onkin se, miksi lapset eivät tuoneet enemmän esiin erilaisia nykypäivän teknologiavälitteisiä konteksteja ja teknologiaa kielitaidon apuvälineenä.



Kuva 4. Oppilaan piirros älypuhelimesta, jota käytetään sanan etsimiseen (ranskankielinen CLIL-luokka).

Missä vieraita kieliä käytetään?

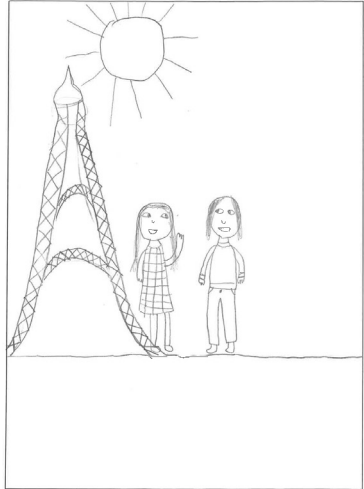
Kuten edellä on käynyt ilmi, lasten kuvissa korostuivat *koulun ulkopuoliset* kielenkäyttötilanteet. Lasten piirroksot heijastelivat todennäköisesti heidän omia kokemuksiaan ja kielenkäyttöpaikkoja: lentokenttä, hotelli, ravintola ja katunäkymä ulkomailla toistuivat kuvissa (ks. myös Mård-Miettinen ym., 2014) ja niissä oltiin usein jonkun perheenjäsenen (äiti, isä, kummisetä, serkku) kanssa ja/tai asioitiin erilaisissa palvelutilanteissa.

Kiinnostavaa oli, että piirroksissa ei juurikaan kuvattu koulua kielenkäyttökontekstina: ranskankielisessä CLIL-ryhmässä olevista vain kaksi oppilasta piirsi koulukontekstin ja englanninkielisessä CLIL-opetuksessa olevista ei yksikään. Tämä tulos on erilainen kuin aiemmissa tutkimuksissa (esim. Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva, 2011) ja ehkä myös hieman yllättävä, koska CLIL-opetuksessa luokkahuone on hyvinkin merkittävä kielenkäyttöympäristö. Toisaalta myös tehtävänanto saattoi vaikuttaa tulokseen. Eräs mahdollinen tulkinta juontaa ohjeistuksemme sanamuotoon ja käsitteelliseen eroon *kielen oppimisen ja kielen käytön/kielitaidon välillä*. Kuten Aro (2013) olettaa, on mahdollista, että koulu koetaan nimenomaan kielen ohjatun oppimisen kontekstina ja erilaiset informaaliset ympäristöt opitun tiedon täytäntöönpanona, ”varsinaisena” kielitaitona eli *käyttönä*.

Toinen havainto kuvista on se, että oppilaat usein yhdistivät kielen kansalliskieliin ja kansallisvaltioihin. Ranskankielisen CLIL-opetuksen oppilaat piirsivät Ranskan lippuja ja englanninkielisen ryhmän oppilaat sijoittivat kielen Isoon-Britanniaan (Kuva 5). Kiinnostavaa oli, että vaikka Yhdysvallat ja sen populaarikulttuuri ovat varsin näkyvässä roolissa Suomessa, kukaan oppilaista ei piirtänyt tähtilippua eikä yksikään kuva sijoittunut Yhdysvaltoihin. Lippujen lisäksi kuvissa näkyivät matkailulle tyypilliset artefaktit, kuten Eiffel-torni (Kuva 6). Tämän kuvan tekstiselityksessä oppilas kertoi, että hän yrittää jutella ranskalaisen kanssa, mutta he eivät ymmärrä toisiaan. Vuorovaikutuksen takkuisuudesta huolimatta aurinko paistaa, ja molemmat hymyilevät kuvassa.



Kuva 5 (vasemmalla). Oppilaan kuva, jossa henkilöt juttelevat englanniksi (englanninkielinen CLIL-luokka).



Kuva 6 (oikealla). Oppilaan kuva, jossa hän on Ranskassa ja yrittää keskustella ranskalaisen kanssa (ranskankielinen CLIL-luokka).

Kolmas toistuva piirre kuvissa oli se, että kieltä käytettiin usein syntyperäisen puhujan kanssa eikä *lingua franca* -ajattelu tullut vahvasti esiin. Ranskankielisessä ryhmässä yhdeksän lasta piirsi kuvaan syntyperäisen puhujan ja englanninkielisessä jopa 11. Natiivipuhujan malli näyttäytyi siis vahvana, vaikka se kirjallisuudessa on jo pitkään nähty ongelmallisena (esim. Holliday, 2009). Natiivien lisäksi vierasta kieltä käytettiin perheenjäsenten kanssa, kuten edellä esitellyssä kuvassa 3, jossa oppilas lauloi siskonsa kanssa eri kielillä.

Kaiken kaikkiaan kuvista välittyi ajatus, että kielitaito merkitsee oppilaille välinettä, jonka avulla keskustellaan muiden kanssa, usein kohdekielisessä ympäristössä. Tyypillinen kielenkäyttötilanne oli usein matkustamiseen liittyvä asiakaspalvelutilanne. Toinen tyypillinen tilanne oli peli tai leikki joko syntyperäisen puhujan tai suomenkielisen ystävän kanssa.

Pohdinta ja pedagogisia implikaatioita

Yhteenvedona voidaan todeta, että lasten käsityksissä oli erilaisia juonteita, jotka tuntuivat pohjautuvan yhtäältä perinteisiin ja toisaalta nykyaikaisempiin ajattelutapoihin. Varsin perinteiseltä tuntui piirrosten tapa esittää kielet. Ne kytkettiin usein kansallisvaltion kansalliseen kieleen ja eri kielet nähtiin toisistaan erillisinä. Tällöin kielitaito tuntuisi viittaavan kykyyn toimia yhdellä tietyllä kielellä. Nykyisin vallalla on kuitenkin monikielisyyttä korostava näkemys, jossa kielitaito nähdään useista erikielisistä ja erityyppisistä resursseista koostuvana, jolloin kielten väliset rajat myös hälvenevät (esim. Cenoz, 2015).

Nykyään CLIL-opetuksessa tunneilla hyödynnetään sekä kohdekieltä että oppilaiden äidinkieltä (esim. Méndez-García & Pavón, 2012; Nikula & Moore, 2019), mikä sinänsä on linjassa progressiivisen kielipedagogiikan ja myös kielten limittäisen käytön kanssa. Eri kielten hyödyntäminen CLIL-kontekstissa on kuitenkin keskittynyt pääasiassa kohdekielen ja äidinkielen väliseen suhteeseen (esim. Nikula & Moore, 2019), eikä niinkään oppilaiden kaikkien kielellisten resurssien esille tuomiseen ja hyödyntämiseen. Esimerkiksi Skinnarin ja Nikulan (2017) tutkimuksessa CLIL-opettajat tarkastelivat monikielisyyttä lähinnä CLIL-ohjelmassa käytettyjen kahden opetuskielen (eli englannin ja suomen) kautta. Tosin tässä tutkimuksessa suomi näkyi/mainittiin vain neljän oppilaan tuotoksissa, mikä voi liittyä tehtävääntoon. CLIL-opetus mielletään kuitenkin perinteisesti enemmän sisältöpainotteiseksi opetuksiksi, jossa kieltä ei käsitellä eksplisiittisesti samalla tavoin kuin formaalisissa kieltenopetuksessa. Näin ollen eri kielten vertailu ja analysointi lienee luontevampaa opettajille formaalin kielen kuin CLIL-tunneilla. Kuitenkin nykyajattelun mukaan myös CLIL-opetuksessa olisi syytä paremmin huomioida eri kielet ja oppilaiden kielelliset resurssit ja hyödyntää niitä voimavarana. Lisäksi opetuksessa kulttuuria tulisi käsitellä kriittisesti jo ensimmäisiltä luokilta lähtien, jottei oppilaille muodostuisi käsitys, että tietyn kielen puhujat rajoittuvat vain yhteen kansallisvaltioon (ks. myös Sommier & Roiha, 2018). Nämä asiat olisi hyvä huomioida voimakkaammin myös opettajien (täydennys)koulutuksessa sekä oppimateriaalin laadinnassa.

Kuitenkin myös modernit kielitieteelliset ja pedagogiset suuntauukset tulivat esiin piirroksissa. CLIL-opetuksen ja myös varhaisen kieltenopetuksen menetelmät,

kuten toiminnallisuus, kielenkäyttö ja kielellä tekeminen, lienevät vaikuttaneen siihen, että osallistujat kuvasivat pääosin suullisia kielenkäyttötilanteita koulun ulkopuolisessa ympäristössä, niin sanotuissa aidoissa tilanteissa. Vaikka koulukonteksti etenkin CLIL-opetuksessa on hyvin aito tilanne sekin, tässä aineistossa kieltä tarvittiin ulkomailla, asiointitilanteissa ja syntyperäisen kanssa puhuessa. Kielitaitoa kuvattiin tässä tapauksessa nimenomaan elämää, ei koulua varten hankittavana. Varhaisessa kielenopetuksessa käytettäviä menetelmiä olisi hyvä käyttää läpi kielen oppimisen polun oppijoiden iästä riippumatta, sillä tutkimukset viittaavat siihen, että varhentamisen hyödyt menetetään myöhemmin, jos palataan oppikirjakeskeiseen ja kirjoitettua kieltä ja sääntöjä korostavaan kielenopetukseen (esim. Jaekel ym., 2017). Toiminnallisuutta, aitoja kielenkäyttötilanteita ja aktiiviseen kielenkäyttöön rohkaisemista voi hyödyntää luontevasti kaikenikäisillä oppijoilla ja samalla aktivoita heitä hyödyntämään kielitaitoaan arjen tilanteissa. Tämä on jälleen tärkeää huomioida myös opettajankoulutuksessa.

Yhtenä tutkimuskysymyksenä oli tarkastella mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja englannin- ja ranskankielisten CLIL-luokkien välillä. Kuten tulososiossa on kuvattu, ei luokkien välillä juurikaan ollut havaittavissa eroavaisuuksia. Ainoa merkittävä ero oli se, että ranskankielisen CLIL-opetuksen oppilaista osa sisällytti englannin piirroksiinsa, kun taas kenenkään englanninkielisessä CLIL-opetuksessa opiskelleen oppilaan piirroksissa ei esiintynyt ranskaa. Muutoin molempien luokkien piirroksissa oli havaittavissa samankaltaisia piirteitä, kuten suullista kieltä, syntyperäisen kielenkäyttäjän kanssa viestimistä ja teknologian puuttumista. Tämä voi osaltaan kertoa siitä, että varhainen CLIL-opetus luo oppilaille toiminnallista ja suullista kielitaitokäsitystä kielestä riippumatta. Tämä on sinänsä positiivinen havainto ja voi rohkaista kuntia tarjoamaan muun kuin englanninkielistä CLIL-opetusta nykyistä enemmän.

Kuten kaikissa tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa on rajoitteensa. Ensinnäkin tehtävänantomme ”piirtää tilanne, jossa käytetään/tarvitaan vierasta kieltä” saattoi ohjata oppilaita sisällyttämään vain yhden kielen piirroksiinsa sekä myös vaikuttaa tiettyjen kielten vähyyteen aineistossa (mm. suomi ja ruotsi). Lisäksi COVID-19 pandemian aiheuttamat rajoitukset estivät meitä tutkijoita jalkautumasta kouluihin toteuttamaan haastatteluja oppilaiden piirrosten tueksi. Jatkossa olisikin tärkeää kartoittaa oppilaiden kielikäsitteitä vielä yksityiskohtaisemmin haastattelujen ja havainnoinnin avulla. Lisäksi

opettajien ja huoltajien näkökulmat olisivat tärkeä lisä tähän tematiikkaan. Olisi myös tarpeen tutkia oppilaita pitkäkestoisesti, jotta nähtäisiin miten kielitaitokäsitykset kehittyvät: muuttuvatko ne esimerkiksi enemmän kirjoitettuun kieleen ja kielioppiin painottuviksi koulu-uran varrella CLIL-ympäristössäkin, joka painottaa kielen välittämiä merkityksiä, ei kieliopillista muotoa. Jotta ymmärtäisimme paremmin CLIL-kontekstin merkitystä oppilaiden käsitysten muokkaajana, tarvitaan myös vertailevaa tutkimusta varhain alkaneen CLIL-opetuksen ja varhennetun kieltenopetuksen välillä. Rajoitteistaan huolimatta tämä tutkimus tarjoaa alustavaa tietoa varhain alkaneessa CLIL-opetuksessa opiskelleiden oppilaiden käsityksistä vieraan kielen kielitaidosta ja kielen käytöstä.

Lähteet

- Aalto, E., Mustonen, S., & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113(3), 402–423. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204> (Luettu 2.12.2021.)
- 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* (s. 55–85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aro, M. (2012). Effects of authority: Voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 331–346. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00314.x>
- Aro, M. (2013). Kielen oppijasta kielen osaajaksi. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit - Multimodal discourses of participation* (s. 11–28). AFinLAN vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 71.
- Atagi, N., & Sandhofer, C. M. (2020). Language environments predict aspects of explicit language awareness development. *Language Learning*, 70(2), 464–505. <https://doi.org/10.1111/lang.12381>
- Barrios, E., & Acosta-Manzano, I. (2020). Primary students' satisfaction with CLIL and perceived CLIL linguistic difficulty. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1759610>
- Benson, P., & Nunan, D. (toim.). (2004). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Busch, B. (2006). Language biographies - Approaches to multilingualism in education and linguistic research. Teoksessa B. Busch, A. Jardine & A. Tjoutuku (toim.), *Language biographies for multilingual learning* (s. 5–18). PRAESA Occasional Papers no. 24.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 236 (s. 1–13). London: King's College London.

- Cenoz, J. (2015). Discussion: Some reflections on content-based education in Hong Kong as part of the paradigm shift. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 345–351. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.988117>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- DNA. (2020). *Koululaistutkimus. Lasten puhelimien hankinta ja käyttö*. <https://www.sttinfo.fi/data/attachments/00085/1e7ffcfb-8dbd-40cf-8e3b-eca449a820a3.pdf> (Luettu 2.12.2021.)
- Dufva, H., & Alanen, R. (2005). Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. Teoksessa J. Kelly Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. New perspectives (s. 99–118). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dufva, H., Alanen, R., & Aro, M. (2003). Kieli objektina - miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* (s. 295–315). AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu 61.
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R., & Kalaja, P. (2011). Voices of literacy, images of books: Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6, 58–74.
- Dufva, H., & Lähteenmäki, M. (1996). What people know about language: A dialogical view. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7(2), 121–136.
- Enever, J., & Lindgren, E. (toim.). (2017). *Early language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe - 2017 edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

- Hansell, K., & Bergroth, M. (2020). Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik – Pedagogernas reflektioner över begreppet. Teoksessa H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen & N. Keng (toim.), *Työelämän viestintä III, Arbetstlivskommunikation III, Workplace Communication III, Kommunikation im Berufsleben III* (s. 239–252). VAKKI Symposium XL 6.–7.2.2020.
- Holliday, A. (2009). English as a lingua franca: Non-native speakers' and cosmopolitan realities. Teoksessa F. Sharifian (toim.), *English as an international language* (s. 21–33). Bristol: Multilingual Matters.
- Huhta, A., & Inha, K. (2018). *Varhennettu kieltenopetus – miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana?* Esitelmä AFinLAN syyssymposiumissa, Joensuu, 10.11.2018.
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M., & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*, 67(3), 631–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.), *Narratives of learning and teaching EFL* (s. 186–198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å., & Dufva, H. (2011). From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.), *Beyond the language classroom* (s. 47–58). New York: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (toim.). (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2019). Learner beliefs in second language learning. Teoksessa C. A. Chapelle (toim.), *The concise encyclopedia of applied linguistics* (s. 674–681). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.), *Narrative research in applied linguistics* (s. 105–131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (toim.). (2019). *Visualising multilingual lives: More than words*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P., & Pitkänen-Huhta, A. (2018). Visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review*, 9(2–3), 157–176. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005>

- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K., & Nikula, T. (toim.). (2015). *Kieli koulutuksen resurssina: Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 8.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning*. London: Continuum.
- Kumpulainen, K., Sairanen, H., & Nordström, A. (2019). Young children's agency in their digital media use in the sociocultural contexts of homes: A case study from Finland. Teoksessa R. Brito & P. Dias (toim.), *Crianças, famílias e tecnologias. Que desafios? Que caminhos?* (s. 150-170). CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2019/e-bookalteracaofinal.pdf> (Luettu 2.12.2021.)
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4–17. <http://www.icrj.eu/12/article1.html> (Luettu 2.12.2021.)
- Lehti, L., Järvinen, H.-M., & Suomela-Salmi, E. (2006). Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today* (s. 293–313). AFinLAN vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64.
- Llinares, A. (2017). Learning how to mean in primary school CLIL classrooms. Teoksessa M. P. García Mayo (toim.), *Learning foreign languages in primary school: Research insights* (s. 69–85). Bristol: Multilingual Matters.
- Loranc-Paszylk, B. (2019). Parental perceptions of bilingual primary schools in Poland: The (added) value of English. Teoksessa J. Rokita-Jaśkow & M. Ellis (toim.), *Early instructed second language learning* (s. 175–190). Bristol: Multilingual Matters.
- Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf> (Luettu 2.12.2021.)
- May, S. (toim.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- Mearns, T., de Graaff, R., & Coyle, D. (2020). Motivation for or from bilingual education? A comparative study of learner views in the Netherlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(6), 724–737. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1405906>

- Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24(3), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>
- Melo-Pfeifer, S. (2017). Drawing the multilingual self: How children portray their multilingual resources. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(1), 1–20. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0006>
- Méndez-García, M. C., & Pavón, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573–592. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Merikivi, J., Myllyniemi, S., & Salasuo, M. (2019). Smartphone kids. Digital media use among Finnish children. Teoksessa A. Sparrman (toim.), *Making culture. Children's and young people's leisure cultures* (s. 97–105). Kulturanalys Norden. https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/2020/09/antologi_making_culture-1.pdf (Luettu 2.12.2021.)
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal*, 2(3), 55–74. <https://doi.org/10.26529/cepsj.347>
- Mård-Miettinen, K., Kuusela, E., & Kangasvieri, T. (2014). Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 44(4), 320–332.
- Nikolov, M. (1999). “Why do you learn English?” “Because the teacher is short”: A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33–65. <https://doi.org/10.1191/136216899670790538>
- Nikula, T., & Marsh, D. (1996). *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T., & Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237–249. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf (Luettu 2.12.2021.)
- Palviainen, Å., & Kędra, J. (2020). What's in the family app?: Making sense of digitally mediated communication within multilingual families. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 89–111. <http://orcid.org/0000-0003-2778-2834>
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K., & Sjöberg, S. (2018). Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. *Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S., & Pitkänen-Huhta, A. (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>
- Pihko, M.-K. (2010). *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Piller, I. (2017). *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2021). Teachers negotiating multilingualism in the EFL classroom. *European Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 283–306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2018-0020>
- Pitkänen-Huhta, A., & Pietikäinen, S. (2012). Saamelaislapset kirjailijoina: Multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisissä saamen luokissa. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.), *Monikielinen arki* (s. 67–89). AFinLAN vuosikirja 2012. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972>

- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 51.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roiha, A. (2019). *The role of CLIL education in individuals' life courses: Retrospective narratives of pupils from a former CLIL class*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Skinnari, K., & Nikula, T. (2017). Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 223–244. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0005>
- Sommier, M., & Roiha, A. (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* (s. 103–124). London: Palgrave Macmillan Books.
- Vaarala, H., Riuttanen S., Kyckling, E., & Karppinen, S. (2021). *Kielivaro nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaro-nyt-julkaisu_sivuittain-1.pdf (Luettu 2.12.2021.)
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. Teoksessa G. Noblit & L. Moll (toim.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. Saatavilla https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/ (Luettu 2.12.2021).
- Wei, L., & Ho, W. Y. (2018). Language learning sans frontiers: A translanguaging view. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 33–59. <https://doi.org/10.1017/S0267190518000053>
- Wilden, E., & Porsch, R. (2020). A Critical analysis of the German debate about an early start in primary foreign language education. *Language Teaching for Young Learners*, 2(2), 192–212. <https://doi.org/10.1075/ltyl.19019.wil>

Mitä oppilaat pitävät varhaisesta A1-kielen opetuksesta ja millainen käsitys heillä on omasta osaamisestaan?

KARITA MÅRD-MIETTINEN¹, ARI HUHTA¹, ANNIKA PELTONIEMI² JA KATRI HANSELL²

karita.mard-miettinen@jyu.fi

¹Jyväskylän yliopisto, ²Åbo Akademi

Tiivistelmä

Vuoden 2020 alusta kieltenopiskelu on aloitettu Suomessa vuosiluokalla 1. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että opetuksen tulee olla ikätasolle sopivaa ja herättää myönteinen asenne kielenoppimiseen sekä vahvistaa oppilaiden pystyvyyttä. Artikkelissa tarkastellaan suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden asennoitumista ja osaamiskäsityksiä. Tutkimuksen kohteena on englannin kielen (suomenkieliset koulut, n=106) ja suomi toisena kotimaisena kielenä -oppiaineen (ruotsinkieliset koulut, n=86) opiskelu. Tutkimus osoitti, että oppilaat pitivät pääosin niin opiskelemastaan kielestä kuin sen opiskelusta. He kokivat osaavansa tervehtimiseen, numeroihin ja väreihin liittyviä ilmaisuja vähintään jonkin verran, mutta yksinkertainenkin kerronta tuntui vielä haastavalta. Englantia ja suomea opiskelevien välillä oli jonkin verran eroja suhtautumisessa kielenopetuksen eri osa-alueisiin sekä arvioissa omasta osaamisesta.

Avainsanat

Varhainen kielenopetus, A1-englanti, A1-finska, käsitykset, oppilaat

What beliefs do learners hold about early language learning and how do they perceive their own proficiency?

Abstract

Since the beginning of 2020, language learning in Finland starts in grade 1. The National Core Curriculum emphasises that teaching should be suitable for the learner's age level, and that it should create a positive attitude towards language learning and strengthen learner's self-efficacy. This article reports on learner beliefs concerning early language learning and learner's perception about their ability to use the language they study. The research focuses on English in the Finnish-medium schools (n=106) and Finnish as the second national language in the Swedish-medium schools (n=86). The results showed that most learners liked the language they studied and also liked to study the language. They reported they mastered the expressions related to greeting, numbers and colours at least to some extent but that even simple narration was still felt challenging. The learners of English or Finnish had somewhat different beliefs on their language studies, and also their self-assessments of proficiency differed to some extent.

Keywords

Early language learning, English, Finnish as the second national language, beliefs, learners

Johdanto

Suomen kielikoulutuksessa tapahtui historiallinen muutos vuoden 2020 alussa, kun kaikille yhteisen A1-kielen opiskelu varhennettiin valtioneuvoston päätöksestä alkamaan jo vuosiluokalla 1 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018; Valtiovarainministeriö, 2018). Kielenopetusta on Suomessa varhennettu aiemminkin, mutta toisin kuin vuoden 2016 kaikille yhteisen B1-kielen varhentamisessa, A1-kielen varhentamiseen liittyi tuntimäärän lisäys: perusopetus- ja tuntijakoasetuksia muutettiin siten, että vuosiluokalla 1 alkavaan A1-kielen opetukseen suunnattiin ylimääräiset kaksi vuosiviikkotuntia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). A1-kielen opetuksen varhentamisella tavoitellaan uudenlaista pohjaa elinikäiselle kielenoppimiselle, ja sen perusteluna on käytetty muun muassa kansainvälisissä tutkimuksissa löydettyjä varhaisen aloituksen myönteisiä vaikutuksia kieltenopiskelumotivaatioon ja -asenteisiin (esim. Enever, 2011; Pfenninger & Singleton, 2016; Myles, 2017). Vuosiluokkien 1–2 kielenopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019) korostetaan, että A1-kielen opetuksessa tulee tukea myönteisen asenteen syntymistä kielenoppimiseen, harjoitella kielenopiskelutaitoja ja vahvistaa oppilaan pystyvyyttä sekä tarjota monipuolisia ja ikätasolle sopivia tilanteita kielen oppimiseen ja käyttöön. Täten onkin tärkeää selvittää, miten suomalaisoppilaat asennoituvat varhaiseen kielenopetukseen tässä uudessa tilanteessa ja millainen käsitys heillä on omasta osaamisestaan. Tätä on selvitetty jossain määrin jo kielenopetuksen varhentamisen pilottivaiheessa suomenkielisten koulujen englannin opiskelun osalta (Huhta & Leontjev, 2019; Inha & Huhta, 2019). Tässä artikkelissa raportoidaan A1-kielen opiskelun tilanteesta sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa siinä vaiheessa, kun varhaista kielenopetusta tarjotaan kaikissa Suomen kouluissa. Tarkastelun kohteena on suomenkielisissä kouluissa yleisimmin opiskeltava A1-kieli, englanti ja ruotsinkielisissä kouluissa yleisimmin opiskeltava A1-kieli, suomi (toinen kotimainen kieli). Käytämme selkeyden vuoksi tässä artikkelissa ruotsinkielisten koulujen A1-suomesta nimitystä *A1-fnnska*.

Varhainen kielenopetus ja sen vaikutuksia

Monissa Euroopan maissa kielenopetus alkaa 6–8-vuotiaana (European Commission, 2017), kun se on Suomessa vuoteen 2020 asti alkanut vasta kolmannella luokalla oppilaiden ollessa 9–10-vuotiaita. Myös Suomessa on aina 1990-luvulta lähtien voinut tutustua vieraiden kielten tai toisen kotimaisen kielen opiskeluun jo varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa, mutta tämä mahdollisuus on ollut tarjolla vain osassa kuntia ja lähinnä suurissa kaupungeissa (Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg, & Mård-Miettinen, 2018; Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi, & Skinnari, 2018). Tällaisen kaksikieliseksi opetuksesi kutsuttavan toiminnan ohella koulut ovat voineet tarjota kielenopetusta jo ensimmäisellä tai toisella luokalla. Uudehko selvitys (Skinnari & Sjöberg, 2018) osoitti, että reilu kolmannes kunnista (113/302) tarjosi vuosina 2017–2018 A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2 etenkin kielenopetuksen varhentamisen pilottihankkeen puitteissa (Skinnari & Sjöberg, 2018). Erityisen yleistä varhainen kielenopetus oli ruotsinkielisissä kouluissa, joiden oppilaista noin 65 % aloitti vuonna 2018 A1-finskan opiskelun jo perusopetuksen ensimmäisellä luokalla (Nummela & Westerholm, 2020). Ruotsinkielisissä kouluissa ensimmäisellä luokalla tarjottu kielenopetus koski tuolloin lähinnä niin kutsutun *A-finskan* oppimäärää, jonka opiskelu aloitetaan alkeista. Äidinkielenomaisen finskan oppimäärän (*modersmålsriktad finska = mofi*) opetusta on pääsääntöisesti tarjottu vuosiluokilla 1–2 vasta valtioneuvoston varhennuspäätöksen myötä eli vuoden 2020 alusta.

Kun A1-kielen opetuksen varhentamispäätös tehtiin Suomessa, myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita muutettiin ja täydennettiin vuosiluokkien 1–2 osalta (Opetushallitus, 2019). Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opetuksen ikätasoisuutta niin tavoitteiden, sisältöjen, työskentelytapojen kuin osaamisen arvioinninkin osalta. Varhaisen kielenopetuksen pääasialliseksi tehtäväksi määritellään myönteisen asenteen ja uteliaisuuden herättäminen kieliin ja niiden oppimiseen sekä luottamuksen vahvistaminen omiin kykyihin oppia ja käyttää kieliä. Opetussuunnitelman perusteissa tuodaan myös esille opetuksen toiminnallisuus ja leikillisuus sekä konkreettisten, monipuolisten ja osallistavien työtapojen tärkeys. Opetuksen painotus on tässä vaiheessa suullisessa kielitaidossa ja mielenkiinnon herättämisessä kirjalliseen ilmaisuun, eli luku- ja kirjoitustaitoa ei vielä edellytetä. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa tähdennetään

monipuolisia osaamisen osoittamisen tapoja ja kannustavaa palautetta. Arvioinnin odotetaan kohdentuvan vuorovaikutukseen viestintäkumppanin ja eri apukeinojen tukemana sekä muutamien tavallisimpien sanojen ja ilmausten ymmärtämiseen ja ymmärrettävään käyttämiseen puheessa. Nämä opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet mukailevat niitä päämääriä, joita muissakin maissa asetetaan varhaiselle kielenopetukselle (esim. Enever, 2011; Pfenninger & Singleton, 2016; Myles, 2017) sekä niitä laatutekijöitä, joiden Rixon (2015) on todennut vaikuttavan varhaisen kielenopetuksen onnistumiseen eli muun muassa juuri ikätasoisuus niin tavoitteissa, opetuksessa kuin arvioinnissakin. Lisäksi ne sisältävät juuri niitä työskentelytapoja, joita varhaisen kielenopetuksen tutkimuksessa pidetään tälle ikätasolle sopivina ja mieluisina (esim. Nikolov, 2009; Brumen, 2011; Mihaljević Djigunović & Lopriore, 2011; Rixon, 2015; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020). Edellä esitetyn lisäksi äidinkielenomaisen A1-finskan oppimäärään (mofi) perustuvassa opetuksessa tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus, 2019) erityisesti huomioida oppilaiden kaksikielinen (ruotsi - suomi) tausta ja ohjata heitä syventämään jo olemassa olevaa kielitaitoaan. Lisäksi on tärkeää, että mofi-opetuksessa ohjataan oppilaita pohtimaan omaa kaksikielistä taustaansa ja kulttuuri-identiteettiään.

Varhaisen kielenopetuksen tavoitteita, niiden saavuttamista ja opetuksen käytänteitä on tutkittu paljon kansainvälisesti etenkin englannin opetuksen osalta. Tässä artikkelissa raportoitavan tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ovat ne tutkimukset, joissa tarkastellaan oppilaiden kokemuksia, asennoitumista ja käsityksiä. Näitä on tehty jonkin verran sekä kansainvälisesti että myös Suomessa kielenopetuksen varhentamisen pilottivaiheessa. Tutkijat ovat varsin yksimielisiä siitä, että varhaiseen kielenopetukseen osallistuvat oppilaat ovat innokkaita kielenoppijoita (Brumen, 2011; Enever, 2011; Myles, 2017; Inha & Huhta, 2019). Esimerkiksi Brumen (2011) liittyy tämän lasten luonnolliseen uteliaisuuteen ja innokkuuteen kokea uutta, ja uuden kielen oppiminen on tällainen uusi asia. Innokkuus näkyy tutkimustuloksissa muun muassa siten, että valtaosa niin Brumenin (2011) slovenialaiseen pilottitutkimukseen, yhteiseurooppalaiseen Ellie-hankkeeseen (Mihaljević Djigunović & Lopriore, 2011) kuin myös suomalaisen kielenopetuksen varhentamisen pilottitutkimukseen (Huhta & Leontjev, 2019; Inha & Huhta, 2019) osallistuneista oppilaista suhtautui myönteisesti kielenopetukseen ja piti kielenopiskelusta ja opiskelemastaan kielestä. Toisaalta Pfenninger ja Singleton (2016) havaitsivat, että nuorena kielenopetuksen aloittaneet raportoivat

(jälkikäteen) turhautuneensa opetuksen hitaaseen etenemiseen. Myös Ellie-hankkeen tulokset (Mihaljević Djigunović & Lopriore, 2011) viittasivat siihen, että oppilaiden alkuinnostus hiipui jonkin verran kolmen vuoden hankekauden aikana. Lisäksi kielteisesti kielenopetukseen suhtautuneiden määrä kasvoi, vaikka enemmistön suhtautuminen edelleen olikin myönteistä. Vastaavaa kehitystä ei näyttäisi välttämättä tapahtuvan Suomessa, sillä kielenopetuksen varhentamisen pilottitutkimukseen osallistuneiden oppilaiden suhtautuminen oli pysynyt myönteisenä ainakin melkein kolmen vuoden ajan (Mård-Miettinen, Huhta, Stylman & Reini, 2021a).

Nikolov (2009), Brumen (2011) sekä Mihaljević Djigunović ja Lopriore (2011) ovat selvittäneet tarkemmin millaisen opetuksen varhaiseen kielenopetukseen osallistuvat oppilaat kokevat mielekkääksi. Heidän tutkimuksensa osoittivat, että oppilaat pitivät leikinomaisista ja toiminnallisista aktiviteeteista, joiden yhteydessä liikutaan, tanssitaan, lauletaan, pelataan tai dramatisoidaan tarinoita. Brumenin (2011) esikouluikäiset oppilaat myös pitivät päivittäisiin askareisiin liittyvistä aktiviteeteista. Mihaljević Djigunović ja Lopriore (2011) raportoivat, etteivät monet tutkimukseen osallistuneet oppilaat keksineet mitään, mistä eivät pitäisi kielenopetuksessa. Brumenin (2011) tutkimuksessa oli kuitenkin oppilaita, joista varhaisen kielenopetuksen aktiviteetit olivat liian pitkiä tai tylsiä tai liian vaikeita. Jotkut Brumenin (2011) tutkimuksen oppilaat taas eivät pitäneet liikkumisesta kielenopetuksen yhteydessä, koska kokivat, etteivät osaa liikkua ja puhua uutta kieltä samaan aikaan. Lisäksi epämieluisiin kokemuksiin liitettiin usein suoranaisesti kielenopetukseen liittymättömiä asioita, kuten muiden oppilaiden häiritsevä käytös, jolloin ei kuule mitä sanotaan. Epämieluisaksi koettiin myös kirjoittaminen ja piirtäminen, koska siitä tulee käsi kipeäksi tai se, ettei opettaja antanut tarpeeksi usein puheenvuoroa luokassa (Brumen, 2011; Mihaljević Djigunović & Lopriore, 2011).

Mitä oppilaiden kielitaitoon tulee raportoivat sekä Brumen (2011), Mihaljević Djigunović ja Lopriore (2011) että Huhta ja Leontjev (2019) ja Inha ja Huhta (2019), että varhaiseen kielenopetukseen osallistuvat oppilaat olivat varmoja omasta kielitaidostaan ja kokivat edistyneensä. Brumenin (2011) tutkimuksen oppilaat kertoivat myös vastaavansa mielellään vieraalla kielellä kielenopetuksen yhteydessä, ja kertoivat mielellään tutkijalle tavallisia opetuksessa käytettäviä fraaseja sekä laulujen, pelien ja tarinoiden fraaseja. Suomalaistutkimus (Huhta & Leontjev, 2019; Inha & Huhta, 2019),

jossa vertailtiin eri-ikäisiä oppilaita, osoitti yhtäältä, että valtaosa koki edistyneensä tutkimusaikana eli puolessa vuodessa. Kuitenkin nuorempana (vuosiluokalla 1) kielenopetuksen aloittaneet arvioivat kielitaitonsa heikommaksi kuin vanhempana (vuosiluokalla 3) aloittaneet. Tilanne oli tämä niin opetuksen alussa kuin vielä puoli vuotta opetuksen aloittamisen jälkeenkin. Toisaalta Mihaljević Djigunović ja Lopriore (2011) havaitsivat pitkittäistutkimuksessaan, että nuorempien oppilaiden oli vanhempia haastavampaa arvioida omaa kielitaitoaan. Tämä voikin selittää osittain myös suomalaistutkimuksessa havaitun eri-ikäisten oppilaiden välisen eron.

Varhaisen kielenopetuksen tutkimukset (esim. Mihaljević Djigunović & Lopriore, 2011) ovat osoittaneet, että oppimispolun alussa muodostuneet asenteet ja käsitykset vaikuttavat myöhempään oppimiseen, ja siksi keskitymme tässä tutkimuksessa nimenomaan oppilaiden varhaiseen asennoitumiseen ja käsityksiin. Näkökulmamme käsityksiin on sosiokulttuurinen ja dialoginen, ja näemme ne tilannesidonnaisina ja muuttuvina ja kokemuksiin kytkeytyvinä (Barcelos & Kalaja, 2011; Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty, 2016).

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto on kerätty Opetushallituksen rahoittamassa seurantatutkimuksessa, jossa tarkastellaan ensimmäisellä luokalla alkavan A1-kielen opiskelua ja oppimista suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa (Mård-Miettinen ym., 2021a; Peltoniemi & Hansell, 2021a). Tutkimuksen kohteena on, kuten johdannossa todettiin, suomenkielisten koulujen yleisin A1-kieli, englanti ja ruotsinkielisten koulujen yleisin A1-kieli, suomi eli A1-finska. Oppilasaineisto kerättiin vuosina 2020–2021 yksilöhaastatteluin, joihin osallistui yhteensä 192 oppilaasta (ks. taulukko 1). A1-englannin oppilaat (n=106) tulivat kuudesta eri koulusta, pääosin Keski-Suomesta, mutta myös Pirkanmaalta. Mukana oli kouluja kaupungeista, taajama-alueilta ja maaseudulta. Yksi kouluista oli osallistunut jo vuoden 2018 pilottihankkeeseen (Huhta & Leontjev, 2019). A1-finskan oppilaat (n=86) taas tulivat kolmesta kaupunkikoulusta Pohjanmaalta ja Uudeltamaalta. A1-finskan oppilaista vajaan kaksi kolmannesta opiskeli äidinkielenomaisen finskan (jatkossa: *mofi*) oppimäärää ja reilu kolmannes opiskeli niin kutsutun A-finskan oppimäärää (jatkossa: *A-finska*).

Taulukko 1. Oppilasaineiston osallistujat

Suomenkieliset koulut (A1-englanti)	Ruotsinkieliset koulut (A1-finska)	YHTEENSÄ
106 oppilasta	86 oppilasta <ul style="list-style-type: none"> • A-finskan oppimäärä (A-finska): • 33 oppilasta • Äidinkielenomaisen finskan oppimäärä (mofi): 53 oppilasta 	192 oppilasta

Aineisto kerättiin yksilohaastattelulla toisen luokan syksyllä ja alkukeväästä, jolloin oppilaat olivat saaneet A1-kielen opetusta vähintään vuoden ja enintään puolitoista vuotta. Oppilaat olivat tuolloin iältään arviolta 7–9-vuotiaita. Covid 19-pandemian vuoksi vain 151 oppilasta osallistui kasvokkaiseen haastatteluun ja 41 haastateltiin etänä. Kaikki haastattelut ääninauhoitettiin. Tutkimusaineiston keruussa lupaprosesseineen sekä aineiston säilyttämisessä, työstämisessä ja analyysissä noudatettiin Jyväskylän yliopiston (<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tohtorikoulutus/opas/tutkimusetiikka>), Åbo Akademin (<https://www.abo.fi/forska-hos-oss/oppnenhet-och-etik/forskningsetik-vid-abo-akademi/>) ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan tutkimuseettisiä ohjeita (<https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>). Tutkimusluvat pyydettiin opetuksen järjestäjän käytänteiden mukaan kaikilta tarvittavilta tahoilta (kuntaja/tai koulu ja huoltajat). Tutkittavien huoltajille kerrottiin kirjallisesti tutkimuksen kulusta, tunnistetietojen keräämisestä, säilyttämisestä ja käytöstä, kerättävän aineiston analyysistä, säilyttämisestä ja käytöstä, tutkittavien oikeudesta keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa sekä pyydettiin kirjallinen lupa lapsen osallistumiseen tutkimukseen. Myös tutkittaville oppilaille kerrottiin aineiston keruun alussa suullisesti ja ikätason mukaisesti tutkimuksesta ja heidän oikeuksistaan keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa ilman seuraamuksia.

Oppilashaastattelun kysymykset pohjautuvat suurelta osin Jyväskylän yliopiston kielenopetuksen varhentamisen pilottitutkimukseen (Huhta & Leontjev, 2019). Haastattelussa oppilailta kysyttiin 14 avokysymystä, kahdeksan suljettua kysymystä ja yksi kysymys, jossa oli sekä suljettu että avoin osa. Kysymykset liittyivät englannin tai finskan opiskeluun, oppimiseen ja osaamiseen ja niihin vastattiin suullisesti.

Likert-asteikon sisältäviin kysymyksiin (11 kysymystä) oli myös mahdollista vastata osoittamalla tiettyä likert-asteikkoa mukailevaa symbolia (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Oppilashaastattelussa käytetyt likert-asteikkoa mukailevat symbolit.

Tässä artikkelissa tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastauksia asennoitumista ja käsityksiä selvittäneisiin haastattelukysymyksiin. Näitä kysymyksiä oli yhteensä 12, joista yhdeksän oli suljettuja (kysymykset 10–13, 17, 19–22) ja kolme avokysymyksiä (kysymykset 7–9). Kysymysten sanamuodot annetaan tulososassa suomeksi siten, että ”englannin kieli” on vaihdettu niissä muotoon ”A1-kieli” (suomen- ja ruotsinkieliset haastattelupohjat löytyvät kokonaisuudessaan julkaisuista Mård-Miettinen, Huhta, Stylman & Reini, 2021b ja Peltoniemi & Hansell, 2021b). Tässä artikkelissa analysoitujen haastatteluvastausten kautta haetaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten A1-englantia tai A1-finskaa opiskelevat toisen luokan oppilaat asennoituvat omaan A1-kieleensä ja sen opiskeluun?
2. Millaisia käsityksiä A1-englantia tai A1-finskaa opiskelevilla toisen luokan oppilailla on A1-kielensä osaamisestaan?

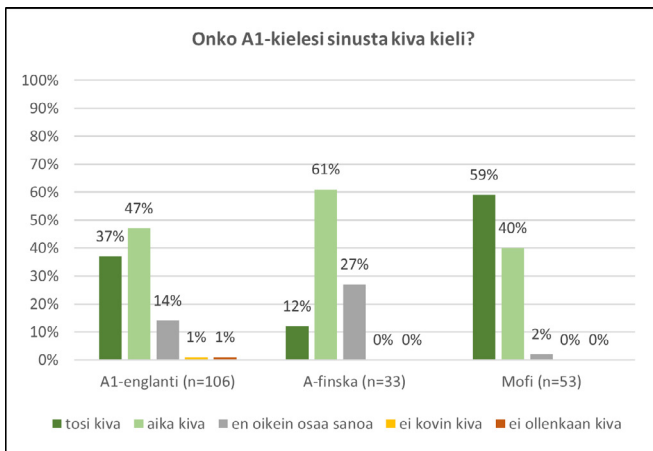
Olemme analysoineet haastatteluaineiston tilastollisesti ja sisällöllisesti. Tilastolliset analyysit rajoittuvat kuvaileviin tilastomenetelmiin (esim. Melin, 2006) eli oppilaiden vastausjakaumien ja niitä kuvaavien pylväskuvioiden tarkasteluun. Sisällöllinen analyysi tehtiin avokysymyksille käyttäen aineistopohjaista sisällönanalyysia (Krippendorff, 2018). Sisällönanalyysi toteutettiin siten, että aineiston litteroinnin jälkeen hankkeen tutkimusavustajat kävivät yllä esitettyjen tutkimuskysymysten ohjaamina systemaattisesti läpi kaikki vastaukset ja teemoittelivat ne erikseen englannin ja finskan osalta, minkä jälkeen molemmista aineistoista nousseista teemoista keskusteltiin yhdessä koko hankeryhmän kesken ja sovittiin lähempään tarkasteluun nostettavat tärkeimmät teemat.

Tulokset

Tulokset esitellään siten, että ensin tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmia (oppilaiden asennoituminen) ja sen jälkeen toisen tutkimuskysymyksen näkökulmia (oppilaiden käsityksiä).

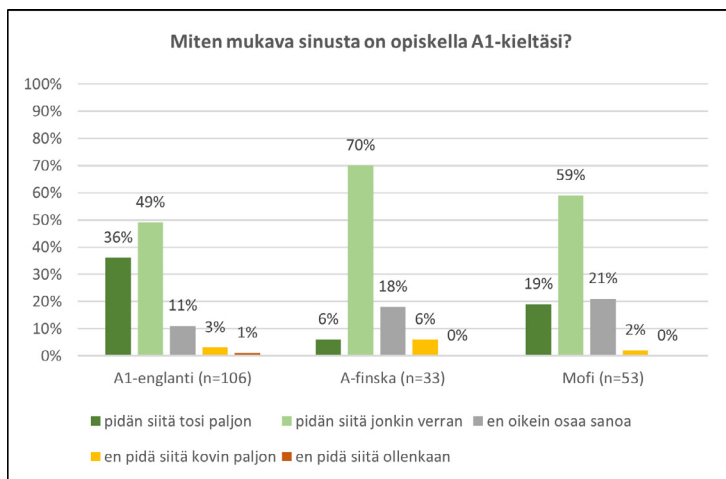
Oppilaiden asennoituminen A1-kieleen ja sen opiskeluun

Oppilaiden asennoitumista A1-kieleen ja sen opiskeluun selvitettiin kahdella suljetulla ja kolmella avokysymyksellä. Oppilailta kysyttiin, onko **A1-kieli heidän mielestään kiva kieli**. Valtaosa niin englantia kuin finskaa opiskelevista oppilaista piti opiskelemaansa kieltä joko tosi kivana tai aika kivana (ks. kuvio 2). Mofi-oppilaiden joukossa oli muita oppilasryhmiä enemmän sellaisia, jotka pitivät A1-kieltään tosi kivana, ja lähes kaikki muut heistä pitivät sitä aika kivana. Tätä voidaan pitää luontevana tuloksena, koska mofi-oppilaiden A1-kieli on heistä suurimman osan toinen ensikieli. Kaksi englannin oppilasta ei pitänyt englantia (kovin) kivana kielenä kun tällaisia oppilaita ei ollut lainkaan finskan vastaajaryhmässä. Englannin oppilaissa oli useampia ja A-finskan oppilaissa jopa reilu neljännes sellaisia, joiden oli vaikea päättää, pitikö A1-kielestään.



Kuvio 2. Oppilaiden käsitys opiskelemastaan A1-kielestä.

Tulokset ovat samansuuntaiset myös kysyttäessä **pitävätkö oppilaat A1-kielensä opiskelusta** (kuvio 3). Valtaosa piti siitä joko tosi paljon tai jonkin verran. Englannin oppilaista reilu kolmannes piti opiskelusta tosi paljon, kun heitä oli noin viidennes mofi-oppilaissa ja vain muutama A-finskan oppilaissa. Kuitenkin myös finskan oppilaista suurin osa piti A1-kielensä opiskelusta jonkin verran. Sen sijaan jopa noin viidennes heistä ei osannut päättää pitikö siitä, ja muutama oppilas ilmoitti, ettei pitänyt kovin paljon tai lainkaan finskan opiskelusta.



Kuvio 3. Oppilaiden käsitys A1-kielensä opiskelun mieluisuudesta.

Englantia ja finskaa opiskelevien välillä oli jonkin verran eroja myös syissä, joiden vuoksi he haluavat oppia A1-kieltään. Tätä selvitettiin kehottamalla heitä jatkamaan lausetta: *Haluan oppia A-kieltäni, koska...* A1-kielen oppimisen syyt jakautuvat teemoihin: *matkustaminen, vuorovaikutus tai tutustuminen, oppimisen mielekkyys ja osaamisen kasvattaminen*. Matkustaminen ja muissa maissa puhuminen oli yleisin syy englannin oppimiseen (37 %), kun vastaavasti kielen käyttäminen suomenkielisten kanssa Suomessa oli yleisin syy finskan oppimiseen (43 %). Finskan oppilaat siis korostivat, että kieltä tarvitaan Suomessa (esimerkit 1a-b) kun taas englannin oppilaat kokivat tarvitsevansa A1-kieltään ulkomailla (esimerkki 1c). Tässä korostui se, että finskan oppilaat

opiskelevat toista kotimaista kieltä ja englannin oppilaat vierasta kieltä. Vajaa neljännes finskan oppilaista korosti, että oppimisen syy on halu osata enemmän tai tulla paremmaksi (esimerkki 1c). Tällaisia vastauksia oli jonkin verran (9 %) myös englannin aineistossa. Molemmissa vastaajaryhmissä oli myös oppilaita (17 %), jotka kertoivat syyksi, että A1-kielen oppiminen on kivaa (esimerkki 1e).

1. a. Jag ska kunna tala till finskspråkiga som inte kan tala svenska (mofi)
- b. Om jag ska bo kvar i Finland så kommer jag behöva kunna finska (A-finska)
- c. Jag skulle bli bättre på det (mofi)
- d. Että jos menee englantiin niin voi puhua ja saada ystäviä (englanti)
- e. Englanti on mukavaa ja sitä on kiva oppia (englanti)

Oppilailta kysyttiin myös, mikä heistä on **mukavinta** A1-kielen kouluopiskelussa (*Mikä on mukavinta A-kielesi oppimisessa?*). Vastaukset jakautuvat teemoihin: *toiminta ja tekeminen, asioiden oppiminen, mieluisat sisällöt ja kaikki on mukavaa*. Kaksi kolmasosaa oppilaista toi esiin erilaisen toiminnan ja tekemisen, kuten leikit, pelit, laulut, värittämisen, askartelun, musiikin kuuntelemisen ja videoiden ja elokuvien katselun (esimerkki 2a-d).

2. a. Spela spel och rita (mofi)
- b. Att sjunga en Tassu-sång som de sjunger varje lektion (A-finska)
- c. Oppii vaatteista, saa leikkiä, katsoo videoita (englanti)
- d. Kuunnella musiikkia, viikonpäivämonisteet, eläinsanat, värитеhtävät (color by numbers) (englanti)

Finskan oppilaiden vastauksissa esiintyi usein toiminta ja tekeminen (74 %), kun taas useat englantia opiskelevista mainitsivat myös esimerkkien 2c-d oppilaiden tapaan asioiden oppimisen (19 %) tai listasivat mieluisia sisältöjä (23 %). Kaiken kaikkiaan englannin oppilaiden vastauksissa lueteltiin usein monia asioita finskan oppilaiden tyytyessä kertomaan yhdestä mukavimmasta asiasta. Muutama oppilas (6 %) kertoi pitävänsä kaikesta, mitä englannin tai finskan tunnilla tehdään. Pieni osa (1 %) taas kertoi, ettei tiedä, mikä olisi mukavinta, mikä voidaan tulkita joko siten, että kaikki oli heidän mielestään mukavaa tai ettei mikään ollut mukavaa.

Kysyttäessä, **mistä oppilas ei pidä** A1-kielensä kouluopiskelussa (*Onko jotain, josta et pidä A-kielesi oppimisessa?*), kaksi kolmasosaa kertoi, *ettei ole mitään, mistä ei pitäisi* (esimerkki 3a-c) tai etteivät he tiedä, mistä eivät pitäisi.

3. a. Nej, det finns inget som är tråkigt (A-finska)
- b. Jos ei muista sanoja (englanti)
- c. Att man ska skriva uppgifter (mofi)

Ne vastaukset, joissa oppilaat erittelivät tarkemmin asioita, joista eivät pidä A1-kielen opiskelussa jakautuivat teemoihin: *kielen eri osa-alueet, opetuksen helpous tai vaikeus, häiritsevä käytös tunneilla ja opetusmateriaalit ja -menetelmät*. Kielen eri osa-alueet näyttäytyivät eri tavoin englannin ja finskan oppilaiden vastauksissa. Muutama (5 %) englannin oppilas ei pitänyt puhumisesta, kuin tällaisia oli vain yksi finskan aineistossa. Sama koskee myös sanaston oppimista, joka oli epämieluisaa useammalle (9 %) englannin oppilaalle (esimerkki 3b), mutta jonka mainitsi vain yksi finskan oppilas. Vastaavasti useampi (7 %) finskan oppilas, ja etenkin mofi-oppilas, ei pitänyt kirjoittamisesta (esimerkki 3c). Englannin aineistossa kirjoittaminen mainittiin vain pari kertaa. Kirjoittamisen on kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa todettu olevan haastavampaa mofi-oppilaille kuin puhumisen, johon he ovat tottuneet pienestä asti (Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte, 2019), jolloin se ehkä myös koetaan opetuksessa vaikeaksi ja siksi epämieluisaksi.

Muutama englannin oppilas (4 %) raportoi huonona puolena myös opetuksen helpouden (esimerkki 4a). Vastaavia kommentteja ei esiintynyt finskan aineistossa, mikä saattaa selittyä sillä, että finskassa on tarjolla kaksi eri oppimäärää, mikä osin eriyttää opetusta. Sen sijaan finskan oppilaista osa (5 %) harmitteli sitä, ettei ymmärrä kaikkea. Jotkut finskan oppilaat (6 %) toivat esiin myös muiden oppilaiden häiritsevän käytöksen (esimerkki 4b), eli opetuksen mielekkyyteen vaikuttivat aiempien tutkimusten tapaan (ks. luku Varhainen kielenopetus ja sen vaikutuksia) myös tässä tutkimuksessa seikat, jotka eivät liity itse kieleen ja sen oppimiseen.

4. a. On tylsä tunti, jos osaa jo kaiken (englanti)
- b. Alla grejer är roliga, men inte roligt när barn skriker, går runt eller stör (mofi)

Näiden lisäksi yksittäiset oppilaat mainitsivat ikäviksi asioiksi opetuksen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä, kuten muun muassa monisteet, tehtävät, leikit ja parityön, joita suurin osa kuitenkin piti mukavimpana toimintana.

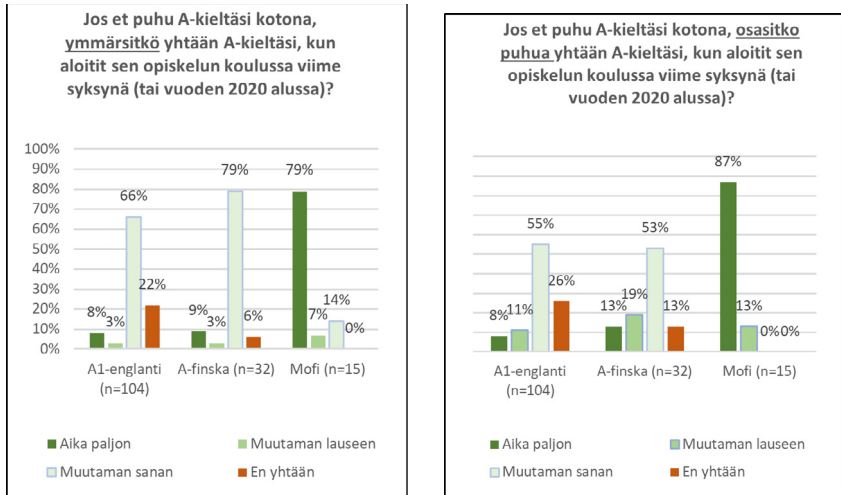
Yhteenvedona voidaan todeta, että sekä englannin että finskan oppilaat suhtautuivat A1-kieleensä ja sen opiskeluun pääosin erittäin myönteisesti, mikä myötäilee aiempia tutkimuksia (ks. luku Varhainen kielenopetus ja sen vaikutuksia). Suhtautuminen kieleen oli kokonaisuudessaan hiukan myönteisempää kuin suhtautuminen sen opiskeluun, sillä lähes 90 % kaikista oppilaista piti kieltä vähintään aika kivana, kun taas noin 80 % piti kielen opiskelusta vähintään jonkin verran. Kielet ja oppimäärät erosivat kuitenkin jonkin verran toisistaan siten, että englannin oppilaiden suhtautuminen oli hiukan finskan oppilaita myönteisempää, kuten myös mofi-oppilaiden suhtautuminen suhteessa A-finskan oppilaisiin. Englannin oppilaat pitivät niin kielestä kuin sen opiskelusta samassa määrin, kun taas finskan oppilaat ja etenkin mofi-oppilaat pitivät huomattavasti enemmän A1-kielestään kuin sen opiskelusta. Myös oppilaiden avovastauksissa tuli esille jonkin verran erilaisia perusteluja kielestä ja sen opiskelusta pitämiselle. Varsin yleisten 'se on kivaa' -tyyppisten vastausten lisäksi oppilaiden kommentteissa tuli esille halu oppia enemmän kyseistä kieltä ja tarve käyttää kieltä sen puhujien kanssa. Englannin ja finskan oppilaissa näkyi tässä selvä ero. Englannin oppilaat ajattelivat tarvitsevansa kieltä lähinnä ulkomailla matkustaessa, kun taas finskan oppilaat kokivat tarvitsevansa kieltä Suomessa. Kielellä toimiminen ja tekeminen eli toiminnalliset opetusmenetelmät (esim. leikeissä, lauluissa, peleissä) oli kummassakin vastaajaryhmässä yleinen vastaus siihen, mikä oli mukavinta A1-kielen opiskelussa. Suurin osa oppilaista ei keksinyt mitään, mistä ei olisi pitänyt A1-kielen opiskelussa. Osa englannin oppilaista kuitenkin mainitsi puhumisen tai sanojen oppimisen vähemmän mieluisana toimintana, kun taas finskassa yleisimmät negatiiviset vastaukset liittyivät kirjoittamiseen etenkin mofi-oppilailla.

Oppilaiden käsitys A1-kielen osaamisestaan

Oppilaita pyydettiin seitsemässä suljetussa haastattelukysymyksessä arvioimaan A1-kielen ymmärtämisen ja puhumisen taitoaan sekä ennen opetuksen alkamista että sen alkamisen jälkeen. Kysymyksiin koskien tilannetta ennen opetuksen alkamista pyydettiin vastaamaan vain, jos ei käyttänyt A1-kieltä kotona. Myös

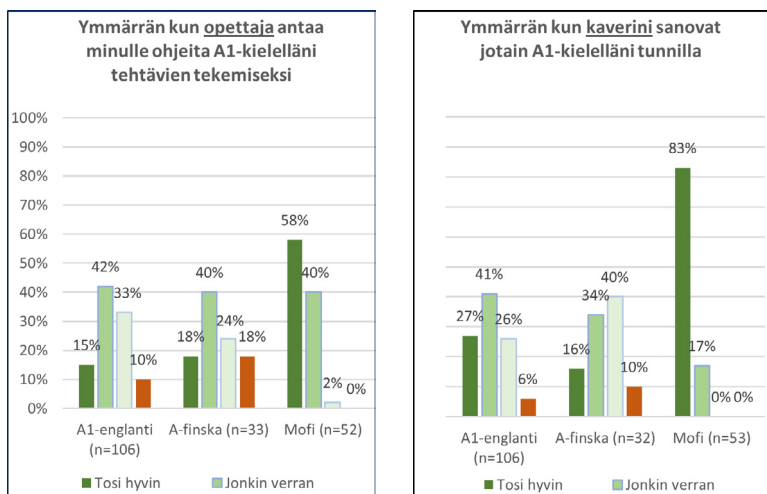
osa mofi-oppilaista vastasi kysymykseen, vaikka äidinkielenomainen oppimäärä on opetus suunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan suunnattu niille, joilla on kaksikielinen ja -kulttuurinen (koti)tausta. Mofi-opetukseen osallistumiselle ei ole tarkkoja kriteerejä ja osa mofi-oppilaista on saattanut oppia suomea esimerkiksi suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa ja osallistuu sen vuoksi mofi-opetukseen A-finskan oppimäärän sijaan (ks. myös Pörn ym., 2021).

Tulokset, joissa arvioinnin kohteena oli **ennen opetuksen alkamista** oleva kielitaito, on koottu kuvioon 4. Tulokset osoittavat, että oppilaat arvioivat niin A1-kielen *ymmärtämisen* kuin *puhumisen* olevan suurin piirtein samalla tasolla. Mofi-oppilaat erottuvat englannin ja A-finskan oppilaista. Suurin osa mofi-oppilaista koki sekä ymmärtäneensä että osanneensa puhua A1-kieltään jo aika paljon ennen opetuksen alkamista, mikä on luonnollinen tulos, koska oppimäärä on tarkoitettu oppilaille, jotka ovat oppineet suomea jo kotona (tai esimerkiksi varhaiskasvatuksessa). Osaamisen hajonta oli huomattavasti suurempaa englannin ja A-finskan oppilaiden joukossa. Kaksi kolmasosaa englannin ja lähes 80 % A-finskan oppilaista koki ymmärtäneensä muutaman sanan A1-kielellään ja noin puolet koki osanneensa sanoa muutaman sanan. Toisaalta etenkin englannin oppilaiden joukossa oli paljon sellaisia, jotka eivät kokeneet ymmärtäneensä tai osanneensa puhua vielä yhtään A1-kieltään ennen sen kouluopiskelun alkamista.



Kuvio 4. Oppilaiden oma arvio A1-kielen ymmärtämisestä ja puhumisesta ennen sen opiskelun aloittamista.

Oppilaiden **tämänhetkistä kielitaitoa** selvitettiin kysymyksillä, jossa kielitaito liitettiin tiettyihin koulun kielenkäyttötilanteisiin. A1-kielen ymmärtämisen osalta kysyttiin opettajan antamien ohjeiden ja kaverien tunnilla käyttämän kielen ymmärtämisestä. Tulokset osoittavat, että kaverien puhetta ymmärrettiin kaikissa vastaajaryhmissä hiukan paremmin kuin opettajan ohjeita (kuvio 5). Tämä voi johtua siitä, että kaverien kanssa puhutaan tutuimmista ja yksinkertaisimmista asioista, kun taas opettajan ohjeet voivat olla sisällöltään moninaisempia ja siksi hankalammin ymmärrettävissä. Suuri osa koki kuitenkin ymmärtävänsä niin opettajan ohjeita kuin kaverien sanomisia vähintään jonkin verran. Mofi-oppilaat erottuivat tässäkin muista vastaajaryhmistä, sillä suurin osa heistä kertoi ymmärtävänsä todella hyvin niin kaverien sanomisia kuin opettajan ohjeita. Vastaavasti suurin osa englannin ja A-finskan oppilaista koki ymmärtävänsä kaverien sanomisia ja opettajan ohjeita joko jonkin verran tai ihan vähän. Etenkin kaverien sanomisten ymmärtämisessä on jonkin verran eroa myös englannin ja A-finskan oppilaiden välillä: englannin oppilaista reilu viidennes arvioi ymmärtävänsä kavereita tosi hyvin ja kaksi viidesosaa jonkin verran, kun taas A-finskan oppilaista kaksi viidesosaa koki ymmärtämisen olevan vähäistä ja noin kolmannes koki sitä olevan jonkin verran.



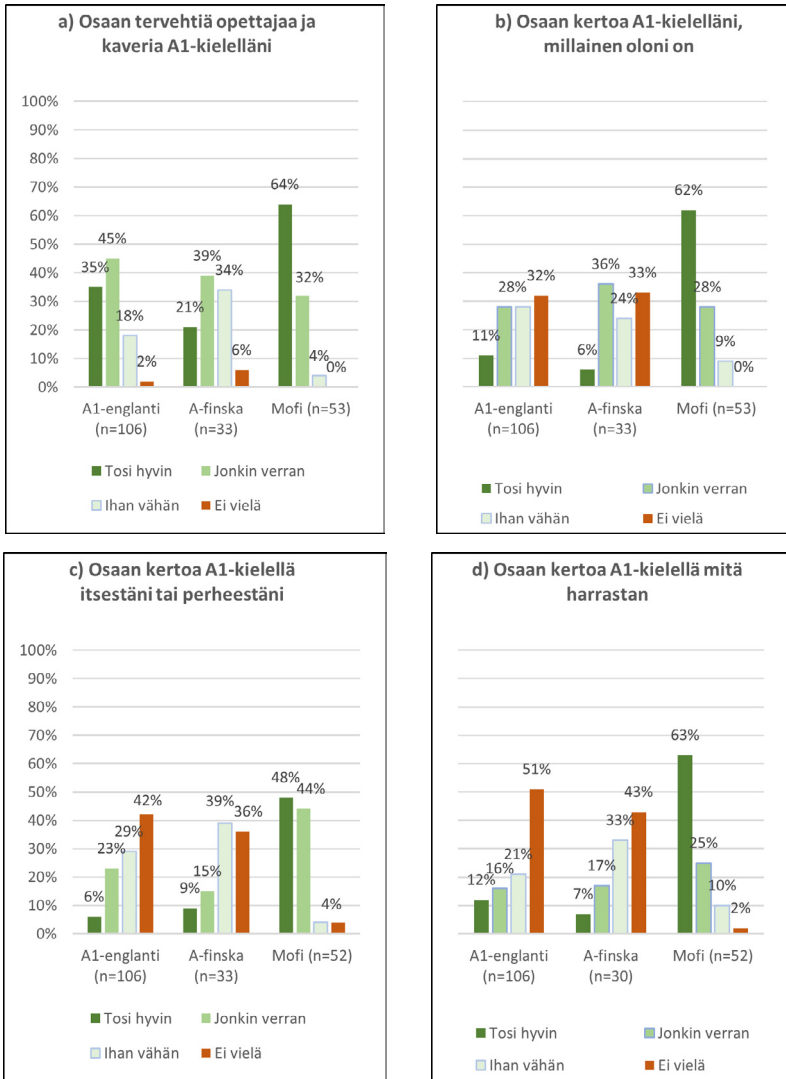
Kuvio 5. Oppilaiden oma arvio A1-kielen ymmärtämisestä haastatteluhetkellä.

A1-kielen *puhumista* kysyttiin useamman kielenkäyttötilanteen osalta. Vastaukset on koottu kuvioihin 6 ja 7. Kuviossa 6 esitellään tuloksia tilanteissa, jotka edellyttävät kielenkäyttöä sanatasolla. Tulokset osoittavat, että laskeminen yhdestä kymmeneen oli parhaiten hallussa kaikilla vastaajaryhmillä: suurin osa koki osaavansa sen jo tosi hyvin ja lähes kaikki kokivat osaavansa sitä edes jonkin verran. Myös värejä koettiin osattavan sanoa vähintään jonkin verran, ja nämä olivat selkeästi paremmin hallussa mofi-oppilaille ja englannin oppilaille kuin A-finskan oppilaille. Viikonpäivien osalta mofi-oppilaat ja englannin oppilaat muistuttivat toisiaan, eli heistä suurin osa koki osaavansa sanoa niitä vähintään jonkin verran, kun taas A-finskan oppilaita lähes puolet koki, ettei osannut sanoa niitä vielä lainkaan. Sama tilanne oli myös eläinten osalta, joita noin puolet A-finskan oppilaita ei vielä kokenut osaavansa sanoa. Kaikissa vastaajaryhmissä oli oppilaita, jotka eivät kokeneet osaavansa sanoa eläimiä.



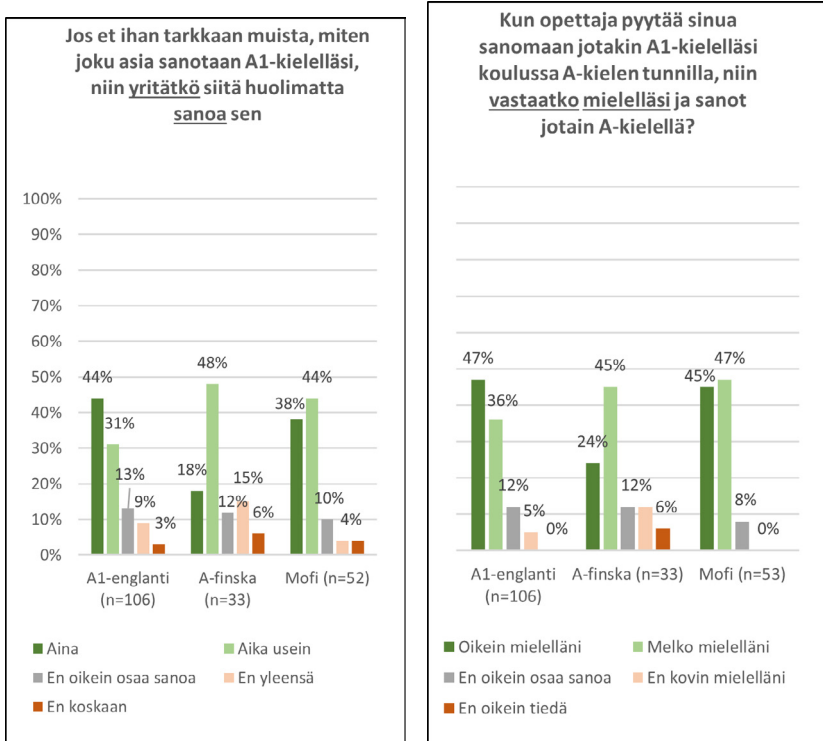
Kuvio 6. Oppilaiden oma arvio A1-kielen sanojen osaamisesta haastatteluhetkellä.

Oppilailta kysyttiin myös kielenkäyttötilanteista, jotka edellyttävät fraasien käyttämistä tai yksinkertaista kerrontaa (kuviot 7). Tuloksissa oli eroja sekä vastaajaryhmien välillä että niiden sisällä. Mofi-oppilaat kokivat osaavansa käyttää A1-kieltään kaikissa tilanteissa suurin piirtein samassa määrin eli joko tosi hyvin tai jonkin verran. Englannin ja A-finskan oppilaat taas kokivat osaavansa selkeästi parhaiten tervehdyksiä, joita käytetään opettajan tai kaverin kanssa, sillä suurin osa koki osaavansa näitä vähintään jonkin verran. Sen sijaan he kokivat A1-kielellä kertomisen vielä haastavaksi vuosiluokalla 2: yli kolmannes koki, ettei osannut vielä lainkaan kertoa omasta olostaan tai itsestään tai perheestään ja lähes puolet, ettei osannut kertoa harrastuksistaan A1-kielellään. Toisaalta yhtä suuri osa oppilaista koki, että osasi kertoa näistä asioista vähintään jonkin verran. Harrastuksista kertominen koettiin näissä vastaajaryhmissä selkeästi vaikeimmaksi, sillä vain noin viidennes koki osaavansa sitä edes jonkin verran. Vastaavasti lähes kaikki mofi-oppilaat kokivat osaavansa kertoa A1-kielellään edes jonkin verran ja lähes kaksi kolmasosaa tosi hyvin sekä olostaan että harrastuksistaan.



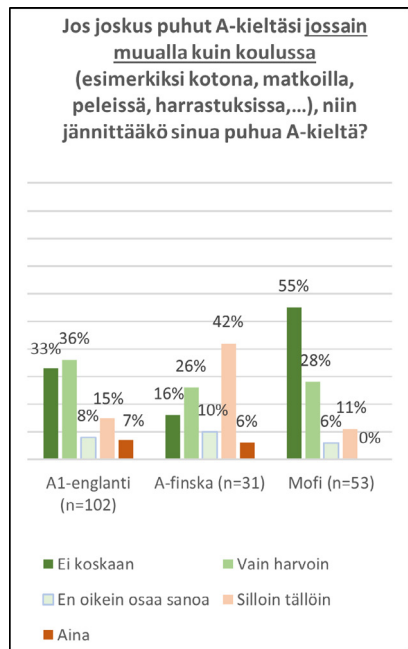
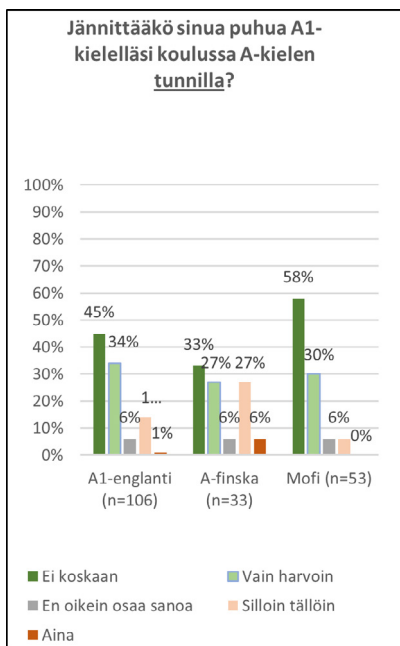
Kuvio 7. Oppilaiden oma arvio A1-kielen fraasien käytöstä ja yksikertaisesta kerronnasta haastatteluhetkellä.

Oppilailta pyydettiin myös arvioimaan missä määrin ja kuinka **mielellään** he **puhuvat** A1-kieltään ja missä määrin he **jännittävät** A1-kielensä **puhumista** koulussa ja sen ulkopuolella. Kuvio 8 osoittaa, että tulokset ovat siltä osin yhteneväisiä kaikkien vastaajaryhmien osalta, että valtaosa yrittää aina tai aika usein sanoa asioita A1-kielellään, vaikkei muistaisi, miten asia sanotaan. Valtaosa myös vastaa ja sanoo asioita mielellään A1-kielellään aina tai aika usein koulun A1-kielen tunneilla. A-finskan oppilaat kuitenkin erottuvat englannin oppilaista ja mofi-oppilaista jokin verran: heidän joukossaan on vähemmän sellaisia, jotka tekevät näitä asioita aina sekä vastaavasti enemmän sellaisia, jotka eivät yleensä, kovin mielellään tai koskaan tee näitä asioita A1-kielellään.



Kuvio 8. Oppilaiden arvio A1-kielen puhumisen mieluisuudesta oppituntien aikana.

Mitä A1-kielen puhumisjännitykseen tulee, niin kuvio 9 osoittaa, että jännitystä on useimmilla korkeintaan vain harvoin koulun A1-kielen tunneilla. Jännitystä on selkeästi vähiten mofi-oppilailla niin koulutunneilla kuin koulun ulkopuolisissa kielenkäyttötilanteissa, sillä valtaosa ei jännitä koskaan tai jännittää korkeintaan vain harvoin. Lähes sama tilanne on myös englannin oppilailla, sillä reilu kaksi kolmasosaa jännittää korkeintaan vain harvoin A1-kielensä käyttämisestä. Vaikka myös A-finskan oppilaista reilut puolet jännittää A1-kielensä puhumista korkeintaan harvoin koulussa ja vajaa puolet sen ulkopuolella, oli tässä vastaajaryhmässä jopa kolmannes sellaisia, jotka jännittävät A1-kielensä käyttämisestä koulutunneilla ja noin puolet sen ulkopuolella. Sekä englannin että A-finskan vastaajaryhmissä on myös yksittäisiä oppilaita, jotka jännittävät A1-kielensä puhumista aina.



Kuvio 9. Oppilaiden arvio A1-kielen käytön jännittämisestä koulussa ja sen ulkopuolella.

Yhteenvedona voidaan todeta, että osaamiskäsityksissä oli eroja niin vastaajaryhmien välillä kuin niiden sisälläkin, joten ei ole mielekästä todeta mitään yleistä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden osaamiskäsityksistä vaan niitä tarkastellaan vastaajaryhmiä vertaillen. Mofi-oppilaat erottuivat odotetusti englannin ja A-finskan oppilaista niin kielen ymmärtämisessä kuin sen puhumisessakin, mutta myös siinä, että heidän vastauksensa olivat varsin yhteneväisiä. Valtaosa (n. 90 %) kysymykseen vastanneista mofi-oppilaista koki osanneensa A1-kieltään vähintään aika paljon jo ennen opetuksen alkamista ja koki osaavansa sitä myös vähintään jonkin verran kaikissa niissä kielenkäyttötilanteissa, joita tutkimuksessa tarkasteltiin. Poikkeuksen muodosti viikonpäivien sanominen, jota noin viidennes koki osaavansa vain ihan vähän. Englantia ja A-finskaa opiskelevien vastauksissa oli sen sijaan huomattavasti enemmän hajontaa: osa koki osaavansa kieltä vähintään jonkin verran, osa taas ei vielä lainkaan. Ymmärtäminen koettiin paremmaksi englannin ryhmässä, mikä saattaa ainakin osittain selittyä sillä, että A-finskan oppilailla on mahdollisesti enemmän kokemuksia tilanteista (esim. harrastuksissaan), joissa kaverit puhuvat heille heidän A1-kieltään, jota he eivät ehkä ole ymmärtäneet. A1-kielen puhumisen osalta laskeminen ja värien osaaminen arvioitiin parhaimmaksi, mutta A-finskan vastaajaryhmässä oli paljon oppilaita, jotka eivät kokeneet vielä osaavansa viikonpäiviä ja eläimiä. Englannin oppilaat taas kokivat osaavansa niitä lähes samassa määrin kuin mofi-oppilaat, eli vähintään jonkin verran. Pidempi kerronta oli haastavaa sekä englannin että A-finskan oppilaille.

Tutkimuksen oppilaat käyttävät myös mielellään A1-kieltään niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Tämä voi selittyä ainakin osaksi sillä, että suurin osa oppilaista ilmoitti jännittävänsä A1-kielen käyttämistä koulussa korkeintaan vain harvoin. Muista vastaajaryhmistä poiketen A-finskan oppilaiden joukossa oli suhteellisesti selvästi enemmän sellaisia, jotka kokevat silloin tällöin tai jopa aina jännittävänsä niin koulussa tapahtuvaa kuin etenkin koulun ulkopuolista A1-kielen käyttöä. Syynä tähän voi olla se, että A-finskan oppilaille on kokemuksia tilanteista, joissa heidän on ollut tarve käyttää suomea (esim. kaupassa, lääkärissä) tietyllä tavalla, mikä on saattanut tuntua jännittävältä. Englannin oppilaat, joista harvempi ilmoitti jännittävänsä A1-kielensä käyttöä silloin tällöin tai aina, taas ovat voineet törmätä englannin kieleen epämuodollisimmissa yhteyksissä, jolloin he eivät ehkä ole samalla tavoin jännittäneet sen käyttöä. Kaikkia muita paitsi mofi-oppilaita jännittää

enemmän koulun ulkopuolinen kuin koulussa tapahtuva kielenkäyttö. Tämä ero selittyy sillä, että A1-kieli on suurimmalle osalle mofi-oppilaista toinen ensikieli ja he ovat tottuneet käyttämään sitä nimenomaan koulun ulkopuolella.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa tarkasteltiin oppilaiden asennoitumista vuosiluokalla 1 alkaneen A1-kielen opiskeluun suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa ja heidän käsityksiään A1-kielen osaamisestaan. Tarkastelun kohteena olivat A1-englannin (106 suomenkielisten koulujen oppilasta) ja A1-finskan (86 ruotsinkielisten koulujen oppilasta) oppilaat. A1-finskan oppilaiden ryhmään kuului niin äidinkielenomaisen (mofi) kuin alkeista alkavan (A-finska) oppimäärän oppilaita. Tutkimusaineiston oppilaat kuuluvat ensimmäiseen ikäryhmään, josta kaikki aloittivat vieraan tai toisen kotimaisen kielen opiskelun jo ensimmäisellä luokalla. Aineisto kerättiin henkilökohtaisilla haastatteluilla, ja tässä artikkelissa analysoitiin oppilaiden vastauksia 12 kysymykseen sekä määrällisesti että laadullisesti.

Ensin selvitettiin oppilaiden asennoitumista A1-kieleensä ja sen opiskeluun. Tältä osin tutkimuksen tulokset ovat hyvin suhteessa opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) tavoitteisiin sekä aiempiin varhaisen kielenopetuksen tutkimuksen tuloksiin. Ensinnäkin varhaisella englannin ja finskan opetuksella on selkeästi onnistuttu herättämään myönteinen asenne ja uteliaisuus sekä opiskeltavaan kieleen että sen oppimiseen ja opiskeluun: tutkimuksen osallistujat asennoituivat pääosin positiivisesti A1-kielensä opiskeluun, pitivät opiskelemastaan kielestä, pitivät pääsääntöisesti kaikista mitä A1-kielen tunneilla tehdään sekä käyttivät A1-kieltään mielellään eivätkä jännittäneet sen käyttämistä. Tämä tulos mukailee aiempienkin tutkimusten tuloksia (mm. Brumen, 2011; Mihaljevic´ Djigunovi´ & Lopriore, 2011; Huhta & Leontjev, 2019; Inha & Huhta, 2019).

Toiseksi tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat aiempiin varhaisen kielenopetuksen tutkimuksiin (Nikolov, 2009; Brumen 2011; Mihaljevic´ Djigunovic´ & Lopriore, 2011) osallistuneiden tavoin pitävänsä eniten toimintaan ja tekemiseen liittyvistä asioista, kuten esim. leikeistä, peleistä

ja askartelusta. Tämä antaa ymmärtää, että varhainen englannin ja finskan opetus sisältää opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti ikätasolle sopivaa toimintaa. Toki englannin oppilaissa oli sellaisia, jotka pitivät opetusta liian helppona, mikä mukailee Brumenin (2011) aiempaa tutkimusta. Tällaisia oppilaita ei ollut finskan oppilasaineistossa, kun taas tutkimuksemme vanhempien kyselyaineistossa ilmeni, että myös finska saatettiin kokea liian helppona etenkin, jos koululla ei ollut tarjota siitä äidinkielenomaista oppimäärää (Peltoniemi & Hansell, 2021a). Oppilaiden joukossa oli myös sellaisia, jotka Brumenin (2011) tutkittavien tapaan eivät pitäneet kaikista aktiviteeteista, kuten esimerkiksi kirjoittamisesta, jonka jotkut tutkimuksemme äidinkielenomaisen finskan oppimäärän oppilaat kokivat epämieluisaksi tai puhuminen ja sanasto, jotka olivat epämieluisia joillekin englannin oppilaille.

Kolmanneksi tutkimukseen osallistuneet oppilaat luottivat aiempien tutkimusten tavoin (Brumen, 2011; Mihaljevic' Djigunovic' & Lopriore, 2011; Huhta & Leontjev, 2019; Inha & Huhta, 2019) kielitaitoonsa ja kokivat ymmärtävänsä opiskelemaansa kieltä vähintään jonkin verran ja osaavansa tuottaa ainakin yksittäisiä sanoja ja yksinkertaisia tervehdyksiä, kuten opetussuunnitelman perusteet edellyttävätkin. Toisaalta etenkin englannin ja alkeista alkavan A-finskan oppimäärän vastaajaryhmissä oli suurta hajontaa kielitaitokäsityksissä: suurin osa koki osaavansa A1-kieltään vähintään jonkin verran, mutta jopa neljännes koki, ettei osannut sitä vielä lainkaan. Äidinkielenomaista mofi-oppimäärää opiskelevien vastaukset taas olivat hyvinkin yhtenäisiä: he kokivat osaavansa A1-kieltään jo aika paljon, ja myös kerronnassa. He myös mainitsivat kirjoittamisen kuvatessaan A1-kielensä opetusta, mikä antaisi viitteitä siitä, että heidän opetuksessaan keskitytään opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti jo kielitaidon syventämiseen.

Selvitimme tutkimuksessa myös oppilaiden käsityksiä opiskelemaansa A1-kielen osaamisestaan. Äidinkielenomaista finskan oppimäärää opiskelevat (mofi) erottuivat odotetusti englannin ja A-finskan oppimäärän (A-finska) oppilaista kielitaitokäsityksissään. He kokivat osaavansa A1-kieltään, eli toista ensikieltään, jo varsin hyvin. Tutkimus toi kuitenkin esiin jonkin verran eroja englannin ja A-finskan oppilaiden välillä. A-finskan oppilaat esimerkiksi kokivat ymmärtävänsä A1-kieltään hiukan huonommin kuin englannin oppilaat sekä jännittävänsä enemmän koulun ulkopuolista kielenkäyttöä.

Tämä ero selittyy ainakin osaksi sillä, että A-finskan oppilaat opiskelevat toista kotimaista kieltä, jonka käyttäjiä he kohtaavat arjessaan koulun ulkopuolella, kun taas englannin oppilaat opiskelevat vierasta kieltä. Sama ilmiö tuli esiin myös kysyttäessä A1-kielen opiskelun syistä: finskan oppilaat kokivat tarvitsevansa kieltä kotimaassa ja englannin oppilaat lähinnä ulkomailla. Toinen osaamiskokemusten eroja selittävä tekijä saattaa löytyä opetuksen painotuksista, sillä englannin oppilaat kokivat osaavansa A-finskan oppilaita paremmin tiettyihin osa-alueisiin kuuluvia sanoja (esim. viikonpäiviä ja eläimiä) ja muistuttivat täten paikoin enemmän mofi-oppilaita. Toki tämäkin ero saattaa osittain selittyä sillä, että A-finskan oppilaat usein elävät vähemmistökielisinä enemmistökielisten ja kaksikielisten ympäröimänä, ja saattavat siksi arvioida kielitaitoansa varovaisemmin kuin englannin oppilaat. Tätä tulkintaa puoltaa myös samoille oppilasryhmille tehty suullisen kielitaidon arviointihaastattelu, jossa englannin ja A-finskan oppilaiden välillä ei ollut huomattavia osaamiseroja (Mård-Miettinen ym., 2021a; Peltoniemi & Hansell, 2021a).

Englannin ja finskan molempien oppimäärien oppilaat erosivat myös jonkin verran asennoitumisessa kielenopetukseen ja sen osa-alueisiin. Englannin oppilaat ilmoittivat pitävänsä opiskelusta keskimäärin finskan oppilaita enemmän, vaikka myös nämä pitivät itse kielestä yhtä paljon kuin englannin oppilaat ja myös halusivat oppia sitä lisää. Molempien kielten oppilaat ilmoittivat pitävänsä suurin piirtein samoista asioista A1-kielensä opetuksessa, mikä antaisi ymmärtää opetuksen sisältävän samoja ikätason mukaisia työtapoja. Sen sijaan tutkimuksen opettaja-aineisto osoitti, että varhaista finskaa opetetaan englantia useammin erillisinä oppitunteina eikä siihen ole saatavilla yhtä monipuolisia materiaaleja, mikä saattaisi osittain selittää asennoitumisen eroja (Mård-Miettinen ym., 2021a; Peltoniemi & Hansell, 2021a). Englannin oppilaat myös luettelivat useampia mieluisia opiskelutapoja.

Johtopäätöksiä tehtäessä on syytä huomioida, että finskan jakautuminen kahteen eri oppimäärään teki tutkimuksemme vastaajaryhmistä hyvin eri kokoiset. Jatkossa olisikin tärkeä kerätä suurempi aineisto myös finskan oppilailta ja tarkastella, ovatko oppilasryhmien väliset erot ja yhtäläisyydet edelleen tässä artikkelissa raportoidun kaltaisia. Jatkossa olisi myös mielenkiintoista seurata, säilyvätkö englannin ja finskan oppilaiden asennoituminen ja osaamiskäsitykset yhtäläisyyksineen ja eroineen samoina,

kuten pilottivaiheen A1-englannin oppilailla näyttäisi käyneen ainakin kolmen vuoden aikana (Mård-Miettinen ym., 2021a), vai ilmeneekö myös Suomessa samanlaista kriittisyyttä varhaista kielenopetusta kohtaan kuin Pfenninger ja Singleton (2016) havaitsivat kerätessään retrospektiivistä aineistoa yläkouluvaiheessa.

Nuorten oppijoiden tutkimukseen liittyy monia tulosten luotettavuuteen ja tutkimusetiikkaan liittyviä haasteita. Kuten aineiston keruun kuvauksessa kerroimme, noudatimme tutkimuksen teon eettisiä ohjeita erityisen huolellisesti, koska osallistujat olivat lapsia (mm. lupamenettelyt ja osallistujien informointi). Osa tutkimusmenetelmällisistä valinnoista palveli sekä tutkimuseettisiä että aineiston laatua koskevia tekijöitä. Tutkimus perustui henkilökohtaisille haastatteluille, joissa tutkija pyrki luomaan oppilaalle turvallisen ja jännityksettömän tilanteen. Tutkija kävi suullisesti läpi kaiken kirjallisen aineiston, jotta oppilas ymmärtäisi mahdollisimman hyvin, mistä kussakin tehtävässä oli kyse; oppilas myös vastasi suullisesti, jolloin vielä ehkä vähäinen luku- ja kirjoitustaito ei haitannut vastaamista. Tutkimuksen sopivuutta lapsille pyrittiin myös lisäämään heille ymmärrettävillä sanavalinnoilla (esim. kiva-sanana käyttäminen jokin yleiskielisemmän ilmauksen sijasta). Toki jotkin asiat, kuten osaamisen itsearviointi, ovat nuorille oppijoille vaikeita (esim. Mihaljevic' Djigunovic' & Lopriore, 2011), mikä väistämättä tuo epävarmuutta osaan aineistosta. Tuloksia täytyykin tarkastella suhteessa muihin samoilla tutkimusvälineillä aikaisemmin saatuihin tuloksiin (esim. Huhta & Leontjev, 2019) tai eri ikäisten oppilaiden vastauksiin samoihin kysymyksiin ja tehtäviin (esim. Mård-Miettinen ym., 2021a). Vaikka yksittäisten oppilaiden vastauksissa voi olla epävarmuutta, nämä vertailut antavat tukea johtopäätökselle, että oppilaiden vastaukset tuottivat kokonaisuutena uskottavaa tietoa heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan.

Lähteet

- Barcelos, A.M.F. & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System* 39, 281–289.
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(6), 717–732. DOI:10.1080/03004430.2010.485313
- Enever, J. (toim.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. Lontoo: British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf> (Luettu 15.12.2021.)
- European Commission (2017). *Key data on teaching and learning languages at school in Europe*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search> (Luettu 15.12.2021.)
- Hahl, K., Savijärvi, M., & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa *Hildén, R. & Hahl, K. (Toim.), Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 77–104). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312321/Ainedidaktisia_tutkimuksia_17_Kielididaktiikan%20katse%20tulevaisuuteen.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 20.5.2021.)
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L., & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Publikationer 8: 2019. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf (Luettu 15.12.2021.)
- Huhta, A., & Leontjev, D. (2019). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66621> (Luettu 15.12.2021.)

- Inha, K., & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa Kok, M., Massinen, H., Moshnikov, I., Penttilä, E., Tavi, S. & Tuomainen, L. (Toim.), *Pidetään kielet elävinä*. AFinLAN vuosikirja 2019 (s. 77–100). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. DOI: 10.30661/afinlavk.79340
- Kalaja, P. Barcelos, A. M., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (Fourth Edition). London: Sage.
- Melin, I. (2006). *Tilastolliset menetelmät: Johdanto*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. <https://math.aalto.fi/opetus/sovtoda/oppikirja/Johdanto.pdf> (Luettu 20.5.2021.)
- Mihaljevic' Djigunovic', J., & Lopriore, L. (2011). The learner: do individual differences matter? Teoksessa J. Enever, (toim.). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. (s. 43–59). Lontoo: British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf> (Luettu 15.12.2021.)
- Myles, F. (2017). *Learning foreign languages in primary schools: Is younger better?* Policy papers. <https://www.meits.org/policy-papers/paper/learning-foreign-languages-in-primary-schools-is-younger-better> (Luettu 15.12.2021.)
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Stylman, A., & Reini, A. (2021a). *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Raportteja ja selvityksiä 2021:21. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/a1-englanti-suomenkielisen-perusopetuksen-vuosiluokilla-1-6> (Luettu 15.12.2021.)
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Stylman, A., & Reini, A. (2021b). *Oppilaskysely A1-englanti*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oppilaskysely_A1-englanti.pdf (Luettu 15.12.2021.)
- Nikolov, M. (2009). Early modern FL programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency. Teoksessa Nikolov, M. (Toim.), *Early learning of modern foreign languages* (s. 90–107). Clevedon: Multilingual Matters.

- Nummela, Y., & Westerholm, A. (2020). ”*Det är bra att börja i tid*” - undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. Rapporter och utredningar 2020:5. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/det-ar-bra-att-borja-i-tid-undervisningen-i-finska-i-de> (Luettu 15.12.2021.)
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx (Luettu 15.12.2021.)
- Opetushallitus (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Määräykset ja ohjeet 2019:1a*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.docx (Luettu 15.12.2021.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö: Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu> (Luettu 15.12.2021.)
- Peltoniemi, A., & Hansell, K. (2021a). *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2: Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*. Rapporter och utredningar 2021:14. Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svenskspråkiga_grundläggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932.pdf (Luettu 15.12.2021.)
- Peltoniemi, A., & Hansell, K. (2021b). *Intervju med elever i årskurs 2, A1-finska*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Intervju_med_elever_i_ak_2_A1-finska_0.pdf (Luettu 15.12.2021.)
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K., & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9> (Luettu 15.12.2021.)

- Pfenniner, S., & Singleton, D. (2016). The age factor in the foreign language class: What do learners think? *Theory and practice in second language acquisition* 2(1), 7–23. <https://journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/3930/3092> (Luettu 15.12.2021.)
- Pörn, M., Forman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å., Maunu, N., & Östman, T. (2021). *Mofi-stigen. En handbok för mofi-lärare i 1–9*. Vaasa: Åbo Akademi.
- Rixon, S. (2015). Primary English and critical issues: A worldwide perspective. Teoksessa J. Bland, (toim.), *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3–12 years olds* (s. 32–50). London: Bloomsbury.
- Skinnari, K., & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1> (Luettu 15.12.2021.)
- Sjöberg, S., Märd-Miettinen, K., Peltoniemi, A., & Skinnari, K. (2018). *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4> (Luettu 15.12.2021.)
- Valtionvarainministeriö (2018). *Julkisen talouden suunnitelma vuosille 2019–2022*. VM/1900/02.02.00.00/2017. <https://vm.fi/documents/10623/307577/julkisen+talouden+suunnitelma+vuosille+2022-2025.pdf/5e58c12a-3479-aa37-358a-b7a0caa5f14c/julkisen+talouden+suunnitelma+vuosille+2022-2025.pdf?t=1620814700770> (Luettu 15.12.2021.)

“How are you, siihen me sanotaan I’m fine”. Tapaustutkimus oppilaiden ja kielenopettajan käsityksistä kielestä ja kielen oppimisesta varhaisen englannin opetuksen kontekstissa

KARITA MÅRD-MIETTINEN JA ANNE PITKÄNEN-HUHTA

karita.mard-miettinen@jyu.fi

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Vuonna 2020 Suomessa käynnistettiin uudenlaisen pohjan luominen kielen oppimisen jatkumolle, kun ensimmäisen vieraan tai toisen kotimaisen kielen aloitus varhennettiin ensimmäiselle vuosiluokalle. Tutkimus on osoittanut, että opettajien ja oppilaiden käsityksillä on keskeinen rooli oppimis- ja opetuskäytänteiden muotoutumisessa ja siksi on tärkeää tutkia käsityksiä uudessa tilanteessa. Tässä artikkelissa tarkastellaan yhden englannin aineenopettajan ja hänen oppilaidensa käsityksiä vuosina 2020–2021 tehtyjen teemahaastattelujen kautta. Tulokset osoittivat, että oppilaiden ja opettajan käsityksissä lasten vapaa-ajan ja koulun englanti erosivat toisistaan ja opettajan käsityksissä myös varhain ja myöhemmin alkava englanti näyttäytyivät hyvin erilaisina. Nämä käsitykset myös kytkeytyivät opetuksen käytänteisiin. Lisäksi opettajan käsityksissä oli havaittavissa muutosta esimerkiksi suhtautumisessa oppikirjaan.

Avainsanat

Varhainen kielenopetus, käsitykset, tapaustutkimus, kielenopettaja, oppilaat

“How are you, then we say I’m fine”. A case study on learner and language teacher beliefs of language and language learning in the context of early English language learning

Abstract

The year 2020 marked the start of creating a new basis for the continuum of language learning in Finland, as the onset of learning the foreign or the second domestic language was moved from the third grade to the first grade of primary school. Research has shown that teacher and learner beliefs play a central role in constructing learning and teaching practices and it is therefore important to examine beliefs in this new situation. This article focuses on the beliefs of one teacher of English and her learners by the means of thematic interviews conducted in 2020 and 2021. The findings showed that the learners and the teacher had different beliefs concerning English used in the learner’s free time and at school, and in the interviews with the teacher early English and the English starting later were also depicted very differently. These beliefs were also connected to teaching practices. Moreover, there was indication of change in the teacher’s beliefs concerning her views on the role of the textbook in teaching.

Keywords

Early language learning, beliefs, case study, language teacher, learners

Johdanto

Vuoden 2020 alusta Suomen koululaiset ovat aloittaneet ensimmäisen vieraan tai toisen kotimaisen kielen opiskelun jo ensimmäisellä vuosiluokalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Tämä merkittävä kieli- ja koulutuspoliittinen muutos vaikuttaa uudella tavalla kielen oppimisen jatkumon rakentumiseen koko koulupolun ajan ja varhainen kielenopetus luo pohjan elinikäiselle kielen oppimiselle. Varhaisen kielenopetuksen merkitystä ja vaikutuksia on tutkittu melko paljon kansainvälisesti (esim. Enever, 2011; Lindgren & Muñoz, 2013; Pfenninger & Singleton, 2019) ja viime aikoina enenevässä määrin myös Suomessa (esim. Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020; Mård-Miettinen, Huhta, Stylman & Reini, 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021). Uudessa kielikoulutuspoliittisessa tilanteessa kaikki tutkimus on arvokasta, koska se lisää ymmärrystä käsillä olevasta ilmiöstä ja auttaa kehittämään pedagogisia käytänteitä. Tämän etnografisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on osaltaan valottaa varhaisen vieraan kielen opetuksen ja oppimisen lähtökohtia selvittämällä, millaisia käsityksiä koulupolkunsa alussa kieliopintonsa aloittavat oppilailla ja heitä opettavalla kielenopettajalla on englannin kielestä ja sen oppimisesta ja opetuksesta tässä uudessa tilanteessa.

Varhainen kielenopetus ja sen tutkimus Euroopassa

Euroopan mittakaavassa Suomi erottui vielä 1990-luvulla maana, jossa kieltenopetus aloitettiin suhteellisen varhaisessa iässä (European Commission, 2000). Vaikka kielenopetus alkoi Suomessa tuolloin pääsääntöisesti kolmannella luokalla, suomalaiset opetussuunnitelmat mahdollistivat niin kieltenopetuksen aloittamisen ennen kolmatta vuosiluokkaa kuin vieraalla tai toisella kotimaisella kielellä tapahtuvan toiminnan (vieraskielinen opetus, CLIL-opetus, kielilylypöpetus) jo päiväkodissa. Varhaista kielenopetusta ja vieraskielistä toimintaa onkin ollut eri puolilla Suomea jo aivan 1990-luvun alusta lähtien etenkin englanniksi ja kotimaisilla kielillä. Toiminta ei ole kuitenkaan ulottunut kaikkii lapsiin ennen vuotta 2020 vaan siihen oli mahdollisuus lähinnä suurissa kaupungeissa (Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen, 2018; Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018; Skinnari & Sjöberg, 2018). Muissa Euroopan maissa taas kieltenopetuksen aloitusikää varhennettiin jo 2000-luvun alkupuolella kaikkien lasten osalta,

ja etenkin Euroopan muissa kaksi- ja monikielisissä maissa kieltenopetus alkoi Suomea aiemmin (European Commission, 2017). Suomi teki vastaavan varhentamispäätöksen vuonna 2018 kansallisen kielivariantoselvityksen pohjalta (Pyykkö, 2017), jossa suositeltiin kaikille yhteisen A1-kielen opetuksen varhentamista alkamaan viimeistään vuosiluokan 1 kevätlukukaudella. Päätös kieltenopetuksen varhentamisesta on siinä mielessä historiallinen, että samalla muutettiin myös perusopetus- ja tuntijakoasetuksia ja vuosiluokalla 1 alkavaan A1-kielen opetukseen suunnattiin ylimääräiset kaksi vuosiviikkotuntia. Aiemmat muutokset (esim. B1-kielen varhennus vuonna 2016) sen sijaan toteutettiin tuntekhyksen sisällä. Tutkimukset (esim. García Mayo, 2003) ovat osoittaneet, että tuntimäärän lisääminen on laadukkaan opetuksen ja motivaatiotyön ohella tärkeä tekijä varhaisen kieltenopetuksen onnistumiseksi.

Kielenopetuksen varhentamispäätöksen myötä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita muokattiin ja täydennettiin. Opetussuunnitelman perusteiden muutosten ja täydennysten (Opetushallitus, 2019) mukaan A1-kielen opetuksen tehtävänä vuosiluokilla 1 ja 2 on herättää kiinnostus ja positiivinen asenne opiskeltavaan kieleen, ja opetuksessa tulisi korostua muun muassa suullinen vuorovaikutus ja kieltenopiskelutaitojen harjoittelu, oppilaslähtöisyys, toiminnallisuus, leikinomaisuus sekä aihepiirit, jotka liittyvät arkeen ja oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin (Opetushallitus, 2019; Hahl ym., 2020). Tuore selvitys varhaisesta A1-englannin (Mård-Miettinen ym., 2021) ja A1-finskan (Peltoniemi & Hansell, 2021) opetuksesta suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa osoittikin, että opetussuunnitelman perusteiden muokkaukset ovat siirtyneet opetuksen käytänteisiin: A1-kielen opetuksessa korostuvat monipuoliset toiminnalliset ja oppilaslähtöiset työtavat sekä myös monipuoliset oppimateriaalit. Selvitys osoitti myös, että opetuksessa käsitellään samoja aiheita riippumatta siitä pohjaako se oppikirjoihin vai muuhun materiaalin, eli keskeisiä aihepiirejä ovat: tervehdykset, värit, numerot, vaatteet, eläimet, kotiin ja perheeseen liittyvät asiat, viikonpäivät, kuukaudet, vuodenajat ja kehon osat. Sen sijaan opetussuunnitelman perusteissa mainitut oppilaiden itse ehdottamat aihepiirit osoittautuivat olevan vielä harvinaisia. Varhaisen kieltenopetuksen koettiin liittyvän myös niin pedagogisia kuin käytännön haasteita, kuten ryhmien heterogeenisuus ja huoli erityisen tuen piirissä olevista oppilaista (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021). Varhaisen kieltenopetuksen pilottivaiheen tutkimuksissa (Skinnari & Sjöberg, 2018; Hahl ym., 2020) korostuivat näiden

lisäksi myös oppimateriaalin puute ja haasteet opetuksen järjestelyissä, joihin oli ilmeisesti löydetty ratkaisuja jo pilottivaiheessa, koska nämä eivät enää korostuneet haasteina varhaisen A1-kielen selvityksessä, johon vastasi yli 600 opettajaa (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021).

Varhaista kieltenopetusta on tutkittu laajasti myös muualla Euroopassa. Varhaisimmissa tutkimuksissa pyrittiin selvittämään, onko varhaisesta aloittamisesta etua suhteessa myöhempään aloittamiseen (Enever, 2011; Pfenninger & Singleton, 2019). Monissa hankkeissa tutkimuksen kohteena ovat olleet oppimistulokset, joita varhaisen aloittamisen ei ole yksiselitteisesti todettu parantavan verrattuna myöhempään aloittamiseen sellaisessa tilanteessa, jossa kielen opetustunteja on vain kerran pari viikossa (esim. Muñoz, 2006). Oppilaiden kielitaidon on kuitenkin osoitettu kehittyvän odotusten mukaisesti myös varhaisessa kielenopetuksessa, kuten myös tuore suomalaistutkimus osoittaa suullisen sanastonhallinnan osalta (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021).

Uudemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa varhaista kielenopetusta on oppimistulosten lisäksi tutkittu enenevässä määrin myös muun muassa motivaation ja asenteiden (esim. Enever, 2011; Pfenninger & Singleton, 2016; Myles, 2017), oppilaiden taustatekijöiden (esim. Lindgren & Muñoz, 2013;) sekä oppimisympäristön, opetusmenetelmien ja oppimateriaalien (esim. Pfenninger & Singleton, 2016; Cadierno & Eskildsen, 2018) näkökulmista. Pienten oppilaiden on esimerkiksi osoitettu olevan innokkaita oppimaan uutta kieltä (esim. Myles, 2017), mutta toisaalta myös toisinaan turhautuvan opetuksen hitaaseen etenemistähtiin tai kehittyvän kielitaitonsa vähäisyyteen (Pfenninger & Singleton, 2016). Varhaisen kielenopetuksen on myös joissain tutkimuksissa todettu olevan oppilaskeskeisempää kuin vanhemmille oppilaille tarjottu kielenopetus (Cadierno & Eskildsen, 2018). Varhaisen kielenopetuksen tutkimuksessa on tarkasteltu myös opettajien ja oppilaiden käsityksiä, jotka ovat tämän artikkelin keskiössä ja joista kerromme tarkemmin seuraavassa luvussa.

Opettajien ja oppilaiden käsityksiä

Lyhyesti määriteltynä käsitykset muotoutuvat siitä, mitä opettajat ja oppilaat ajattelevat, tietävät ja uskovat (Borg, 2012). Vaikka osassa laajaa tutkimuskenttää käsityksiä pidetään pysyvinä (Borg, 2017), tässä tutkimuksessa nojautumme post-strukturalistiseen, sosiokulttuurisesti ja dialogisesti rakentuvaan näkemykseen käsityksistä (Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty, 2016). Tämän näkemyksen mukaisesti käsitykset eivät ole staattisia ja ikään kuin valmiiksi muotoutuneita prosessin lopputuloksia, vaan ajattelu, tieto ja uskomukset ovat tilannesidonnaisia ja muuttuvia. Käsitykset kytkeytyvät aikaisempiin kokemuksiin sekä oman toiminnan ja ajattelun reflektointiin (Barcelos, 2015; Kalaja ym., 2016). Tässä artikkelissa tutkimme opettajien ja oppilaiden käsityksiä kontekstuaalisena, dynaamisena ja monitahoisena ilmiönä kielikoulutuspoliittisessa muutostilanteessa.

Kielten opettajien käsityksiä on aiemmin tutkittu esimerkiksi tarkastelemalla opettajien käsityksiä johonkin rajattuun alueeseen liittyen, kuten kieliopin (esim. Sato & Oyanedel, 2019) tai sanaston (esim. Mardali & Siyyari, 2019) opettamiseen. On myös tutkittu opettajien käsityksiä monikielisyydestä (esim. Haukås, 2016) tai monikielisistä oppilaista (esim. Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2020). Tutkimusmenetelminä on useimmiten käytetty haastatteluja, joita on analysoitu narratiivisesti tai temaattisesti. Myös erilaisia visuaalisia menetelmiä on käytetty. Tämän tutkimuksen kannalta on merkittävää, että tutkimus on osoittanut opettajien käsityksien keskeisen merkityksen siinä, millaiseksi opetuskäytänteet muotoutuvat eli siinä, miten kieltä luokassa opetetaan (Alsop, 2006; Basturkmen, 2012; Borg, 2017; Mercer & Kostoulas, 2018).

Myös eri ikäisten oppijoiden käsityksiä kielen oppimisesta ja heistä itsestään oppijoina on tutkittu erilaisia menetelmiä käyttäen. Lasten ja nuorten käsitysten tutkimuksessa on usein käytetty erilaisten visuaalisten menetelmien ja haastattelujen yhdistelmää (esim. Kalaja, Alanen & Dufva, 2008; Nikula & Pitkänen-Huhta, 2008; Pitkänen-Huhta & Rothoni, 2018). Pienten lasten kielikäsitteitä ovat tutkineet esim. Alanen (2003), Aro (2009) ja Mård-Miettinen, Kangasvieri ja Kuusela (2014). Alasen johtamassa hankkeessa tutkittiin 2000-luvun alkupuolella pitkittäisesti alakoululaisten kielitietoisuutta ja käsityksiä äidinkielestä ja vieraasta kielestä. Hankkeessa

havaittiin, että lapset liittivät kielen useimmiten kouluun ja mielsivät sen koulun oppiaineena enemmän kuin arkisena viestinnän välineenä (Dufva, Alanen & Aro, 2003; Aro, 2009). Toisaalta Aron (2009) tutkimus osoitti, että käsitykset ovat moniäänisiä niin, että käsityksissä näkyi sekä oman äänen kehittyminen että autoritääriset äänet, jotka vaikuttivat omaan käsitykseen kielestä. Mård-Miettinen ym. (2014) tutkivat esikouluikäisiä lapsia ja toisin kun teini-ikäisiä ja nuoria aikuisia koskevissa tutkimuksissa, joissa formaali opetus näkyi käsityksissä voimakkaasti, lapset kokivat oppivansa kieliä eri tavoin ja monissa eri paikoissa ja heillä oli hyvin ennakkoluuloton suhtautuminen omaan kielitaitoonsa ja oppimiseensa.

Opettajien, oppilaiden ja huoltajien käsityksiä varhaisesta kieltenopetuksesta on Suomessa tutkittu myös jo jonkin verran (esim. Hahl ym., 2020; Kantelinen & Koivistoinen, 2020; Hahl & Pietarila, 2021). Eri näkökulmia on tarkasteltu useissa tutkimuksissa erityisesti Jyväskylän yliopistossa varhaisen kieltenopetuksen pilottivaiheessa vuosina 2017–2019 (Huhta & Leontjev, 2019; Inha & Huhta, 2019; Skinnari & Sjöberg, 2018) sekä vuoden 2020 alun jälkeen, kun opetus käynnistyi kaikissa kouluissa (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021). Näissä kansallisissa selvityksissä tarkastelun kohteena on ollut A1-englannin opetus (vuosina 2020–2021 myös ruotsinkielisten koulujen A1-finskan opetus, jonka toteutti Åbo Akademi). Jyväskyläläistutkimusten opettaja- ja huoltajakyselyt ja oppilashaastattelut osoittavat, että kaikkien osallistujaryhmien kokemukset varhaisesta kieltenopetuksesta niin pilottivaiheessa kuin sen jälkeenkin ovat erittäin myönteisiä ja oppilaat pitävät A1-kielensä opiskelusta, kokevat oppivansa sitä helposti eivätkä jännitä sen käyttämistä koulussa tai sen ulkopuolella. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös mm. Hahl ja kumppanit (2020), Kantelinen ja Koivistoinen (2020), Hahl ja Pietarila (2021) sekä Peltoniemi ja Hansell (2021). Oppilaat myös ilmoittivat pitävänsä kaikesta, mitä A1-kielen tunneilla tehdään.

Kielikoulutuspoliittisissa muutostilanteissa on tärkeää tutkia laajasti, millaisia käsityksiä keskeisillä toimijoilla on käsillä olevasta ilmiöstä, koska nämä eri tavoin muotoutuneet ja jatkuvasti muuttuvat käsitykset osaltaan ohjaavat toimintaa luokkahuoneessa. A1-kielen opetus on aikaisemmin alkanut vasta kolmannella luokalla, jolloin opetuksessa on voitu tukeutua oppilaan luku- ja kirjoitustaitoon. Nyt A1-kieli alkaa yhtäaikaaisesti koulukielen

luku- ja kirjoitustaitojen harjoittelun kanssa, joten entiset kolmannen luokan oppilaan tarpeisiin mukautuneet käytänteet eivät sellaisenaan toimi vasta koulun aloittaneella oppilaalla. Lähestymmekin tämän artikkelin tutkimustehtäväämme käsitysten kautta eli millaisia käsityksiä yhdellä kielenopettajalla ja hänen oppilaillaan on vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta uudessa varhaisen kielenopetuksen tilanteessa, jossa olemassa olevia toimintamalleja on vähän ja opetuksen ja oppimisen käytänteet ovat vasta muotoutumassa.

Aineisto ja menetelmät

Tämän artikkelin taustalla on tapaustutkimus, jossa seurataan pitkittäisesti yhtä englannin aineenopettajaa ja hänen oppilaitaan kielenopetuksen alkamisesta lähtien. Tutkimus toteutetaan etnografisella otteella ja tavoitteena on saada monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa varhaisen kielenopetuksen alkuajasta yhden opettajan ja hänen oppilasryhmänsä kokemana. Opetusryhmä on yhdysluokka, jossa oli 5 ensimmäisen ja 6 toisen luokan oppilasta ja jolle kielenopettaja opettaa englantia kerran viikossa. Kyseessä oleva opettaja opettaa ensimmäistä kertaa varhaista englantia vuosiluokille 1 ja 2, mutta hänellä on pitkä kokemus alakoulun englannin opetuksesta luokille 3–6.

Tutkimusaineistoa on kerätty vuosina 2020–2021 eri tavoin. Pääosan aineistosta muodostavat opettajan ja oppilaiden yksilö- ja ryhmähaastattelut, joista osa pohjautuu ennen Covid 19-pandemiaa tehtyihin opetuksen havainnointeihin ja kenttämuistiinpanoihin sekä oppilaiden piirrostehtävään. Lisäksi vanhemmille lähetettiin kaksi Webropol-kyselyä. Tämä artikkeli pohjaa neljään opettajan puolistrukturoituun teemahaastatteluun, jotka toteutettiin maaliskuun 2020 ja helmikuun 2021 välillä sekä kasvokkain ennen pandemiaa että etäyhteydellä pandemian aikana. Haastattelut kestivät 30–50 minuuttia, yhteensä aineistoa on 3 tuntia 20 minuuttia. Haastatteluissa opettajaa pyydettiin kertomaan varhaisen englanninopetuksen toteuttamisesta (käytännön järjestelyt, sisällöt, menetelmät, materiaalit) ja oppilasryhmästään (esim. osallistumisen ja oppimisen tavat) sekä pohtimaan tutkimusaikana opetuksessa tai oppilasryhmän toiminnassa mahdollisesti tapahtuneita muutoksia.

Oppilaita haasteltiin pareittain kerran marraskuussa 2020. Oppilashaastattelussa hyödynnettiin nuorten osallistujien tutkimiseen hyvin soveltuva visuaalista aineistonkeruumenetelmää, jossa haastattelujen pohjana käytetään piirrostehtävää (Busch, 2010; Rose, 2016). Piirrostehtävän ohjeena oli: Piirrä mitä sinulle tulee mieleen, kun ajattelet englannin kieltä?

Litteroitu aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Krippendorff, 2018) pyrkien erittelemään oppilaiden ja opettajien käsityksiä siitä, mitä, miksi ja miten opitaan ja opetetaan. Analyysi toteutettiin siten, että ensin tutkimusavustajat koodasivat koko aineiston kysymysten *mitä opitaan, miksi opitaan ja miten opitaan* mukaisesti. Tämän jälkeen kirjoittajat kävivät koodatun aineiston läpi ensin kumpikin erikseen ja sen jälkeen yhdessä keskustellen ja niistä tunnistettiin keskeisiksi teemoiksi (1) varhainen englanti ja kolmannen luokan englanti, (2) koulun englanti ja vapaa-ajan englanti ja (3) englannin opetuksen käytänteet. Käsittelemme kutakin näistä aineistoiesimerkkien avulla seuraavassa luvussa.

Tulokset

Varhainen englanti ja kolmannen luokan englanti

Opettajan puheessa englannin kieli sai erilaisia merkityksiä, ikään kuin hän olisi puhunut eri kielistä kontekstista riippuen. Opettajan puheessa nousi ensinnäkin esiin kontrasti kahden erilaisen koulun englannin välillä: hän teki selkeän eron kolmannen luokan ja varhaisen ensimmäisen ja toisen luokan englannin välille jopa niin, että nämä näyttäytyivät kahtena erilaisena oppiaineena, joilla on omat tavoitteensa ja piirteensä (vrt. Mård-Miettinen & Huhta, 2021). Varhaista ensimmäisen ja toisen luokan englantia luonnehti kielen käytön rohkeuden tukeminen ja valmistautuminen tulevaan – erilaiseen – englannin opetukseen. Seuraavassa esimerkissä opettaja korostaa varhaisen englannin painotusta suulliseen kielenkäyttöön ja aktiiviseen kielenkäyttöön:

suullinen on tietenkin se mitä siinä on pakkoki painottaa, että tietenkin painotetaan että ne mahdollisimman paljo availis suutansa siellä tunnilla ja olis aktiivisena ite koko ajan

Tässäesimerkissäopettajankäsitysvarhaisestaenglannistanäyttäämuotoutuvan ulkoisten ohjaavien dokumenttien mukaan. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019) painotetaan suullista kielen käyttöä ja rohkeutta kielen käyttöön, joten sitä tulee ”pakko”, joka ohjaa opetusta. Opettajan oma ajattelu tukee tätä näkemystä, koska hän sanoo kahteen kertaan ”tietenki”, eli painotus suulliseen näyttäytyy itsestään selvänä tässä oppimisen vaiheessa. Useimmat oppilaathan eivät osaa vielä lukea ja kirjoittaa, joten tämä painotus on looginen.

Opettajan käsityksen mukaan varhainen englanti on myös varovainen aloitus kielen oppimisen maailmaan, joka poistaa kielen käyttöön liittyvää jännitystä ja valmentaa oppilaita kolmannen luokan englantiin:

se on mukava tommonen pehmeä aloitus

ne on tavallaan vähän valmiimpia siihen kielenopetukseen, että ne ei jännitä sitä niin paljon sitä mitä, aikasemmin on kolmosluokalla ollu paljon sitä, että joitakin oppilaita vähän pelottaa ja jännittää, että mitä tää niinku on

Näissä kahdessa esimerkissä opettajan käsitys varhaisesta englannista kytkeytyy varsinaiseen kielenopetukseen valmentautumiseen, ikään kuin todellinen kielenopetus alkaisi vasta kolmannella luokalla. Opettajan käsitys kumpuaa hänen aikaisemmasta kokemuksestaan siitä, että kolmannella vuosiluokalla alkavaan kielenopetukseen on monilla liittynyt jännitystä ja tätä jännitystä on nyt tarpeen lievittää pehmeällä aloituksella.

Kolmannen luokan englanti näyttäytyy opettajan puheessa hyvin erilaisena kuin ensimmäisen ja toisen luokan englanti: siinä on ryhtiä ja tavoitteita. Kolmannella luokalla oppilaat saavat oppikirjat ja oppikirjojen myötä tulevat läksyt. Nämä yhdessä tuovat ryhtiä kielen opiskeluun, kuten opettaja seuraavassa toteaa:

No ensinnäki et on niin sanotusti kunnolliset oppikirjat, et niille tulee tekstikirja ja työkirja ja vihko ja ne saa läksyjä, se on heti semmosta vähän ryhdikkäämpää se opiskelu.

Opettajan käsitys näyttää nousevan totutusta ajatuksesta siitä, miltä koulun oppiaine näyttää. Siihen kuuluvat tekstikirjat, työkirjat, vihkot ja läksyt. Ryhdikkyys rakentuu oppimateriaalien ympärille, joiden parissa oppilas työskentelee myös koulun jälkeen. Kolmannen luokan englantiin liittyy myös vaatimuksia ja tavoitteita, kuten opettaja seuraavassa esimerkissä toteaa:

enemmän on sitä oppikirjaa ja enemmän tulee tavallaan niitä vaatimuksia

Oppikirja tuntuu ohjaavan kolmannen luokan opetusta ja se myös tuo mukanaan enemmän vaatimuksia oppilaille ja kielen oppimiselle. Oppimiselle asetetaan tavoitteita ja niitä myös testataan:

enemmän tulee sitä, että on joku tavote että tää sun pitää osata, ja nyt me testataan että osaatko sä sen, ja tulee läksyjä

Tässä esimerkissä opettajan käsitys kolmannen vuosiluokan englannista on prosessinomainen: on tavoite, joka pitää oppia, oppiminen osoitetaan testissä ja omaehtoinen oppiminen läksyjen avulla tukee oppimista. Tämä noudattelee hyvin sitä traditionaalista kuvaa, joka useimmilla suomalaisista on koulussa oppimisesta, ja mikä on tullut hyvin esiin myös aikaisemmissa oppilaiden käsityksiä tarkastelleissa tutkimuksissa (esim. Kalaja ym. 2008).

Yllä olevista esimerkeistä voidaan tulkita, että opettajan käsityksen mukaan koulussa näyttäisi tavallaan olevan kaksi erilaista englannin oppiainetta: varhainen ensimmäisen ja toisen luokan englanti ja kolmannen luokan englanti. Näistä ensimmäinen kytkeytyy enemmän kielen käytön perustan rakentamiseen rohkaisemalla oppilasta puhumaan. Toinen taas näyttäytyy ryhdikkäänä ja tavoitteellisena oppiaineena, joka rakentuu oppimateriaalien ympärille, jossa oppilalla itsellään on enemmän vastuuta tavoitteiden saavuttamisesta ja jossa osaamista testataan.

Koulun englanti ja vapaa-ajan englanti

Toinen kontrasti kahden erilaisen englannin välille muotoutui, kun sekä opettaja että oppilaat puhuivat eri yhteyksissä yhtäältä koulussa opiskeltavasta englannista ja toisaalta vapaa-ajan englannista. Koulussa opiskeltava englanti

rakentuu opettajan mukaan perussanaston ympärille, jonka pääasiallinen lähde on oppikirja:

vaikkei oo ollu oppilail kirjaa niin mullon ollu jonkun oppikirjan sähkönen materiaali ... se aihepiiri tulee ehkä sieltä oppikirjasta, se perussanasto tulee sieltä

Oppikirjan keskeinen asema tulee siis esiin myös varhaisessa kielenopetuksessa, vaikkakin eri tavalla kuin yllä kuvatun kolmannen luokan englannin opetuksen osalta. Oppikirja on varhaisessa opetuksessa vain opettajan käytössä ja sitä käytetään aihepiirien ja perussanaston lähteenä.

Myös tutkimuksemme oppilailla on selkeä kuva koulun englannista: koulussa opetellaan tiettyjä sanoja ja fraaseja. Oppilaat muun muassa listasivat haastattelussa mielellään oppimiaan sanoja ja nimesivät asioita, kuten esimerkiksi värien nimiä, kuten Leena alla kertoessaan tekemästään englannin oppimista kuvaavasta piirroksesta:

Tutkija: *mitenkäs sulla nuo numerot ja värit tuli mieleen*

Leena: *no sillä ku me opeteltiin ne*

Oppilaat: *black öö blue pink green öö brown grey öö grey pink yellow, oliko siinä kaikki*

Tutkija: *no aika paljon ainaki joo aika monta ... kerroppa mikä se kuva siellä iha ylänurkassa on*

Leena: *ai, se on se mihin laitetaan aina öö usein opetellaan englanniks ne mitä on taulussa, että mitä olis ku nyt on mun mielestä tuulista nii seki, opetellaan kelloa englanniks, ja öö säät englanniks, ja öö päivät englanniks*

Leenan yllä antamat esimerkit varhaisen englannin opetuksen sisällöistä ovatkin juuri samoja, joita varhaisen A1-kielen opetuksen seurantalutkimukseen (Mård-Miettinen ym., 2021) osallistuneet opettajat kertoivat painottavansa opetuksessaan ja joita siihen osallistuneet toisen luokan oppilaat arvioivat osaavansa parhaiten englanniksi, eli ne ovat varsin yleisiä varhaisen A1-kielen opetuksen sisältöjä. Yksittäisten sanojen ohella tutkimuksemme osallistuneet oppilaat osasivat myös kertoa, millaisia fraaseja koulussa käytetään säännöllisesti:

Tutkija: *mitäs opettaja sanoo siinä tunnin alussa, tuleeks teillä mieleen*

Laura: *joo, se sanoo ööm, good morning ja, good morning everybody*

Laina: *how are you*

Tutkija: *mm*

Laina/Laura: *ne se sanoo*

Tutkija: *vastaatteko te sitte siihen jotenki*

Laina: *ai siihe, how are you, siihen me sanotaan I'm fine*

Lauran ja Lainan antamat esimerkit antavat ymmärtää, että englannin opettajan käyttämät fraasit ovat tulleet oppilaille tutuiksi, vaikka he tapaavat häntä vain kerran viikossa. Fraasit näyttävät oppilaille samanlaisina kuin edellisen esimerkin sanalistatkin, eli oppilaat osaavat listata ne. He myös tietävät kertoa, että opettaja odottaa heidän vastaavan fraaseihin tietyllä tavalla.

Vaikka opettaja kertoo pohjaavansa perussanaston opettamisen oppikirjaan, hän kertoo myös huomioivansa oppilaiden toiveet ja kiinnostuksen kohteet sanaston valinnassa:

joskus saatetaan sitte käyäkki läpi lyhyesti jotai sanoja mitkä niitä [=oppilaita] sattuu kiinnostamaan ... alkusyksystäki oli toiveena, että voijaanko opetella nää aakkoset, jostain syystä

Opettaja on siis avoin oppilaiden toiveille, mikä on opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) mukaista varhaista kielenopetusta, jossa huomioidaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Opettaja tosin mainitsee, että oppilaita kiinnostavia sanoja käydään joskus läpi lyhyesti. Vastaava tilanne on oletettavasti varsin yleinen, sillä myös varhaisen A1-englannin opetuksen seurantatutkimus osoitti, että opetuksen sisällöissä näkyvät vain harvoin oppilaiden kiinnostuksen kohteet (Mård-Miettinen ym., 2021).

Oppilashaastattelut osoittivat, että oppilaat selkeästi toivovat arkeensa liittyvien sanojen sisällyttämistä kouluopetukseen. Tässä esimerkissä Laura ja Leena pohtivat, mitä he haluaisivat englannin tunnilla oppia:

Tutkija: *mitä te haluisitte että siellä tunnilla tehtäis*

Laura: *öö syödä karkkia*

Leena: *nii*

Tutkija: *syödä karkkia, aahaa*

Leena: *ja opetella karkkeja, että mikä on mikäki karkki, matokarkki sitä mä en tiää*

Tutkija: *jaa no tiiäksä jonkun karkin englanniks*

Oppilaat: *en*

Leena: *mut kyllä mä tiedän yhden jutun*

Tutkija: *no*

Leena: *carrot*

Tutkija: *aa onkse, se onki hyvä karkki sellanen, eikö*

Leena: *porkkanan minä tiedän*

Näyttäisikin siis siltä, että oppikirjan perussanasto, jota koulussa opetellaan (esim. värit tai vihannekset) ja jota oppilaat mielellään tutkijoillekin esittelevät, ei kuitenkaan aina kata niitä kielenkäytön tarpeita, joita oppilailta saattaa olla omassa arjessaan (kuten karkkien nimet).

Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioimisen haasteena saattaa olla se, että opettajalla ei ole selkeää kuvaa oppilaiden vapaa-ajan englannista, mikä tulee esille seuraavassa:

emmä tiedä, must tuntuu et ne jotkut vapaa-aikana saattaa nähä jotai videoita tai jotai

mut selkeesti siellon semmoset tyypit, jotka on muutenki kiinnostuneita asiasta, että varmaan kotonaki vähän harrastelee sitä kieltä sillai itseksensä

Esimerkit osoittavat, että opettaja tuntuu olettavan, että lähinnä kielestä kiinnostuneet oppilaat kohtaavat englantia myös vapaa-ajalla. Hänellä ei myöskään ole erityisiä odotuksia englannin käytöstä arjessa eikä hän suoraan kannusta oppilaita esimerkiksi havainnoimaan englantia kotiympäristössään, kuten seuraava esimerkki antaa ymmärtää:

emmä niille läksyjä anna tai mitään tällästä hirveesti et ne niinku tekis siinä [viikoittaisten oppituntien] välissä välttämättä yhtään mitään

Tämä opettajan epävarmuus vapaa-ajan englannin kielen käytön suhteen ja varovaisuus muun muassa kielenkäytön havainnointiin liittyvien kotitehtävien suhteen saattoi näkyä myös oppilaiden puheessa vaikeutena ylipäänsä tunnistaa arjessa tapahtuvaa kielen kohtaamista:

Lenni: *siis kotona mä en tarvi ollenkaa englantia*

Tutkija: *nii justii, koulussa sitte jonkun verran*

Lenni: *mitä*

Tutkija: *koulussako jonkun verran*

Lenni: *no siis vaan englannin tunneil*

Lennin mielestä kotona ei englantia tarvita ja koulussakin vain englannin tunneilla. Jotkut oppilaat tosin huomaavat, että englanti voi olla tarpeellinen arjessakin:

Leena: *joo mää tarvin*

Laura: *niin mäkin, koska mein öö, setä on englannista koska kummitäti*

löys englannista miehen ja sitten ne on käyny meillä ja nii

Tässä esimerkissä Laura yhdistää kotienglannin sukulaisen kanssa käytettävään suulliseen englantiin. Kukaan oppilaista ei nostanut esiin esim. televisiossa tai peleissä käytettävää englantia, vaikka voidaan olettaa, että useat heistä kohtaavat englantia erilaisissa medioissa, koska tämä oli varsin yleistä niiden oppilaiden keskuudessa, jotka osallistuivat varhaisen A1-englannin seurantatutkimukseen (Mård-Miettinen ym., 2021).

Vaikka koulun ja kodin englanti näyttäytyvät tutkimuksessamme enimmäkseen erillisinä, jonkinlainen kontakti kodin ja koulun englannin välillä kuitenkin on, kun oppilaat tuovat kouluun ”kodin englantia”:

oppilaat ovat tuoneet kotoa englanninkielisiä kirjoja ym., jota vanhemmat ovat hankkineet, esim. sanakirjoja

Kontakti oppilaiden vapaa-ajan englantiin on tutkimuskontekstissamme kiinni oppilaiden omasta aktiivisuudesta: jos he tuovat kotoa englanninkielistä materiaalia kouluun, sitä katsotaan tai heidän toivomaansa aihepiiriä käydään

lyhyesti läpi, mutta muuten opettaja on tyytyväinen, kun oppilaat oppivat koulun englantia niistä aihepiireistä, jotka löytyvät oppikirjoista.

Tiivistäen voidaan todeta, että koulun ja lasten vapaa-ajan englanti näyttävät erilaisina sekä oppilaiden että opettajan puheessa ja että molemmilla on vaikeuksia tunnistaa lasten vapaa-aikana tapahtuvia englannin kielen kohtaamisia. Opettaja kokee koulun englannin olevan pääasiassa oppikirjoissa, joista hän poimii opetuksensa aihepiirit ja perussanaston, jota oppilaat mielellään listaavat osoituksena englannin osaamisestaan. Oppikirjan aihepiirit eivät kuitenkaan estä opettajaa tarttumasta myös muihin aiheisiin, vaan hän on avoin huomioimaan oppilaiden aloitteet ja kiinnostuksen kohteet opetuksessaan.

Englannin opetuksen käytänteet

Kolmantena teemana esiin nousi käsitys englannin opetuksen käytänteistä. Opettaja pohti ihanteellista varhaisen englannin opetusta suhteessa oman kouluarkensa realiteetteihin ja opetuksen järjestelyihin. Hän ei pidä nykyistä tunti viikossa tapahtuvaa opetusta parhaana tapana opettaa englantia ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille vaan puhuu sen puolesta, että englannin opetusta annettaisiin päivittäin ja se integroitaisiin muihin oppiaineisiin:

se ois tosi hyvä, jos ois semmonen luokanopettaja, joka ois tosi paneutunu asiaan, ja sit ottas joka päivä vähä ymppäis johonki semmoseen luontevaan väliin jossain ihan muissa aineissa sitä enkkuu

Tämä opettajan toivomus mukalee järjestelyä, joka tuoreen selvityksen mukaan (Mård-Miettinen ym., 2021) on laajalti käytössä kouluissa, eli että varhaista englanninopetusta annetaan hajautetusti läpi kouluviikon sekä myös nivoen sitä muihin oppiaineisiin. Yllä olevasta sitaatista ei käy suoraan ilmi, toivoisiko aineistomme opettaja, että opetuksen hoitaisi pelkästään luokanopettaja, kuten useissa koulussa tehdään nykyisin (Mård-Miettinen ym., 2021) vai että opetuksen antaisi kielenopettaja erillisenä englannin tuntina ja sen lisäksi hänellä olisi yhteistyökumppanina luokanopettaja, joka toisi englantia luokan päivittäisiin toimintoihin. Opettajien välinen yhteistyö varhaisen englanninopetuksen tarjoamiseksi on yleistä useassa

suomalaiskoulussa (Mård-Miettinen ym., 2021). Tämänhetkistä tilannetta opettaja kuvaa seuraavasti:

se [=englannin opetus] jää vähä semmoseks irralliseks, ne ei liity niinkään niitten päivittäisiin rutiineihin tai vaikka muihin oppiaineisiin niin hirveesti ne mitä me siellä enkussa tehdään

Nykyisen käytännön opettaja siis kokee johtaneen siihen, että hänen englannin opetuksensa on täysin erillinen osa luokan muuta opetusta. Tämä näkyy myös edellisen alaluvun esimerkistä, jossa opettaja ilmaisi olleensa yllätynyt, että oppilaat halusivat käydä läpi aakkoset myös englanniksi. Voidaan olettaa, että aakkosilla on varsin suuri rooli ensimmäisen ja toisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, jolloin ne kiinnostavat oppilaita myös englannin tunnilla. Vaikka englannin opettaja ei itse koe voivansa integroida englantia luokan muuhun toimintaan toivomassaan mittakaavassa, hän kuitenkin mainitsee, että luokanopettaja käyttää sähköisiä englannin tehtäviä omassa opetuksessaan, jolloin englannin oppimisesta tulee kiinteämpi osa oppilaiden arkea useammin kuin kerran viikossa:

niill on sähkösiä bingel-tehtäviä olemassa mitä me ei hirveen paljon ehitä käyttää niin se [=luokanopettaja] on saattanu ne joskus jollain muulla tunnilla ku on ollu loppoaikaa niin laittaa ne tekee enkkuu bingeliin

Tämä esimerkki osoittaa, että laatimalla tehtäviä tarjolle, kielenopettaja on löytänyt keinon päästä lähemmäksi ihanteellista varhaisen englanninopetuksen tilannetta, jossa englanti on osa luokan muutakin arkea kuin vain englannin tunteja, vaikka hän ei itse tapaa oppilaita kuin kerran viikossa.

Vaikka aineistoa kerättiin vain vuoden ajan, oli opettajan käsityksissä havaittavissa myös muutoksia suhteessa opetuksen sisältöihin ja oppimateriaaleihin. Opettaja oli esimerkiksi havainnut, että luokan todellisuus pienten oppilaiden kanssa on sellainen, ettei opetuksessa voi olla pelkästään leikkejä ja lauluja, vaikka niitä opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019) painotetaankin:

että ne lähtee ihan kierroksille jos mennään vaan leikistä toiseen, et siihen melkein tarvii semmosen että palataan siihen pulpettiin aina välillä ja sit

on jotain keksittävää, et niill on tänä vuonna [=toisena opetusvuotena] ollu semmonen tehtävävihkonen kirja käytössä, niin mä oon nyt keväällä sitä vähän hyödyntäny sit siinä ... niin ne kyllä niistä motivoituu jos niiton sinne väliin laittaa aina et ne saa vähän aikaa tehdä rauhassa ja itekseen

Opettaja on siis havainnut, että pelkät toiminalliset aktiviteetit eivät ole toimiva käytänne varhaisessa kielenopetuksessa, vaan hän on toisena opetusvuotenaan ottanut käyttöönsä tehtävävihkonen, joka kautta hän kokee voivansa rytmittää varhaista englannin opetusta siten, että toiminnallisten aktiviteettien välillä rauhoitutaan oman pulpetin ääreen tekemään kirjallisia tehtäviä.

Tämä muuttunut suhtautuminen opetustapoihin on saattanut vaikuttaa myös muuttuneeseen suhtautumiseen oppikirjaan. Ensimmäisenä vuonna opettaja kertoi, että olisi saanut käyttöönsä oppikirjan, muttei ollut halunnut sellaista. Hän kertoi kokeneensa, että *on ihan mukavaa olla ollu ilman oppikirjaa* (haastattelu 28.5.2020). Toisena vuonna tehdyssä haastattelussa opettajan suhtautuminen oli jo muuttunut: *ehkä ei enää niin jyrkästi ajattele sitä, että ei sitä kirjaa mihinkään täällä tarvita* (haastattelu 23.2.2021). Nämä esimerkit osoittavat, että vaikka uusi tilanne saattaa hetkeksi johtaa täysin erilaiseen toimintatapaan (tässä tapauksessa kielen opettaminen ilman oppikirjaa) on mahdollista, että tilanne muuttuu hyvinkin nopeasti, jos pohjalla olevat käsitykset siitä, mitä kielenopetus ja -oppiminen koulussa on poikkeavat tästä toimintatavasta. Aineistomme osoittaa, että vaikka kyseinen opettaja on avoin varhaisen kielenopetuksen toteuttamiseen uusien menetelmin, hän kokee oppikirjan tärkeäksi lähteeksi varhaisessa kielenopetuksessa ja pohjaa kolmannen luokan kielenopetuksensa vahvasti oppikirjaan. Täten on mahdollista, että vahvempi oppikirjapohjaisuus saattaa vähitellen löytää tiensä myös varhaisen opetuksen käytänteisiin.

Pohdinta

Tämän etnografisen tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä koulupolkunsa alussa kieliohjelmansa aloittavilla oppilailta ja heitä opettavalla kieltenopettajalla on englannin kielestä ja sen oppimisesta ja opetuksesta uudessa kielipoliittisessa muutostilanteessa. Haastattelujen laadullisen sisällönanalyysin perusteella saadut tulokset osoittivat ensinnäkin, että opettajan käsityksissä yhtäältä varhainen ensimmäisen ja toisen luokan ja toisaalta kolmannen luokan englanti näyttäytyivät kahtena hyvin erilaisena kokonaisuutena. Toisaalta sekä oppilaiden että opettajan käsityksissä lasten vapaa-ajan ja koulun englanti erosivat toisistaan ja tämä heijastui opetuksen sisällöissä siten, että vapaa-ajan englannin teemoja vain sivuttiin opetuksessa. Kolmanneksi havaittiin, että opettajalle oli muotoutunut käsitys opetuksen ideaalista toteuttamistavasta ja että hänen käsityksissään oli jo tänä lyhyenä aikana havaittavissa muutosta.

Kun tarkastelemme lähemmin opettajan ja oppilaiden kieleen liittyviä käsityksiä, englannin kieli ei näyttäyty yhtenäisenä kokonaisuutena. Opettaja pohtii kieltä ensinnäkin instituution näkökulmasta oppiaineena, ja kielen opetuksen varhentaminen on eriyttänyt hänen käsityksensä mukaan varhaisen ensimmäisen ja toisen luokan englannin ikään kuin omaksi oppiaineekseen, joka eroaa kolmannen luokan englannista tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen osalta. Tämä ilmenee siten, että opettaja pyrkii tietoisesti huomiomaan opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus, 2019) painottamalla toiminnallisia työtapoja ja kytkemällä tavoitteet enemminkin oppilaan (puhumis)rohkeuden rakentamiseen kuin asettamalla tavoitteita varsinaiselle (perinteiselle) kielen oppimiselle. Varsinainen englannin kielen oppiminen alkaa opettajan mukaan vasta kolmannella luokalla, jossa oppiminen on tavoitteellista ja mitattavaa, mikä mukailee aiempien käsitystutkimusten (Kalaja ym., 2008) kuvaa kielen oppimisesta koulussa. Tätä jakoa varhain ja myöhemmin aloitettavan kielen oppimisen välillä korostivat myös monet varhaisen kieltenopetuksen seurantatutkimukseen osallistuneet opettajat (Märd-Miettinen & Huhta, 2021). Tähän jakoon kytkeytyi myös se, miten tapaustutkimuksemme opettaja pohti oppilaitaan kielen oppijoina: hän haluaa opetussuunnitelman tavoitteiden (Opetushallitus, 2019) mukaisesti rohkaista ja lievittää kielen

käyttöön liittyvää jännitystä, jonka on kokenut tulevan ilmi kolmannella luokalla.

Myös opettajan käsitys oppikirjan roolista eriytyi varhaisen ja kolmannen luokan englannin välillä samalla tavoin kuin varhaisen kielenopetuksen seurantatutkimuksen opettajilla (Mård-Miettinen & Huhta, 2021; Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021): kolmannella luokalla oppikirja ohjasi opetusta, kun taas varhaisessa englannin opetuksessa kirjasta poimittiin aihepiirejä. Tapaustutkimuksemme opettaja oli myös avoin oppilaiden omille kiinnostuksen kohteille, eli opetus suunnitelmien perusteissa (Opetushallitus, 2019) ja aiemmassa tutkimuksessa (Cadieno & Eskildsen, 2018; Hahl ym., 2020) varhaiseen kielenopetukseen liitettylle oppilaslähtöisyydelle. Vaikka opettaja oli avoin oppilaslähtöisyydelle, mukailli tutkimuksemme tulos aiempia tutkimuksia (Mård-Miettinen ym., 2021; Peltoniemi & Hansell, 2021) siinä, että oppilaiden omien mielenkiinnon kohteiden mukaan tuominen opetukseen tapahtui lähinnä oppilaiden omasta aloitteesta ja siksi harvoin. Tutkimuksen aikana opettajan käsitys oppikirjan roolista varhaisessa kielenopetuksessa myös muuttui jonkin verran, mikä saattaa enteillä lisääntyvää oppikirjapohjaisuutta ja vähentyvää oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin tarttumista jatkossa.

Opettajan puheessa nousi myös esille ero koulun englannin ja vapaa-ajan englannin välillä. Opettajalla ei ollut selkeää käsitystä siitä, miten lapset mahdollisesti käyttävät englantia vapaa-ajallaan ja hän oli myös varovainen kehottamaan heitä havainnoimaan englannin kieltä vapaa-ajallaan. Oppilaiden vapaa-ajan englannilla ei näin ollen juurikaan ollut yhteyttä koulun englantiin. Oppilaatkaan eivät helposti tunnistaaneet vapaa-ajan kielen käyttöä, mikä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Pitkänen-Huhta & Nikula, 2013). Kielikäsitys näytti siis kapeutuvan lähinnä koulussa olevaksi ja oppikirjoista nousevaksi kieleksi ja näin englanti-oppiaineen ja vapaa-ajan englannin käytön välille tuli kuilu, jonka ylittäminen voi myöhemminkin osoittautua vaikeaksi. On ehkä syytä pohtia, millaisiin opetuksen käytänteisiin tällainen kielikäsitys johtaa: antaako koulussa opittava kieli välineet käyttää kieltä koulun ulkopuolella?

Aikaisemman tutkimuksen mukaan käsitykset kielen oppimisesta ja opettamisesta kytkeytyvät aikaisempiin kokemuksiin ja oman toiminnan ja

ajattelun reflektointiin (esim. Kalaja ym., 2016) ja tämä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuneen opettajan käsitykset näyttivät nousevan sekä opetusta ohjaavista dokumenteista, opetussuunnitelman perusteista ja oppikirjoista että omista havainnoista ja kokemuksista. Samalla tavoin oppilaiden kielikäsitteet nousivat heidän kokemuksistaan englannin kielestä koulun oppiaineena (Aro, 2009; Dufva ym., 2003), mutta myös arjen kokemuksista.

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajan ja oppilaiden käsityksissä varhaisesta englannin opetuksesta ja oppimisesta oli tunnistettavissa niitä piirteitä, jotka opetussuunnitelman perusteissa liitetään varhaiseen kielenopetukseen. Toisaalta etenkin opettajan kuvausta omasta toiminnastaan leimasi vielä tietty varovaisuus, mutta samalla myös kokeileva joustavuus uuden asian edessä. Opettaja oli myös valmis irtautumaan totutusta kirjaohjoituksesta opettaa ja jakamaan omaa kielenopettajuuttaan luokanopettajan kanssa.

Kiitokset

Kiitämme tutkimusavustajia Essi Koskelaa ja Milka Siponkoskea osallistumisesta aineiston keruuseen, litterointiin ja alustavaan analysointiin.

Lähteet

- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' belief about language learning. Teoksessa P. Kalaja, & A.M.F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA* (s. 55–85). Cham: Springer.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's belief about language learning*. Studies in Humanities. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19882> (Luettu 15.12.2021.)
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301–325. DOI:10.14746/ssl.2015.5.2.6
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 282–295. DOI: 10.1016/j.system.2012.05.001
- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. Teoksessa R. Barnard, R., & A. Burns (toim.), *Researching language teacher cognition and practice: international case studies* (s. 11–29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. Teoksessa P. Garrett (toim.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 75–91). Abingdon: Routledge.
- Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24(4), 283–294.
- Cadierno, T., & Eskildsen, S. W. (2018). The younger, the better?: A usage-based approach to learning and teaching English in Danish primary schools. *EuJAL*, 6(1), 171-182. DOI: 10.1515/eujal-2017-0018
- Dufva, H., Alanen, R., & Aro, M. (2003). Kieli objektina – Miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003* (s. 295–315). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59888> (Luettu 15.12.2021.)

- García Mayo, M. P. (2003). Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. Teoksessa M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (toim.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (s. 94–114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Enever, J. (toim.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. Lontoo: British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf> (Luettu 15.12.2021.)
- European Commission (2000). *Key data on education in Europe*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c8739eb6-d07f-4f24-95cc-64ad83825873/language-en/format-PDF/source-search> (Luettu 15.12.2021.)
- European Commission (2017). *Key data on teaching and learning languages at school in Europe*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search> (Luettu 15.12.2021.)
- Hahl, K., Savijärvi, M., & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: Opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 77–103). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia nro 17. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Hahl, K., & Pietarila, M (2021). Class teachers, subject teachers and double qualified: Conceptions of teachers' skills in early foreign language learning in Finland. *International electronic journal of elementary education*, 13(5), 713–725. DOI: 10.26822/iejee.2021.223
- Haukäs, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18, DOI: 10.1080/14790718.2015.1041960
- Huhta, A., & Leontjev, D. (2019). *Kielenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf> (Luettu 15.12.2021.)

- Inha, K., & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1-3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä. AFinLAN vuosikirja 2019*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. DOI: 10.30661/afinlavk.79340
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (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* (s. 186–198). Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kalaja, P. Barcelos, A. M., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave.
- Kantelinen, R., & Koivistoinen, H. (2020). Vanhemmat tukena varhennetussa kieltenopetuksessa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 105–128). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia nro 17. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (Fourth Edition). London: Sage.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10, 105–129. DOI: 10.1080/14790718.2012.679275
- Mardali, J., & Siyyari, M. (2019). English teachers' beliefs and practices in teaching vocabulary: The case of teaching experience. *Cogent Education*, 6 (1). DOI: 10.1080/2331186X.2019.1686812
- Mercer, S., & Kostoulas, A. (toim.) (2018). *Language teacher psychology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning. Teoksessa C. Muñoz (toim.), *Age and the rate of foreign language learning* (s. 1–40). Clevedon: Multilingual Matters.

- Myles, F. (2017). *Learning foreign languages in primary schools: Is younger better?* Policy papers. <https://www.meits.org/policy-papers/paper/learning-foreign-languages-in-primary-schools-is-younger-better> (Luettu 6.12.2021.)
- Mård-Miettinen, K., Kangasvieri, T., & Kuusela, E. (2014). Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 45(4), 320–332.
- Mård-Miettinen, K., & Huhta, A. (2021). ”Kyse on kuin toisesta oppiaineesta!” 1. ja 3. luokalla aloitettavan A1-kielen opetuksen erot opettajien kokemana. Esitelmä AFinLAN juhlasymposiumissa Jyväskylän yliopistolla 12.11.2021.
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Stylman, A., & Reini, A. (2021). *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Raportteja ja selvityksiä 2021:21. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/a1-englanti-suomenkielisen-perusopetuksen-vuosiluokilla-1-6> (Luettu 15.12.2021.)
- Nikula, T., & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Using photographs to access stories of learning English. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. Ferreira Barcelos (toim.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (s. 171–185). Basingstoke: Palgrave.
- Opetushallitus (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Määräykset ja ohjeet 2019:1a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf (Luettu 15.12.2021.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö: Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu>
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K., & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>

- Peltoniemi, A., & Hansell, K. (2021). *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2: Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*. Rapporter och utredningar 2021:14. Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svensksprakiga_grundlaggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932.pdf (Luettu 15.12.2021.)
- Pfenniner, S., & Singleton, D. (2016). Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. *Second language research*, 32(3), 311-345. DOI: 10.1177/0267658315624476
- Pfenniner, S., & Singleton, D. (2019). Starting Age Overshadowed: The Primacy of Differential Environmental and Family Support Effects on Second Language Attainment in an Instructional Context. *Language Learning*, 69:1, 207–234. DOI: 10.1111/lang.12318
- Pitkänen-Huhta, A., & Nikula, T. (2013). Teenagers making sense of their foreign language practices: individual accounts indexing social discourses. Teoksessa P. Benson & L. Cooker (toim.), *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Autonomy, Agency and Identity* (s. 104–118). Sheffield: Equinox.
- Pitkänen-Huhta, A., & Rothoni, A. (2018). Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices. *Applied Linguistics Review*, 9 (2-3), 333–364. DOI: 10.1515/applirev-2016-1065
- Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2020). Teachers' negotiating multilingualism in the EFL classroom. *European Journal of Applied Linguistics*, aop. DOI: 10.1515/eujal-2018-0020
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf> (Luettu 15.12.2021.)
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. 4th edition. London: Sage.
- Sato, M., & Oyanedel, J. (2019). “I think that is a better way to teach but ...”: EFL teachers' conflicting beliefs about grammar teaching. *System*, 84, 110–122. DOI: doi.org/10.1016/j.system.2019.06.005

- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A., & Skinnari, K. (2018). *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>
- Skinnari, K., & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille: Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1>
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E., & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi – selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf (Luettu 15.12.2021.)

Lärarnas uppfattningar av att inleda undervisningen i A1-språk i årskurs 1

KATRI HANSELL¹, ANNIKA PELTONIEMI¹, KARITA MÅRD-MIETTINEN² OCH ARI HUHTA²

katri.hansell@abo.fi

¹Åbo Akademi, ²Jyväskylän universitet

Abstrakt

Sedan 2020 inleds undervisningen i A1-språket i årskurs 1. För att följa upp tidigareläggningen av A1-språket genomfördes en kartläggning av A1-språksundervisningen i årskurs 1 med fokus på de vanligaste A1-språken: finska i de svenskspråkiga skolorna och engelska i de finskspråkiga skolorna. I artikeln granskas lärarnas uppfattningar av att inleda A1-språksundervisningen i årskurs 1. Materialet består av 644 svar på en elektronisk enkät varav 94 gäller A1-finska och 550 A1-engelska. Resultaten visar att lärarna överlag har en positiv uppfattning av tidigareläggningen och anser den vara en ändring i rätt riktning, men identifierar också utmaningar och efterlyser stöd för det praktiska genomförandet i form av exempelvis åldersenliga läromedel och fortbildning.

Nyckelord

Tidigarelagd språkundervisning, A1-engelska, A1-finska, lärarperspektiv

Teachers' perceptions of starting the teaching of A1 languages in grade 1

Abstract

Since 2020, the teaching of the A1 language starts in grade 1. In order to study the shift to an earlier start to the teaching of the A1 language, a survey of the teaching of A1 languages in grade 1 was carried out with the focus on the most common A1 languages: Finnish in the Swedish-medium schools and English in the Finnish-medium schools. The article examines the teachers' perceptions of starting the teaching of A1 languages in grade 1. The data consists of 644 answers to an online questionnaire, of which 94 apply to A1 Finnish and 550 to A1 English. The results show that the teachers generally have a positive perception of early language teaching and consider starting the language in grade 1 to be a change in the right direction, but that they also identify challenges and call for support for the practical implementation, such as for example age-appropriate learning materials and in-service training.

Keywords

Early language teaching, English as a foreign language, Finnish as the second national language, teacher perspective

Inledning

I Finland studerar alla elever inom den grundläggande utbildningen minst en lång (A1) och en medellång (B1) lärokurs i språk, vilket är i linje med Europeiska kommissionens mål att alla medborgare i EU-länderna förutom modersmålet ska studera två främmande språk från tidig ålder (European Commission, 2003, 2011). I Finland är den ena lärokursen det anda inhemska språket, finska för svenskspråkiga och svenska för finskspråkiga, och den andra lärokursen ett främmande språk eller samiska (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det vanligaste A1-språket i finskspråkiga skolor är engelska och i svenskspråkiga skolor finska, medan engelska i svenska skolor ofta läses som A2-språk och svenska i finska skolor som B1-språk (Utbildningsstyrelsen, 2019a). Tidigare inleddes undervisningen i A1-språket oftast i årskurs 3 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Från och med år 2020 inleds A1-språket i årskurs 1, enligt Statsrådets beslut att revidera förordningarna om den grundläggande utbildningen och om timfördelningen så att antalet årsveckotimmar i A1-språket i årskurserna 1–2 ökades med två (Utbildningsstyrelsen, 2019a). Beslutet baserar sig på en tidigare utredning om språkreserven i Finland (Pyykkö, 2017), med avsikten att bygga en grund för livslångt språklärande genom att utnyttja den sensitiva perioden för språklärande (European Commission, 2011; Skinnari & Sjöberg, 2018).

För att följa upp effekterna av tidigareläggningen av A1-språket gjordes först en pilotundersökning (Huhta & Leontjev, 2019), där fokus var på kommuner som inom ramen för regeringens spetsprojekt tidigarelagt språkundervisningen redan före år 2020 (Utbildningsstyrelsen, 2018). För att följa upp den allmänna tidigareläggningen genomfördes 2020, med finansiering från Utbildningsstyrelsen, en uppföljande undersökning med fokus på de vanligaste A1-språken finska i svenskspråkiga skolor och engelska i finskspråkiga skolor (Mård-Miettinen, Huhta, Reini & Stylman, 2021a; Peltoniemi & Hansell, 2021a). Syftet var att kartlägga lärares, elevers och vårdnadshavares erfarenheter och uppfattningar av A1-språksundervisningen i årskurs 1 samt elevernas kunskaper i A1-språket. De mer långsiktiga resultaten av tidigareläggningen kommer fram först efter en längre tid genom longitudinella studier (jfr de Bot, 2014) som den initiala uppföljningen bildar en grund för. Denna artikel bygger på ett delmaterial som samlades in inom ramen för den uppföljande undersökningen om den tidigarelagda språkundervisningen. Fokus i artikeln

är på uppfattningar av att inleda A1-språksundervisningen i årskurs 1 bland lärare som undervisat A1-finska eller A1-engelska i årskurs 1 under läsåren 2019–2020 och/eller 2020–2021 då den nationella tidigareläggningen av A1-språksundervisningen i alla skolor genomfördes.

Tidig språkundervisning i Finland

Det finns inte någon entydig definition på vad som avses med tidig start i språkundervisning, men i många europeiska länder inleds undervisningen i det första främmande språket i 6–8 års ålder (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Förutom ämnesundervisning i språk betonas språkmedvetenhet i all undervisning på alla stadier, med start i småbarnspedagogiken (European Commission, 2019; Hansell & Bergroth, 2020). Intresset ökar också för olika modeller för undervisning på två språk inklusive mindre omfattande, språkberikad undervisning, där båda språken används som medel för lärande och undervisning av olika innehåll (Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen, 2018). I den tidiga språkundervisningen används mycket liknande arbetssätt som i den språkberikade undervisningen (Skinnari & Halvari, 2018).

De elevcentrerade och åldersenliga arbetssätten och fokus på muntlig språkanvändning i tidig språkundervisning kan relateras till en sociokulturell syn på (språk)lärande, där lärande anses ske genom social interaktion mellan individer i olika situationer (t.ex. Säljö, 2017). Därmed är tyngdpunkten i undervisningen på utveckling av färdigheter att hantera information framom förmedling av kunskap (Säljö, 2017; Tornberg, 2015). För läraren betonas en handledande roll, det vill säga att läraren stöttar eleverna i att lära sig och ta ansvar för sitt eget lärande. I språkundervisningen generellt betonas i dag kommunikativ språkundervisning i enlighet med en funktionell, holistisk språksyn, vilket innebär fokus på innehåll och kommunikativ kompetens framom språkets form (Honko, 2018; Pörn & Norrman, 2011) och där kunskaper i olika språk ses som en helhetsfärdighet som kan utnyttjas dynamiskt i interaktion (García, 2009). Betoningen på (muntlig) kommunikation samt elevcentrerade och -aktiverande arbetssätt som grund för livslångt språklärande är tydliga även gällande språkundervisningen i årskurserna 1–2 (Utbildningsstyrelsen, 2019b). I undervisningen av yngre

elever förespråkas således utnyttjande av barnens nyfikenhet och intresse för lek (jfr Enever, 2015).

Tidig språkundervisning ställer också krav på lärarna som behöver ha både kunskaper i målspråket och vara insatta i språkpedagogik för yngre elever (Enever, 2015). I optimala fall innebär detta en klasslärare som specialiserat sig i språk(didaktik) eller en ämneslärare i språk som är insatt i nybörjarundervisningen, men i praktiken kan det vara svårt att hitta sådana lärare (Skinnari, 2018). I den finländska klasslärarutbildningen ingår mycket begränsat med språkstudier och studier i språkdidaktik, ifall den studerande inte själv väljer att fördjupa sig i dessa ämnen genom biämnesstudier. Inom ämneslärarstudierna i språk ligger fokus å sin sida främst på äldre elever och kännedomen om hur man bemöter unga elever kan därför vara begränsad (jfr Enever, 2015; Rossi m.fl., 2017). Fortbildning för lärare inom den tidiga språkundervisningen är därför något som efterfrågats, med fokus på nybörjarpedagogik för språklärare och språkpedagogik för klasslärare (Skinnari & Sjöberg, 2018, se även Peltoniemi & Hansell, 2021a).

Från och med år 2020 inleds undervisningen i den långa lärokursen i språk, det så kallade A1-språket, i årskurs 1 i stället för i årskurs 3 i alla kommuner i Finland. I en del kommuner innebär detta dock ingen större förändring då språkundervisningen redan innan ändringen i timfördelningen gjordes inlett i nybörjarundervisningen, det vill säga i årskurs 1 eller 2. Enligt en utredning gjord läsåret 2017–2018 (Skinnari & Sjöberg, 2018) hade A1-språksundervisningen tidigarelagts i drygt en tredjedel (37,4 %, 113 kommuner) av de 302 kommuner som deltog i undersökningen, då oftast i årskurs 1. Speciellt vanligt har en tidig start i A1-språket redan före den nationella tidigareläggningen varit i svenskspråkiga skolor, där 65 % av eleverna år 2018 inledde studierna i A1-finska i årskurs 1 (Nummela & Westerholm, 2020). Inom A1-finskan kan elever med tvåspråkig bakgrund erbjudas undervisning enligt lärokursen i modersmålsinriktad finska, så kallad mofundervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014, 2019b). Tidigare var det främst elever som läser så kallad A-finska som påbörjade studierna redan i årskurs 1, medan undervisningen i lärokursen i modernmålsinriktad finska i årskurs 1 blivit vanligare i och med ändringen i timfördelningen 2020 (Nummela & Westerholm, 2020).

Enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2019b) är uppdraget i undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 framför allt att väcka intresse för språket och skapa en positiv inställning till det. Betoningen i undervisningen ska vara på muntlig kommunikation i vardagliga situationer och inga läs- eller skrivkunskaper förutsätts då undervisningen inleds, utan elevernas intresse för att läsa och skriva ökas efter hand. Arbetsätten bör vara konkreta, mångsidiga, elevorienterade och engagerande, och kombinera musik, lek, drama, spel, rörelse och användning av olika sinnen. Uppdraget för den modersmålsinriktade lärokursen i finska är förutom det allmänna uppdraget för A1-språket att också ta hänsyn till elevernas tvåspråkiga (svenska-finska) bakgrund och kulturidentitet genom att fördjupa de kunskaper i finska som eleverna redan har och ge dem möjlighet att reflektera över de kulturella särdragen och sin språkliga och kulturella identitet (Hansell, Pörn & Rebers, u.u.).

Tidigare studier visar att lärare över lag upplevt den tidigarelagda språkundervisningen positivt (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020; Huhta & Leontjev, 2019; Nummela & Westerholm, 2020). Unga elever har enligt lärarna lätt för att lära sig språk, speciellt om undervisningen fokuserar på muntliga färdigheter och lekfulla metoder. Men lärarna upplever också att det finns utmaningar, så som att riktlinjer för hur tidig språkundervisning genomförs i praktiken saknas, att det är brist på undervisningsmaterial, oklarheter kring vem som ska undervisa språk i de lägsta årskurserna, stora undervisningsgrupper, samt osäkerhet gällande det egna kunnandet och arbetsätten (Hahl m.fl., 2020; Huhta & Leontjev, 2019; Nummela & Westerholm, 2020). Även lärarresurser och i små skolor sammansatta klasser kan vara utmanande (Skinnari, 2018).

Även om styrdokumentet återspeglar samhällets syn på vilken typ av kunskap som anses viktig för skolan att förmedla, varierar den individuella synen på viktig kunskap även mellan enskilda lärare (Tornberg, 2015). Läroplansgrunderna ställer målen för undervisning och lärande men stipulerar inte arbetsätten, utan lärarna har en stor frihet att bestämma över arbetsätten i undervisningen och kan därmed betraktas ha en nyckelposition i genomförandet av olika undervisningsreformer (Moate, Lempel, Palojärvi & Kangasvieri, 2021; se även Hansell m.fl., u.u.). Lärarnas uppfattningar av språk och språkundervisning spelar således en avgörande roll i hur undervisningen genomförs i praktiken, vad som undervisas och hur (Basturkmen, 2012;

Honko, 2018). Syftet med vår studie är att kartlägga lärarnas uppfattningar av den tidiga A1-språksundervisningen som inleds i årskurs 1. Utgående från syftet har vi formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hurdan uppfattning har lärarna av A1-språksundervisning som inleds i årskurs 1 och hur motiverar de den?
2. Vilka möjligheter och utmaningar ser lärarna med att inleda A1-språksundervisningen i årskurs 1?

Genom att undersöka lärarnas uppfattningar av undervisning av A1-språket i årskurs 1 bidrar denna studie till djupare förståelse av den tidiga språkundervisningen och till att identifiera centrala aspekter för vidareutveckling av den.

Metoder

Studien bygger på en enkätundersökning bland lärare som undervisat A1-språk i årskurs 1 under läsåren 2019–2020 och 2020–2021, då ändringen i timfördelningen för A1-språket i årskurserna 1–2 gjordes. Den elektroniska enkäten var riktad till lärare som i årskurs 1 undervisade finska som A1-språk i svenskspråkiga skolor eller engelska som A1-språk i finskspråkiga skolor. Enkäten sändes ut i april 2020 till rektorer i skolor med svensk- eller finskspråkig grundläggande utbildning i de lägre årskurserna och rektorerna ombads vidarebefordra enkäten till de lärare som undervisade A1-finska/A1-engelska i årskurs 1. Därtill delades länken till enkäten i ett flertal Facebookgrupper riktade till (språk)lärare och via det språkutbildningspolitiska nätverkets (*Kieliverkosto*) e-postlista. Utskicket av enkäten sammanföll med övergångarna mellan när- och distansundervisning på grund av covid19-pandemin, vilket försvårade materialinsamlingen. För att komplettera materialinsamlingen sändes enkäten ut till skolorna igen hösten 2020, denna gång via Utbildningsstyrelsen.

Eftersom materialinsamlingen skedde genom flera olika kanaler och det inte finns tillförlitlig information om antalet lärare som undervisar A1-språk i årskurs 1, är målgruppens exakta omfattning okänd. Det insamlade materialet består av 645 svar från lärare, varav 550 gäller A1-engelska och 95 A1-finska.

De lärare som undervisade A1-finska hade möjlighet att svara med fokus på antingen A-finska (72 lärare), mofi (21 lärare) eller ur båda synvinklarna (1 lärare). Eftersom en lärare valde att svara för både A-finska och mofi är det totala antalet svar ett fler än antalet lärare (se tabell 1).

Enkätfrågorna baserade sig delvis på de frågor som ställdes till lärarna i pilotundersökningen om tidigarelagd språkundervisning (Huhta & Leontjev, 2019). Enkäten i denna studie (Mård-Miettinen, Huhta, Reini & Stylman, 2021b; Peltoniemi & Hansell, 2021b) innehöll både öppna frågor och frågor med färdiga svarsalternativ, sammanlagt 68 frågor i enkäten om A1-finska och 63 frågor i enkäten om A1-engelska. Skillnaden i antalet frågor beror på de två olika lärokurserna i A1-finska (A-finska och mofi). I denna artikel presenterar vi analysen av lärarnas svar på sex frågor som alla gäller erfarenheter av undervisning i A1-språket i årskurs 1 och dess särdrag. Av dessa frågor var två obligatoriska öppna frågor, två obligatoriska frågor med färdiga svarsalternativ och två var frivilliga följdfrågor där informanterna kunde motivera sina svar på de slutna frågorna.

I analysen av de slutna frågorna användes deskriptiv statistik genom att beräkna fördelningen mellan de olika svarsalternativen. I resultatredovisningen åskådliggörs de med stapeldiagram. De öppna svaren analyserades genom kvalitativ innehållsanalys (t.ex. Maier, 2017). Först gjorde projektets forskningsassistenter en tematisk kategorisering av svaren separat för A1-finskan och A1-engelskan, varefter den diskuterades i hela projektgruppen för att skapa en gemensam förståelse för innehållet och de olika tematiska kategorierna samt för att kunna sammanföra de olika delmaterialen.

Som framgår av tabell 1 var en övervägande majoritet (88 %) av de svarande klasslärare. En del av klasslärarna hade också ämneslärarbehörighet i finska/engelska eller något annat språk eller andra språkstudier i någon form, medan 8 % av svarandena endast hade ämneslärarbehörighet i finska/engelska. Sammantaget hade en fjärdedel av alla informanter antingen ämneslärarbehörighet i finska/engelska eller någon annan form av studier i eller behörighet för språkundervisning. Största delen av informanterna hade med andra ord inte i sina studier specialiserat sig på språkundervisning. Också i tidigare studier har det framkommit att det är vanligt med klasslärarbakgrund

hos dem som undervisar finska i de lägsta årskurserna inom den grundläggande utbildningen (Nummela & Westerholm, 2020).

Tabell 1. Lärarnas behörighet (n=644)

Behörighet	Antal (andel)
Klasslärare (+ eventuell behörighet i annat ämne än språk)	460 (71 %)
Klasslärare + ämneslärare i finska eller engelska	40 (6 %)
Klasslärare + studier i språk	71 (11 %)
Ämneslärare i finska/engelska	51 (8 %)
Annan lärarbehörighet	8 (1 %)
Ingen lärarbehörighet för grundläggande utbildning	14 (2 %)
<i>Sammanlagt</i>	644 (100 %)

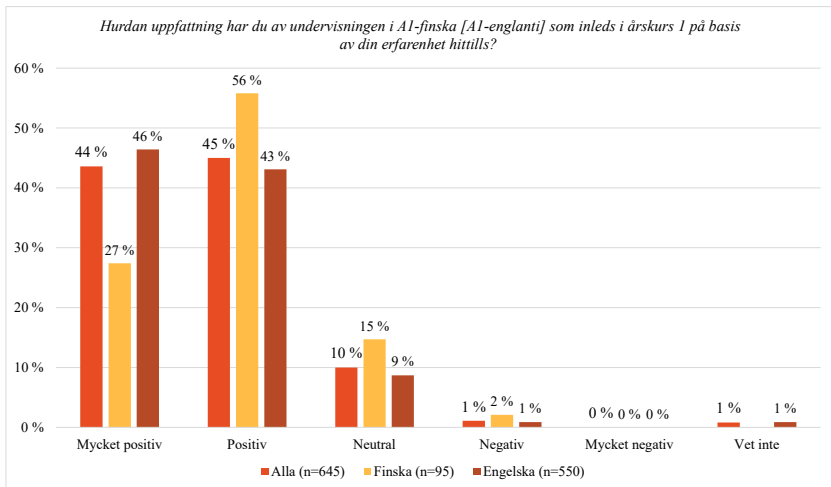
Bland informanterna fanns också en regional spridning. För A1-finskans del fördelades svaren över hela Svenskfinland (Egentliga Finland, Nyland och Österbotten) och för A1-engelskans del fanns svar från alla landskap i Finland förutom Åland.

Resultat

I resultatredovisningen granskas lärarna främst som grupp men vi relaterar också svaren till A1-engelska respektive A1-finska samt till de två olika lärokurserna i finska då det finns skillnader mellan dessa informantgrupper. Eftersom antalet finsklärare (n=95) är relativt litet jämfört med engelsklärare (n=550), delas finsklärarna dock inte genomgående in i kategorier enligt lärokurs. Lärarna har svarat på skolans undervisningsspråk, finsklärare (A-fi/mofi) på svenska och engelsklärare (Eng) på finska. I resultatredovisningen har vi översatt de finskspråkiga exemplen till svenska.

Lärarnas uppfattningar av A1-språksundervisningen i årskurs 1

Lärarna fick svara på *hurdan uppfattning de har av undervisningen i A1-finska/A1-engelska som inleds i årskurs 1* på skalan *mycket positiv till mycket negativ*. Svaren visade att de allra flesta hade en positiv uppfattning (figur 1) trots att majoriteten inte hade specialiserat sig för att undervisa språk (se tabell 1). Hela 89 % av alla lärare hade antingen en positiv eller *mycket positiv* uppfattning, och ingen hade valt alternativet *mycket negativ* (figur 1). Av de lärare som undervisade A1-engelska hade nästan hälften (46 %) en mycket positiv uppfattning medan drygt en fjärdedel (27 %) av de lärare som undervisade A1-finska svarade likadant. Det kunde inte upptäckas några större skillnader mellan lärarna som undervisade A-finska och mofi.



Figur 1. Lärarnas uppfattning av undervisningen i A1-språken som inleds i årskurs 1.

De vanligaste motiveringarna (lärare i A1-engelska n=270, lärare i A1-finska n=34) till den positiva uppfattningen både bland dem som undervisade finska och bland dem som undervisade engelska berörde *målgruppen* och *arbetsätten*. Lärarna ansåg att eleverna är ivriga och tycker att språkundervisningen är

rolig och att eleverna har lätt för att lära sig språk i den åldern (exempel 1, 2). Också funktionella arbetssätt och lekfullhet nämndes som en bidragande faktor till den positiva uppfattningen (exempel 2).

(1) Eleverna är ivriga och minns sakerna mycket bra. (Eng)

(2) Funktionella undervisningsmetoder passar många elever. Många elever gillar också ämnet. (Mofi)

Även om de flesta lärare var positivt inställda till A1-språkundervisningen i årskurs 1 lyfte en del fram också negativa aspekter. Bland dessa nämndes sådant som berör *resurser*, bland annat timresursen (exempel 3) och bristen på undervisningsmaterial. Trots att A1-språket i årskurs 1–2 inleddes genom ökning av årsvekotimmar kommenterar enstaka lärare också att den tar tid från andra ämnen (exempel 4). Timresursen för språkundervisning kan anses vara en betydande faktor eftersom undervisningens intensitet har visat sig vara avgörande för att en tidig start ska ge positiva lärresultat (t.ex. Enever, 2015).

(3) Då man har bara 45 min i veckan, minns eleverna väldigt lite av det man gör. (A-fi)

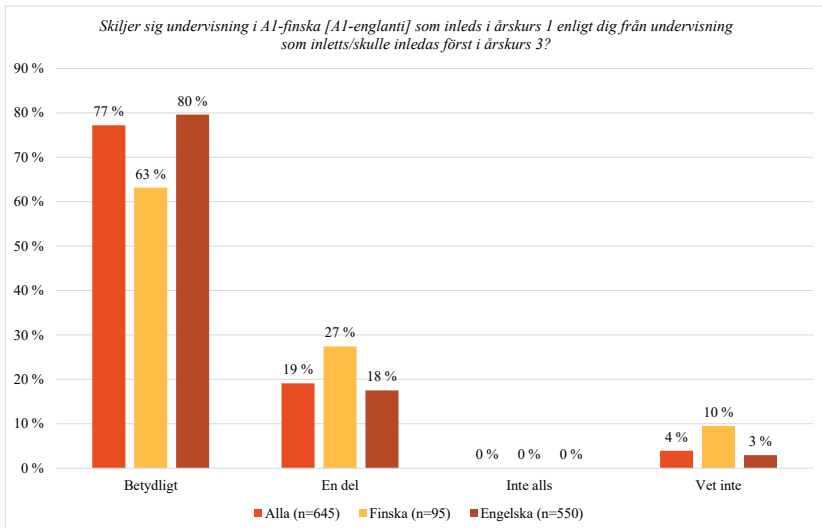
(4) Problemet är att hitta tiden. Hos oss har en matematiklektion använts för engelskan, vilket oroar mycket med tanke på matematiken. (Eng)

Även målgruppen och elevernas förkunskaper nämndes som försvårande aspekter, exempelvis att tidig A1-språkundervisning kan vara utmanande för elever som har svårigheter med undervisningsspråket och att det finns så mycket annat nytt att lära sig i årskurs 1 (exempel 5). Lärarna nämner även målgruppens heterogenitet gällande förkunskaper och uttrycker behov för indelning i olika lärokurser (i finska) och differentiering (exempel 6), vilket gällande just finskundervisning ofta lyfts fram som en utmaning (Nummela & Westerholm, 2020; Pörn m.fl., 2021).

(5) Dessutom finns det tillräckligt att lära sig på ettan annars också. Att lära sig hälsa på finska är en stor sak redan det. Elevernas kunskaper i finska är mycket varierande och har försämrats under de senaste åren. (Eng)

(6) Har både mofi och baselever i gruppen, resurser räcker inte till skilda grupper. Inte alltid enkelt att anpassa det man gör åt alla. (A-fi)

För att uttryckligen kartlägga ändringen som tidigareläggningen medfört tillfrågades lärarna också ifall undervisningen i årskurs 1 skiljer sig från den undervisning som man haft då A1-språket påbörjats i årskurs 3. Drygt tre fjärdedelar (77 %) av lärarna ansåg att undervisningen i årskurs 1 skiljer sig från A1-språksundervisning som inleds i årskurs 3 (figur 2). Andelen lärare som svarat att undervisningen i årskurs 1 skiljer sig *betydligt* från den i årskurs 3 är något större bland engelsklärare (80 %) än finsklärare (63 %). Inom finskan fanns dessutom en viss variation mellan lärarna i A-finska och mofi. Endast 27 % av de lärare som undervisade mofi tyckte att undervisningen skiljer sig *betydligt* och 41 % att den skiljer sig en del medan motsvarande andelar inom A-finska var 61 % och 32 %. Därtill svarade nästintill en tredjedel (32 %) av mofi-lärarna att de *inte* vet medan endast 7 % av lärarna i A-finska och 3 % av engelsklärarna valt detta alternativ. Noteras bör dock att antalet mofi-lärare var förhållandevis litet i materialet.



Figur 2. Lärarnas uppfattning av huruvida undervisning i A1-språk som inleds i årskurs 1 skiljer sig från A1-språksundervisning som inleds i årskurs 3.

Drygt tre fjärdedelar (n=498) av lärarna motiverade skillnaderna mellan A1-språksundervisning i årskurs 1 och 3 i ett öppet svar. Av dem undervisade 430 A1-engelska och 68 A1-finska. Den vanligaste skillnaden som lyftes fram berörde *målgruppen*, speciellt elevernas ålder och utvecklingsnivå. I årskurs 1 kan de flesta elever inte läsa och skriva och därför är betoningen i undervisningen på muntlig kommunikation och funktionella arbetsätt så som sång och lek (exempel 7, 8, 9). Också avsaknaden av *prestationskrav* som möjliggör ett lugnt tempo var en aspekt som många, speciellt lärarna som undervisade engelska, lyfte fram (exempel 9).

(7) Eftersom eleverna inte ännu har särskilt starka läs- och skrivfärdigheter, så bygger lärandet ganska mycket på att lära sig tal och ljud. Funktionalitet och lekfullhet har en stark roll. (Eng)

(8) Mera lek, spel, sånger och ramsor. Eleverna förutsätts inte kunna läsa när man inleder undervisningen i åk 1. (Mofi)

(9) Lärandet av A1-språket börjar i lugn och ro utan brådska eller krav på att ordna prov för att bedöma lärandet, saker repeteras många gånger, det är ingen brådska att lära sig skriva. (Eng)

Lärarna anser således att undervisningsmetoder och arbetsätt åldersanpassats och att detta skapar en betydlig skillnad mellan nybörjarundervisningen (årskurs 1–2) och språkundervisning i senare årskurser i fråga om betoning på talat respektive skrivet språk. Att skillnaden mellan undervisningen i årskurs 1 och 3 allmänt motiveras med funktionella och elevaktiverande arbetsätt samt muntlig interaktion är dock något överraskande då dessa enligt dagens sociokulturella syn på lärande och betoning på kommunikativ undervisning även kunde förväntas vara aktuella i undervisningen av äldre elever än 7–8-åringar.

Möjligheter med A1-språksundervisningen i årskurs 1

I enkäten frågades genom en obligatorisk öppen fråga om möjligheter som lärarna identifierat i A1-språksundervisningen: *Vilka möjligheter anser du att undervisning i A1-finska [A1-englanti] som inleds i årskurs 1 erbjuder? De möjligheter som lärarna lyfte fram med att inleda undervisningen i årskurs 1*

har kategoriserats i temana 1) attityder (334 svar, 50 %), 2) innehåll (329 svar, 49 %), 3) ålder (257 svar, 39 % och 4) arbetssätt (142 svar, 21 %). Många svar tar upp flera teman.

De vanligaste möjligheterna som lyftes fram av upp till hälften av lärarna var alltså relaterade till målgruppen. Dels nämndes elevernas positiva attityder, dels deras ålder. De aspekter som hade att göra med positiva *attityder* var exempelvis att tidig språkundervisning ger möjlighet att väcka intresse för språket och att skapa en positiv inställning till språk och språklärande (exempel 10, 11 12), men framför allt att eleverna är motiverade, positiva och vågar använda språket (exempel 13). Den fördelaktiga *åldern* lyftes fram av drygt en tredjedel av lärarna, exempelvis att det blir en mjukstart för språk då språklärandet inleds tidigt (exempel 10), och att 6–7 års ålder är en lämplig ålder för språklärande (exempel 14). Några nämnde också som en fördel att det speciellt för klasslärare är enkelt att integrera språkundervisningen i den övriga undervisningen, att nivåskillnader kan utjämnas då alla börjar studera språket tidigt och att det är bra att språkstudier blir en del av barnens skolgång och vardag redan från början.

(10) på ett naturligt sätt, utan hårda krav, väcka nyfikenhet och skapa intresse för ett nytt språk, en mjuk start men absolut med en klar målsättning för gruppen. (A-fi)

(11) Attityden till språklärande blir positiv. (Eng)

(12) Jag ser det som att det stöder och bygger en grund för senare språkinläring. Upplevelser av framgång och glädje av aktiviteterna inverkar positivt på barnens attityder och uppfattningar om sig själv som (språk)inlärare. (Eng)

(13) Eleverna är mer spontana och vågar prova på nya saker utan att vara rädda att göra fel. (A-fi)

(14) Att bekanta sig med engelska språket vid ett gynnsamt mognadsstadium. (Eng)

Gällande *innehållet* betonades att en tidig inledning av språkundervisningen ger möjlighet att bekanta sig med målspråket och kulturen och bygga upp ett basordförråd. Inledning av språkstudierna i en tidig ålder ansågs bygga en grund för språklärandet och förbereda för språkundervisningen i högre årskurser (exempel 12, 15). Därtill lyfte lärarna fram fokus på muntliga färdigheter som en möjlighet, och även att det är lättare att lära sig uttal som yngre. Drygt en femtedel av lärarna nämnde betoningen på funktionella, elevaktiverande *arbetssätt* som en möjlighet (exempel 16)

(15) *Ge en grund inför åk 3, när det blir fler veckotimmar. (A-fi)*

(16) *Den ger större möjligheter att laborera med språket. Genom sång, lekar, övningar, skönlitteratur och mer praktiska övningar. (Mofi)*

Sammanfattningsvis kan man konstatera att de flesta möjligheterna kan relateras till att språklärande uppfattas som något som passar bra för unga elever, både tack vare elevernas egen fördomsfria inställning och de arbetsätt som undervisning för unga elever anses möjliggöra, det vill säga samma aspekter som en tidig inledning av språkundervisningen ofta motiverats med i den samhälleliga diskussionen (se kapitlet Tidig språkundervisning i Finland).

Utmaningar med A1-språkundervisningen i årskurs 1

Lärarna fick också ta ställning till frågan: *Vilka utmaningar anser du att det finns med att inleda undervisningen i A1-finska [A1-englanti] i årskurs 1?* Utmaningarna med att inleda undervisningen i A1-språk i årskurs 1 kan relateras till 1) målgruppen (417 svar, 63 %), 2) resurser (183 svar, 28 %) och 3) lärarnas arbete (85 svar, 13 %). Gällande både A1-finska och A1-engelska upplevdes de vanligaste utmaningarna vara relaterade till *målgruppen*, elevernas utvecklingsnivå och kunskaper, så som avsaknad av läs- och skrivfärdigheter (exempel 17), språkliga utmaningar även i modersmålet (exempel 18) samt heterogena elevgrupper (exempel 19).

(17) *Elevernas läs- och skrivförmåga är inte ännu så stark i början på åk 1 så det sätter begränsningar på hurdana uppgifter man kan använda. (Mofi)*

(18) Elever, som har svårigheter inom olika delområden av sitt modersmål, kan uppleva ett nytt språk som svårt. (Eng)

(19) Utmaningen ligger i att undervisa en sammansatt klass 1-2 där elevernas förkunskaper varierar från inga förkunskaper till finska som modersmål. (A-fi)

Elevernas heterogena förkunskaper i målspråket nämndes som utmanande oftare gällande finskan än engelskan. För finskans del är temat omdiskuterat speciellt i skolor där man inte gjort indelning i de två lärokurserna A-finska och mofi, men elevernas kontakt med finskan utanför skolan och därmed deras förkunskaper varierar mycket även inom lärokurserna (Nummela & Westerholm, 2020). Engelskan däremot undervisas enligt en lärokurs så diskussionen är inte på samma sätt aktuell för den. Också svårigheter med lärandet, så som elever i behov av särskilt stöd, språkliga utmaningar, beteendeproblem och koncentrationssvårigheter steg fram här, i något större grad gällande A1-engelskan än A1-finskan.

Gällande resurser och förverkligandet av undervisningen var bristen på undervisningsmaterial det som nämndes oftast av båda informantgrupperna (exempel 20, 21), men också exempelvis gruppstorleken (för stora grupper) och placeringen av språklektionen nämndes (jfr Hahl m.fl., 2020; Skinnari & Sjöberg, 2018).

(20) De färdiga materialen från de dominerande förlagen lämpar sig inte alls för undervisning i den första årskursen. De är alldeles för svåra, och beaktar inte elevernas mognadsstadium och speciellt inte läsförmågan! (Eng)

(21) Inget bra material, vi måste producera det själv. Inte heller högre upp har vi bra läromedel för finskaundervisningen! (A-fi)

Utmaningarna som hade att göra med lärarnas arbete nämndes proportionellt oftare av de lärare som undervisade i engelska. Här nämndes exempelvis brister i lärarnas språkkunskaper (exempel 22) och ett behov av fortbildning.

(22) Utmaningen är främst klasslärarens egna språkkunskaper i engelska, uttalet. (Eng)

Även om elevernas unga ålder anses medföra många möjligheter ser lärarna alltså också utmaningar med A1-språksundervisningen i årskurs 1. De vanligaste utmaningarna relaterades till elevernas färdigheter, exempelvis att brist på läs- och skrivefärdigheter samt att variation i elevernas färdigheter i såväl modersmålet eller skolspråket som målspråket påverkar undervisningen. Även tillgång till undervisningsmaterial som riktats just till denna målgrupp och lärarnas egna språkkunskaper anses i viss mån orsaka utmaningar.

Diskussion och implikationer

I denna artikel har vi kartlagt lärarnas uppfattningar av A1-språksundervisning i årskurs 1 med fokus på de vanligaste A1-språken finska i svenskspråkiga skolor och engelska i finskspråkiga skolor, samt granskat vilka möjligheter och utmaningar lärarna ser med att inleda språkundervisningen i årskurs 1. Kartläggningen fokuserar på det första året (2020) med ny timfördelning då A1-språksundervisningen inleddes i årskurs 1 i alla skolor. Materialet samlades in genom en elektronisk enkät som riktade sig till alla lärare som undervisat finska respektive engelska i årskurs 1 under läsåren 2019–2020 eller 2020–2021. Materialinsamlingen sammanföll tidsmässigt med övergångar till och från distansundervisning på grund av covid19-pandemin, vilket kan ha inverkat negativt på antalet svar, och därför samlades material in i två omgångar. Materialet på 645 lärarsvar med regional spridning kan ändå anses vara tillräckligt omfattande för att ge en tillförlitlig bild av lärarnas uppfattningar och variationen i dem.

Resultaten visar att lärarna över lag har en positiv uppfattning av A1-språksundervisningen i årskurs 1. Möjligheter ansågs bland annat vara en gynnsam ålder för språklärande, vilket återspeglar samhällsdiskurser om tidigareläggning av språkundervisning (t.ex. European Commission, 2011; Skinnari & Sjöberg, 2018; Pyykkö, 2017). Även om man inte kunnat visa att en tidigare start i språkstudierna per automatik skulle leda till bättre lärresultat än en senare start, har den visat sig ha positiv inverkan på elevernas motivation och villighet att använda språket (t.ex. Enever, 2015; Huhta & Leontjev, 2019;

Nikolov, 2009). Elevernas motivation och intresse för språkstudierna och möjligheten att inleda språkundervisningen på ett elevcentrerat sätt lyftes fram av lärarna i vår studie som fördelar med den tidigare starten.

Lärarna uttryckte också utmaningar med att inleda A1-språksundervisningen i årskurs 1, exempelvis relaterat till målgruppen. Bland utmaningarna nämndes nivåskillnader i elevernas skolmognad och färdigheter i såväl skolans undervisningsspråk som i målspråket, samt att eleverna inte kan läsa och skriva. Heterogeniteten gällande förkunskaper i målspråket upplevdes utmanande speciellt i sammansatta klasser och gällande A1-finskan i de fall där det inte fanns möjlighet till indelning i egen lärokurs (mofi) för tvåspråkiga elever. Resultaten är samstämmiga med tidigare studier där variationer i elevernas språkbakgrund och bristen på undervisningsmaterial har kommit fram som utmaningar (Hahl m.fl., 2020; Huhta & Leontjev, 2019; Nummela & Westerholm, 2020). För A1-finskans del kan konstateras att eftersom andelen tvåspråkiga elever i svenskspråkiga skolor nationellt är ca 40 % behövs ändamålsenlig undervisning både för dem och de elever som inte har förkunskaper i finska (jfr Hansell m.fl., u.u.; Nummela & Westerholm, 2020).

Majoriteten av lärarna ansåg att A1-språksundervisningen i årskurs 1 skiljer sig från A1-språksundervisning som inleds i årskurs 3. Lärarna betonade den mjuka starten utan tids- eller bedömningspress och användningen av funktionella och lekfulla arbetssätt med betoning på muntliga färdigheter som kännetecknande för undervisningen i årskurs 1. Svaren tyder på att dessa inte längre upplevs som lika självklara efter nybörjarundervisningen, även om de nämns också i målen för lärmiljöerna och arbetssätten i A1-språket för årskurserna 3–6 i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014). Funktionella arbetssätt lämpar sig för målgrupper i olika åldrar från småbarn till vuxna (t.ex. Maunu & Airaksinen, 2020), men verkar alltså av lärarna kopplas starkt till den tidiga språkundervisningen.

Trots att de funktionella och lekfulla arbetssätten användes som motivering till en positiv uppfattning av en tidig start i språkundervisningen upplevdes det att eleverna inte kan läsa och skriva även som en utmaning. De flesta svarandena var klasslärare som kan förväntas vara vana vid att arbeta med elever med begynnande läs- och skrivfärdigheter, vilket aktualiserar frågan varför detta upplevs som problematiskt just i språkundervisningen. En eventuell förklaring

är att de flesta klasslärare inte har specialiserat på språkundervisning, och därmed kan deras uppfattningar av språkundervisningen i allmänhet antas bygga långt på erfarenheterna från den egna skoltiden (jfr Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009) då undervisningen ofta var mer skriftbetonad. Dagens trend inom språkpedagogiken är ändå en allt tidigare start där språk inkluderas i utbildningen redan före skolåldern exempelvis genom språkberikad småbarnspedagogik (Hahl m.fl., 2020; Hansell & Björklund, 2021) samtidigt som muntlig kommunikation betonas alltmer även på högre stadier (Utbildningsstyrelsen, 2014). En annan möjlig förklaring till att läs- och skrivfärdigheter ändå anses vara så viktiga för språkstudierna även i nybörjarundervisningen kan hittas i de utmaningar som relaterades till resurser och bristen på färdigt, åldersanpassat undervisningsmaterial som inte kräver läs- och skrivfärdigheter, det vill säga inte är textbaserade utan multimodala.

Resultaten visar således att även om tidigareläggningen av A1-språket i allmänhet anses vara en ändring i rätt riktning, behövs stöd och vidare uppföljning i temat. En aspekt för vidare studier är i vilken utsträckning funktionella arbetssätt används i språkundervisningen i högre årskurser för de elever som inlett sina språkstudier i årskurs 1, och vilka uppfattningar och erfarenheter både lärarna och eleverna har av dem. Förutom lärarnas uppfattningar av den tidiga språkundervisningen behövs också vidare forskning i de faktiska undervisningspraktikerna i klassrummen. Hur långt är dessa i linje med det som uppfattas skapa möjligheter för språklärande och bidra till en positiv inställning till språket? Hur fungerar arbetssätten med tanke på exempelvis klassrumsinteraktionen och elevernas språkanvändning? Hur påverkar en tidig start lärresultaten på längre sikt? Såsom exempelvis de Bot (2014) påpekar, kommer de mer långsiktiga resultaten av tidigareläggningen inte fram genast utan kräver med longitudinella studier, som denna studie för sin del kan bilda en grund för.

Referenser

- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- de Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 409–418. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.3.2>
- Enever, J. (2015). The advantages and disadvantages of English as a foreign language with young learners. I J. Bland (Red.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (s. 13–29). London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474257145.ch-002>
- European Commission (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> (Hämtad 6.6.2022.)
- European Commission (2011). *European strategic framework for education and training (ET 2020). Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable* (Commission Staff Working Paper). https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf (Hämtad 6.6.2022.)
- European Commission (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(02)) (Hämtad 6.6.2022.)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in europe – 2017 edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-e> (Hämtad 6.6.2022.)
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century – A global perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

- Hahl, K., Savijärvi, M., & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. I R. Hilden & K. Dahl (Red.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*, (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia; Nro 17) (s. 77–104). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321> (Hämtad 6.6.2022.)
- Hansell, K., & Bergroth, M. (2020). Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik: pedagogernas reflektioner över begreppet. I H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räisänen & N. Keng (Red.), *Työelämän viestintä III, Arbetslivskommunikation III, Workplace Communication III, Kommunikation im Berufsleben III*. (s. 239–252). Vasa: VAKKI Publications; vol. 12. https://vakki.net/wp-content/uploads/2021/01/VAKKI2020_HansellBergroth_korjattuPDF.pdf (Hämtad 6.6.2022.)
- Hansell, K., & Björklund, S. (2021). Developing bilingual pedagogy in early childhood education and care: Analysis of teacher interaction. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 179–203. <https://journal.fi/jecer/article/view/114013/67209> (Hämtad 6.6.2022.)
- Honko, M. (2018). Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnoissa. *Puhe ja Kieli*, 37(4), 215–238. <https://doi.org/10.23997/pk.63203>
- Hansell, K., Pörn, M., & Rebers, I. (u.u.). Modersmålsinriktad finska i svenskspråkiga skolor i Finland – en debattanalys. *Ainedidaktiikka*.
- Huhta, A., & Leontjev, D. (2019). *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66621/978-951-39-7697-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hämtad 6.6.2022.)
- Maier, M. A. (2017). Content analysis, definition of. I M. Allen (Red.) *The SAGE encyclopedia of communication research methods*, (Vols. 1–4). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483381411.n91>
- Maunu, N., & Airaksinen, R. (2020). *Toiminnallinen kielenoppiminen*. Helsingfors: Otava.
- Moate, J., Lempel, L., Palojärvi, A., & Kangasvieri, T. (2021) Teacher development through language-related innovation in a decentralised educational system. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902838>

- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Reini, A., & Stylman, A. (2021a). *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia. A1-engelska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–6. Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv.* (Raportit ja selvitykset 2021:12) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-englanti_suomenkielisen_perusopetuksen_vuosiluokilla_1%E2%80%936_1.pdf (Hämtad 6.6.2022.)
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Reini, A., & Stylman, A. (2021b). Opettajakysely A1-englanti. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Opettajakysely_A1-englanti_0.pdf (Hämtad 6.6.2022.)
- Nikolov, M. (2009). The age factor in context. I M. Nikolov (Red.), *The age factor and early language learning* (s. 1–37). Berlin: De Gruyter, Inc.
- Nummela, Y., & Westerholm, A. (2020). ”*Det är bra att börja i tid*” – undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. (Rapporter och utredningar 2020:5). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf (Hämtad 6.6.2022.)
- Peltoniemi, A., & Hansell, K. (2021a). *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2. Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv. A1-finska ruotsinkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–2. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia.* (Rapporter och utredningar 2021:14). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svenskspråkiga_grundläggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932.pdf (Hämtad 6.6.2022.)
- Peltoniemi, A., & Hansell, K. (2021b). Enkät till lärare A1-finska. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Enkat_till_larare_A1-finska_0.pdf (Hämtad 6.6.2022.)
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Sjöberg, S., & Mård-Miettinen, K. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta.* Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9> (Hämtad 6.6.2022.)
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta.* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51). <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-535-8> (Hämtad 6.6.2022.)

- Pörn, M., Forsman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å., Maunu, N., & Östman, T. (2021). *Mofi-stigen: En handbok för mofi-lärare i 1–9*. Vasa: Åbo Akademi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4103-1> (Hämtad 6.6.2022.)
- Pörn, M., & Norrman, H. (2011). *Sano se suomeksi: Säg det på finska: en kartläggning av finskundervisningen baserad på en lärarenkät, klassrumsobservationer och forskar-lärarsamtal*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr. 22. Vasa: Åbo Akademi
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O., & Pirinen, T. (2017). *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Julkaisut 14, 2017. https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf (Hämtad 6.6.2022.)
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. (2009) The difficulty of change: The impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295–309. <https://doi.org/10.1080/00313830902917378>
- Skinnari, K. (2018). Kieltenopetusta varhennetaan – ollaanko kunnissa valmiita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/kieltenopetusta-varhennetaan-ollaanko-kunnissa-valmiita> (Hämtad 6.6.2022.)
- Skinnari, K., & Halvari, A. (2018). Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit> (Hämtad 6.6.2022.)
- Skinnari, K., & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/varhaista-kieltenopetusta-kaikille.pdf> (Hämtad 6.6.2022.)
- Säljö, R. (2017). Lärande och lärandemiljöer. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (2. uppl., s. 147–174). Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerup.

- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2014: 96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf (Hämtad 6.6.2022.)
- Utbildningsstyrelsen (2018). *Språkundervisningen inleds framöver redan i första klass – 4,3 miljoner i statsunderstöd har delats ut*. <https://www.oph.fi/sv/nyheter/2018/sprakundervisningen-inleds-framover-redan-i-forsta-klass-43-miljoner-i-statsunderstod> (Hämtad 6.6.2022.)
- Utbildningsstyrelsen (2019a). *Vilka språk läses i den grundläggande utbildningen?* Fakta Express 1B/2019. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/fakta-express-1b2019-vilka-sprak-lases-i-den> (Hämtad 6.6.2022.)
- Utbildningsstyrelsen (2019b). *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2019: 1b. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_a1-spraket_i_arskurserna_1-2_i_den_grundlaggande_utbildningen.pdf (Hämtad 6.6.2022.)

Ymmärrettävyytutkimuksen antia kielenopetukselle: Esimerkkinä englanti vieraana kielenä

ELINA TERGUJEFF

elina.tergujeff@jyu.fi

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Nykyaikaisessa vieraiden kielten opetuksessa on tavoitteena helposti ymmärrettävä puhe. Tämä tavoite on kielenopetukselle yhteinen päämäärä oppijoiden iästä tai taitotasosta riippumatta, ja se kulkee täten oppijoiden mukana halki elinikäisen kielenoppimisen. Tässä artikkelissa esitellään soveltavan kielentutkimuksen piirissä virinnyttä ymmärrettävyytutkimusta, joka helpottaa keskittämään kielenopetusta ymmärrettävyyden kannalta olennaisimpiin asioihin. Samalla tiivistetään suomen- ja ruotsinkielisten suomalaisten puhuman englannin ymmärrettävyyttä selvittäneen ICASEF-hankkeen päätulokset. Hankkeen tulosten ja aiemman tutkimustiedon perusteella tunnistetut englannin ymmärrettävyyteen yhdistyvät tekijät jaetaan priorisoitaviin ja muihin huomiotaanarvoisiin teemoihin, jotta englannin opetuksessa voidaan jatkossa panostaa tehokkaammin ymmärrettävyyttä tukeviin puheen piirteisiin. Artikkelissa tarjotaan lisäksi konkreettisia vinkkejä tärkeiden teemojen opettamiseen.

Avainsanat

Englannin kieli, suullinen kielitaito, ymmärrettävyys, aksentti

What can intelligibility and comprehensibility research offer to English as a foreign language teaching?

Abstract

Modern foreign language teaching aims for comfortable intelligibility. This goal applies regardless of learners' age and proficiency in the target language, throughout the paths of lifelong language learning. This article introduces intelligibility and comprehensibility research, which is a relatively new field within applied linguistics. Such research can help to focus language teaching on features that are crucial for comfortable intelligibility. The article also summarises the main results of project ICASEF, which explored the intelligibility and comprehensibility of English spoken by Finnish-speaking and Swedish-speaking Finns. Issues identified as important for comfortable intelligibility are divided into priorities and other noteworthy themes to enable more efficient EFL teaching in the future. In addition, concrete teaching tips are provided.

Keywords

English, oral skills, intelligibility, comprehensibility, accent

Johdanto

Soveltavan kielitieteen kentälle on muodostunut kasvava tutkimusala, joka pyrkii selvittämään, mitkä puheen piirteet ovat yhteydessä vieraan kielen puheen ymmärrettävyyteen. Alan tutkimus on jo tuottanut vakuuttavaa tutkimustietoa muun muassa siitä, että vieras aksentti ei välttämättä estä puheen ymmärtämistä (esim. Munro & Derwing, 1995), ja että puheen prosodisten piirteiden yhteys ymmärrettävyyteen on yksittäisiä äänneitä vahvempi (esim. Trofimovich & Isaacs, 2012). Ymmärrettävyys on nykyaikaisen suullisen kielitaidon opetuksen keskeinen läpileikkaava tavoite kielenoppimisen kaikissa vaiheissa; syntyperäisen kaltaista puhetta ei ole tarpeen tavoitella (syntyperäisyys- vs. ymmärrettävyyperiaate, ks. Levis, 2005). Täten ymmärrettävyytutkimuksen anti kielenopetukselle on mittava. Kun ymmärrettävyyteen vaikuttavat puheen piirteet ovat selvillä, voidaan opetuksessa keskittyä olennaiseen. Ymmärrettävyyteen tähtäävä kielenopetus rohkaisee kommunikaatioon vieraasta aksentista huolimatta, mikä on kannustava lähtökohta elinikäiselle kielenoppimiselle ja motivoi kielten opiskeluun ja kielitaidon ylläpitämiseen myös formaalin kielikoulutuksen ulkopuolella.

Suomessa vieraan kielen puheen ymmärrettävyyttä on tutkittu vielä verrattain vähän. Lahti (2017) havaitsi kielioppiin keskittyvässä tutkimuksessaan, että suomenkielisten lukiolaisten puhuman saksan ymmärrettävyyteen vaikutti kielioppia enemmän ääntäminen ja sujuvuus. Ääntämisen ymmärrettävyyteen keskittynyt Heinosen (2020) tutkimus sen sijaan onnistui nimeämään lausepainon ratkaisevaksi tekijäksi suomenkielisten lukiolaisten puhuman ruotsin ymmärrettävyydessä. Suomenkielisten puhuman englannin ymmärrettävyydestä voidaan tehdä hajanaisia päätelmiä Pihkon (1997), Morris-Wilsonin (1999) ja Paananen-Porkan (2007) tutkimusten perusteella, mutta kattavamman tutkimuksen puuttuessa aihetta lähdettiin selvittämään ICASEF-hankkeessa. Hanke toteutettiin kirjoittajan tutkijatohtorihankkeena Jyväskylän yliopistossa vuosina 2018–2021. Sen päätavoitteina oli selvittää, mitkä suomen- ja ruotsinkielisten suomalaisten puhuman englannin piirteet ovat tärkeimpiä puheen ymmärrettävyydelle ja hahmotella tutkimustulosten pohjalta ehdotus englanninopetuksen prioriteeteista. Käsillä oleva artikkeli esittelee kyseisen ehdotuksen ja toimii hankkeen tulosten suomenkielisenä yhteenvetona. Lisäksi artikkeli tarjoaa laajemman katsauksen englannin

ymmärrettävyyttä koskevaan tutkimukseen. Artikkelin on suunnattu erityisesti opettajankoulutuksen tarpeisiin. Tavoitteena on auttaa opettajankouluttajia välittämään tuleville englannin opettajille tutkimustietoa englannin ymmärrettävyyteen vaikuttavista tekijöistä sekä rohkaisemaan heitä soveltamaan tutkimustietoa käytännön opetustyössä. ICASEF-hankkeesta toteutetuista tutkimuksista voi lukea tarkemmin niiden alkuperäisistä julkaisuista (Tergujeff, 2021, 2022, tulossa a, b; Tergujeff & Zetterholm, 2022).

Ymmärrettävyytutkimuksen käsitteistä ja menetelmistä

Vieraan kielen puheen ymmärrettävyyden tutkimuksessa käytetyt käsitteet linkittyvät tutkimuksessa käytettäviin menetelmiin, jotka ovat moninaiset. Seuraavassa määritellään tutkimusalan keskeiset käsitteet ja esitellään yleisesti käytössä olevat menetelmät. Lisäksi kuvataan ICASEF-hankkeen aineistot ja menetelmät.

Käsitteet linkittyvät menetelmiin

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään puheen ymmärrettävyyden yhteydessä kahta käsitettä: *intelligibility* ja *comprehensibility* (ks. esim. Derwing & Munro, 2015, s. 3–6). Termillä *intelligibility* viitataan viestin ymmärtämiseen, jota on tutkittu muun muassa niin, että kuulijat kirjoittavat ylös mitä kuulivat (esim. Munro & Derwing, 1995). Kyseessä on siis objektiivisesti mitattavissa oleva puheen ymmärrettävyys, toisin sanoen ymmärrettiinkö viesti oikein vai ei (esim. Field, 2005) tai kuinka paljon viestistä ymmärrettiin (esim. Hahn, 2004). Käsitteellä *comprehensibility* sen sijaan viitataan kuulijoiden subjektiiviseen arvioon siitä, kuinka helppoa tai vaikeaa puhetta oli ymmärtää. Arvioiden antamiseen on sovellettu erilaisia numeerisia asteikkoja, joiden ääripäissä ovat useimmiten ”erittäin helppoa ymmärtää” ja ”erittäin vaikeaa ymmärtää” (esim. Kang ym., 2010; Trofimovich & Isaacs, 2012; Saito ym., 2016a).

Kielenopetuksen näkökulmasta ymmärrettävyytutkimuksen parasta antia tarjoavat tutkimukset, joissa on pyritty selvittämään, mitkä tekijät ovat yhteydessä puheen ymmärrettävyyteen. Tutkimusten menetelmät ovat moninaiset. Subjektiivisiin kuulija-arvioihin puheen ymmärtämisen

helppoudesta on yhdistetty kuunneltuihin puhenäytteisiin kohdistuvia analyyseja, joiden tulosten yhteyttä kuulija-arvioihin on tutkittu muun muassa korrelaatiokertoimen tai regressioanalyysin avulla. Esimerkiksi Trofimovich ja Isaacs (2012) analysoivat puhenäytteistä 19 eri ääntämisen, sujuvuuden, sanaston, rakenteiden ja diskurssin piirrettä, ja havaitsivat monien niistä olevan vahvasti yhteydessä sekä ymmärrettävyyttä että aksenttiarvioihin. Ääntämisspiirteistä yksittäisten äänteiden onnistuminen oli kuitenkin vahvasti yhteydessä ainoastaan aksenttitarvioihin ja kielen rakenteiden kohdekielisyys ainoastaan ymmärrettävyyssarvioihin. Toisena tutkimuksen pääsuuntana voidaan pitää puhenäytteiden manipulointia hyödyntäviä tutkimusasetelmia. Hyviä esimerkkejä ovat Field (2005) ja Winters ja O'Brien (2013). Field (2005) tutki sanapainon vaikutusta puheen ymmärtämiseen sanelutehtävällä, jossa puhenäytteiden sanojen paino oli manipuloitu halutulle tavulle. Winters ja O'Brien (2013) puolestaan yhdistelivät syntyperäisten ja ei-syntyperäisten puhetta niin, että puhenäytteissä yhdistyivät syntyperäisen puhujan prosodia ja ei-syntyperäisen puhujan äänteet sekä päinvastoin. Molemmilla tutkimuksilla saavutettiin arvokasta tietoa prosodian merkityksestä puheen ymmärrettävyydelle.

Koska vieraan kielen puheen ymmärrettävyyttä on tutkittu Suomessa vain vähän ja julkaistu suomen kielellä vieläkin vähemmän, tutkimusalan käsitteille ei ole vakiintunut suomenkielisiä termejä. Tässä artikkelissa käytetään kattokäsitteenä termiä *ymmärrettävyys*, joka sisältää sekä objektiiviset että subjektiiviset lähestymistavat puheen ymmärrettävyyteen. Tarvittaessa lähestymistavat erotellaan viittaamalla puheen (objektiiviseen) *ymmärtämiseen* ja (subjektiiviseen) *ymmärtämisen helppouteen*. Ymmärtäminen ja ymmärtämisen helppous on hyvä pitää erillään *vieraan aksentin vahvuudesta*, jota on niin ikään tutkittu asteikoilla annettujen subjektiivisten arvioiden pohjalta – usein samoissa tutkimuksissa, joissa on selvitetty ymmärtämisen helppoutta (esim. Kang ym., 2010; Trofimovich & Isaacs, 2012; Saito ym., 2016a). Munro ja Derwing (1995) ovat nimittäin osoittaneet, että kuulijat voivat ymmärtää täysin hyvinkin vahvaa vierasta aksenttia ja kokea ymmärtämisen kohtalaisen helpoksi. Erottelu on tärkeää erityisesti kielenopetuksen näkökulmasta, sillä kuten tämän luvun johdannossa tuotiin esiin, kielenopetuksen tavoitteena on vieraan aksentin eliminoinnin sijaan ymmärrettävä puhe. Tästä syystä ICASEF-hankkeessa selvitettiin suomen- ja ruotsinkielisten oppijoiden puhuman englannin

ymmärrettävyyden lisäksi myös aksentin vahvuutta ja siihen yhdistettäviä puheen piirteitä. Tämä mahdollistaa ymmärrettävyyden ja aksentin selkeämmän erottelun toisistaan, joka on teemana tärkeä tulevien opettajien koulutuksessa.

ICASEF-hankkeen aineistot ja menetelmät

ICASEF-hankkeessa käytettiin kahta puheaineistoa. Ensimmäisen kohdalla tehtiin yhteistyötä Opetushallituksen ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen kanssa, jotka tarjosivat kirjoittajalle mahdollisuuden käyttää yhdeksäsluokkalaisten englannin A-oppimäärän oppimistulosten arviointiin kerättyä videomateriaalia (ks. Härmälä ym., 2014). Kerätystä materiaalista tehtiin 60 puhujalta noin 20 sekunnin mittainen äänitallenne puhetehtävästä, jossa oppilaat esittelivät vapaasti itsensä, perheensä, harrastuksensa ja kesäsuunnitelmansa. Katkelmat valittiin niin, etteivät ne sisältäneet tunnistettavia tietoja kuten oppilaiden tai heidän perheenjäsentensä nimiä, asuinpaikkakuntaa tai koulun nimeä. Aineiston valintaa ohjasi tavoite vertailla ymmärtämisen helppoutta suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden välillä sekä kolmella taitotasolla. Tutkimukseen valituista 60 puhujasta puolet olivat ilmoittaneet arviointiin liittyvässä taustatietokyselyssä puhuvansa suomea ensikielenään sekä ainoana kotikielenään, kun taas puolet olivat ilmoittaneet ensikielekseen ja ainoaksi kotikielekseen ruotsin. Lisäksi oppilaat jakautuivat arvioinnissa tasaisesti kolmelle (A2, B1, B2) eurooppalaista viitekehystä (Euroopan neuvosto, 2001) mukailevalle englannin osaamista kuvaavalle taitotasolle (Opetushallitus, 2004, s. 280–297).

Toinen puheaineisto kerättiin kohdennetusti ICASEF-hankkeen käyttöön. Se koostui suomen- ja ruotsinkielisten yhdeksäsluokkalaisten lukupuhuntana tuottamista lyhyistä lauseista, joissa puhujaryhmille tyypillinen kohdekielestä poikkeava ääntäminen voi aiheuttaa väärinymmärryksen. Materiaali sisälsi lauseita kuten *Take that pole*, jossa ilman aspiraatiota tuotettu /p/ saattaa johtaa sanan ymmärtämiseen väärin sanana *bowl*. Aineistonkeruusta valikoitui tutkimukseen mukaan lauseita kahdeksalta suomenkieliseltä ja viideltä ruotsinkieliseltä oppilaalta, joiden puheessa esiintyi tutkimuksen tarpeisiin sopivaa poikkeavaa ääntämistä. Lisäksi käytettiin yhden englantia (ja suomea) ensikielenään puhuvan oppilaan lukemia lauseita kuuntelukokeen luotettavuuden arvioimiseksi.

Ensimmäisestä puheaineistosta teetettiin subjektiiviset arviot ymmärtämisen helpoudesta ja vieraan aksentin vahvuudesta. Koko 60 puhujaa kattavasta aineistosta kerättiin arviot Isossa-Britanniassa asuvilta englanninkielisiltä teini-ikäisiltä ($n = 34$), minkä lisäksi myös Suomessa asuvat suomenkieliset teini-ikäiset ($n = 31$) arvioivat suomenkielisten puhenäytteet ja suomenruotsalaiset teini-ikäiset ($n = 30$) arvioivat suomenruotsalaisten puhenäytteet. Arviot annettiin yhdeksänportaisella numeerisella asteikolla, jonka ääripäissä olivat ”erittäin helppoa ymmärtää” ja ”erittäin vaikeaa ymmärtää” sekä ”ei vierasta aksenttia” ja ”erittäin vahva vieras aksentti”. Englanninkielisten kuulijoiden antamia arvioita käytettiin vertailemaan suomen- ja ruotsinkielisten puhuman englannin ymmärtämisen helpoutta ja aksentin vahvuutta sekä arvioiden yhteyttä puhujien taitotasoon (Tergujeff, 2021). Analyysimenetelminä käytettiin klassista t-testiä, Spearmanin korrelaatiokerrointa sekä Cohenin d :tä efektikoon määrittämiseen. Suomessa kerättyjä arvioita sen sijaan käytettiin erillisessä tutkimuksessa, jossa vertailtiin puhujien kanssa samaa ensikieltä puhuvien antamia arvioita englanninkielisten kuulijoiden arvioihin (Tergujeff, tulossa a). Myös tässä tutkimuksessa hyödynnettiin klassista t-testiä sekä Cohenin d :tä.

Lisäksi ensimmäistä puheaineistoa ja siitä yllä kuvattuja arvioita käytettiin tarkastelemaan, mitkä puheen piirteet ovat yhteydessä ymmärtämisen helpouteen ja koettuun vieraan aksentin vahvuuteen. Tätä selvitettiin analysoimalla puhenäytteistä 12 puheen piirrettä ja testaamalla niiden yhteyttä annettuihin arvioihin Spearmanin korrelaatiokerroin avulla (Tergujeff, tulossa b). Analysoidut piirteet olivat pääosin puheen sujuvuuden mittareita, esimerkiksi puhe- ja artikulaationopeus, katkeamattoman puheen keskimääräinen kesto, sekä puheessa esiintyvien taukoihin ja epäröintiin liittyviä piirteitä. Lisäksi analysoitiin yksittäisten äänneiden onnistumista.

Toista puheaineistoa käytettiin selvittämään, missä määrin suomalaisittain ja suomenruotsalaisittain äännetyn englannin erityispiirteet voivat aiheuttaa väärinymmärryksiä (Tergujeff, 2022; Tergujeff & Zetterholm, 2022). Yhdeksäluokkalaisten tuottamien lauseiden ympärille suunniteltiin kuuntelukoe, jolla mitattiin puhenäytteiden ymmärtämistä objektiivisesti. Kuuntelukokeeseen osallistui 50 Isossa-Britanniassa asuvaa englanninkielistä teini-ikäistä. Kuulijoiden tehtävänä oli valita annetuista kahdesta vaihtoehdosta, mitä he kuuluivat, esimerkiksi ”take that pole” vai ”take that

bowl”. Kolmantena vastausvaihtoehtona oli ”en tiedä mitä kuulin”, minkä tarkoituksena oli estää kuulijoita arvaamasta. Lauseille muodostettiin vastausten perusteella ymmärrettävyysaste (%) ja hahmoteltiin tutkittuja ääntämispiirteitä tärkeysjärjestykseen ymmärrettävyyden näkökulmasta.

Mitkä tekijät ovat yhteydessä englannin ymmärrettävyyteen?

Vieraan kielen puheen ymmärrettävyyttä on tutkittu eniten englannin kielen kohdalla. Tutkimus on keskittynyt yhä enenevässä määrin subjektiivisiin arvioihin puheen ymmärtämisen helppoudesta, sillä kuulijan kokemusta pidetään tärkeänä aspektina. Kun Munro ja Derwing (1995) osoittivat objektiivisesti mitatun ymmärtämisen, subjektiiviset arviot ymmärtämisen helppoudesta ja vieraan aksentin vahvuudesta osittain erillisiksi ilmiöiksi, moni myöhempi tutkimus on pyrkinyt edelleen eriyttämään etenkin ymmärrettävyys- ja aksenttiarvioita toisistaan. Seuraavassa tiivistetään, mitkä tekijät ovat tutkimustiedon valossa yhteydessä englannin ymmärrettävyyteen. Tiivistyksessä kotimaisen ICASEF-hankkeen tulokset täydentävät aiempaa, pääosin Pohjois-Amerikassa tuotettua tutkimustietoa.

Ääntämisen prosodiset piirteet

Kangin ym. (2010) mukaan puheen äännettä suurempien yksiköiden vaikutus puheen ymmärrettävyydsarvioihin voi olla jopa 50 %. Näiden yksiköiden joukossa ovat muun muassa paino, rytmi ja intonaatio, joiden yhteydestä puheen ymmärrettävyyteen kertovat myös lukuisat muut tutkimukset. Epätavallisesti sijoitetun sanapainon on havaittu vaikeuttavan sanan ymmärtämistä (Field, 2005), ja sanapainolla on huomattu olevan yhteys myös ymmärtämisen helppouteen: mitä useammin puhuja asettaa sanapainon tavanomaisuudesta poikkeavalle tavulle, sitä vaikeammaksi tämän puhe arvioidaan ymmärtää (Trofimovich & Isaacs, 2012; Saito ym., 2016a, 2017). Hahnin (2004) tutkimuksessa tuli puolestaan esiin, että puuttuva tai epätavallisesti asetettu lausepaino voi heikentää merkittävästi puhutun sisällön ymmärtämistä. Myös Jenkins (2000) on painottanut lausepainon tärkeyttä ja sisällyttänyt sen kansainvälisen englannin ydinpiirteisiin (engl. *lingua franca core*; LFC), jotka hän hahmotteli englantia vieraana kielenä puhuvien välisissä keskusteluissa tapahtuneiden väärinymmärrysten pohjalta. Puherytmin, joka muodostuu

puheen painollisten ja painottomien elementtien vaihtelusta, on painon tavoin havaittu linkittyvän ymmärrettävyyssarvioihin (Trofimovich & Isaacs, 2012; Saito ym. 2017).

ICASEF-hankkeessa ei tutkittu painon tai rytmin yhteyttä suomen- ja ruotsinkielisten suomalaisten puhuman englannin ymmärrettävyyteen, mutta edellä mainittujen tutkimusten valossa kyseiset piirteet näyttävät tärkeinä puheen ymmärrettävyyteen kytköksissä olevina tekijöinä. Sen sijaan intonaation vaikutusta ymmärrettävyyteen tarkasteltiin keskittyen väitelauseen muuttamiseen kysymykseksi nousevalla intonaatiolla. Nousevan intonaation tuottamisen vaikeutta voidaan pitää yhtenä sekä suomalaisittain että suomenruotsalaisittain äännetyn englannin tyypillisinä piirteinä, sillä sekä suomen että suomenruotsin lauseintonaatio on tyypillisesti laskeva (Suomi ym., 2008; Kuronen & Leinonen, 2010). Hankkeessa kävi odotetusti ilmi, että laskevalla intonaatiolla tuotetut kysymykset tulkittiin lähes aina väitelauseina (Tergujeff & Zetterholm, 2022). Toisin sanoen, kysymysintonaation puuttuminen todettiin suomalaisille englannin puhujille tyypillisistä piirteistä erityisen kriittiseksi viestin perillemenon näkökulmasta. Saiton ym. (2016a, 2017) tutkimuksissa intonaation ylipäänsä on havaittu olevan yhteydessä ymmärtämisen helppouteen. On myös hyvä muistaa, että äänenkorkeus on englannin kielessä yksi tekijä painon toteutumisessa (ks. esim. Levis, 2018, s. 104). Lisäksi intonaatio viestittää tehokkaasti puhujan tunteita ja asenteita, auttaa kuulijaa hahmottamaan rakenteita ja ajatusyksiköitä sekä auttaa tulkitsemaan, milloin puhuja aikoo jatkaa tai päättää puheenvuoronsa keskustelussa (Rogerson-Rewell, 2011, s. 192).

Puheen sujuvuus

Yleisesti käytetyistä puheen sujuvuuden mittareista erityisesti puheen nopeuden (puhe- ja artikulaationopeus) on havaittu olevan yhteydessä englannin ymmärrettävyyteen. Yhteys tuli ilmi muun muassa Munron ja Derwingin (1998, 2001), Saiton ym. (2016a, 2017) sekä Kangin (2010) tutkimuksissa englanti toisena tai vieraana kielenä puhujien ymmärtämisen helppoudesta. Munron ja Derwingin (2001) mukaan sekä liian hidas että liian nopea puhe voivat vaikeuttaa puheen ymmärtämistä. Suomenkielisten oppijoiden kohdalla haasteena on todennäköisemmin liian hidas puhe, sillä Peltosen (2018) mittauksen perusteella suomenkielisten teini-ikäisten puhuma

englanti on hitaampaa kuin Munron ja Derwingin (2001) tuloksiin perustuva optimaalinen artikulaationopeus. Lisäksi Pihkon (1997) ja Paananen-Porkan (2007) tutkimuksissa tuli ilmi, että suomen- ja englanninkieliset kuulijat kiinnittävät suomenkielisten nuorten englannissa huomiota nimenomaan puheen hitauteen. ICASEF-hankkeessa teetettiin lyhyistä puhenäytteistä arviot ymmärtämisen helppoudesta englanninkielisillä kuulijoilla sekä tutkittiin arvioiden yhteyttä itse puhenäytteistä tehtyihin mittauksiin (Tergujeff, tulossa b). Puhenäytteistä tehdyt mittaukset vahvistavat, että suomen- ja ruotsinkielisten teini-ikäisten puhuma englanti on keskimäärin hitaampaa kuin Munron ja Derwingin (2001) hahmottelema optimi. Lisäksi tutkimus osoitti, että puhujien puhenopeus korreloi kohtalaisesti englanninkielisten kuulijoiden antamiin arvioihin ymmärtämisen helppoudesta.

Puheen nopeuden ohella myös katkeamattoman puheen keskimääräisellä kestolla on havaittu yhteys englannin ymmärtämisen helppouteen. Kangin (2010) tutkimuksessa katkeamattoman puheen keskimääräinen kesto selitti 19 % kuulijoiden asteikolla antamista arvioista ymmärtämisen helppoudesta. Myös Trofimovich ja Isaacs (2012) löysivät yhteyden puheen katkeamattoman keston ja ymmärtämisen helppouden välillä. Katkeamattoman puheen kesto sujuvuuden mittarina on riippuvainen taukojen määrästä, mutta tauot sinänsä on kuitenkin aiemmassa tutkimuksessa yhdistetty ymmärtämisen helppouden sijaan vieraan aksentin vaikutelmaan (esim. Trofimovich & Baker, 2006; Kang, 2010). Puheen katkeamattoman keston havaittiin olevan yhteydessä ymmärtämisen helppouteen myös suomen- ja ruotsinkielisten nuorten puhumassa englannissa (Tergujeff, tulossa b). Lisäksi havaittiin, että hiljaisten taukojen kesto ja epäsujuvien taukojen määrä korreloivat puheen ymmärtämisen helppouden kanssa etenkin suomenruotsalaisten puhujien kohdalla. Tulos osoittaa, että erityisesti hiljaisten taukojen keston yhteys puheen ymmärtämisen helppouteen saattaa olla aiemmin luultua merkittävämpi. Myös Pihkon (1997) ja Paananen-Porkan (2007) tutkimuksissa kuulijat pitivät suomenkielisten tapaa tauottaa englanninkielistä puhettaan häiritsevänä.

Yksittäiset äänteet

Myös yksittäisten äänteiden onnistumisella on yhteys puheen ymmärrettävyyteen. Englannin ymmärtämisen helppoutta käsittelevissä tutkimuksissa on löydetty tilastollisesti merkitsevä yhteys äännetason hallinnan ja ymmärtämisen helppouden välille. Esimerkiksi Trofimovich ja Isaacs (2012) sekä Saito ym. (2017) löysivät äännetasolle yhteyden sekä ymmärtämisen helppouden että aksentin vahvuuden kanssa, mutta yhteys aksenttiin oli vahvempi kuin ymmärtämisen helppouteen. Saiton ym. (2016a) aiemmassa tutkimuksessa äänteiden onnistumisen yhteys ymmärrettävyyden helppouden kanssa oli sidoksissa puhujien saamiin ymmärrettävyydsarvioihin siten, että yhteys tuli esiin ainoastaan puhujissa, jotka olivat saaneet ylimmän tai keskitason arvioita puheensa ymmärtämisen helppoudesta, kun taas yhteys aksenttiin ilmeni kaiken tasoisilla puhujilla. Kun ICASEF-hankkeessa verrattiin puhujien äännetason onnistumista arvioihin heidän puheensa ymmärtämisen helppoudesta, tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei muodostunut (Tergujeff, tulossa b). Näin ollen vaikuttaa siltä, että kokonaisuutena tarkasteltaessa äänteiden onnistumisen yhteys puheen ymmärrettävyyteen on ristiriitaisten tutkimustulosten ansiosta epäselvä.

Ristiriitaisia tutkimustuloksia voi osaltaan selittää se, että yksittäisen äänteiden onnistumisen vaikutus ymmärrettävyyteen saattaa riippua itse äänteestä. Toisin sanoen kaikki äänteet eivät ole yhtä merkityksellisiä puheen ymmärrettävyydelle. Asiaa on pohtinut muun muassa Brown (1988), jonka laskennallista mallia kutsutaan *functional load* -teoriaksi. Malli perustuu vääriymmärrysten mahdollistavien minimiparien (esim. *pea-bee*) esiintyvyyteen englannin kielessä, ja se määrittelee äänteiden sekoittamisen painoarvon asteikolla 1–10. Järjestyksessä suurimman painoarvon saaneet äänneparit katsotaan tärkeiksi ymmärrettävyydelle, sillä ne aiheuttavat keskenään sekoitettuna todennäköisimmin vääriymmärryksiä, kun taas pienimmän painoarvon äänteiden aiheuttamien vääriymmärrysten todennäköisyys on pieni. Teoriaa on sovellettu ymmärtämisen helppouden tutkimuksissa selvin tuloksin. Sekä Munro ja Derwing (2006) että Suzukida ja Saito (2021) havaitsivat, että Brownin (1988) määrittelemä poikkeavan äänteiden painoarvo vaikutti äänteiden onnistumisen ja puheen ymmärtämisen helppouden väliseen yhteyteen niin, että korkean painoarvon äänneillä oli vahvempi yhteys ymmärrettävyydsarvioon. Suzukidan ja Saiton (2021)

tuloksissa ainoastaan korkean painoarvon äänneillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys puheen ymmärtämisen helpouteen.

Jenkinsin (2000) LFC tarjoaa näkökohtia myös yksittäisten äänneiden vaikutuksesta ymmärrettävyyteen. Jenkinsin mukaan konsonantit ja konsonanttiklusterit ovat yleisesti ottaen tärkeempiä kuin vokaalit, mutta konsonanttienkaan ei tarvitse olla täysin kohdekielisiä – kunhan niitä ei voida sekoittaa toiseen konsonanttiin. Interdentaalien /θ, ð/ kohdalla Jenkins on vieläkin sallivampi hyväksyen myös toisella konsonantilla korvaamisen. Sen sijaan niin sanottujen soinnittomien konsonanttien /p, t, k/ kohdalla Jenkins nostaa esiin aspiraation tärkeyden, jonka lisäksi hän painottaa suppeiden ja väljien vokaalien välistä kestoeroa, esimerkiksi /i:/ vs. /ɪ/. Jenkinsin (2000) LFC on pitkälti linjassa Brownin (1988) teorian kanssa.

ICASEF-hankkeessa lähestyttiin suomenkielisten (Tergujeff, 2022) ja suomenruotsalaisten (Tergujeff & Zetterholm, 2022) puhuman englannin tyypillisiä äännetason poikkeavuuksia kuuntelukokeella, jossa selvitettiin niiden mahdollisuuksia aiheuttaa vääriymmärrys. Kuuntelukokeessa kullekin tyypilliselle äännetason poikkeavuudelle laskettiin ymmärrettävyyssaste sen perusteella, kuinka suuri osuus kuulijoista ymmärsi lauseen oikein poikkeavasta ääntämisestä huolimatta. Molemmille puhujaryhmille yhteisistä piirteistä äänneiden /v, θ, ð/ poikkeava ääntäminen johti tässä tutkimusasetelmassa lähes aina vääriymmärrykseen, esimerkiksi *vines* kuultiin *wines*, *faith* kuultiin *fate* ja *then* kuultiin *ten* tai *den*. Samoin ruotsinkielisille tyypillinen tapa ääntää grafeemi <y> äänteenä /dʒ/ aiheutti erittäin todennäköisesti vääriymmärryksen, esimerkiksi *yokes* kuultiin *jokes*. Näin ollen englannin opetuksessa olisi aiheellista priorisoida erityisesti näitä äänneitä, kun taas sananloppuinen /z/ ja suppeiden ja väljien vokaalien välinen laatuero eivät näytä olevan ratkaisevia vääriymmärrysten synnyssä. Tärkeysjärjestyksessä ääripäiden väliin asettuvat klusiilien sointioppositio /p, t, k/ vs. /b, d, g/ (mukaan lukien edellisten aspiraatio), soinnillinen sibilantti /z/ sekä sananalkuinen /z/. Näihin liittyvät poikkeavat ääntämistavat aiheuttivat usein vääriymmärryksiä, mutta kuulijat saattoivat myös ymmärtää sanan oikein poikkeavasta ääntämisestä huolimatta. Tärkeysjärjestystä peilataan aiempaan tutkimukseen ja kehitetään edelleen myöhemmin tässä artikkelissa.

Kielen rakenteet ja sanasto

Puheen ymmärrettävyyteen liittyy luonnollisesti myös kielen rakenteiden hallinta. Tätä tarkasteltiin Trofimovichin ja Isaacsin (2012) sekä Saiton ym. (2016a, 2017) tutkimuksissa, joissa hallinta määriteltiin rakenteisiin liittyvien virheiden määränä (esim. sanajärjestys ja morfologinen tarkkuus). Kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa kielen rakenteiden hallinnalla todettiin olevan kohtalaisen vahva yhteys ymmärtämisen helppouteen. Rakenteiden hallinnan lisäksi Saito ym. (2016a, 2017) mittasivat rakenteiden monipuolisuutta laskemalla puhenäytteissä esiintyvien sivulauseiden määrää ja vertasivat sitä ymmärrettävyyssarvioihin. Myös tämän mittarin todettiin linkittyvän ymmärrettävyyssarvioihin kohtalaisesti.

Saiton ym. (2016a, 2016b, 2016c, 2017) tutkimuksissa on paneuduttu lisäksi erilaisiin sanastoon liittyviin mittareihin suhteessa ymmärtämisen helppouteen. Tällaisia ovat esimerkiksi sanavalintojen onnistuminen ja sanaston laajuus, joista edellisen yhteys ymmärrettävyyssarvioihin on todettu erityisen vahvaksi. Lisää sanastollisten ominaisuuksien ja ymmärrettävyyden ja aksenttiarvioiden suhteesta on luettavissa Appelin ym. (2019) yksityiskohtaisesta tutkimuksesta. Vaikka ICASEF-hankkeessa ei selvitetty kielen rakenteiden ja sanaston merkitystä suomen- ja ruotsinkielisten suomalaisten puhuman englannin ymmärrettävyydelle, voidaan näitä osaluueita pitää kansainvälisen tutkimuksen perusteella merkittävänä tekijöinä.

Kuulijan osuus puheen ymmärtämisessä

Kuunteluolosuhteilla (esim. Rogers ym., 2004; Volin & Skarnitzl, 2010) sekä kuulijalla itsellään on luonnollisesti oma osuutensa puheen ymmärrettävyydessä. Jos kuulijana on itsekkin englantia toisena tai vieraana kielenä puhuva henkilö, tämän oma kielitaito vaikuttaa todennäköisesti puheen ymmärrettävyyteen (Beinhoff, 2014). Syntyperäisilläkin kuulijoilla vaikuttaa se, kuinka tottunut hän on kuuntelemaan ei-syntyperäisen puhumaa englantia (Saito ym., 2016a) ja kuinka paljon hän tuntee puheen aihepiiriä (Kennedy & Trofimovich, 2008). Myös asenteiden on todettu olevan yhteydessä puheen ymmärtämisen helppouteen. Taylor Reid ym. (2019) havaitsivat, että ennen kuuntelutehtävää esitetyt kuulijan asenteen manipulointiin tähtäävät kielteiset kommentit puhujaryhmästä heijastuivat kuulijoiden

antamiin ymmärrettävyyssarvioihin. Näin ollen onkin hyvä muistaa, että ymmärrettävyys on monitahoinen ilmiö, joka ei rajaudu pelkästään puhujan ja tämän tuottaman puheen ominaisuuksiin.

Englantia toisena tai vieraana kielenä puhuvien kuulijoiden kohdalla tutkijoiden mielenkiinto on kohdistunut myös siihen, saako kuulija mahdollisesti etua, jos hän on samasta kielitaustasta kuin puhuja. Toisin sanoen, ymmärtääkö esimerkiksi espanjankielinen kuulija paremmin espanjankielisen puhumaa englantia kuin syntyperäinen englannin puhuja? Edun esiintymiseen viittaavia tuloksia ovat esittäneet Major ym. (2002) sekä Bent ja Bradlow (2003), mutta Hayes-Harbin ym. (2008) mukaan etu saattaa rajoittua vähemmän edistyneiden kielienoppijoiden puheeseen. Subjektiviisiin ymmärrettävyyssarvioihin perustuvat aihetta valottavat tutkimukset ovat tuottaneet ristiriitaisia tuloksia. Edun puolesta puhuvat Gallardo del Puerto ym. (2015) sekä Kang ym. (2016), joiden tutkimuksissa puhujien kanssa samasta kielitaustasta tulleet kuulijat arvioivat puhujien englannin helpommaksi ymmärtää kuin mitä syntyperäiset englannin puhujat arvioivat. Crowther ym. (2016) sekä Lima (2016) puolestaan eivät havainneet eroa syntyperäisten ja puhujien kielitaustasta tulevien kuulijoiden antamien ymmärrettävyyssarvioiden välillä, ja on jopa mahdollista, että samasta kielitaustasta tullut kuulija arvioi puhujan vaikeammaksi ymmärtää kuin syntyperäinen puhuja (Riney ym., 2005). Jopa saman tutkimuksen sisällä on ilmennyt ristiriitaisia tuloksia (Munro ym., 2006; Foote & Trofimovich, 2018), joten jaetun kielitaustan tuomasta edusta ei voida vetää yksiselitteistä johtopäätöstä. Foote ja Trofimovich (2018) ovat ehdottaneet, että edun ilmeneminen ymmärrettävyyssarvioissa saattaa olla kielikohtaista.

ICASEF-hankkeessa kielitaustan mahdollisesti tarjoamaa etua puheen ymmärtämisen helpoudelle selvitettiin erikseen suomenkielisten ja suomenruotsalaisten kuulijoiden osalta (Tergujeff, tulossa a). Koska aiempi tutkimus oli ristiriitaista nimenomaan subjektiivisten ymmärrettävyyssarvioiden kohdalla, suomen- ja ruotsinkielisten puhenäytteistä teetettiin ymmärrettävyys- ja aksenttiarviot sekä englanninkielisillä kuulijoilla että puhujien omalla kieliryhmällä. Munron ym. (2006) sekä Footen ja Trofimovichin (2018) tapaan tulokset olivat ristiriitaiset. Ruotsinkieliset vaikuttivat hyötyvän yhteisestä kielitaustasta, sillä he arvioivat vertaistensa englannin helpommaksi ymmärtää kuin mitä englanninkieliset kuulijat

arvioivat. Suomenkieliset sen sijaan eivät näyttäneet saavan minkäänlaista etua englanninkielisiin kuulijoihin verrattuna eikä kuulijaryhmien välillä ilmennyt tilastollisesti merkitsevää eroa. Aksenttiarvioissa suomenkieliset olivat jopa tiukempia kuin englanninkieliset kuulijat, minkä Tergujeff (tulossa, a) spekuloi mahdollisesti liittyvän kuulijan omaan aksenttiin liittyviin kielteisiin asenteisiin. Nykytiedon valossa ei siis voida muodostaa yksiselitteistä kuvaa siitä, miten yhteinen kielitausta vaikuttaa puheen ymmärrettävyyteen.

Ymmärrettävyytutkimuksen huomioiminen englannin opetuksessa

Kertyneen tutkimustiedon perusteella on mahdollista hahmotella, mitkä kielen osa-alueet olisi huomioitava opetuksessa puheen ymmärrettävyyden kehittämiseksi. Seuraavassa esitetään ymmärrettävyytutkimuksen tämänhetkisen tiedon valossa laadittu ehdotus, jossa opetettavat teemat on jaettu priorisoitaviin ja muihin huomionarvoisiin teemoihin. ICASEF-hankkeen tavoitteiden mukaisesti ehdotuksen tarkoitus on välittää englannin ymmärrettävyydestä saavutetut tutkimustulokset opettajankouluttajien ja (tulevien) opettajien tietoon käytännönläheisessä muodossa, joka mahdollistaa tulosten hyödyntämisen opetuksen kehittämisessä. Ymmärrettävyyden kannalta olennaisten teemojen listaamisen lisäksi annetaan vinkkejä niiden opettamiseen.

Priorisoitavat teemat

ICASEF-hankkeessa sekä muissa englannin ymmärrettävyyttä koskevissa tutkimuksissa saavutettujen tulosten perusteella suomen- ja ruotsinkielisten suomalaisten englannin opetuksessa olisi puheen ymmärrettävyyden näkökulmasta hyvä priorisoida seuraavia teemoja:

- sanasto (Saito ym., 2016a, 2016b, 2016c, 2017; Appel ym., 2019)
- rakenteet (Trofimovich & Isaacs, 2012; Saito ym., 2016a, 2017)
- sana- ja lausepaino (Field, 2005; Hahn, 2004; Trofimovich & Isaacs, 2012; Saito ym., 2016a, 2017; Jenkins, 2000)

- sopiva puhenopeus (Tergujeff, tulossa b; Munro & Derwing, 1998, 2001; Kang, 2010; Saito ym., 2016a, 2017; ks. myös Pihko, 1997; Paananen-Porkka, 2007; Peltonen, 2018)
- puheen jaksottaminen (Tergujeff, tulossa b; Kang, 2010; Trofimovich & Isaacs, 2012; ks. myös Pihko, 1997; Paananen-Porkka, 2007)
- rytmi (Trofimovich & Isaacs, 2012; Saito ym., 2017)
- intonaatio, erityisesti väitelauseen muuttaminen kysymykseksi (Tergujeff & Zetterholm, 2022; Saito ym., 2016a, 2017)
- yksittäisistä äänneistä /v/ ja grafeemin <y> ääntäminen (Tergujeff & Zetterholm, 2022; Tergujeff, 2022; ks. myös Brown, 1988; Jenkins, 2000)

Kuten listasta huomataan, puheen sujuvuus ja prosodia ovat tärkeitä tekijöitä. Sujuvuuden voidaan olettaa paranevan oppijan kielitaidon kehittymisen myötä, mutta sujuvuutta voi myös harjoitella esimerkiksi asettamalla suullisiin harjoituksiin aikapaineen vähentämällä tehtävään käytettävissä olevaa aikaa askel kerrallaan (ks. Nation & Newton, 2009, s. 154). Yleisesti ottaen puhutun kielen harjoitteluun sopii erinomaisesti opittavan piirteen havainnointi kuuntelutehtävän kautta, sillä puheen havaitsemisella ja tuottamisella on yhteys (esim. Flege, 1995). Mistä tahansa puhenäytteestä voidaan tehdä havainnoita liittyen esimerkiksi puhenopeuteen, puheen jaksottamiseen ja rytmiin, mutta liian hitaan tai nopean ja katkonaisen puheen vertaaminen sujuvaan ja sopivatempoiseen puheeseen voi olla hedelmällisempää. Jo nuoret ja/tai alkeistason oppijat osaavat esimerkiksi verrata, kumpi puhuja puhuu nopeammin, mikä voi toimia tietoisuuden herättäjänä ja johdatuksena tuottamisharjoituksiin. Puheen sujuvuuden tuottamisharjoitukseksi sopii oppijoiden ikä- ja taitotasolle sopivan tekstin lukeminen äänitteen mukana tai yhteen ääneen parin kanssa. Oppijoiden haastaminen mahdollisimman tarkasti yhteen ääneen luetun tekstin äänittämiseen tarjoaa kokonaisvaltaisen suullisen kielitaidon harjoituksen, sillä yhtäaikaisen, sopivatempoisen puheen tuottamiseksi oppijoita voi ohjeistaa ensin neuvottelemaan ja merkitsemään tekstiin taukojen paikat ja painojen ja intonaation pääpiirteet. Myös yksittäisten sanojen ääntämisestä (sanapaino, yksittäiset äänneet) voi joutua neuvottelemaan ennen harjoituksen aloittamista.

Koska oikein asetettu sanapaino on sanan oikean tunnistamisen kannalta tärkeää (Field, 2005), sanapainon opetus on hyvä liittää sanaston oppimiseen. Voidaankin ajatella, että sana on opittu vasta sitten, kun se myös osataan ääntää ymmärrettävästi. Jotta paino osattaisiin tunnistaa kuunteluharjoituksissa (esim. merkitse, millä tavulla paino on) ja tuottaa riittävän selvästi omassa puheessa, oppijalle voidaan opettaa eksplisiittisesti, miten paino käytännössä tulee esiin: painollinen tavu on pidempi, sanotaan kovempaa ja korkeammalta (ks. esim. Celce-Murcia ym., 2010, s. 200; Gilbert, 2012, s. 18). Painon, intonaation ja rytmin harjoitteluun on ehdotettu myös kazoo-pilliä, johon puhuminen saa huomion kiinnittymään pelkästään puheen prosodisiin piirteisiin (Gilbert, 1978; Tergujeff ym., 2020). Puheen painollisten ja painottomien osien vaihtelusta muodostuva puheen rytmi on englannin kielessä siinä mielessä tasainen, että painolliset osat esiintyvät melko tasaisin väliajoin. Rytmin harjoitteluun onkin ehdotettu esimerkiksi loruja sekä lauseita, joissa painollisten osien väliin sovitetaan vaihteleva määrä painottomia osia (esim. Celce-Murcia ym., 2010, s. 213–217).

Erotuksena suomen ja suomenruotsin pääsääntöisesti tasaisesti laskevasta intonaatiosta (Suomi ym., 2008; Kuronen & Leinonen, 2010) englannissa äänenkorkeuden vaihtelut ovat moninaisempia. Edellä ehdotettujen havainnoinnin, äänitteen päälle ja parin kanssa samanaikaisesti lukemisen ja kazoo-pillillä harjoittelun lisäksi intonaatiota voi esittää oppijoille visuaalisesti muun muassa nuolten (esim. Hewings, 2007), käyrien ja nuottiviivaston (Celce-Murcia ym., 2010, s. 251) avulla. Intonaation tuottamiseen voidaan myös yhdistää kehon liikkeitä kuten varpaille nousemista, kyykkyyn menemistä tai käden liikkeitä. Intonaatiota tunteiden ja asenteiden välittäjänä voidaan havainnollistaa tehokkaasti ns. sävylukuharjoituksilla, joissa sama teksti luetaan eläytyen eri tunnetiloihin tai asenteisiin (esim. iloisesti, surullisesti, innostuneesti, tylsistyneenä). Intonaation opetus liittyy kiinteästi tiettyjen rakenteiden kuten erityyppisten kysymysten muodostamisen harjoitteluun, joten rakenteet ja intonaatio muodostavat yhdessä hyviä opetuskokonaisuuksia samoin kuin sanasto ja sanapaino.

Muut huomionarvoiset teemat

Edellä listattujen prioriteettien lisäksi voidaan suositella seuraavia teemoja, kun tähtäimessä on oppijoiden ymmärrettävyyden kehittäminen:

- pitkien hiljaisten taukojen välttäminen (Tergujeff, tulossa b)
- hiljaisten taukojen paikat (Tergujeff, tulossa b)
- vokaalien kesto- ja pituuserot ja pituuden vaikutus seuraavan konsonantin havaitsemiseen (Tergujeff & Zetterholm, 2022; Tergujeff, 2022; Jenkins, 2000)
- yksittäisistä äänneistä klusiilien sointioppositio ja aspiraatio, sananalkuinen /z/ ja äänneet /θ, ð, ʒ/ (Tergujeff & Zetterholm, 2022; Tergujeff, 2022; ks. myös Jenkins, 2000)
- erilaisten aksenttien kuunteleminen, myös omalla aksentilla puhuttu englanti (Tergujeff, tulossa a; Beinhoff, 2014; Foote & Trofimovich, 2018)
- aksentteja koskevien negatiivisten asenteiden kitkeminen (Taylor Reid ym., 2019)

Tautot on aiemmassa tutkimuksessa yhdistetty enimmäkseen vieraan aksentin vaikutelmaan (Trofimovich & Baker, 2006; Kang, 2010), mutta Tergujeff (tulossa b) löysi yhteyden hiljaisten taukojen keston sekä epäsujuvien eli lauseen keskellä esiintyvien hiljaisten taukojen ja puheen ymmärtämisen helppouden välille. Oppijoille onkin hyvä tehdä tiettäväksi, että erityisesti pitkät hiljaiset tautot heikentävät puheen sujuvuutta, ja saattavat sitä kautta myös tehdä puhujan ymmärtämisestä vaikeampaa. Huomionarvoista on sekin, että tautot sisältyvät eurooppalaisen viitekehyksen uudistettuihin sujuvuuden taitotasokuvauksiin vahvasti taitotasoilla A1–A2, jossain määrin tasolla B1 ja vain harvoin tasolla B2 (Euroopan neuvosto, 2020, s. 142). Kuten edellisessä osiossa ehdotettiin yleisemmin, oppijoiden huomion voi kiinnittää taukoihin esimerkiksi kuuntelemalla erilaisia puhujia, merkitsemällä taukojen paikat tekstiin ja haastamalla oppijat lukemaan teksti samanaikaisesti.

Tergujeff (tulossa b) osoitti myös, että tutkimukseen osallistuneet suomen- ja ruotsinkieliset suomalaisethallitsevatyhdeksännelläluokallaenglanninäänteet siinä määrin, että ne eivät ole yhteydessä siihen, kuinka helpoksi tai vaikeaksi ymmärtää englanninkieliset kuuntelijat arvioivat heidän puheensa. Toisessa kuuntelukokeessa yksittäisistä äänneistä /v/ ja grafeemin <y> ääntäminen nousivat selkeiksi prioriteeteiksi puheen ymmärtämisen näkökulmasta (Tergujeff & Zetterholm, 2022; Tergujeff, 2022). Saman kuuntelukokeen ja aiemman tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että englannin opetuksessa on syytä jossain määrin keskittyä myös suppeiden ja väljien vokaalien

kestoeroon, klusiilien /p, t, k, b, d, g/ sointioppositioon ja /p, t, k/ aspiraatioon, sananalkuiseen /z/-äänteeseen ja äänneisiin /θ, ð, ʒ/. Tämänhetkisen tiedon valossa yksittäisten äänneiden ei katsota muilta osin heikentävän englannin ymmärrettävyyttä merkittävästi – esimerkiksi suppeiden ja väljien vokaalien välisen laatueroon puuttuminen ja sananloppuisen /z/-äänneen tuottaminen soinnittomana eivät aiheuta väärintymmärryksiä kovinkaan todennäköisesti, kunhan niihin liittyvät vokaalien kesto- ja pituuserot ovat selkeät (Tergujeff, 2022; Jenkins, 2000).

Kun edellisessä osiossa esitellyt tärkeimmät yksittäiset äänneet ovat saaneet ensisijaisen huomion muiden alaluvussa mainittujen teemojen ohella ja alkavat sujua, voidaan opetuksessa huomioida enemmän muitakin yksittäisiä äänneitä, jotka voivat heikentää puheen ymmärrettävyyttä. Klusiilien sointioppositioon ja aspiraation harjoittelussa voidaan hyödyntää kuunteluharjoituksia, esimerkiksi kumman kuulit (minimipareilla) tai tunnista aspiraatio (Celce-Murcia ym., 2010, s. 87–88). Myös kosketusaistiin perustuvia harjoituksia on suositeltu, esimerkiksi äänihuulten värähtelyn tunnustelemista kurkulta soinnillisia klusiileja äännettäessä ja aspiraation synnyttämän ilmavirran kohdistamista kämmenselkään (Celce-Murcia ym., 2010, s. 337). Vokaalikestojen harjoittelussa voidaan hyödyntää kuminauhua venyttämällä sitä pitkien vokaalien kohdalla (Gilbert, 2012, s. 110). Yksittäisten äänneiden harjoittelussa oppijaa voivat auttaa myös esimerkiksi foneettisten merkkien (ks. Lintunen, 2004) ja peilin (Celce-Murcia ym., 2010, s. 344) käyttö. Opiskelun mielekkyyden ja suullisen kielitaidon laajemman kehittymisen kannalta myös yksittäisiin äänneisiin keskittyvän harjoittelun on hyvä edetä mahdollisimman nopeasti kohti vapaampaa tuottamista vaativia harjoituksia (Morley, 1991), joissa materiaali ohjaa käyttämään korostetusti harjoittelun kohteena olevia äänneitä.

Laajan levinneisyytensä ja maailmankielen asemansa vuoksi englantia puhutaan lukuisilla toisistaan merkittävästi eroavilla aksenteilla. Nykyaikaisessa englannin ääntämisen opetuksessa tavoitteena ei ole oppia tietty ensikielisten puhujien aksentti, vaan tavoitteena on puhua helposti ymmärrettävää englantia (esim. Levis, 2005). Täten vierasta aksenttia ei tarvitse suitsia opetuksessa, kunhan aksentin piirteet eivät heikennä ymmärrettävyyttä. Tämä periaate on omaksuttu myös eurooppalaisen viitekehyksen uudistetuissa fonologisen hallinnan taitotasokuvauksissa, joissa

vieras aksentti on mukana aina ylimmälle taitotasolle C2 saakka (Euroopan neuvosto, 2020, s. 134). Jo nuorille oppijoille on hyvä tehdä selväksi, että englantia puhutaan monin eri tavoin, ja että mikään aksentti ei ole itsessään toista parempi tai huonompi. Koska oman aksentin säilyttäminen saattaa olla oppijalle tärkeää (esim. Tergujeff, 2013; Sung, 2014; Lee & Hsieh, 2018), aksentin ja ymmärrettävyyden suhdetta on hyvä selittää oppijoille. Käsillä olevassa artikkelissa on eritelty ymmärrettävyyden näkökulmasta tärkeitä ääntämisen piirteitä, joita voidaan opettaa perustellusti. Muilla piirteillä katsotaan olevan vaikutusta vain aksentin vaikutelmaan, joten niiden suhteen voidaan olla sallivia.

Jotta oppijat olisivat valmistautuneita aksenttien moninaisuuteen, opetuksessa voidaan esitellä aksentteja ja tehdä niistä havaintoja. Koska tutkimustulokset ovat ristiriitaisia sen suhteen, onko samasta kielitaustasta tulevien puhujien helpompi ymmärtää toistensa puhumaa vierasta kieltä, etenkin suomenkielisten oppijoiden voi olla hyödyllistä kuunnella ja käsitellä myös suomenkielisten englannin aksenttia (Tergujeff, tulossa a). Myös mahdollisia aksentteihin liittyviä negatiivisia asenteita voi olla hyödyllistä kartoittaa ja pyrkiä neutraloimaan, sillä ne saattavat heikentää kyseisellä aksentilla puhutun englannin ymmärrettävyyttä (Taylor Reid ym., 2019). Negatiivisen asenteen kohteena saattaa olla myös puhujan oma aksentti (esim. Butler, 2007; McKenzie, 2008; Tokumoto & Shibata, 2011), millä voi olla monitahoisia kielteisiä vaikutuksia englannin oppimiseen ja käyttämiseen.

Lopuksi

Tässä artikkelissa tehtiin katsaus toisena tai vieraana kielenä puhutun englannin ymmärrettävyyttä koskevaan tutkimukseen. ICASEF-hankkeessa suomen- ja ruotsinkielisillä puhujilla saavutetut tulokset täydentävät alan aiempaa tutkimusta vahvistamalla monia tuloksia muun muassa sujuvuuden tärkeydestä ymmärrettävyydelle. Kokonaisuudessaan vieraan kielen puheen ymmärrettävyys näyttäytyy hyvin kompleksisena ilmiönä. Tutkimusalan ollessa vielä nuori on muistettava, että yksittäiset tutkimukset ovat aina sidoksissa käytettyihin puhujiin ja kuulijoihin. Näin ollen yksittäisten tutkimusten perusteella ei voida tehdä laajempia päätelmiä esimerkiksi tietyn piirteiden yhteydestä puheen ymmärrettävyyteen. Siksi tässä artikkelissa

kartoitettiin laajasti englannin ymmärrettävyyttä koskevaa tutkimusta tärkeimpien tekijöiden tunnistamiseksi. Lisäksi ICASEF-hankkeessa lähestyttiin suomen- ja ruotsinkielisten suomalaisten puhuman englannin ymmärrettävyyttä useamman erillisen tutkimuksen kautta. Silti on toivottavaa, että hankkeen tuloksia saadaan tulevaisuudessa täydennettyä uusilla puhujilla ja kuulijoilla toteutetuilla vastaavilla kotimaisilla tutkimuksilla.

Vieraan kielen oppiminen on matka, joka voi jatkua koko eliniän. Uutta opittavaa on aina. Kuten käsillä oleva artikkeli osoittaa, ymmärrettävyyttutkimus voi tunnistaa ydinalueita, joihin keskittyminen on suositeltavaa kaikissa kielenoppimisen vaiheissa. Kielitaidon kehittyessä opetusta ja harjoittelua voidaan laajentaa myös ydinalueiden ulkopuolelle, riippuen oppijan tavoitteista ja kehitymisestä ydinalueilla. Tässä artikkelissa esitelty tutkimus auttaa opettajankouluttajia nostamaan esiin pitkään vähälle huomiolle jääneen ääntämisen opetuksen ja auttamaan tulevia opettajia siihen mahdollisesti liittyvän arkuuden selättämisessä. Jos oppijoille tehdään tiettäväksi, että sana- ja lausepaino, intonaatio ja tietyt yksittäiset äänteet on todettu ymmärrettävyyden näkökulmasta tärkeiksi puheen piirteiksi, niitä on perusteltua opettaa. Sen sijaan ymmärrettävyyden kannalta merkityksettömämpiä suomalaisittain ja suomenruotsalaisittain puhutun englannin piirteitä kohtaan voidaan olla sallivampia, mikä mahdollistaa joidenkin oppijoiden tärkeänä pitämän oman aksentin säilyttämisen.

Kiitokset

Kirjoittaja on kiitollinen kaikille hankkeen tutkimukseen osallistuneille tahoille, oppilaille ja rahoittajille. ICASEF-hankkeen (2018–2021) on rahoittanut Suomen Akatemia (hanke 315980) yhdessä Jyväskylän yliopiston kanssa. Kirjoittaja on saanut rahoitusta suomalaisten puhuman englannin ymmärrettävyyden tutkimukseen myös Svenska kulturfonden -säätiöltä (2016–2017).

Lähteet

- Appel, R., Trofimovich, P., Saito, K., Isaacs, T., & Webb, S. (2019). Lexical aspects of comprehensibility and nativeness from the perspective of native-speaking English raters. *International Journal of Applied Linguistics*, 170(1), 24–52. <https://doi.org/10.1075/itl.17026.app>.
- Beinhoff, B. (2014). Perceiving intelligibility and accentedness in non-native speech: A look at proficiency levels. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics* (COPAL), 5, 58–72.
- Bent, T. & Bradlow, A. R. (2003). The interlanguage speech intelligibility benefit. *Journal of the Acoustical Society of America*, 114(3), 1600–1610. <https://doi.org/10.1121/1.1603234>.
- Butler, Y. G. (2007) How are nonnative-English-speaking teachers perceived by young learners? *TESOL Quarterly*, 41(4), 731–55. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00101.x>.
- Brown, A. (1988). Functional load and the teaching of pronunciation. *TESOL Quarterly*, 22(4), 593–606. <https://doi.org/10.2307/3587258>.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., Goodwin, J.M., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Toinen painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crowther, D., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Linguistic dimensions of second language accent and comprehensibility: Nonnative listeners' perspectives. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2(2), 160–182. <https://doi.org/10.1075/jslp.2.2.02cro>.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Euroopan neuvosto. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Euroopan neuvosto. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. www.coe.int/lang-cefr (Luettu 7.12.2021.)
- Field, J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39(3), 399–423. <https://doi.org/10.2307/3588487>.

- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. Teoksessa: W. Strange (toim.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (s. 233–277). Timonium: York Press.
- Foote, J. & Trofimovich, P. (2018). Is it because of my language background? A study of language background influence on comprehensibility judgments. *Canadian Modern Language Review*, 74(2), 253–278. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0011>.
- Gallardo del Puerto, F., García Lecumberri, M-L., & Gómez Lacabex, E. (2015). The assessment of foreign accent and its communicative effects by naïve native judges vs. experienced non-native judges. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(2), 202–224. <https://doi.org/10.1111/ijal.12063>.
- Gilbert, J. (1978). GADGETS: Some non-verbal tools for teaching pronunciation. *TESL Reporter*, Winter 1978.
- Gilbert, J. (2012). *Clear speech*. Neljäs painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hahn, L. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201–223. <https://doi.org/10.2307/3588378>.
- Hayes-Harb, R., Smith, B. L., Bent, T., & Bradlow, A. R. (2008). The interlanguage speech intelligibility benefit for native speakers of Mandarin: Production and perception of English word-final voicing contrasts. *Journal of Phonetics*, 36(4), 664–679. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2008.04.002>.
- Heinonen, H. (2020). *Uttal och dess begriplighet i finskspråkiga gymnasisters L2-svenska*. JYU Dissertations 296. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hewings, M. (2007). *English pronunciation in use: Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., & Puukko, M. (2014). *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38(2), 301–315. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.005>.

- Kang, O., Rubin, D., & Pickering, L. (2010). Suprasegmental measures of accentedness and judgements of English language learner proficiency in oral English. *Modern Language Journal*, 94(4), 554–566. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01091.x>.
- Kang, O., Vo, S. C. T., & Moran, M. K. (2016). Perceptual judgments of accented speech by listeners from different first language backgrounds. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 20(1), 1–24.
- Kennedy, S. & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459–489. <https://doi.org/10.3138/CMLR.64.3.459>.
- Kuronen, M. & Leinonen, K. (2010). *Svenskt uttäl för finskspråkiga - teori och övningar i finlandssvenskt och rikssvenskt uttäl*. Tampere: Juvenes.
- Lahti, L. (2017). „Ich fand die Verbkonjugation gar nicht so schlimm!“ Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender unter dem Aspekt der grammatischen Korrektheit. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lee, J. S. & Hsieh, J.C. (2018). University students' perceptions of English as an International Language (EIL) in Taiwan and South Korea. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(9), 789–802. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1438448>.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 369–377. <https://doi.org/10.2307/3588485>.
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, E. (2016). Comprehensibility and liveliness in nonnative student oral presentations before and after training: A mixed methods study. *System*, 63 (Dec 2016), 121–133. <http://doi.org/10.1016/j.system.2016.10.003>.
- Lintunen, P. (2004). *Pronunciation and phonemic transcription: A study of advanced Finnish learners of English*. Anglicana Turkuensia 24. Turku: Turun yliopisto.
- Major, R. C., Fitzmaurice, S. F., Bunta, F., & Balasubramanian, C. (2002). The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessment. *TESOL Quarterly*, 36(2), 173–190. <https://doi.org/10.2307/3588329>.

- McKenzie, R. M. (2008). Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: a Japanese case study. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 63–88. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2008.00179.x>.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481–520. <https://doi.org/10.2307/3586981>.
- Morris-Wilson, I. (1999). Attitudes towards Finnish-accented English. *Julkaisematon väitöstutkimus*. Stirlingin yliopisto.
- Munro, M.J. & Derwing, T.M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>.
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1998). The effects of speaking rate on listener evaluations of native and foreign-accented speech. *Language Learning*, 48(2), 159–182. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00038>.
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451–468. <https://doi.org/10.1017/S0272263101004016>.
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34(4), 520–31. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004>.
- Munro, M.J., Derwing, T.M. & Morton, S. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111–131. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060049>.
- Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York/Lontoo: Routledge.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen-Porkka, M. (2007). *Speech Rhythm in an Interlanguage Perspective: Finnish Adolescents Speaking English*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Peltonen, P. (2018). Exploring connections between first and second language fluency: A mixed methods approach. *Modern Language Journal*, 102(4), 676–692. <https://doi.org/10.1111/modl.12516>.

- Pihko, M-K. (1997). "His English sounded strange." *The intelligibility of native and non-native English pronunciation to Finnish learners of English*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies.
- Riney, T., Takagi, N. & Inutsuka, K. (2005). Phonetic parameters and perceptual judgments of accent in English by American and Japanese listeners. *TESOL Quarterly*, 39(3), 441–466. <https://doi.org/10.2307/3588489>.
- Rogers, C. L., Dalby, J., & Nishi, K. (2004). Effects of noise and proficiency on intelligibility of Chinese-accented English. *Language & Speech*, 47(2), 139–154. <https://doi.org/10.1177/00238309040470020201>.
- Rogerson-Revell, P. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*. London: Continuum.
- Saito, K., Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2016a). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217–240. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000502>.
- Saito, K., Webb, S., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016b). Lexical correlates of comprehensibility versus accentedness in second language speech. *Bilingualism: Language & Cognition*, 19(3), 597–609. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000255>.
- Saito, K., Webb, S., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016c). Lexical profiles of comprehensible second language speech: The role of appropriateness, fluency, variation, sophistication, abstractness and sense relations. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 677–701. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000297>.
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2017). Using listener judgements to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, 38(4), 439–462. <https://doi.org/10.1093/applin/amv047>.
- Sung, C. C. M. (2014). Accent and identity: Exploring the perceptions among bilingual speakers of English as a lingua franca in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5), 544–557. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.837861>.
- Suomi, K., Toivanen, J., & Ylitalo, R. (2008). *Finnish sound structure: Phonetics, phonology, phonotactics and prosody*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Suzukida, Y. & Saito, K. (2021). Which segmental features matter for successful L2 comprehensibility? Revisiting and generalizing the pedagogical value of the Functional Load principle. *Language Teaching Research*, 25(3), 431–450. <https://doi.org/10.1177/1362168819858246>.
- Taylor Reid, K., Trofimovich, P., & O'Brien, M. (2019). Social attitudes and speech ratings: Effects of positive and negative bias on multiage listeners' judgments of second language speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 419–442. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000244>.
- Tergujeff, E. (tulossa a). Second language learners listening to their peers: Is there a shared L1 effect on L2 comprehensibility and accentedness?
- Tergujeff, E. (tulossa b). What constitutes second language comprehensibility and accentedness? Evidence from new speaker groups.
- Tergujeff, E. (2022). Intelligibility and the gravity of segmental deviations in L1 Finnish speakers' L2 English. Teoksessa: T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta - Language, change and society. AFinLAN vuosikirja 2022*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 79 (s. 297–314). Jyväskylä: AFinLA.
- Tergujeff, E. (2021). Second language comprehensibility and accentedness across oral proficiency levels: A comparison of two L1s. *System*, 100(Aug 2021), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102567>.
- Tergujeff, E. (2013). *English pronunciation teaching in Finland*. Jyväskylä Studies in Humanities 207. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tergujeff, E., Kuronen, M. & Kautonen, M. (2020). Kazoo training for L2 pronunciation practice and reduced foreign accentedness? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(3), 290–302. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1586908>.
- Tergujeff, E. & Zetterholm, E. (2022). Förståelighetsperspektiv på finlandssvenskars vanliga uttalsdrag på engelska. *Puhe ja kieli*, 42(3), 239–256.
- Tokumoto, M. & Shibata, M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation. *World Englishes*, 30(3), 392–408. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01710.x>.
- Trofimovich, P. & Baker, W. (2006). Learning second-language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 1–30. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060013>.

- Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language & Cognition*, 15(4), 905–916. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000168>.
- Volín, J. & Skarnitzl, R. (2010). The strength of foreign accent in Czech English under adverse listening conditions. *Speech Communication*, 52(11/12), 1010–1021. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.06.009>.
- Winters, S. & O'Brien, M.G. (2013). Perceived accentedness and intelligibility: The relative contributions of F0 and duration. *Speech Communication*, 55(3), 486–507. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2012.12.006>.

Taitotasokuvauksista käytännönläheiseen palautteeseen – Arviointilomake ääntämisen opetukseen

MARIA KAUTONEN¹ JA HENNA HEINONEN²

maria.kautonen@uef.fi

¹Itä-Suomen yliopisto, ²Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa esittelemme kehittämäämme toisen ja vieraan kielen opetukseen soveltuvaa ääntämisen arviointityökalua, jonka avulla opettaja voi antaa oppijoille monipuolista palautetta ääntämisestä ja yksittäisistä ääntämisspiirteistä. Artikkelissa kuvattu arviointilomake pohjaa tutkimustietoon sekä Eurooppalaisen viitekehyksen uudistettuihin ääntämiskuvauksiin. Arviointilomakkeen avulla tarkastellaan kielenoppijoille keskeisiä ääntämisspiirteitä ja lähtökohtia, erityisesti ymmärrettävyyttä, ja lomake yhdistää ääntämiskuvaukset viitekehyksen taitotasoihin. Arviointilomake kattaa ääntämisen yleisarvioinnin lisäksi sekä yksittäisten äänneiden että prosodisten piirteiden tarkemman arvioinnin. Koska hyvä ääntäminen on keskeinen tavoite eri vaiheissa olevilla kielenoppijoille, ääntämisen arvioinnin tueksi tarvitaan oppijoiden muuttuviin ja vaihteleviin tarpeisiin soveltuva työkalu elinikäisen kielenoppimisen polulle.

Avainsanat

arviointi, Eurooppalainen viitekehys, palaute, ääntäminen

From proficiency level descriptions to practical feedback – Assessment tool for pronunciation teaching

Abstract

In this article, we present a pronunciation assessment tool for second and foreign language teaching, which helps teachers to give feedback on overall pronunciation and different pronunciation features. The assessment form is based on current research and the new CEFR pronunciation descriptors. The assessment form focuses on pronunciation features and perspectives relevant for language learners, particularly comprehensibility. The form also connects learner's pronunciation skills with CEFR levels. In addition to overall pronunciation, both individual sounds and prosodic features are included in the assessment form. As good pronunciation is a relevant goal for learners at various stages of their learning path, the assessment form caters for the learners' changing needs during lifelong language learning.

Keywords

assessment, CEFR, feedback, pronunciation

Johdanto

Tämän päivän kielikasvatus pyrkii vastaamaan yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin kielitaidon osalta. Suomessa ja kansainvälisesti tärkeä ohjenuora kielikasvatukselle on Eurooppalainen viitekehys (Euroopan neuvosto, 2001, 2020). Eurooppalainen viitekehys korostaa erityisesti kielitaidon kommunikatiivisuutta ja viestin välittymistä (Euroopan neuvosto, 2020). Lisäksi viitekehyksessä korostetaan yhteisön monikielisuuden ohella yksilön monikielisyyttä, plurilingvaalisuutta, sekä kaiken kielitaidon rohkeaa hyödyntämistä (Euroopan neuvosto, 2020, s. 30).

Kommunikatiivisuuden ja viestin välittymisen näkökulmasta kieltenoppijalle keskeisiin oppimistavoitteisiin voidaan laskea ymmärrettävä ääntäminen. Vaikka Eurooppalaisen viitekehysten nykyisten painotusten mukaan syntyperäisen kielenkäyttäjän kaltainen kielitaito tai ääntäminen eivät ole olennaisia tavoitteita kieltenoppijoille (vrt. Levis, 2020), ääntämistaidoilla on suuri vaikutus viestin välittymiseen ja puheen ymmärrettävyyteen (Derwing & Munro, 1997; Heinonen, 2020) ja myös suulliseen kielitaitoon kokonaisuutena (Kang, 2013; Kautonen, 2019). Esimerkiksi Lahden (2017) tutkimuksessa havaittiin, että ääntämisvirheet vaikuttivat saksanoppijoiden puheen ymmärrettävyyteen enemmän kuin mm. kielioppivirheet. Myös englanninoppijoiden ääntämistä käsittelevissä tutkimuksissa ääntämisen (prosodiset piirteet) on havaittu vaikuttavan ymmärrettävyyteen kieliopillisia haasteita enemmän (Munro & Derwing, 1995; ks. myös Trofimovich & Isaacs, 2012). Lisäksi vieraalla aksentilla voi olla epätoivottuja seurauksia, sillä se voi vaikuttaa kuulijan käsityksiin esimerkiksi puhujan henkilökohtaisista ominaisuuksista kuten arvoista ja ammatillisesta osaamisesta (Boyd, 2003; Leinonen, 2015). Puhujan äidinkielen tunnistaminen vieraan aksentin vuoksi voi vaikuttaa jopa koulutetun arvioijan arvioon puhujan kielitaidosta (Ahola, 2022). Tämän vuoksi ääntämiseen tulee kiinnittää huomiota kieltenopetuksessa.

Huolimatta ääntämisen suuresta merkityksestä kieltenopettajat sekä Suomessa että useissa muissa maissa ovat ilmaisseet ääntämisen opettamisen ja arvioinnin olevan haastavaa. Viimeaikaisten selvitysten mukaan opettajat kaipaavat tietoa ja käytännön työkaluja ääntämisen opettamiseen (Huhtamäki & Zetterholm, 2017; Virkkunen & Toivola, 2020) sekä suullisen kielitaidon arviointiin

(Huhtala ym., 2019). Yhtenä puutteena on, että ääntämisen opetuksessa ja arvioinnissa keskitytään usein vain yksittäisiin äännteisiin (Tergujeff, 2013), vaikka etenkin prosodisilla piirteillä on havaittu olevan keskeinen rooli puheen ymmärrettävyyttä ja suullisen kielitaidon taitotasoa arvioitaessa (ks. esim. Derwing & Munro, 1997; Kang, 2013). Toisaalta kielenopettajat saattavat kokea, että ääntämisen arviointia monesti leimaava virhekeskeisyys haittaa oppimista ja oppijoiden kielenkäyttöä, eivätkä opettajat tämän vuoksi ole varmoja ääntämisen arvioinnin vaikutuksesta oppijoihin (Virkkunen & Toivola, 2020). Oppimista edistävässä arvioinnissa ja palautteenannossa onkin tarpeen huomioida oppijan ääntämistaidot laajemmin ja kannustaa oppijaa, eikä kiinnittää huomiota ainoastaan yksittäisiin virheellisiin äännteisiin.

Vastataksemme edellä esitettyyn tarpeeseen esittelemme tässä artikkelissa kehittämämme toisen ja vieraan kielen opetukseen soveltuvan ääntämisen arviointityökalun, jonka avulla opettaja voi antaa oppijoille monipuolista palautetta ääntämisestä sekä yksittäisistä ääntämisspiirteistä. Arviointilomake pohjaa Eurooppalaisen viitekehyksen painotuksiin ja ajankohtaiseen tutkimustietoon. Arviointilomakkeen avulla opettajan on mahdollista arvioida erilaisia ääntämisspiirteitä ja antaa niistä pedagogisesti mielekästä palautetta yhdistettynä viitekehyksen taitotasoon. Artikkelissa pohdimme arviointilomakkeen hyötyjä ja sovellusmahdollisuuksia keskittyen erityisesti kielenoppijoiden moninaiisiin tavoitteisiin ja tarpeisiin osana elinikäistä kielenoppimista.

Tausta

Ääntämisen opettaminen ja arviointi osana kielikasvatusta

Eurooppalainen viitekehys on kielenopetuksen ja -oppimisen työväline, joka tarjoaa myös taitotasokuvauksia arvioinnin tueksi. Yleisten kielitaitoa koskevien kuvausten lisäksi viitekehyksessä kuvataan tarkemmin taitotasoinnain kielitaidon eri osa-alueita. Viitekehyksen uusimmassa painoksessa (Euroopan neuvosto, 2020) erityisesti ääntämisen arviointikriteereitä (fonologisen kontrollin kuvausasteikko) onkin uudistettu vastaamaan paremmin nykyistä kielitaitokäsitystä; äännteiden ja prosodisten piirteiden kehittyminen taitotasolta toiselle on kuvattu aikaisempaa selkeämmin, ja puheen ymmärrettävyys on

saanut lisää huomiota. Viitekehyksen mukaan esimerkiksi vierasta aksenttia voi esiintyä vielä ylimmilläkin taitotasoilla, kunhan se ei vaikuta puheen ymmärrettävyyteen tai viestin välittymiseen: "Intelligibility and effective conveyance and enhancement of meaning are not affected in any way by features of accent that may be retained from other language(s)" (Euroopan neuvosto, 2020, s. 134).

Viitekehyksen painotukset näkyvät myös kielikasvatuksessa Suomen koulujärjestelmässä ja sitä ohjaavissa kansallisissa opetussuunnitelmissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) ja lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) kuvaus kieltenopetuksesta pohjaa Eurooppalaiseen viitekehykseen ja kannustaa suullisen kielitaidon arviointiin kiinnittäen erityistä huomiota ääntämiseen nimenomaan ymmärrettävyyden näkökulmasta. Sekä lukiolaissa että lukion opetussuunnitelmassa mainitaan suullisen kielitaidon arvioinnin olevan osa kieltenopetusta: "Kielten opetuksessa opiskelijalta arvioidaan kielitaidon muiden osa-alueiden lisäksi suullinen kielitaito" (Lukiolaki 714/2018, 37 § 4 mom.) ja "Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten pakollisten ja valtakunnallisten valinnaisten opintojen aikana arvioidaan myös opiskelijan suullista kielitaitoa" (Opetushallitus, 2019, s. 48). Lisäksi ymmärrettävyys näyttäytyy keskeisenä lähtökohtana ääntämistaitojen arvioinnissa. Kehittyvän kielitaidon kuvausasteikolla (esim. Opetushallitus, 2019, s. 370–379) oppijoiden ääntämistaitoja kuvataan harjoiteltujen ilmaisujen ymmärrettävyyden kautta (tasot A1.1–A1.3), ääntämisen perussääntöjen hallinnan ja soveltamisen kautta (A2.1–B1.2) sekä korkeimmilla tasoilla (B2.1–C1.1) ääntämisen ja ääntämisspiirteiden selkeyden ja luontevuuden kautta. Yksittäisistä ääntämisspiirteistä mainitaan mm. sanojen pääpainon sijoittuminen oikealle tavulle sekä kohdekielelle tyypillinen intonaatio ja puherytmi.

Tutkimus antaa viitteitä ääntämistaitojen kehittymisestä taitotason noustessa ja erityisesti lausepainotuksen yhteydestä taitotasoon (Kang, 2013; Kautonen, 2019). Koska ääntäminen koostuu monista eri osa-alueista, ääntämistaitojen kehittyminen ei kuitenkaan välttämättä ole lineaarista eivätkä kaikki ääntämisspiirteet aina kehity samanaikaisesti. Virheellinen tai kohdekielestä poikkeava ääntäminen voi jopa lisääntyä korkeimmilla taitotasoilla puheen kompleksisuuden kasvaessa (Kautonen & Kuronen, 2021b). Kautosen ja Kurosen tutkimuksessa puhujien äännetason virheet vähenivät lineaarisesti,

kun taas lausepainoon liittyvät haasteet lisääntyivät taitotason noustessa. Tätä voidaan pitää ymmärrettävänä, sillä korkeammilla taitotasolla oppijat tuottavat enemmän, nopeampaa ja myös kompleksisempaa puhetta (mm. sivulauseiden osuus kasvaa ja puhunnokset pitenevät). Tällöin ääntämisen haasteet erityisesti lausetasolla tulevat enemmän esille kuin alimpien tasojen yksinkertaisissa, lyhyissä tuotoksissa.

Ääntämisen arvioinnissa onkin tärkeää huomioida, että yksittäinen kohdekielen mukaan äännetty sana tai lause ei välttämättä tarkoita, että puhuja on korkeimmalla taitotasolla, eikä myöskään vieraan aksentin tai virheellisen ääntämisen esiintyminen automaattisesti tarkoita matalaa taitotasoa. Tämän vuoksi sekä viitekehysten että opetussuunnitelmien taitotasokuvauksissa näkyy myös ääntämistaitojen suhteuttaminen laajempaan tuotokseen, kuten A2-tason kuvauksessa viitekehyksessä ”Can use the prosodic features of everyday words and phrases intelligibly” (Euroopan neuvosto, 2020, s. 135) tai B1.1-tason kuvauksessa lukion opetussuunnitelmassa ”Opiskelija osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa” (Opetushallitus, 2019, s. 375).

Ääntämispiirteiden moninaisuus sekä yksittäisten piirteiden eri kehityspotut voivat osaltaan tehdä arvioinnista haastavaa. Huolimatta Eurooppalaisen viitekehysten antamista suuntaviivoista siinä esitetty fonologisen kontrollin kuvausasteikko ei kovin selkeästi erottele eri ääntämispiirteiden kuvauksia taitotasoin, paitsi yleisemmin äänteiden ja prosodian jaottelun kautta. Oppijalle yksityiskohtaisempi palaute ja opettajalle tarkempi tieto eri ääntämispiirteiden hallinnasta on kuitenkin usein tarpeen. Eurooppalaisen viitekehysten taitotasokuvaukset ovat nimensä mukaisesti kuvauksia osaamisesta, eivätkä välttämättä niin konkreettisia, analyttisiä työkaluja, kuin opettaja kenties toivoisi. Myös Frost ja O'Donnell (2018) sekä Horner (2014) ovat tuoneet esiin tarpeen kehittää pedagogisia työkaluja ääntämisen arviointiin. Frost ja O'Donnell (2014) kritisoivat erityisesti vuonna 2001 julkaistun Eurooppalaisen viitekehysten epäselvää terminologiaa, esimerkiksi mitä viitekehysten kuvaukset ”clear enough to be understood” tai ”can be understood with some effort” tarkoittavat (vrt. Horner, 2014).

Vaikka viitekehyksen kuvauksia on monin paikoin tarkennettu ja selkiytetty (Euroopan neuvosto, 2020), myös tällaisia yleisiä kuvauksia löytyy yhä.

Ymmärrettävä ääntäminen oppimiskohteenä

Tarkastelemme seuraavaksi ymmärrettävää ääntämistä oppimiskohteenä. Ymmärrettävyys perustuu kuulijan havaintoon ja se voi vaihdella kuulijan taustan mukaan (Gass & Varonis, 1984; Kennedy & Trofimovich, 2008; Saito ym., 2015). Tutkimuksessa on pyritty selvittämään, mitkä ääntämispiirteet erityisesti vaikuttavat puheen ymmärrettävyyteen ja ovat näin ollen keskeisiä oppimiskohteita kieltenoppijoille. Tarkastelemme tätä kysymystä eri kielissä tehtyjen tutkimusten näkökulmasta.

Erityisesti prosodisten piirteiden on todettu olevan yksittäisiä ääniteitä merkittävämpiä puheen ymmärrettävyydelle (Anderson-Hsieh ym., 1992; Derwing ym., 1998; Derwing & Munro, 1997). Prosodisilla piirteillä tarkoitetaan yksittäisiä ääniteitä laajempia suprasegmentaalisia piirteitä, kuten painotus, äännekestit ja intonaatio. Näistä etenkin painotuksen on todettu vaikuttavan merkittävästi puheen ymmärrettävyyteen. Painottomien ja painollisten jaksojen vaihtelu luo puheelle sille ominaisen rytmin (ks. esim. Kautonen & Kuronen, 2021a, s. 33–38). Käsittelemme artikkelissa rytmii nimenomaan painotuksen kautta sekä sana- että lausetasolla. Kielet eroavat toisistaan painon parametrien suhteen, eli kuinka paino toteutuu niissä. Esimerkiksi kesto on tärkeä painon parametri ruotsissa, toisin kuin suomessa.

Lausetasolla oppijalla voi olla erilaisia haasteita lausepainon, eli lauseen sisällä tapahtuvan painotuksen, kanssa (esim. Heinonen & Kautonen, 2020). Hyvin tyypillistä oppijoille on, että puheessa on liian monta painotettua sanaa, tai kuulija kokee painotuksen puuttuvan kokonaan. Paino voi olla myös kuulijan näkökulmasta epäodotuksenmukaisella sanalla tai toteutua kohdekielelle epätyypillisellä tavalla. Heinosen (2018) tutkimuksessa lausepainon hallinta vaikutti siihen, tulivatko suomenkieliset ruotsinoppijat ymmärretyiksi (osittain vai kokonaan), kun kuulijoina oli sekä suomenruotsin että ruotsinruotsin puhujia (ks. myös Kallio ym., 2020 painon merkityksestä suomenkielisten ruotsinoppijoiden puheessa). Myös L2-englantia käsittelevissä tutkimuksissa lausepainon on havaittu olevan vahvasti yhteydessä puheen

ymmärrettävyyteen ja suullisen kielitaidon taitotasoon (Hahn, 2004; Kang, 2013; Kang ym., 2010).

Toimivaa ja ymmärrettävää kommunikaatiota ajatellen myös **sanapainoilla**, eli sanan sisällä tapahtuvalla painotuksella, on todettu olevan tärkeä rooli (Abelin & Thorén, 2015; Field, 2005). Sanapainon asettaminen oppimistavoitteeksi onkin täysin perusteltua, sillä sanapainon toteutuminen ja sijoittuminen vaihtelee kielten välillä (Ladefoged, 2005). Esimerkiksi suomen kielessä sanapaino on tavallisesti ensimmäisellä tavulla, kun taas vaikkapa ruotsissa ja englannissa paino voi sijoittua myös muille tavuille, kuten sanapareissa *banan* 'tie' ja *banan* 'banaani' tai *record* 'ennätys, tallenne' ja *record* 'äänittää, tallentaa'. Sanapainon voidaan olettaa aiheuttavan kieltenoppijoille samanlaisia vaikeuksia kuin lausepainon; puhuja painottaa liian montaa tavua, paino puuttuu, sijoittuu väärälle tavulle tai toteutuu kohdekielelle epätyypillisten korrelaattien avulla. Suomenkielisten ruotsinoppijoiden on aikaisemmassa tutkimuksessa havaittu painottavan usein väärää tavua tai paino on saattanut puuttua kokonaan (Heinonen, 2018; Kautonen, 2019).

Myös äännekestolla on suuri merkitys ymmärrettävyydelle, ja siten sen roolia opetuksessa ja arvioinnissa ei pidä vähätellä. Äännekeston vaihtelut ovat monessa kielessä merkitystä erottavia (esim. ruotsin *visa-vissa*, suomen *pula-pulla*, saksan *Ratte-Rate*), minkä vuoksi riittävän pitkän tai lyhyen keston tuottaminen on tärkeää viestin ymmärrettävyyden kannalta. Kieltenoppijoilla voi esiintyä äännekestojen kanssa haasteita, joskin erot oppijan äidinkielen ja opittavan kohdekielen kestojärjestelmissä voi vaikuttaa siihen, kuinka yleisiä haasteet ovat. Koska suomessa on melko rikas kestojärjestelmä (Ullakonoja & Kuronen, 2015), suomenkielisillä oppijoilla vaikuttaa olevan vain vähän vaikeuksia esimerkiksi ruotsin äännekestoissa (Heinonen, 2018; Kautonen, 2019). Toisaalta kompleksinen kestojärjestelmä aiheuttaa monenlaisia vaikeuksia suomen kielen oppijoille. Jopa hyvin edistyneillä suomenoppijoilla on erilaisia vaikeuksia äännekestoissa, erityisesti riittävän pitkän keston tuottamisessa (Kuronen & Kautonen, 2018). Kurosen ja Kautosen tutkimuksessa oppijoiden tyypillisinä haasteina oli, että he lausivat pitkät painottomat vokaalit liian lyhyinä, heidän diftongeillaan oli taipumus monoftongiutua ja lyhentyä, ja heidän oli vaikeaa tuottaa riittävän pitkiä alkukonsonantteja ns. loppukahdennuksessa (esim. *soittaa sinulle*, ks. VISK § 34). Ullakonoja ja Kuronen (2015) taas raportoivat venäjänkielisten suomenoppijoiden

vaikeuksien keston kanssa liittyvän sekä pitkiin että lyhyisiin, painotettuihin ja painottomiin vokaaleihin ja konsonantteihin. Tutkimuksessa oppijat tuottivat erityisesti liian pitkiä painollisia ja painottomia vokaaleita sekä äänsivät pitkät vokaalit ylipitkinä.

Painotuksen ja kestojen lisäksi puheelle tyypillisen luonteen antaa puheen sävelkulku eli **intonaatio**. Kieltenoppijoiden tyypilliset vaikeudet intonaation kanssa liittyvät usein kohdekielisen intonaation tai intonaatiokontuurien tuottamiseen, intonaatiokontuurien hyödyntämiseen eri tarkoitusten ilmaisemisessa sekä eri intonaatiokontuurien frekvenssiin eli määrään puheessa (ks. LILt, L2 Intonation Learning theory: Mennen, 2015). Kautosen (2017) tutkimuksessa suomenkielisten oppijoiden ja suomenruotsin puhujien intonaatio poikkesi toisistaan erityisesti intonaatiohuippujen osalta. Intonaatiohuippujen määrä oli suomenkielisten puheessa korkeampi, minkä tulkittiin heijastavan sitä, että oppijat eivät onnistuneet tuottamaan lausepainoa kohdekielelle ominaisella tavalla, vaan painotusta esiintyi liian usein. Intonaation havaittiin olevan yhteydessä puhujan saamaan ymmärrettävyyssarvioon esimerkiksi Kangin ym. (2010) L2-englantia käsittelevässä tutkimuksessa. Samoin Munron ja Derwingin (1995) tutkimuksessa intonaatio korreloi yksittäisiä äänneitä ja kieliopillisia poikkeamia vahvemmin koetun ymmärrettävyyden kanssa. Myös Ullakonon (2011) tutkimuksessa kohdekielestä poikkeava intonaatio vaikutti kuulijoiden käsitykseen siitä, oliko suomenkielinen venäjänoppija esittänyt kysymyksen vai väitelauseen. Toisaalta esimerkiksi ruotsinruotsin sanaintonaation (esim. *änd-en* 'ankka' ja *ände-n* 'henki') ei ole todettu liiemmin vaikuttavan puheen ymmärrettävyyteen tai vieraan aksentin vaikutelmaan (Abelin & Thorén, 2015; Kuronen & Zetterholm, 2017).

Prosodisten oppimiskohteiden lisäksi kieltenoppijoilla on myös **äännetason** oppimiskohteita. Tutkimuksessa kieltenoppijoiden äännetason vaikeuksia on jaoteltu äänneiden puuttumiseen (eng. *deletion*), lisäämiseen (eng. *insertion*), korvaamiseen toisella äänneellä (foneeminen poikkeama, eng. *substitution*, *phonemic error*) ja poikkeavaan laatuun (foneettinen poikkeama, eng. *phonetic error*) (vrt. Munro & Derwing, 1995; Trofimovich & Isaacs, 2012; Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2012). Sekä vokaalit että konsonantit tuottavat vaikeuksia eri kielten oppijoille, mutta vaikeudet voivat olla erilaisia oppijan lähtö- ja kohdekielestä riippuen (ks. tyypilliset haasteet erikielisille

ruotsinoppijoille Bannert, 1980, 2004 ja Zetterholm & Tronnier, 2017). Tutkimuksen mukaan äännetason poikkeamat vaikuttavat enemmän vieraan aksentin havaintoon puheessa kuin puheen ymmärrettävyyteen (Kuronen & Zetterholm, 2017; myös Trofimovich & Isaacs, 2012). Kuitenkin myös ongelmat äänteiden tuottamisessa voivat vaikuttaa puheen ymmärrettävyyteen ja aiheuttaa väärinymmärryksiä (Deterding, 2013), etenkin jos konteksti ei paljasta kuulijalle, mitä puhuja tarkoitti sanoa. Esimerkiksi konsonanttien puuttumisen on havaittu heikentävän puheen ymmärrettävyyttä L2-englantia käsittelevissä tutkimuksissa (O’Neal, 2015). Kuten aiemmin todettiin, Heinosen (2018) tutkimuksessa lausepainon onnistuminen vaikutti siihen, kuinka paljon kuulija ymmärsi suomenkielisen ruotsinoppijan puheesta, kun taas yksittäisten äänteiden hallinta vaikutti siihen, kuinka paljon kuulijan piti keskittyä ymmärtääkseen puhujaa. Heikosti ymmärrettävässä puheessa esiintyi enemmän vaikeuksia äänteiden kanssa, ja poikkeamat kohdekielen mukaisesta ääntämisestä olivat selvästi havaittavissa.

Myös jotkin (epä)sujuvuuteen liitetyt piirteet voivat heijastua puhujan ääntämiseen, erityisesti prosodiaan (Shriberg, 2001). Pidemmissä puhunnoksissa aloittelevan oppijan ääntämistä leimaa usein hitaus ja hakkaavuus, jotka voivat johtua puheen prosessoinnin vaikeuksista; puhetta tuotetaan sana ja muoto kerrallaan, eivätkä tauot ole harvinaisia (Temple, 2002). Puheessa esiintyvät **tauot** voivat osaltaan vaikuttaa puheen ymmärrettävyyteen (Suzuki & Kormos, 2020). Taukojen suuri määrä voi johtaa siihen, että painotusta ja painoa ilmaisevia intonaatiohuippuja esiintyy tiheämpään kuin kohdekielessä (Kautonen, 2017), ja kestot voivat olla kohdekielille epätyypillisiä, esimerkiksi tasaisia sen sijaan, että painotettu osa olisi pidempi kuin painoton (Heinonen, 2019). Näiden piirteiden on taas todettu vaikuttavan ymmärrettävyyteen. **Puhe- ja artikulaationopeuden** on myös havaittu olevan yhteydessä ymmärrettävyyteen (Kang, 2010; Suzuki & Kormos, 2020). Sekä liian hidas että liian nopea puhe voivat vaikeuttaa ymmärtämistä (Munro & Derwing, 2001; Anderson-Hsieh & Koehler, 1988). Alhainen puhenopeus voi vaikeuttaa puheen prosessointia ja heikentää ymmärrettävyyttä, kun kuulijan työmuisti kuormittuu ja jo kuultua on vaikea pitää mielessä. Toisaalta liian nopea puhe voi niin ikään aiheuttaa ymmärrettävyysongelmia, etenkin jos kuulijana on aloitteleva kielenoppija, jolla uusien sanojen prosessointi voi vaatia aikaa (Laakso, 2015; Buck, 2001). Huolimatta sujuvuuden piirteiden vaikutuksesta ääntämiseen ja puheen ymmärrettävyyteen, keskitymme tässä artikkelissa nimenomaan

ääntämisspiirteisiin (sujuvuuden käsitteen laajuudesta, ks. Lintunen ym., 2015, 2020).

Arviointi ja palaute ääntämisen oppimisessa

Koska opetus ja arviointi kulkevat usein käsi kädessä, oppijoille tulisi tarjota sekä täsmällistä ääntämisen opetusta että sen arviointia. Tutkimus osoittaaakin, että eksplisiittinen ja monipuolinen ääntämisen opetus ja palaute ovat tärkeitä oppimisen kannalta (vrt. Derwing ym., 1998). Erityisesti aikuisille kieltenoppijoille eksplisiittiset ohjeet ja analyttinen tieto kohdekielestä vaikuttavat tarpeellisilta (Saloranta ym., 2015). Myös Schmidtin (1990) havaitsemishypoteesin (Noticing Hypothesis) mukaan kielen tietoinen havaitseminen palvelee erityisesti aikuisia kieltenoppijoita.

Eksplisiittisen, korjaavan palautteen merkitys on tullut esille useissa ääntämisen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa (Lyster ym., 2013). Esimerkiksi Dlskan ja Krekelerin (2013) tutkimuksessa selvisi, että palaute omasta ääntämisestä paransi saksanoppijoiden puheen ymmärrettävyyttä tehokkaammin kuin pelkät kuunteluharjoitukset. Myös Saiton ja Lysterin (2012) tutkimuksessa korjaavaa palautetta saaneiden japanilaisten oppijoiden englannin /ɪ/-äänteen ääntäminen parani, kun taas edistymistä ei havaittu oppijoilla, jotka eivät saaneet korjaavaa palautetta. Sekä eksplisiittinen että implisiittinen korjaava palaute osoittautuivat tehokkaaksi edistyneille englanninoppijoille vaikeiden sanojen ääntämisen oppimisessa Pawlakin (2013) tutkimuksessa. Oppijat, jotka saivat eksplisiittistä palautetta ääntämisestään, suoriutuivat lukupuhunnassa implisiittistä palautetta saaneita oppijoita paremmin, kun taas vapaassa puheessa ryhmien välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Ramírez Verdugon (2006) tutkimuksessa myös tietokoneohjelmalta saatu palaute ja harjoittelu paransivat espanjalaisten englanninoppijoiden intonaatiota sekä tietoutta kohdekielen intonaatiosta.

Mäkipään ja Hildénin (2021) mukaan kieltenoppijat toivovat usein palautetta omasta osaamisestaan. Vaikka Ilolan (2018) haastattelemilla peruskoulun 9. luokkalaisilla oli ristiriitaisia näkemyksiä siitä, tulisiko suullista kielitaitoa arvioida, he kokivat hyötyneensä saamastaan palautteesta. Lintusen ym. (2017) mukaan myös englannin kielen yliopisto-opiskelijat pitivät korjaavaa ääntämisspalautetta hyödyllisenä, mutta useissa opiskelijoissa

se herätti myös häpeää ja ahdistusta. Opiskelijat toivoivatkin palautetta mieluummin opettajalta kuin vertaisiltaan. Engwallin ja Bälterin (2007) haastattelemat korkeakouluopiskelijat Ruotsissa korostivat myös, että motivaation ylläpitämiseksi korjaavaa ääntämispalautetta ei saisi tulla liian usein, eikä se saisi olla liian yksityiskohtaista ja pitkää, minkä lisäksi olisi tärkeää saada myös positiivista palautetta. Vaikka opettajat saattavat pelätä ääntämispalautteen heikentävän oppijoiden motivaatiota kielen käyttämiseen, palaute voi myös vähentää puhumiseen liittyvää ahdistusta. Esimerkiksi Leen (2016) tutkimuksessa opettajan selkeä palaute siitä, mitä omassa ääntämisessä tulisi korjata, vähensi aikuisten oppijoiden kielenkäyttöahdistusta. Toisaalta opettajan epämääräisiksi koetut selvennyspyynnöt (esim. ”What?”, ”Sorry?”) saatiin kokea ahdistavina.

Opettajan on hyvä huomioda, että yksittäisten oppijoiden toiveet ja tarpeet omalle kielitaidolleen ja ääntämistaidoilleen saattavat vaihdella elinikäisen oppimispolun aikana huolimatta esimerkiksi Eurooppalaisessa viitekehyksessä tai opetussuunnitelmissa asetetuista tavoitteista (Lintunen & Dufva, 2019). Vaikka ymmärrettävyyttä pidetään tällä hetkellä tavoiteltavampana oppimiskohtena kuin syntyperäisen kaltaista ääntämystä (Levis, 2020), mahdollisimman aksentiton puhe saattaa olla tärkeä henkilökohtainen tavoite esimerkiksi edistyneelle kieltenoppijalle tai maahanmuuttajalle, joka haluaa välttyä vieraaseen aksenttiin liitettyiltä ei-toivotuilta assosiaatioilta (oppijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden vaihtelemisesta ks. Ilola, 2018, s. 140–143 ja Nowacka, 2012). Tämä on tärkeää huomioda oppijoille annettavan palautteen määrässä ja sisällössä.

Arviointilomakkeen kehittämisen kuvaus

Pohjaten edellä esitettyyn teoriataustaan ja tutkimustuloksiin kehitimme toisen ja vieraan kielen opetukseen soveltuvan ääntämisen arviointilomakkeen, jonka avulla opettaja voi antaa oppijoille monipuolista palautetta ääntämisestä ja yksittäisistä ääntämispiirteistä. Tässä luvussa kerromme tarkemmin lomakkeen kehitystyöstä. Lähtökohtana ääntämislomakkeelle on aiemmin julkaisemamme ääntämisen arviointimatriisi (Heinonen & Kautonen, 2017). Valmistellessamme tuolloin pääasiassa tutkimustarkoituksiin kehitettyä ääntämisen arviointiin soveltuvaa matriisia yhtenä tavoitteenamme oli löytää oppijoille keskeisiä haasteita sekä oppimiskohteita, sillä tieto aihepiiristä

oli vähäistä. Matriisin avulla arvioijan on mahdollista antaa numeerinen ja sanallinen arvio eri ääntämispiirteistä (Kuva 1). Matriisia testattiin suomenkielisten oppijoiden ruotsin arvioinnissa suullisen kielitaidon taitotasolla B2–C2 (Kautonen, 2018) sekä suomenkielisten oppijoiden ruotsin ääntämisen ymmärrettävyyden arvioinnissa (Heinonen, 2018).

		Skaala	Erittely			Virheen kuvaus
Äänne- taso	Ääntäminen (yleiskuva)	heikko 1 2 3 4 5 erinomainen				
	Vokaalit	heikko 1 2 3 4 5	korvaus	puuttava	lisäys	
Sanat- taso	Konsonantit	heikko 1 2 3 4 5 virheetön	korvaus	puuttava	lisäys	
	Äännekestit	heikko 1 2 3 4 5 virheetön	liian lyhyt	liian pitkä		
Sana- taso	Sanapainot	heikko 1 2 3 4 5 virheetön				
	Reduktiot	heikko 1 2 3 4 5 erinomainen				
Lauset- taso	Assimilaatiot	heikko 1 2 3 4 5 erinomainen				
	Rytmi	heikko 1 2 3 4 5 erinomainen				
Lause- taso	Lausepainot	heikko 1 2 3 4 5 erinomainen				
	Intonaatio / puhemelodia	heikko 1 2 3 4 5 erinomainen	laskeva	tasainen	nouseva	
Lause- taso	Taotus	heikko 1 2 3 4 5 erinomainen				
	Puhenopeus	heikko 1 2 3 4 5 sopiva TAI liian hidas 1 2 3 4 5	liian nopea 6 7			
	Muut huomiot					

Kuva 1. Arviointimatriisin ensimmäinen versio (lähde: Heinonen & Kautonen, 2017).

Matriisin avulla saatiin esille eroja eri puhujaryhmien ääntämistaitojen välillä, ja erityisesti lausepainon merkitys korostui tutkituissa puhujaryhmissä (Kautonen, 2018; Heinonen, 2018). Matriisissa myös ääntämispiirteiden moninaisuus tuli selkeästi esiin, kun monesti ääntämisen opetuksessa keskitytään vain yksittäisiin äänneisiin (Tergujeff 2013). Matriisin yhtenä rajoitteena voidaan pitää sitä, ettei piirteille annettua numeerista arviota ole yhdistetty Eurooppalaisen viitekehityksen taitotasoon. Lisäksi matriisissa ääntämisvirheiden määrä ja laajuus korostuvat, mikä johtuu osin sen taustalla olevien tutkimusten tutkimustehtävästä. Arviointimatriisin avulla annettujen avoimien kuvausten laaja kirjo saattaa myös olla ongelmallista, sillä yleisiä kommentteja kuten ”ihan ok” tai ”nägotning konstigt” voi olla vaikea hyödyntää oman ääntämisen kehittämisessä (vrt. Heinonen & Kautonen, 2020).

Vastataksemme artikkelissa mainittuihin haasteisiin ääntämisen arvioinnissa (ääntämisen kuvausten yhdistäminen Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoon, eri ääntämispiirteiden erittely, palautteen selkeys ja riittävä yksityiskohtaisuus) sekä nykypäivän kieltenopetuksen tarpeisiin olemme päivittäneet arviointimatriisia Eurooppalaisen viitekehyksen ja tutkimustiedon avulla seuraavasti:

1. Eurooppalaisen viitekehyksen päivitetyn ääntämisasteikon (Euroopan neuvosto, 2020) pohjalta ääntäminen jaoteltiin ääntämisen yleisarvioon, äänteisiin ja prosodiaan.
2. Aiemman tutkimuksen sekä myös viitekehyksen kuvausten perusteella prosodia jaoteltiin erikseen sana- ja lausetason prosodiaan.
3. Näiden osa-alueiden alle koottiin taitotasoin eriteltyinä ne kohdat viitekehyksen kuvauksesta, jotka käsittelivät kyseistä osa-aluetta.
4. Jokaisen osa-alueen alla tunnistettiin kuvausten perusteella ne painoalueet, jotka toistuivat kuvauksissa ("Ääntämisen kuvaus"):
 - a. Ääntämisen yleisarvio: puheen ymmärrettävyys ja viestin välittyminen tuotetussa puheessa
 - b. Äänteet: ääntämisen tarkkuus, ääntämisvirheet
 - c. Sanatason prosodia: piirteiden hallinnan laajuus, vieraan aksentin vaikutus
 - d. Lausetason prosodia: piirteiden hallinnan laajuus, vieraan aksentin vaikutus
5. Löydettyjen painoalueiden alle tiivistettiin keskeisimmät kuvaukset viitekehystä yhdistettynä tietoon taitotasosta.
6. Jokaiselle osa-alueelle valittiin ja tiivistettiin viitekehyksen kuvausten sekä aiemman tutkimustiedon pohjalta piirteitä korjaavaa palautetta varten ("Korjaava palaute"):
 - a. Ääntämisen yleisarvion piirteet valittiin viitekehyksen pohjalta: ymmärrettävyys, vieras aksentti, kuulijajäystävällisyys
 - b. Muille osa-alueille ääntämispiirteiden kuvausta ei yhdistetty suoraan viitekehukseen pohjaaviin piirteisiin, koska näitä ei ole tarkasti eritelty viitekehksessä. Osa-alueiden alle koostettiin tutkimustietoon ja viitekehyksen kuvauksiin pohjaten erilaisia piirteitä ja oppijoille tyypillisiä haasteita, joita arvioija voi vielä tarkentaa omin sanoin ja esimerkein.

7. Viimeisenä arviointilomakkeeseen lisättiin sarake vahvuuksille ja kehittämiskohteille ("Vahvuudet ja kehittämiskohteet"), joissa on eriteltyinä rastittaviksi keskeisiä ääntämispiirteitä sekä mahdollisuus sanallisesti kuvata niitä.

Ääntämislomakkeen muokkauksessa fokus siirrettiin siis Eurooppalaisen viitekehyksen painotuksiin, erityisesti ymmärrettävyyteen, vieraan aksentin vaikutukseen suhteessa puheen ymmärrettävyyteen sekä ääntämispiirteiden hallinnan laajuuteen. Aiemman version tavoin arviointilomakkeessa on mukana sekä äännetason että prosodisen tason piirteitä. Sen sijaan aiemmin mukana olleet sujuvuuteen liittyvät piirteet (tauotus ja puhenopeus) on jätetty pois, vaikka ne monesti voivat olla yhteydessä ääntämiseenkin (esim. Lintunen, ym., 2015). Lisäksi ääntämispiirteiden kuvaukset on yhdistetty soveltuvien osien viitekehyksen taitotasoihin. Arviointilomakkeessa annetaan tilaa ennen kaikkea osaamisen kuvaukselle, vaikka sen avulla on mahdollista nostaa esille myös harjoiteltavia piirteitä. Tarkoituksena on lisätä eksplisiittisen palautteen avulla oppijan tietoisuutta ääntämisestään ja ääntämispiirteistä oppimisen edistämiseksi (vrt. Schmidt, 1990). Arviointimatriisi toteutettiin sähköisenä tekstiedostona, jossa arvioijalla on mahdollisuus eri osioiden rastittamiseen sekä omien kommenttien lisäämiseen.

Ääntämisen arviointilomakkeen osa-alueet

Tässä luvussa esittelemme tarkemmin arviointilomakkeen. Lisäksi keskustelemme, kuinka arviointilomake vastaa artikkelissa esitettyihin tarpeisiin ääntämisen opetuksen ja arvioinnin saralla. Arviointilomake on esitetty kokonaisuudessaan kuvassa 2.

Osa-alue	Ääntämisen kuvaus	Korjaava palaute	Vahvuudet ja kehittämiskohteet			
Ääntämisen yleisäly	<input type="checkbox"/> Ymmärrettävä opituissa, yksinkertaisissa ja tutuissa sanoissa ja fraaseissa. (A1) <input type="checkbox"/> Ymmärrettävä tutuissa, jokapäiväisissä fraaseissa ja yksinkertaisissa puheenvuoroissa. (A2) <input type="checkbox"/> Raskaassa ymmärrettävä, prosodiset piirteet lähtevät kohkeleita (lausetasolla). (B1) <input type="checkbox"/> Ymmärrettävä pidemmässä tuotoksissa, sekä prosodia että äänneet selkeitä ja sopivia. (B2) <input type="checkbox"/> Kuullaan ymmärrettävä pidemmässä tuotoksissa. Riittävä ääntämispiirteiden hallinta tarkkaan imitoinnalla. (C1) <input type="checkbox"/> Kuullaan ymmärrettävä pidemmässä tuotoksissa. Väitää merkitysvaihtetta ääntämisen avulla. (C2)	Ymmärrettävyys: <input type="checkbox"/> Heikkoja (A1) <input type="checkbox"/> Kohkeainen (A2) <input type="checkbox"/> Korkea (B1-C2)	Vieras aksentti: <input type="checkbox"/> Voimakas (A1-B1) <input type="checkbox"/> Kohkeainen (B2) <input type="checkbox"/> Heikko (B1-C2)	Kuulijalle vaaditaan ohjeistusta: <input type="checkbox"/> Usheen (A1) <input type="checkbox"/> Jotakin (A2) <input type="checkbox"/> Ei koskaan (B1-C2)	Vahvuudet: <input type="checkbox"/> Äänneiden artikulaatio <input type="checkbox"/> Sanatason prosodia <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text.	Kehtämiskohteet: <input type="checkbox"/> Äänneiden artikulaatio <input type="checkbox"/> Sanatason prosodia <input type="checkbox"/> Lausetaso prosodia <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text.
Äänneet (vokaalit ja konsonantit)	Artikulaation tarkkuus ja sekvenssi: <input type="checkbox"/> Osittain kunnossa (A1) <input type="checkbox"/> Tutussa sanossa ja äänneissä (A2-B1) <input type="checkbox"/> Suurella osalla kohkeleiden äänneissä (B2) <input type="checkbox"/> Lähesi kaikissa kohkeleiden äänneissä (C1-C2)	Ääntämisvirheet: <input type="checkbox"/> Säännöllisiä systemaattisia tiettyissä äänneissä (A1-A2) <input type="checkbox"/> Virheissä äänneissä ja sanoissa (B1) <input type="checkbox"/> Jotain systemaattisia (B2) <input type="checkbox"/> Vain jottaikin virheiden äänneissä (C1-C2)	Vokaalit: <input type="checkbox"/> Äänne puuttuu: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne lisätty: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne korvattu toisella: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne laatu poikkeava: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text.	Konsonantit: <input type="checkbox"/> Äänne puuttuu: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne lisätty: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne korvattu toisella: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne laatu poikkeava: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text.	Vahvuudet: <input type="checkbox"/> Vokaalit: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Konsonantit: Click or tap here to enter text.	Kehtämiskohteet: <input type="checkbox"/> Vokaalit: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Konsonantit: Click or tap here to enter text.
Sanatason prosodia (äännekesto, sanajono)	Piirteiden hallinta: <input type="checkbox"/> Yksinkertaisissa, tutuissa sanoissa (A1-A2) <input type="checkbox"/> Pääpiirteittäin sanastoissa (B1-B2) <input type="checkbox"/> Enemmän hallinta sanastoissa (C1-C2)	Vieraan aksenttiin vaikutus: <input type="checkbox"/> Voimakas (A1-B1) <input type="checkbox"/> Kohkeainen (B2) <input type="checkbox"/> Vain jottaikin vieraan aksenttiin piirteitä (C1-C2)	Äännekesto: <input type="checkbox"/> Liian lyhyt kesto: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Liian pitkä kesto: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text.	Sanajono: <input type="checkbox"/> Sanajono puuttuu: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Sanajono esiintyy liian usein: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Sanajono toteutuu poikkeavasti: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text.	Vahvuudet: <input type="checkbox"/> Äännekesto <input type="checkbox"/> Sanajono	Kehtämiskohteet: <input type="checkbox"/> Äännekesto <input type="checkbox"/> Sanajono
Lausetason prosodia (intonaatio, lausepaloja ja rytmi)	Piirteiden hallinta: <input type="checkbox"/> Yksinkertaisissa, tutuissa fraaseissa (A1) <input type="checkbox"/> Yksinkertaisissa, tutuissa ilmauksissa (A2) <input type="checkbox"/> Pääpiirteittäin ilmauksissa (B1-B2) <input type="checkbox"/> Enemmän hallinta, vain satunnaisia puunteita (C1) <input type="checkbox"/> Enemmän hallinta, väitää merkitysvaihtetta (C2)	Vieraan aksenttiin vaikutus: <input type="checkbox"/> Voimakas (A1-B1) <input type="checkbox"/> Kohkeainen (B2) <input type="checkbox"/> Vain jottaikin vieraan äänneisiin piirteitä (C1-C2)	Intonaatio: <input type="checkbox"/> Liian tasainen melodia: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Liikaa melodiahulluutta: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Poikkeava melodia (laskeva/nouseva): Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text.	Lausepaloja ja rytmi: <input type="checkbox"/> Lausepalo puuttuu: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Lausepalo esiintyy liian usein: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Lausepallon paikka poikkeava: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Lausepalo toteutuu poikkeavasti: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text.	Vahvuudet: <input type="checkbox"/> Lausepalo <input type="checkbox"/> Intonaatio	Kehtämiskohteet: <input type="checkbox"/> Lausepalo <input type="checkbox"/> Intonaatio
Muita kommentteja						

Kuva 2. Ääntämisen arviointilomake.

Arviointilomakkeessa arvioitavina osioina ovat yleisarvio ääntämisestä, yksittäiset äänneet, sanatason prosodia sekä lausetason prosodia. Ääntämistä kuvataan osioissa Eurooppalaiseen viitekehyyksen pohjautuvan kuvauksen ja taitotason avulla, minkä lisäksi lomakkeessa on mahdollista antaa korjaavaa palautetta eri ääntämispiirteistä pohjaten erityisesti tutkimuksessa esille nousseisiin kieltenoppijoille keskeisiin piirteisiin. Viimeisessä sarakkeessa arvioija voi eritellä oppijalle eri ääntämispiirteiden onnistumisia ja haasteita. Numeerisen arvion tai pelkän taitotason sijaan puhujan osaamista arvioidaan siis viitekehyyksen pohjaavien sanallisten kuvausten ja tutkimuksissa esiin nousseiden keskeisten piirteiden avulla. Onkin hyvä huomata, että yksittäisen piirteiden kuvaus taitotasosteikolla ei välttämättä anna kokonaiskuvaa puhujan todellisesta taitotasosta koskien ääntämistä tai suullista kielitaitoa. Yksittäisten taitosarvioiden pohjalta ei pitäisikään tehdä puhujan kielitaitoa koskevia laajempia yleistyksiä.

Ääntämisen yleisarviossa fokus on ymmärrettävyydessä, aksenttien vaikutuksessa ja kuulijalta vaadittavassa ponnistelussa (Kuva 3). Arvioijan on tärkeää huomata, että vaikka näitä piirteitä on mahdollista arvioida erikseen

myös viitekehysten taitotasojen avulla, aksenttia ja kuulijan ponnistelua tulisi pääasiassa arvioida suhteessa puheen ymmärrettävyyteen; kuinka suuri vieraan aksentin vaikutus ymmärrettävyyteen on ja kuinka paljon kuulijalta vaaditaan yhteistyötä puheen ymmärtämiseksi. Arvio esimerkiksi vieraan aksentin voimakkuudesta sinänsä voi kuitenkin olla joillekin oppijoille mielekästä, minkä vuoksi sitä voi olla joskus tarpeen arvioida erikseen. Ääntämisen yleisarvion Vahvuudet ja kehittämiskohteet -sarakeessa voidaan nostaa esille oppijan osaaminen äänne- tai prosodian tasolla.

Osa-alue	Ääntämisen kuvaus	Korjaava palaute	Vahvuudet ja kehittämiskohteet	
Ääntämisen yleisarvio	<input type="checkbox"/> Ymmärrettävä opituissa, yksinkertaisissa ja tutuissa sanoissa ja fraaseissa. (A1) <input type="checkbox"/> Ymmärrettävä tutuissa, jokapäiväisissä fraaseissa ja yksinkertaisissa puheenvuoroissa. (A2) <input type="checkbox"/> Pääasiassa ymmärrettävä, prosodiset piirteet lähellä kohdekieltä (lausetasolla). (B1) <input type="checkbox"/> Ymmärrettävä pidemmissä tuotoksissa, sekä prosodia että äänneet selkeitä ja sopivia. (B2) <input type="checkbox"/> Kauttaaltaan ymmärrettävä (pidemmissä tuotoksissa). Riittävä ääntämisspiirteiden hallinta tarkkaan ilmaisuun. (C1) <input type="checkbox"/> Kauttaaltaan ymmärrettävä (pidemmissä tuotoksissa). Välttää merkitysvaihteita ääntämisen avulla. (C2)	Ymmärrettävyyttä: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Helppo (A1) <input type="checkbox"/> Kohtalainen (A2) <input type="checkbox"/> Korkea (B1-C2) 	Vieras aksentti: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Voimakas (A1-B1) <input type="checkbox"/> Kohtalainen (B2) <input type="checkbox"/> Heikko (C1-C2) 	Kuulijalta vaaditaan yhteistyötä: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Usein (A1) <input type="checkbox"/> Joskus (A2) <input type="checkbox"/> Ei koskaan (B1-C2) Vahvuudet: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Äänneiden artikulointi <input type="checkbox"/> Sanatason prosodia <input type="checkbox"/> Lausetason prosodia <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text. Kehittämiskohteet: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Äänneiden artikulointi <input type="checkbox"/> Sanatason prosodia <input type="checkbox"/> Lausetason prosodia <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text.

Kuva 3. Ääntämisen yleisarvio arviointilomakkeella.

Äännetasolla Eurooppalaisen viitekehysten fokus on äänneiden tarkkuudessa ja selkeässä artikuloinnissa (Kuva 4). Viitekehysten kuvauksissa mainitaan myös ääntämisvirheet ja niiden yleisyys. Äänneiden erilaiset korjaavan palautteen kategoriat arviointilomakkeella pohjaavat aiemmissä tutkimuksissa nousseisiin tyypillisiin haasteisiin, pyrkien avaamaan sitä, millaisia haasteita äänneiden tarkkuudessa ja selkeässä artikuloinnissa voi esiintyä; äänneiden puuttuminen, äänneiden lisääminen, korvaaminen toisella äänneellä tai äänneen poikkeava laatu (Munro & Derwing, 1995; Trofimovich & Isaacs, 2012). Sujuvalle puheelle tyypillistä äänneiden tai tavujen redusoitumista ei ole erikseen mainittu lomakkeessa, sillä redusoitumisen puuttuminen ei ole aiemmassa tutkimuksessa noussut esiin ymmärrettävyyteen vaikuttavana tekijänä, vaikka se toki voi vaikuttaa puheen sujuvuuteen ja vaikutelmaan puhujan kielitaidosta. Piirrettä on kuitenkin mahdollista kommentoida esimerkiksi lomakkeen alimmassa Muita kommentteja -osiossa. Vahvuudet ja kehittämiskohteet -sarakeessa oppijalle on mahdollista antaa palautetta tiettyjen yksittäisten äänneiden onnistumisesta.

Osa-alue	Ääntämisen kuvaus	Korjaava palaute	Vahvuudet ja kehittämiskohteet	
Äänteet (vokaalit ja konsonantit)	Artikulaation tarkkuus ja selkeys: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Joissakin äänteissä (A1) <input type="checkbox"/> Tutuissa sanoissa ja äänteissä (A2-B1) <input type="checkbox"/> Suuressa osassa kohdekielten äänteistä (B2) <input type="checkbox"/> (Lähes) kaikissa kohdekielten äänteissä (C1-C2) 	Ääntämisvirheet: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Säännöllisiä/systemaattisia tiettyissä äänteissä (A1-A2) <input type="checkbox"/> Vieraita äänteissä ja sanoissa (B1) <input type="checkbox"/> Joitakin (systemaattisia) (B2) <input type="checkbox"/> Vain joitakin/ei ollenkaan (C1-C2) 	Vokaalit: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Äänne puuttuu: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne lisätty: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne korvattu toisella: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänteen laatu poikkeava: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text. Konsonantit: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Äänne puuttuu: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne lisätty: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänne korvattu toisella: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Äänteen laatu poikkeava: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text. 	Vahvuudet: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vokaalit: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Konsonantit: Click or tap here to enter text. Kehittämiskohteet: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vokaalit: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Konsonantit: Click or tap here to enter text.

Kuva 4. Äänteet arviointilomakkeella.

Sana- ja lausetason prosodiaa kuvataan viitekehyksessä prosodisten piirteiden hallinnan laajuuden sekä vieraan aksentin yleisyyden kautta (Kuva 5). Piirteiden hallinnan laajuudessa on kyse siitä, hallitaanko piirteet vain tutuissa, yksinkertaisissa sanoissa ja fraaseissa, vai laajemmin puheessa. Sanatason prosodian piirteissä aiemmassa tutkimuksessa sekä Eurooppalaisessa viitekehyksessä nousevat esiin äännekestit ja sanapaino, kun taas lausetasolla keskeisiin piirteisiin kuuluvat lausepaino (rytmi) ja intonaatio. Keskeisinä palautteenantokategorioina arviointilomakkeella mainitaan sanatasolla äänteiden liian lyhyt tai pitkä kesto sekä sanapainon puuttuminen, sanapainon esiintyminen liian usein, sanapainon sijoittuminen epäsopivalle tavulle ja sanapainon toteutuminen kohdekielelle epätyypillisin tavoin (esim. ruotsin kielessä pelkän intensiteetin hyödyntäminen keston sijaan). Lausepainon palautteenantokategoriat ovat lomakkeella samat kuin sanapainon kohdalla, sillä haasteita painotuksen kanssa voidaan pitää samankaltaisina sana- ja lausetasolla. Intonaation kohdalla piirteiden hallintaa on avattu melodian ja melodiahuippujen kautta; onko sävelkulku kohdekielelle epätyypillisesti liian tasainen tai esiintyykö melodiahuippuja liikaa tai onko sävelkulku muuten kohdekielestä poikkeavaa tai kontekstiin sopimatonta, esimerkiksi englannin tai venäjän kysymys tuotetaan ilman nousevaa intonaatiota. Näiden kategorioiden avulla on tarkoitus avata sekä palautteenantajalle että oppijalle, mitä viitekehyksessäkin mainitut kuvaukset tarkoittavat, kuten esimerkiksi prosodisten piirteiden hyödyntäminen erilaisten merkitysten ja merkitysvivahteiden ilmaisemiseen.

Osa-alue	Ääntämisen kuvaus		Korjaava palaute		Vahvuudet ja kehittämiskohteet	
Sanatason prosodia (äänekesto, sanapaino)	Piirteiden hallinta: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Yksinkertaisissa, tutuissa sanoissa (A1-A2) <input type="checkbox"/> Päipiirteittäin sanatasolla (B1-B2) <input type="checkbox"/> Eriomainen hallinta sanatasolla (C1-C2) 	Vieraan aksentin vaikutus: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Voimakas (A1-B1) <input type="checkbox"/> Kohtalainen (B2) <input type="checkbox"/> Vain joitakin vieraan aksentin piirteitä (C1-C2) 	Äännekesto: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Liian lyhyt kesto: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Liian pitkä kesto: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text. 	Sanapaino: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sanapaino puuttuu: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Sanapaino esiintyy liian usein: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Sanapainon paikka väärä: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Sanapaino toteutuu poikkeavasti: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text. 	Vahvuudet: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Äännekesto <input type="checkbox"/> Sanapaino 	Kehittämiskohteet: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Äännekesto <input type="checkbox"/> Sanapaino
Lausetason prosodia (intonaatio, lausepaino ja ryhti)	Piirteiden hallinta: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Yksinkertaisissa, tutuissa fraaseissa (A1) <input type="checkbox"/> Yksinkertaisissa, tutuissa ilmauksissa (A2) <input type="checkbox"/> Päipiirteittäin ilmauksissa (B1-B2) <input type="checkbox"/> Eriomainen hallinta, vain satunnaisia puutteita (C1) <input type="checkbox"/> Eriomainen hallinta, välittää merkitysvaihteita (C2) 	Vieraan aksentin vaikutus: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Voimakas (A1-B1) <input type="checkbox"/> Kohtalainen (B2) <input type="checkbox"/> Vain joitakin vieraan aksentin piirteitä (C1-C2) 	Intonaatio: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Liian tasainen melodia: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Liikaa melodiahuippuja: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Poikkeava melodia (laskeva/nouseva): Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text. 	Lausepaino ja ryhti: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lausepaino puuttuu: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Lausepaino esiintyy liian usein: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Lausepainon paikka poikkeava: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Lausepaino toteutuu poikkeavasti: Click or tap here to enter text. <input type="checkbox"/> Muu, mikä: Click or tap here to enter text. 	Vahvuudet: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lausepaino <input type="checkbox"/> Intonaatio 	Kehittämiskohteet: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lausepaino <input type="checkbox"/> Intonaatio

Kuva 5. Sana- ja lausetason prosodia arviointilomakkeella.

Viimeisenä arviointilomakkeessa on osio, jossa opettaja tai arvioija voi kuvata omin sanoin muita huomionarvoisia asioita oppijan puheessa. Ääntämisen erittely valmiin mallipohjan avulla voi joissakin tilanteissa olla hankalaa, minkä vuoksi on hyvä antaa tilaa myös opettajan omille kommenteille. Lopputuloksena voi tosin olla hyvin yleiset, oppijan kannalta vaikeasti hyödynnettävät kommentit (vrt. Heinonen & Kautonen, 2020), joten arvioijan on syytä kiinnittää huomiota kommenttien selkeyteen.

Pohdinta ja tulevat suuntaviivat

Näemme, että kehittämämme arviointilomake tarjoaa uusia mahdollisuuksia ääntämisen monipuoliseen ja kokonaisvaltaiseen huomioimiseen eritasoisten oppijoiden kanssa (vrt. Derwing ym., 1998). Lomakkeen avulla opettaja voi antaa eksplisiittistä, tarkkaa ja korjaavaa palautetta (vrt. Dłaska & Krekeler, 2013; Ilola, 2018; Pawlak, 2013) sekä yksittäisten äänneiden että prosodian tasolla. Tarkoitus ei kuitenkaan ole keskittyä virheisiin, vaan ääntämystä kuvataan pitkälti osaaminen edellä viitekehysten painotusten mukaisesti (vrt. Euroopan neuvosto, 2020). Tavoitteenamme on, että arviointilomake olisi palautteenantoon sopiva pedagoginen työväline, joka auttaa opettajia arviointityössä sekä kannustaa ja rohkaisee oppijoita puhumiseen ja suullisen kielitaidon käyttöön.

Arviointilomakkeen etuna on sen muokattavuus ja sovellusmahdollisuudet. Artikkelissa olemme esitelleet arviointilomakkeen kaikkia osioita, mutta palautteen määrä ja laatu sekä arvioitavat piirteet on hyvä valita oppijoiden, heidän taustansa ja tavoitteidensa sekä kontekstin mukaan (esimerkiksi mitä on juuri opiskeltu). Kaikkien lomakkeessa esitettyjen osioiden arviointi samanaikaisesti ei ole useinkaan tarkoituksenmukaista, vaan opettajan tulisi muokata ja hyödyntää lomaketta omien tarpeidensa mukaan. Keskeiset ääntämispiirteet voivat vaihdella esimerkiksi opetettavan kielen mukaan; englannin- tai venäjänoppijalle kysymyslauseen nouseva intonaatio on tärkeämpi oppimiskohde kuin suomenoppijalle, sillä suomen kielessä intonaatiolla ei ole yhtä selkeä rooli kysymyslauseen muodostamisessa. Venäjänoppijalle erilaisten s-äänteiden erottaminen on myös tärkeämpää kuin suomenoppijalle, jolla s-äänteiden vaihtelu harvemmin voi tehdä merkityseroja puheessa. Myös puhesuurituksen pituus ja puhetehtävä voivat vaikuttaa siihen, millaisia piirteitä puheesta on relevanttia tai edes mahdollista arvioida. Tarkoituksena onkin, että arviointilomake tarjoaa mahdollisuuksia erilaisten ja eritasoisten suoritusten arviointiin. Lomakkeen monipuolisuus ja muokattavuus mahdollistaa sen käytön eri-ikäisten ja eritasoisten oppijoiden kanssa, koko elinikäisen kieltenoppimispolun ajan.

Seuraava askel arviointilomakkeen kehittämisessä on käyttäjäkokemusten kerääminen. Sekä lomaketta käyttävien opettajien että sen avulla palautetta saavien oppijoiden kokemukset ovat tärkeitä, jotta viitekehysten kuvausten toimivuutta voidaan tarkastella ääntämisen arvioinnissa sekä selvitettyä, missä määrin lomakkeen piirteet ja osa-alueet vastaavat opiskelijoiden ja opettajien tarpeisiin. Tarpeellinen lisäys on myös ottaa sujuvuuden piirteet mukaan arviointilomakkeeseen, koska ne ovat usein yhteydessä ääntämispiirteisiin ja niitä voi olla hankalaa arvioida irrallaan ääntämisestä.

Lähteet

- Abelin, Å. & Thorén, B. (2015). The relative perceptual weight of two Swedish prosodic contrasts. *The International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech* 2015, 1–7.
- Ahola, S. (2022). *Rimaa hipoen selviää tilanteesta: Yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä kielitaidon arvioinnista ja suullisesta kielitaidosta*. JYU Dissertations 489. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9005-3>
- AndersonHsieh, J., Johnson, R. & Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning*, 42(4), 529–555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01043.x>
- Anderson-Hsieh, J., & Koehler, K. (1988). The effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension. *Language learning*, 38(4), 561–613. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1988.tb00167.x>
- Bannert, R. (1980). *Svårigheter med svenskt uttal: inventering och prioritering. Praktisk lingvistik*, 5. Lund: Lund University, Department of Linguistics.
- Bannert, R. (2004). *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur
- Boyd, S. (2003). Foreign-born teachers in the multilingual classroom in Sweden: The role of attitudes to foreign accent. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3–4), 283–295. <https://doi.org/10.1080/13670050308667786>
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derwing, T. & Munro, M. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
- Derwing, T. M., Munro M. J. & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language learning*, 48(3), 393–410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Deterding, D. (2013). *Misunderstandings in English as a Lingua Franca: An Analysis of ELF Interactions in South-East Asia*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110288599>
- Dlaska, A. & Krekeler, C. (2013). The short-term effects of individual corrective feedback on L2 pronunciation. *System*, 41(1), 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.005>
- Euroopan neuvosto (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>

- Euroopan neuvosto (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Field J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39(3), 399–423. <https://doi.org/10.2307/3588487>
- Frost, D. & O'Donnell, J. (2018). Evaluating the essentials: The place of prosody in oral production. Teoksessa J. Volín & R. Skarnitzl (toim.), *Methodology of Testing and Teaching* (s. 228–259). Cambridge Scholars Publishing.
- Gass, S. & Varonis, E. (1984). The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34(1), 65–87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00996.x>
- Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201–223. <https://doi.org/10.2307/3588378>
- Heinonen H. (2018). Uttalsfärdigheter och begriplighet i finskspråkiga gymnasisters L2-svenska. Teoksessa B. Silén, A. Huhtala, H. Lehti-Eklund, J. Stenberg-Sirén & V. Syrjälä (toim.), *Svenskan i Finland 17. Föredrag vid den sjuttonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland* (s. 32–45). Helsinki: University of Helsinki.
- Heinonen H. (2019). Durationsförhållandena i finskspråkiga gymnasisters uttal av L2-svenska: hur relaterar de till begripligheten? Teoksessa M. Bianchi, D. Håkansson, B. Melander, L. Pfister, M. Westman & C. Östman (toim.), *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten*. Uppsala 25–27 oktober 2017 (s. 95–106). Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Heinonen, H. & Kautonen, M. (2017). Miten ääntämistä arvioidaan? Käytännön työkalu opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntasuyskuu-2017-1/miten-aantamista-arvioidaan-kaytannon-tyokalu-opettajille> (Luettu 31.3.2022.)

- Heinonen, H. & Kautonen, M. (2020). L2-ruotsin lausepainon sanallinen kuvaaminen – menetelmällisiä avauksia ääntämisen arviointiin. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies* (s. 71–94). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89312>
- Horner, D. (2014). And what about testing pronunciation? A critical look at the CEFR Pronunciation Grid and a proposal for improvement. Teoksessa R. van der Doel & L. Rupp (toim.), *Pronunciation Matters* (s. 109–124). Amsterdam: VU University Press.
- Huhtala, A., Vesalainen, M., Hildén, R., & Rautopuro, J. (2019). Finländska svensklärarens undervisningspraktiker och deras samband med elevers inlärningsresultat. *Nordand*, 3(1), 4–24. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2019-01-01>
- Huhtamäki, M. & Zetterholm, E. (2017). Uttalets plats i undervisningen av svenska som andraspråk. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 10, 45–60. <https://doi.org/10.30660/afinla.73123>
- Ilola, M. (2018). *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*. JYU Dissertations 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7548-7>
- Kallio, H., Suni, A., Šimko, J. & Vainio, M. (2020). Analyzing second language proficiency using Waveletbased prominence estimates. *Journal of Phonetics*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2020.100966>
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38(2), 301–315. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.005>
- Kang, O. (2013). Relative impact of pronunciation features on ratings of nonnative speakers' oral proficiency. Teoksessa J. Levis & K. LeVelle (toim.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference. Aug. 2012* (s. 10–15). Ames, IA: Iowa State University.
- Kang, O., Rubin, D. & Pickering, L. (2010). Suprasegmental measures of accentedness and judgments of English language learner proficiency in oral English. *Modern Language Journal*, 94, 554–566. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01091.x>

- Kautonen, M. (2017). Finskspråkiga talares intonation av finlandssvenska i påståendeyttranden i fritt tal. *Folkmålsstudier*, 55, 31–60.
- Kautonen, M. (2018). Om hur finskspråkiga och svenskspråkiga lyssnare bedömer och värderar avancerade talares uttal av finlandssvenska. *Nordand*, 2, 131–150. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2018-02-02>
- Kautonen, M. (2019). *Finskspråkiga inlärares uttal av finlandssvenska i fritt tal på olika färdighetsnivåer*. JYU Dissertations 90. Jyväskylä: Jyväskylän universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7778-8>
- Kautonen, M. & Kuronen, M. (2021a). *Andraspråksuttal med fokus på svenska*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland (860). Helsinki: Nordprint Ab.
- Kautonen, M. & Kuronen, M. (2021b). Kvantitativa perspektiv på L2-tal på olika färdighetsnivåer. *Folkmålsstudier*, 59.
- Kennedy, S. & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech. The role of experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64, 459–489. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459>
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2012). *Pienten sanat: Lasten äänteellinen kehitys*. PS-kustannus.
- Kuronen, M. & Kautonen, M. (2018). Foneettisten piirteiden ja vieraan aksentin yhteydestä suomen kielessä. *Lähivertailuja*, 28, 207–241. <https://doi.org/10.5128/lv28.06>
- Kuronen, M. & Zetterholm, E. (2017). Olika fonetiska drags relativa betydelse för upplevd inföddlighet i svenska. *Nordand*, 2, 2017, 134–156. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-02-03>
- Laakso, S. (2015). Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning* (s. 91–112). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu, 73.
- Ladefoged, P. (2005). *A course in phonetics* (5. painos). Thomson Wadsworth.
- Lahti, L. (2017). ”Ich fand die Verbkonjugation gar nicht so schlimm!”: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender unter dem Aspekt der grammatischen Korrektheit. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3032-7>

- Lee, E. J. (2016). Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System*, 56, 78–95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.11.006>
- Leinonen, A. (2015). ”Riittää kun saa selvää”: vieraalla aksentilla tuotettu suomi nuorten arvioimana. *Jyväskylä Studies in Humanities* 275. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6448-1>
- Levis, J. (2020). Revisiting the intelligibility and nativeness principles. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), 310–328. <https://doi.org/10.1075/jslp.20050.lev>
- Lintunen, P. & Dufva, H. (2019). Suullinen kielitaito: mallit ja tavoitteet. Teoksessa E. Tergujeff, & M. Kautonen (toim.), *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi* (s. 42–58). Helsinki: Otava.
- Lintunen, P., Peltonen, P. & Webb, J. (2015). Tone units as indicators of L2 fluency development: Evidence from native and learner English. Teoksessa J. A. Mompeán & J. Fouz-González (toim.), *Investigating English Pronunciation: Current Trends and Directions* (s. 196–218) Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lintunen, P., Mutta, M. & Peltonen, P. (2020). Defining fluency in L2 learning and use. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta, & P. Peltonen (toim.), *Fluency in L2 Learning and Use* (s. 1–15). Bristol: Multilingual Matters.
- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Mennen, I. (2015). Beyond Segments. Towards a L2 intonation learning theory. Teoksessa E. Delais-Roussarie, M. Avanzi & S. Herment (toim.), *Prosody and Language in Contact. L2 Acquisition, Attrition, Languages in Multilingual Situations* (s. 171–188). Berlin: SpringerVerlag.
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech the role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451–468. <https://doi.org/10.1017/s0272263101004016>

- Mäkipää, T. & Hildén, R. (2021). What kind of feedback is perceived as encouraging by Finnish general upper secondary school students? *Education Sciences*, 11, 12. <https://doi.org/10.3390/educsci11010012>
- Nowacka, M. (2012). Questionnaire-based pronunciation studies: Italian, Spanish and Polish students' views on their English pronunciation. *Research in Language*, 10(1), 43–61. <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0048-3>
- O'Neal, G. (2015). Segmental repair and interactional intelligibility: The relationship between consonant deletion, consonant insertion, and pronunciation intelligibility in English as a Lingua Franca in Japan. *Journal of Pragmatics*, 85, 122–134. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.06.013>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 17.6.2021.)
- Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (Luettu 17.6.2021.)
- Pawlak, M. (2013). The effect of explicit and implicit corrective feedback on eliminating pronunciation errors. Teoksessa E. Waniek-Klimczak & L. R. Shockey (toim.), *Teaching and Researching English Accents in Native and Non-native Speakers* (s. 85–101). Springer Berlin Heidelberg.
- Ramírez Verdugo, D. (2006). A study of intonation awareness and learning in non-native speakers of English. *Language Awareness*, 15(3), 141–159. <https://doi.org/10.2167/la404.0>
- Saito, K. & Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
- Saito, K., Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2015). Using listener judgements to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, 38(4), 439–462. <https://doi.org/10.1093/applin/amv047>
- Saloranta, A., Tamminen, H., Alku, P. & Peltola, M. (2015). Learning of a Nonnative Vowel Through Instructed Production Training. *International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS'15)*. Glasgow, UK: University of Glasgow.

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Shriberg, E. (2001). To 'errrr' is human: ecology and acoustics of speech disfluencies. *Journal of the International Phonetic Association*, 31(1), 153–169. <https://doi.org/10.1017/S0025100301001128>
- Suzuki, S. & Kormos, J. (2020). Linguistic dimensions of comprehensibility and perceived fluency: An investigation of complexity, accuracy, and fluency in second language argumentative speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2020), 143–167. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000421>
- Temple, L. (2002). Second language learner speech production. *Studia Linguistica*, 54(2), 288–297. <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00068>
- Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 905–916. <https://doi.org/10.1017/s1366728912000168>
- Ullakonoja, R. (2011). *Da. Eto Vopros! Prosodic development of Finnish students' read-aloud Russian during study in Russia*. Jyväskylä Studies in Humanities 151. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:97895139-42090>
- Ullakonoja, R. & Kuronen, M. (2015). Young Russian immigrants' segmental duration and length in Finnish. *International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS'15)*. Glasgow, UK: University of Glasgow.
- Virkkunen, P., & Toivola, M. (2020). Foneettinen osaaminen helpottaa vieraan kielen ääntämisen opettamista – kyselytutkimus suomalaisten kielenopettajien käyttämästä ääntämisen opetusmenetelmistä. *Ainedidaktikka*, 4(1), 34–57. <https://doi.org/10.23988/ad.85736>
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php> (Luettu 30.3.2022.)
- Zetterholm, E. & Tronnier, M. (2017). *Perspektiv på svenskt uttal: Fonologi, brytning och didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Lukiolaisten käsitykset ja heidän antamansa palaute suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista

ANNA VON ZANSEN, MILLA SNECK JA RAILI HILDÉN

anna.vonzansen@helsinki.fi

Helsingin yliopisto

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin ja analysoitiin lukiolaisten käsityksiä automaattiseen arviointiin B1- tai B2-taitotasolle kehitetyistä puhetehtävistä ja niiden suorittamisesta Moodlessa. Tutkimus liittyy suomalaiseen DigiTala-tutkimushankkeeseen, jossa kehitetään suullisen kielitaidon automaattista arviointia. Aineisto koostui suomea toisena tai toisena kotimaisena kielenä opiskelevien lukiolaisten (n=58) kyselyvastauksista. Analysoimme numeeriset kyselyvastaukset tilastollisella kuvailevalla analyysillä ja avoimet vastaukset käyttäen tietokoneavusteista laadullista analyysia. Kyselyvastaukset osoittivat, että puhetehtävät olivat sisällöltään pääsääntöisesti onnistuneita ja opiskelijoiden palaute toteutuksesta myönteistä. Avoimissa vastauksissaan lukiolaiset vertailivat ihmisen ja koneen tekemää arviointia sekä pohtivat automaattisen arvioinnin hyötyjä ja siihen liittyviä huolia. Tulokset hyödyttävät kielen oppimisen, kielitaidon arvioimisen sekä opetusteknologian parissa työskenteleviä.

Avainsanat

Automaattinen puheentunnistus, automaattinen arviointi, kielitaidon arviointi, suullinen kielitaito, lukiolaiset

Language learners' perceptions and their feedback on automated assessment of oral language skills

Abstract

This study analyzed L2 Finnish learners' perceptions of automated assessment of oral language skills. The data consisted of questionnaire responses (n = 58) collected by the DigiTala research project using Moodle. We analyzed numerical questionnaire responses with statistical descriptive analysis and open-ended responses using computer-assisted qualitative analysis. Learners' feedback on the speaking test was positive. In their open-ended responses, learners compared human and machine scoring, and considered the benefits and concerns of automatic assessment. Learners' perceptions help to examine the usefulness of the planned assessment tool. The results benefit those working in language learning, language assessment and teaching technology.

Keywords

Automatic speech recognition, automated assessment, language assessment, oral language skills, language learners

Johdanto

Kielitaitoa tarvitaan läpi elämän, joten on tärkeää luoda erilaisiin elämäntilanteisiin soveltuvia mahdollisuuksia kielen oppimiseen ja kielitaidon ylläpitämiseen. Teknologian avulla voidaan tukea vieraan kielen oppimista (Golonka, Bowles, Frank, Richardson & Freynik, 2014). Joustavien ratkaisujen avulla kielen oppiminen jatkuu myös formaalin koulutuksen ohella ja jälkeen (Taalas, 2007, s. 417–418). Artikkelissa kartoitamme ja analysoimme lukiolaisten käsityksiä automaattisesta kielitaidon arvioinnista. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia kehitteillä olevan arviointityökalun toimivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta.

Artikkeli on osa laajempaa tutkimushanketta (Kautonen & von Zansen, 2020), jolla on sekä pedagoginen että arviointipainotteinen tavoite. Vaikka puheentunnistusteknologiaa hyödyntävät sovellukset eivät useimmiten tunnista kaikkea oppijan puheesta, voivat sovellukset lisätä motivaatiota kohdekielen harjoitteluun ja vahvistaa kielen oppijoiden itseluottamusta (Golonka ym., 2014, s. 81). Puheen tunnistamisen lisäksi hankkeessa kehitetään suomen ja ruotsin kielen puhumisen automaattista arviointia. Kehitettävä väline antaa korjaavaa palautetta, kun puhumista harjoitellaan itsenäisesti tai ohjatusti (vrt. Evanini & Zechner, 2020, s. 7; Golonka ym., 2014, s. 80). Tulevaisuudessa se voi mahdollistaa taloudellisen ja yhdenmukaisen puhumisen arvioinnin isoissa ja tärkeissä kielikokeissa kuten yleisissä kielitutkinnoissa tai ylioppilastutkinnoissa.

Digitaaliset kielikokeet muuttavat tehtäviä

Kielikokeiden digitalisoituminen mahdollistaa koesuoritusten automaattisen arvioinnin, joka yleistyí ensin ymmärtämistä mittaavien monivalintatehtävien (Dimova, Yan & Ginther, 2020) ja sittemmin kirjoittamisen arvioinnissa. Puhumisen automaattinen arviointi taas on lähinnä tämän vuosituhatosen ilmiö (Evanini & Zechner, 2020, s. 4). Automaattisessa arvioinnissa voidaan käyttää ääneenlukutehtävien lisäksi spontaaneja tuottamistehtäviä.

Kokeessa mitattavan käsitteen tai käytettävien tehtävätyyppien ei tulisi riippua siitä, perustuuko arviointi ihmisen vai koneen tekemään pisteytykseen vai näiden yhdistelmään (Evanini & Zechner, 2020). Käytännössä automaattista

arviointia ei kuitenkaan välttämättä suunnitella mittaamaan kaikkia kielitaitokäsityksen mukaisia puhumisen piirteitä, sillä spontaanin puheen arvioiminen on teknisesti haastavaa (Evanini & Zechner, 2020). Kielikokeilla tiedetään olevan vaikutusta opetukseen ja yhteiskuntaan, joten vallitsevaa kielitaitokäsitystä vain osittain mittaavalla kielikokeella (partial construct coverage, ks. Evanini & Zechner, 2020, s. 6) saattaa olla myös kielteisiä seurauksia (washback, ks. Bachman & Palmer, 1996 tai impact, ks. Zhang, Bridgeman & Davis, 2020, s. 22). Mikäli automaattinen arviointi mittaa kielitaitoa kapea-alaisesti, ei arviointitulokseen ole paikkansapitävä osoitus oppijan koko kielitaidosta. Näissä tilanteissa päädytään yleensä hybridimalliin, jossa yhdistetään ihmisen ja koneen tekemää arviointia (Evanini & Zechner, 2020, s. 11).

Kielikokeilla kuten kaikella arvioinnilla on monitahoisia vaikutuksia etenkin opiskelijoihin, mutta myös muihin osallisiin (stakeholders), joihin koetulos vaikuttaa (esim. opettajat, vanhemmat, työnantajat). Heidän tulisi voida osallistua keskusteluun arvioinnin toimeenpanosta ja esittää näkemyksensä sen toteutuksesta. Heidän näkemyksensä ovat keskeinen osa arvioinnin niin sanottua käyttöargumenttia (assessment use argument) eli sen punnitsemista, miten käyttökelpoisia ja oikeudenmukaisia kokeet tai muut arvioinnit ovat aiottuun tarkoitukseensa (Bachman & Palmer, 2010, s. 270–271). Eryistä mielenkiintoa herättävät isot ja tärkeät arvioinnit ja tutkimukset, joissa tapahtuvat pienetkin muutokset koetaan voimakkaasti ja joissa muutoksen vastaanotto myös määrittää uudistuksen onnistumista (East, 2016, s. 88–96).

Suomalaisessa kontekstissa ylioppilastutkiminnon digitalisoituminen oli merkittävä käänne, jonka luonne ja seuraukset ovat vielä suurimmaksi osaksi tutkimatta. Digitaalisiin kielikokeisiin voitaisiin sisällyttää puhumisen osakoe, mikä mahdollistaisi suullisen kielitaidon arvioinnin ylioppilastutkiminnon kaltaisissa kielikokeissa (ks. Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen, 2021). Tässä tutkimuksessa perustamme suullisen kielitaidon käsitteen eurooppalaisen viitekehyksen (Euroopan neuvosto, 2001) kompetensseihin, koska suomalaiset opetussuunnitelmaperusteet nojautuvat samaan viestinnälliseen kielitaitonäkemykseen. Suullinen kielitaito on osa puheviestintätaitoja, joihin kuuluvat sekä yleiset tiedot ja taidot että viestinnällinen kielitaito. Yleiset kompetenssit ohjaavat esimerkiksi puhuttavaa sisältöä, yksilöllistä ilmaisutapaa ja kulttuurisidonnaisia piirteitä. Kielellisiä

kompetensseja ovat kieliopilliset, pragmaattiset ja sosiolingvistiset tiedot ja taidot. Kieliopillinen osaaminen kattaa sanaston, morfologian, syntaksin ja fonologian hallinnan. Pragmaattinen osaaminen auttaa muodostamaan kieliopillisista aineksista tekstejä ja sosiolingvistinen kompetenssi ohjaa ilmaisujen käyttöä tilanteen vaatimalla tavalla huomioiden osallistujien keskinäiset suhteet. (Euroopan neuvosto, 2001; Hildén, 2000)

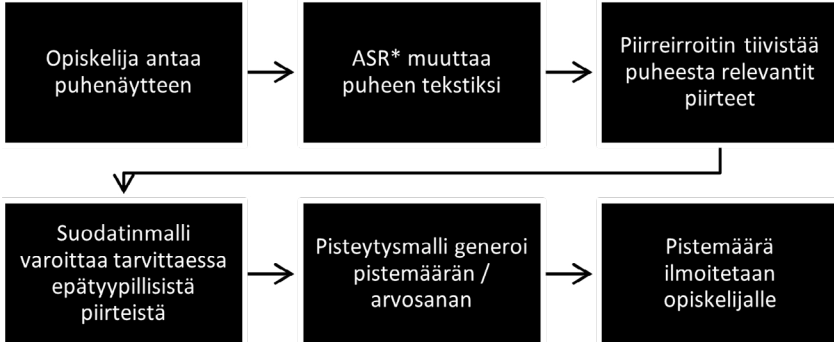
Tässä yhteydessä keskitymme lukiolaisten käsityksiin puhumisen kokeen suorittamisesta tietokoneella, mikä on kehitteillä olevaa automaattista arviointia valmisteleva vaihe. Kokeen toimeenpanon vaiheita voidaan kuvata Bachmanin ja Palmerin (1996) tehtäväpiirreanalyysillä, jota Fulcher (2014) on muokannut. Se kattaa tehtävän suorituksen oleelliset vaiheet tehtäväkuvauksesta odotetun suorituksen ominaisuuksiin. Tehtävissä keskeisiä piirteitä ovat orientoiva ohjeistus kuten tehtävänannon kieli ja muoto (kirjoitettu, puhuttu, kuvallinen), vuorovaikutus tai sen puuttuminen, tehtävän tavoite (joustava tai määrätty), puhelukomppanin status ja tuttuus, tehtävän aihe ja tilanne sekä odotetun vastauksen muoto, pituus, vastauskieli, nopeus ja vaadittu asiasisältö (Fulcher, 2014).

Puheen automaattisesta arvioinnista

Automaattiseen puheentunnistukseen perustuvan arviointiprosessin vaiheet ilmenevät kuvioista 1. Kun puhuja on äänittänyt näytteensä, automaattinen puheentunnistin muuttaa puheen ensin tekstiksi. Algoritmi varoittaa liian vaikeatulkintaisista näytteistä, jotka suljetaan pois järjestelmän harjoitusvaiheessa ja varsinaisessa arviointikäytössä epäselvät tai meluisat näytteet reititetään ihmisen arvioitaviksi (Yoon & Zechner, 2017).

Seuraavaksi tunnistimen algoritmit viritetään etsimään puhevirrasta mitattavia piirteitä (features, Evanini & Zechner, 2020), jotka vastaavat arvioitavia puheen piirteitä kuten ääntäminen ja sujuvuus. Kone mittaa tarkasti esimerkiksi äänneiden ja prosodian vaihtelun mallisuoritukseen verrattuina (van Moere & Suzuki, 2017, s. 142) tai taukojen kestot ja epäsujuvuusilmiöiden kuten väärien aloitusten, toistojen ja epäröintien määrän. Tekstiksi muutetusta puheesta voidaan laskea myös sanaston laajuutta, syntaktista monimuotoisuutta (Bhat & Yoon, 2015) ja oikeakielisyyttä. Automaattinen järjestelmä harjoitetaan

antamaan arviot automaattisesti ihmisiltä saadun mallin mukaan (supervised machine learning framework, Evanini & Zechner, 2020).



Kuvio 1. Puheentunnistukseen perustuva arviointi (Evanini & Zechner, 2020, s. 10), *ASR = Automated speech recognition (automaattinen puheentunnistin).

Tutkimushankkeessa tavoitellaan holistisen taitotasoarvion lisäksi viiden analyttisen piirteen automaattista arviointia (ks. Kautonen & von Zansen, 2020). Puhumisen piirteistä sujuvuus ja ääntäminen ovat olleet vahvimmin esillä (Hsieh, Zechner & Xi, 2020), ja merkittävästä edistyksestä huolimatta automaattiseen puheentunnistukseen perustuva arviointi rajoittuu vielä varsin lyhyisiin ja ennustettaviin lausumiin. Nämä ovat vapaampia kuin lukupuhe, josta kehitys lähti, mutta edelleen ollaan kaukana siitä, että kone arvioisi spontaania monologia monenkeskisestä keskustelusta puhumattakaan (Lim, 2018, s. 216). Automaattinen arviointi tarjoaa kuitenkin kiistattoman mahdollisuuden taloudellisempaan ja käytännöllisempään puheen arviointiin kuin koskaan aikaisemmin (Loukina, Davis & Xi, 2017, s. 156).

Aiempi tutkimus kielenoppijoiden käsityksistä

Automaattista arviointia hyödynnetään jo kansainvälisissä kielitesteissä, ja osallistujien näkemyksiä on tutkittu muun muassa englannin kielen TOEFL- ja Versant-testeissä. Puheen automaattiseen arviointiin liittyy haasteita. Esimerkiksi TOEFL-testin digitaalisessa puhokokeessa ongelmia aiheutti kaikkien yhtäaikaista puheesta johtuva melu (Fox & Cheng, 2015). Muissakin tutkimuksissa on havaittu, että taustamelu on merkittävä syy

koeahdistukseen teknisten ongelmien sekä vuorovaikutuksen ja palautteen puutteen lisäksi (Yingzi, 2020). Muita ahdistusta lisääviä tekijöitä ovat kokemus oman kielitaidon heikosta tasosta, tottumattomuus koeformaattiin, stressaava tietoisuus ajan rajallisuudesta sekä kielteinen asenne koneelliseen arviointiin (Yingzi, 2020).

Positiivisista esimerkeistä mainittakoon Liun, Yizonon, Lun ja Wangin (2019) kokeilu, jossa kuuntelua ja puhumista yhdistävää sovellusta käytettiin japanilaisessa teknillisessä yliopistossa. He havaitsivat, että opiskelijat kokevat dialogin koneen kanssa helpottavan jännitystä ja luovan rentoutuneen koelmapiiirin. Toisaalta jotkut opiskelijat saattavat olla tottuneempia perinteiseen opiskeluun ja kokea tekniset taitonsa puutteellisiksi, joten perehdytystä kaivataan.

Toisen laajasti käytetyn digitaalisen puhekokeen, Versant-testin suorittaneet opiskelijat katsoivat sen mittaavan luotettavasti heidän puhetaitoaan, mutta silti he pitivät enemmän perinteisestä parikeskustelusta (Fan, 2014). Menetelmällisesti edellistä perusteellisemmän analyysin kokelaiden Versant-testiin liittyvistä asenteista tekivät Fan ja Bond (2015), joiden mukaan kokelaat pitivät testin suorittamista myönteisenä kokemuksena. Tehtävistä mieluisimmiksi osoittautuivat avoimet tehtävät kuten kerronta ja avoimet kysymykset, joskin tehtäväkokonaisuus koettiin jossain määrin epäautenttiseksi.

Aiemman tutkimuksen valossa kielitaidon koneavusteisen arvioinnin koetut edut ja rajoitukset riippuvat paljolti toimintakontekstista ja osallistujien tarpeista sekä arvioinnin seurauksista. Tyypillisesti koneellinen toimeenpano ja automaattinen arviointi liittyvät nykyisellään matalan kynnyksen (low-stakes) arviointeihin, kun taas isojen ja tärkeiden (high-stakes) puhekokeiden arvioinnin laajamittainen automatisointi on vielä kehitteillä (Schmidgall & Powers, 2017, s. 324).

Tutkimuskysymykset

Tässä artikkelissa käsiteltävä osatutkimus kartoittaa ja analysoi automaattiseen arviointiin tarkoitettujen puhetehtävien toimeenpanoa lukiolaisten näkökulmasta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mitä palautetta lukiolaiset antavat suorittamansa puhumisen kokeen sisällöstä?
2. Mitä mielipiteitä lukiolaisilla on puhumisen kokeen suorittamisesta tietokoneella?
3. Mitä etuja ja haasteita lukiolaiset näkevät puhumisen automaattisessa arvioinnissa?

Varsinaisen työkalun käytettävyyden arvioinnin (Vlachogianni & Tselios, 2021) sijaan keskitymme sisällöllisiin kysymyksiin: tutkimme lukiolaisten käsitysten avulla laadittujen koetehtävien ja suoritusympäristön tarkoituksenmukaisuutta. Käsityksillä tarkoitetaan tässä artikkelissa osallistujien antamaa palautetta kokeilusta, eli heidän näkemyksiään ja mielipiteitään kokeen sisällöstä ja suorittamisesta tietokoneella, sekä yleistä suhtautumista automaattiseen arviointiin. Puhumisen kokeella tarkoitetaan hankkeen laatimia puhumisen tehtäviä, jotka osallistujat suorittivat Moodlessa. Puhumisen automaattisella arvioinnilla tarkoitetaan automaattista puheen tunnistusta, automaattista pisteytystä sekä automaattista palautetta (ks. Evanini & Zechner, 2020; Golonka ym., 2014).

Menetelmät

Artikkelin aineisto koostuu lukiolaisten (n=58) kyselyvastauksista. Lisäksi käytämme kyselyvastauksia tukevana aineistona havaintoja aineistonkeruupäivistä (n=7). Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ja osallistujat, tutkimuksessa käytetyt materiaalit sekä aineiston analyysimenetelmät.

Aineiston kerääminen

Aineisto kerättiin 10 suomen ryhmältä seitsemästä eri lukiosta keväällä 2021 osana DigiTala-hankkeen lukiolaisille suunnattua puhenäytteiden aineistonkeruuta. Aineistonkeruu toteutettiin suomen oppituntien aikana ja opettajat auttoivat käytännön järjestelyissä. Koronarajoitusten takia kaikki aineistonkeruu toteutettiin etänä (opetusryhmistä kolme opiskeli etäopetuksessa ja seitsemän lähiopetuksessa). Keväällä keräsimme kaiken kaikkiaan 1055 ääninäytettä eli 4,7h puheaineistoa 69 lukiolaiselta. Kaikki

kevään 2021 aikana osallistuneet (n=69) eivät antaneet lupaa tutkimuskäyttöön tai vastanneet koetta seuranneeseen kyselyyn, joten tässä artikkelissa aineisto koostuu 58 vastaajasta.

Osallistujat tavoitimme ottamalla yhteyttä lukioiden suomen (S2, FINA, FINB, mofi -oppimäärien) opettajiin. Opettajien suostumuksen jälkeen kysyimme koulun rehtorilta suostumuksen tutkimukseen, jonka jälkeen haimme tarvittavat tutkimusluvut. Koska osallistujat olivat yli 15-vuotiaita, informoimme huoltajia tutkimuksesta opettajien kautta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista.

Osallistujista (n=58) 40 oli tyttöjä, 17 poikia ja yksi muiden sukupuolten edustaja, ja he kaikki olivat iältään 15–21-vuotiaita. Osallistuneista 22 opiskeli suomea S2-kielenä, 17 A-kielenä, kolme B1-kielenä, seitsemän äidinkielenomaisesti (mofi) ja yksi opiskelijoista raportoi opiskelleensa suomea sekä A-kielenä että äidinkielenomaisesti – seitsemän osallistujaa ei osannut nimetä oppimääräänsä, ja yksi jätti oppimääränsä määrittelemättä. B1-tasolle suunnitellun kokeen suoritti 25 osallistujaa ja B2-tasoisien 33 osallistujaa. Koeversio valittiin oppimäärän tai opettajan toiveen perusteella.

Kaikki aineistomme lukiolaiset vastasivat koetehtäviin ja palautekyselyyn tietokoneella lukuun ottamatta yhtä osallistujaa, joka käytti puhelinta. Ääninäytteet nauhoitettiin selaimessa toimivassa Moodle-ympäristössä, jossa osallistujilla oli mahdollisuus kunkin tehtävän yhteydessä kuunnella oma äänite ja nauhoittaa se tarvittaessa uudestaan. Tehtäviin vastatessa osallistujista 21:llä oli langalliset nappikuulokkeet, 17:llä korvan päälle tulevat kuulokkeet mikrofonilla (esim. headset), yhdeksällä bluetooth-kuulokkeet, ja kymmenen ei käyttänyt kuulokkeita lainkaan. Yksi osallistuja ei osannut nimetä käyttämiään kuulokkeita ja mikrofonia.

Ongelmatilanteissa osallistujat ottivat yhteyttä tutkijoihin, jotka neuvoivat osallistujia tilanteesta riippuen joko paikan päällä tai videopuhelun, chatin ja puhelimen välityksellä. Tavanomaiset tukipyynnöt liittyivät kuulokkeiden yhdistämiseen (etenkin bluetooth) sekä Safari-selaimessa esiintyviin teknisiin ongelmiin.

Materiaalit

Osallistujien puhenäytteet kerättiin Moodle-tenttinä, jonka aluksi osallistujat testasivat mikrofonin toimivuuden. Puhetehtävien suorittamisen jälkeen osallistujat vastasivat kyselyyn Moodlessa (von Zansen, 2022a), jonka vastauksia tässä artikkelissa erityisesti tarkastelemme.

Tutkija näytti tunnin alussa esittelyvideon (von Zansen & Junttila, 2021) ja ohjesivun (Sneck & von Zansen, 2021), joiden avulla esitettiin monivaiheisen aineistonkeruun eteneminen. Täytettyään suostumus- ja taustatietokyselyn Webropolissa (von Zansen, 2022b), lukiolaiset saivat Moodle-tunnukset sähköpostiinsa. Jos mahdollista, tutkija jakoi etänä osallistuvan ryhmän yksilöllisiin pienryhmätiloihin, jotta osallistujat saivat tarvittaessa apua häiritsemättä muita osallistujia yhteisessä videoneuvottelutilassa.

Esittelemme seuraavaksi taulukossa 1 kokeissa käytetyt tehtävät (B1-tason koe ks. von Zansen, 2022c; B2-tason koe ks. von Zansen, 2022d) tehtäväpiirreanalyysia (Bachman & Palmer, 1996; Fulcher, 2014) hyödyntäen. Moodle-tentissä oli aluksi 30 minuutin aikaraja ja B1-tason kokeessa kuusi tehtävää, mutta aikarajaa pidennettiin 40 minuuttiin ja tehtävistä viimeinen karsittiin pois ensimmäisten aineistonkeruukertojen perusteella saatujen kokemusten perusteella.

Taulukko 1. Puhetehtävien kuvaus

Tehtäväpiirre	Toteutus
Kokeen ja tehtävien ohjeet	Kohdekielellä suomeksi
Tehtävien määrä	B1 ja B2 -kokeissa viisi tehtävää (2 samaa)
Tehtävien syötteen	Multimodaalisia (sis. tekstiä, kuvia, ääntä)
Aikaraja	30–40min
Odotettu vastaus	Suomenkielistä puhetta, puhekieltä, pituus ja sisältö vaihtelee tehtävätyypeittäin
Vaaditut taidot	Ääneen lukeminen, puheen tuottaminen (lyhyt reagointi / pidempi monologi), orientoitumiskyky tilanteeseen
Äänitteiden kesto	Tavoite 15–60/90 sekuntia, toteutuneet keskimäärin 16 sekuntia, tuottamistehtävissä 21 sekuntia
Vuorovaikutus	Yksilötehtäviä, luokassa saattoivat kuulla toisten vastauksia

Tehtävien ystävyysskouluun liittyvä kehyskertomus oli aiheena todennäköisesti joillekin osallistujille tutumpi kuin toisille. Tehtävät laadittiin vastaamaan opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2015, 2019) finska- ja S2-oppimäärien sisältöjä, automaattisen arvioinnin ja ylioppilastutkinnon reunaehdot huomioiden. Lisäksi tehtävät suunniteltiin vastaamaan arkielämän kielenkäyttötilanteita. B2-tason kokeessa etenkin geenimanipuloitua ruokaa käsitellyt tehtävä 3 liittyi kuitenkin enemmän lukiolaisten kielen opiskelutilanteisiin.

Kaiken kaikkiaan tehtävien tavoitteet olivat jossain määrin ennalta määrättyjä, sillä suoritukset suunniteltiin arvioitavaksi sekä ihmisen että koneen avulla. Koelaadittiin mittaamaan yleistä taitotasoa, tehtävän suorittamista, sujuvuutta, ääntämistä, ilmaisun laajuutta sekä kielellistä tarkkuutta. Arviointikriteerien laadinnassa hyödynnettiin edellä mainittujen opetussuunnitelmien ohella aiemman opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2003) taitotasoasteikkoa, joka kuvaa suullista tuottamista yksityiskohtaisemmin. Opetushallitus

(2021) kehottaakin käyttämään aiempaa taitotasoasteikkoa tukimateriaalina nykyisen (Opetushallitus, 2015, 2019) taitotasoasteikon rinnalla.

Puhetehtävien jälkeen lukiolaiset vastasivat kyselyyn Moodlessa (von Zansen, 2022a). Kyselyllä kartoitettiin lukiolaisten käsityksiä suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista. Kysymykset koskivat kolmea aihepiiriä: osallistujien palautetta ja mielikuvaa tekemänsä kokeen sisällöstä (tutkimuskysymys 1), osallistujien kokemusta kokeen suorittamisesta (tutkimuskysymys 2) sekä osallistujien näkökulmia yleisesti automaattiseen arviointiin liittyen (tutkimuskysymys 3). Kyselylomakkeen laadinnassa hyödynnettiin tutkijan aiempaa kokemusta ja tutkimusta tietokoneavusteiseen kielikokeeseen liittyen (von Zansen, 2019).

Analyysi

Analysoimme numeeriset kyselyvastaukset (kyselylomakkeen kysymykset 1–5 ja 7–8, von Zansen, 2022a) tilastollisella kuvailevalla analyysillä käyttäen Excel 2016 -ohjelmaa. Ennen analyysia koodasimme lomakkeen kysymyksissä olleet vastausvaihtoehdot saman suuntaiseksi (esimerkiksi vaihtoehto 5 aina positiivinen). Tämän jälkeen laskimme frekvenssit ja havainnollitimme mielipiteiden jakautumista graafisesti. Mielipideasteikollisissa kysymyksissä laskettiin myös keskiarvot ja keskihajonnat.

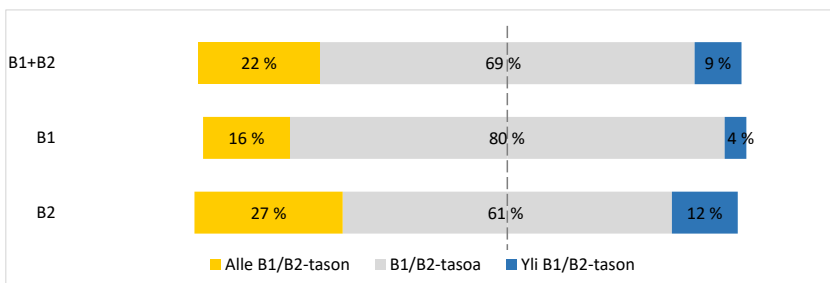
Kyselylomakkeen (von Zansen, 2022a) kysymyksiin 9, 10 ja 11 saadut avovastaukset analysoitiin käyttäen tietokoneavusteista laadullista analyysia, mikä mahdollisti aineistolähtöisen laadullisen sisällön analyysin ohella aineistossa esiintyvien teemojen määrällisen tarkastelun. Avovastaukset vietiin Atlas.ti -ohjelman versioon 9 tekstidokumentteina, minkä jälkeen ensimmäinen tutkija koodasi tekstiaineiston. Koodeista muodostui tässä alustavassa vaiheessa 14 koodia sisältävä käsittepuu. Tämän jälkeen toinen tutkija ryhmitteli uudelleen koodeja kuuteen pääteemaan, jonka jälkeen tutkijat yhdessä jäsenivät aineiston neljän pääteeman alle. Tutkijat havaitsivat, että aineistosta esiin nousseet teemat liittyvät toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä. Kyselylomakkeen (von Zansen, 2022a) avovastaukset kysymyksiin 6 ja 12 analysoitiin laadullisesti tekstinkäsittelyohjelman avulla. Näiden kysymysten avovastauksista etsittiin etenkin muuta analyysia tukevia näkökulmia.

Tulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäinen alaluku esittelee osallistujien käsityksiä puhumisen kokeen sisällöstä, toinen alaluku heidän käsityksiään tietokoneelle puhumisesta ja viimeinen alaluku heidän käsityksiään puhumisen automaattisesta arvioinnista yleensä.

Puhumisen kokeen sisältö

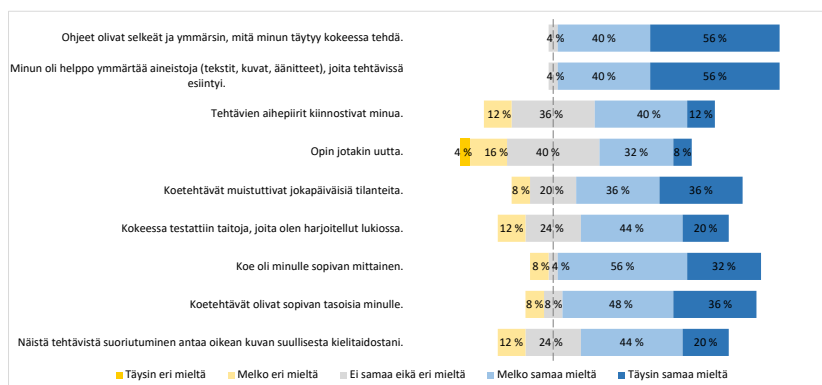
Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee osallistujien antamaa palautetta kokeen sisällöstä. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan suoritustaan suhteessa kokeen tavoitetasoon (joko B1 tai B2), jolle tehtävät oli suunnattu. Suurin osa (69 %) opiskelijoista (n=58) arvioi, että heidän suorituksensa vastasi tavoitetasoa (ks. kuvio 2). Opiskelijoista lähes kymmenesosa (9 %) arvioi kuitenkin oman suorituksensa tavoiteltua taitotasoa korkeammaksi ja hieman yli viidesosa (22 %) tavoitetasoa matalammaksi. Koeversioiden välillä oli eroa: B1-kokeen tehneistä opiskelijoista (n=25) 80 % arvioi suorituksensa olevan tavoitetason mukainen, kun taas B2-kokeen tehneistä opiskelijoista (n=33) vain 61 % piti suoritustaan tavoitetason mukaisena. B2-kokeen suorittajien taitotasoarvioissa oli enemmän hajontaa: neljäsosa (27 %) arvioi oman suorituksensa alittavan tavoitetason ja 12 % ylittävän sen.



Kuvio 2. Osallistujien itsearvioinnit suhteessa kokeen taitotasoon.

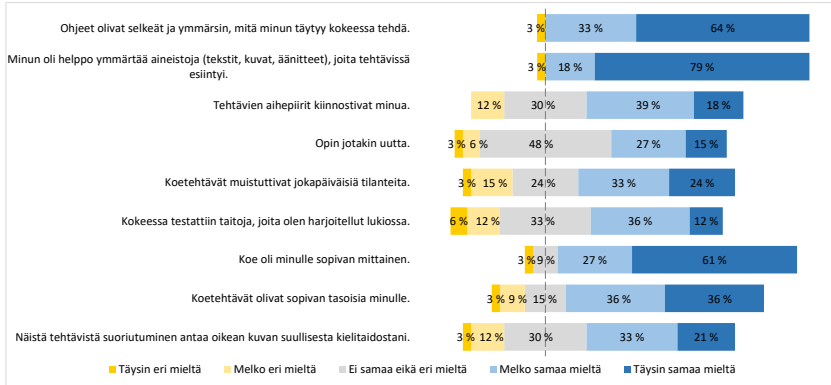
Tiedustelimme, millainen mielikuva opiskelijoille jäi heidän suorittamastaan puhumisen kokeesta. Vastaajat arvioivat asennoitumistaan viisiportaisella Likert-asteikolla. Tulosten perusteella lukiolaiset suhtautuivat kokeeseen neutraalisti (19 % ”ei positiivinen eikä negatiivinen”) tai positiivisesti (69 % ”positiivinen” ja 12 % ”erittäin positiivinen”), sillä yksikään vastaaja ei arvioinut, että kokeesta jäänyt mielikuva olisi negatiivinen.

Opiskelijoille esitettiin kokeen sisällöstä yhdeksän väittämää, joihin he ottivat kantaa viisiportaisella Likert-asteikolla (1 Täysin eri mieltä, 2 Melko eri mieltä, 3 Ei samaa eikä eri mieltä, 4, Melko samaa mieltä, 5 Täysin samaa mieltä). B1- ja B2-kokeen suorittajat vastasivat eri koetehtäviin lukuun ottamatta kahta tehtävää (tehtävät 1 ja 2, von Zansen, 2022c, 2022d), joten tarkastelimme vastauksia tähän kysymykseen koeversoiottain sekä koko aineiston osalta. Kuvio 3 esittää B1-tason kokeen suorittaneiden osallistujien mielipiteet kokeen sisällöstä.



Kuvio 3. Osallistujien mielipiteet B1-kokeen sisällöstä.

Kuvio 4 esittää B2-tason kokeen suorittaneiden mielipiteet kokeen sisällöstä.



Kuvio 4. Osallistujien mielipiteet B2-kokeen sisällöstä.

Yleisesti ottaen sekä B1- että B2-kokeen suorittaneet kokivat, että ohjeet olivat selkeät ja he ymmärsivät, mitä kokeessa täytyy tehdä (ka 4,5). Samoin lukiolaiset kokivat, että heidän oli helppo ymmärtää tehtävissä esiintyviä aineistoja (ka 4,6) ja että koe oli sopivan mittainen (ka 4,3). Alimmat keskiarvot olivat väittämässä ”Opin jotakin uutta” (ka 3,4) ja ”Kokeessa testattiin taitoja, joita olen harjoitellut lukiossa” (ka 3,5). Lukiolaiset olivat melko samaa mieltä väittämän ”Tehtävien aihepiirit kiinnostivat minua” suhteen (ka 3,6).

Kuvioita 3 ja 4 vertaamalla nähdään kuitenkin, että B1- ja B2-kokeiden suorittajien mielipiteissä on jonkin verran eroja. B2-tason suorittaneet ovat esimerkiksi vielä enemmän samaa mieltä kahden ensimmäisen väittämän kohdalla (ks. kuvio 4 ohjeiden selkeydestä 64% ”täysin samaa mieltä”, aineistojen ymmärtämisestä 79% ”täysin samaa mieltä”). Tämä saattaa johtua siitä, että taitotason kasvaessa ohjeiden ja aineistojen ymmärtäminen helpottuu.

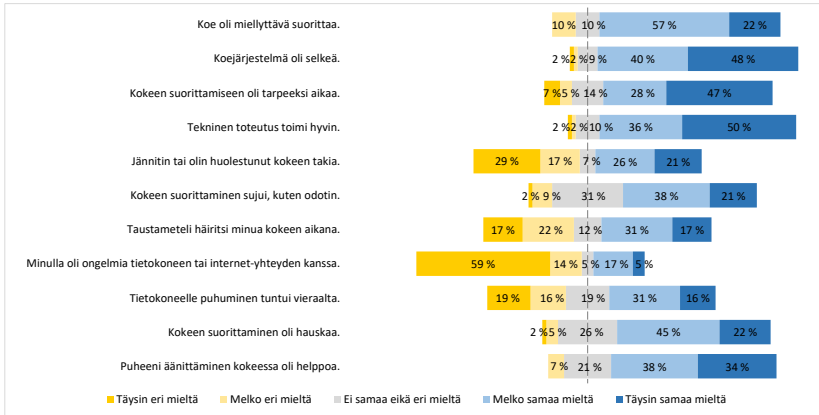
Eroja on nähtävissä myös väittämien ”Koetehtävät muistuttivat jokapäiväisiä tilanteita” (B1: ka 4,0; B2: ka 3,6) sekä ”Kokeessa testattiin taitoja, joita olen harjoitellut lukiossa” (B1: ka 3,7; B2: ka 3,4) kohdalla. Tämä johtuu siitä,

että etenkin ylemmälle tasolle (B2) suunniteltuun kokeeseen sisällytettiin tehtäviä, jotka ovat haastavampia kuin B1-tasolle tyypilliset arkitilanteet. Arkielämän tilanteista abstraktimpiin tehtäviin siirryttäessä puhetilanteet voivat osallistujien mielestä muuttua keinotekoisemmiksi (ks. myös Fan & Bond, 2015). Tästä esimerkkinä B2-kokeen tuottamistehtävä 3, jossa osallistujien tuli katsella lyhyt uutisvideo geenimuunnellusta lohesta ja ottaa sen pohjalta kantaa geenimuunneltuun ruokaan. Väittämän ”Näistä tehtävistä suoriutuminen antaa oikean kuvan suullisesta kielitaidostani” keskiarvo onkin kolmanneksi alhaisin (ka 3,6). Lisäksi on muistettava, että automaattiseen puheentunnistukseen perustuva arviointi rajoittuu usein lyhyisiin yksilön tuottamiin puhenäytteisiin (Lim, 2018), joten sen avulla tavoitetaan vain kapea osa puhumisen käsitteestä (Fan, 2014).

Aineistonkeruupäivinä opiskelijoilta suullisesti saadun palautteen perusteella vaikuttaa siltä, että DigiTalan laatimat tehtävät ovat opiskelijoille uudenlaisia. Lukiolaiset eivät ole lukiossa harjoitelleet tämän tyyppisiä automaattiseen arviointiin soveltuvia puhetehtäviä, jotka ovat luonteeltaan rajatumpia, suoritetaan yksilötehtävinä sekä nauhoitetaan tietokoneella.

Tietokoneelle puhuminen

Toinen tutkimuskysymys kartoittaa osallistujien mielipiteitä puhumisen kokeen suorittamisesta tietokoneella. Tähän tutkimuskysymykseen etsimme vastauksia kyselylomakkeen (von Zansen, 2022a) kysymyksellä 7, jossa lukiolaiset vastasivat väittämiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 Täysin eri mieltä, 2 Melko eri mieltä, 3 Ei samaa eikä eri mieltä, 4 Melko samaa mieltä, 5 Täysin samaa mieltä). Suoritusolosuhteet olivat sekä B1- että B2-kokeen suorittajille samat, joten seuraavassa kuviossa (kuvio 5) esittelemme tulokset yhdistetysti molempien koeversioiden osalta (n=58).



Kuvio 5. Osallistujien mielipiteet kokeen suorittamisesta tietokoneella.

Kuten kuvio 5 näkyy, korkeimmat keskiarvot ovat väittämässä ”Koejärjestelmä oli selkeä” (ka 4,3) ja ”Tekninen toteutus toimi hyvin” (ka 4,3). Aineistonkeruupäivien havaintoihin verrattuna korkeat keskiarvot näissä väittämässä ovat yllättäviä, sillä aineistonkeruussa kohdattiin monia haasteita, jotka liittyivät esimerkiksi mikrofonien toimimiseen sekä siirtymiin Webropolin ja Moodlen välillä tai sisällä. Tulkitsemme osallistujien positiivista suhtautumista (myös Fan & Bond, 2015) niin, että haasteista selvittiin tutkijoiden avulla, ja kokeen suorittamisesta jäi vaikeuksista huolimatta positiivinen käsitys. Alin keskiarvo (ka 2,0), eli osallistujien erimielisyys väittämässä ”Minulla oli ongelmia tietokoneen tai internet-yhteyden kanssa” tukee havaintoa siitä, että kokeen toimeenpano onnistui. Myös kyselylomakkeen avoimen palautteen (von Zansen, 2022a, kysymys 12) perusteella kokeen suorittaminen sujui ongelmitta.

[1] ”siinä [kokeessa] ei ollut mitään ongelmia”

[2] ”Se oli helppoa käyttää ja ymmärsin helposti mitä kaikki piti tehdä.”

Koe oli pääsääntöisesti miellyttävä suorittaa (ka 3,9) ja kokeen suorittamiseen oli tarpeeksi aikaa (ka 4,0). Kyselyvastausten mukaan kokeen suorittaminen sujui jokseenkin odotetusti (ka 3,7), eikä kaikilla opiskelijoilla ollut odotuksia suorittamisesta (31% ”Ei samaa eikä eri mieltä”). Taustameteli ei häirinnyt kaikkia opiskelijoita (ka 3,1) luultavasti siitä syystä, että osa aineistonkeruusta tapahtui etäopiskelun aikana (ks. Fox & Cheng, 2015, äänenlaadun merkityksestä automaattisen arviointijärjestelmän kehityksessä Evanini & Zechner, 2020, s. 12).

Luokkaopetuksessa taustameteli on luonnollisesti häiritsevämpää, kun lukiolaiset puhuvat samassa tilassa samaan aikaan. Myös pelko arvostelluksi tulemisesta voi olla läsnä:

[3] ”Kokeen suorittaminen sujui paremmin yksityisessä tilassa siten ettei taustamelu tai muut ympärillä olevat häiritse. Minua häiritsi muut jotka eivät osallistuneet kokeeseen, sillä tuntui siltä että he kuuntelevat ja arvostelevat vastauksiani joka saattoi vaikuttaa äänitteisiin negatiivisesti.”

[4] ”Oli kivaa osallistua tutkimukseen. Minua jännitti todella paljon, mutta ei se ollutkaan niin paha tehdä tätä koetta. En uskaltanut välillä puhua kuuluvasti ääneen, koska minua huolestutti se, että joku muu saattoi kuulla vastaukseni.”

Koeahdistusta voivat lisätä vieraan koeformin lisäksi aikaraja, kielteinen asennoituminen, taustamelu, tekniset ongelmat, huoli omien digitaalitojen riittävydestä sekä vuorovaikutuksen ja palautteen puute (Fox & Cheng, 2015; Yingzi, 2020). Kuvioista 5 näkyikin, että suurin piirtein puolet opiskelijoista jännitti tai oli huolestunut kokeen takia (ka 2,9), ja tämän väittämän kohdalla keskihajonta olikin verrattain suuri (1,6). Toisaalta automaattinen arviointi voi myös vähentää jännitystä (Liu ym., 2019). Toinen mielipiteitä selkeästi jakanut väittämä oli ”Tietokoneelle puhuminen tuntui vieraalta” (ka 3,1) eli kaikki eivät ole tottuneita puhumaan tietokoneelle, joten sitä tulisi harjoitella (Liu ym., 2019).

[5] ”Tilanteen jännitys ja erikoisuus vaikuttaa suoritukseen, muuten mielenkiintoinen koe”

Tottumattomuus tietokoneelle puhumisesta tuli esille myös aineistonkeruupäivien aikana saadussa suullisessa palautteessa. Kaikki lukiolaiset eivät halunneet heidän ääntään nauhoitettavan, sillä se tuntui joistakin jopa epämukavalta ja liian intiimiltä. Osa lukiolaisista on myös tietoisia tietoturvaan ja tietosuojaan liittyvistä seikoista, joten he halusivat tarkkaan tietää, mihin puhenäytteet tallentuvat ja mitä niillä tehdään. Tiedottamisesta huolimatta läheskään kaikki eivät halunneet osallistua tutkimukseen, kenties juuri äänen nauhoittamiseen liittyvien pelkojen takia. Arvelemme myös, että edistyneemmillä suomen puhujilla oli matalampi kynnys osallistua kokeeseen. Osallistuneet lukiolaiset kuitenkin kokivat, että kokeen suorittaminen oli hauskaa (ka 3,8) ja että puheen äänittäminen oli helppoa (ka 4,0).

[6] *“This was really fun and I had a great time. I have never done anything like this, so it was awesome trying this out. I do have to admit I’m also looking forward to the gift card though.”*

[7] ”Koe oli todella hauska tehdä ja toivon että yo-kirjoituksissa pystyy tulevaisuudessa tehdä suullisen kokeen”

Puheen automaattinen arviointi

Kolmas tutkimuskysymys käsittelee puhumisen automaattiseen arviointiin liittyviä etuja ja haasteita. Tähän etsimme vastauksia kyselylomakkeen (von Zansen, 2022a) kysymyksillä 8, 9, 10 ja 11. Kyselylomakkeen kysymys 8 oli kysymystyyppiltään kyllä/ei ja kysymykset 9–11 olivat avoimia kysymyksiä. Kysymyksessä 12 opiskelijoilla oli mahdollisuus antaa vapaasti palautetta. HavaitSIMME tietokoneavusteisen laadullisen sisällön analyysin avulla aineistosta neljä pääteemaa, jotka otsikoimme: 1) ihminen ja kone, 2) edut ja hyödyt, 3) lisää resursseja, sekä 4) pelkoja ja huolia.

Evanini ja Zechner (2020, s. 4) toteavat, ettei teknologian käyttäjillä aina ole käsitystä siitä, miten automaattinen arviointi toimii, saati sen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Vaikka kyselylomakkeessa (von Zansen, 2022a) ei korostettu

ihmisarvioijien roolia automaattisen arviointijärjestelmän kehittäessä, kyselyaineistosta selkeimmin noussut teema vertaili juuri ihmisen ja koneen suorittamaa arviointia. Ihmisen suorittama arviointi on opiskelijoille tuttua, joten on tietysti luontevaa verrata uutta arviointimenetelmää siihen. Kuten alan tutkimuskirjallisuudessa, lukiolaisetkin miettivät, vastaako automaattisen arvioinnin laatu ihmisarvioinnin laatua ja ymmärtääkö kone kielen oppijan puhetta (lainaus 8–10).

[8] *”How equal are they compared to a human evaluation? Do they give the same results a human would give?”*

[9] *”Onko kone yhtä hyvä arvioimaan tulokset kuin esimerkiksi suomen kielen opettaja?”*

[10] *”Kuinka hyvin kone ymmärtää puhettani? Varmistaako ihminen että kone on ymmärtänyt oikein?”*

Vaikka valtaosaa opiskelijoista automaattinen arviointi ei huolestuta, joukko lukiolaisia suhtautuu automaattiseen arviointiin varauksella. Lisäksi arvelemme, etteivät kaikkein varautuneimmin automaattiseen arviointiin suhtautuvat lukiolaiset osallistuneet kokeiluun, johon osallistuminen oli vapaaehtoista. Kysymykseen 8 ”Olisitko huolissasi, jos tietäisit, että koesuorituksesi arvioi tietokone ihmisen sijaan?” 29 % vastasi ”kyllä” ja 71 % vastasi ”ei” (n=58). Lainaukset 11–14 kuvaavat varautuneempaa suhtautumista automaattiseen arviointiin. Lukiolaiset kyseenalaistavat muun muassa, soveltuuko kone ylipäänsä puhumisen arviointiin.

[11] *”Jos on kerrta puhekoe niin sen on arvioitava ihminen, koneella ei oikee nappa, ku maku muuttuu. Kone on kone, ellei se ajattele kuin ihminen, muuten tuo ei oo jees.”*

[12] *”No ei nyt sillee haittoja, mutta puheessa, äänen käyttö, kielen sävy, nopeus, kaikki nää asiat mitkä tulee enemmän filiksistä, niin niitä on järkevämpi jonkun ihmisen arvioida.”*

[13] *”Kaikki ei voida arvioida koneellisesti, esim sanojen laajuus ja syvyys kone ei pysty kertomaan paremmin kuin ihminen.”*

[14] ”Mielestäni hyötyä on vain se, että se korjaa asiat nopeammin muuten se on epätarkka ja huono.”

Kyselyvastauksissa esiintyy näkemys, että puheen arvioinnissa ihmisen vahvuus on kokonaisvaltaisessa arvioinnissa, kun taas tietokoneelta saatava arvio voi olla täsmällisempi ja oikeudenmukaisempi (lainaukset 15 ja 16).

[15] ”Bad is that a person can take more things into consideration and make a more accurate decision while a computer has a limited data. But it’s less biased.”

[16] ”Det är roligare att prata/bli undervisad av en person men det är ibland lättare att fråga en dator om hjälp för då får man exakt det svar man frågar om.”

Toisaalta kaikki eivät ole samaa mieltä automaattisen arvioinnin oikeudenmukaisuudesta (lainaukset 17–21). Kyselyvastauksissa tulee voimakkaasti esiin huoli siitä, että kone ei välttämättä ymmärrä kaikkien kielenoppijoiden puhetta oikeudenmukaisella tavalla. Lukiolaiset pelkäävät, että koneen antamat arviot eivät ole reiluja ja tasapuolisia. Myös se, miten kone ottaa huomioon puhekielisyyden, erilaiset aksentit ja vammat, huolettaa opiskelijoita.

[17] ”jos kone ei oo riittävän osaava niin se voi johtaa eriarvoisuuteen.”

[18] ”Että kone ei oikealla tavalla pysty arvioimaan ihmisiä yksilöinä.”

[19] ”Koneet voivat joskus ymmärtää puhetta huonommin kuin ihmiset ja tuolloin aliarvioida kokeen tekijää.”

[20] ”jos puhuu esim aksentilla koneella voi olla vaikeeta tunnistaa puhetta tai jos on esim joku vamma joka liittyy puheeseen”

[21] ”Voiko kaikki oikea kielioppi arvioida koneen avulla? Hyväksytäänkö puhekieli ja slangit?”

Lukiolaiset näkevät automaattisessa arvioinnissa kuitenkin paljon etuja ja hyötyjä (lainaukset 22–27). Lukiolaiset tuovat vastauksissaan esiin haasteita, joita he kenties ovat kohdanneet opettajan tekemässä arvioinnissa, kuten arvioinnin objektiivisuus sekä resurssien puute. Vastaajat uskovat automaattisen arvioinnin standardoivan arviointia, sillä kone arvioi puhe-suoritukset objektiivisemmin ilman ennakoasenteita. Näin ollen automaattinen arviointi on osallistujien mukaan ihmisarviointiin verrattuna tasapuolisempaa ja reilumpaa. Vastauksissaan lukiolaiset tuovat esiin näkemyksen siitä, että automaattinen arviointi säästää aikaa ja ihmisten työ määrää, lisää tehokkuutta ja säästää kustannuksia (Loukina ym., 2017).

[22] ”Datorn bedömmet alla lika.”

[23] ”Ei ole tiettyä henkilöä, joka kuuntlee äänitteitä, ja tällä tavalla kukaan ei luo mielipidettä sinusta.”

[24] ”Fördelar att lärarna har mindre jobb.”

[25] ”Arviointi tapahtuu koneen avulla nopeammin.”

[26] ”Edut sanoisin olevan siinä että kun vastaus tulee se ei ole ihmisen tarkstama. Kone on myös ihmistä tehokkaampi. Ihminen ei jaksa tarkistaa tuloksia 24/7.”

[27] ”Se on nopeampaa ja helpompaa. Vähentää palkkakustannuksia.”

Joidenkin mielestä yksi koneellisen arvioinnin hyöty liittyy ihmiskontaktin puuttumiseen. Kaikki lukiolaiset eivät ole parhaimmillaan ihmisen kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, jolloin tietokoneelle puhuminen jännittää vähemmän (ks. lainaukset 28 ja 29). Kenties lukiolaiset pelkäävät vieraalla kielellä käytävissä vuorovaikutustilanteissa vastapuolen reaktiota, virheitä ääntämisessä tai puutteita sanastossa. Toisaalta, kuten edellisessä luvussa ja lainauksissa 30 ja 31 alla tuodaan esille, toisia juuri tietokoneelle puhuminen jännittää tai se tuntuu vieraammalta kuin ihmiselle puhuminen. Kaiken kaikkiaan lukiolaiset näkevät paljon hyvää automaattisessa arvioinnissa: koneelta saa palautetta reaaliaikaisesti (Zhang ym., 2020, s. 21), mikä

mahdollistaa harjoittelun ajasta ja paikasta riippumatta (lainaukset 32–34, myös Taalas, 2007, s. 417).

[28] ”bra att dom som blir närvösa va att utvärderas av en människa inte känner den ororn och dåligt för att det kan bi fel i programmet”

[29] ”Mielestäni hyötynä on se, että joillain voi olla pientä jännitystä tai pää lyö tyhjiään oikeen ihmisen kanssa.”

[30] ”Mielestäni puhelu sujuu paremmin kun puhut oikean ihmisen kanssa.”

[31] ”Det känns främmande att prata till en dator.”

[32] ”Että saa arviointi heti.”

[33] ”Voi olla kotona.”

[34] ”Kenenkään ei tarvitse panostaa aikaa arviointiin, ja on helpompi oma-aloitteisesti harjoitella sekä saada palautetta.”

Toisaalta osallistujien vastauksissa kuuluu ensinnäkin pelko siitä, ettei automaattista arviointia ohjelmoitaisi riittävän hyvin (lainaukset 35–37 alla), jolloin arvioinnin tulokset eivät vastaisi opiskelijoiden todellista kielitaitoa. Samoin osa peloista liittyy ylioppilastutkinnon kaltaisen tärkeän kokeen toimeenpanoon ja puhtaasti teknisiin kysymyksiin, kuten taustameluun (lainaukset 38 ja 39). Edellä esitettyjen pelkojen takia lukiolaiset esittävät ratkaisuksi hybridiarviointia, jossa puhesuoritukset arvioisi koneen lisäksi ihminen (lainaus 40).

[35] ”Folk kan svara så olika på samma frågor så en dator kanske inte har alla möjliga svar programmerat.”

[36] ”Men det kan vara att den inte har alla svar så bedömningen kanske är strängare/svårare.”

[37] ”vaikka jokin onkin oikein, kone luulee asian olevan väärin”

[38] ”Miten tulee toimimaan kun on esim. ylppäreissä suuressa ryhmässä tätä tekee. Eikö ihmiset puhu päälle?”

[39] ”Äänitteissä saattaa kuulua taustamelua joka voi vaikuttaa negatiivisesti koneelliseen arviointiin.”

[40] ”Se voi helpottaa koen arviointia mutta olisi hyvä jos ihminen myös arvioi kokeen tietokoneen lisäksi.”

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa analysoidut lukiolaisten käsitykset auttavat tarkastelemaan, miten käyttökelpoista ja oikeudenmukaista tutkimushankkeen kehittämä puheen automaattinen arviointi on suhteessa aiottuun tarkoitukseen (Bachman & Palmer, 2010). Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksessa kokeillut puhetehtävät olivat pääsääntöisesti onnistuneita ja Moodle osoittautui toimivaksi suoritusympäristöksi. Havaitimme osallistujien avoimissa kyselyvastauksissa neljä pääteemaa, jotka liittyivät ihmisen ja koneen vertailuun, automaattisen arvioinnin etuihin ja hyötyihin, sen lisäämiin resursseihin, sekä siihen liittyviin pelkoihin ja huoliin.

Tutkimuksen kontekstissa tehtävänlaadinta on tasapainoilua vallitsevan kielitaitokäsityksen (Opetushallitus, 2003, 2015, 2019) ja automaattisen arvioinnin rajoitusten (ks. Zhang ym., 2020; Evanini & Zechner, 2020, s. 11) välillä. Kehittämämme automaattinen arviointi tavoittaa vain osan suullisesta kielitaidosta – parhaiten kielelliset kompetenssit kuten fonologisen, sanastollisen ja kieliopillisen sekä osittain pragmaattisen (Euroopan neuvosto, 2001; Hildén, 2000). Sen sijaan sosiolingvistinen osaaminen ilmenee vain rajallisesti simuloidussa ja konekontekstiin yhdenmukaistetussa tilanteessa. Myös yleisten kompetenssien sisällöt kuten yksilöllisten tietojen ja kokemusten ilmaiseminen ja suhtautumistavat uusiin tilanteisiin ja ihmisiin jäävät vielä konearvioinnin ulottumattomiin. Siksi ihmisen ja koneen tekemän arvioinnin yhdistäminen on perusteltua (hybridimallista Evanini & Zechner, 2020, s. 11). Automaattiseen arviointiin liittyvistä haasteista (Evanini & Zechner, 2020) huolimatta tämä tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että automaattiseen puheentunnistukseen perustuvat työkalut ovat lupaava lisä kielen opetukseen

ja puhumisen harjoitteluun (Golonka ym., 2014) ja tulevaisuudessa myös summatiiviseen arviointiin (ks. Evanini & Zechner, 2020; Schmidgall & Powers, 2017).

Tutkimus toi esiin haasteen, joka koskee tehtävänlaadintaa opiskellun oppimäärän lähtökohdista. Teoriassa on järkevää laatia kuhunkin oppimäärään sidottuja tehtäviä, mutta käytännössä osallistujien jakaminen B1- tai B2-tason koeversoihin lukiossa opiskellun oppimäärän (A- ja B-finska, mofi tai S2) tai opettajan toiveen perusteella ei osoittautunut mielekkääksi. Puhujien taitotasot opetusryhmän sisällä vaihtelivat nimittäin suuresti. Puhumisen arvioiminen yhdellä mittarilla on haastavaa, jos samassa ryhmässä on Suomeen hiljattain muuttaneita ja suomea toisena kotikielensä puhuvia. Kysymys on ennen kaikkea koulutuspoliittinen ja koskee suomalaisia kielikasvatuksen rakenteita. Lukiolaisten taitotasoerot vaikuttivat huomattavilta etenkin tutkimuksen kohdekielen ja mitattavan taidon – eli suomen puhumisen – osalta.

Ratkaisuna puhuja voisi itse valita oman taitotasonsa tai järjestelmä voisi mukautua, eli antaa kullekin kielenoppijalle sopivan tasoisia tehtäviä opiskelijan antaman puhe-suorituksen perusteella. Puhumisen kokeen käytännön toteutus ylioppilastutkinnon kielikokeissa (Vaarala ym., 2021) vaatiikin teknisten ratkaisujen lisäksi myös sisällöllistä kehitystyötä. Kannustamme kielten oppimisen, kielitaidon arvioimisen sekä opetusteknologian parissa työskenteleviä lisäämään taitotasoajattelua oppimäärälähtöisyyden rinnalle. Niin heikompien kuin edistyneempien puhujien tulisi voida osoittaa osaamisensa tarkoituksenmukaisella tavalla.

Lisäksi havaitsimme, etteivät lukiolaiset suhtaudu varauksetta äänensä nauhoittamiseen. Arvioinnista viestittäessä on tuotava esiin myös tietoturva ja tietosuojaa, sillä lukiolaiset ovat kiinnostuneita siitä, mihin ja miksi heidän ääntään nauhoitetaan (käyttäjille viestimisen tärkeydestä Evanini & Zechner, 2020, s. 4). Vaikka teknologian käyttö jakaa mielipiteitä, se voi luoda kannustavan ympäristön puhumisen harjoittelulle. Suomen puhumisessa lukiolaisia vaikuttaa tämän tutkimuksen perusteella pelottavan etenkin muiden arvostelu tai naurunalaiseksi joutuminen. Opiskelijoiden tausta ja aiemmat kokemukset vaikuttanevat suhtautumiseen. Hankkeessa kehitettävä työkalu (Kautonen & von Zansen, 2020) on tarpeellinen, sillä se mahdollistaa itsenäisesti tapahtuvan vieraan kielen harjoittelun, minkä uskomme lisäävän

varmuutta suomen puhumiseen. Tämän lisäksi kannustamme lisäämään itse- ja vertaisarviointia suomen opetukseen.

Saadun tutkimustiedon pohjalta kehitettävä työkalu tukee elinikäistä kielen oppimista tuomalla joustoja aikaan ja paikkaan (Taalas, 2007) mahdollistaen harjoittelun opiskelijan elämäntilanteesta riippumatta. Kuten Taalas (2007, s. 428) kehottaa, hyödynnäme hankkeessa monialaista osaamista ja kutsuimme tämän osatutkimuksen osallistujia vaikuttamaan kehitystyöhön. Automaattisesti arvioitavan puhumisen kokeen validiustarkastelua tulisi jatkaa tutkimalla myös muiden osallisten, kuten ihmisarvioijien ja opettajien, käsityksiä. Tulevaisuudessa aiomme tutkia kehittämämme Moodle-työkalun (von Zansen ym., 2022) käytettävyyttä (Vlachogianni & Tselios, 2021).

--

Suomen Akatemia rahoittaa DigiTala-tutkimushanketta (2019–2023). Kiitämme yhteistyöstä projektin tutkijoita Helsingin yliopistosta (rahoituspäätös 322619), Aalto-yliopistosta (rahoituspäätös 322625) sekä Jyväskylän yliopistosta (rahoituspäätös 322965).

Lähteet

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bhat, S., & Yoon, S. Y. (2015). Automatic assessment of syntactic complexity for spontaneous speech scoring. *Speech Communication*, 67, 42–57. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2014.09.005>
- Dimova, S., Yan, X., & Ginther, A. (2020). *Local language testing: Design, implementation, and development*. London: Routledge.
- East, M. (2016). *Assessing foreign language students' spoken proficiency: Stakeholder perspectives on assessment innovation* (Vol. 26). Singapore: Springer.
- Euroopan neuvosto (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evanini, K., & Zechner, K. (2020). Overview of automated speech scoring. Teoksessa K. Zechner & K. Evanini (toim.). (2020). *Automated speaking assessment: Using language technologies to score spontaneous speech*, 3–20. London: Routledge.
- Fan, J. (2014). Chinese test takers' attitudes towards the Versant English Test: a mixed-methods approach. *Language Testing in Asia*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40468-014-0006-9>
- Fan, J., & Bond, T. (2015). A Rasch measure of test takers' attitude toward the Versant English test. *Pacific Rim Objective Measurement Symposium (PROMS) 2014 Conference Proceedings*, 65–85. Heidelberg: Springer Berlin. https://doi.org/10.1007/978-3-662-47490-7_6
- Fox, J., & Cheng, L. (2015). Walk a mile in my shoes: Stakeholder accounts of testing experience with a computer-administered test. *TESL Canada Journal*, 65–86. <https://doi.org/10.18806/tesl.v32i0.1218>
- Fulcher, G. (2014). *Testing second language speaking*. London: Routledge.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>

- Hildén, R. (2000). *Att tala bra, bättre och bäst: Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen taito testisuoritusten valossa* [Väitöskirja]. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos – Helsingin yliopisto.
- Hsieh, C. N., Zechner, K., & Xi, X. (2020). Features measuring fluency and pronunciation. Teoksessa K. Zechner & K. Evanini (toim.). (2020). *Automated speaking assessment: Using language technologies to score spontaneous speech*, 101–122. London: Routledge.
- Kautonen, M., & von Zansen, A. (2020). DigiTala research project: Automatic speech recognition in assessing L2 speaking. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2020/digitala-research-project-automatic-speech-recognition-in-assessing-l2-speaking> (Luettu 15.12.2021.)
- Lim, G. S. (2018). Conceptualizing and operationalizing second language speaking assessment: Updating the construct for a new century. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 215–218. London: Routledge. <https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1482493>
- Liu, T., Yizono, T., Lu, Y. & Wang, Z. (2019) Application of human-machine dialogue in foreign language teaching at universities. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, Volume 573. Luoyang: IOP Publishing Ltd. <https://doi:10.1088/1757-899X/573/1/012047>
- Loukina, A., Davis, L., & Xi, X. (2017). Automated assessment of pronunciation in spontaneous speech. Teoksessa O. Kang & A. Ginther (toim.). (2017). *Assessment in second language pronunciation*, 153–171. London: Routledge.
- Van Moere, A., & Suzuki, M. (2017). Using speech processing technology in assessing pronunciation. Teoksessa Kang, O., & Ginther, A. (toim.). (2017). *Assessment in second language pronunciation*, 137–152. London: Routledge.
- Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus
- Opetushallitus (2021). *Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko> (Luettu 07.12.2021.)

- Schmidgall, J. E., & Powers, D. E. (2017). Technology and high-stakes language testing. Teoksessa C. A. Chapelle & S. Sauro (toim.). (2020). *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 317–331. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sneck, M. & von Zansen, A., 2021. DigiTala – teknologia avuksi suullisen kielitaidon arviointiin. [Verkkosivu]. <https://www.thinglink.com/card/1441369150902501378> (Luettu 15.12.2021.)
- Taalas, P. (2007). Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. Teoksessa M-R. Luukka & S. Pöyhönen (toim.). (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, 413–429. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus – Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3> (Luettu 30.11.2021.)
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E., & Karppinen, S. (2021). Kielivaranto. Nyt!: *Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus – Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf (Luettu 09.12.2021.)
- Vlachogianni, P., & Tselios, N. (2021). Perceived usability evaluation of educational technology using the System Usability Scale (SUS): A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1867938>
- Yingzi, D. (2020). Anxiety on computer-based foreign language spoken test: a review of literature. *Frontiers in Educational Research*, 3(6). <https://doi.org/10.25236/FER.2020.030615>
- Yoon, S. Y., & Zechner, K. (2017). Combining human and automated scores for the improved assessment of non-native speech. *Speech Communication*, 93, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2017.08.001>
- von Zansen, A. (2019). *Uudenlaista kuullun ymmärtämistä – Kuvan ja videon merkitys ylioppilastutkimuksen kielikokeissa*. [Väitöskirja]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7961-4>
- von Zansen, A. & Junttila, S. (2021). DigiTalan esittelyvideo kouluille. [Video]. Moniviestin. <https://m3.jyu.fi/jyumv/ohjelmat/hum/solki/digitala/digitala-esittely> (Luettu 15.12.2021.)
- von Zansen, A. (2022a). DigiTala's post-test questionnaire for L2 Finnish learners (upper secondary schools 2021). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6562884>

- von Zansen, A. (2022b). DigiTala's pre-test consent and background information form for L2 Finnish learners (upper secondary schools 2021). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6562663>
- von Zansen, A. (2022c). DigiTala's speaking tasks for L2 Finnish learners (proficiency level B1). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6562855>
- von Zansen, A. (2022d). DigiTala's speaking tasks for L2 Finnish learners (proficiency level B2). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6562865>
- von Zansen, A., Alanen, T., Al-Ghezi, R., Erkkilä, J., Harjunpää, T., Heijala, M., Kallio, H. (2022). DigiTala Moodle plugin. https://github.com/aalto-speech/moodle-mod_digitala
- Zhang, M., Bridgeman, B., & Davis, L. (2020). Validity considerations for using automated scoring in speaking assessment. Teoksessa K. Zechner & K. Evanini (toim.). (2020). *Automated speaking assessment: Using language technologies to score spontaneous speech*, 21–31. London: Routledge.

The Role of Anonymity in Live Participation Platforms for Online Language Learning

SATU TUOMAINEN

satu.tuomainen@uef.fi

University of Eastern Finland, Language Centre

Abstract

In this study, students at a Finnish university used a live participation platform (LPP) called Presemo during their academic English online courses. Students (N=115) completed an online questionnaire to determine how they perceived the LPP, whether the anonymous platform encouraged them to ask questions more freely, and if the students viewed the LPP as a genuine educational tool or as entertainment value. Results indicate that the LPP was considered useful, and the anonymity was encouraging. However, anonymity was also criticised by some and the LPP was seen as more entertainment than education. LPPs are one method to engage students through technology but more data are needed to determine the usefulness of LPPs as they must entail real educational value to function as an effective addition to language learning.

Keywords

Online learning, mobile learning, live participation platform, anonymity, student engagement

Introduction

Online learning has become an integral part of education in all levels, and it promotes lifelong learning by offering flexible opportunities for learning in all stages of life. In Finnish higher education (HE) lifelong learning is particularly highlighted because of the student age structure: Finnish university students are older than in most European countries and enter university studies from increasingly heterogeneous backgrounds (Saari et al., 2020; Ursin, 2019). Therefore they can also benefit from the lesser constraints on time and location offered by online learning.

Online learning has also long been used in language learning, including university level academic and field-specific language courses. Language courses online typically apply a variety of synchronous and asynchronous methods for activating and engaging students, whether live classes or lectures are held by the teacher. Typically in online learning students wish to engage, communicate, and collaborate with their peers (Harasim, 2017; Kaufmann, Sellnow & Frisby et al., 2016). One method for promoting student participation and encouraging them to pose questions and ask for clarifications is the use of live participation platforms (LPPs) (Mehta, Miletich & Detyna, 2021), common examples of which are trademarked Padlet, Nearpod and Presemo. Presemo will be discussed in more detail in this study.

An important element of LPPs is that they promote student participation through anonymity (Sætra, 2021; Zainuddin et al., 2020). Online learning, if provided as an option to classroom learning, can also be a more preferable option for students with social or general anxiety, including learning difficulties, anxiety, and language learning anxiety (McKee & Scandrett, 2016; Russell, 2020). Online learning at university typically requires a student to log into a learning environment or session with their own name, which, while crucial for overall participation and assessment, can increase the threshold for asking questions or clarifications (Zhang et al., 2020). LPPs allow students to anonymously post questions, comments, or concerns to a screen visible to everyone, making LPPs an effective way to activate and encourage all students. There is still limited study of LPPs, so it is essential to conduct further explorations on the effectiveness and perceived benefit of LPPs.

In this study, students from various degree programmes at a Finnish university used an LPP called Presemo in their academic English online courses starting in 2020–2021. In synchronous teaching the platform was active during scheduled classes, discussions, and group work, and asynchronously as a platform in the Moodle online learning environment, allowing students to post questions, concerns, and other points at any time during the course. Following each course, six in total, students (N=115) completed an online questionnaire with Likert-scale questions and open-ended questions about the use of the LPP.

The research questions, examined through the questionnaire, were:

1. How did students perceive the LPP as part of their academic and field-specific language learning?
2. Did the anonymous platform encourage students to be engaged with the teacher and peers?
3. Did students view the anonymous LPP as a genuine educational tool or as entertainment value?

Theoretical framework

Engaging students in online learning

While online learning has become an integral part of HE, there are also concerns about the lack of interaction and engagement (Kaufmann et al., 2016). Online students face a number of challenges related to isolation, self-discipline, and technical literacy (Kaufmann & Vallade, 2020) so online teachers should actively foster student-student and instructor-student collaboration and communication (Fehrman & Watson, 2021). As the development of language skills is connected to socialisation, the premise of developing language proficiency online introduces the student often to isolation from others, if the teacher does not actively engage the students in collaborative learning. This sense of building rapport can be seen as critical to the success of an online course (Mehall, 2020; Peachey, 2017).

Providing students with opportunities to ask questions, participate and collaborate through asynchronous and synchronous tools is therefore essential

in online learning (Aldrich, Kaufmann & Rybas, 2017). Blessinger and Wankel (2013) also maintain that discourse through technology should apply the same functions as live classroom teaching, i.e. social learning, fostering inquiry, problem solving and critical and collaborative thinking. Providing variety and engaging students are crucial in online learning as the potential for students' non-learning related multitasking is strong, e.g. viewing other Internet content, social media sites or chatting with friends (Deng et al., 2021).

Online learning has been connected to multiple learning theories, including behaviourist, constructivist, situated, collaborative, informal and lifelong (Crompton, 2013). Most often it appears to be associated with social constructivism and activity theory as both focus on supporting learning, engaging, and retaining learners and creating learning environments conducive to meaningful experiences (Blessinger & Wankel, 2013).

Live participation platforms (LPPs) as student engagement tools

Using modes of student activity and engagement during live online classes, such as text chat or boards, provides students an opportunity to react live, either prompted or unprompted. For instance, collating questions or ideas on a virtual whiteboard is frequently used to maintain student engagement. Griffith and Roberts (2013) refer to 'backchanneling' when discussing any simultaneous communication within a learning environment that allows students to communicate with the teacher, the presented information and each other. Typical tools for backchanneling include instant messaging or chat software, more recently also various browser-based live participation platforms (LPPs).

LPPs are particularly useful for the anonymous collection of student perspectives, inquiries and opinions, polling students on potentially sensitive subjects and identifying misconceptions (De Brasi & Gutierrez, 2021). They invite the teacher to check the understanding of the entire audience in an equal and non-invasive manner. In fact, LPPs as anonymous text responses can be seen to promote equal participation in the classroom more effectively than the teacher inviting oral participation which can be often dominated by more vocal and confident students (Chen, 2021).

LPPs can be used to elicit a variety of responses from students through text, emoticons, or voting on questions. Previously technological voting in the classroom had been conducted with Clickers, and these immediate response tools were found to increase student learning through elevated motivation (Gok, 2011; Griffith & Roberts, 2013). More recently Zweekhorst and Maas (2015) examined a participation platform called GoSoapBox with Dutch students, with 68% of the students agreeing that they were more involved with the lecture. Further, Chen (2021) has studied the use of Padlet, a mobile-learning text platform, and found that partly integrating the LPP forum significantly enhanced students' perception of the attended class.

However, previously HE students have also been neutral or negative towards online or classroom activation tools, as in Griffith and Roberts' (2013) study with 32% reacting negatively to classroom Clickers and 29% remaining undecided. In addition, while in Zweekhorst and Maas' study Dutch students indicated a positive reaction to the LPP, inviting active mobile or computer use during lectures was not received well by all students, and some students without devices in the classroom were unable to participate. In this study the use of the LPP has another dimension as it is not used in the live classroom but rather in online learning.

Anonymity of LPPs in supporting engagement

While monitoring interactions is important in formal online learning, anonymity in tasks which do not fall under course assessment can indicate being respectful of different types of students. LPPs as anonymous platforms enforce the privacy of students' personal lives as many students may feel uncomfortable sharing that they cannot follow the lecture, do not know the answer, or need assistance to keep up with the content. Anonymous chats allow students to discuss topics at a rapid pace and to pose questions they might consider 'stupid' (Vehkalahti & Nelimarkka, 2015). Therefore anonymity can offer students a chance to save face, rather than feel embarrassed in front of their peers for the questions they ask (Dumford & Miller, 2018).

However, one issue with LPPs is the potential for uncivil discourse (Cornelius, Gordon & Schyma, 2014). As students are used to anonymous communication online in various platforms, forums, applications, and sites, they may feel

anonymous communication within their studies is a chance to engage in uncivil language or activities. The potential lack of social and non-verbal cues is one factor which can incite potentially disruptive and disrespectful behaviour in online communication. Bender (2012) also acknowledges that online students can be uncivil towards their teachers or peers, possibly because of diverse backgrounds, different value systems or, perhaps more importantly, the remoteness of the learning process and the feeling of anonymity.

Yet despite the potential for misuse, anonymity can support students with anxiety and learning difficulties. Students suffering from a generalised anxiety disorder can be anxious about social or performance situations in which they are exposed to a new situation, new people and possibly evaluation (Naylor, Bird & Butler, 2021). HE students in their academic and field-specific language and communication courses may suffer from social or general anxiety but for many the foreign language is the main cause for concern. Language anxiety refers to feelings of worry, fear and negativity associated with a learned foreign language (Aslan & Thompson, 2021; Russell, 2020). While foreign language anxiety has also been seen with students specialised in foreign language study, it may be more prevalent with students in their academic and field-specific language courses.

Presemo

The LPP used in this study was Presemo, a browser-based live participation platform which allows the audience to participate in a variety of ways during a class or presentation (Nelimarkka et al., 2016; Vehkalahti & Nelimarkka, 2015). Presemo functions as a website that users can access using their smartphones, laptops, tablets or other connected devices, and teachers can activate various blocks for participations, such as chats, polls, and voting. In effect this LPP provides a virtual wall for interaction so that submissions can be shared and viewed by everyone as soon as they are posted. Figure 1 demonstrates on the left the main user interface of Presemo as visible to the users in their devices, and on the right the teacher's control view.

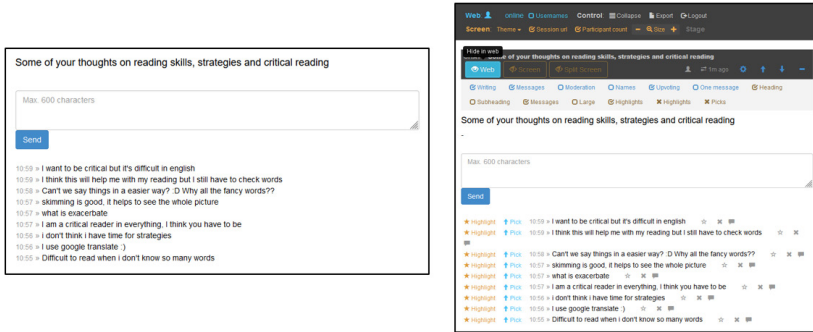


Figure 1. The user interface of Presemo, with the screen/student view on the left and the control/teacher view on the right (screen capture from a course on academic reading skills).

Early studies on the use of Presemo with Finnish university students showed that the explicit feedback created by the platform improved students' understanding of the presented information (Chanel et al., 2010). Since then, Presemo has been adopted by various Finnish HE institutions to be used in teaching, meetings, workshops, events, and conferences as it is considered a fairly versatile platform with possibilities for text, questions, polls, questionnaires, and voting. For the teacher, the platform enables moderation if necessary (i.e. messages posted only if accepted), any questions posted can be replied to on the platform, and posts can be highlighted or deleted.

Methods

This study utilised a mixed methods research design as the online questionnaire used to collect students' views and perceptions of the use of the Presemo LPP included both quantitative Likert-scale questions and qualitative open-ended questions. Mixed methods can be argued to increase accuracy in data interpretation and provide a more comprehensive picture of the phenomenon under study (Creswell & Creswell, 2018). Mixed methods are also frequently used in social, behavioural, and educational sciences research.

The online questionnaire made available for students after their course was ultimately conducted with 115 students between 2020 and 2021 from six different courses on academic English. The questionnaire was deliberately made fairly brief to encourage participation but to gain a more comprehensive view of various students' views on the use of the LPP in online teaching and learning. The Likert-scale section of the questionnaire included seven questions, with options provided between 1 and 5 (and 0 for cannot say). Two open-ended questions were provided on the usefulness of the LPP and on the anonymity of the LPP.

Table 1 shows the socio-demographic characteristics of the participants. The students were both bachelor and master students and took part either on a general academic English course available for all students, or a course specific for their study programme.

Table 1. Study participants (N=115)

	n	%
Gender		
Female	82	71 %
Male	31	27 %
Other	2	2 %
Age		
18–25	21	18 %
25–30	51	44 %
30–50	32	28 %
50+	11	10 %
Current studies		
Bachelor	75	65 %
Master	40	35 %
Field of study		
Health sciences	39	34 %
Humanities	5	4 %
Natural sciences	32	28 %
Social sciences	39	34 %
Experience of university online courses		
0-1 years	31	27 %
1-2 years	39	34 %
3+ years	45	39 %

Of the 115 respondents, 74 (64%) also provided answers to the two open-ended questions, providing valuable information about the students' perceptions and attitudes towards the LPP. The quantitative data were analysed using IBM SPSS Statistics software for percentages, frequencies, means and standard deviation. The limited number of questions, however, prevented the use of more sophisticated

statistical analyses for the quantitative data. The open-ended qualitative data were analysed using content analysis and the qualitative data analysis software ATLAS.ti, with topic coding with tags and labels within the data and followed by axial coding (Bengtsson, 2016). Mixing in this mixed methods study occurred both during the data collection and the data analysis. The processing and analysis of all the data were also approached throughout the study with conscious minimisation of researcher subjectivity and bias (Creswell & Creswell, 2018).

Results

The questionnaire on the use of the Presemo LPP during the students' course on academic English in 2020-2021 received 115 responses. The majority of the respondents were female (71%), as were the majority of the participants in all six courses. Female students are also well-represented in the university's study programmes in health and social sciences which accounted for 68% of all respondents in this study (cf. Table 1). The ages of the respondents ranged from 19 to 61 years old, with the average age 33 and median age 28 (SD 11.5). This is in line with the lifelong learning nature of Finnish HE as students enter their studies from heterogeneous backgrounds and often with extensive work experience, so the average age of a Finnish university students is higher than the European average (Saari et al., 2020; Ursin, 2019).

65% of the respondents were studying for their bachelor's degree, which in this study context was expected as the majority of academic and field-specific language and communication courses at Finnish universities are part of bachelor's degrees (Tuomainen, 2016). All respondents already had experience of online learning during their university studies, in no small part because of the Covid-19 pandemic which forced most courses in Finnish universities in 2020-2021 to be organised online.

Usefulness of the LPP

The questionnaire included a five-scale question on whether students found the use of the Presemo LPP useful during the course: "Did you find Presemo a useful addition during your online course, either live or in Moodle, and whether you used it or not?" 57 % of the respondents (n=65) considered the LPP either useful or very useful (Likert scales 4 and 5) but 40 students (35%) also selected scales

1 and 2 (not at all useful, barely useful, respectively) as their responses. This division between those who enjoyed the possibility of the LPP to support their learning and those who found it unnecessary (even “a gimmick”), especially for online language learning, can be said to be significant. Similar results about the polarising effect of LPPs have been obtained with other European university students (e.g. Zweekhorst & Maas, 2015).

The use of the LPP was also explored with a subsequent open-ended question: “Please specify any aspects of the LPP you found useful or not useful”. This question resulted in 74 text responses, ranging from one word (“*unnecessary*”) to 23 words. Analysis and coding of the text data resulted in codes and themes which are summarised in table 2.

Table 2. Themes and codes related to the LPP in the qualitative data

Codes	No. of responses
Useful to check understanding	21
Useful addition to other tools	5
Useful in live teaching for teacher’s answers	11
Posting without names is encouraging	9
Somewhat useful in Moodle without time constraints	2
Distracting in live teaching (too many open windows/tabs)	12
Not necessary in Moodle but can be used live	4
Would work better in the classroom or lecture hall	6
No necessary at all (as a text platform)	3
A teaching gimmick	1
Total = 10	Total = 74

In the open-ended data both useful and less useful qualities were mentioned, as seen in table 2. The use of the Presemo LPP was a useful tool for some students to ask questions either during the live teaching sessions or in Moodle. Yet some also viewed the platform as distracting during live teaching as it required several browser windows or tabs, and some students, especially in a

foreign language class, wanted to focus on the teacher without additional tools. Similar results have been obtained in previous studies about the distractive element of the LPP when students wish to focus on the lecture/teaching (cf. Zweekhorst & Maas, 2015). Figure 2 demonstrates the multi-window/tab view for students while following an online class held on Zoom, which includes shared PowerPoint slides and the Presemo window.

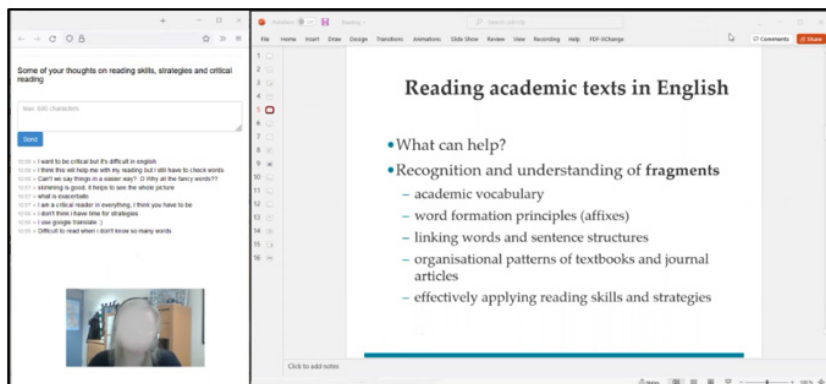


Figure 2. Student view of an online class held on Zoom with shared PowerPoint slides (right), Presemo screen (left) and teacher camera (left bottom, here blurred).

However, an element of student engagement can be seen in the qualitative data as the immediacy of the teacher's response to questions posted to the platform was viewed positively (seen previously also in Fehrman & Watson, 2021). Anonymity was also highlighted in this questionnaire section although questions specifically about anonymity were to follow. Further, the flexible study habits of Finnish HE students were also highlighted as the use of the LPP asynchronously in Moodle was viewed positively by students who had time for their studies late at night and could still post to a 'live' forum and receive a response in the morning. However, some students appeared to see little difference compared to various other Moodle communication tools as the live element was reduced with the LPP asynchronously in Moodle.

LPP activity

In the questionnaire students were also asked if they had had any activity in the Presemo LPP during their course, either during live sessions or asynchronously in Moodle. 52 respondents (45%) indicated they had some activity on the LPP, with following divisions:

- Voting on a poll n=52
- Posting a question or comment n=23
- Answering another student's question n=14
- Other n=4

As most LPPs, including Presemo, provide multiple opportunities to activate students, polling or voting on various issues is a convenient way to engage students and check for understanding (cf. Mehta et al., 2021; Nelimarkka et al., 2016). However, it is noteworthy that while polling and voting had been applied in most of the courses in this study, 55% of the total respondents indicated not having had any LPP activity, despite voting generally having had substantial response rates. This may indicate that the respondents associated the LPP activity more with text submissions such as questions and concerns rather than the polling or voting function.

With the 52 students who replied having had LPP activity, there were no significant differences in the academic English courses they had attended or the level of the courses (bachelor or master). First-year courses on academic English reading skills, however, had slightly more LPP use than second year courses or courses in the master level, which can be attributed to learning new language and style within the academic context.

Anonymity in the LPP

In the questionnaire students were asked a Likert-scale question and an open-ended question about anonymity in the use of the LPP to determine if anonymity, as suggested by previous studies, would encourage more active and equal participation. Table 3 demonstrates the scalable question and its scores as frequencies with all respondents, bachelor students and master students.

Table 3. Question on anonymity and response frequencies

Question and options (0-5)	All	BSc*	MSc**
During the course Presemo was used anonymously. How do you feel about anonymity in the platform?			
0 Cannot say	5	2	3
1 Names would have been better	10	5	5
2 It did not influence my activity / non-activity	13	6	7
3 No names, nicknames or names are all fine	27	15	12
4 I appreciate the chance for anonymity	22	16	6
5 Anonymous posts encouraged participation	38	31	7
Total	N=115	n=75	n=40
*BSc = Bachelor students / **MSc = Master students			

As table 3 indicates, 60 of the total 115 respondents (52%) either appreciated or were encouraged by the anonymity of the LPP (Likert scales 4 and 5). This element of encouragement was prominent with both bachelor and master students, which is interesting as anonymity could be assumed to support particularly new students (i.e. bachelor). However, because of the heterogenous nature of Finnish HE students, also master students enrol in their studies with various backgrounds and may have little previous contact with their peers. Previous studies have suggested that the anonymity can protect against losing face or appearing less intelligent among peers (e.g. Dumford & Miller, 2018; Vehkalahti & Nelimarkka, 2015). However, a significant number of responses were also attributed to scale 3 (*No names, nicknames or names are all fine*), which could indicate that for many students anonymity was also not a decisive issue.

The topic of anonymity was also explored in more detail with an open-ended question: "Please specify any aspects of the anonymity you may have found useful, indifferent or negative". This question resulted in 46 text responses, ranging from three words to 44 words. Analysis and coding of the text data resulted in codes and themes which are summarised in table 4.

Table 4. Themes and codes related to anonymity in the qualitative data

Codes	No. of responses
Supports general participation	18
Lessens fear of errors or language	6
Lessens general anxiety	3
Codes	No. of responses
Similar to social media	6
Name or nickname could be given	4
Names should be used	8
Lessens quality of discussion	1
Total = 7	Total = 46

Although the number of responses to this question was limited and major conclusions cannot be drawn, it would appear that the anonymity had a general positive effect on encouraging participation without additional pressure, especially in a language learning course. Similar results have been obtained recently by Sætra (2021) and Zainuddin et al. (2020) with a similar LPP, Padlet. Elements of language anxiety can also be interpreted from the qualitative data on anonymity as writing errors when asking questions in English was mentioned as an issue. Master students, on the other hand, were clearly more critical towards anonymity as many questioned the no-names use of the platform and insisted students should be able to express themselves with identifiers. A more critical view was also associated with the seemingly social media approach to learning, i.e. the LPP was seen to function as any other anonymous social media platform.

Overall value of the LPP

In the final question of the questionnaire, students were asked to estimate (Likert scale 1-5) the educational or entertainment value of the LPP in their online academic English course. The question was: "Overall, would you say that Presemo during your online course had more educational value, entertainment value, or both?" The results are shown in figure 3.

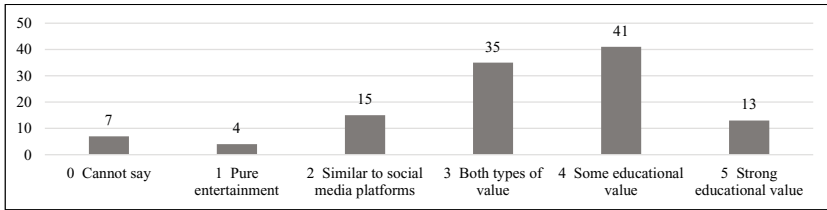


Figure 3. Overall value of the LPP (Likert 1-5, N=115).

It can be seen as encouraging that 47 % (n=54) of the respondents saw some or strong educational value (Likert scales 4 and 5) in the use of the Presemo LPP during online language learning. However, understandably, also more entertainment or social media related value was associated with the LPP. Yet as HE learning increasingly applies more interactive, collaborative and gaming related learning activities, there can be additional value also in more entertaining learning tools. Also, as student engagement in online learning is a crucial issue (Harasim, 2017; Mehall, 2020), various methods to engage, activate and maintain student interest during online courses are essential.

Discussion

Online learning as part of lifelong learning should promote flexible workspaces for students to accommodate different learning and communication styles (Tobin & Behling, 2018). Similarly to the increase of flexible workspaces on campuses, the options in online learning should include a variety of tasks and also text-based options for more quieter students instead of oral participation. Therefore live participation platforms as a mode of social communication in online learning include asynchronous and synchronous discussions and potentially encourage students who are hesitant, reluctant, or shy to ask for clarification or help (Aldrich et al., 2017; Zhang et al., 2020).

In this study over half of the respondents found the LPP Presemo a useful addition to their online language course. However, over a third also did not find the LPP particularly useful as it was an additional tool for online learning. The use of the LPP was more frequent for students during synchronous online classes, i.e. live teacher presence, than asynchronously in the Moodle learning

environment. This was also highlighted in the open-ended answer data as many students saw little difference in the LPP on Moodle compared to other available communication tools.

Student engagement in online learning has long been a significant issue (e.g. Kaufmann et al., 2016; Peachey, 2017) so in this study it was encouraging that rapid teacher responses to the LPP posts in live teaching were viewed positively. However, the potential of LPPs to increase collaboration with students (cf. Harasim, 2017) was quite minimal as only 14 respondents of 115 had replied to another student's question or concern on the LPP. However, other methods of collaboration and interaction were applied in the courses, including use of breakout rooms in live Zoom sessions and various Moodle forums including discussion and peer commenting tasks.

It is worth noting that only 45 % of the respondents had used the LPP during their course. Also more critical views on the usefulness of the LPP as part of online language learning arose particularly from master's level students. This is understandable as master students often have more advanced language skills and may require less support for their comprehension. Master's courses on academic English also tend to focus on scientific writing and presentation skills which also may not incite as many direct questions or concerns as first becoming acquainted with academic English.

Conclusion

Classroom climate in online learning is a significant component of positive communication and can be supported by the teacher's explicit effort to interact with students and provide them with opportunities to be heard. An LPP provides equal communication opportunities for various student groups. Those students who feel anxious in communication with others, those who type slowly, those who worry about the accuracy of their English use; all can benefit from an anonymous live board as an aid to their learning and active participation. LPPs are one novel way to engage all students through technology. However, more data are needed to determine the usefulness of LPPs in various course modes.

References

- Aldrich, R. S., Kaufmann, R. & Rybas, N. (2017). Fostering effective communication in online courses. In R. C. Alexander (Ed.), *Best practices in online teaching and learning across academic disciplines* (pp. 11–17). Fairfax: George Mason University.
- Aslan, E., & Thompson, A. S. (2021). The interplay between learner beliefs and foreign language anxiety: insights from the Turkish EFL context. *The Language Learning Journal*, 49(2), 189–202. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1540649>
- Bender, T. (2012). *Discussion-based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment*. 2nd edition. Sterling: Stylus.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Blessinger, P. & Wankel, C. (2013). Creative approaches in higher education: An introduction to using classroom-mediated discourse technologies. In C. Wankel & P. Blessinger (Eds.), *Increasing student engagement and retention using classroom technologies: Classroom response systems and mediated discourse technologies* (pp. 3–16). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Chanel, G., Pelli, S., Ravaja, N. & Kuikkaniemi, K. (2010). Social interaction using mobile devices and biofeedback: Effects on presence, attraction and emotions. In *Workshop on Multiuser and Social Biosignal Adaptive Games and Playful Applications*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80601> (accessed 31.03.2022)
- Chen, Y. M. (2021). Understanding foreign language learners' perceptions of teachers' practice with educational technology with specific reference to Kahoot! And Padlet: A case from China. *Education and Information Technologies*, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10649-2>
- Cornelius, S., Gordon, C. & Schyma, J. (2014). *Live online learning: Strategies for the web conferencing classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 5th edition. Los Angeles: Sage.
- Crompton, H. (2013). A historical overview of m-learning: Toward learner-centered education. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 3–14). Abingdon: Routledge.

- De Brasi, L., & Gutierrez, C. (2021). Anonymity and asynchronicity as key design dimensions for the reciprocity of online democratic deliberation. *International Journal of Applied Philosophy*, 34(2), 183–200. <https://doi.org/10.5840/ijap2021322143>
- Deng, L., Liu, Y., Ku, K. Y. L., & Lin, L. (2021). In-class multitasking with smartphones and laptops: Exploring student experiences and perceptions. *College Teaching*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1973947>
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452–465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Fehrman, S., & Watson, S. L. (2021). A systematic review of asynchronous online discussions in online higher education. *American Journal of Distance Education*, 35(3), 200–213. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1858705>
- Gok, T. (2011). An evaluation of student response systems from the viewpoint of instructors and students. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 67–83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ946613.pdf> (Accessed 31.03.2022.)
- Griffith, L. M. & Roberts, B. A. (2013). Learning tool or distraction: Student responses to the use of iOS devices. In C. Wankel & P. Blessinger (Eds.), *Increasing student engagement and retention using classroom technologies: Classroom response systems and mediated discourse technologies* (pp. 307–336). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716831>
- Kaufmann, R., Sellnow, D. D., & Frisby, B. N. (2016). The development and validation of the online learning climate scale (OLCS). *Communication Education*, 65(3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1101778>
- Kaufmann, R., & Vallade, J. I. (2020). Exploring connections in the online learning environment: Student perceptions of rapport, climate, and loneliness. *Interactive Learning Environments*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1749670>
- Major, C. H. (2015). *Teaching online: A guide to theory, research and practice*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.1353/book.38784>

- McKee, S. & Scandrett, M. (2016). Embracing student diversity. In H. Pokorny & D. Warren (Eds.), *Enhancing teaching practice in higher education* (pp. 125–143). London: SAGE.
- Mehall, S. (2020). Purposeful interpersonal interaction in online learning: What is it and how is it measured? *Online Learning*, 24(1), 182–204. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.2002>
- Mehta, K. J., Miletich, I., & Detyna, M. (2021). Content-specific differences in Padlet perception for collaborative learning amongst undergraduate students. *Research in Learning Technology*, 29. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2551>
- Naylor, R., Bird, F. L. & Butler, N. (2021). Academic expectations among university students and staff: Addressing the role of psychological contracts and social norms. *Higher Education*, 82(5), 847–863. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00668-2>
- Nelimarkka, M., Kuikkaniemi, K., Salovaara, A., & Jacucci, G. (2016). Live participation: Augmenting events with audience-performer interaction systems. In *Proceedings of the 2016 ACM conference on designing interactive systems* (pp. 509–520). <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2901790.2901862> (Accessed 31.03.2022.)
- Peachey, N. (2017). Synchronous online teaching. In M. Carrier, R. M. Damerow & K. M. Bailey (Eds.), *Digital language learning and teaching: Research, theory, and practice* (pp. 143–155). London: Routledge.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338–352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. (2020). *EUROSTUDENT VII*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:25.
- Sætra, H. S. (2021). Using Padlet to enable online collaborative mediation and scaffolding in a statistics course. *Education Sciences*, 11(5), 219. <https://doi.org/10.3390/educsci11050219>
- Tobin, T. J. & Behling, K. T. (2018). *Reach everyone, teach everyone: Universal design for learning in higher education*. Morgantown: West Virginia University Press.
- Tuomainen, S. (2016). A blended learning approach to academic writing and presentation skills. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, 3(2), 33–55. <https://doi.org/10.1515/llce-2016-0009>

- Ursin, J. (2019). Student engagement in Finnish higher education: Conflicting realities? In Masahiro Tanaka (ed.), *Student engagement and quality assurance in higher education* (pp. 24–34). London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429025648-3>
- Vehkalahti, K. & Nelimarkka, M. (2015). Community learning with a 24/7 chat using smartphones. In M. A. Sorto (Ed.), *Advances in statistics education: Developments, experiences and assessments*. http://iaseweb.org/documents/papers/sat2015/IASE2015%20Satellite%2031_VEHKALAHTI.pdf (Accessed 31.03.2022.)
- Zainuddin, N. M. M., Azmi, N. F. M., Yusoff, R. C. M., Shariff, S. A., & Hassan, W. A. W. (2020). Enhancing classroom engagement through Padlet as a learning tool: A case study. *International Journal of Innovative Computing*, 10(1), 49–57. <https://doi.org/10.11113/ijic.v10n1.250>
- Zhang, L., Cheng, J., Lei, J., & Wang, Q. (2020). How the anonymous feature of audience response system influences the interactions of students by different types of questions. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 13(1), 39–56. <https://doi.org/10.18785/jetde.1301.03>
- Zweekhorst, M. B., & Maas, J. (2015). ICT in higher education: Students perceive increased engagement. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7(1), 2–18. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2014-0022>

Self-Directed Learning Readiness - a Case Study of English for Specific Purposes Learners at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad

STANKA RADOJIČIĆ AND DRAGANA VUKOVIĆ VOJNOVIĆ

stanka.radojicic@dgt.uns.ac.rs

University of Novi Sad

Abstract

The study explores students' self-directed learning readiness (SDLR) regarding English for Specific Purposes (ESP) courses at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad. We investigated the type and frequency of SDL strategies used by the students to successfully accomplish ESP course requirements and as their lifelong learning strategies. A questionnaire with a six-point Likert scale was used and the data were analysed using descriptive statistics. The results show that the respondents understand the main strategies and are ready to use them, but that there is still room for improving students' decision-making process regarding learning. Practical implications are pertinent for both ESP education and lifelong learning.

Keywords

Self-directed learning, lifelong language learning, English for specific purposes

Introduction

Students' engagement and their responsibility for self-directed learning in the field of English for Specific Purposes (ESP) have come into focus at the university level as well as the insights into the process of lifelong learning. If we opt for tertiary level foreign language learning as an introductory step to achievement in the mission of lifelong learning, we need to implement self-directed learning skills into university education of the 21st century (Guglielmino, 2013; Su & Duo, 2010). Although there are attempts by some educators in university education to incorporate self-directed teaching and learning processes and to improve self-directed learning skills and attitudes for lifelong learning, many educators seem to be hindered in the "stale and motivation-sapping lecture-and-test syndrome" (Guglielmino & Long, 2011, p. 2). According to Knowles (1975), Guglielmino (2013), and Merriam and Baumgartner (2020), self-directed learning occurs when the learners initiate their learning process. Moreover, the students are expected to take the responsibility for establishing concepts of learning needs in line with the implementation of plans and goals. After locating essential learning resources, students are taught to monitor and evaluate the outcomes. Sometimes the skills of self-directed learning may be observed as targets the students strive to achieve. In this process, there is the responsibility of every individual student for learning while embracing individual autonomy and preferences (Kaufman, 2003). According to Guglielmino and Long (2011), self-directed lifelong learning includes not only skills but also readiness which seems crucial for individuals that need to cope with rapidly advancing information technology tools in society. Self-directed learning readiness (SDLR) has often been seen as the attitude that drives individuals in taking responsibility for their learning performance (McGarry, 1995). In short, one of the considerable factors affecting foreign language learning progress is the self-directed learning readiness of the students towards learning a foreign language. Many students who express SDLR are likely to become more conscious of their learning and become more responsible not only in the learning process but also in their future professional environment.

Theoretical Background of Self-Directed Learning

Knowles (1975) wrote about SDL from the perspective of humanistic psychology and suggested that learning should have its aim in the advancement of students' capacities for self-direction. Moreover, Knowles referred to self-directed learning as a "basic human competence, the ability to learn on one's own, which has suddenly become a prerequisite for living in this 'new world'" (Knowles, 1975, p. 17). Today, Knowles is most closely identified with the theory of self-directed learning.

"Self-directed learning is a learning framework that empowers the learner to take responsibility for what they learn, when they learn it, where they learn it, and the method in which they learn it. In its broadest meaning, self-directed learning describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes." (Knowles, 1975, p. 18.)

There has been significant research into SDL over the past several decades and SDL is perceived as one of the most frequently explored topics in tertiary, adult, and lifelong education (Brockett & Hiemstra, 1991; Long & Redding, 1991). SDL in adult education supports a student-centred approach with students' autonomy, enabling the student to gain control over many aspects of learning. Guglielmino (2008) claims that SDL is an innate, basic, and natural characteristic of human beings when they encounter challenges. From the point of view of pedagogical models, SDL is perceived as a student-centred pedagogical method, which includes numerous other learning aspects, such as experience, problem-based and place-based learning. Students are more directly engaged in the learning process if "the individual determines the learning goal, the means to support the learning, or both" (Hannafin, Hill, Land, & Lee, 2014, p. 641). In the field of English for Specific Purposes (ESP) at the university level, self-directed learning is observed as an empowering tool for attaining optimal success in language learning. Moreover, SDL may create a positive change in the university learning environment. The earlier students start with SDL preparation, the smoother their transition is to professional employment settings in any area. Nowadays, in modern educational

environments, it is obvious that “learners should have a say in what they should be learning and how they should learn it, reflecting the notion that education should be concerned with the development of autonomy in the learner” (Nunan, 1988, p. 20).

Dubin and Olshtain (1986) also suggested that teachers promote learner autonomy in the classroom, to enable them to view their learning process as a form of self-realization, to offer learners a large number of opportunities in the decision-making process, and to always preserve the role of facilitator in that process.

Kocak (2003) noted that once the learner autonomy is achieved the autonomous learners should be expected to use metacognitive strategies which involve self-monitoring and self-evaluation. Moreover, Kocak (2003) identified vast differences between the respondents’ gender, proficiency level, and major field, as well as their attributes for SDLR.

Observing modern types of education, Barbara McCombs, educational psychologist, discusses their potential:

“Educators, researchers, administrators, and policymakers continue to grapple with the debate of what education should look like in the digital age. With the increased usage of electronic learning technologies, and with the content itself so abundant, context and meaning become the foundations of helping learners communicate with others, for finding relevant and accurate information for the task at hand, and for finding peers in learning communities that extend beyond institutional walls.” (McCombs, 2004, p. 24.)

Shien and Akiko (2009) highlighted that the teaching methods, which were not based on students’ true needs and expectations, hinder students from experiencing a greater degree of autonomy in language learning. The same applies to second language teaching professionals who also need to be prepared to become self-directed, collaborative and explorative.

Khodabandehlou et al. (2012) suggested that the learners who were equipped with SDL strategies may outperform those who experienced teacher-directed learning (TDL).

Du (2013) assumed that SDL is an effective learning strategy for students who learn foreign languages because this could result in improvements in knowledge domain (e.g., understanding of vocabulary and new structures), metacognitive skills, and motivation.

Cohen (2012) discussed that university students need to actively participate in their learning and be able to conduct that form of learning regardless of the time or place. Specifically, students in colleges of education, who prepare for the teaching profession, need to possess the quality of self-directed learning since the knowledge in the fields of specific disciplines is constantly changing.

A self-directed learner, as described in the literature (Knowles, 1975), has the following main characteristics:

1. Independence. Self-directed learners independently analyse, design, perform, and assess their learning activities.
2. Self-management. Self-directed learners identify their learning needs, set individual learning targets, manage time and learning effort, and provide feedback.
3. Motivation. Self-directed learners have a strong desire for learning.
4. Problem-solving. Self-directed learners use current learning resources and apply appropriate learning strategies to overcome obstacles in the prospective learning process.

The above characteristics form a concept that differentiates self-directed learners from other learners because they autonomously control their learning. Despite the autonomous nature of self-directed learners, they need to interact with fellow learners to exchange valuable information (Brookfield, 1985).

Previous relevant research

In the context of university education, most of the research articles have proven the basic concepts of the views of Knowles and Guglielmino (Bratanych et al., 2017; Daar, 2020; Mohammadi & Mohammadi, 2012).

Daar (2020) combined a quantitative and qualitative survey to establish the correlation between the success in language learning and well-developed SDL strategies. It has been confirmed by the author (Daar, 2020, 65 -66) that students had a medium readiness to engage in language learning, that the majority of them did not make any deliberate plans to study English in their workday and had medium score in choosing their learning goals. This is aligned with our findings about the insufficiently developed decision-making skills regarding the language learning process.

Mohammadi & Mohammadi (2012) investigated the impact of SDL on successful learning in the context of distance education, by implementing self-directed training (SDT) on selected ESP university students. They concluded by comparing data of experimental and control groups that SDT could significantly improve the self-directed learning of students, combined with the more clearly defined roles of teachers, learners, and material developers. This provides a rationale for further investigation of SDLR that would comprise a long-term study to obtain more objective data and a deeper insight into the matter.

Bratanych et al. (2017, 120-121) compared SDL in the context of American and Ukrainian higher education and the possibility of implementing it as a tool in ESP classes. They found that, despite the different contexts, both American and Ukrainian universities rely heavily on teacher-centred pedagogy even though the technological advances in education provide opportunities for self-directed learning. The authors emphasized the need to formally recognize and include self-directed learning hours into the curriculum, which would help learners see the necessity of identifying one's weaknesses and promote students' well-being and potential career success in developing SDL as lifelong learning strategies.

Methodology

SDL as a continuous engagement technique in acquiring, applying and creating knowledge and skills in the foreign language learning context is crucial for the ever-changing world of learning supported by the advances of information and technology. With the lifelong learning perspective in mind, universities need to prepare students for successful SDL processes. Although most of the education stages are largely teacher-centred, some university curricula offer fractional components of activities that introduce SDL skills usually in the final years of undergraduate programs. Nevertheless, developing basic SDL skills in the final years of the university may provide students with more confidence to adapt to the SDL approach that is an inevitable tool for their future professional areas.

The method that we applied in this small-scale research was an adapted self-directed learning readiness scale, the Likert-type instrument for the assessment of readiness for SDL. The items were adapted and modified from existing instruments, from Learner Autonomy Readiness Instrument (LARI) (Kocak, 2003); Self-Rating Scales of Self-Directed Learning (SRSSDL) (Williamson, 2007) and Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) (Stewart, 2007) in order to finalize the list of statements that were eventually used in our checklist. The existing instruments were selected as the most suitable for accurately measuring the readiness of students for SDL due to their extensive literature background and usage. The version of the instrument used in the study was composed of three major sections: Motivation, Awareness and Language Learning Strategies.

According to the relevant literature in this field, motivation is a prerequisite for student engagement in SDL, e.g., more motivated students use better strategies than less motivated (Shien & Akiko, 2009). Along with motivation, awareness is also considered to be essential for the SDL process because “without an explicit and conscious awareness of the processes involved in learning a language, learners will not be in a position to make informed decisions about their own learning” (Sinclair, 1999, p. 99). Namely, the students who achieve a higher level of awareness also make better progress in learning since they apply the acquired skills consciously and monitor their accomplishments (Scharle & Szabo, 2000). The teachers in this process are facilitators who stress the importance of adequate learning strategies. The

result is the usage of appropriate learning strategies suitable for the context of learning English for Specific Purposes (ESP) at the university level. In a self-directed environment, the students need to apply language learning strategies for all phases in language learning: input, comprehension and output of foreign language. Motivation, awareness and learning strategies altogether are important for better achievements in autonomous learning. Moreover, the importance of cognitive and metacognitive skills is undoubtful in boosting self-directed learning in language according to literature (Kocak, 2003; Dong & Xin, 2005; Du, 2013). In the SDL context, students need to apply cognitive strategies to help them solve various problem situations during the process of learning. Some examples of cognitive strategies include questioning for clarification, utilizing resources like dictionaries, translation, note-taking and deduction of second language rules according to O'Malley and Chamot (1987) who highlight that those cognitive strategies "operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning" (O'Malley and Chamot, 1987, p.244).

As research has shown, SDL is significantly related to students' language learning achievement. In this paper, we explore students' SDLR regarding elective ESP courses at Faculty of Sciences, University of Novi Sad. The main research questions were as follows:

1. Are students ready to use self-directed learning strategies (awareness, motivation, language learning strategies) in ESP learning?
2. What are the most frequent strategies used by the students to achieve their goals and successfully accomplish ESP course requirements?
3. What strategies do they select as their lifelong learning strategies?

Research Design

A small-scale pilot study has been conducted among ten master's degree students who chose an ESP course at the B2+ level in the first semester of their studies and five members of junior staff who attended either C1 or C2 exam preparation courses. All of the master's degree students come from the Faculty of Sciences, University of Novi Sad where they are offered numerous English for Specific Purposes courses at bachelor and master levels of studies.

The junior staff also come from University of Novi Sad where they undertook C1 or C2 exam preparation courses offered by the Faculty of Philosophy at the same university. The students completed an online questionnaire which was divided into four groups of questions with the first one referring to the general demographic data about the respondents. The main part of the questionnaire was divided into three groups each addressing one of the research topics - motivation, awareness, and language learning strategies. The groups of statements about motivation and awareness contained ten statements each and there were eleven statements about strategies. The respondents were asked to agree or disagree with the statements based on a 6-point Likert scale (1-strongly disagree, 2- disagree, 3-slightly disagree, 4-slightly agree, 5-agree and 6-strongly agree).

Results and Discussion

Demographic Data

The majority of students were 20-25 years old (73%), whereas others were older with the oldest student belonging to the 30-35 age group. In terms of educational attainment, most of the students were at the master level of studies. Prior to this study, more than half of the students studied English as part of their formal education for more than 15 years (53%), followed by those who studied English 10-15 years, and only two students studied English less than 10 years. Only two students acquired international certificates for English. Considering English courses taken at the tertiary level of studies, most of the students chose English one or two times, followed by those who had 5 or more English courses and two of them chose 3 or 4 courses at the faculty.

Motivation

Table 1 shows the results regarding student motivation for English language learning in the context of postsecondary education. It is evident that the mean values for motivation range from 3.4 as the lowest score to 5.47 as the highest score, with a total mean value of 4.44. It can be concluded that students have moderate to high motivation for learning English as an elective course or a lifelong learning course.

Table 1. Motivation - student responses

MOTIVATION – STATEMENTS	MEAN VALUE
<i>1- strongly disagree, 2- disagree, 3-slightly disagree, 4-slightly agree, 5-agree and 6-strongly agree</i>	
1. I try to do my best to learn English.	4.8
2. I will attend English classes even if it is not compulsory.	4.07
3. I believe that I will do well in the English class.	5
4. I want to be the best in the English class.	4.27
5. I want to continue learning English for as long as possible.	4.87
6. I like to speak English in class.	4.6
7. I want to learn how to use the English language effectively.	5.47
8. I do English grammar exercises even though it is not homework.	3.4
9. I study English due to my interest in English culture, such as English films, sports, music, etc.	3.93
10. I study English due to curiosity.	4
TOTAL MEAN	4.44

Based on the student responses, it is clear that they are highly motivated for learning how to use the English language effectively (67% strongly agreed, 13% agreed, and 20% slightly agreed). Moreover, only three students slightly disagreed with the statement that they try their best to learn English. More than half of the students would choose to study English language courses at the faculty. They are also extremely confident that they will do well in class (33% strongly agreed, 33% agreed and 33% slightly agreed). Furthermore, they also have the resilience to continue learning English for as long as possible, so it can be inferred that students see learning English as a lifelong learning activity. On the other hand, the area that needs improvement in terms of student motivation is doing English grammar exercises, which is something they are not very motivated to do. Only a few students agreed with the statement “I

do English grammar exercises even though it is not homework,” whereas 47% slightly disagreed with the statement, 13% disagreed and 7% strongly disagreed. Another area that received a lower score than the rest of the statements (below four) was about culture as a motivator for learning English, so this area can be improved and could open new opportunities for language learning. However, only one student strongly disagreed with this statement, two disagreed and one disagreed slightly, whereas most of them either agreed or slightly agreed with this statement (67%).

Awareness

Table 2 shows that awareness received similar scores as motivation ranging from 3.87 to 4.8, with a total mean of 4.33. However, some of the individual scores were lower than for motivation. It might be concluded that students’ prior experience in language learning has made a lasting impact on their approach towards learning, so lifelong language learning is highly appreciated. On the one hand, they are aware that they will be more successful language learners if they take an active role in their own learning. On the other hand, there needs to be an improvement in the areas regarding decision making about their learning.

Table 2. Awareness - student responses

AWARENESS – STATEMENTS	MEAN VALUE
<i>1- strongly disagree, 2- disagree, 3-slightly disagree, 4-slightly agree, 5-agree and 6-strongly agree</i>	
1. I am able to select the best method for my own English language learning.	4.06
2. I always look for different learning resources available to improve my English Language proficiency.	3.93
3. I am able to learn English despite not being instructed by a language instructor.	4.73
4. I am responsible for identifying my areas of weaknesses and strengths in my English language proficiency.	4.33
5. I am able to plan and set my English language learning goals.	4.26
6. I connect my experience to new information when I learn English.	4.8
7. I can still learn English well by myself without attending classes.	4.2
8. In English learning, learners must be active and teachers can only assist their English learning	4.53
9. I like to learn English in pair or group discussions.	4.53
10. In a learning experience, I prefer to take part in deciding what will be learned and how.	3.87
TOTAL MEAN	4.33

Firstly, considering some of the most significant responses, it can be observed that the students understand the importance of connecting their personal experiences with the new information, which will help them acquire the knowledge more successfully (33% strongly agreed, 20% agreed and 40% slightly agreed). Secondly, a vast majority has also stated that they are aware of the fact that teachers are there to help them in their learning, but that it is up to them to be able to learn even if not specifically instructed by the teacher - only

13% and 20% slightly disagreed with these statements, respectively. In addition, questions 8 and 9, which are in correlation, received the same score, so it can be concluded that not only do students understand the importance of being active in class (i.e., only three students slightly disagreed with the statement), but they would also be ready to participate in pair and group discussions (i.e., one disagreed and three slightly disagreed with the statement). Nevertheless, almost half of the respondents (43%) do not see the importance of making one's own decisions about the content and techniques of learning. In addition, they do not seem to be very proactive in choosing a variety of resources that would help them improve their English (three respondents disagreed and three slightly disagreed with this statement). Finally, another area that received a score below 4 was about decision-making readiness where slightly less than half of the students responded that they do not prefer to make decisions about their own learning. To sum up, situations in which a more proactive attitude on behalf of the students is required are the areas to be explored further in order to find ways to empower students to be able to make decisions about learning, to take a more active role in searching for learning resources and to feel more confident about their own role in the learning process.

Strategies

It is interesting but rather expected to observe that the strategies have gained the highest scores from 4.4 to 5.13, with a total mean of 4.78, which puts this group of respondents into the category of highly competent strategy users. Neither of the statements received a score with a mean value below 4. This is fairly understandable because most of the respondents are either attending or have completed master level of study, so it can be assumed that their general learning strategies are very good and that they transferred some of them to language learning as well. Furthermore, five of the students belong to junior faculty staff, so they would be expected to have well-developed learning strategies since they have been successful academically so far.

Table 3. Strategies - students' responses

STRATEGIES – STATEMENTS	MEAN VALUE
<i>1- strongly disagree, 2- disagree, 3-slightly disagree, 4-slightly agree, 5-agree and 6-strongly agree</i>	
1. When I am learning a new grammar rule, I think about its relationship and the rules I have already learned.	4.7
2. When I study English, I write down the most important points for myself.	4.87
3. I try to find the meaning of a word or phrase by breaking it up into parts that I can understand.	4.73
4. I read English written materials to improve my English (e.g., English magazines, books, newspapers).	4.87
5. I listen to English materials to improve my English. (e.g., English songs, news, radio broadcasts)	5.13
6. I always ask my teacher for clarification when an idea is not clear.	4.8
7. I intentionally apply English that I have learned for communication. (e.g., speaking, writing)	4.8
8. When I see a word I don't understand, I ask others for its meaning.	4.6
9. When I see a word I don't understand, I look it up in the dictionary.	5
10. During class, I make use of any opportunity to take part in activities such as pair/group discussion, role-play etc.	4.4
11. I set up English Language learning objectives based on my actual needs.	4.73
TOTAL MEAN	4.78

As the mean values indicate, the respondents' preferred activity is listening (5.13) with only one student disagreeing with statement five. This is followed by consulting dictionaries if they do not understand a word (no one disagreed with statement 9). Two areas that were valued equally and also received high scores with the mean value of 4.87 were reading in English from various sources and making notes about learning. The respondents also recognized the importance of relying on their teachers for help (only two respondents slightly disagreed with this statement). Further development in this field should be directed towards peer collaboration in class and students' active participation in a variety of class activities.

Overall, if some specific statements and their values are observed, the obtained data show that the respondents have a genuine interest in improving their English, which they perceive as an ongoing process in their lives, and they are fairly optimistic about their success in class.

Conclusion and Further Implications

In the context of lifelong learning and especially in digital environments, SDL learning abilities could play a crucial role in successful foreign language learning. The theory of SDL regarding students' motivation, awareness and language learning strategies from the field of university education should be considered alongside the equally important areas of learners' autonomy and self-regulated learning in the setup of academic instruction and support. In addition to earlier research on motivation, responsibility, and self-control (Garrison, 1997), most recent research findings demonstrate the complexity of SDL for a learner to gain this skill as well as for the teachers to develop it. Thus, the combination of context, personal traits development and educational technologies need to be integrated into the general model of SDL (Haidari et al., 2019)

SDL strategies can be embedded in a teacher-led context as an implication for curriculum and teaching material design that might incorporate SDL approaches intending to enhance students to grasp autonomous learning as an essential skill. SDL is a soft skill that can be easily integrated into the ESP curricula along with other soft skills: communication, cooperation, critical

thinking, and media literacy that would help them coordinate their future professional career and adapt to the demands of ever-changing labour market (Hawkins, 2018).

This study has examined SDLR in ESP learning, i.e., what strategies are used most frequently by the students in accomplishing course requirements and what strategies they select as their lifelong learning strategies. It is noticeable that students who have good learning motivation and attitudes also can be self-directed learners as well as critically reflect on their learning outcomes. Such students may become self-directed lifelong learners who are applying attitudes and skills related to autonomy, motivation, experience, and are capable of being goal oriented. In this process, they might also encounter the paradigm of unlearning and relearning which is best achieved through self-directed lifelong learning (Guglielmino, 2013).

Our pilot study has shown that master's degree students and members of junior staff have rather well-developed strategies, which is a good starting point for further development. Although SDL is a process that students should undertake themselves, teachers also have a role to raise students' awareness and help them become more accomplished autonomous learners. There are some domains to be addressed by the teachers. Firstly, it is raising students' awareness in certain areas which received the lowest scores, such as making decisions, choosing the best method of learning, finding learning resources, etc. Teachers need to emphasize the active role of learners in their own learning process and to help them find ways to accomplish success. Regarding the unpopular study areas (e.g., grammar and cultural aspects which received the score of 3.4 and 3.93 respectively), ESP teachers can look for innovative ways to motivate students to become more interested in these fields. In terms of cultural elements related to ESP learning, the question should be diversified into which specific cultural aspects (e.g., reading books, popular magazines, watching films or TV shows, listening to podcasts, etc.) they prefer and explore how they can be used more efficiently in language learning. On the subject of grammar, teachers could help students identify their specific problem areas and find resources to tackle specific grammar points. For example, teachers could suggest online platforms where students can find exercises on any language level or activities that teach students to assess outcomes: journaling,

blog writing, online group collaboration projects where students can reflect on personal views and mistakes (Lavrysh, 2016).

Finally, more elaborate studies should be done with larger groups of students and junior staff of different specializations to find correlations that could provide a basis for developing guidelines both for learners and teachers. In addition to this quantitative research, it would be valuable to take into consideration the teachers' point of view especially in terms of their own uncertainties related to learner autonomy issues. Moreover, semi-guided interviews or observations could provide qualitative insight into the topic.

To conclude, we could say that for the language teachers, there is a new role ahead - to raise students' awareness about their own role in their language learning - how they can personally contribute to making decisions about the language course content, method of learning and evaluation of the outcome. Teachers can also advise students on how to find resources for autonomous learning which are readily available online. To be able to do this, however, language teachers will also need support to implement this successfully, which will require further research into the topic of self-directed learning to comprise all the actors engaged in the process. Moreover, some structural changes in the curriculum might be considered by including collaborative or team teaching and learning processes to target undergraduate and master students of various English proficiency levels.

References

- Bratanych, O., S. Skydan & V. Hetman. (2017). Self-directed learning of English for Specific Purposes (Business English) as Powerful Pedagogical Tool in the Context of Economic University. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*, 25 (6), 117-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.23856/2512>
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge, Chapman, and Hall.
- Brookfield, S. (1985). The continuing educator and self-directed learning in the community. In Brookfield (Ed.), *New Directions for Continuing Education*, (25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, M. T. (2012). The importance of self-regulated for college student learning. *College Student Journal*, 46(4), 892-902. <http://0-search.proquest.com>. source.unco.edu/docview/1268835148 (Accessed 12.12.2020.)
- Daar, J. (2020). Analysis the Implementation of Self-directed Learning in Learning English for Specific Purposes. *Journal of English Educational Study*, 3(1), 61-70.
- Dong, T., & Xin, C. (2005). Fostering learner autonomy in English language classroom. *CELEA Journal*, 28(3), 100-104.
- Du, F. (2013). Student Perspectives of Self-Directed Language Learning: Implications for Teaching and Research. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), Article 24. Doi:10.20429/ijstl.2013.070224
- Dubin, F. and E. Olshtain (1986). *Course Design: Developing Programmes and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 18-33.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302856217)
- Guglielmino, L. M. (2013). The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions. *South African Education Journal*, 10 (2).
- Guglielmino, L. M., & Long, H. B. (2011). Perspectives: The international society for self-directed learning and the international self-directed learning symposium. *International Journal of Self-Directed Learning*, 8(1), 1-6.

- Guglielmino, L.M. (2008) Why Self-Directed Learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 5, 1-60.
- Haidari, S, Yanpar Yelken, T., Akay, C. (2019). Technology-enhanced Self-directed Language Learning Behaviors of EFL Student Teachers. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 229-245. DOI:10.30935/cet.590003
- Hannafin, M. J., Hill, J. R., Land, S. M., & Lee, E. (2014). Student-centered, open learning environments: Research, theory, and practice. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 641-651). New York: Springer.
- Hawkins, M. (2018). Self-directed learning as related to learning strategies, self-regulation, and autonomy in an English language program: A local application with global implications. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 445-469, DOI:10.14746/ssllt.2018.8.2.12.
- Karлак, M., & Velki, T. (2015). Motivation and learning strategies as predictors of foreign language communicative competence. *Croatian Journal of Education*, 17 (3),635–658.
- Kaufman, D. M. (2003). Applying Educational Theory in Practice. *British Medical Journal*, 326, 213-216. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7382.213>
- Kerka, S. (1997). Constructivism, workplace learning, and vocational education. New York: ERIC Document Reproduction.
- Khodabandehlou, M., Jahandar, S., Seyedi, G., & Abadi, R. M. D. (2012). *The impact of self-directed learning strategies on reading comprehension*. <http://www.ijser.org/paper/The-Impact-of-Self-directed-Learning-Strategies-onReading-Comprehension.html> (Accessed 07.05.2021.)
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Kocak, A. (2003). *A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language*. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/1217728/index.pdf> (Accessed 25.02.2021.)
- Lavrysh, Y. (2016). Peer and self-assessment at ESP classes: case-study. *Advanced Education*, 6, 60-68. DOI: 10/20535/2410-8286.85351
- Long, H. & Redding, T. (1991). *Self-directed learning dissertation abstracts 1966-1991*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

- McCombs, B. L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A framework for balancing a focus on academic achievement with a focus on social and emotional learning needs. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say* (pp. 23–39).
- McGarry, D. (1995). *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Merriam, S. B. & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in Adulthood: A comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Mohammadi, M. & P. Mohammadi. (2012). The Effect of Self-Directed Training on ESP Learners' Self-Directed Learning Readiness. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 1(1), 67-82.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1987). *The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream*. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shien, S., & Akiko, T. (2009). Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners. *The Journal of Asia TEFL*, 6(3), 297-325.
- Sinclair, B. (1999). More than an act of faith? Evaluating learner autonomy. In C. Kennedy (Ed.), *Innovation and Best Practice in British ELT*. Harlow Longman, in association with the British Council.
- SRSSD. (2013). *Self-Rating Scale for Self-Directedness*. http://tcl.rit.albany.edu/knilt/images/7/72/SRSSDL_Assessment.pdf (Accessed 05.12.2020.)
- Stewart, R. A. (2007). Evaluating the self-directed learning readiness of engineering undergraduates: a necessary precursor to project-based learning. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 6(1).
- Su, M. H. M., & Duo, P. C. (2010). EFL learners' language learning strategy use as a predictor for self-directed learning readiness. *Journal of Asia TEFL*, 7(2), 153–176.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14(2), 66–83.

Elinikäistä ja kestävästä kielenoppimista - työelämän taitavaan kielenkäyttöön tähtäävät oikeusruotsin opinnot

ANNE-MARIA KUOSA

anne-maria.kuosa@utu.fi

Turun yliopisto

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan juristien käsityksiä ruotsin kielen työelämän käytöstä ja kestävästä kehityksestä. Tätä tietoa käytetään oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvien ruotsin kielen opintojen kehittämisessä. Tutkimusaineisto kerättiin juristeille suunnatulla kyselyllä (N=43) ja haastattelulla (N=8). Aineiston analyysissä sovellettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimus osoittaa, että erityisesti oikeudenmukaisuuden ja hyvän hallinnon edistämiseen liittyvät teemat (Agenda 2030), kielitaidon kehittämisen pitkäjänteisyys sekä ruotsin kielen taidon merkitys oikeudellisissa tehtävissä ovat tärkeitä kestävien oikeusruotsin opintojen osa-alueita. Näiden autenttisten, elinikäiseen oppimiseen kannustavien sekä kestävästä kehityksestä edistävien ruotsin kielen opintojen tavoitteena on kannustaa opiskelijoita käyttämään aktiivisesti sekä oman alan osaamistaan että ruotsin kielen taitoaan sekä hyödyntämään koko kielirepertoariaan.

Avainsanat

Erityisalan kieli, oikeusruotsin opinnot, elinikäinen oppiminen, kestävä kieliopinnot

Lifelong and sustainable language learning - designing Legal Swedish studies to meet the needs of working life

Abstract

This article examines legal experts' beliefs about the needs for Swedish language skills and sustainable development in working life. The results of this needs analysis can be applied to designing and implementing Swedish language studies in Finnish legal education. Data were collected using a questionnaire (N=43) and themed interviews (N=8) for practising lawyers. The data were analysed using content-based analysis. The results indicate that themes related to justice and strong institutions (Agenda 2030), persistence in language learning and the importance of Swedish language skills in the legal field are central in sustainable Legal Swedish studies. Authentic Swedish language studies should, therefore, encourage the students to actively use their legal knowledge and Swedish language skills and to integrate their Swedish skills into their existing language repertoire. The focus of these Swedish language studies is to support lifelong learning and sustainable development.

Keywords

Language for specific purposes, Legal Swedish studies, lifelong learning, sustainable language studies

Johdanto

Suomalaiset yliopistot kouluttavat tulevaisuuden asiantuntijoita, jotka työskentelevät erilaisissa asiantuntijatehtävissä suomeksi ja ruotsiksi sekä yhdellä tai useammalla vieraalla kielellä. Tähän työelämän kielitaitotarpeeseen pyritään yliopistoissa vastaamaan tarjoamalla molempien kotimaisten kielten sekä vähintään yhden vieraan kielen opintoja osana kaikkia tutkintoja. Nämä yliopistojen tutkintoihin sisältyvät suomen, ruotsin ja vieraiden kielten opinnot ovat erityisalan kieliopintoja (Language for Specific Purposes, LSP), ja näiden kunkin alan alakohtaisten tarpeiden mukaan räätälöityjen opintojen (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 6 §) yhtenä tärkeänä tavoitteena on työelämässä tarvittava kielitaito.

Työelämän tarpeisiin vastaaminen on noussut yhdeksi yliopisto-opintojen kehittämisen lähtökohdista. Esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatimassa oikeustieteellisen koulutuksen arvioinnin raportissa työelämässä tarvittavat valmiudet ovat yksi tärkeä juristien koulutuksen tavoite (Mähönen ym. 2021). Työelämärelevanssi on myös yksi yliopistojen strategisista tavoitteista (esim. Turun yliopiston strategia 2030). Esimerkiksi Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmatyössä hyödynnetään tälläkin hetkellä työelämän asiantuntijoita (esim. Kinnunen Leivo, Muukkonen, Saari, & Vuori, 2021), ja kieli- ja vuorovaikutustaito nähdään tiedekunnassa merkittävänä juristin työelämävalmiutena (Neuvottelukunta, 2018; Kinnunen ym., 2021). Tämä näkyy vähintään kahdentoista opintopisteen laajuisina tutkintoon sisältyvinä alakohtaisina yhden tai useamman vieraan kielen opintoina sekä yhtä laajoina ruotsin kielen opintoina. Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-ohjelmaan sisältyvät ruotsin kielen opinnot koostuvat lukuvuosina 2020–2022 kolmesta notaaritutkintoon sijoittuvasta opintojaksosta *Inledning till juridisk svenska* (2op), *Juridisk svenska 1* (5 op) ja *Juridisk svenska 2* (5 op). Lisäksi opiskelijat voivat suorittaa osana oikeustieteen maisterin tutkintoa kaksi työelämän kanssa yhteistyössä toteutettavaa valinnaista opintojaksoa *Rättsprocesser på svenska* (2 op) ja *Juridisk svenska inom den privata sektorn* (2 op). Kieliopinnot suoritettuaan opiskelijoiden tulisi kyetä toimimaan työtehtävissään tarkoituksenmukaisesti ja vastuullisesti sekä kehittämään näissä tehtävissä tarvitsemaansa kielitaitoa. (Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksen opinto-opas 2020–2022.)

Koska työelämän kielitaitotarpeet muuttuvat yhteiskunnan muutoksen myötä, oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvien kieliopintojen tutkimusperustaisen kehittämistyön lähtökohdaksi tarvitaan ajantasaista tietoa työelämän kielenkäytöstä. Kun tätä tietoa tarkastellaan modernin kieli- ja oppimiskäsityksen valossa, voidaan kieliopintojen työelämärelevanssia entisestään lisätä.

Kestävä kehitys on tällä hetkellä yksi merkittävimmistä yhteiskunnallisista teemoista, ja se on noussut myös yhdeksi tärkeäksi yliopistojen opintojen kehittämisen osa-alueeksi. YK:n tavoiteohjelman Kestävä kehitys – Agenda 2030 ekologisen, taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen kestävyuden teemat (Agenda 2030) näkyvät jo peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa (POPS 2014, LOPS 2019), ja ne on tarkoitus huomioida jatkossa entistä paremmin myös yliopisto-opinnoissa sekä opettajankoulutuksessa (Maijala, Heikkola, Mutta, Mäntylä, Rose & Vaakanainen, 2021). Esimerkiksi Turun yliopiston strategiassa kestävä kehitys on yksi kaiken yliopiston tarjoaman opetuksen läpäisevistä teemoista. Tavoitteena on, että opiskelijat edistävät tulevaisuudessa kestävää kehitystä sekä yhteiskunnan jäsenenä että työelämän asiantuntijoina (Turun yliopiston strategia 2030).

Työelämän kielitaitotarpeiden tunnistaminen on tärkeää erityisalan kielen opettajalle (Gollin-Kies, Hall & Moore, 2015). Tätä osaamista syvensin tutkivan opettajan työskentelyotteella toteuttamassani väitöstutkimuksessa (Kuosa, 2020). Fenomenografisen toimintatutkimuksen motiivina ja praktisena tavoitteena oli kehittää alakohtaisia ruotsin kielen opintoja Turun yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa siten, että ne vastaavat entistä paremmin työelämän kielitaitotarpeeseen. Tarkensin käsitystä oikeuden alan alakohtaisesta ruotsin kielen käytöstä tarveanalyysin avulla (Long, 2005; Huhta, Vogt, Johnson & Tulkki, 2013). Keräsin aineiston juristeille suunnatulla kyselyllä (N=43) ja haastatteluilla (N=8). Olin kiinnostunut siitä, miten juristit kuvaavat ruotsin kielen käyttöönsä ja ruotsin kielen taidon tarvettaan työelämässä sekä siitä, miten tätä työelämän kielitaidosta saatavaa tietoa on mahdollista hyödyntää oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvien ruotsin kielen opintojen kehittämistyössä.

Tässä artikkelissa syvennän väitöstutkimukseni tuottamaa käsitystä oikeusruotsin opintojen työelämälähtöisistä tavoitteista ja tarkastelen sitä, mitä

kestävä kehitys tarkoittaa oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvissä ruotsin kielen opinnoissa. Tähän kysymykseen pyrin vastaamaan analysoimalla väitöstutkimustani varten keräämästäni haastatteluaineistosta esiin nousevia kestävän kehityksen teemoja. Tätä ruotsin kielen käytöstä saatavaa tietoa hyödynnän jatkossa oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvien ruotsin kielen opintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opintojen suunnittelulla tarkoitan opintojen tavoitteiden laatimista työelämän tarpeeseen perustuen. Kieliopinnojen toteuttaminen puolestaan tarkoittaa niitä opettajan pedagogisia valintoja, jotka tukevat opiskelijoiden työelämässä tarpeellisen kielitaidon kehittymistä jo opintojen aikana sekä myöhemmin työelämässä. (Kuosa, 2020.) Näiden valintojen lähtökohtana ovat työelämän kielenkäytöstä johdetut tavoitteet ja sisällöt sekä kielestä ja kielenoppimisesta saatava tutkimustieto.

Työelämän kielitaito

Työelämässä tarvitaan sellaista kielitaitoa, jota käytetään työtehtävistä suoriutumisessa ympäristön tarjoamia resursseja hyödyntäen ja kielenkäytön yhteiskunnan tarpeiden mukaan muuttuvaa luonnetta havainnoiden (Kuosa, 2020). Oikeuskielen osalta tämä näkyy erityisesti kielen ja oikeuden yhteytenä (Engberg, 2013). Oikeudelliset tehtävät, esimerkiksi sopiminen, ovat kielitekoja ja oikeuden instituutiot, esimerkiksi rikos, konstituoidaan kielellä (Salmi-Tolonen, 2005). Oikeuskieli institutionaalisenä kielenä koskettaa näin ollen myös tavallisten ihmisten arkea (Rathert, 2006). Esimerkiksi tästä syystä taitava ja eri tilanteissa tarkoituksenmukainen kielenkäyttö on erityisen tärkeää oikeudellisissa tehtävissä.

Kielen osaaminen tarkoittaa toimijan ja ympäristön kokonaisuutta, ja kielitaito koostuu useista erilaisista taidoista (Dufva, 2020). Kielenkäyttö on siten tilanteista eli erilaisissa tilanteissa vaihtelevaa (Dufva, Aro, Suni, & Salo, 2011). Tämä näkyy työelämän kontekstisidonnaisessa kielenkäytössä (Vaattovaara, 2017), toisin sanoen kielen käytön eroina erilaisissa työtehtävissä. Työelämässä tarvitaan taitoa välittää oman alan sisältöjä sekä toisille asiantuntijoille että maallikoille kuten esimerkiksi asiakkaille. Olennaista työelämän kielenkäytössä on siten erityisesti kyky muuttaa informaatiota kielellisestä rekisteristä toiseen keskustelukumppanin tarpeiden mukaisesti (Virtanen, 2017). Työtehtävien hoidossa tarvitaan sekä suullista että kirjallista kielitaitoa, ja myös nämä työelämän tilanteet edellyttävät erilaisia valmiuksia.

Työelämän epämuodollisissa suullisissa tilanteissa esimerkiksi kieliopilliselle virheettömyydelle asetettavat tavoitteet voivat olla erilaiset kuin tarkkaa kirjoittamista edellyttävissä tehtävissä (Jäppinen, 2010; Louhiala-Salminen & Kankaanranta, 2012; Suni, 2010).

Tämän päivän työelämä on monikielinen, ja tämä asettaa kielitaidolle vaatimuksia (Schlabach, 2016). Työtehtävät edellyttävät useiden kielten käyttöä sekä liikkumista näiden kielten välillä. Nykykäsityksen mukaan yksilön kielitaito onkin jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä, useista eri kielistä koostuva taito (Larsen-Freeman, 2015). Erilaisissa tilanteissa on luontevaa käyttää useita eri kieliä sekä siirtyä kielestä toiseen (Li, 2018). Dufva (2020) kuvaakin kielitaitoa henkilökohtaisena repertoarina. Kielenkäyttäjä kykenee käyttämään osaamistaan kieliä tilanteeseen soveltuvalla tavalla ja toimimaan tarkoituksenmukaisesti jatkuvasti muuttuvassa ja kehittyvässä yhteiskunnassa (Dufva, 2020).

Ruotsin kielen taidon tarve julkisella ja yksityisellä sektorilla

Työelämässä tarvittavan kielitaidon kontekstisidonnaisuus ilmenee Suomessa ruotsin kielen käytön erilaisena lähtökohtana julkisella ja yksityisellä sektorilla. Ruotsi on toinen Suomen virallisista kielistä, ja ruotsin kielen käytöstä julkisella sektorilla säädetään perustuslaissa (1999/731, 17§). Sekä suomen että ruotsin kielen taito on työtehtävissä edellytettävä kelpoisuusvaatimus (Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003, 6§). Valtioneuvoston asetuksella yliopistojen tutkinnoista (794/2004) tuetaan Suomen perustuslain (731/1999, 17 §) ja kielilain (423/2003, 10 §) määrittämää oikeutta kieleen ja kulttuuriin. Perustuslain ja kielilain mukaan jokaisella on Suomessa oikeus käyttää omaa kieltään, suomea tai ruotsia, asioidessaan tuomioistuimessa ja viranomaisessa. Yliopistojen on taattava, että opiskelijoilla on tutkinnon suorittuaan tämä kaksikielisessä viranomaisessa vaadittava suomen ja ruotsin kielen oman alan taito (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 6 §). Näin pyritään turvaamaan jokaisen kansalaisen oikeus käyttää omaa kieltään tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa.

Suomen ja ruotsin kielen tasavertaisen käytön edellytyksiä seurataan Suomessa säännöllisesti. Selvityksissä on viitteitä siitä, että ruotsinkielinen palvelu ei ole itsestäänselvyys (Kansalliskielistrategian väliraportti 2015; Kielikertomus

2006, 2009, 2013, 2017). Grönqvist (2013) korostaakin, että ruotsinkielisen palvelun turvaamiseksi oikeuden alalla myös suomenkielisten juristien on kyettävä työskentelemään ruotsiksi (Grönqvist, 2013; ks. myös Landqvist, Laurén, Nordman, Nordman & Kvist, 2016). Suomenkielisten juristien ruotsin kielen taito on siten merkittävä osa ruotsinkielisen palvelun turvaamista, ja esimerkiksi tästä syystä juristin koulutukseen sisältyvien ruotsin kielen opintojen kehitystyö on tärkeää sitoa työelämän tarpeeseen.

Juristit työskentelevät myös liike-elämässä, ja näissä yksityisen sektorin tehtävissä kielitaito on tärkeä osa ammatillista osaamista (EK, 2014). Yksityisellä sektorilla suomen ja ruotsin kielen käyttöä eivät säätele lait ja asetukset, mutta ruotsin kielen taito näyttää silti varsin tärkeänä. Vaikka englannin kielen taito on nykypäivän työelämässä lähes itsestäänselvyys, ruotsin kielen taito on muiden kielten taidon ohella edelleen tärkeä. Esimerkiksi Tanner ja Lassus (2018) kyseenalaistavat käsityksen englannin kielestä¹⁹ toisena kotimaisena kielinä” suomalaisessa ja pohjoismaisessa kontekstissa. Yritysten sisäisessä ja ulkoisessa viestinnässä käytetään englannin lisäksi edelleen varsin laajasti suomea ja ruotsia (Tanner & Lassus, 2018). Ruotsin kielen taidon tarpeeseen suhtaudutaan liike-elämässä kuitenkin osittain ristiriitaisesti. Toisaalta englanti on neutraali kielivalinta, toisaalta taas ruotsin kielen käyttö voi olla etu ja jopa edellytys esimerkiksi luottamuksellisen suhteen rakentamisessa ruotsalaisen kauppakumppanin kanssa. (Barner-Rasmussen, 2011.)

Työelämässä tarvittavan kielitaidon kehittyminen

Yliopistojen tutkintoihin sisältyvien kieliopinnojen tavoitteena on taito toimia erilaisissa työelämän tilanteissa, ja tällaisen kielitaidon kehittymistä on mahdollista tukea sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen perustuvilla kieliopinnoilla. Kielenoppiminen on tämän näkemyksen mukaan sosiaalista ja vuorovaikutuksellista (Lantolf, 2011; van Lier, 2000, 2004) sekä oppijalle merkityksellisistä ja kokonaisvaltaista (Kohonen, 2009). Kieliopinnot nähdään pikemmin kielikasvatuksena kuin tiedon välittämisenä kielestä. Kielikasvatuksessa korostuvat oppijan omaehtoisuus ja aloitteellisuus, henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen sekä sosiaalisesti vastuullinen toiminta (Kohonen, 2009). Kieli on dynaamista ja kielitaito kielenkäyttäjän

1 Lainausmerkit alkuperäisessä lähteessä

oman äidinkielen ja vieraiden kielten muodostama toiminnallinen kokonaisuus (Kaikkonen, 2005). Tärkeää ovat kielenkäytön konteksti ja sen tarjoamat kielenkäytön mahdollisuudet (Salo, 2009), sekä erityisesti se, miten kielenkäyttäjät hyödyntävät näitä mahdollisuuksia.

Merkittäviä työelämässä tarvittavan kielitaidon tekijöitä ovat affordanssi (affordance) eli tarjouma sekä toimijuus (agency). Tarjoumat eli ympäristön tarjoamat mahdollisuudet realisoituvat kun kielenkäyttäjät hyödyntävät niitä itselleen merkityksellisellä tavalla (Gibson & Pick, 2000; van Lier, 2000). Oppiminen edellyttää oppijan aktiivista otetta oppimiseensa eli toimijuutta. Ympäristö ei siis sellaisenaan aiheuta oppimista. (Hunter & Cooke, 2007; Lantolf, 2005.) Kun toimijuus kehittyy, kielenkäyttäjät havaitsevat ympäristön resurssit entistä paremmin. Työelämässä tarjoumat voivat esimerkiksi tarkoittaa ympäristön tarjoamaa tukea ja apua, muita työyhteisön jäseniä sekä materiaalisia resursseja kuten sanakirjoja ja tietokoneita. (Virtanen, 2017.)

Kielitaito kehittyy työelämässä kun kieltä on mahdollista käyttää (Räisänen, 2014; Seilonen & Suni, 2015). Säännöllinen kielenkäyttö saattaa kehittää kielenkäytön rutiinia, ja tämä puolestaan helpottaa työskentelyä (Angouri, 2013). Toisaalta taas vähäiset mahdollisuudet käyttää kieltä voivat jopa johtaa kielitaidon heikentymiseen (Heittola, 2017; Piikki, 2010; Strömmer, 2017; Virtanen, 2017). Jotta kielenkäytön rutiini kehittyisi, kielenkäytön mahdollisuuksia on haettava aktiivisesti. Työyhteisön tuki edistää säännöllistä kielenkäyttöä (Piikki, 2010; Suni, 2011), ja erilaiset strategiat tukevat työtehtävistä selviytymistä vähäisemmälläkin kielitaidolla (Härmälä, 2008). Työelämässä hyödyllisiä strategioita ovat esimerkiksi palaute ja toisto (Sunni, 2010), osaavamman tuen hyödyntäminen (Sunni, 2011) sekä muiden kielten taidon hyödyntäminen (Schlabach, 2016).

Kestävät kieliopinnot

Kestävä kehitys koskettaa koko yhteiskuntaa. Onkin tärkeää pohtia, miten myös kieliopinnot voidaan rakentaa eettisesti ja kestävästi ja sitä kautta edistää kestävästä kehityksestä (Majjala, ym. 2021). Kieliopinnoissa voidaan esimerkiksi käsitellä ajankohtaisia ympäristöteemoihin liittyviä aiheita ja tällä tavoin tukea opiskelijoiden tietoisuutta kestävästä kehityksestä (Sund & Gericke, 2020). YK:n kestävästä kehityksestä globaali toimintaohjelma (Agenda 2030) esittelee monia

ekologisen, taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen kestävyuden teemoja, jotka voidaan luontevasti liittää oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyviin ruotsin kielen opintoihin. Esimerkiksi rauhan, oikeudenmukaisuuden ja hyvän hallinnon edistämiseen (tavoite 16) liittyvät sisällöt kuten oikeusturvan edistäminen (alataavoite 16.3), oikeudenmukainen päätöksenteko (alataavoite 16.7) sekä perusvapauksien turvaaminen (alataavoite 16.10) voidaan nivoa keskusteluun ruotsin kielen merkityksestä erityisesti julkisissa oikeudellisissa tehtävissä. Yritysten välisissä sopimusneuvotteluissa ja sopimusten laatimisessa voidaan puolestaan huomioida puhtaaseen veteen (tavoite 6), energiatalouteen (tavoite 7) sekä kaikkia koskevan kestäväen talouskasvun edistämiseen (tavoite 8) liittyviä teemoja. Perhe- ja jäämistöoikeudellisten dokumenttien laatiminen voidaan taas luontevasti liittää tasa-arvon toteutumiseen (tavoite 5). Kestäväen kehityksen teemojen käsitteleminen kieliopinnoissa nivoutuu näin luontevasti opiskelijoiden toiminnallisen kielitaidon kehittämiseen (Bechtel, 2022; Müller, 2022).

Tämän temaattisen lähestymistavan lisäksi kestävä kehitys ilmenee kieliopinnojen pitkäjänteisyytenä. Kielitaito vaatii aikaa kehittyäkseen, ja tämä on tarpeen ottaa huomioon kieliopinnojen suunnittelemisessa (Bechtel, 2022; Schlabach, 2022). Kieliopinnot voivat parhaimmillaan tukea oppijan identiteetin ja itsetuntemuksen kehittymistä (Sund & Gericke, 2020), ja kieliopinnojen tavoitteena on vastuullinen toimijuus (Maijala ym., 2021; Maijala, Kuusalu & Laine, 2021). Tätä tukee taito ymmärtää eri asioiden välisiä yhteyksiä. Erityisen tärkeää on siten se, miten opittuja tietoja ja taitoja on mahdollista hyödyntää. Merkittävä osa pitkäjänteistä kielenoppimista on myös se, miten tärkeäksi kielitaito koetaan. (Stadelmann, 2017.)

Kestävää ja elinikäistä kielenoppimista voidaan tukea autenttisilla kieliopinnoilla. Autenttiset kieliopinnot tarkoittavat oppijalle mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia opintoja (Salo, 2009), ja ne tarjoavat oppijalle mahdollisuuden oman kielitaitonsa reflektointiin (Kaikkonen, 2005). Työelämän taitavaan kielenkäyttöön tähtäävissä kieliopinnoissa tätä on mahdollista tukea työelämää simuloivilla oppimistehtävillä (ks. esim. Bremner, 2010; Littlewood, 2014), jotka haastavat oppijan käyttämään osaamistaan monipuolisesti työelämän ja yhteiskunnan haasteista selviytymisessä. Kestävien ja elinikäisten kieliopinnojen tavoitteena on aktiivinen ja vastuullinen toimija, joka käyttää kieltä rohkeasti jo opintojensa aikana ja myöhemmin työelämässä.

Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmät

Hyödynsin työelämän ruotsin kielen taidon tarpeen tarkastelussa tarveanalyysiä. Tarveanalyysi tarkoittaa opintojen kehittämisessä tarvittavan tiedon keräämistä (Long, 2005; Huhta ym., 2013). Keräsin tutkimusaineiston Varsinais-Suomessa juristin ammatissa toimiville suunnatulla kyselyllä (N=43) ja haastattelulla (N=8). Kyselyn toteutin keväällä 2013 ja haastattelut syksyllä 2016. Osallistujat edustavat sekä julkista että yksityistä sektoria. Julkisilla oikeudellisilla tehtävillä tarkoitan tuomioistuinlaitosta, muita viranomaisia (kaupunki- ja kuntasektori, valtiosektori) sekä yliopisto- ja korkeakoulusektoria. Yksityisiin oikeudellisiin tehtäviin olen sijoittanut yritykset, pankki- ja finanssisektorin, asianajotoimistot ja järjestösektorin (taulukko 1).

Taulukko 1. Kyselyyn vastaajien (N=43) ja haastateltavien (N=8) työpaikat

		kysely- aineisto	haastattelu- aineisto
julkiset oikeudelliset tehtävät	tuomioistuinlaitos	17	2
	valtiosektori	4	-
	kuntasektori	2	1
	yliopisto tai korkeakoulu	10	1
	yhteensä	33	4
y k s i t y i s e t oikeudelliset tehtävät	asianajotoimisto	6	1
	pankki- ja finanssiala	3	2
	suuryritys	1	1
	yhteensä	10	4
yhteensä		43	10

Kuten taulukosta 1 käy ilmi, kyselyn vastaamisen aikana kolme neljäsosaa vastaajista (33/43) työskenteli julkisella sektorilla, yksityisellä sektorilla työskenteleviä vastaajia oli kymmenen (10/43). Haastateltavat valitsisin siten, että heistä puolet (4) edusti julkista ja puolet (4) yksityistä sektoria. Tämä

vastaajien jakauma mahdollisti alakohtaisen kielenkäytön jaotteleminen kahteen kielenkäytön tehtäväkohtaiseen osa-alueeseen, kielenkäyttöön julkisissa ja yksityisissä oikeudellisissa tehtävissä sekä kielenkäytön vertailemisen näillä sektoreilla.

Analysoin tutkimuksen osallistujien haastatteluissa ja kyselyn avovastauksissa ilmaisemia käsityksiä ruotsin kielen käytöstä sekä kestävästä kehityksestä laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti luokitellen (Mayring, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Täsmensin luokkia analyysin aikana ja yhdistin niistä yläluokkia ja pääluokkia siten, kuin se tutkimustehtäväni kannalta oli tarpeen. Muodostin tutkimuskysymykseeni yhteydessä olevan yhdistävän luokan kestävä kehitys. Tämä puolestaan koostuu pääluokista kestävän kehityksen teemat, pitkäjänteinen kielitaidon kehittäminen ja ruotsin kielen taidon merkitys oikeudellisissa tehtävissä. Tutkimuksen tuottamaa tietoa oikeudellisissa tehtävissä tärkeiksi koetuista kestävän kehityksen teemoista sekä aikaisempaa tutkimustietoa hyödyntäen esitän, miten oikeustieteellisen tiedekunnan tutkintoon sisältyviä opintoja on mahdollista kehittää siten, että ne vastaavat entistä paremmin työelämän kielitaitotarpeeseen sekä tukevat elinikäistä oppimista ja kestävää kehitystä.

Havainnollistan tulointojani aineistositaatein. Kyselyaineistoni sitaatteihin viittaa kirjaimella K, haastatteluaineistoni sitaatteihin kirjaimella H. Kirjain J viittaa julkisissa tehtävissä, kirjain Y yksityisissä tehtävissä työskentelevään vastaajaan. Olen poistanut sitaateista sellaiset kohdat, joista tutkimukseni osallistujat olisi mahdollista tunnistaa. Tämän merkitsen hakasulkeilla ja kahdella yhdysmerkillä.

Tulokset

Kestävän kehityksen teemat oikeudellisissa tehtävissä

Eryityisesti julkisissa oikeudellisissa tehtävissä työskentelevät haastateltavat nostivat esiin asiakkaan kielelliset perusoikeudet. Näiden oikeuksien turvaaminen liittyy rauhan, oikeudenmukaisuuden ja hyvän hallinnon edistämiseen, joka on yksi YK:n kestävän kehityksen toimintaohjelman

tavoitteista (Agenda 2030). Haastateltavat korostivat asiakkaan oikeutta valita oikeusistunnon tai palvelun kieli:

et se on syvempää se mitä mieltää omaks luontevaks ilmasukielekseen et sillonhan tulee se et sehän just painottaa sen tärkeyttä että ihmiset saa sen omalla äidinkielellään sen palvelun [--] se kielitaito ei ole todellakaan välttämättä sitä miltä se vaikuttaa et sen takia näitten kielellisten oikeuksien toteutuminen on tärkeetä mun mielestäni (HJ3)

Vaikka ruotsinkielisten käyttämä suomen kieli tuntuisi hyvinkin luontevalta, saattaa vaikeiden ja tärkeiden asioiden ilmaiseminen itselle vieraalla kielellä olla esimerkiksi oikeusistunnossa hankalaa. Oikeus oman kielen käyttöön tulisi haastateltavien mukaan taata ilman, että kielivalinnasta aiheutuu asiakkaalle tai oikeudenkäynnin osapuolille haittaa tai vaivaa. Tätä korostavat myös oikeustieteilijät Dan Frände (1998) ja Laura Ervo (2005). Asiakkaan kielellisten perusoikeuksien tunnistaminen ja turvaaminen ovat siten tärkeä osa työelämän kielitaitoa.

Pitkäjänteinen kielitaidon kehittäminen

Kestävän kehityksen teemojen lisäksi kielitaidon kehittämisen pitkäjänteisyys nousi esiin aineistossa. Erityisesti uran alkuvaiheessa vieraalla kielellä työskenteleminen voidaan kokea vaikeaksi:

mä oon jumpannu 25 vuotta et se terminologia on todennäkösesti jo niinku niin syvällä sen ehkä niin voi sanoo et kyl mä oon ainaki alottanu niin et emmä ollenkaa tienny välttämäti et mikä se eksakti sana on (HY6)

Pitkäjänteinen kielenkäyttö johtaa usein kuitenkin kielitaidon kehittymiseen (Bechtel 2022), ja tämä puolestaan helpottaa ruotsiksi työskentelyä.

Haastateltavat kuvasivat myös ruotsin kielellä työskentelyn haasteita. Työtehtävästä suoriutuminen vieraalla kielellä saattaa viedä enemmän aikaa kuin vastaavan tehtävän suorittaminen äidinkielellä:

mutta hiukan itsestänikin harmittaa äh taas tämmönen ruotsinkielinen täähän kestää kauemmin se on ainoa harmi siinä (HY7)

Lisääajan tarve näkyy erityisesti silloin, kuin ruotsin kieltä ei ole mahdollista käyttää säännöllisesti. Tämä saattaa nykyisessä kiireisessä työelämässä olla jopa työntekijöitä kuormittava tekijä. Ruotsin kielen käyttö edellyttääkin halua käyttää kieltä ja sitä kautta kehittää omaa kielitaitoaan pitkäjänteisesti.

Ruotsin kielen käyttö näyttäisi lisäksi edellyttävän työyhteisön tukea. Jos työyhteisössä ei tueta suomenkielisten juristien ruotsin kielen käyttöä, se saattaa vaikuttaa työntekijän käsitykseen sekä ruotsin kielen taidon merkityksestä työelämässä että omasta kielitaidostaan:

joo siin niinku todella tuntuu siltä et kunhan esimies kannustais ja sanois et tää menee hyvin ja kyllä te sitä osaatte kirjottaa ihan yhtä hyvin kuin suomeakin niin se tilanne vois olla ehkä toisenlainen mut jos toinen niinku lyttää heti et ei täst mitään tuu ja tää täytyy tarkistuttaa ja tää täytyy käännättää (HJ2)

Tämä haastateltava piti esimiehen ja työyhteisön kannustusta tärkeänä osana oman ruotsin kielen taitonsa kehittämistä. Työyhteisön tuen merkitys työntekijän kielitaidon kehittymiselle on todettu myös aikaisemmassa työelämän kielenkäytön tutkimuksessa (esim. Piikki, 2010; Suni, 2011).

Tutkimuksen osallistujien mukaan suomenkielisten juristien ruotsin kielen taito olisi tarpeen tehdä näkyväksi työelämässä. Jos työelämässä ei ole mahdollisuutta työskennellä ruotsiksi, näyttäytyvät juristien koulutukseen sisältyvät ruotsin kielen opinnot jopa tarpeettomina:

et kyl mä sanosin et kyl ruotsin kieltä on aivan hirveesti opetettu turhaan koska meil ei anneta tilaisuutta sitä käyttää (HJ4)

Jotta perusopetuksessa, toisella asteella ja yliopisto-opinnoissa hankittua kielitaitoa olisi mahdollista hyödyntää, tarvitaan mahdollisuuksia käyttää kieltä. Suomenkielisten juristien työskentelyä ruotsiksi olisi siis tarkoituksenmukaista tukea työelämässä. Tämä tarve on tunnistettu myös esimerkiksi tuomariliiton lausunnossa kielituomareiden nimittämisestä. Ruotsinkielisen palvelun turvaamiseksi oikeuslaitoksessa tarvitaan myös sellaisia suomenkielisiä tuomareita, jotka työskentelevät ruotsiksi (Tuomariliiton lausunto 2009, ks. myös Grönqvist, 2013).

Tutkimuksen osallistujat kokivat, että heidän ruotsin kielen taitonsa on riittävä oikeudellisten tehtävien hoitamiseen ja he toivoivatkin lisää mahdollisuuksia työskennellä ruotsiksi:

mun mielest sillä tavalla et se vois perustuu niinku vapaaehtosuuteen tai tiettyyn semmoseen niinku esimerkiks määräaikaasuuteen vois antaa tilaisuuden kokeilla [ruotsiksi työskentelyä] (HJ4)

Oikeustieteen opinnot antavat valmiudet työelämään, tämä koskee myös oikeustieteen kandidaatin ja maisterin tutkintoihin sisältyviä kieliohjelmoja. Tätä taitoa haastateltavat olivat halukkaita kehittämään työelämässä. Kun kieltä on mahdollista käyttää, kielitaito kehittyy, ja ruotsiksi työskenteleminen saattaa uran aikana muuttua luontevaksi:

Minä en enää käännä itselleni, otan asiassillön vastaan sillä kielellä kuin se on kirjoitettu. (KY11)

Ruotsiksi työskentelyn luontevuus ilmentää oikeudellisen osaamisen ja kielitaidon yhteyttä. Parhaimmillaan ruotsiksi työskentelevä myös ajattelee ruotsiksi. Erityisalan kieli on siten oman alan ajattelun ilmentymä (ks. Laurén, 2016). Tämä heijastelee näkemystä kielitaidon ja oikeudellisen osaamisen yhteydestä (Engberg, 2013, 2016).

Ruotsin kielen taidon merkitys oikeudellisissa tehtävissä

Merkittävä kestävä ja elinikäisen kielitaidon kehittämisen osatekijä näyttäisi olevan käsitys ruotsin kielen taidon merkityksestä työelämässä. Kaikki tutkimuksen osallistujat raportoivat tarvitsevansa ruotsin kieltä työelämässä. Osalla vastaajista kielenkäyttö olisatunnaista, osa puolestaan kertoi käyttävänsä ruotsia jopa päivittäin. Suomenkielisten juristien mahdollisuudet työskennellä ruotsiksi eivät kuitenkaan välttämättä ole itsestään selviä. Kielellisten perusoikeuksien turvaamiseksi kaksikielisissä käräjäoikeuksissa on niin kutsuttuja kielituomarin virkoja. Näihin virkoihin valittavalta edellytetään vähemmistön kielen erinomaista hallintaa, Suomessa siis käytännössä ruotsin kielen hallintaa. Tarkoituksena on tukea palveluiden tarjoamista vähemmistön kielellä kaksikielisillä alueilla, ja siksi ruotsinkieliset asiat voidaan siirtää ruotsin kieltä erinomaisesti taitavan tuomarin käsiteltäväksi, käytännössä

usein ruotsia äidinkielenään puhuvalle tuomarille. Myös kaupunki- ja kuntasektorilla saattaa olla erillinen osasto, joka hoitaa ruotsinkieliset asiat. Tämä vaikuttaa suomenkielisten juristien mahdollisuuteen työskennellä ruotsiksi. Vaikka ruotsinkieliset asiat siirtyisivätkin ruotsinkieliselle osastolla, lähtökohtaisesti suomenkielisessä asiassa saatetaan kuitenkin käyttää ruotsia, ja silloin tuomari tekee päätöksen kielenkäytöstä:

vast vähä enne istuntoa ja mä katsoin et ei kannata niinku sitä ruveta siirtämään ja sit siin oli avustaja oli ruotsinkielinen tai siis sekä että puhu molempia kieliä mutta sitten mentiin niin että jos on joku sana mitä hän ei suomeks osannu tää kun hänt kuultiin niin sitten sovittiin et avustaja niinku auttaa siinä tai sitten minä käännän (HJ4)

Pääsääntöisesti suomeksi työskentelevä tuomari saattaa siis tarvita ruotsin kielen taitoa työtehtävissään. Samankaltaisia tilanteita on myös kaupunki- ja kuntasektorin tehtävissä. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi työntekijän erityisalaan liittyvät sähköpostit tai puhelut.

Yksityisellä sektorilla asiakkaalla ei ole lain tuomaa oikeutta ruotsin kielen käyttöön. Ruotsin kieli koetaan kuitenkin tärkeäksi kieleksi myös näissä tehtävissä. Ruotsin kielen taito on tärkeä erilaisissa asiakastilanteissa, ja se voi olla lisäksi merkittävä kilpailutekijä asiakkaiden hankkimisessa sekä hyvän asiakassuhteen luomisessa:

on sopimustaktisesti viisaampaa käyttää sen toisen osapuolen kieltä jos siihen pystyy [- -] se on läheisempi se keskusteluyhteys kuin se että puhutaan molemmat sillä vieraalla kielellä eli englanniksi (HY8)

Ruotsin kielen käyttö saattaa vastaajien mukaan tukea tavoitteeseen pääsemistä, ja ruotsin kieli voi esimerkiksi olla etu luottamuksen rakentamisessa. Ruotsin kielen taitoa tarvitaan siten esimerkiksi neuvotteluissa sekä kotimaisessa että pohjoismaisessa kontekstissa. Lisäksi vastaajat pitivät tärkeänä Ruotsin oikeuskäytäntöjen ja ruotsalaisen oikeuskirjallisuuden tuntemusta:

mut että kyl niitä monissa jutuissa on kuitenkin merkityksellistä se mitä ruotsissa on tehty (HJ1)

Suomessa suuri osa viranomaisteksteistä ja päätöksistä on saatavilla sekä suomeksi että ruotsiksi. Pohjoismaisessa kontekstissa tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan ole, ja esimerkiksi Ruotsin käytäntöihin ja kirjallisuuteen perehtyminen edellyttää ruotsin kielen taidon hallintaa.

Tutkimuksen osallistujat pitivät vähäisempääkin ruotsin kielen taitoa työelämässä hyödyllisenä taitona. Ruotsin kieltä on mahdollista työtehtävissä käyttää esimerkiksi englannin kielen rinnalla:

meilläkin on oikeudenkäyntejä ruotsalainen asianajotoimisto on siinä sitte mukana ja kyl me ruotsia puhutaan siellä ja mulle se ei niinku haittaa kun mä pystyn lukemaan ja mä voin kommentoida englanniks jos mä en löydä oikeita ruotsalaisii sanoja (HY5)

Vaikka sopimukset usein kirjoitetaankin englanniksi, ruotsin kielen taito on esimerkiksi oikeudenkäynneissä ja neuvotteluissa edelleen tärkeä taito. Useiden kielten käytöstä saman työtehtävän hoidossa on aikaisemmin raportoinut esimerkiksi Schlabach (2016) liikeviestinnän tutkimuksessaan. Kun oma ruotsin kielen taito nähdään osana useista eri kielistä koostuvaa repertoaaria (ks. Dufva, 2020), mahdollisuudet hyödyntää omaa osaamista myös ruotsiksi ovat laajemmat. Tämä puolestaan saattaa lisätä ymmärrystä ruotsin kielen taidon merkityksestä oikeudellisissa tehtävissä.

Pohdinta

Tässä artikkelissa olen kuvannut juristien käsityksiä kestävästä ruotsin kielen käytöstä työelämässä. Tarkastelun lähtökohtana oli tämän työelämän kielenkäytöstä saatavan tiedon hyödyntäminen oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvien ruotsin kielen opintojen kehittämisessä siten, että ne vastaavat entistä paremmin työelämän kielitaitotarpeeseen ja edistävät kestävää kehitystä. Tarkastelen tässä luvussa ensin tutkimukseni onnistumista ja sen jälkeen sitä, millainen ruotsin kielen taito voidaan asettaa työelämän tarpeisiin vastaavien, elinikäistä oppimista ja kestävää kehitystä edistävien oikeusruotsin opintojen tavoitteeksi. Lopuksi pohdin, millaisin pedagogisin keinoin näiden tavoitteiden saavuttamista on mahdollista tukea ruotsin kielen opinnoissa.

Suhteellisen pienen tutkimusaineiston ja menetelmällisten valintojen perusteella ei ole mahdollista tehdä yleistyksiä suomenkielisten juristien näkemyksistä kestävästä ruotsin kielen käytöstä työelämässä. Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ollutkaan tuottaa laajalti yleistettävää tietoa (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ruotsin kielen käytöstä oikeudellisissa tehtävissä sekä käyttää tätä tietoa oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvien ruotsin kielen opintojen kehittämiseksi. Ruotsin kielen käytön vertailu julkisissa ja yksityisissä tehtävissä tuki monipuolisen kuvan saamista työelämän kielitaidosta. Tutkittavien ääni on tutkimuksessa läsnä aineistositaattien kautta, ja aineistositaatit perustelevat aineistosta tekemiäni tulkintoja (ks. Creswell & Plano Clark, 2011).

Aineistosta oli mahdollista tunnistaa kestävä kehityksen teemoja. Ruotsin kielen käyttö oikeudellisissa tehtävissä nivoutuu oikeudenmukaisuuden ja hyvän hallinnon edistämiseen, joka on yksi merkittävä YK:n kestävä kehityksen globaalien toimintaohjelman osa-alue (Agenda 2030). Tuoreessa oikeustieteellisen koulutuksen arvioinnin raportissa juristien koulutukseen toivottiin lisää kestävä kehityksen aiheita (Mähönen ym., 2021). Esimerkiksi kielellisten perusoikeuksien toteutuminen oikeudellisissa tehtävissä voi olla yksi ruotsin kielen opinnoissa käsiteltävä kestävä kehityksen teema. Ruotsin kieltä käytetään sekä yksityisissä että julkisissa oikeudellisissa tehtävissä. Näiden molempien sektoreiden kielitaitotarpeet tulisikin ottaa huomioon oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvissä ruotsin kielen opinnoissa. Ruotsin kielen käytössä näillä sektoreilla on kuitenkin eroa. Työtehtävissä tarvitaankin esimerkiksi herkkyyttä havaita, milloin yhden kielen käyttö on tarkoituksenmukaista esimerkiksi juuri kielellisten perusoikeuksien turvaamiseksi ja milloin taas työtehtävästä suoriutumisessa voidaan käyttää useampaa kieltä. Tämä näkemys heijastelee käsitystä kielestä tilanteisena (Dufva ym., 2011) ja kontekstisidonnaisena ilmiönä (Vaattovaara, 2017).

Oikeudellisissa tehtävissä tarpeellinen kielitaito kehittyy, kun kielenkäytön mahdollisuudet havaitsee ja kieltä käyttää. Kielen käytön mahdollisuuksien havaitseminen puolestaan tukee ymmärrystä ruotsin kielen taidon merkityksestä oikeudellisissa tehtävissä. Kun ruotsin kielen taito kehittyy oikeudellisen osaamisen rinnalla, toiminnallisesta ruotsin kielen taidosta tulee parhaimmillaan osa juristin ammatillista identiteettiä. Tämä näkemys korostaa pitkäjänteistä kielitaidon kehittämistä, toisin sanoen kestävää ja

elinikäistä kielenoppimista. Yhteiskunnassa on tarpeen sopeutua jatkuvasti muuttuviin olosuhteisiin, ja tätä puolestaan tukee oman osaamisen pitkäjänteinen ja jatkuva kehittäminen (Bechtel, 2022; Stadelmann, 2017). Ensisijaisen tärkeää on siten kannustaa opiskelijoita käyttämään aktiivisesti ruotsia. Opiskelijoiden toimijuuden (Hunter & Cooke, 2007) tukeminen on näin ollen yliopistojen tutkintoihin sisältyvien kieliopintojen tärkeä pedagoginen tavoite.

Kestäviä kieliopintoja ja elinikäistä oppimista on mahdollista edistää rakentamalla oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvät kieliopinnot autenttisen oppimisen periaatteisiin nojautuen. Kieliopintojen autenttisuus tarkoittaa opetustilanteen ja työelämän todellisuuden välisen kuilun ylittämistä (Bremner, 2010) ja oman kielitaidon reflektion mahdollisuutta (Kaikkonen, 2005). Työelämää simuloivissa oppimistehtävissä opiskelijat havaitsevat työelämän kielenkäytön monipuolisuuden ja hyödyntävät sekä kielitaitoaan että oman alan osaamistaan (Littlewood, 2014). Oikeuden alalla tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi oikeudenkäyntien tai neuvotteluiden simulaatiot. Työelämää simuloivat tehtävät kannustavat sekä kielitaidon että oikeudellisen osaamisen käyttämiseen ja tukevat näin pitkäjänteistä kielitaidon kehittämistä.

Kieliopintojen autenttisuutta voidaan pyrkiä lisäämään esimerkiksi suunnitteleamalla tai toteuttamalla opinnot yhteistyössä työelämän kanssa. Tämä on linjassa esimerkiksi Turun yliopiston opintojen kehittämisen tavoitteiden kanssa (Turun yliopiston opetussuunnitelmaohje 2021). Työelämäyhteistyötä pidetään myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatimassa oikeustieteellisen koulutuksen arvioinnin raportissa tärkeänä työelämärelevanssin tekijänä (Mähönen ym., 2021). Työelämän kanssa yhteistyössä toteutetut opinnot tarjoavat mahdollisuuden työelämän tarjoumien ja monipuolisen kielenkäytön havainnointiin. Opiskelijoilla on mahdollisuus reflektoida omaa ruotsin kielen taitoaan suhteessa erilaisissa oikeudellisissa tehtävissä tarvittavaan osaamiseen. Tämä reflektio tukee ymmärrystä omasta kielitaidosta ja kielitaidon riittävydestä, ja tämä on puolestaan tärkeä osa vastuullista työelämän toimijuutta.

Oman alan sisältöihin liittyvät ruotsin kielen opinnot motivoivat opiskelijoita kehittämään kielitaitoaan (Sahlstein, 2020). Työtehtävistä suoriutumiseen

tähtäävät autenttiset ruotsin kielen opinnot voivat siten entisestään lisätä opiskelijoiden motivaatiota ja kannustaa opiskelijoita kehittämään ruotsin kielen taitoaan aktiivisesti sekä jo opintojen aikana että myöhemmin työelämässä. Tämä voi puolestaan lisätä ymmärrystä ruotsin kielen taidon merkityksestä oikeudellisissa tehtävissä sekä osana omaa ammatillisista osaamista.

Ruotsin kielen opinnot ovat osayliopistojen tutkintoihin sisältyviä kieliopintoja. Näiden kieliopintojen tavoitteena on tukea yksilön taitoa toimia työelämässä. Tämä tarkoittaa yksilön henkilökohtaisen repertoarin kehittämistä (Dufva, 2020). Tämän kielirepertoarin pitkäjänteinen kehittäminen puolestaan edistää kestävästä kielenoppimista (Schlabach, 2022). Oikeustieteen opinto-ohjelmaan sisältyvien, työelämän taitavaan kielenkäyttöön tähtäävien ruotsin kielen opintojen tavoitteena onkin, että opiskelijat osaavat toimia vastuullisesti erilaisissa työtehtävissä ja että he kehittävät pitkäjänteisesti ruotsin kielen taitoa osana monista kielistä koostuvaa osaamistaan.

Lähteet

- Agenda 2030. Agenda2030 -toimintaohjelma - Kestävä kehitys (kestavakehitys.fi) (Luettu 1.9.2021.)
- Angouri, J. (2013). The multilingual reality of the multinational workplace: language policy and language use. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34(6), 564–581.
- Barner-Rasmussen, W. (2011). *Affärer eller business? En studie av språkanvändningen i det ekonomiska samarbetet mellan Finland och Sverige*. Magma-studie 5/2011. <http://magma.fi/uploads/media/study/0001/01/6fde10e5af59645b22c447d7af23cde62a81a3b1.pdf> (Luettu 23.2.2013.)
- Bechtel, M. (2021). Nachhaltigkeit im Fremdsprachenunterricht. Teoksessa E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (toim.) *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag, 9–20.
- Bremner, S. (2010). Collaborative writing: bridging the gap between the textbook and the workplace. *English for Specific Purposes* 29(2), 121–132.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Dufva, H. (2020). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Olo, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies*. AFinLAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä, 17–32.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O-P. (2011). Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (3), 22–34. <https://journal.fi/afinla/issue/archive>.
- Engberg, J. (2013). Legal linguistics as a mutual arena for cooperation. Recent developments in the field of applied linguistics and law. *AILA Review* 26, 24–41. doi:10.1075/aila.26.03eng.

- Engberg, J. (2016). Fachkommunikation in Fremdsprachen: hinreichend breit, aber auch effizient genutzt? Teoksessa T. Tinnefeld (toim.), *Fremdsprachenvermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Ansätze – Methoden – Ziele*, 425–438. <https://drive.google.com/file/d/0B-2HUXwM3-xiTDE4QzYzSTFJQXM/view?resourcekey=0-jWHd10TKsBg-19XEilno0Q>. (Luettu 23.1.2017.)
- EK 2014 = Elinkeinoelämän keskusliitto. (2014). Kielitaito on kilpailuetu. *EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>. (Luettu 20.10.2016.)
- Ervo, L. (2005). *Oikeudenmukainen oikeudenkäynti*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Frände, D. (1998). Straffprocess på svenska: realitet eller illusion? *Tidskrift utgiven av juridiska föreningen i Finland* 134 (1), 23–33.
- Gibson, J. J. & Pick A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Gollin-Kies, S., Hall, D. R. & Moore, S. H. (2015). *Language for specific purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grönqvist, K. (2013). Redogörelse för en empirisk undersökning gällande det svenska språkets ställning i de tvåspråkiga tingsrätterna i södra Finland. *Tidskrift utgiven av juridiska föreningen i Finland* 4/2013, 314–323. <https://www.edilex.fi/jft>.
- Heittola, S. (2017). ”Poliisista päivää, från polisen god dag” *Språkliga yrkespraktiker vid de tvåspråkiga polisinsrättningarna i Finland*. Vaasan yliopisto. Acta wasaensia 392. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-781-1.pdf.
- Hunter, J. & Cooke, D. (2007). Through autonomy to agency: giving power to language learners. *Prospect* 22(2), 72–88.
- Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E. & Tulkki, H. (2013). *Needs analysis for language course design. A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University press.
- Härmälä, M. (2008). Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? *Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 101.

- Jäppinen, T. (2010). Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (2), 4–16. <https://journal.fi/afinla/issue/view/642>.
- Kaikkonen, P. (2005). Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Porvoo: WSOY, 45–58.
- Kansalliskielistrategian väliraportti*. (2015). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-462-4>. (Luettu 28.5.2015.)
- Kielikertomus 2006 = *Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta*. (2006). Oikeusministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/76081>. (Luettu 15.10.2015.)
- Kielikertomus2009= *Valtioneuvostonkertomuskielilainsäädännönsoveltamisesta*. (2009). Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-466-452-3>. (Luettu 15.10.2015.)
- Kielikertomus2013= *Valtioneuvostonkertomuskielilainsäädännönsoveltamisesta*. (2013). Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-308-5>. (Luettu 15.10.2015.)
- Kielikertomus2017= *Valtioneuvostonkertomuskielilainsäädännönsoveltamisesta*. (2017). Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-463-4>. (Luettu 15.8.2018.)
- Kielilaki 423/2003. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423> (Luettu 15.10.2021.)
- Kinnunen, E., Leivo, H., Muukkonen, A., Saari, M. & Vuori, J. (2021). *Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelman arviointi – työelämän näkökulma*. Esitys Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan peruskoulutustoimikunnassa 8.11.2021.
- Kohonen, V. (2009). Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.), *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhla kirja*. Saarijärvi: Okka-säätiö, 12–38.
- Kuosa, A-M. (2020). *Työelämässä koetut moninaiset ja muuttuvat kielitaitotarpeet ruotsin kielen opintojen lähtökohtana oikeustieteen opinto-ohjelmassa*. Dissertations in education, humanities and theology no 161. University of Eastern Finland. Jyväskylä: Grano.
- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030424> (Luettu 15.10.2021.)

- Landqvist, H., Laurén, C., Nordman, L., Nordman, M. & Kvist, M. (2016). Juridik på svenska i Finland: bakgrund, introduktion och disposition. Teoksessa H. Landqvist, C. Laurén, L. Nordman, M. Nordman & M. Kvist (toim.), *Juridik på svenska i Finland*. Vaasa: Scriptum, 12–39.
- Lantolf, J. P. (2005). Sociocultural and second language learning research: an exegesis. Teoksessa E. Hinkel (toim.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge, 335–353.
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 24–47.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Saying what we mean: making a case for ‘language acquisition’ to become ‘language development’. *Language Teaching* 48 (4), 491–505.
- Laurén, C. (2016). Inom och utom ett fackområde. Teoksessa H. Landqvist, C. Laurén, L. Nordman, M. Nordman & M. Kvist (toim.), *Juridik på svenska i Finland*. Scriptum: Vaasa, 381–391.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers cop.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1), 9–30. doi:10.1093/applin/amx039
- Littlewood, W. (2014). Methodology for teaching LSP. Teoksessa V. K. Bhatia (toim.), *The handbook of language and professional communication*. New York: Routledge, 287–303.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. Teoksessa M. H. Long (toim.), *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–76.
- LOPS 2019 = *Lukion opetusuunnitelman perusteet*. (2019). Helsinki: Opetushallitus.
- Louhiala-Salminen, L. & Kankaanranta, A. (2012). Language as an issue in international internal communication: English or local language? In English, what English? *Public Relations Review* 38 (2), 262–269.

- Maijala, M., Heikkola, L. M., Laine, P., Mutta, M., Mäntylä, K., Rose, J. & Vaakanainen, V. (2021). Eettisyys ja kestävä kehitys kielten opetuksen ja kielten opettajien koulutuksen tulevaisuuden haasteena. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12(2).
- Maijala, M., Kuusalu S-R. & Laine, P. (2021). Tutkimusta monitieteisesti ja monikielisesti: miten kielten opetuksella voidaan edistää kestävää kehitystä? *Vastuullinen tiede* (Luettu 1.11.2021.)
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Hemsbach: Beltz.
- Müller, D. (2022). Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen. Ansätze für den Universitären DaF-Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *InfoDaF* 49(1), 93–116.
- Mähönen, J., Airaksinen, M., Korte, A., Mattsson, A., Mielityinen, S., Niemi, J., Paso, M., Rantanen, J., Moitus, S., Partanen, L. & Huusko, M. (2021). *Oikeustieteellisen alan korkeakoulutuksen arviointi*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22:2021. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/11/KARVI_2221.pdf (Luettu 8.11.2021.)
- Neuvottelukunta 2018 = *Perustutkintokoulutusta koskeva kannanotto 26.1.2018*. Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan neuvottelukunta. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/oikeustieteellinen-tiedekunta/organisaatio/neuvottelukunta>. (Luettu 1.3.2018.)
- Piikki, A. (2010). Terveystieteiden alalla riittävä suomen taito – mitä se on? *Sutina* (1)2010, 30–33.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Rathert, M. (2006). *Sprache und Recht*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Räsänen, T. (2014). Haasteita ja onnistumisia - suomalaisen insinöörin ajan myötä rakentuva kielirepertuaari. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.), *AfinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (7), 163–177. <https://journal.fi/afinla/issue/view/3142>
- Sahlstein, A. (2020). Nu tror jag att jag vågar prata svenska mera än tidigare. Finsktalande medicinstudenters tankar om att “vara tvungen” att tala svenska. Teoksessa: S. Haapamäki, L. Forsman & L. Huldén (toim.), *Svenskans beskrivning* 37. Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten Åbo 8–10 maj 2019. Åbo Akademi. Svenska språket vid Åbo Akademi, 296–308.

- Salmi-Tolonen, T. (2005). Oikeus kielenä ja kommunikaationa. Teoksessa S. Pohjonen (toim.) *Ex ante – ennakoiva oikeus*. Vaajakoski: Talentum, 46–64.
- Salo, O-P. (2009). Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli* 29 (2), 89–102. <https://journal.fi/pk/issue/view/739>.
- Schlabach, J. (2016). Plurilingual proficiency as a learning objective for a multilingual curriculum in the study of business in Finland. *Language Learning in Higher Education* 6 (2), 495–507.
- Schlabach, J. (2022). Input to KieVI-TSE / business communication meeting curriculum work. Esitys Turun yliopiston Kieli- ja viestintäopintojen keskuksen Turun kauppakorkeakoulussa opettavien opettajien opetussuunnitelmatyöryhmässä 11.2.2022.
- Seilonen, M. & Suni, M. (2015). Puhetta työstä: kansainvälisten terveydenhuollon ammattilaisten suomen kielen puhumistaidon arviointi. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 27–43. <https://akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja-2015>.
- Stadelmann, W. (2017). Was bleibt? Nachhaltiges Lernen als Ziel. Ohne Emotion – ohne Sinnhaftigkeit – kann nachhaltiges Lernen nicht wirklich gelingen“. *Profil* 3, 7–1.
- Strömmer, M. (2017). *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 336.
- Sund, P. & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development—a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26(6), 772–794.
- Suni, M. (2010). Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (2), 45–58. <https://journal.fi/afinla/issue/view/642>.
- Suni, M. (2011). Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* (2), 8–22. <https://akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja-2011/>
- Suomen perustuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 15.10.2021.)

- Tanner, J. & Lassus, J. (2018). Kotimaiset kielet työelämässä: suomenruotsalaisten raportoidut kokemukset työelämän viestintätilanteista ja saamastaan kielenopetuksesta. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, S. V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa – building new literacies*. AfinLan vuosikirja 76. Jyväskylä, 115–133. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/5333>.
- Tuomariliiton lausunto 2009 = *Lausunto käräjäoikeuslain ja tuomareiden nimittämisestä annetun lain muuttamisesta* (OM7/31/2008) 16.3.2009. <https://www.tuomariliitto.fi/annetutlausunnot/lausunto-karajaoikeuslain-ja-tuomareiden-nimittamisesta-annetun-lain-muuttamisesta> (Luettu 1.9.2021.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi
- Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksen opinto-opas 2022–2022. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/kieli-ja-viestintaopinnot/17538?period=2020-2022>. (Luettu 1.10.2021.)
- Turun yliopiston opetussuunnitelmaohje 2021. (Painamaton materiaali)
- Turun yliopiston strategia 2030. Julkaistu 5/2020. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/turun-yliopiston-strategia-2030>. (Luettu 1.10.2021.)
- 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 (75), 298–319. <https://journal.fi/afinlavk>
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794> (Luettu 15.10.2021.)
- Virtanen, A. (2017). *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 311.