Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto
Jyväskylä University Digital Archive

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.

Author(s): Mård-Miettinen, Karita; Björklund, Siv

Title: "Yhes lausees saattaa olla ihan helposti kolmee eri kieltä" : kurkistus kielikylpyoppilaiden kielimaailmaan

Year: 2018

Version:

Please cite the original version:

Mård-Miettinen, K., & Björklund, S. (2018). "Yhes lausees saattaa olla ihan helposti kolmee eri kieltä" : kurkistus kielikylpyoppilaiden kielimaailmaan. In L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (Eds.), Monimuotoinen monikielisyys : Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.-.6.4.2018 (pp. 80-91). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50.

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

”YHES LAUSEES SAATTAA OLLA IHAN HELPOSTI KOLMEE ERI KIELTÄ”. KURKISTUS KIELIKYLPYOPPILAIDEN KIELIMAAILMAAN

Karita Mård-Miettinen* **& Siv Björklund****
*Jyväskylän yliopisto & **Åbo Akademi

Johdanto ja tavoite

Institutionaalisessa kontekstissa kehittyvää monikielisyyttä on perinteisesti tutkittu kielellisen vähemmistön näkökulmasta. Tarkastelun kohteena on esimerkiksi ollut maahanmuuttajataustaisen tai kansalliseen kielelliseen vähemmistöön kuuluvien oppilaiden mahdollisuus käyttää omaa kieltään enemmistökielisessä päiväkodissa tai koulussa (esim. Martin-Jones & Martin, 2017). Enemmistökielisen oppilaan kasvaminen monikieliseksi kielenkäyttäjäksi ei ole samalla tavoin itsestään selvää kuin vähemmistökielisen oppilaan, koska tällä ei välttämättä ole luontaista tarvetta käyttää muita kieliä kuin ensikieltään koulun ulkopuolella. Tämä tilanne on esimerkiksi ruotsin kielen kielikylpyyn osallistuvilla oppilailla Suomessa: he ovat lähes poikkeuksetta enemmistökielisiä oppilaita, joiden on tarkoitus kasvaa monikielisyyteen kouluopetuksen kautta. Kielikylvyn haasteena pidetäänkin nimenomaan sitä, että kielikylpykielen käyttö voi rajoittua vain koulutilanteisiin eikä siitä tule osa kielikylpyoppilaiden muuta arkea (Johnson & Swain, 1997). Kielikylvyssä tehtävä tutkimus antaa näin uudenlaista näkökulmaa monikielisyyden tutkimiseen ja mahdollisuuden tarkastella koulussa opittavien kielten roolia nuorten kielimaailmassa.

Tässä artikkelissa raportoitavan tutkimuksemme tavoitteena on syventää ymmärrystä kielikylpyoppilaiden monikielisyydestä ja tarkastella sitä, miten oppilaat ilmaisevat kielimaailmaansa visuaalisen aineiston ja siihen pohjautuvan haastattelun kautta. Visuaaliset menetelmät pohjaavat esimerkiksi piirroksiin, mainoksiin tai elokuviin, jotka ovat joko tutkijan tai tutkimuksen kohteen tuottamia tai valmiita visuaalisia tuotteita (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009). Visuaalisia menetelmiä on käytetty kielentutkimuksessa vasta suhteellisen vähän, mutta niillä on pitkät perinteet sosiaalitieteissä arkielämän sosiaalisten maailmojen tutkimisessa (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2017; Rose, 2016). Viime vuosina niitä on kuitenkin hyödynnetty entistä enemmän myös etnografisissa kielen oppimiseen ja kielen käyttöön liittyvissä tutkimuksissa, jota tässä artikkelissa raportoitu tutkimuskin edustaa.

Monikielisyyden monet ulottuvuudet

Monikielisyyden tutkimus on nopeasti kasvava tutkimusalue, jonka yhtenä tärkeimmistä tuloksista on syntynyt entistä pragmaattisempi näkemys kielten eri merkityksistä ja tilanteisesta käytöstä (ks. esim. Dufva & Pietikäinen, 2009). Monikielisyyden moni-ilmeisyys tekeekin siitä haastavan tutkimuskohteen. Monikielisyyden tutkimuksessa painottuu eri kielten muuttuva keskinäinen dialogisuus, kun taas kaksikielisyyden tutkimusten keskiössä on usein kahden kielen hallinnan vertailu. Monien monikielisyyden tutkijoiden tapaan katsomme omassa tutkimuksessamme, että monikielisyyden lähtökohdaksi ei ole tarkoituksenmukaista ottaa yksikielisyyttä vaan monikielinen puhuja, yksilön koko kielirepertuaari sekä konteksti (vrt. Cenoz, 2013). Yksilön oma käsitys kielistään ja niiden käytöstä heijastaa siten ympäröivää kielimaisemaa, tilanteita, joissa hän toimii sekä henkilökontakteja, joita hänellä on.

Institutionaalisia tarpeita varten kielet yleensä luokitellaan. Kielikylvyssä, kuten koulukontekstissa yleensä, kielillä on niitä kuvaavat symbolit (äidinkieli, kielikylpykieli, vieras kieli, A-kieli, B-kieli, jne.) ja niille on määritelty omat paikkansa oppilaiden lukujärjestyksissä. Kielenkäyttäjän näkökulmasta näillä luokilla ja symboleilla ei kuitenkaan ole merkitystä, ja Pennycook (2006) on todennut, että kielet voivat olla samalla kertaa staattisia ja rajattuja ja dynaamisia ja sekoittuneita. Kielikylvyssä opetusohjelman tavoitteena on oppilaiden toiminnallinen kaksi- ja monikielisyys, vaikka kielikylpyohjelmassa onkin piirteitä, jotka korostavat rinnakkaista yksikielisyyttä (rinnakkaisen yksikielisyyden käsite, ks. Heller, 1999). Kielikylpyä määriteltäessä nostetaan sen keskeiseksi periaatteeksi kunkin oppiaineen opettaminen vain yhdellä kielellä kerrallaan sekä kunkin aineen opettajan toimiminen yksikielisenä kielimallina (esim. Bergroth, 2015). Esimerkiksi Suomen uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että myös kielikylvyn opetusmateriaalin tulee olla samankielistä kuin opetus (Opetushallitus, 2014). Tällä periaatteella tuetaan erityisesti oppilaille uuden kielen eli kielikylpykielen kehittymistä oppiainesisältöjen oppisen mahdollistavaksi vahvaksi kieleksi ja luodaan mahdollisimman monipuolisia ja luonnollisia tilanteita sen käyttämiselle (Bergroth, 2015). Rinnakkaisen yksikielisyyden periaate ei kuitenkaan ulotu kielikylpyoppilaisiin, vaan heidän sallitaan käyttävän kaikkia kielellisiä resurssejaan oppimisen tukena. Kirjallisuudessa korostetaan kuitenkin, että erityisesti kielikylpykielellä annettavassa opetuksessa oppilaita tulee kannustaa käyttämään kielikylpykieltä, jotta se kehittyisi mahdollisimman vahvaksi oppimisen kieleksi (esim. Bergroth, 2015).

Kielikylpyoppilaiden monikielisyydestä on aiemmin tehty Suomessa laaja lomake- ja haastattelututkimus, jossa luokkien 4–9 kielikylpyoppilaat (385 oppilasta) eri puolilla Suomea vastasivat kielten oppimista, opiskelua, käyttöä ja osaamista käsitteleviin kysymyksiin. Tutkimus osoitti ensinnäkin, että moni kielikylpyoppilas opiskelee vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä koulussa (Björklund & Mård-Miettinen, 2011a ja 2011b). Lisäksi tutkimuksessa ilmeni muun muassa, että kielikylpyoppilaat kokivat osaavansa kaikkia niitä kieliä, joita he koulussa opiskelivat, ja suurin osa heistä piti itseään monikielisenä (Björklund & Mård-Miettinen, 2011b; Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015).

Käsitystutkimukset antavat kuitenkin vain rajallisen pääsyn oppilaiden koulun ulkopuolisen kielenkäytön maailmaan (vrt. Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2017). Koulussa kerättävä lomake- ja haastatteluaineisto voi vääristää tuloksia siinä mielessä, että oppilaat ehkä pohtivat vain koulussa opetettavia kieliä eivätkä kaikkia osaamiaan kieliä, joita käyttävät koulun ulkopuolella. Näin on käynyt mm. aiemmissa lomake- ja haastatteluaineistoon perustuvissa kielikylpytutkimuksissa, joissa oppilaat ovat kuvanneet kielenkäyttöään vain koulussa opiskeltavien kielten osalta (Björklund & Mård-Miettinen, 2011b). Tässä tutkimuksessa lähestymme teemaa visuaalisen aineiston avulla, mikä tarjoaa uudenlaisen mahdollisuuden tarkastella kielikylpyoppilaiden kielenkäyttöä koulukontekstin ulkopuolella.

Kohderyhmä, aineisto ja menetelmä

Tutkimuksemme kohderyhmään kuuluu kymmenen perusopetuksen 5. ja 8. luokalla olevaa oppilasta (3 tyttöä ja 2 poikaa kummaltakin luokka-asteelta), jotka ovat päiväkoti-ikäisestä lähtien osallistuneet ruotsin kielen varhaiseen täydelliseen kielikylpyohjelmaan Etelä-Suomessa. Varhainen täydellinen kielikylpy on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa toteutettava opetusohjelma, jossa suomenkielisten perheiden lapset saavat mahdollisuuden opiskella useita kieliä ja saavuttaa toiminnallisen monikielisyyden (esim. Bergroth, 2015). Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kielikylpyohjelma on rakentunut siten, että 4-vuotiaana alkaneessa päiväkotivaiheessa kaikki toiminta on ollut kielikylpykielellä eli ruotsiksi. Alakoulun ensimmäisillä luokilla opetus on ollut enimmäkseen ruotsin kielellä, mutta joitain kouluaineita on opetettu suomeksi. Suomen- ja ruotsinkielisen opetuksen suhde on muuttunut koulupolun aikana siten, että suomenkielisen opetuksen osuus on kasvanut perusopetuksen 5. luokalla noin 50 %:iin. Lisäksi oppilaat ovat saaneet usean

vieraan kielen opetusta alakoulun alaluokista lähtien. Kaikki ovat aloittaneet englannin opiskelun 3. luokalla ja kaikki paitsi yksi oppilas espanjan tai saksan 4. luokalla. Kaksi niistä oppilaista, jotka olivat 8. luokalla oli juuri aloittanut espanjan tai saksan opiskelun valinnaisena aineena. Aineiston keruun aikaan tutkimuksemme oppilaat siis opiskelivat noin puolet oppiaineistaan ruotsiksi ja puolet suomeksi. Kaikki opiskelivat myös englantia ja joko espanjaa tai saksaa, ja yksi 8. luokan oppilas opiskeli suomen ja ruotsin lisäksi kolmea vierasta kieltä (englantia, espanjaa ja saksaa). Tutkimuksemme yhteydessä täytetyssä kyselylomakkeessa kaksi oppilasta ilmoitti osaavansa myös ranskaa tai viroa, joita he eivät opiskelleet koulussa.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty visuaalisia menetelmiä käyttäen siten, että oppilaita ohjeistettiin kuvaamaan eri kielten käyttöään puhelimella otettavien valokuvien avulla. Pitkänen-Huhta ja Pietikäinen (2017) korostavat, että visuaalisella aineistolla voidaan kielentutkimuksessa tehdä näkyväksi kielikokemuksia ja -käytänteitä tarvitsematta tehdä rajoittavia luokitteluja esimerkiksi eri kieliin tai kielen eri osa-alueisiin. Tutkimuksemme aineisto on kohderyhmän eli kielikylpyoppilaiden itsensä tuottamaa. Heathin ym. (2009) mukaan osallistujien tuottaman aineiston käyttäminen tekee tutkimuksen kohteesta aktiivisen toimijan ja avaa pääsyn yksityisempiin tiloihin kuin muut menetelmät.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin siten, että kohderyhmän oppilaat täyttivät aluksi lyhyen taustakyselyn, jossa he luettelivat opiskelemansa ja osaamansa kielet. Sen jälkeen he saivat ohjeistuksen kuvien ottamiseen. Oppilaita pyydettiin ottamaan noin 2–3 kuvaa päivässä viikon ajan vapaa-aikana sekä kouluaikana koulutuntien ulkopuolella siten, että kuvat ilmentävät heille tyypillisiä eri kielten käyttämisen tilanteita. Oppilaat lähettivät ottamansa kuvat tutkijoille sähköpostitse ja liittivät kuhunkin kuvaan lyhyen kommentin. Oppilaiden lähettämien kuvien määrä vaihteli kahden ja yhdentoista kuvan välillä, ja tutkimusaineistomme koostuu yhteensä 71 valokuvasta. Kaksi viikkoa kuvien ottamisen jälkeen oppilaille tehtiin noin 15 minuuttia kestävä strukturoitu yksilöhaastattelu, jossa heitä pyydettiin kertomaan ottamistaan kuvista kielenkäytön näkökulmasta. Tämä aineistopohjainen haastattelu tehtiin, jotta saataisiin syvällisempi käsitys kuvien liittymisestä oppilaiden eri kielten käyttämiseen. Heath ym. (2009) painottavat, ettei itse visualisointi välttämättä paljasta tutkittavan ajatuksia, vaan analyysin tueksi on tärkeä saada kuvan ottajan oma tulkinta ja näkökulma kuvaan.

Analyysissamme tarkastelimme visuaalista aineistoa ja haastatteluaineistoa yhdessä. Ensimmäisessä vaiheessa sovelsimme kielenkäyttötila- eli domeenianalyysia (Fishman, 1972) tunnistaen aineistosta mitä kieliä oppilaiden kuvissa ja haastattelussa esiintyy sekä kielenkäytön tiloja (paikkoja, tilanteita, toimintoja ja henkilöitä), jotka

oppilaat liittävät näihin kieliin. Tämän analyysin avulla pyrimme hahmottamaan oppilaiden kielimaailmaan kuuluvat kielet ja sen miten ne näyttäytyivät heidän kielimaailmassaan. Toisessa vaiheessa tarkastelimme tarkemmin millä tavoin oppilaat ilmentävät kielenkäyttöään. Analyysin keskiössä oli kielten erottelua ja dynaamista kielenkäyttöä kuvaavat diskurssit. Kielikylvyn rinnakkaiseen yksikielisyyteen perustuvaa taustaa vasten on mielenkiintoista tarkastella, millä tavoin kielten vahva erottelu kielikylvyssä mahdollisesti heijastuu oppilaiden kielenkäyttöään.

Tulokset

Kielet ja kielenkäytön tilat

Aineistomme antaa varsin monikielisen kuvan tutkimukseen osallistuneiden kielikylpyoppilaiden kielimaailmasta. Ne oppilaat, jotka olivat ottaneet kuvia koulussa, olivat kuvanneet kielenkäyttöään välitunnilla ja koulusta tehdyllä messuvierailulla. Näissä tilanteissa eri kieliä käytettiin luokkatovereiden, ystävien ja näytteilleasettajien kanssa. Osa oppilaista kertoi käyttävänsä näissä tilanteissa kolmea kieltä eli suomea, ruotsia ja englantia ja osa kahta kieltä eli suomea ja englantia:

Kyl siel välillä tulee aina englanninkielisii sanojaki mukaa sinne keskusteluun mut yleensä suomeks aina puhutaan [kavereiden kanssa välitunneilla]. (Paula, 8. lk)

Useampi oppilas kuvasi kielenkäyttöään kavereiden kanssa myös koulun ulkopuolella vastaavalla tavalla kuin Paula välituntiesimerkissä edellä. Ruotsia osaavien kavereiden kanssa puhuttaessa käytettiin englannin lisäksi myös ruotsin sanoja.

Kaiken kaikkiaan koulun ulkopuolisiin tilanteisiin liitetiin aineistossamme huomattavasti useampi kieli kuin koulutilanteisiin. Koulussa opiskeltavien kielten (suomi, ruotsi, englanti, espanja ja saksa) lisäksi vapaa-aikaan liittyvinä kielinä mainittiin japani, kiina, norja, ranska ja viro. Kaikki oppilaat käyttivät koulukielistään suomea, ruotsia ja englantia vapaa-aikanaan ja useimmat monessa paikassa, tilanteessa ja toiminnossa sekä myös säännöllisesti. Etenkin englannin kielen käyttö liittyi vahvasti

päivittäiseen ohjelmien katsomiseen, vaikka jotkut oppilaat katsoivat ohjelmia myös muilla kielillä, kuten Artun kertomasta ilmenee:

Toi on yks ohjelma englanniks mitä mä katon melkein joka aamu...viikossa mä katon jakson [virolaista komediaohjelmaa] joka kestää tunnin. (Arttu, 5. lk)

Ruotsia ja englantia käytettiin säännöllisesti myös pelaamiseen ja kirjojen lukemiseen. Koulukielistä saksaa ja espanjaa käytettiin myös säännöllisesti, mutta lähinnä vain läksyjen tekemisen yhteydessä. Muista kuin koulukielistä osa nousi esiin kielinä, joita oppilas oli havainnoinut ympäristössään, kuten Mea pelatessaan perheensä kanssa lautapeliä kotona:

Me pelattiin illalla sellasta peliä sit pelin reunass luki melkein kaikilla kielillä että opi ja leiki ja pelaa ja tutki...siel oli englantia, saksaa ja suomea ja ruotsia ja norjaa ja japaniiki tais olla. (Mea, 5. lk)

Osaa muista kuin koulussa opiskeltavista kielistä oppilaat taas kertoivat käyttävänsä Antonin tapaan itse aktiivisesti:

> *Yhden norjalaisen kaa mä ain välillä puhun ... me puhutaan välil sillee et se puhuu norjaa ja mä puhun ruotsii ja sit me ymmärretään toisiamme et ne on niin samankaltasii kielii kuitenkin ja muuten englanniks jos ei ymmärrä.* (Anton, 8. lk)

Useampi aineistomme oppilas kertoi Antonin tavoin hyödyntävänsä ruotsin kielen taitoaan norjankielisen puheen tai tekstin ymmärtämisessä.

Kaiken kaikkiaan oppilaat kuvasivat käyttävänsä eri kieliään monissa paikoissa, tilanteissa, toiminnoissa ja monien eri henkilöiden kanssa. Kieliä käytettiin kotona ja harrastuksissa niin perheenjäsenten, sukulaisten, ystävien, harrastekavereiden, pelikavereiden kuin lemmikkienkin kanssa. Toiminnot, joiden yhteydessä oppilaat käyttivät kieliään, olivat läksyjen tekeminen, kirjojen ja lehtien lukeminen, elokuvien ja tv-sarjojen katsominen, musiikin kuuntelu, internethakujen tekeminen ja Youtube-videoiden katsominen, pelien pelaaminen (tietokone- ja lautapelit) ja sosiaalisen median käyttäminen. Muutamalla oppilaalla oli esimerkiksi harrastuksia, joissa käytettiin useita kieliä:

Meiän joukkuessa on yks englanninkielinen joka puhuu vähän suomee mut sen kans puhutaan englantii sit siel on yks norjalainen jonka kanssa puhutaan ruotsia tai englantii. (Arttu, 5. lk)

Tanssitermeiki on itse asias eri kielillä et siin nyt tulee ranskaaki ja kaikkee mut kyl tanssitermitki on englanniks. (Siru, 8. lk)

Kielten erottelun diskurssit

Aineistossamme esiintyy runsaasti mainintoja, jotka korostavat sitä, että kuvatussa toiminnossa tai tilanteessa toimitaan tietystä syystä jollain tietyllä kielellä:

Mä pelaan tietokonepelejä kansainvälisesti et kaikkien kaa. Yleensä mä kommunikoin englanniks ja sit välillä ruotsiks kans. Se riippuu kenen kaa mä pelaan just. (Anton, 8. lk)

Anton kuvaa yllä käyttävänsä pelatessaan englantia ja ruotsia, mutta mainitsee erottelevansa kielet henkilön mukaan antaen ymmärtää kommunikoivansa yksikielisesti kussakin pelitilanteessa. Antonin, kuten muidenkin aineistomme oppilaiden, kielten erottelu on enimmäkseen tilanteista eli mainittu toiminto ei liity oppilaan elämässä pelkästään tiettyyn kieleen, vaan samainen toiminto voi tapahtua useammallakin kielellä. Tämä koskee paitsi pelaamista myös muun muassa lukemista ja ohjelmien katsomista. Yhdistävänä tekijänä näissä maininnoissa on, että toiminnot esitellään haastattelutilanteessa yksikielisinä.

Aineistossa on myös tilanteita, joissa oppilaat käyttivät kahta eri kieltä rinnakkain tehden eri asioita kullakin kielellä. Yleinen kahden kielen rinnakkaiseen käyttöön liittyvä toiminto oli englanninkielisen elokuvan tai sarjan katsominen suomenkielisellä tekstityksellä:

Me käytii kattoo leffa joka oli englanniks niin sitte tuli eri kielii käytettyy sillee et mä kuulin englantii ja sitten luin sen suomeks sen tekstin. (Minea, 8. lk)

Osa oppilaista kommentoi katsovansa englanninkielisiä elokuvia Minean tavoin tekstitystä käyttäen, mutta osa katsoi myös yksikielisesti ilman tekstitystä. Lisäksi osa kertoo Rickardin tavoin tekstityksen olevan näkyvissä ilman että (juurikaan) hyödynsi sitä:

Katon teeveetä koulun jälkeen se on englanniks ja mä en yleensä jos mä katon jotain englanniks niin mun ei yleensä hirveesti tartte kattoo niitä tekstityksiä. (Rickard, 5. lk)

Eri kielillä harjoitettiin paitsi samanaikaista kuuntelemista ja lukemista, myös kahden eri kielen rinnakkaista tuottamista eli puhumista ja kirjoittamista:

> *Mä puhuin suomee sillee [kaverille skypessa] ja samalla mä kirjoitin muille englanniks siinä pelissä*. (Anton 8. lk)

Dynaamisen kielenkäytön diskurssit

Visuaalisen aineiston avulla saimme myös näkyväksi kielten dynaamisen käytön tilanteita. Osa aineistomme kielikylpyoppilaista kertoi Sirun tavoin käyttävänsä eri kieliään sekaisin etenkin puhuessaan kavereidensa kanssa:

> *Ku jutellaan vaan ihan vaan jostain random asioista niin sitte saattaa sanoo jotain sanoja englanniks ... en mä ees huomaa et mitä kielii mä puhun varsinki jos näitten tiettyjen kavereitten kaa et jos ne osaa mun kaa suomee, ruotsii ja englantii niin saattaa kaikki kielet mennä vaan yhtäkkii sekaisin ... yhes lausees saattaa ihan helposti olla kolmee eri kieltä.* (Siru, 8. lk)

Siru korostaa yllä, että useamman kielen dynaaminen käyttö edellyttää, että myös puhekumppanit osaavat kyseisiä kieliä. Sirun tavoin useampi muukin oppilas totesi, että erityisesti englannin kielen sanoja esiintyy heidän muuten suomenkielisessä puheessaan joko kavereiden kanssa tai esimerkiksi pelatessa tietokoneella. Sirun kommentissa yllä korostuu tiedostamaton usean kielen samanaikainen käyttäminen. Suurin osa oppilaista kuitenkin mainitsee käyttävänsä tietoisesti jonkin toisen kielen elementtejä jossain tilanteessa, kuten Ada pakatessaan koulureppua äitinsä seurassa:

> *Siinä mä pakkasin mun reppua ja samalla puhuin äidille suomeks ja sitte jotain mä yritin saksaks sanoo ku mulla oli maanantaina saksan tunti.* (Ada, 5. lk)

Muiden kielten kuin suomen kielen käytön yhteydessä mainitaan usein, että suomea tarvitaan avuksi asioiden ilmaisemiseen:

> *Mä olin siinä tekemässä historian läksyjä ruotsiksi ja sit suomeksi vähän kun en osannut ruotsiksi sanoo.* (Aku, 8. lk)

Juuri läksyjen tekemisestä kertoessaan oppilaat usein mainitsevat suomen käyttämistä apukielenä. Yksi oppilas myös korostaa, että dynaaminen kielenkäyttö liittyy nimenomaan tilanteisiin, joissa käytetään muita kieliä kuin suomea:

> *En mä yleensä puhu muit kielii [kuin suomea] sillee kokonaan et jotain sanoja sit.* (Minea, 8. lk)

Pohdintaa ja johtopäätökset

Tutkimuksemme kielikylpyoppilaiden kielimaailma näyttäytyi monikielisenä heijastaen ainakin osittain heidän kielikylpykokemuksiaan. Koulun välitunneilla ja retkellä otetut kuvat nostivat esiin koulussa pisimpään opiskellut kielet eli äidinkieli suomen, kielikylpykieli ruotsin ja vieraista kielistä englannin, joita oppilaat käyttivät luokkatovereiden ja ystäviensä kanssa. Kukaan oppilaista ei kuvannut kielenkäyttöään opettajien tai muun henkilökunnan kanssa luokkatilanteiden ulkopuolella, vaikka tällaisia tilanteita koulussa ihan varmasti myös on.

Tutkimuksemme yhteydessä täytetty kyselylomake oppilaiden osaamista ja käyttämistä kielistä näytti samanlaisen kielimaailman kuin aiemmin tehdyt lomake- ja haastattelututkimukset eli niissä mainittiin lähes pelkästään koulussa opiskeltavat kielet (vrt. Björklund & Mård-Miettinen, 2011a ja 2011b). Visuaalinen aineisto teki kuitenkin näkyväksi sen, että kielikylpyoppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttötilanteet olivat moninaisia, ja niihin liittyi koulussa opiskeltavien kielten lisäksi myös muita kieliä.

Aiemmat kielikylpytutkimukset (esim. Björklund & Mård-Miettinen, 2011a) ovat osoittaneet, että englanti nousee kielikylpykieli ruotsin rinnalle oppilaille tärkeäksi kieleksi jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksemme kielikylpyoppilaat käyttivät englantia monissa vapaa-ajan toiminnoissa ja usein päivittäin. Tämä mukailee suomalaisia koululaistutkimuksia, jotka ovat osoittaneet englannin vapaa-ajankäytön olevan suurta (esim. Pitkänen-Huhta & Nikula, 2008).

Kielikylpyoppilaat käyttivät kuitenkin myös ruotsia muun muassa lukiessa, harrastuksissa, sosiaalisessa mediassa ja ystävien, perheen ja sukulaisten kanssa eli ruotsista oli tullut osa usean aineistomme kielikylpyoppilaan arkea myös koulun ulkopuolella. Ruotsin kieli oli tuonut usean kielikylpyoppilaan arkeen myös norjan kielen, jota oppilaat kertoivat lukevansa tai kuuntelevansa käyttäen näissä tilanteissa itse ruotsia tai tarvittaessa apuna myös englantia. Yksittäiset tutkimuksemme oppilaat kuvasivat lisäksi tilanteita, joissa he itse käyttivät sellaisia kieliä, joita eivät opiskelleet koulussa, kuten ranskaa, viroa tai kiinaa. Yksittäiset oppilaat kuvasivat myös tilanteita, joissa he olivat havainnoineet ympäristössään sellaisten kielten läsnäolon, jota eivät itse osanneet (esimerkiksi japani). Koulussa opiskeltavat vieraat kielet, saksa ja espanja, näyttäytyivät kielikylpyoppilaiden arjessa myös säännöllisesti, mutta lähinnä läksyjen tekemisen yhteydessä. Nämä kielet kuuluvat siis oppilaiden kielimaailmaan

ainakin niin kauan kuin he opiskelevat niitä koulussa. Näitä kieliä käytettiin jonkin verran myös lomilla.

Kielikylpyohjelman vahva rinnakkaisen yksikielisyyden periaate ei näyttäisi vaikuttaneen ainakaan suuresti kielikylpyoppilaiden tapaan käyttää kieliään vapaa-ajalla, sillä heidän kuvauksissaan oli sekä kielten erottelun että dynaamisen kielenkäytön diskursseja. Kielten erotteluun liittyen oppilaat puhuivat yhden kielen käyttämisestä kerrallaan siten, että tiettyä kieltä käytettiin tietyn henkilön kanssa tai tietyssä tilanteessa tai toiminnossa. Samaa toimintoa kerrottiin usein tehtävän useammalla kielellä. Oppilaat antoivat lisäksi esimerkkejä kahden eri kielen rinnakkaisesta käytöstä siten, että he samanaikaisesti esimerkiksi puhuivat yhtä kieltä ja kirjoittivat toista kieltä.

Kielikylpyoppilaat kuvasivat dynaamista eri kielten käyttöään kertomalla puhuvansa lähinnä ystäviensä kanssa siten, että suomenkielisessä puheessa esiintyy englannin ja/tai ruotsin kielen sanoja. Oppilaat myös kertoivat tarvitsevansa suomen kieltä avuksi esimerkiksi ruotsin kielellä tehtävissä koulutehtävissä.

Visuaalisen menetelmän käyttäminen aineistonkeruussa osoittautui onnistuneeksi, ja oppilaat kertoivat mielellään paitsi kuvaamastaan tilanteesta myös muusta vapaa-ajan kielenkäytöstään kuvien tilanteiden ulkopuolella. Pidemmälle vietyjen johtopäätösten tekemiseen tarvittaisiin suurempi aineisto kuin mitä tässä tutkimuksessa on. Aineistomme avaa silti oven joidenkin kielikylpyoppilaiden monipuoliseen ja monikieliseen kielimaailmaan siten kuin he itse sen haluavat näyttäytyvän: *Et mä pystyn toimimaan monella kielellä ihan normaalisti.* (Minea, 8. lk)

Lähteet

Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavissa: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf.

Björklund, S. & K. Mård-Miettinen (2011a). Integration of multiple languages in immersion: Swedish immersion in Finland. Teoksessa D. J. Tedick, D. Christian & T. Williams Fortune (toim.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities*, (s. 13–35). Multilingual Matters.

Björklund, S. & K. Mård-Miettinen (2011b). Kielikylpylasten ja -nuorten monikielinen toimijuus. Teoksessa N. Mäntylä (toim), *Lapset ja nuoret*

yhteiskunnan toimijoina (s. 154–169). Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 297. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavissa: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-379-0.pdf.

Björklund, S., S. Pakarinen & K. Mård-Miettinen. 2015. Är jag flerspråkig? Språkbadselevers uppfattning om sin flerspråkighet. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toiselle kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (s. 153–167). AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/n:o 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53777/16874.

Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language teaching* 46:1, 71–86.

Dufva, H, & S. Pietikäinen (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29:1, 1–14.

Fishman, J. A. (1972). *Language in sociocultural change*. California: Stanford University Press.

Heath, S., R. Brooks, E. Cleaver & E. Ireland (2009*). Researching young people's lives*. Sage Publications Ltd.

Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.

Johnson, R. K. & Swain, M. (1997). Immersion education: a category within bilingual education. Teoksessa R. K. Johnson & M. Swain (toim.), *Immersion education. International perspectives* (s. 1–16). Cambridge: Cambridge University Press.

Martin-Jones, M. & Martin, D. (2017). Introduction. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.), *Researching multilingualism. Critical and ethnographic perspectives* (s. 1–27). Oxon: Routledge.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.

Pennycook, A. (2006). *Global Englishes and transcultural flows*. Abingdon: Routledge.

Pitkänen-Huhta, A. & Nikula, T. (2008). Using photographs to access stories of learning English. Teoksessa P. Kalaja V. Menezes & A.M.F. Barcelos (toim.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (s. 171–185). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pitkänen-Huhta, A. & Pietikäinen, S. (2017). Visual methods in researching language practices and language learning: Looking at, seeing, and designing Language. Teoksessa K. King, Y.-J. Lai & S. May (toim.), *Research methods in language and education, Encyclopedia of language and education* (s. 393–405). Basel: Springer International Publishing.

Rose, G. (2016). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. 4 th edition. London: Sage Publications Ltd.