

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Scotson, Mia

Title: Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus

Year: 2019

Version: Published version

Copyright: © The authors, 2019

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Scotson, M. (2019). Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples : Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 107-129.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>

Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus

Mia Scotson, Jyväskylän yliopisto

Tässä artikkelissa tarkastelen sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta kahden korkeakoulutetun suomen kielen käyttäjän kielenoppimiseen ja kielen käyttämiseen liittyviä tunteita sekä sitä, miten tunteet ja käsitykset kytkeytyvät heidän toimijuuteensa kielenkäyttäjinä. Selvitän myös, millaisia muutoksia tunteissa, käsityksissä ja toimijuudessa on havaittavissa vuoden kuluessa. Pitkittäistutkimuksen aineisto koostuu pääasiassa haastatteluista, jotka on toteutettu aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen loppupuolella ja vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Kotoutumiskoulutuksen lopussa avainosallistujat kokivat kieliähdistukselle tyypillisiä tunteita ennen kaikkea suullisissa vuorovaikutustilanteissa informaalissa oppimisympäristössä. Tunteisiin kytkeytyivät osallistujien käsitykset itsestä, omasta kielitaidosta, kielenoppimisesta sekä puhekomppanista. Vuorovaikutusta vaikeutti erityisesti virheiden tekemisen pelko. Negatiiviset tunteet ja käsitykset rajoittivat osallistujien suomen kielen käyttäjän toimijuutta siten, että kotoutumiskoulutuksen lopussa osallistujat eivät hyödyntäneet ympäristönsä tarjoamia oppimismahdollisuuksia, vaan käyttivät mieluummin englantia vuorovaikutuksessa. Vuoden kuluessa kotoutumiskoulutuksen päättymisestä osallistujien toimijuus suomen kielen käyttäjänä kehittyi eri suuntiin.

In this article, I will explore the emotions of two highly educated Finnish language users in relation to their language learning and language use. I will also examine how the emotions and beliefs are related to the users' agency, and how their emotions, beliefs and agency change in the course of a year. The data of this socioculturally informed study consist mainly of interviews which were conducted in two phases; the first round at the end of the integration training for adult immigrants and the second round after a one-year period. At the end of the integration training, the key participants felt emotions which are typical of language anxiety. Above all, those emotions were aroused in informal learning environments in situations that required oral communication in Finnish. The emotions were connected to the participants' beliefs about themselves, their language skills, language learning and interlocutor. Especially the fear of making mistakes complicated communication. Negative emotions and beliefs restricted the participants' agency. The participants did not take advantage of the possibilities offered by the learning environment to practice their Finnish but preferred to communicate in English. During the year, the participants' agencies developed in different directions.

Keywords: emotions, beliefs, agency, Finnish as a second language

Corresponding author's email: mia.scotson@gmail.com

ISSN: 1457-9863

Publisher: Centre for Applied Language Studies

University of Jyväskylä

© 2019: The authors

<http://apples.jyu.fi>

<http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>

1 Johdanto

Viime vuosina soveltavassa kielitieteessä on osoitettu kasvavaa kiinnostusta tunteiden tutkimukseen jopa siinä määrin, että Pavlenkon (2013) mukaan voidaan puhua affektiivisesta käänteestä kielentutkimuksessa. Tunteita on tarkasteltu osana kielenoppimista jo 1980-luvulta lähtien, mutta valtaosa tutkimuksesta on keskittynyt negatiivisiin tunteisiin, ennen kaikkea kieliahdistukseen (*language anxiety*). Kielteisten tunteiden on todettu haittaavan kielenoppimista, vähentävän kommunikointihalukkuutta ja vaikuttavan negatiivisesti suoriutumiseen toisella kielellä (ks. esim. Daubney, Dewaele, & Gkonou, 2017; MacIntyre, 2017). Kielenoppimiseen liittyviä positiivisia tunteita on tutkittu vähemmän, mutta kuluksen vuosikymmenen aikana mielenkiinto on herännyt myös positiivisia tunteita kohtaan, mikä johtuu positiivisen psykologian noususta valtavirtapsykologiassa 2000-luvun alusta lähtien (ks. esim. MacIntyre & Mercer, 2014).

Swainin (2013) mukaan kielenoppiminen ei ole vain kognitiivinen vaan myös emotionaalinen prosessi, mutta tunteiden merkitystä kielenoppimisessa on aliarvioitu ja kognitio on asetettu etualalle. Swain (2013) toteaa tämän johtuvan ennen kaikkea järjen korostamisesta länsimaisessa ajattelussa aina Sokrateesta lähtien sekä Chomskyn perinnöstä toisen kielen oppimisen tutkimuksessa. Imai (2010) puolestaan esittää, että monia tunteita ei ole tutkittu, koska varsinkin aiempi tunteiden tutkimus on nojannut vahvasti kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen ja tunteita on vaikea määritellä ja mitata. Myös Suomessa kielenoppimiseen liittyviä tunteita on tutkittu niukasti: Merke (2012) selvitti suomea vieraana kielenä opiskelevien ranskalaisten yliopisto-opiskelijoiden opetustilanteessa esittämiä kysymyksiä ja niiden affektiivisuutta, MacKenzie (2015) puolestaan sivusi maisterintutkimussaan tunteiden roolia kielenoppimisessa tarkastellessaan aikuisia suomenoppijoita ja Veltheimin (2016) maisterintutkielma käsitteli yliopisto-opiskelijoiden kielielämäkerroissa ilmeneviä tunteita. Lisäksi tunteita on tutkittu jonkin verran osana motivaatiota tai identiteettiä.

Kun puhutaan kielenoppimisesta ja tunteista, voidaan ensinnäkin käsitellä henkilön kykyä ja tapaa ilmaista tunteita oppimillaan kielillä. Tästä näkökulmasta kaksi- ja monikielisiä ovat tutkineet esimerkiksi Pavlenko (2005) ja Dewaele (2013). Tässä artikkelissa tutkin kuitenkin aikuisten suomenoppijoiden kielenoppimiseen ja kielen käyttämiseen liittyviä tunteita sekä sitä, miten tunteet kytkeytyvät heidän toimijuuteensa kielenoppijoina. Tunteiden roolia kielenoppimisessa kartoitettavista tutkimuksista suurin osa on rajoittunut luokkahuoneympäristöön, mutta tässä artikkelissa paneudun ennen kaikkea informaaliin eli luokan ulkopuolella tapahtuvaan suomen oppimiseen. Tutkimuksen aineisto on pitkäikäinen ja koostuu kahtena ajankohtana toteutetuista haastatteluista sekä muusta kvalitatiivisesta aineistosta, jota avaam tarkemmin kolmannessa luvussa. Seuraavaksi esitän tunteiden määrittelyn ja kartoitan, millaista tunteisiin liittyvää tutkimusta on tehty soveltavan kielentutkimuksen parissa ja miten tunteiden ajatellaan liittyvän käsitteisiin sekä toimijuuteen.

2 Tutkimuksen taustaa

2.1 Tunteiden määrittely

Tunteiden tutkimista vaikeuttaa se, että tunteiden määrittely on haastavaa eikä psykologiassakaan ole onnistuttu löytämään yksiselitteistä määritelmää tunteille. Izardin (2010) 34 johtavalle tunnetutkijalle tekemästä kyselystä kuitenkin ilmeni,

että määrittelyvaikeuksista huolimatta tunteiden rakenteesta, tehtävistä ja säätelystä asiantuntijat olivat melko samaa mieltä. Tunteiden tiedetään vaikuttavan ajatteluun, päätöksentekoon, toimintaan, sosiaalisiin suhteisiin, hyvinvointiin sekä psyykkiseen että fyysiseen terveyteen (Izard, 2010).

Tunteita on usein tarkasteltu lähtökohtaisesti henkilön sisäisinä reaktioina, mutta sosiokulttuurisessa näkemyksessä huomioidaan tunteiden sosiaalinen ulottuvuus. Esimerkiksi Swainin (2013) mukaan tunteet ovat sosiaalisesti sekä kulttuurisesti määrittäneitä interpersonaalisia tapahtumia. Tässä artikkelissa lähestyn tunteita sosiokulttuurisesta näkökulmasta ja hyödynnän Imain (2010, s. 279) määritelmää, jonka mukaan tunteet eivät ole vain yksilön henkilökohtaista sisäisiä reaktioita ulkosiin ärsykkeisiin, vaan ne rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja voivat välittää henkilön ajattelua, käyttäytymistä ja tavoitteita (ks. myös Swain, 2013).

Tutkijoita on pitkään puhuttanut tunteiden ja kognition välinen yhteys. Aiemmin tunteet ja kognitio nähtiin erillisinä kokonaisuuksina, ja esimerkiksi 1980-luvulla tunteet liitettiin tiedostamattomaan prosessointiin sekä aivokuoren alaiseen toimintaan ja kognitio puolestaan aivokuoreen ja tietoiseen prosessointiin (Pessoa, 2009). Viime vuosina neurotiede on pystynyt uudentyypeillä menetelmillä valottamaan tunteiden ja kognition välistä suhdetta; aiempi jaottelu on kyseenalaistettu ja on havaittu tilanteita, joissa tunteet ja kognitio yhdessä kontrolloivat ajatuksia ja käyttäytymistä (ks. esim. Pessoa, 2009). Aivotutkija Pessoa (2015) mukaan nykyään tunteiden ja kognition ajatellaan olevan kokonaisvaltainen systeemi, jossa tunteet ja kognitio vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa. Myös Izardin (2010) tutkimukseen osallistuneet asiantuntijat olivat yhtä mieltä siitä, että tunteiden ja kognition välillä on olemassa sekä tietoisia yhteyksiä että nopeita, automaattisia ja tiedostamattomia prosesseja, jotka vaikuttavat tunteiden aktivointiin ja säätelyyn.

Tunteiden suhdetta kognitioon on pohdittu myös kielentutkimuksen parissa sosiokulttuurisista lähtökohdista. Swain (2013) tarkasteli toisen kielen oppijoiden yhteistyössä rakentamaa dialogia ja totesi, että tunteet ovat olennainen osa kognitiota kuten ajattelua, ongelmanratkaisua sekä päätöksentekoa ja tunteet välittävät oppimista yhdessä kognition kanssa. Myös Imai (2010), joka tutki tunteiden sosiaalista aspektia tutkimuksessaan japanilaisten yliopisto-opiskelijoiden yhteistyöstä englannin kielen oppitunnilla, tulkitsi lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan tiedon konstruoinnin olevan paitsi kognitiivinen, myös emotionaalinen tapahtuma. Mahn (1998) sekä Mahn ja John-Steiner (2002) puolestaan pohtivat kognition ja tunteiden yhteyksiä toisen kielen tutkimuksen kontekstissa. He tarkastelivat tunteiden merkitystä lähikehityksen vyöhykkeellä aikuisten englannin oppijoiden dialogisia oppimispäiväkirjoja analysoimalla. Päiväkirjoissa oppijat kirjoittivat kokemuksiaan, ja opettaja tuki kirjoitusprosessia kirjoittamalla kehuja ja kommentteja päiväkirjoihin. Päiväkirjoissa henkilökohtaisten kokemusten jakaminen ja opettajan tuki vähensivät oppijoiden kirjoittamista kohtaan tuntemaa ahdistusta sekä virheiden tekemisen pelkoa ja lisäsivät itseluottamusta. (Mahn, 1998; Mahn & John-Steiner, 2002.) Niin ikään Golombek ja Dorian (2014) totesivat tunteiden olevan olennainen osa kognitiivista kehitystä analysoituaan tulevien kielenopettajien päiväkirjoja.

2.2 Tunteet ja kielenoppiminen

Toisen ja vieraan kielen oppimiseen liittyvistä tunteista on eniten tutkittu kieliahdistusta, jonka MacIntyre ja Gregersen (2012, s. 103) määrittelevät negatiiviseksi huolen ja pelon tunteiksi, jotka liittyvät vieraan tai toisen kielen oppimiseen

tai käyttämiseen. Kieliahdistuksen tutkimuksessa suuntaa on näyttänyt Horwitzin, Horwitzin ja Copen (1986) kehittämä, ahdistusta vieraan kielen oppitunnilla mittaava 33 osiota sisältävä Foreign Language Anxiety Scale (FLCAS) -kysely, jota on hyödynnetty lukuisissa tutkimuksissa. Tämänhetkisen käsityksen mukaan kieliahdistus nähdään tilannesidonnaisena sekä dynaamisena ilmiönä ja sen ajatellaan kytkeytyvän moniin sisäisiin tekijöihin, kuten persoonallisuuspiirteisiin, itseen kohdistuviin käsityksiin, muistoihin sekä useisiin tilanteeseen liittyviin ulkoisiin tekijöihin kuten sosiaalisiin suhteisiin (Boudreau, MacIntyre, & Dewaele, 2018; MacIntyre, 2017). Empiiristen tutkimusten perusteella ahdistus vaikuttaa negatiivisesti kielelliseen suoritukseen (ks. esim. Dewaele & Alfawzan, 2018; kooste tutkimuksista Horwitz, 2001), mutta kuten MacIntyre (2017) toteaa, ahdistus on sekä syy että seuraus – käsitys kielitaidon puutteista vaikuttaa kieliahdistuksen syntyyn ja toisaalta ahdistuksen lisääntyminen aiheuttaa suorituksen heikkenemistä. Gregersen, MacIntyre ja Meza (2014) ovat kuvanneet, kuinka tunne ahdistuksesta lisää ahdistuksen määrää. Tutkimuksissa on jatkuvasti todettu, että suullinen vuorovaikutus aiheuttaa oppijoissa eniten ahdistusta verrattuna muihin kielitaidon osa-alueisiin (ks. esim. Gkonou, 2017; Tóth, 2017), mikä tukee Imainin (2010) ja Swainin (2013) näkemystä siitä, että tunteet rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi ahdistus vaikuttaa haitallisesti opittavalla kielellä tapahtuvaan suullisen vuorovaikutukseen (Woodrow, 2006). Ahdistus ei riipu kielitaidon tasosta, vaan sitä ilmenee myös edistyneillä oppijoilla (Ewald, 2007; Kitano, 2001; Marcos-Llinás, & Garau, 2009; Tóth, 2011, 2017).

Persoonallisuuspiirteistä kieliahdistus on yhdistetty ennen kaikkea perfektionismiin. Gregersen ja Horwitz (2002) tutkivat kieliahdistuksen ja perfektionismin välistä suhdetta vertailemalla ahdistuneiden ja ei-ahdistuneiden kielenoppijoiden reaktioita näiden omiin videoituihin haastatteluihin; he totesivat ahdistuneilla oppijoilla olevan enemmän perfektionismiin liitettyjä piirteitä, esimerkiksi korkeammat vaatimukset omaa suoritustaan kohtaan sekä enemmän huolta muiden mielipiteistä ja omista virheistään. Samaa aineistoa tarkastelleen Gregersenin (2003, s. 25) mukaan ahdistuneet oppijat eivät nähneet virheitään luonnollisena osana kielenoppimista, vaan pelkäsivät virheiden tekemistä ja välttelivät kielen käyttämistä. Myös Dewaelen (2017) tutkimuksessa, jossa oli mukana 400 osallistujaa kolmelta eri mantereelta, ilmeni merkittävä positiivinen yhteys perfektionismin, kieliahdistuksen ja virheisiin suhtautumisen välillä. Niin ikään Tóthin (2017) unkarilaisia englannin kielen yliopisto-opiskelijoita käsittelevä tutkimus tuki aiempia havaintoja ahdistuneiden oppijoiden virheidensietokyvystä: analysoidessaan natiivipuhujan kanssa käymäänsä keskustelua ahdistuneet oppijat keskittyivät virheisiinsä ja kokivat ne henkilökohtaisena epäonnistumisena eivätkä normaalina kielitaidon kehittymisenä.

Kieliahdistuksen ja ylipäätään tunteiden tutkimusta on kritisoitu siitä, että suurin osa tutkimuksista on kvantitatiivisia kyselytutkimuksia (ks. esim. Swain, 2013), ja Boudreau ym. (2018) painottavatkin oppijoiden tutkimista yksilötasolla. Tunteita on kuitenkin tutkittu myös kvalitatiivisesti, edellä mainittujen Gregersenin ja Horwitzin (2002), Gregersenin (2003) ja Tóthin (2011, 2017) lisäksi esimerkiksi Ewald (2007) tutki keskustelujen avulla ahdistusta espanjan kielen yliopisto-opiskelijoilla ja Garretin ja Youngin (2009) tapaustutkimuksessa pohdittiin portugalilaisen kielen oppimiseen liittyviä positiivisia sekä negatiivisia tunteita. Bown ja White (2010) puolestaan tarkastelivat haastattelututkimuksessaan, millaisia tunteita ilmeni venäjän kielen itseopiskelun aikana ja Gkonou (2017) selvitti päiväkirjojen sekä haastattelujen avulla erittäin ahdistuneita kreikkalaisia englanninoppijoita.

Lisäksi monimenetelmäisyyttä ovat hyödyntäneet ainakin Boudreau ym. (2018) sekä Woodrow (2006).

Suurin osa tunteita käsittelevästä tutkimuksesta on keskittynyt tunteiden kokemiseen vieraan kielen kontekstissa luokkahuoneessa tai järjestetyissä vuorovaikutustilanteissa, ja vain muutamissa tutkimuksissa tarkastellaan kohdekielisessä ympäristössä tapahtuvaa toisen kielen käyttämistä. Woodrow (2006) tarkasteli tutkimuksessaan Australiassa englantia toisena kielenä puhuvia yliopisto-opiskelijoita sekä luokassa että luokan ulkopuolella. Osa osallistujista kertoi kokevansa ahdistusta nimenomaan luokan ulkopuolisissa tilanteissa ja tulosten perusteella yleisin ahdistuksen aiheuttaja oli vuorovaikutus natiivipuhujien kanssa (Woodrow, 2006). Galluccin (2013) tapaustutkimuksesta puolestaan ilmeni, kuinka englantilaisen vaihto-opiskelijan Italiassa kokemat negatiiviset tunteet muuttuivat vuoden aikana positiivisiksi. Myös Rossin ja Riversin (2018) tutkimuksesta kävi ilmi, että kielen oppijat kokivat voimakkaampia tunteita luokan ulkopuolella joka-päiväisessä kommunikaatiossa kuin luokassa. Ross ja Rivers (2018, s. 104) toteavatkin, että on välttämätöntä paneutua oppijan merkityksellisiin kokemuksiin informaalissa oppimisympäristössä, jotta voidaan ymmärtää kielen käyttämiseen liittyvä tunteiden kirjo ja kompleksisuus. Aiempien tutkimusten valossa näyttääkin siltä, että vieraan kielen oppimisen kontekstissa negatiiviset tunteet yhdistetään luokkahuoneeseen ja niitä esiintyy vähemmän luokan ulkopuolella (ks. Galmiche, 2017; Piniel & Albert, 2018; Tóth, 2011), kun taas toisen kielen oppijat kokevat negatiivisia tunteita nimenomaan vuorovaikutuksessa kohdekielisten puhujien kanssa (ks. Gallucci, 2013; Woodrow, 2006).

Positiivisen psykologian innoittamana soveltavassa kielitieteessä on alettu pohtia positiivisten tunteiden kielenoppimista edistävää vaikutusta. Aihetta on käsitelty esimerkiksi *Studies in Second Language Learning and Teaching* -lehdessä vuonna 2014 ilmestyneessä teemanumerossa (MacIntyre & Gregersen, 2014) sekä kahdessa teoksessa (Gabryś-Barker & Gałajda, 2016; MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2016). Kuten MacIntyre ja Mercer (2014, s. 156) toteavat, vaikka positiivisia tunteita ei soveltavassa kielitieteessä ole juuri tutkittu, niiden merkitys on ilmeinen pitkäkestoisessa kielenoppimisprosessissa. Positiivisten tunteiden vaikutuksesta ja soveltamisesta opetuksessa onkin käyty pohdintaa teoreettisella tasolla (ks. esim. MacIntyre & Gregersen, 2012; MacIntyre & Mercer, 2014; Oxford, 2016), mutta empiiristä tutkimusta aiheesta on vasta vähän.

Kielenoppimiseen liittyvistä positiivisista tunteista on tutkittu ennen kaikkea iloa tai mielihyvää (*enjoyment*). Esimerkiksi Pavelescu ja Petric (2018) tutkivat momenttyyppisen kvalitatiivisen aineiston valossa, miten positiiviset tunteet ilmenivät neljän romanialaisen lukio-opiskelijan kielenkäyttökokemuksissa ja he totesivat ilon (*enjoyment*) ja rakkauden (*love*) olevan ydintunteita, joita osallistujat kokivat. Pinielin ja Albertin (2018) tutkimuksessa unkarilaisilla englannin yliopisto-opiskelijoilla kaksi yleisintä tunnetta olivat ilo ja ahdistus. Dewaele ja MacIntyre (2014, 2016) selvittivät ilon ja ahdistuksen välistä suhdetta ja päättelivät, ettei iloa ja ahdistusta pitäisi nähdä saman tunnejatkumon ääripäinä vaan määritellä kahdeksi eri ulottuvuudeksi, jotka voivat esiintyä myös yhtäaikaisesti ja toisistaan riippumatta. Toisaalta Boudreau ym. (2018) tutkivat ahdistuksen ja ilon kokemista sekunti sekunnilta ja totesivat ilon useimmiten vähenevän ahdistuksen lisääntyessä ja voimakkaan ahdistuksen tukahduttavan positiiviset tunteet. Rossin ja Stracken (2016) tutkimuksessa osallistujat tunsivat ylpeyttä (*proud*), kun olivat käyttäneet englantia onnistuneesti luokan ulkopuolisissa tilanteissa.

Lukuisissa kielenoppimista käsittelevissä tutkimuksissa on sivuttu tunteiden merkitystä, vaikka tunteet eivät olisi olleet tutkimuksen keskiössä. Tunteita on tarkasteltu esimerkiksi osana yksilöllisiä eroja (Arnold, 1999; Dörnyei & Ryan, 2015) kielenkäyttäjän identiteetin näkökulmasta (Gallucci, 2013; Miller, 2014; Norton, 2000) sekä ennen kaikkea motivaatiotutkimuksen saralla. Jo Gardner (1985) huomioi varhaisessa motivaatiomallissaan negatiivisten tunteiden vaikutuksen motivaatioon, ja esimerkiksi MacIntyre ja Vincze (2017) osoittivat positiivisten tunteiden ja motivaation yhteyden tarkastellessaan tunteiden korrelaatiota kolmeen eri motivaatioteoriaan italialaisilla saksan oppijoilla. Méndez Lopez ja Peña Aguilar (2013) puolestaan selvittivät positiivisten ja negatiivisten tunteiden vaikutusta motivaatioon meksikolaisilla englannin oppijoilla ja totesivat muun muassa, että negatiivisilla tunteilla voi olla myös positiivisia vaikutuksia motivaatioon, sillä ne saattoivat lisätä tietoisuutta omasta oppimisesta ja strategioista, mikä auttoi parantamaan suoritusta.

2.3 Tunteet, käsitykset ja toimijuus

Oppijan käsitysten vaikutusta kielenoppimiseen on selvitetty ahkerasti jo 80-luvulta lähtien useista eri näkökulmista ja eri metodein. Tuoreet tutkimukset käsityksistä nojaavat kontekstuaaliseen lähestymistapaan, jossa käsitykset on määritetty dynaamisiksi, sosiaalisesti rakentuneiksi ja kontekstisidonnaisiksi (Barcelos, 2015, s. 304), mutta suurimmassa osassa tutkimuksista painottuu käsitysten kognitiivinen komponentti. Sosiaali- ja kasvatopsykologiassa käsitysten emotionaalinen ulottuvuus on sen sijaan huomioitu: Rokeach (1968) totesi jo yli 50 vuotta sitten käsitysten koostuvan sekä kognitiivisesta että affektiivisestä komponentista. Frijdan ja Mesquitan (2000) mukaan käsitykset ovat osa tunteita. He kuvaavat suhdetta tunne-käsitys -spiraalilla, jossa tunteet luovat ja tukevat käsityksiä ja nämä puolestaan ylläpitävät tunteita. Käsitykset ovat synnynnäisesti emotionaalisia ja mukana emotionaaliosessa kokemuksessa siten, että ne muodostavat tapahtumien merkityksen. (Frijda & Mesquita, 2000.) Rokeachin (1968) mukaan käsityksissä on kognitiivisen ja affektiivisen komponentin lisäksi mukana myös käyttäytymiseen liittyvä komponentti, joka aktivoituu tarvittaessa. Myös Pajares (1992) toteaa, että käsitykset tuottavat toimintaa ja määrittävät käyttäytymistä.

Soveltavassa kielitieteessä käsitysten, tunteiden ja käyttäytymisen välisen yhteyden empiirinen tutkimus on vasta aluillaan (Kalaja, Barcelos, & Aro, 2018). Käsitysten affektiivinen ulottuvuus ja yhteydet käyttäytymiseen ilmenevät kuitenkin muutamassa tutkimuksessa: Aragão (2011) tarkasteli Brasiliassa kolmea englannin opiskelijaa piirrosten ja haastattelujen avulla tavoitteenaan ymmärtää käsitysten, tunteiden ja toiminnan välistä suhdetta luokkahuonekontekstissa. Aragão (2011) mukaan tunteet ovat tiiviisti yhteydessä käsityksiin ja toimintaan; käsitykset itsestä vaikuttavat itsetuntoon ja esimerkiksi nolouden tai pelon kokeamiseen, mikä puolestaan on yhteydessä siihen, miten oppijat käyttäytyvät oppimisympäristössään. Myös Galmichen (2017) mukaan luokassa ilmenevä häpeän tunne (*shame*) on yhteydessä oppijan käsitykseen itsestä L2-oppijana/käyttäjänä. Galmichen (2017) tutkimuksen perusteella ranskalaisten englannin oppijoiden kokemana häpeän tunne perustui usein oppijoiden käsityksiin omasta puutteellisesta kielitaidostaan, kuten kykenemättömyydestä onnistuneeseen vuorovaikutukseen, ja sai heidät pelkäämään muiden arvostelua.

Mercer (2006) puolestaan tutki itävaltalaisia yliopisto-opiskelijoita päiväkirjojen avulla ja selvitti, millä tunteilla on merkitystä englannin oppimisessa ja mitkä

tekijät vaikuttavat oppijan emotionaaliseen kokemukseen luokassa. Hänen mukaansa tunteiden tutkimuksessa tarvitaan holistista lähestymistapaa, sillä tunteita, käsityksiä ja niihin vaikuttavia tekijöitä on vaikea erottaa toisistaan. Tulosten perusteella yleisin tunne oli ahdistus, joka ilmeni virheiden tekemisen, testien ja opiskelutovereihin vertaamisen yhteydessä. Lisäksi tunteet minäpystyvyydestä ja itsevarmuudesta ilmenivät oppijan verratessa omia kykyjään opiskelutoverien kykyihin. (Mercer, 2006.)

Kielenoppimiseen liittyvät oppijan itseensä kohdistamien käsitysten lisäksi ennen kaikkea käsitykset kielestä ja kielenoppimisesta, joita voidaan tarkastella suhteessa formaaliin ja funktionaaliseen kieli- ja oppimiskäsitykseen. Formaalisissa kielikäsityksissä kieliopin ja sääntöjen osaaminen on keskeistä ja kielet nähdään eri osasista, kuten sanastosta, kieliopista ja ääntämisestä, koostuvina systeemeinä, joiden säännöt täytyy hallita ja muistaa ennen kuin kieltä voidaan käyttää. (Laihiala-Kankainen, 1993; Mitchell & Myles, 1998; Nikula, 2010). Sen sijaan funktionaalinen kieli- ja oppimiskäsitys painottaa muotojen analysoinnin sijaan kielen viestinnällisiä funktioita sekä merkityksiä – kieli opitaan käyttämällä sitä merkityksellisissä tilanteissa. Eri kieli- ja oppimiskäsityksissä suhtautuminen virheisiin eroaa huomattavasti: siinä missä formaalisissa oppimiskäsityksissä virheettömyys näyttäytyy ihanteena, funktionaalisisissa oppimiskäsityksissä virheisiin suhtaudutaan luonnollisena osana oppimisprosessia. (Aalto, Mustonen, & Tukka, 2009; Mitchell & Myles, 1998.)

Kuten aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt, kielenoppimisprosessissa on olemassa tiivis ja dynaaminen vuorovaikutus käsitysten ja tunteiden välillä ja ne ovat puolestaan yhteydessä oppijan käyttäytymiseen. Tässä artikkelissa lähestyn henkilön toimintaa ja käyttäytymistä toimijuuden käsitteen kautta. Mercer (2011, 2012) erottaa toimijuudesta kaksi eri puolta, jotka ovat kiinteässä suhteessa keskenään: toimijuuden tunteen ja toiminnan käytännössä. Toimijuuden tunne tarkoittaa oppijan tunnetta siitä, että toiminta tietyissä tilanteissa vaikuttaa omaan oppimiseen. Toiminta puolestaan merkitsee sitä, että henkilö päättää toteuttaa toimijuuttaan tietyissä tilanteissa eli esimerkiksi käyttää kieltä. (Mercer, 2011, 2012.)

Toimijuuteen liittyvät läheisesti tarjoumat, joilla tarkoitetaan oppijan tilanteessa havaitsemia oppimismahdollisuuksia (van Lier, 2004). Mercerin (2012) mukaan kielenoppijan toimijuus ilmenee aina suhteessa tarjoumiin, sillä toimijuus nousee vuorovaikutuksesta resurssien ja kontekstin sekä oppijan havaintojen ja toiminnan välillä. Mercerin (2012) tutkimuksen perusteella käsitykset itsestä ja kontekstista ovat yhteydessä siihen, toteuttaako oppija toimijuuttaan eli hyödyntääkö tarjoumia jossain tietyissä tilanteissa. Mercer (2011, 2012) toteaa myös tunteiden kytkeytyvän läheisesti toimijuuteen. Toimijuus voidaan nähdä dynaamisena eli ajallisesti ja tilanteisesti vaihtelevana; toimijuudessa voidaan ajatella olevan kaksi dynaamista ulottuvuutta – toinen tilanteen perusteella herkästi muuttuva ja toinen pysyvämpi ja vakiintuneempi tunne toimijuudesta, joka on muotoutunut ajan kuluessa (Dufva & Aro, 2015; Mercer, 2012).

3 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tässä artikkelissa tarkastelen tunteiden, käsitysten ja toimijuuden suhdetta kahden korkeakoulutetun suomenoppijan kautta pitkittäistutkimuksena sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta. Tutkimuksen lähtökohtana on, että tunteet ja käsitykset ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat oppijan toimijuuteen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia tunteita esiintyy korkeakoulutettujen suomen kielen käyttäjien kielenkäyttökokemuksissa ja millaisia käsityksiä näihin tunteisiin kytkeytyy?
2. Miten tunteet ja käsitykset liittyvät kielenkäyttäjien toimijuuteen?
3. Millaisia muutoksia tunteissa, käsityksissä ja toimijuudessa ilmenee vuoden kuluessa?

Tutkimuksen kokonaisuaineisto koostui 11 osallistujan kahdesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta sekä muusta kvalitatiivisesta aineistosta. Ensimmäiset haastattelut toteutettiin touko-elokuussa 2017, jolloin osallistujat olivat opiskelleet aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa pääkaupunkiseudulla noin 10 kuukautta, heidän suomen kielen taitonsa oli tasolla A2.2–B1.2 ja he suorittivat kotoutumiskoulutukseen sisältyvää noin kuusi viikkoa kestävästä työharjoittelusta. Osallistujat olivat peräisin kahdesta eri oppilaitoksesta viidestä eri ryhmästä ja heillä oli oman ilmoituksensa mukaan korkeakoulututkinto tai -opinnot. Toiset haastattelut toteutettiin vuoden kuluttua, touko-elokuussa 2018, jolloin osallistujista osa oli töissä ja osa opiskeli. Haastattelin osallistujat itse ja he saivat valita, puhuvatko haastattelussa suomea vai englantia. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan 35 minuutista 142 minuuttiin ja ne nauhoitettiin ja litteroitiin sanataarkasti.

Aineistossa oli lisäksi mukana osallistujien ennen ensimmäistä haastattelua tekemät kyselyt, piirrostehtävät ja kirjoitustehtävät, jotka keräsin kotoutumiskoulutuksen oppitunneilla. Kyselyssä kartoitin osallistujien taustatietoja sekä kielen oppimiseen ja käyttöön liittyviä käsityksiä ja kirjoitustehtävässä osallistujat kirjoittivat tekstin itsestään kielen oppijana apukysymysten turvin. Osallistujat tuottivat myös kaksi piirrosta ja selitykset, joissa kuvasivat itseään kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa. Lisäksi osa osallistujista tallensi kirjoittaen tai puhuttaan nauhoittaen onnistuneita ja epäonnistuneita kielenkäyttökokemuksiaan ennen ensimmäistä haastattelua ja näitä kokemuksia käsitelimme haastatteluissa. Osallistujat vastasivat ensimmäisen ja toisen haastattelun välissä joulukuussa 2017 lähettämäni sähköpostikyselyyn. Koska tutkimusaihe on hyvin monisyinen ja edellyttää holistista otetta, päädyin tarkastelemaan tutkimuskysymyksiä kahden avainhenkilön, Sofian ja Annan, kautta voidakseni syventää analyysia. Siten tässä artikkelissa esitellyn tutkimuksen aineiston muodostivat Annan haastattelut (haastattelu 1: 142 minuuttia, haastattelu 2: 82 minuuttia), Sofian haastattelut (haastattelu 1: 54 minuuttia, haastattelu 2: 35 minuuttia) kyselyvastaukset, kirjoitustehtävät, piirrookset, sähköpostikyselyt sekä Annan ennen haastattelua kirjoittamat kielenkäyttökokemukset.

Aineiston tarkastelua viitoitti teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa aineiston teemoittelu tapahtui teorian ja aineiston vuoropuhelun avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Analyysi eteni teoreettisesta taustasta ja aiemmista tutkimuksista tulevien käsitteiden kautta. Analyysin aluksi luin aineiston tarkasti useaan otteeseen. Tämän jälkeen merkitsin aineistosta ne kohdat, jotka liittyivät jollain tapaa teoreettisiin käsitteisiin ja tutkimuskysymyksiin. Seuraavaksi ryhmittelin löytämäni oleelliset aineistokohdat eri teemojen alle ja liitin havaintoni ja tulkintani teoriaan sekä aiempiin tutkimuksiin. Kuten Eskola ja Suoranta (2001) toteavat, laadullisen aineiston tarkoituksena on rakentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, mutta aineisto, esimerkiksi haastateltavien kertomukset, ei ole heijastus todellisuudesta vaan yksi versio sosiaalisesta todellisuudesta tietyssä kontekstissa. Esimerkiksi haastattelussa haastattelija ohjaa keskustelua ja rakentaa merkityksiä yhdessä haastateltavan kanssa (Silverman, 2010).

Keskeinen syy avainhenkilöiden, Sofian ja Annan, valintaan oli se, että jo taustakyselyssä ilmeni heidän molempien kokevan suomen kielen puhumisen haastavaksi. Ilmiö on varsin tyypillinen kieliahdistuksen tutkimuksessa – useat ahdistuneet oppijat kokevat nimenomaan puhetilanteet ahdistuksen aiheuttajaksi. Annalla ja Sofialla oli myös samankaltainen tausta, sillä molemmat olivat lingvistejä ja työskennelleet koulutusta vastaavissa tehtävissä ennen Suomeen muuttamistaan. Taustastaan johtuen molemmat pitivät itseään hyvänä kielenoppijana. Lisäksi kummallakin oli suomalainen kumppani, joka halusi tukea suomen oppimista, ja paljon tilaisuuksia suomen kielen käyttämiseen.

Ensimmäinen avainosallistuja Anna oli muuttanut Venäjältä Suomeen 8 kuukautta ennen ensimmäistä haastattelua. Hänellä oli korkeakoulututkinto englannin ja saksan kielestä ja työkokemusta Venäjällä kääntäjänä sekä vieraiden kielten opettajana. Hän kasvoi inkerinsuomalaisessa perheessä, mutta hänen äidinkieltensä oli venäjä eikä hänelle puhuttu inkerinsuomea kotona. Anna muutti Suomeen, koska halusi avioeron jälkeen aloittaa uuden elämän. Inkerinsuomalaisten sukujuurtensa vuoksi hän pystyi saapumaan Suomeen paluumuuttajana suoritettuaan ensin hyväksyttävästi suomen kielen testin Venäjällä. Hänellä oli kaksi kouluikäistä lasta. Toinen avainhenkilö Sofia oli kotoisin Venezuelasta, hänen äidinkieltensä oli espanja ja hän muutti Suomeen suomalaisen aviomiehensä vuoksi. Ensimmäisen haastattelun aikaan hän oli asunut Suomessa noin 1,5 vuotta. Sofialla oli korkeakoulututkinto kääntämisestä ja tulkkauksesta, kielenä englanti ja ranska. Hän oli ennen Suomeen muuttamistaan työskennellyt muun muassa kääntäjänä sekä espanjan, englannin ja ranskan opettajana.

4 Tulokset

Sekä Anna että Sofia pitivät itseään nopeina kielenoppijoina aiemman koulutuksensa vuoksi ja molempien mielestä kieltenoppiminen oli helppoa; esimerkiksi Anna kirjoitti: *“For me studying and learning of foreign languages is easy”* (Anna, kirjoitustehtävä). Vaikka Sofia totesi suomen olevan vaikea kieli, hän kertoi pitävänsä suomen kielen opiskelusta ja oppivansa kielen rakenteet helposti. Aineistosta ilmeni molempien avainhenkilöiden, Annan ja Sofian, kokevan monenlaisia tunteita varsinkin suomen kielen puhumisen yhteydessä. Kotoutumiskoulutuksen loppupuolella ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa osallistujat kokivat enimmäkseen negatiivisia tunteita, jotka ilmenivät pääasiassa suomenkielisissä suullisissa vuorovaikutustilanteissa. Luvussa 4.1 tarkastelen näitä tunteita ja niihin liittyviä käsityksiä. Seuraavassa alaluvussa 4.2 pohdin, miten tunteet vaikuttavat henkilöiden toimijuuteen. Vuoden aikana tapahtuneita muutoksia tunteissa ja toimijuudessa tutkin molempien avainhenkilöiden osalta erikseen – alaluvussa 4.3 käsittelen Annaa ja viimeisessä alaluvussa 4.4 tarkastelun kohteena on Sofia.

4.1 Suulliseen vuorovaikutukseen liittyvät tunteet

Kotoutumiskoulutuksen lopussa molemmilla osallistujilla, Annalla ja Sofialla, negatiivisia tunteita herättivät erityisesti suulliset vuorovaikutustilanteet luokan ulkopuolella. Esimerkiksi Sofia totesi välttelevänsä puhumista suomen kielellä arkipäivän tilanteissa, sillä hän pelkäsi ymmärtämisongelmia puolin ja toisin: *“I am afraid that people will not understand me or I don't understand people”* (Sofia, kysely). Negatiivisia tunteita aiheuttivat siis sekä oman puheen tuottaminen että puhekumppanin puhuman suomen ymmärtäminen.

Sekä Anna että Sofia kertoivat puhumisen olevan ongelmallista ensinnäkin siksi, koska he pelkäsivät tekevänsä virheitä. Ensimmäisessä haastattelussa Anna valotti pelkojaan:

Esimerkki 1. Anna, haastattelu 1

- Anna:* I know that when I'm fluent speaking now English I make a lot of mistakes but it's like I have a lot of thinking and then I'm not so careful about how I should express it but when it's for example Finnish I'm afraid to make mistakes, I don't know why. (-) I think I make so many mistakes and a lot of people will recognise that it's not my native language and then make so many mistakes maybe I sound as if I'm not a good student and then I'm not careful about grammar. When I listen how people speak Russian incorrectly it is like "what is this" and I think that other people also think of me like this when I speak with a lot of mistakes in Finnish.
- Haastattelija:* Think about what?
- Anna:* For example a lot of people who study Russian they speak so bad Russian and then they sound stupid. To me they sound, I don't know what is the exact word, not stupid but funny or... I understand them but they sound I think stupid is the best word for me. I'm afraid also to sound this way when I make so many mistakes in Finnish.

Esimerkistä 1 ilmenee, että Annan käsitys kielestä oli formaalinen: kielen käytön tavoitteena oli virheettömyys sekä natiivipuhujan kaltainen kielitaito ja muotojen oikeellisuus oli sisällön ymmärrettävää välittymistä tärkeämpää. Nikulan (2010) mukaan formaalisen kielikäsitteen taustalla vaikuttaa kielen opetuksen traditio, jossa tärkeämpää on tieto kielestä kuin kyky käyttää kieltä sosiaalisissa tilanteissa. Sekä Anna että Sofia olivat koulutukseltaan lingvistejä ja heidän kieli- ja oppimisnäkemyksensä pohjautuivat aiempiin kokemuksiin kielen oppijoina sekä opettajina. Annan virheiden ja puhumisen pelko oli kuitenkin kielikohtaista, sillä englantia puhuessaan Anna totesi keskittyvänsä puheen sisältöön eikä muotoseikkoihin. Virheiden tekemisen pelon on todettu olevan tyypillistä ahdistuneille oppijoille (ks. esim. Gregersen, 2003). Gregersenin (2003) mukaan virheiden pelon taustalla on se, että oppijat pelkäävät negatiivista arvostelua ja ovat huolissaan siitä, millaisen vaikutelman antavat itsestään puhuessaan vieraalla kielillä (ks. myös Gkonou, 2017). Anna piti itseään hyvänä kielen oppijana, mutta pelkäsi virheiden vaikuttavan muiden mielikuvaan hänestä. Anna ei nähnyt virheitä välttämättömänä osana oppimisprosessia (ks. Gregersen, 2003; Tóth, 2017), vaan hän piti oppijan kieltä "huonona" kielimuotona, joka sai ihmisen kuulostamaan tyhmältä. Annan pelko arvostelluksi tulemisesta johtui myös siitä, että hän itse arvosteli ei-natiiveja venäjän puhujia. Galmichen (2017) tutkimuksessa puhuminen kohdekielellä oli merkittävä häpeän tunteen ja ahdistuksen aiheuttaja, koska vaarana oli näyttää oma taitamattomuutensa ja saattaa itsensä naurunalaiseksi tekeillä virheitä. Kuten Galmichen (2017) tutkimuksessa, myös Annan negatiiviset tunteet nousivat nimenomaan omista havainnoista oman kielitaitonsa puutteellisuudesta, kun hän vertasi omaa puhettaan natiivipuhujan suoritukseen. Niin ikään Aragãon tutkimuksessa (2011) huonommuuden tunnetta aiheutti oman kielitaidon vertaaminen ideaalimalliin.

Myös Sofian kielikäsitys oli formaalinen ja hänen mukaansa oli tärkeää hallita sanasto ja kielioppi ennen kielen käyttämistä vuorovaikutuksessa. "With the base of grammar you can just like go further, without that it's practically impossible in my opinion" (Sofia, haastattelu 1). Annan tavoin Sofian negatiivisilla tunteilla ja virheillä oli merkittävä asema hänen puhe-suorituksessaan.

Esimerkki 2. Sofia, haastattelu 1

Haastattelija: So do you realise your mistakes?

Sofia: Yeah I do, I do but it's mostly that I get nervous. When you get nervous you make mistakes. I don't focus. It takes me a lot of time to get confident.

Negatiiviset tunteet liittyivät ennen kaikkea Sofian epävarmuuteen omasta kieli- taidostaan. Käsitys oman kompetenssin riittämättömyydestä aiheutti hermostu- neisuutta, mikä johti virheiden tekemiseen. Gregersenin (2003) tutkimuksesta il- meni, että ahdistuneet oppijat tekivät muita oppijoita enemmän virheitä, mutta lisäksi yliarvioivat tekemiensä virheiden määrän; virheiden tekeminen lisäsi ah- distusta ja mitä ahdistuneempia osallistujat olivat, sitä enemmän he tekivät vir- heitä.

Kuten esimerkistä 1 ilmeni, Anna uskoi puhekumppaniensa arvostelevan hä- nen puhettaan. Annan tavoin myös Sofia ajatteli olevansa muiden arvioinnin koh- teena.

Esimerkki 3. Sofia, haastattelu 1

Sofia: In my mind I'm in a test all the time.

Haastattelija: Can you say why?

Sofia: It's the interpreting I guess. It was so like, every mistake maybe the test of course she marked. My language are related, language like learning I always been related to that. It was too close like, every mistake was punished so of course, maybe it was the profession. I think it was the profession.

Sofia kertoi tuntevansa suomea puhuessaan ikään kuin olisi koko ajan testatta- vana. Myös Tóthin (2011, s. 46) tutkimuksessa ahdistuneet oppijat kokivat ole- vansa jatkuvasti kuin kielikokeessa, jossa piti todistaa osaamisensa. Sofia ajatteli pelkonsa johtuvan ammatistaan ja aiemmista opiskelukokemuksistaan, joissa jo- kaisesta virheestä rangaistiin eli hänen aiemmat kokemuksensa vaikuttivat käsi- tyksiin ja tunteisiin. Myös Gkonoun (2017) tutkimuksessa ilmeni aiempien koke- musten liittyvän ahdistukseen ja oppijoiden käsityksiin itsestään.

Tunteet kytkeytyvät henkilön käsityksiin itsestä ja omista persoonallisuuspiir- teistään. Sofia kertoi ensimmäisessä haastattelussa olevansa perfektionisti: "I'm so perfectionist" (Sofia, haastattelu 1). Dewaelen (2017) sekä Gregersenin ja Horwitzin (2002) mukaan kieliahdistus ja perfektionismi ovat yhteydessä toisiinsa ja liittyvät nimenomaan virheistä murehtimiseen. Lisäksi perfektionisteilla on yleensä epä- realistisen korkeat standardit kohdekielen suhteen, joten kohdekielen käyttämi- nen herättää heissä ahdistusta. Ennen ensimmäistä haastattelua Sofia piirsi itses- tään kuvat suomen kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa. Nykyhetkeä kuvaa- vassa piirroksessa hän seisoi ihmisten ympäröimänä ja selityksessä kirjoitti: "I'm talktative person so it gives me a bit of anxiety not having the level to communicate furt- her" (Sofia, piirros 1). Sofialla oli käsitys itsestä puheliaana ihmisenä ja ahdistusta aiheutti se, ettei hän voinut olla oma itsensä. Horvitz ym. (1986) toteavat kielen ja itseilmaisun olevan sidoksissa toisiinsa, jolloin vuorovaikutus kohdekielellä voi herättää riittämättömyyden tunteen ja saada henkilön kokemaan, ettei voi il- maista oikeaa minäänsä vieraalla kielellä. Myös Tóthin (2017) tutkimuksessa ah- distuneet oppijat kokivat ilmaisuvaikeudet ongelmallisina juuri siltä kannalta, etteivät voineet näyttää todellista minäänsä.

Molemmilla avainhenkilöillä negatiivisia tunteita liittyi omaan puheen tuotta- misen lisäksi puhekumppanin puheen ymmärtämiseen. Kotoutumiskoulutuksen

loppuvaiheessa kerätyssä aineistossa ilmeni useita tilanteita, joissa Anna koki uijouden tunnetta eikä halunnut keskustelun kuluessa myöntää, ettei ymmärrä puhekumppaninsa puhetta: *“I was shy to admit that actually I don’t know so well Finnish that now I don’t understand it”* (Anna, haastattelu 1). Anna ei halunnut vaihtaa kieltä englanniksi, koska oli aloittanut keskustelun suomeksi, mutta ei toisaalta uskaltanut kysyä selvennystä suomeksi. Esimerkeistä 4 ja 5 ilmenee, kuinka Anna näkee puheen ymmärtämisen vaikeuksien johtuvan ennen kaikkea puhekumppanista, kun taas Sofia kokee ymmärtämisiongelmiensa syynä olevan oman sanavarastonsa niukkuuden:

Esimerkki 4. Anna, kirjoitustehtävä

I always fail to speak Finnish to other people, when they speak to me very quickly (fast) carelessly and not clearly. When they use a lot of "puhekieli" expressions. Then my brain my is busy with understanding other people, not with making and thinking of my sentences and ideas. Then I am blocked to continue the talking.

Esimerkki 5. Sofia, haastattelu 1

It’s like a really really small vocabulary, when you talk about something else I get really lost and of course I don’t have much things to, topics are a must also. That’s when I get stressed.

Laakso (2015) on selvittänyt aikuisten suomenoppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista, ja hänen mukaansa oppijat kokivat ongelmiensa johtuvan ennen kaikkea puhekumppanin puhenopeudesta, puhekielisyyksistä sekä uusien ja outojen sanojen käyttämisestä. Niin ikään Grahamin (2006) tutkimuksessa englantilaisilla ranskan kielen oppijoilla puheenymmärtämisen ongelmia aiheuttivat puhenopeus sekä sanojen tunnistaminen. Kuten esimerkistä 4 ilmenee, Anna syytti ymmärtämättömyydestään keskustelukumppaninsa puhekielisiä ilmauksia ja nopeaa puhetta. Laakson (2015) mukaan puheen ymmärtämisen ongelmat liittyvät haasteisiin dekodauksessa eli puhevirran purkamisessa osiin. Puhutussa kielessä on sanojen sitomista toisiinsa, äänteiden muutoksia tai äänteiden puuttumista. Vaikka puhe ei olisi erityisen nopeaa, alkuvaiheen oppijoilla puheen prosessointi on hidasta ja oppija joutuu ponnistelemaan tunnistaakseen sanat, jolloin työmuistissa ei ole tilaa tulkita kuultua ja pitää mielessä aiemmin puhuttua. Tutujenkin sanojen prosessointi voi vaikeutua, jos tarkkaavaisuus keskittyy uusiin sanoihin. (Laakso, 2015, 2018.) Kun Anna yritti ymmärtää puhekielisiä ilmauksia, hän ei pystynyt keskittymään eikä tuottamaan puhetta, jolloin vuorovaikutus keskeytyi. Esimerkistä 5 käy ilmi, että Sofia puolestaan koki ymmärtämisen ongelmaksi erityisesti oman sanavarastonsa niukkuuden. Laakson (2015) mukaan kyse ei ole välttämättä uusista sanoista, vaan sanat voivat olla tuttuja, mutta niitä ei tunnisteta puhevirrasta. Lisäksi Sophia kertoi olevansa tilanteessa hermostunut, ja Tóthin (2017) tutkimuksessa ilmeni ahdistuksen aiheuttavan vaikeuksia ymmärtää puhujaa sekä muistaa sanoja.

Yhtenä ongelmana suomenkielisen vuorovaikutuksen kannalta Anna ja Sofia näkivät puhekumppanien taipumuksen vaihtaa keskustelun kieli englanniksi. Annalla kokemukset herättivät hämmennyksen tunteen *“I was confused”* (Anna, haastattelu 1). Anna kertoi tilanteesta, jossa hänen lapsensa opettaja oli vaihtanut kielen englanniksi, vaikka Anna oli aloittanut keskustelun suomeksi. Keskustelu-

kumppanin kielenvaihto sai hänet epäilemään omaa kielitaitoaan: *“Maybe she listened to my accent, maybe I made some very strange mistakes with no endings, partitive or I don’t know”* (Anna, haastattelu 1).

4.2 Tunteet ja toimijuus

Kotoutumiskoulutuksessa noudatettava *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet* (OPH, 2012) pohjautuu funktionaaliseen kielikäsitukseen ja sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, jossa painottuvat oppijan itseohjautuvuus ja vuorovaikutus ympäristön kanssa, ja opetuksessa rohkaistaan käyttämään kieltä luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa. Vaikka molempien avainosallistujien käsitys kielestä oli formaalinen, heidän oppimiskäsityksensä mukaan kieltä oppi käyttämällä sitä arkielämässä. Sofia totesi, että *“I could improve a lot in my Finnish skills if I’d use the language more in my everyday life”* (Kirjoitustehtävä, Sofia). Anna puolestaan kirjoitti: *“I can improve my learning of Finnish if I learn more words and will not be afraid to speak it to other people”* (Kirjoitustehtävä, Anna). Sekä Annalla että Sofialla oli siis perustavanlaatuisen toimijuuden tunne, joka ilmeni siten, että he uskoivat oman toimintansa vaikuttavan omaan oppimiseensa (ks. Mercer, 2012).

Aineiston perusteella näyttää siltä, että negatiiviset tunteet ja käsitykset rajoittivat kielenkäyttäjän toimijuutta, vaikka osallistuja havaitsisi tarjouman. Esimerkiksi Annan kotoutumiskoulutuksessa ryhmän yhteinen kieli oli englanti ja ensimmäisessä haastattelussa hän kertoi välttelevänsä suomeksi puhumista. *“There are couple of students who don’t speak English, then I must speak Finnish, but then I try to avoid talking to them”* (Anna haastattelu 1). Sofia puolestaan kertoi omista kokemuksistaan:

Esimerkki 6. Sofia, haastattelu 1

Haastattelija: Do you have these kinds of situations that you have a chance to speak Finnish but you decide to speak English?

Sofia: Yeah, plenty of them. Mostly with, for example when we meet with a group of Finns or my husband’s friends or something, so of course if I would push myself I would decide to speak Finnish even though it’s really hard, but I’m always like, “hello”. I don’t even say “hei” so they don’t confuse it for a “hi”, so, “hello”. I’m scared (--) I don’t feel like I have the level still to make a conversation.

Sofialla oli selkeä käsitys siitä, että hänen pitäisi puhua suomea oppiakseen sitä. Käsitys puutteellisesta kielitaidosta ja pelon tunne estivät kuitenkin toimijuuden toteutumisen eikä Sofia hyödyntänyt tarjoumia harjoitellakseen suomea vuorovaikutustilanteissa suomalaisten kanssa vaan päinvastoin, vältteli puhumista suomeksi. Mercerin (2012) mukaan keskeinen tekijä, joka liittyy toimijuuden tunteeseen ja päätökseen toimia tilanteessa oli itseluottamus ja minäkäsitys. Aineistosta ilmeni, kuinka molempien avainosallistujien kohdalla negatiiviset tunteet, käsitys riittämättömästä kielitaidosta ja itseluottamuksen puute johtivat siihen, että he käyttivät suomen sijasta englantia vuorovaikutustilanteissa.

Sofia vertasi englantia osaavia ja englantia taitamattomia suomenoppijoita toisiinsa ja totesi: *“We have to push harder probably to get out of the comfortable zone”* (Sofia, haastattelu 1). Kielenoppijan oma toimijuus vaikuttaa siihen, valitseeko helpomman tavan eli puhuuko englantia vai patistaako itsensä puhumaan suo-

mea. Vuorovaikutustilanteissa koetut negatiiviset tunteet vaikuttivat avainhenkilöiden toimijuuteen siten, että he pyrkivät välttelemään suomenkielistä vuorovaikutusta eivätkä hyödyntäneet ympäristönsä tarjoutuvia oppiakseen kieltä.

Molempien avainhenkilöiden tapauksessa puhekumppanilla oli vaikutusta kielenkäyttäjän toimijuuden toteutumiseen. Esimerkiksi Sofia totesi pysyvänsä rauhallisena keskustellessaan aviomiehensä kanssa suomeksi, mutta kertoi stressaavansa keskustellessaan muiden suomalaisten kanssa: *“I feel really calm and I don't care so much if I make mistakes. (--). But with other people it's I get block so it's really complicated for me to find the words or no stress.”* (Sofia, haastattelu 1.) Niin ikään Mercerin (2012) tutkimuksessa osallistujan toimijuus ja halu käyttää kieltä riippui puhekumppanista, ja Dewaelen (2013) mukaan nimenomaan vuorovaikutus tuntemattomien kanssa aiheuttaa yleensä enemmän ahdistusta kuin tutuille puhuminen.

Vaikka Annan mielestä kielten oppiminen on hänelle helppoa, kyselyssä Anna kuitenkin ilmoitti olevansa tyytymätön omaan suomen kielen oppimiseensa.

Esimerkki 7. Anna, haastattelu 1

I'm unsatisfied with my study of language because I feel like jealous of other people who can have more physical ability to study. Because, even like the weekend when I have a chance to speak Finnish all the time with my boyfriend, we are all the time together, then I'm so tired to even think of Finnish and doing that.

Esimerkistä 7 ilmenee Annan tunteneen kateutta kurssikavereitaan kohtaan, koska heillä oli enemmän ”fyysistä kykyä” opiskella. Annalla oli kaksi lasta huollettavanaan ja väsymys rajoitti hänen toimijuuttaan. Mercerin (2012, s. 51) mukaan toimijuuden voidaankin ajatella olevan myös kehollinen käsite, koska toimijuuteen vaikuttaa myös se, miten fyysisesti kykeneväksi henkilö tuntee itsensä toimimaan. Anna tiedosti mahdollisuuden harjoitella suomea, mutta väsymyksen vuoksi ei kyennyt hyödyntämään tarjoutuvia.

Vaikka kotoutumiskoulutuksen lopussa sekä Anna että Sofia ilmaisivat enemmän kielen käyttämiseen liittyviä negatiivisia tunteita, molemmilla oppijoilla positiivisia tunteita herättivät onnistuneet suomenkieliset vuorovaikutustilanteet, joissa puhekumppanilla ja muilla tilanteeseen liittyvillä tekijöillä oli keskeinen merkitys.

Esimerkki 8. Anna, kirjoitustehtävä

My good experience of using Finnish was when my boyfriend took me to pay a visit to his uncle, who doesn't speak English, only Finnish. There I HAD to speak Finnish all the time. My friend and his uncle told me that my Finnish is very understandable and nice very few mistakes. I was very proud. Also I understood them very well, though they spoke "puhekieli". Then I realized that my Finnish is not so bad as I have thought.

Anna tunsu ylpeyttä onnistuttuaan käyttämään kieltä ymmärrettävästi ja pystytyään seuraamaan puhekielistä keskustelua. Niin ikään Rossin ja Riversin (2018) tutkimuksessa osallistujat olivat ylpeitä itsestään käytettyään kohdekieltä menestyneesti luokan ulkopuolisissa tilanteissa. Positiivinen kokemus ja palaute vaikuttivat käsitykseen omasta kielitaidosta, ja Anna ymmärsi osaavansa suomea paremmin kuin oli ajatellut: *“After those meetings I feel that I am capable of something* (Anna, tallennettu kokemus). Positiivinen kokemus antoi itseluottamusta ja vahvisti käsitystä omista kyvyistä.

Sofia puolestaan kertoi onnistuneesta kokemuksesta, jossa puheikumppanin ystävällisyys vaikutti hänen omaan puheasuoritukseensa.

Esimerkki 9. Sofia, kirjoitustehtävä ja haastattelu 1

The positive experience I remember the most was at the gym's locker room and when I opened the locker my lock fell down on the floor. This lady sitting next to me realised I've missed something and she started to ask me what I was looking so she could help me. 10 minutes later I realised I was communicating the whole time in Finnish and that made me really happy. This gave me a bit more confidence to go and practice my Finnish with other Finns.

That time I was just relaxed because there was this woman and me alone and she was so friendly that I realized, wow I spoke the whole time in Finnish.

Esimerkistä 9 käy ilmi, että Sofian toimijuutta tuki naisen käyttäytyminen – Sofia ei tuntenut itseään hermostuneeksi kuten yleensä puhuessaan suomea eikä huomionnut omia virheitään, vaan keskittyi vuorovaikutuksen sisältöön. Positiiviset kokemukset kielen käyttämisestä olivat merkityksellisiä, sillä ne vaikuttivat molempien avainhenkilöiden itsetuntoon ja toimijuuden tunteeseen.

4.3 Muutokset Annan tunteissa, käsityksissä ja toimijuudessa

Kotoutumiskoulutuksen lopussa Anna käytti pääasiassa englantia vuorovaikutuksessa suomenkielisten kanssa, mutta vuoden kuluttua toisessa haastattelussa Anna kertoi puhuvansa suomea lähes kaikissa tilanteissa ja käytti suomea myös tutkimushaastattelussa. Anna ei enää kokenut juurikaan negatiivisia tunteita suomenkielisessä vuorovaikutuksessa, vaan *”joka päivä on onnellinen kokemus”* (Anna, haastattelu 2). Aineiston perusteella keskeisin syy oli se, että Annan virheisiin ja suomen kielellä puhumiseen liittyvät tunteet ja käsitykset muuttuivat vuoden kuluessa.

Esimerkki 10. Anna, haastattelu 2

Anna: Minä ymmärrän minulla on pakko puhua suomea koska minä asun Suomessa ja minulla on virhettä ja joskus minä hermostun että jännittävää että minulla on virhettä mutta nyt minä ymmärrän että se on erilainen se it is a complex of a perfect student. Se on ei saa tehdä virheitä jos sinä on excellent student. Koska Venäjällä minä olin aina kaikki vain excellent excellent (--) minä en voi tehdä virheitä. Mutta nyt minä ymmärrän joskus parempi puhua virhien kanssa kuin ei puhua suomea ollenkaan.

Haastattelija: Milloin sä aloit ajatella niin?

Anna: Voi olla kun se oli aloittanut kaikki haastattelut ja oppilaitos että kaikki sanoi, sinä puhut niin hyvin. Minä ajattelen, minulla on paljon virheitä, miten sinä voit sanoa että minä puhun, mutta he sanoivat, puhut niin hyvin. Minä ymmärrän sen että joo minä puhun parempi, ei se haittaa että minulla on virhe, kaikki ymmärrä.

Esimerkistä 10 ilmenee, kuinka omien käsitysten ja kokemusten reflektointi auttoi Annaa ymmärtämään, että virheiden tekemisen pelko liittyi hänen aiempiin kokemuksiinsa ja käsitykseensä itsestä täydellisenä opiskelijana. Ensimmäisessä haastattelussa virheiden tekemisen pelko esti puhumisen, mutta toisessa haastattelussa Anna näki virheetöntä suoritusta tärkeämpänä sisällön ymmärrettävän välittymisen. Annan tulkinnan mukaan keskeinen tekijä oli muilta saatu positiivinen palaute. Anna kertoi myös, että *”haastattelut suomeksi oli minulle ok ja minä en pelkännyt”* (Anna, haastattelu 2). Eri lähteistä saatu positiivinen palaute vaikutti

Annan käsitykseen omista kyvyistä, kohotti itsetuntoa ja vähensi negatiivisia tunteita.

Annan käsitys omasta kielitaidosta kirkastui, kun hän vertasi itseään muihin: Toisen haastattelun aikana olevasta kurssista Anna toteaa: *”Minä olen todella strongest student”* (Anna, haastattelu 2). Lisäksi Anna oli pyrkinyt opiskelemaan monen oppilaitokseen ja huomannut pärjäävänsä pääsykokeissa: *”Se (koe) oli niin helppo kuin mikä”* (Anna, haastattelu 2). Aineiston perusteella tärkeä syy Annan kielitaidon kehittymiseen oli se, että hän joutui jatkuvasti tilanteisiin, joissa oli pakko käyttää suomea. Anna opiskeli toisen haastattelun aikana kurssilla, jossa hänen lisäkseen vain yksi opiskelija osasi englantia, joten ryhmän yhteinen kieli oli suomi. Lisäksi hän oli suorittanut kotoutumiskoulutuksen jälkeen työharjoittelun suomi toisena kielenä -opettajan avustajana: *”Everything was in Finnish and I realized, that I can participate in any conversation”* (Anna, sähköpostikysely). Annan käsitykseen omasta kielitaidosta vaikutti muilta saadun positiivinen palautteen lisäksi myös oma kokemus edistymisestä. Kun Annan oli pakko käyttää suomea, hän huomasi puhuvansa paremmin kuin ennen. Positiiviset kokemukset vahvistivat käsitystä omasta osaamisesta ja tukivat toimijuutta. Mercer (2012, s. 47–48) toteaa muilla ihmisillä olevan tärkeä rooli henkilön toimijuuden tukemisessa. Esimerkiksi kumppanin äiti edellytti Annalta suomen kielen käyttämistä ja tuki hänen oppimistaan (ks. Scotson, 2018).

Lisääntynyt itsevarmuus ja toimijuus suomen kielen käyttäjänä ilmeni esimerkiksi siten, että Annaa ei enää ujostuttanut pyytää selvennystä puhekumppanilta: *”Minä sanon anteeksi, toista ole hyvä ja minä sitten ymmärrän ja se on nyt se ei oo ongelma. Se on vaan minä kysyn toista ole hyvä ja he sanovat joskus hitaampi tai hitaammin tai he sanovat toisella sanalla.”* (Anna, haastattelu 2.) Fieldin (2008) mukaan toisen ja vieraan kielen puhujat pyrkivät selviytymään ymmärtämisongelmista vuorovaikutustilanteissa käyttämällä erilaisia kompensatiostrategioita. Kotoutumiskoulutuksen lopussa Anna käytti ujouden tunteen vuoksi välttelystrategiaa eli ohitti epäselvyydet ja tyytyi viestin ymmärtämiseen vain osittain, kun taas vuoden kuluttua hän uskalsi hyödyntää korjausstrategiaa eli turvautui puhekumppanin apuun pyytäen tätä puhumaan hitaasti, toistamaan tai selittämään (Field, 2008; ks. myös Laakso, 2015). Anna uskalsi myöntää ymmärtämisen ongelmat eikä pyrkinyt esittämään täydellistä kielenoppijaa suomenkielisen vuorovaikutuksen kustannuksella.

Niin ikään Annan tyytyväisyys omaan kielenoppimiseen muuttui vuoden kuluessa. Ensimmäisessä haastattelussa Anna oli tyytymätön omaan kielenoppimiseensa, vaikka hänen tasonsa oli kotoutumiskoulutuksen lopussa B1.1–B.2, mutta toisessa haastattelussa Anna kertoi olevansa tyytyväinen ja koki kielitaitonsa parantuneen: *”Iso ero, todella iso ero”* (Anna, haastattelu 2). Toisaalta Anna ei kuitenkaan ollut täysin tyytyväinen kielitaitoonsa:

Esimerkki 11. Anna, haastattelu 2

Minun suomeni on ok ymmärtää, on ok ja minä tiedän nyt että minä käydän vain samat sanat. Ei jos minä haluan. Jos minä puhun venäjää minun puhuminen on todella kaunis minä osaan paljon sanoja. (–) tämä minä en tyytyväinen, tämä asia on huono minulle. Minä haluan että minun suomi on niin kuin todella suomea.

Anna vertasi edelleen suomen kielen taitoaan äidinkielen taitoonsa ja toisaalta tavoitteli natiivipuhujan kielitaitoa eli Annan täydellisen kielitaidon ihanne vai-

kutti edelleen hänen tyytyväisyyteensä. Tóthin (2011) tutkimuksessa edistynyt kielinoppija tunsi turhautumista tajutessaan kuilun äidinkieltä ja englannin kielen osaamisen välillä. Koulutustaustansa vuoksi Annan odotukset itsestä suomen kielen oppijana olivat korkealla ja tähtäimessä oli natiivipuhujan kaltainen kielitaito. Turhautumista aiheutti edelleen ero kunnianhimoisen tavoitteen ja havaitun kielitaidon välillä.

4.4 Muutokset Sofian tunteissa, käsityksissä ja toimijuudessa

Ensimmäisessä haastattelussa kotoutumiskoulutuksen lopussa Sofia kertoi olevansa hyvin tyytyväinen omaan suomen kielen oppimiseensa ja totesi sen johtuvan nimenomaan kotoutumiskoulutuksesta, jota piti tärkeänä kielenoppimisen kannalta. Hänen taitotasonsa kaikilla kielitaidon osa-alueilla oli koulutuksen tavoitetaso eli B1.1. Sofian tyytyväisyys suomen kielen oppimiseen kuitenkin väheni vuoden aikana. Toisessa haastattelussa Sofia totesi tuottamistaitojen heikentyneen vuoden kuluessa, koska hän ei ollut harjoitellut puhumista: *“I haven't spoken actually Finnish for a while at all (--) when you don't practice, you just lose it”* (Sofia, haastattelu 2). Toisaalta Sofia kertoi kuitenkin puheen ymmärtämisen parantuneen: *“Listening is really good”* (Sofia, haastattelu 2). Puheen ymmärtämisen kehittyminen ilmeni siten, että Sofia kertoi tilanteista, joissa aviomies tai asiakas puhui suomea ja Sofia vastasi englanniksi.

Kotoutumiskoulutuksen lopussa Sofia vältteli suomenkielistä vuorovaikutusta kokemiensa negatiivisten tunteiden kuten pelon ja hermostuneisuuden vuoksi. Toisessa haastattelussa Sofia katseli vuotta aiemmin piirtämänsä kuvaa ja totesi: *“So in this point I wanted to talk so that gave me the anxiety, right now I feel like back to point zero so I'm like I don't speak Finnish at all so I just switch to English.”* (Sofia, haastattelu 2.) Koska Sofia kertoi vaihtavansa kielen heti englanniksi, hän ei enää tuntenut vuorovaikutustilanteisiin liittyvää ahdistusta. Samoin kysymykseen virheistä Sofia totesi, että ei tee enää virheitä, koska ei pysty puhumaan lainkaan suomea. *“I can't there's no way, I can't, just frozen like oh. It's out of my mind to start the conversation”* (Sofia, haastattelu 2). Suomen kielen puhumiseen liittyvä toimijuus oli hiipunut kokonaan eikä Sofia nähnyt mitään mahdollisuutta aloittaa keskustelua suomeksi. Sofia kertoi miehensä edelleen patistaneen häntä puhumaan suomea, mutta aviomieheltä saatu tuki ei kuitenkaan riittänyt toimijuuden vahvistamiseen.

Sofian käsitys suomen kielen tärkeydestä työllistymisen kannalta muuttui vuoden aikana. Kyselyssä hän totesi haluavansa saavuttaa C1-tason voidakseen työskennellä kääntäjänä. Ensimmäisessä haastattelussa Sofia kuitenkin kertoi muuttuneista urasuunnitelmista, koska hän ei uskonut saavuttavansa kääntäjänä tarvittavaa suomen kielen taitoa pitkään aikaan. Vuoden kuluessa Sofia opiskeli uuden ammatin. Hän oli valinnut englanninkielisen opiskelun, koska ei uskonut selviävänsä opiskelusta suomeksi. Toisessa haastattelussa hän koki kielenoppimista tärkeämmäksi työn löytämisen ja toimeentulonsa turvaamisen: *Actually my idea probably of speaking Finnish at this point changed a little bit (--) I just feel that in my idea of getting incomes replace the idea of getting well in your Finnish”* (Sofia, haastattelu 2). Sofian toimijuus suuntautui työllistymiseen eikä suomen oppimiseen – Sofian käsityksen mukaan suomen oppiminen ei ollut enää työllistymisen edellytys.

Myös Sofian käsitys kielenoppimisen merkityksestä Suomeen integroitumisen kannalta muuttui jonkin verran. Ensimmäisessä haastattelussa Sofia kertoi tunteistaan maahanmuuttajista, jotka asuivat Suomessa eivätkä osanneet suomea ja

totesi: *"I don't want to be like that. I think you can't be fully integrated in country without speaking the language, so for me it's really important"* (Sofia, haastattelu 1). Toisessa haastattelussa hän piti suomen oppimista edelleen tärkeänä integroitumisen kannalta, mutta sanoi keskittyvänsä siihen mahdollisesti myöhemmin: *"I feel it's really good for a foreigner to learn the language and you feel like you belong to the place but maybe it's just not right now, I will plan to improve maybe but in the future probably."* (Sofia, haastattelu 2.) Käsitys integroitumisesta muuttui omien kokemusten ja valintojen myötä eikä Sofia enää nähnyt suomen kielen osaamista välttämättömänä.

Sofia kertoi, ettei ollut puhunut suomea, koska opiskelu englanniksi uuteen ammattiin ja oman yrityksen perustaminen oli vienyt aikaa.

Esimerkki 12. Sofia, haastattelu 2

I've being so busy with all the things and they're all in English so it's really hard to... I mean, I haven't had the discipline to say okay, let's take this hour for Finnish or to progress and continue. Yeah, I just don't know, I just don't feel the goal that I have to." (Sofia, haastattelu 2)

Sofialle oli tärkeää opiskella uusi ammatti ja turvata toimeentulonsa. Toisaalta hänellä ei omien sanojensa mukaan ollut ollut riittävästi itsekuria, koska hänen käsityksensä suomen kielen välttämättömyydestä työskentelyn kannalta oli muuttunut eikä hänellä näin ollen ollut pakottavaa tarvetta oppia kieltä. Myös Mercerin (2012) tutkimuksessa osallistuja kohdensi toiminnallisia resurssejaan ja ajanhallintaa tarpeidensa ja tavoitteidensa perusteella.

Kotoutumiskoulutuksen lopussa tulevaisuutta kuvaavassa piirroksessa Sofia piirsi itsensä puhumassa suomea tuntemattoman ihmisen kanssa ja kirjoitti selitykseen: *"It's me happily speaking Finnish because I am able to communicate without problems"* (Sofia, piirros 2). Ensimmäisessä haastattelussa Sofia uskoi tilanteen koittavan vuoden kuluttua, mutta toisessa haastattelussa totesi: *"I'm hoping two years it can be like this"* (Sofia, haastattelu 2). Vaikeuksista ja kielitaidon taantumisesta huolimatta Sofia toivoi puhuvansa tulevaisuudessa suomea ongelmitta. Sofia kuitenkin ilmoitti tarvitsevansa tukea kielenoppimiseensa ja aikoi ilmoittautua kielikurssille: *"At least, what I'm planning, is at least once a week going to classes or something that keeps me in contact with the language"* (Sofia, haastattelu 2). Perustavanlaatuisen toimijuuden tunne oli edelleen olemassa eikä Sofian käsitys kielitaidosta tulevaisuudessa ollut muuttunut, mutta tavoite oli siirtynyt ajallisesti kauemmas.

5 Pohdinta

Kotoutumiskoulutuksen loppupuolella avainosallistujat kokivat suomenkielisissä vuorovaikutustilanteissa pelkoa, hermostuneisuutta, hämmennystä, ujoutta tai muita negatiivisia tunteita, joita MacIntyren ja Gregersenin (2012) määritelmän mukaan voidaan pitää kieliahdistuksena. Dewaele (2013) toteaa korkeakoulutuksen ja useiden kielten osaamisen vähentävän kieliahdistusta, mutta tässä tutkimuksessa avainosallistujat kokivat vahvoja negatiivisia tunteita koulutuksestaan ja monipuolisesta kielitaidostaan huolimatta. Tutkimus tukee aiempien tutkimusten tuloksia, joissa nimenomaan suullinen vuorovaikutus aiheuttaa ahdistusta (ks. esim. Tóth, 2017). Samoin kuin muissa toisen kielen käyttämisestä käsittelevässä

tutkimuksessa (esim. Gallucci, 2013) ahdistus ilmeni informaalisissa oppimisympäristössä eli vuorovaikutuksessa suomenkielisten kanssa luokan ulkopuolella. Kuten Woodrown (2006) tutkimuksessa, myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella negatiiviset tunteet vaikuttivat haitallisesti opittavalla kielellä tapahtuvaan suullisen vuorovaikutukseen. Kieliähdistus oli kuitenkin kielikohtaista, sillä osallistujien kokemat negatiiviset tunteet kohdistuivat vain suomen kielen käyttämiseen.

Tunteiden yhteydessä ilmeni erilaisia itseen ja kielenoppimiseen liittyviä käsityksiä. Negatiiviset tunteet kytkeytyivät käsityksiin itsestä ja omasta kompetenssista, kielestä ja kielenoppimisesta sekä kontekstiin liittyvistä tekijöistä, ennen kaikkea puhekumppanista. Käsityksiin näyttivät vaikuttaneen vahvasti aiemmat kokemukset kielenoppimisesta. Molemmat avainosallistajat pitivät itseään perfektionistina, ja aineistossa ilmeni, kuinka perfektionismiin yhdistetyt piirteet kuten omaan suoritukseen kohdistuvat vaatimukset, omista virheistä murehtiminen ja huoli muiden mielipiteistä rajoittivat osallistujien suomenkielistä vuorovaikutusta (ks. Dewaele, 2017; Gregersen & Horwitz, 2002; Gregersen, 2003; Tóth, 2017). Vuorovaikutusta vaikeutti erityisesti virheiden tekemisen pelko, jonka taustalla näyttäytyi formaalinen kielikäsitelmä sekä käsitys oman kielitaidon riittämättömydestä. Formaalinen kieli- ja oppimiskäsitys vaikuttivat siihen, että osallistajat näkivät virheensä kielitaitonsa puutteena eivätkä kielenoppimiseen kuuluvana seikkana (ks. esim. Tóth, 2017). Virheiden tekemisen pelkoa ja ongelmia vuorovaikutuksessa aiheutti myös täydellisen kielitaidon ihanne Galmichen (2017) tutkimuksen tavoin. Kuten Mercer (2012) toteaa, epärealistinen natiivipuhujan malli vaikuttaa negatiivisesti oppijan itsetuntoon, tavoitteisiin ja toimijuuden tunteeseen.

Vaikka molemmilla avainosallistujilla oli perustavanlaatuinen tunne toimijuudesta eli he uskoivat oman toimintansa vaikuttavan omaan oppimiseensa, osallistujien toimijuus oli kuitenkin tilanteisesti muuttuvaa eli tilannetekijät, esimerkiksi koetut tunteet ja käsitys puhekumppanista, olivat yhteydessä siihen, päättikö osallistuja toteuttaako toimijuutta käytännössä. Kuten Mercer (2012) toteaa, tunne on tärkeä tekijä oppijan päätöksessä käyttää kieltä jossain tietyssä tilanteessa. Negatiiviset tunteet ja käsitykset omasta puutteellisesta kielitaidosta vaikuttivat itsetuntoon ja rajoittivat osallistujien suomen kielen käyttäjän toimijuutta kotoutumiskoulutuksen lopussa (ks. myös Aragão, 2011). Osallistajat eivät hyödyntäneet tarjoumia, vaan käyttivät englantia vuorovaikutuksessa. Myös häpeää tutkineen Galmichen (2017, s. 41) tutkimuksessa osallistajat pitivät epäonnistumista niin suurena uhkana, että he mieluummin välttelivät epäonnistumista kuin yrittivät onnistua.

Vaikka osallistujien kertomuksissa vuorovaikutustilanteista painottuivat negatiiviset tunteet, avainosallistajat kokivat ylpeyttä ja tyytyväisyyttä onnistuneista kielenkäyttökokemuksistaan, jotka näyttivät lisäävän heidän käsitystään omista kyvyistään. Keskeistä on, että avainosallistujien toimijuus kehittyi vuoden aikana eri suuntiin. Anna pääsi eroon puhetilanteisiin liittyvistä negatiivisista tunteista käyttämällä kieltä aktiivisesti, kun taas Sofia vältti ahdistuksen tunteen siten, että lopetti suomeksi puhumisen kokonaan. Annan tapauksessa voidaan puhua positiivisesta syklistä, jossa kielenkäyttökokemuksista saatu hyvä palaute ja käsitys omasta edistymisestä lisäsivät rohkeutta käyttää kieltä eli hänen toimijuutensa vahvistui. Samansuuntaisia tuloksia sai Gallucci (2013), jonka tutkimuksessa osallistujan onnistuneet kokemukset ja positiiviset tunteet lisäsivät motivaatiota oppia kieltä. Sofia puolestaan joutui negatiiviseen sykliin – koska hän ei uskaltanut

puhua, hän ei saanut positiivisia kokemuksia tai kannustavaa palautetta toiminnastaan ja kynns puhumiseen kasvoi entisestään, mikä johti heikentyvään toimitukseen. Suomen kielen puhumiseen liittyvät negatiiviset tunteet saivat osaltaan Sofian muuttamaan ammatillisia tavoitteitaan.

Koska tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiä tarkasteltiin vain kahden avainosallistujan kautta, tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Toisaalta aineiston rajaaminen mahdollisti tutkimusaiheen syvemmän ja monipuolisemman käsittelyn, ja tutkimus antoi tietoa siitä, miten tunteet, käsitykset ja toimijuus kytkeytyvät toisiinsa ja vaikuttavat kielenoppimiseen. Lisäksi pitkittäistutkimuksen avulla oli mahdollista tarkastella muutoksia tunteissa, käsityksissä ja toimijuudessa kotoutumiskoulutuksen jälkeen. Vaikka molemmat osallistujat saavuttivat koulutuksen tavoitetason B1.1, toisen osallistujan kohdalla se ei riittänyt omaehtoiseen kielitaidon kehittämiseen ja tarjoumien hyödyntämiseen, vaan hän koki tarvitsevansa lisää kielikoulutuksen tarjoamaa tukea. Tunteiden ja käsitysten tutkimusta vaikeuttaa se, että tunteet ja käsitykset eivät ole välttämättä helposti sanallistettavissa. Lisäksi osallistujien ilmaisua saattoi rajoittaa haastatteluissa käytetty englannin kieli, joka ei ollut kummankaan äidinkieli. Tulosten valossa näyttäisi siltä, että omia käsityksiään refleктоimalla oppija voi tavoittaa toimijuuttaan rajoittavia käsityksiä ja tunteita. Siten kielenoppimiseen ja käyttämiseen liittyvien tunteiden ja käsitysten pohdinta osana opetusta voisi tukea oppijoiden toimijuutta ja edesauttaa kielenoppimista. Aineistossa painottuivat negatiiviset tunteet, ja jatkotutkimusta tarvitaankin positiivisten tunteiden merkityksestä kielenoppimisprosessissa.

Kirjallisuus

- Aalto E., Mustonen S., & Tukia K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113(3), 402–423.
- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302–313.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barcelos, A. F. M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301–325.
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149–170.
- Bown, J., & White, C. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38(3), 432–443.
- Daubney, M., Dewaele, J.-M., & Gkonou, C. (2017). Introduction. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (s. 1–7). Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2013). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2017). Are perfectionists more anxious foreign language learners and users? Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (s. 70–90). Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21–45.

- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left foot of FL learning? Teoksessa P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (toim.), *Positive Psychology in SLA* (s. 215–236). Bristol: Multilingual Matters.
- Dufva, H., & Aro, M. (2015). Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller, & G. Vitanova (toim.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning: interdisciplinary approaches* (s. 37–53). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122–142.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (2000). Beliefs through emotions. Teoksessa N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (toim.), *Emotions and Beliefs. How feelings influence thoughts* (s. 45–77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gabryś-Barker, D., & Gałajda, D. (2016). *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. New York, NY: Springer.
- Gallucci, S. (2013). Emotional investment during the year abroad: A case study of a British ERASMUS student in Italy. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 7(2), 17–37.
- Galmiche, D. (2017). Shame and SLA. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 25–53.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Garret, P., & Young, R. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209–226.
- Gkonou, C. (2017). Towards an ecological understanding of language anxiety. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (s. 135–155). Bristol: Multilingual Matters.
- Golombek, P., & Dorian, M. (2014). Unifying emotion, cognition and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39 (2014), 102–111.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: the learners' perspective. *System*, 34(4), 165–182.
- Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25–32.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562–570.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. (2014). The motion of emotion. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278–292.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370.

- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., & Aro, M. (2018). Revisiting research on learner beliefs: Looking back and looking forward. Teoksessa P. Garrett, & J. M. Cots (toim.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 222–237). New York: Routledge.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language class. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549–566.
- 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). AFinLAN vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Laakso, S. (2018). Rajallinen työmuisti S2-oppijoiden puheenymmärtämisvaikeuksien selittäjänä. *Puhe ja kieli*, 38(4), 181–202.
- Laihiala-Kankainen, S. (1993). *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa: Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (s. 11–30). Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. Teoksessa S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (toim.), *Language learning psychology: Research, theory and pedagogy* (s. 103–118). Basingstoke: Palgrave.
- MacIntyre P. D., & Gregersen, T. (toim.) (2014). Special issue Positive psychology in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2).
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2016). *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61–88.
- MacKenzie, A. (2015). *Adults learning Finnish as a foreign language: Role of support, emotions and reasons connected with learning*. Maisterintutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45279>
- Mahn, H. (1998). A dialogic approach to teaching L2 writing. Teoksessa J. P. Lantolf, & M. Poehner (toim.), *Sociocultural theory and the teaching of second language* (s. 115–138). London: Equinox Press.
- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. Teoksessa G. Wells, & G. Claxton (toim.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives* (s. 46–58). Oxford: Blackwell.
- Marcos-Llinás, M., & Garau, J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94–111.
- Méndez Lopez, M. G., & Peña Aguilar, A. P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 15(1), 109–124.
- Mercer, S. (2006). Using journals to investigate the learners' emotional experience of the language classroom. *Estudios de Linguística Inglesa Aplicada*, 6, 63–91.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436.
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41–59.
- Merke, S. (2012). Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymysseksvenssejä vieraan kielen oppitunneilla. *Virittäjä*, 116(2), 198–230.
- Miller, E. R. (2014). *The Language of Adult Immigrants: Agency in the Making*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.

- Nikula, T. (2010). Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2010/kielikasityksen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The 'EMPATHICS' vision. Teoksessa P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (toim.), *Positive psychology in SLA* (s. 10–87). Bristol: Multilingual Matters.
- OPH (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Määräykset ja ohjeet 2012: 1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pavelescu, L. M., & Petric, B. (2018). Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73–101.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA: From affective factors to language desire and commodification of affect. Teoksessa D. Gabrys-Barker, & J. Belska (toim.), *The affective dimension in second language acquisition* (s. 3–28). Bristol: Multilingual Matters.
- Pessoa, L. (2009). Cognition and Emotion. *Scholarpedia*, 4(1), 45–67.
- Pessoa, L. (2015). Précis of the cognitive-emotional brain. *The Behavioral and Brain Sciences*, 38(e71), 1–18.
- Piniel, K., & Albert, A. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127–147.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ross, A. S., & Rivers, D. J. (2018). Emotional experiences beyond the classroom: Interactions with the social world. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 103–126.
- Ross, A. S., & Stracke, E. (2016). Learner perceptions and experiences of pride in second language education. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39(3), 272–291.
- Scotson, M. 2018. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja, 2018*, 44–59.
- Silverman, D. (2010). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Third edition. Sage: London.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207.
- Tóth, Z. (2011). Foreign language anxiety and advanced EFL learners: An interview study. *WoPaLP*, 5, 39–57.
- Tóth, Z. (2017). Exploring the relationship between anxiety and advanced Hungarian EFL learners communication experiences in the target language: A study of high - vs low-anxious learners. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (s. 156–174). Bristol: Multilingual Matters.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Veltheim, S. (2016). *Emotions in second language learning as seen in autobiographical narratives written by university students: a discursive study*. Maisterintutkielma. Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *A Journal of Language Teaching and Research*, 37(3), 308–328.

Received May 14, 2019

Revision received August 21, 2019

Accepted September 3, 2019