



Kieleilyä monietnisisessä yläkoulussa

Heini Lehtonen

Suomi ja etenkin Helsinki ovat 1990-luvulta alkaen nopeasti monikielistyneet ja -kulttuuristuneet. Venäjän- ja vironpuhujien määrä on noin kymmenkertaistunut, ja maahanmuutto on tuonut Suomeen isoja kieliryhmiä, jotka olivat ennestään suomalaisille melko tuntemattomia, niin kuin vietnami, somali ja kurdi. Helsingissä on kaupunginosia, joissa muun kuin suomen- tai ruotsinkielisten osuus väestöstä on parikymmentä prosenttia. Näiden alueiden koulujen oppilaista lähes puolet voi olla maahanmuuttajataustaisia. Tutkin väitöskirjassani nuorten puhetta, vuorovaikutusta, tyyliä ja suhdetta monikielisyyteen yläkouluissa, joissa oppilaat puhuvat yhteensä pariakymmentä eri ensikieltä.

Sosiolingvistiikassa on viime vuosina alettu luoda uudenlaista näkemystä kielellisestä variaatiosta ja sen merkityksestä ihmiselle ja sosiaaliselle kanssakäymiselle. Tämän uuden ajattelutavan keskeiseksi, kokoavaksi termiksi on noussut *superdiversiteetti* (Vertovec 2007; Rampton & Blommaert 2011). Superdiversiteetti kuvaa kielellisten ja sosiaalisten prosessien dynamiikkaa maailmassa, jossa ihmiset liikkuvat maasta ja maanosasta toiseen hyvin erilaisista syistä, globaalit tendenssit koskettavat yhä suurempaa osaa maapallon ihmisistä, tieto ja kulttuuriset virtaukset leviävät ennennäkemättömän nopeasti ja yhdessä toimivilla ihmisillä saattaa olla keskenään hyvin erilaiset kielelliset ja kulttuuriset lähtökohdat. Länsimaissa 1800-luvulla syntyneet kansallisvaltioideologiat törmäävät superdiversiteetin todellisuuteen; essentialistiset mielikuvat sosiaalisista ja etnisistä kategorioista ja identiteeteistä murtuvat.

Kouluja, joiden vuorovaikutuksen tarkasteluun tutkimukseni ja tämä artikkeli pohjaavat, voi tarkastella superdiversiteetin kehyksessä. Ne ovat yhteisöjä, joiden jäsenillä on erilaisten kielellisten biografioidensa vuoksi käytössään erilaisia kielellisiä resursseja ja myös erilainen pääsy niihin kielellisiin resursseihin, joita heidän yhteisönsä vuorovaikutuksessa käytetään. Tällainen kielellisesti asymmetrinen tilanne ja vuorovaikutus, jota siinä syntyy, haastavat pohtimaan joitakin kieleen ja identiteettiin liittyviä käsitteitä uudella tavalla. Tässä artikkelissa pohdin sosiolingvistisen tutkimustiedon valossa sellaisia käsitteitä kuin *monikielisyys, äidinkieli, suomenkielinen*.

Mitä vikaa on monikielisydessä?

Maahanmuuttajataustaisten koululaisten kaksi- tai monikielisydestä puhutaan usein niin kuin se tarkoittaisi vain yhden kotikielen ja koulukielen (suomen) rinnakkaiseloa. Tilanteet voivat kuitenkin olla monella tavalla monimutkaisempia. Monet muualta Suomeen muuttaneet nuoret ovat syntyneet monikieliseen kotiin ja ympäristöön: kurdinkieliset ovat puhuneet myös kotimaan kieltä (turkkia, persiaa tai arabiaa), Keniassa on

käytetty rinnan swahilia ja englantia, Intiassa englantia, hindiä ja punjabia. Nuoret ovat ehkä aloittaneet koulunsa eri kielellä kuin sillä, jota kotona on puhuttu. Etenkin jos kotimaasta on lähdetty pakolaisena, matka Suomeen on saattanut kulkea jonkin toisen maan kautta ja nuori on saattanut jo käydä siellä koulua tämän maan kielellä. Niinpä suomi saattaa olla jo toinen tai kolmas koulukieli. Nuoret ovat myös tottuneet kuulemaan ympärillään eri kieliä. Ystävyys-suhteissa kaverin kielestä voi tulla tuttu ja tärkeä, ja joskus kieliä opitaan näin aivan spontaanisti (vrt. Auer & Dirim 2003). Olen esimerkiksi kuullut Kosovon albaaneista, jotka keskustelevat ystäviensä kanssa kurdiksi. Kielellinen yhteisymmärrys ei ole itsestään selvää, vaikka kaveri olisi samalta kielialueelta: maahanmuuttajayhteisöissä kohtaavat saman kielen eri murteet, ja esimerkiksi eräs somalityttö kertoo haastattelussa tulleen kiusatuksi, koska hänen murteensa poikkesi kaikkien muiden koulun somalien kielestä. Eri kurdin kielten puhujat keskustelevat yleensä keskenään suomeksi, koska varieteetit poikkeavat niin paljon toisistaan. Suomi on kaikkien koulukieli ja suurimmalle osalle myös kaveripiirin ja harrastusten kieli. Monet puhuvat suomea myös sisarusten ja tilanteen mukaan myös vanhempiensa kanssa. Kaiken tämän lisäksi tyypillistä maastamuuttomaista lähteneille on *transnationaalisuus*: sosiaalinen verkosto ylittää maiden ja maanosien rajoja. Yhteyksiä pidetään paitsi vanhaan kotimaahan, myös sukulaisiin ympäri maailmaa. Suomen somalit ovat yhteydessä serkkuihinsa Ruotsissa ja Amerikassa – joskus englanniksi tai ruotsiksi.

Monikielisyys siis voi tutkimieni nuorten tapauksessa tarkoittaa sitä, että he kuulevat jatkuvasti arjessaan useita kieliä, käyttävät jatkuvasti rinnan kolmea tai neljää kieltä ja ovat elämänsä aikana tulleet toimeen vaikkapa kahdeksalla eri kielellä. Tavallista on, että eri kielille on omat tilanteensa ja omat käyttötarkoituksensa ja niitä osataan ja käytetään näiden tilanteiden vaatimilla tavoilla: yksi on perheen kieli, yksi yhteiskunnan valtakieli ja koulukieli, yksi uskonnon kieli, yksi kaupankäynnin kieli, yksi tärkeän ystävyys-suhteen kieli. Superdiversiteettiä kuitenkin leimaa myös se, että kieliä voi olla vaikea laskea: vuorovaikutustilanteet ovat kielellisesti niin moninaisia ja joustavia, että on vaikea sanoa, mihin kaikkiin kieliin yhdessä tilanteessa käytetyt resurssit kuuluvat. Puhuja voi lisäksi käyttää ilmauksia sellaisesta kielestä, jonka puhujaksi häntä ei varsinaisesti katsota (Rampton 1995).

Aidon vuorovaikutuksen virtaa tarkastelemalla on vaikea määritellä, milloin joku ”osaa” jotakin kieltä ja mihin yksi kieli loppuu ja mistä toinen alkaa. Ihmiset toimivat tilanteen mukaan joustavasti kaikilla niillä kielellisillä resursseilla, joita heillä on käytössään. Eri puolilla maailmaa sosiolingvisteilla on siksi herännyt tarve etsiä vaihtoehtoisia ilmauksia ja määrittelyjä monikielisuuden käsitteelle; sellaisia, jotka eivät kvantifioi ilmiötä, joka on laadullinen. Otsuji & Pennycook (2009) ehdottavat termiä *metrolinguism*, johon he ovat päätyneet tutkimalla esimerkiksi Tokiossa ranskalaisessa ravintolassa työskenteleviä siirtolaisia. Omassa tutkimuksessani olen päätenyt tarkastelemaan kielellistä vuorovaikutusta *kieleilyn* (*linguaging*, Jørgensen ym. 2011) käsitteen kautta. Ajattelussa lähdetään siitä, että kaikki ihmiset ovat *kieleilijöitä*, *kieleileviä* (*linguagers*): jaottelua yksi-, kaksi- tai monikielisiin ei tarvita, koska kaikki ihmiset hyödyntävät vuorovaikutuksessaan käytössään olevia kielellisiä resursseja. Nuo resurssit voidaan assosoida eri kieliin tai erilaisiin rekistereihin. Erilliset kielet ovat ideologisia konstruktioita ja kielten rajat sosiaalisesti rakennettuja: vuorovaikutuksessa kielten rakenteellisia eroja merkityksellisempiä ovat käsitykset siitä, kenelle kielelliset resurssit ”kuuluvat”, keneen tai mihin ne liitetään.

Kuka on äidinkielenen?

Superdiversiteetin tarkastelu haastaa myös käsityksiä kielitaidosta, etenkin niin sanotun natiivipuhujan tasosta. Kun kaikkien kielelliset resurssit ovat erilaisia ja vuorovaikutus toimii silti, on vaikea määritellä, mitä olisi hallittava ollakseen natiivin tasolla. Syntyperäisyys ei kelpaa kriteeriksi: myöhemmälläkin iällä voi omaksua hyvin jonkin muun kuin vanhemmilta opitun kielen ja kieleen voi syntyä myös tunneside. Nuorten vuorovaikutusta monietnisisissä englantilaiskaupungeissa tutkinut sosiolingvisti Ben Rampton (1995) on ehdottanut syntyperäisyyden käsitteen korvaamista kolmella ulottuvuudella: asiantuntijuudella (*expertise*), affiliaatiolla (*affiliation*) ja periytyvyydellä (*inheritance*). Asiantuntijuus tarkoittaa valmiutta käyttää tiettyä

kieltä. Affiliaatio kuvaa kiintymystä kieleen. Periytyvyys taas viittaa siihen, että kielet siirtyvät vanhemmilta lapsille. Se ei kuitenkaan määritä asiantuntijuutta tai affiliaatiota: jonkin kielen taidon voi hankkia muutoinkin kuin vanhemmilta perimällä, ja kiintymyssuhde voi syntyä myöhemminkin oppittuun kieleen.

Omassa tutkimuksessani olen tavannut käyttää käsitettä *ensikieli* viitatessani siihen kieleen, johon ihminen on ensimmäisenä ollut kosketuksissa. Kun tutkimani nuoret puhuvat siitä kielestä, jonka ovat oppineet vanhemmiltaan, he käyttävät sanaparia *oma kieli* tai *meidän kieli*. Se viittaa pääasiassa periytyvyyteen ja ehkä affiliaatioon; ainakin haastatteluissa oma kieli koetaan tärkeäksi. Jos kotikielen opetus on pitkän koulupäivän päätteeksi eri koulussa, saattaa kuitenkin tuntua liian vaivalloiselta osallistua siihen. Suurin osa kuvaa, ettei suomen puhuminen missään tilanteessa tuota heille vaikeuksia. Monet arvioivat käyttävänsä suomea enemmän kuin omaa kieltä ja myös osaavansa sitä paremmin. Jotkut sanovat, etteivät edes oikeastaan osaa omaa kieltä, vaikka käyttävätkin tätä affiliaatiota ja periytyvyyttä osoittavaa nimitystä. Sisarusten ja tilanteen mukaan vanhempienkin kanssa saatetaan puhua suomea. Ulkoisten kriteerien mukaan on vaikea määrittellä, mikä tällaisissa tapauksissa on nuoren äidinkieli. Äidinkielen käsitteellä onkin ehkä eniten merkitystä identiteetin ja identifikaation kannalta.

Vaikka äidinkieli voi käytännössä olla monikielisyys tai äidinkieliä voi olla useita, virallisesti tämä ei Suomessa ole mahdollista: väestötietoihin voi rekisteröidä vain yhden äidinkielen. Tästä seuraa eettisiä ongelmia. Ensinnäkin se vääristää tilastoja, joiden pohjalta tehdään poliittisia päätöksiä. Toiseksi rekisteritiedot saattavat vaikuttaa lasten ja nuorten koulutusta koskeviin ratkaisuihin. Kun ensikielensä turkkia puhuvan, turkkilaiseksi identifioituvan oppilaan äidinkieleksi on koulun tiedoissa merkitty tanska, koska hän on asunut Tanskassakin, mihin kotikielen opetukseen hänet ohjataan? Vaikuttavatko rekisteritiedot, kun päätetään, kenet ohjataan suomi toisena kielenä -oppimäärään, kenet ei?

Kuka on suomenkielinen?

Tutkimuskoulujeni oppilailta on keskenään hyvin erilaisia kielellisiä biografioita, ja heidän suhteensa suomen kielen resursseihin ovat erilaisia. Osa on syntynyt Suomessa perheeseen, jonka ainoa kieli on suomi. Osa on syntynyt Suomessa perheeseen, jossa puhutaan muuta kieltä kuin suomea. Osa on tullut Suomeen pienenä lapsena, osa kouluikäisenä. Koulunkäynnin kieli on kaikille suomi, ja monet myös harrastavat suomeksi. Suomi on myös monien läheisten ystävyysuhteiden, ensirakkauksien ja nuorisokulttuurin kieli. On selvää, että asiantuntijuuden lisäksi myös affiliaatio suomen kieleen syntyy.

Koulujen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käydään monella tavalla neuvottelua siitä, kenelle suomen kielen resurssit kuuluvat, kuka on suomenkielinen, kuka ”osaa suomea”. Vuorovaikutusta tarkastelemalla voidaan saada selville, miten nuoret asemoivat itsensä ja toisensa suhteessa suomen kieleen ja sen osaamiseen. Kun asemoi toisen suomea osaamattomaksi tai muuten arvottaa toisen kielitaitoa, tulee asemoineeksi myös itsensä; sellaiseksi jolla on valmiudet ja oikeus arvottaa ja arvioida puhekumppania suomenkäyttäjänä. Tällaisiin vuorovaikutusjaksoihin liittyy usein neuvottelua myös muihin sosiaalisiin kategorioihin kuulumisesta: siitä miten ja kenen kanssa viettää aikaansa, keihin kuuluu. Suomen kielen osaamiseen puuttuminen voi olla myös jonkinlainen solidaarisuuden osoitus silloin, kun itsekin on oppinut suomea toisena kielenä. Vuorovaikutuksessa voidaan ammentaa tästä yhteisestä kokemuksesta. Toisen suora korjaaminen on kuitenkin hyvin harvinaista. On yleisemminkin tutkittu, että jos keskinäinen ymmärrys toimii, ihmiset eivät pääsääntöisesti korjaa toistensa puheen kieliasua (ks. esim. Kurhila 2003).

Sellaiset nuoret, joiden ulkonäkö viittaa ei-suomalaiseen syntyperään, joutuvat Suomessa helposti ulkokohtaisen kategorisoinnin kohteeksi. Kun näyttää ulkomaalaiselta, vieraat ihmiset julkisissa tilanteissa saattavat alkaa käyttää jonkinlaista yksinkertaistettua suomen kielen rekisteriä, jota leimaavat hidas puhetempo, yksinkertaistetut lauserakenteet ja liioiteltu kirjakielisyys. Tällaista rekisteriä käyttämällä asemoi puhekumppaninsa suomenoppijaksi ja tämän suomentaidon rajoittuneemmaksi kuin omansa. Esimerkiksi

Suomessa kasvaneet suomenkieliset somalinuoret joutuvat tällaisiin tilanteisiin. Haastatteluissa he suhtautuvat ilmiöön huumorilla. Nuorilla on kuitenkin myös keinoja vastustaa, kyseenalaistaa ja karnevalisoida stereotyyppisiä asenteita ja ennakkoluuloja. Tästä esimerkki ovat kielelliset performanssit, joita kutsun *tyylitellyksi 'huonoksi suomeksi'* (koska nuoret itse puhuvat *huonosta suomesta*). Niissä nuoret ottavat käyttöön tyylitellyn puhutavan, joka muistuttaa oppijoiden ja oppimateriaalien kieltä sekä oppijoille suunnattua yksinkertaistettua puhetta. Monien maahanmuuttajataustaisten nuorten suhdetta suomen kieleen voi luonnehtia ambivalentiksi: suomi on heille toisaalta tärkeä kieli ja he haluavat osoittaa osaavansa sitä, mutta toisaalta on tilanteita, joissa he kokevat tarvetta osoittaa etäisyyttä suomalaisuudesta ja siihen liittyvästä suomenkielisyydestä.

Oppilaita erotellaan suhteessa suomenkielisyyteen myös opetusjärjestelyin: osa ohjataan opiskelemaan suomea äidinkielenä, osa toisena kielenä. Päätös siitä, kenelle suomi toisena kielenä -oppimäärä kuuluu, on pääasiassa opettajien vastuulla, eikä valinnan kriteereitä ole aina helppo soveltaa yksittäistapauksiin. Olen havainnut suomi toisena kielenä -opetukseen sijoitetun myös sellaisia oppilaita, jotka käyttävät suomea kiistatta eniten ja kokevat sen vahvimaksi kielekseen, ja jotka suomen kielen hallintansa puolesta varmasti pärjäisivät äidinkielisille tarkoitetussa opetuksessa. Haastatteluistani käy ilmi, etteivät nuoret aina ymmärrä oppimäärien eroa tai perusteita sille, miksi opiskelevat suomea toisena kielenä. Utta perusopetuksen opetussuunnitelmaa laativa työryhmä on haasteen edessä muotoillessaan suomen kielen opetuksen kuvauksia ja kriteereitä sille, kenelle suomi toisena kielenä kuuluu.

Kirjoittaja on tohtorikoulutettava Helsingin yliopiston Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitoksessa.

Lähteet

Auer, Peter & ?nci Dirim 2003: Socio-cultural orientation, urban youth styles and the spontaneous acquisition of Turkish by non-Turkish adolescents in Germany. Teoksessa Androustopoulos, Jannis K. & Alexandra Georgakopoulou (toim.): *Discourse Constructions of Youth Identities*. Amsterdam: Benjamins.

Blommaert, Jan & Ben Rampton 2011: Language and Superdiversity. – *Diversities 13/2*. Unesco.

Jørgensen, J.N. ym. 2011: Polylinguaging in Superdiversity. – *Diversities 13/2*. Unesco.

Kurhila, Salla 2003: *Co-constructing Understanding in Second Language Conversation*. Department of Finnish Language, University of Helsinki.

Otsuji, Emi & Alastair Pennycook 2007: Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux. – *International Journal of Multilingualism 6/4*.

Rampton, Ben 1995: *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.

Vertovec, Steven 2007: Super-diversity and its implications. – *Ethnic and Racial Studies 30/6*.