

Suomen kielen asema monikielisessä vastaanottokeskuksessa

Maisterintutkielma

Sirkku Miikkulainen

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Sirkku Miikkulainen	
Työn nimi – Title Suomen kielen asema monikielisessä vastaanottokeskuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 98
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämä tutkimus käsittelee vastaanottokeskusta kielenkäyttö- ja oppimisympäristönä. Aihetta tarkastellaan turvapaikanhakijoiden, suomen kielen opettajien ja kielimaiseman näkökulmista. Tutkimus sijoittuu kaksikielisellemme alueelle, jossa ruotsin kieli on enemmistökielen asemassa. Keskeinen tutkimuskysymys on, miten eri kielet näkyvät turvapaikanhakijoiden ja vastaanottokeskuksen arjessa. Lisäksi tarkastellaan, miten turvapaikanhakijat suhtautuvat suomen kielen opiskeluun ja miten vastaanottokeskuksen opettajat kokevat suomen kielen merkityksen ja oman roolinsa kaksikielisellä alueella. Tutkimus on osa Soveltavan kielen tutkimuksen keskuksen Jag bor i Oravais -hanketta, jota rahoittaa Svenska kulturfonden.</p> <p>Tutkimuksen lähestymistapa on etnografinen, ja sen aineisto koostuu yhteensä seitsemästä haastattelusta, kenttäpäiväkirjamerkinnoista ja tutkimusympäristöstä otetuista valokuvista. Analyysissä on yhdistetty sisällönanalyysiä ja kielimaisema-analyysiä. Laadullisen tutkimuksen keskiössä ovat monikielisyys, kieliasenteet ja -ideologiat sekä kieliympäristö.</p> <p>Tulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuneet turvapaikanhakijat käyttävät kielellisiä resurssejaan arjessaan monipuolisesti. Läsnäolon paikat rajoittuvat pääosin vastaanottokeskukseen ja sen lähiympäristöön, joissa sijaitsevista teksteistä valtaosa on kaksikielisiä tai monikielisiä. Lisäksi lähtömaassa oleviin sukulaisiin ja ystäviin pidetään yhteyttä sosiaalisen median kautta. Turvapaikanhakijoiden tulevaisuus Suomessa näyttäytyy epävarmana, minkä seurauksena suhtautuminen ja samalla sitoutuminen suomen kieleen vaihtelee; osa tutkimukseen osallistuneista turvapaikanhakijoista haluaa opiskella mieluummin suomea, osa ruotsia. Se, kumpaa kieltä turvapaikanhakijat haluavat opiskella, riippuu siitä, kumpaan kieleen he ovat turvapaikkaprosessin aikana enemmän kiinnittyneet. Yhteistä tutkimukseen osallistuneille turvapaikanhakijoille on halu opiskella yhtä kieltä kerrallaan. Valtaosa heistä arvioi oman suomen kielen taitonsa hyvin heikoksi ja toivoo, että kielen opetusta järjestettäisiin enemmän. Koska suomea ei pääosin ruotsinkielisessä elinympäristössä juuri kuule, muodollisen opetuksen merkitys ja opettajan rooli suomenkielisenä kontaktina korostuvat. Jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus kuulla suomen kieltä mahdollisimman monipuolisesti, opettajat pyrkivät hyödyntämään opetuksessaan muun muassa monimediaista pedagogiikkaa.</p> <p>Samalla kun turvapaikanhakijoiden määrä Suomessa on moninkertaistunut, turvapaikanhakijoille suunnattu kielikoulutus kaipaavaa tukea tutkimustietoa. Tutkimustulokset johdattavat kiinnittämään huomiota muodollisen kielenopetuksen merkitykseen, tulevaisuuden minäkuvan ja integroitujen suhteeseen sekä turvapaikanhakijoiden kielirepertuaarin monipuoliseen hyödyntämiseen. Aiemman tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kaikkien kielellisten resurssien käyttöönotto kielenopetuksessa parantaa oppimistuloksia ja syventää opiskelijoiden keskinäisiä sekä opiskelijoiden ja opettajien välisiä suhteita. Tämän tutkimuksen valossa myös turvapaikanhakijan näkemys heidän omasta kielellisestä osaamisestaan saisi tukea, jos kielenopetusta ei rajattaisi vain yhden kielen – suomen tai ruotsin – ympärille.</p>	
Asiasanat – Keywords turvapaikanhakija, vastaanottokeskus, suomen kieli, ruotsin kieli, kieli-ideologiat, kieliympäristö, monikielisyys, etnografia.	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine, JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

Tiedekunta - Faculty Humanistiska fakulteten	Laitos – Department Institutionen för språk- och kommunikationsstudier
Tekijä – Author Sirkku Miikkulainen	
Työn nimi – Title Det finska språkets ställning i fierspråkliga förläggningar	
Oppiaine – Subject Finska språket	Työn laji – Level Magisteravhandling
Aika – Month and year Oktober 2017	Sivumäärä – Number of pages 98
<p>Abstrakt</p> <p>Denna studie handlar om att undersöka hur en flyktingförläggning fungerar som språk- och lärmiljö. Ämnet betraktas ur asylsökandens synvinkel, samt ur synvinkeln hos lärare i finska, sett till språklandska-pet. Studien är placerad inom ett tvåspråkigt område där svenska är ett majoritetsspråk. Den centrala forskningsfrågan är hur de olika språken ter sig i förläggnings- och asylsökarnas vardag. Dessutom ska studien undersöka hur asylsökarna förhåller sig till finsk-undervisningen, samt hur lärarna på flyktingförläggnings- och asylsökarnas vardag upplever finska språkets betydelse och sin egen roll i ett tvåspråkigt område. Studien är en del av ”Jag bor i Oravais”- projektet som genomförs av SOLKI och finansieras av Svenska Kulturfonden.</p> <p>Studien görs ur ett etnografisk tillvägagångssätt, och materialet i studien består av sju intervjuer, fältstudierapporter och fotografier från forskningsmiljön. I analysen kombineras innehållsanalys och språklandskansanalys. Knutpunkten i den kvantitativa studien är flerspråkighet, språkattityder- och ideologier samt språkmiljö.</p> <p>Resultaten visar att de deltagande asylsökarna i sin vardag använder sina språkresurser under på ett mångsidigt sätt. Asylsökarnas språkstudier sker till merparten i flyktingförläggnings- eller dess närhet, där majoriteten av texterna är två- eller flerspråkiga. Dessutom håller asylsökarna kontakt med familj och släktingar i hemlandet via sociala medier. Asylsökarnas framtid i Finland är ofta osäker, vilket leder till att attityden samt motivationen för att engagera sig i det finska språket varierar; en del av deltagarna i studien vill hellre lära sig finska, andra svenska. Det som avgör vilket språk asylsökarna vill studera är vilket språk som de fäst sig vid mest under asylprocessen.</p> <p>Gemensamt för deltagarna i studien är viljan att lära sig ett språk i taget. Majoriteten av deltagarna bedömer dessutom sina kunskaper inom finska språket som väldigt svaga, och önskar att det arrangerades mer språkundervisning. Eftersom det deltagarna inte hör särskilt mycket finska i sin livsmiljö, blir den formella undervisningens, samt lärarnas roll som en finskspråkig kontakt större. För att eleverna ska ha möjligheten att höra finska på ett så mångsidigt sätt som möjligt, strävar lärarna efter att använda till exempel multimedia som ett pedagogiskt verktyg. Samtidigt som mängden asylsökande i Finland har flerdubblats, saknas det undersökningar i språkundervisning riktad för asylsökande.</p> <p>Denna studie uppmärksammar betydelsen av formell undervisning, en framtida självbild i relation till språket som studeras, samt hur språkrepertoaren hos asylsökande ska kunna nyttjas på ett mångsidigt sätt. Användandet av alla sina språkkunskaper i språkundervisning förbättrar bevisat läroresultaten, samt fördjupar förhållandena eleverna sinsemellan och mellan elever och lärare. Denna studie visar även att asylsökarnas egna uppfattning av sina språkkunskaper skulle stöttas av att inte begränsa språkundervisningen till endast ett språk - finska eller svenska.</p>	
Asiasanat – Keywords asylsökande, förläggning, finska språket, svenska språket, språkideologi, språkmiljö, flerspråkighet, etnografi.	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän universitet, JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSVIRHE. KIRJANMERKKIÄ EI OLE MÄÄRITETTY.

1	JOHDANTO	1
2	KIELIKOULUTUS TURVAPAIKANHAKIJOIDEN VASTAANOTOSSA	3
	2.1 Laki turvapaikanhausta	3
	2.2 Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden koulutustausta ja työhistoria	6
	2.3 Kielipoliittiset linjaukset	11
3	MONIKIELINEN VASTAANOTTOKESKUS	14
	3.1 Monikielisyys	14
	3.1.1 Monikielisyyden määrittely	14
	3.1.2 Yksilön monikielisyys	15
	3.1.3 Yhteisön monikielisyys	16
	3.1.4 Kieliasenteet ja kieli-ideologiat	17
	3.2 Kieliympäristö	20
	3.2.1 Kieliympäristön määrittely	20
	3.2.2 Sosiaalisen median rooli	23
	3.3 Suomen kielen asema monikielisessä vastaanottokeskusympäristössä	24
	3.3.1 Suomi toisena vai vieraana kielenä?	24
	3.3.2 Sosiaalinen tavoitettavuus	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
	4.1 Tutkimuksen luonne	27
	4.2 Tutkimusympäristön kuvaus	28
	4.3 Tutkimuksen osallistujat	30
	4.4 Aineistonkeruu	31
	4.4.1 Havainnointi	31

4.4.2 Haastattelut	32
4.5 Aineistojen analyysivaiheet ja -menetelmät	34
4.6 Tutkimuseettiset kysymykset	36
5 ANALYYSI	41
5.1 Eri kielten näkyminen turvapaikanhakijoiden ja vastaanottokeskuksen arjessa	41
5.1.1 Kielimaiseman kielet	41
5.1.2 Turvapaikanhakijoiden arjen kielenkäyttö	49
5.2 Turvapaikanhakijoiden suhtautuminen suomen kielen opiskeluun ruotsinkielisessä kunnassa	56
5.2.1 Suomen ja ruotsin opiskelu	56
5.2.2 Havaintoja suomen kielen opetuksen käytänteistä	61
5.2.3 Arvioita omasta suomen kielen taidosta	64
5.3 Turvapaikanhakijoiden suomen kielen opettajana ruotsinkielisessä kunnassa	68
5.3.1 Suomen kielen opetuksen merkitys	68
5.3.2 Suomen kielen opettajien rooli ruotsinkielisessä kunnassa	72
6 PÄÄTÄNTÖ	78
6.1 Tulokset	78
6.2 Tutkimustulosten sovellusmahdollisuuksia vastaanottokeskusten kielenopetuksessa	80
6.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia	82

1 JOHDANTO

Maisterintutkielmani käsittelee vastaanottokeskusta kielenkäyttö- ja oppimisympäristönä. Tutkielmani on osa Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen Jag bor i Oravais – Integrationsvägar i svenska Österbotten -tutkimushanketta (Pöyhönen 2015–2017), jota rahoittavat Svenska kulturfonden ja Jyväskylän yliopisto. Hankkeessa tutkitaan muuan muassa sitä, mikä merkitys suomen ja ruotsin kielillä on turvapaikanhakijoiden integroitumiseen ruotsinkielisellä Pohjanmaalla ja millainen opetus tukee turvapaikanhakijoiden tarpeita heidän asuessaan vastaanottokeskuksessa. Hankkeesta on ilmestynyt Minna Bogdanoffin (2016) maisterintutkielma, joka keskittyy turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillisiin identiteetteihin ja kielikäsitteisiin.

Vastaanottokeskuksiin liittyvä tutkimus nousi vuonna 2015 erityisen ajankohtaiseksi, kun Suomeen saapui yhteensä 32 476 turvapaikanhakijaa Lähi-idän kiristyneen tilanteen takia (Sisäministeriö 2017a). Marraskuussa 2016 Suomessa oli 95 vastaanottokeskusta, joista 23 sijaitsi kaksikielisillä alueilla (Migri 2016a; Kuntaliitto 2016). Tästä huolimatta esimerkiksi Suomen Punaisen Ristin laatimassa Vastaanottokeskusten opintotoiminnan suunnitelmassa (Rontu & Ruunaniemi 2014) ei mainita ruotsin kielen opiskelun mahdollisuutta lainkaan. Tutkielmani keskittyykin siihen, millaisen oppimis- ja kielenkäyttöympäristön kaksikielisellä – pääosin ruotsinkielisellä – paikkakunnalla sijaitseva vastaanottokeskus turvapaikanhakijoille tarjoaa. Lisäksi tutkin, miten turvapaikanhakijat suhtautuvat suomen kielen opiskeluun ja miten vastaanottokeskuksen opettajat kokevat suomen kielen merkityksen ja oman roolinsa alueella. Tarkastelen aihetta siis kolmesta suunnasta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Miten eri kielet näkyvät turvapaikanhakijoiden ja vastaanottokeskuksen arjessa?
2. Miten turvapaikanhakijat suhtautuvat suomen kielen opiskeluun pääosin ruotsinkielisessä ympäristössä?
3. Miten vastaanottokeskusten suomen kielen opettajat kokevat suomen kielen merkityksen ja oman roolinsa pääosin ruotsinkielisessä ympäristössä?

Työni keskiössä on kielikoulutuspolitiikka (ks. esim. Pöyhönen ym. 2009). Käytän tutkielmassani termiä *ruotsinkielinen ympäristö*, vaikka todellisuudessa tutkimukseni kohdistuu monikieliseen, virallisesti kaksikieliseen Vöyrin kuntaan (Kuntaliitto 2017). Perustelen valintaani termin vakiintuneisuudella ja yksinkertaisuudella, sillä Vöyrin asukkaista 81,9 prosenttia on ruotsinkielisiä

(Tilastokeskus 2016). Myös tapaamani paikalliset kutsuivat aluetta ruotsinkieliseksi, eikä suomen kieltä alueella juuri kuullut. Tutkimuksessani pyrin selvittämään ruotsinkielisen ympäristön tuomia haasteita ja mahdollisuuksia turvapaikanhakijoiden integroitumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan, jonka valtakieli poikkeaa tutkittavan ympäristön valtakielestä. Turvapaikanhakijoiden arjessa puhutaan useita eri kieliä, joten myös kielimaiseman ja monikielisyyden käsitteet ovat tutkielmassani vahvasti läsnä (ks. esim. Dufva, Pietikäinen 2009: 1–14).

Tutkimukseni on laadullinen (Tuomi & Sarajärvi 2009), ja lähestyn tutkimuskohdetta etnografisella otteella saadakseni siitä mahdollisimman syvällisen ja monipuolisen kuvan (ks. esim. Pitkänen-Huhta 2011: 88–103). Olen kerännyt aineistoni Oravaisten vastaanottokeskuksessa ja Folkhälsan Norrvallan kansanopistossa. Olen havainnoinut suomen kielen opetusta yhteensä noin 20 tuntia ja haastatellut suomeksi kahta suomen kielen opettajaa ja englanniksi tai suomeksi viittä turvapaikanhakijaa. Turvapaikanhakijat ovat äidinkieleltään arabian-, somalin- ja venäjänkielisiä. Heistä kaksi alaikäistä turvapaikanhakijaa opiskeli haastatteluhetkellä sekä suomea että ruotsia, muut kolme aikuista ainoastaan suomea. Olen litteroinut haastattelut puolikarkeasti ja käyttänyt analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Tutkielmani jakautuu kuuteen päälukuun. Luku 2 käsittelee Suomeen saapuneita turvapaikanhakijoita ja kielikoulutusta heidän vastaanotossaan. Luvussa 3 tarkastellaan tutkimuksen avainkäsitteitä, kuten *monikielisyys* ja *kieliympäristö*. Tutkimusotetta ja analyysin vaiheita käsitellään luvussa 4 ja analyysin tuloksia luvussa 5. Luku 6 on tutkielman päätäntöluke, jossa esitetään tutkimustulokset kootusti ja pohditaan jatkotutkimusaiheita.

2 KIELIKOULUTUS TURVAPAIKANHAKIJOIDEN VASTAANOTOSSA

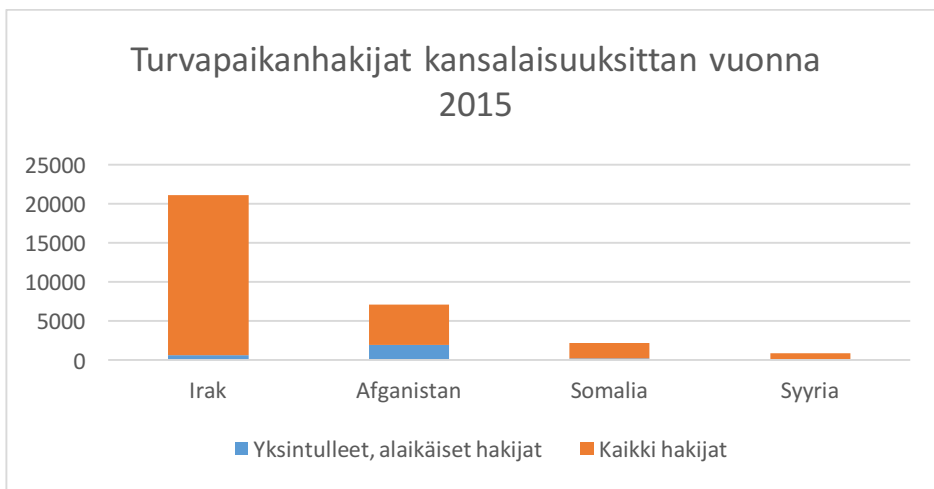
Tässä luvussa käsittelen turvapaikanhakumenettelyä Suomessa. Luvussa 2.1 määrittelen keskeisiä tähän liittyviä käsitteitä, joita ovat turvapaikanhakija ja vastaanottolaki. Luvussa 2.2 havainnoin Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden koulutustaustaa ja työhistoriaa. Lopuksi luvussa 2.3 tarkastelen kielipoliittisia linjauksia ja sitä, miten käytännön opetusjärjestelyt on järjestetty Suomessa yleensä ja tutkimuskohteissani Oravaisten vastaanottokeskuksessa ja Folkhälsan Norrvallan kansanopistossa.

2.1 Laki turvapaikanhausta

Turvapaikanhakija on henkilö, joka hakee kansainvälistä suojelua toisesta valtiosta (Sisäministeriö 2017). Turvapaikan hakeminen on perusteltua, jos kotimaassa tai pysyvässä asuinmaassa on pelko joutua vainotuksi alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi (Migri 2017a). Maahanmuuttovirasto määrittelee, voiko turvapaikanhakija saada pakolaisstatuksen edellä mainittuihin syihin vedoten. Turvapaikanhakija ei siis ole sama kuin pakolainen, mutta hänestä voi tulla pakolainen. Ilman pakolaisasemaakin turvapaikanhakija voi kuitenkin saada oleskeluluvan toissijaisen suojelun perusteella. (Migri 2017b.) Lupa voidaan myöntää, jos koti- tai pysyvässä asuinmaassa on kuolemanrangaistuksen, teloituksen, kidutuksen tai muun epäinhimillisen tai ihmisarvoa loukkaavan kohtelun tai rangaistuksen uhka (Migri 2017c). Alla olevat kuviot kuvaavat turvapaikanhakijoiden lukumäärää vuosina 2010–2017 (kuvio 1) ja kansalaisuuksia aineistonkeruuhetkellä vuonna 2015 (kuvio 2).



Kuvio 1. Vuosina 2010–2016 Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden lukumäärä 31.12.2016 (Migri 2017d).



Kuvio 2. Vuonna 2015 Suomeen saapuneet turvapaikanhakijoiden lukumäärä kansalaisuusittain 31.12.2015 (Migri 2016b, Migri 2016c).

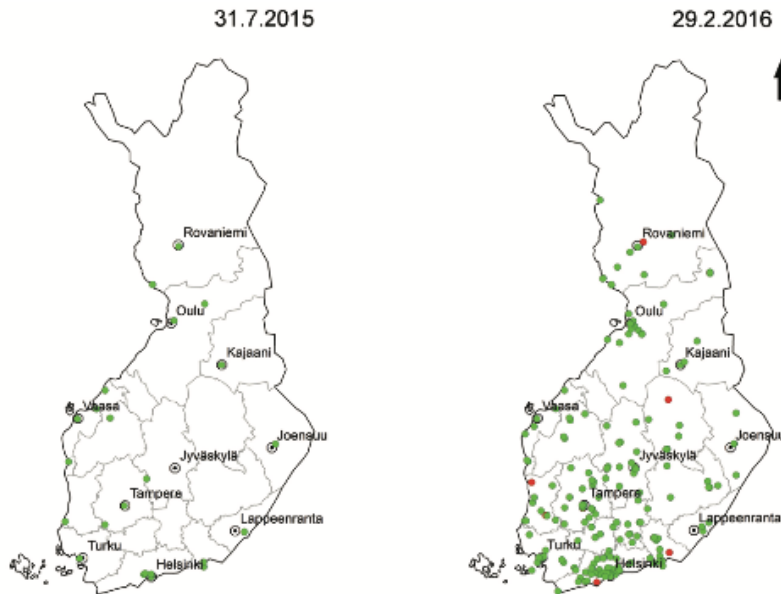
Kuvio 1 havainnollistaa Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden määrän kasvun aineistonkeruuhetkellä vuonna 2015. Vuonna 2014 Suomeen saapui edellisvuosien tapaan reilut 3000 turvapaikanhakijaa, mutta vuonna 2015 tulijoita oli lähes kymmenkertaisesti, yhteensä 32 476. Kuviossa 2 on esitelty turvapaikanhakijat kansalaisuuksittain. Selvä enemmistö vuonna 2015 Suomeen tulleista turvapaikanhakijoista oli kotoisin Irakista, mutta myös Afganistan, Somalia ja Syyria korostuivat turvapaikanhakijoiden kotimaita tarkasteltaessa. (Migri 2016b.) Alaikäisistä, yksin tulleista turvapaikanhakijoista suurin osa, yhteensä 1915 henkilöä, oli kotoisin Afganistanista (Migri 2016c).

Turvapaikanhakijan vastaanottoa säätelee Suomessa laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta eli vastaanottolaki (L 17.6.2011/746, 1 §.) Sen tarkoituksena on ”turvata kansainvälistä suojelua hakevan ja tilapäistä suojelua saavan toimeentulo ja huolenpito sekä ihmiskaupan uhrin tunnistaminen ja auttaminen ihmisoikeuksia ja perusoikeuksia kunnioittaen ottaen huomioon Euroopan unionin lainsäädäntö ja Suomea velvoittavat kansainväliset sopimukset”. Käytännössä vastaanottolaki siis kattaa turvapaikanhakijan asumisen, vastaanottorahan, terveydenhuollon, tulkkipalvelut, työ- ja opintotoiminnan sekä oikeusavun (Migri 2017e).

Kun turvapaikanhakija on jättänyt turvapaikkahakemuksen rajatarkastusviranomaiselle tai poliisille, hänen hakemuksensa siirtyy Maahanmuuttoviraston eli Migrin käsittelyjonoon. Jonotuksen aikana turvapaikanhakijalla on sekä oikeuksia että velvollisuuksia. Ensimmäiseksi hänelle järjestetään asuinpaikka vastaanottokeskuksesta, jossa on tilaa. (Migri 2017f.) Asuminen vastaanottokeskuksessa on ilmaista, ja siihen sisältyvät sosiaali-, terveys- ja tulkkipalvelut (Migri 2017e). Vastaanottopalvelut voivat olla julkisen, yksityisen tai kolmannen sektorin – useimmiten Suomen Punaisen Ristin – tuottamia (Koistinen 2016: 52). Arkipäivän käytännön asioissa auttaa vastaanottokeskuksen henkilökunta (Migri 2017e). Tavallisesti huone jaetaan samaa sukupuolta olevien kanssa, mutta perheille pyritään antamaan omat huoneet. Alaikäiset, ilman vanhempia tulleet turvapaikanhakijat majoitetaan ryhmäkoteihin, jotka sijaitsevat vastaanottokeskusten yhteydessä. Ateriapalvelut tarjotaan joko vastaanottokeskuksessa, tai vaihtoehtoisesti ruoka valmistetaan itsenäisesti yhteiskeittiössä. Turvapaikanhakija voi asua myös yksityismajoituksessa, jolloin hänen on itse huolehdittava asumiskustannuksistaan. Turvapaikanhakijan vastaanottorahan suuruus riippuukin asumisjärjestelystä, ateriapalveluista sekä käytössä olevista tuloista ja varoista. (Pakolaisneuvonta ry.) Vähimmillään aikuinen turvapaikanhakija voi saada 75,36 kuukaudessa ja enimmillään 312, 23 euroa kuukaudessa (Migri 2017g). Vastaanottorahaa vastaan turvapaikanhakijan on osallistuttava työ- tai opintotoimintaan, jota vastaanottokeskusten on lain (L 17.6.2011/746, 29 §) nojalla järjestettävä turvapaikanhakijoiden omatoimisuuden edistämiseksi. Käytännössä toiminta tarkoittaa tavallisesti siivousta vastaanottokeskuksessa ja suomen kielen opiskelua, ja siitä kieltäytyminen voi johtaa vastaanottorahan leikkaamiseen (Migri 2015a). Turvapaikanhakijan on mahdollista tehdä myös ansio-työtä kolmen tai kuuden kuukauden niin kutsutun karenssiajan jälkeen. Aika riippuu siitä, onko hän esittänyt viranomaisille matkustusasiakirjan turvapaikkahakemuksen yhteydessä. (Migri 2017f).

Kun turvapaikanhakijoiden määrä kasvoi voimakkaasti vuonna 2015, Suomeen perustettiin nopeasti uusia vastaanottokeskuksia. Muutaman kuukauden aikana yli 120 vastaanottokeskusta ja 60 alaikäisyksikköä aloitti toimintansa ympäri Suomea (Migri 2016d). Vastaanottokeskuksia perustettiin muun muassa tyhjillään olleisiin kerrostaloasuntoihin, vanhainkoteihin, hotelleihin, sairaaloi-

hin, opiskelija-asuntoloihin, varuskuntiin ja vankiloihin (Migri/VOK-tilastot). Alla oleva kuvio (3) havainnollistaa vastaanottokeskusten sijaintia ja lukumäärän kasvua heinäkuusta 2015 helmikuuhun 2016.



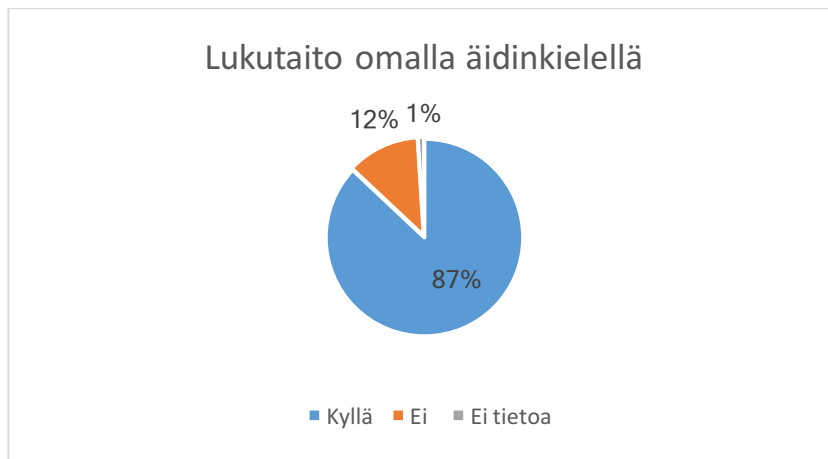
Kuvio 3. Vastaanottokeskusten sijainti Suomessa 7/2015–2/2016 (Koistinen 2016: 51, tiedot Migriltä).

Kuviosta (3) nähdään, vastaanottokeskukset on sijoitettu eri puolille Suomea. Eniten niitä oli helmikuussa 2016 pääkaupunkiseudulla, mutta myös Keski-Suomessa ja Pohjanmaalla oli keskittymiä. Koska vastaanottokeskuksia on perustettu ja sittemmin suljettu nopealla tahdilla (Migri 2017h), ajantasaisen ja tarkkojen sijaintitietojen esittäminen ei ole mahdollista. Suuntaa vastaanottokeskusten sijainneista kielialueittain antaa kuitenkin loppuvuodesta 2016 tehty tilannekartoitus. Tällöin 76 % vastaanottokeskuksista sijaitsi suomenkielisillä alueilla, 19 % kaksikielisillä alueilla, joilla suomen kieli on enemmistökieli, ja 5 % kaksikielisillä alueilla, joilla ruotsin kieli on enemmistökieli (Migri 2016a; Kuntaliitto 2016). Tässä tutkimuksessa tarkasteltu Oravaisten vastaanottokeskus sijoittuu viimeiseksi mainittuun viiteen prosenttiin, ja palaankin alueen väestöjakaumaan luvussa 2.3.

2.2 Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden koulutustausta ja työhistoria

Aikuisten maahanmuuttajien kielitaidon arviointikeskus Testipiste toteutti keväällä 2016 kartoituksen (Sandberg & Stordell 2016), jossa selvitettiin Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden kou-

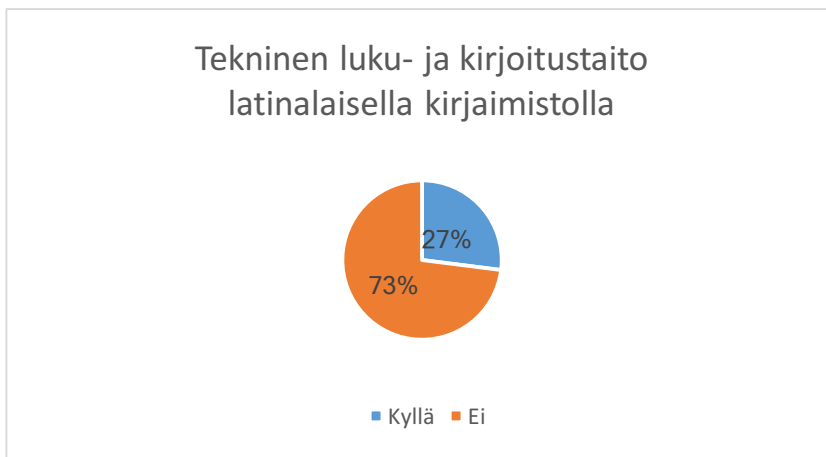
lutustaustaa, työhistoriaa ja luku- ja kirjoitustaitoa. Kartoitus tehtiin opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta, ja sen tavoitteena oli ennakoida turvapaikanhakijoiden tulevaa koulutustarvetta. Pääkaupunkiseudulle keskittyneessä kartoituksessa haastateltiin yhteensä 1004 turvapaikanhakijaa 32 maasta siten, että haastatelluista 90 % oli miehiä ja 10 % naisia. Heistä 66 % kotoisin Irakista, 16 % Afganistanista ja loput 18 % muun muassa Syyriasta ja Somaliasta. Tiedot vastaavat Maahanmuuttoviraston tietoja turvapaikanhakijoiden jakaumasta. Kartoitusten tulosten pohjalta olen jakanut Suomeen saapuneista turvapaikanhakijoista kerätyt tiedot neljäksi kuvioksi, joita ovat luku- ja kirjoitustaito omalla äidinkielellä (kuvio 3), tekninen luku- ja kirjoitustaito latinalaisella kirjaimistolla (kuvio 4), koulutustausta (kuvio 5) sekä työhistoria (kuvio 6). (Sandberg & Stordell 2016: 3–41.)



Kuvio 4. Vuonna 2015 Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden luku- ja kirjoitustaito omalla äidinkielellä (N=1004) (Sandberg & Stordell 2016: 27).

Kuvio 4 havainnollistaa, että 87 % kartoitetuista turvapaikanhakijoista osaa lukea ja kirjoittaa omalla äidinkielellään. 12 % ilmoittaa olevansa luku- ja kirjoitustaidottomia, mutta luvussa ovat mukana myös he, jotka osaavat lukea omaa äidinkieltään kuitenkin kirjoittamatta sitä. 1 % ei osaa arvioida omaa taitotasoaan. Opetushallitus hyväksyi vuonna 2012 Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen perusteet, joissa lukutaito jaetaan kolmeen tyyppiin. Ensimmäisellä tasolla olevat primaarilukutaidottomat eivät osaa lukea tai kirjoittaa millään kielellä, eikä heillä yleensä ole aiempaa koulutustausta. Toiselle tasolle kuuluvien sekundaarilukutaitoisten koulutustausta puolestaan vaihtelee. He osaavat lukea muulla kuin latinalaisella kirjaimistolla, mutta lukutaito voi olla yhdessä kielessä esimerkiksi mekaaninen ja toisessa funktionaalinen. Kolmannen tason semilukutaitoisilla on hieman kirjallista taitoa latinalaisella kir-

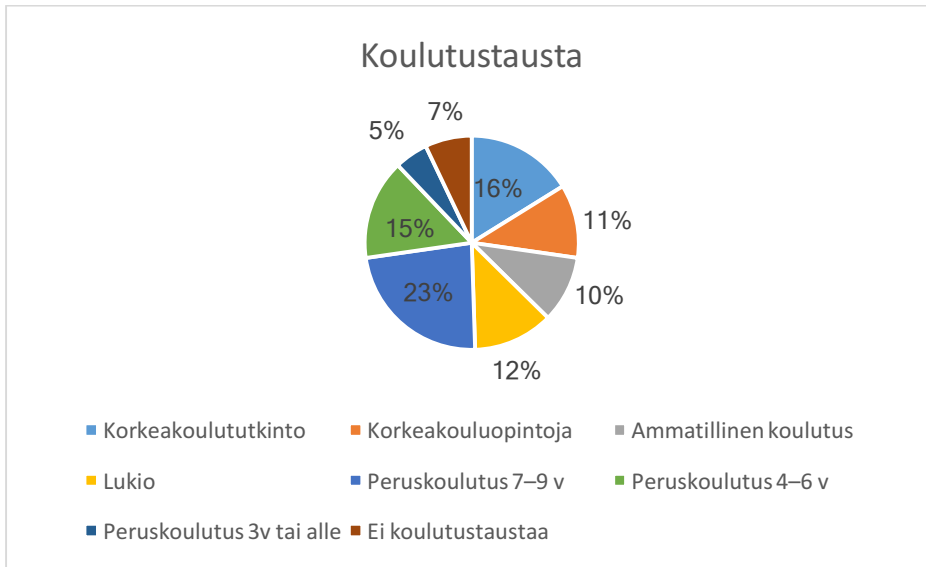
jaimistolla. Taidot eivät kuitenkaan ole riittävät täysipainoiseen yhteiskunnassa toimimiseen. (Opetushallitus 2012: 12–13.) On syytä huomioida, että jaottelu on tehty länsimaisesta näkökulmasta, ja sen perusteella esimerkiksi korkeasti koulutettua arabiankielistä voidaan pitää semilukutaitoisena. Suomen ja ruotsin kielen oppimisen kannalta latinalaisen kirjaimisto hallinta on kuitenkin keskeinen taito, minkä vuoksi nostan jaottelun esille omassa työssäni. Kuvio 5 esittelee Suomen saapuneiden turvapaikanhakijoiden teknistä luku- ja kirjoitustaitoa latinalaisella kirjaimistolla.



Kuvio 5. Vuonna 2015 Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden tekninen luku- ja kirjoitustaito latinalaisella kirjaimistolla (N=1004) (Sandberg & Stordell 2016: 27–28).

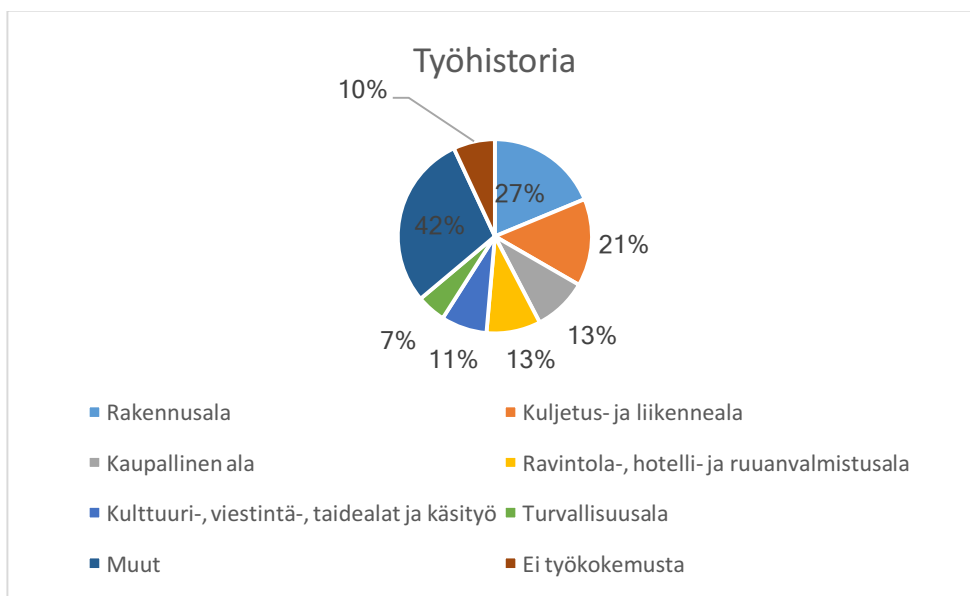
Valtaosa kartoitetuista turvapaikanhakijoista, yhteensä 73 %, tarvitsee harjoitusta latinalaisen kirjaimiston lukemisen ja/tai kirjoittamisen kanssa. Noin neljäsosa, 27 %, voidaan puolestaan ohjata suoraan kotoutumiskoulutukseen, mikäli he saavat oleskeluvan. Heidän joukostaan 23 % siirtyisi kartoituksen mukaan hitaasti etenevien oppijoiden polulle ja loput 4 % normaalisti etenevien oppijoiden polulle. Tiedonkeruuhetkellä turvapaikanhakijat olivat olleet Suomessa alle kuusi kuukautta, joten luvut ovat karkeita ja voivat muuttua paljonkin maassaoloajan kuluessa. (Sandberg & Stordell 2016: 27–28.)

Lukutaidon lisäksi Sandbergin ja Stordellin (2016: 17) kartoituksessa esitellään Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden koulutustaustaa. Kartoitetuista turvapaikanhakijoista 93 prosenttia on opiskellut elämänsä aikana jollakin koulutusalueella, mitä havainnollistaa kuvio 6.



Kuvio 6. Vuonna 2015 Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden koulutustausta (N=1004) (Sandberg & Stordell 2016: 17).

Kartoitetuista turvapaikanhakijoista 5 % on käynyt peruskoulua 3 vuotta tai vähemmän. Suurin osa, 38 %, on käynyt peruskoulua 4–9 vuotta. Lukion on suorittanut 12 % turvapaikanhakijoista ja ammatillisen koulutuksen 10 %. Yhteensä 27 prosentilla kartoitetuista turvapaikanhakijoista on korkeakouluopintoja tai -tutkinto. (Sandberg & Stordell 2016: 17.) Koulutustausta ei kuitenkaan kerro turvapaikanhakijoiden osaamisaloja, joita kuvio 7 esittelee työhistorian näkökulmasta.



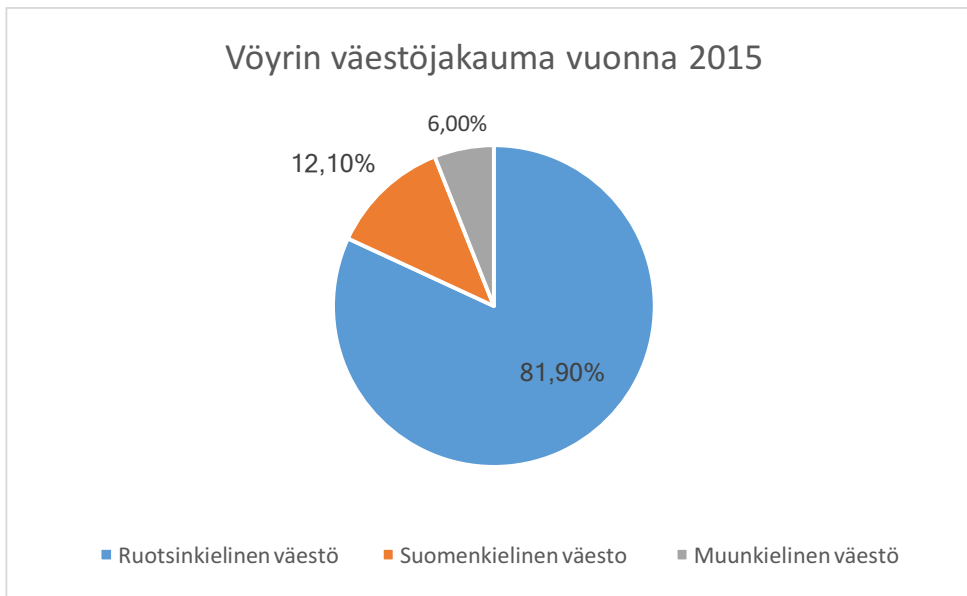
Kuvio 7. Vuonna 2015 Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden työhistoria (N=1004) (Sandberg & Stordell 2016: 24).

Vain 10 prosentilla kartoitetuista turvapaikanhakijoista ei ole lainkaan työkokemusta tai se on hyvin vähäistä. Kuvio 7 havainnollistaa, että Suomeen saapuneista turvapaikanhakijoista, 27 %, on työskennellyt rakennusalalla. Lisäksi noin viidesosa, 21 %, turvapaikanhakijoista on työskennellyt kuljetus- ja liikennealalla. Näiden alojen lisäksi kaupallinen ala, ravintola-, hotelli- ja ruoavalmistusalat sekä kulttuuri-, viestintä-, taide- ja käsityöala ovat yleisiä kartoitettujen turvapaikanhakijoiden keskuudessa. Monella heistä on kokemusta usealta alalta, kuten kuvioista 7 voidaan tulkita. (Sandberg & Stordell 2016: 24.)

Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden luku- ja kirjoitustaito, koulutustausta ja työhistoria ovat tutkimukseni kannalta olennaisia tietoja, sillä niiden kautta voidaan paremmin ymmärtää turvapaikanhakijoiden koulutus- ja kielenkäyttötarpeita. Yksi Sandbergin ja Stordellin (2016: 37) kartoituksen tärkeimmistä havainnoista onkin turvapaikanhakijoiden heikko tekninen luku- ja kirjoitustaito latinalaisella kirjaimistolla. Ratkaisuksi tähän esitetään luku- ja kirjoitustaitoa ja muita opiskeluvalmiuksia vahvistavaa koulutusta, joka järjestettäisiin vastaanottokeskuksessa. Kirjaimiston hallittuaan turvapaikanhakija voisi siirtyä kotoutumista edistävälle koulutus- ja työllistymispolulle. (Mp.) Kirjallisten taitojen onkin perinteisesti ajateltu olevan edellytys työllistymiselle, mutta viime vuosina tätä käsitystä on alettu myös kyseenalaistaa. Maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi perustettu Osallisena Suomessa -hanke pureutui vuosina 2011–2013 kotoutumisen ongelmiin ja ratkaisuihin (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010). Sen osana tarkasteltiin riittävää kielitaitoa maahanmuuttajien työllistymisen kannalta ja tutkittiin, mitkä kielen osa-alueet korostuvat työnhaussa. Tutkimuksessa haastateltiin muun muassa maahanmuuttotyön asiantuntijoita ja työhallinnon edustajia, jotka peräänkuuluttivat kielitaidon suhteuttamista työtehtäviin. (Pöyhönen & Tarnanen 2011: 139, 148.) Voidaankin kysyä, ovatko kirjalliset taidot välttämättömät esimerkiksi rakennus-, kuljetus- ja liikennealalla – aloilla, joilta Suomeen saapuneilla turvapaikanhakijoilla on eniten kokemusta (ks. kuvio 7). Kysymys ei ole yksiselitteinen, sillä ammattitaitoa pidetään Suomessa edelleen hyvin kulttuurisidonnaisena. Työn saamisen katsotaan Suomessa edellyttävän usein paitsi suomen kielen taitoa myös Suomessa hankittua työkokemusta ja suomalaista koulutusta (Antikainen 2010: 179). Vasta Suomeen tulleelle turvapaikanhakijalle kyseiset vaatimukset ovat käytännössä mahdottomat, ja ensimmäisen maassaolovuoden aikana esimerkiksi irakilaisien miesten työttömyys onkin jopa 70 % korkeampi kuin samanikäisten, kantasuomalaisten miesten vastaava luku (Sarvimäki 2017: 13).

2.3 Kielipoliittiset linjaukset

Suomen perustuslain (L 11.6.1999/731) pykälässä 17 § todetaan Suomen kansalliskielten olevan suomi ja ruotsi. Kielilain (L 6.6.2003/423) pykälässä 5 § säännökset esitetään tarkemmin; kunnan sanotaan olevan joko yksi- tai kaksikielinen sen mukaan, onko suomen- tai ruotsinkielisiä asukkaita vähintään 3000 tai 8 prosenttia asukkaiden yhteenlasketusta määrästä. Kaksikielisen tutkimusympäristömme Vöyrin väestöjakauma on esitetty kuviossa 8.



Kuvio 8. Vöyrin väestöjakauma 31.12.2015 (Tilastokeskus 2016a).

Kuvio 8 havainnollistaa Vöyrin väestöjakaumaa aineistonkeruuhetkellä, jolloin ruotsinkielisten osuus Vöyrin väestöstä oli 81,9 %, suomenkielisten osuus 12,1 % ja muunkielisten osuus 6,0 % (Tilastokeskus 2016). Turvapaikanhakijoiden suuri määrä ei kuitenkaan näy kuntien tilastoinnissa, sillä vielä odotusvaiheessa turvapaikanhakijoilla ei ole virallista kuntapaikkaa (Migri 2017a). Lisäksi kielen rekisteröinti perustuu subjektiiviseen ilmoitukseen, eikä ilmoitetun kielen, kielitaidon ja kieli-identiteetin välisestä suhteesta ole tutkimustietoa. Koska tilastointitapa sallii vain yhden kielen merkinnän äidinkieleksi, merkitsemisen taustalla voi olla monenlaista identifioitumista, taitotaitoa ja käyttöastetta. (Latomaa 2012: 530.)

Turvapaikanhakijoita koskevassa laissa (L 17.6.2011/746) ei erikseen mainita kielilakia, minä vuoksi esittelen tässä yhteydessä lakia kotoutumisen edistämisestä (L 1386/2010). Perustelen valintaani sillä, että mikäli turvapaikanhakija saa oleskeluluvan, hän siirtyy kyseisen lain piiriin.

Muussa tapauksessa hänet lähetetään pois Suomesta (Migri 2017a). Kotoutumislain tarkoituksena on tukea ja edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan. Siihen kuuluva kotoutumiskoulutus edistää lain toteutumista käytännön tasolla järjestämällä oppivelvollisuusiän ylittäneille maahanmuuttajille suomen tai ruotsin kielen opetusta Opetushallituksen opetussuunnitelman (OPS 2012) mukaisesti. Kotoutumiskoulutuksen kielellisenä tavoitteena on, että maahanmuuttaja saavuttaa suomen tai ruotsin kielessä toimivan peruskielitaidon (L 1386/2010, 1 §, 20 §.) Turvapaikanhakijoille suunnattu opintotoiminta onkin ikään kuin esivaihe ennen kotoutumiskoulutukseen tai muihin opintoihin tai työelämään siirtymistä. (Rontu & Ruunaniemi 2015: 7).

Työ- ja opintotoiminnasta tuli vastaanottokeskuksille pakollista vuonna 2011, kun lakia kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta uudistettiin. Samalla kielen opetukseen ja sen yhtenäistämiseen alettiin kiinnittää enemmän huomiota, ja Suomen Punaisen Ristin ylläpitämässä vastaanottokeskuksessa Lammilla käynnistettiin SKYOPE-projekti. Euroopan pakolaisrahaston ja Maahanmuuttoviraston rahoittama hanke alkoi elokuussa 2012 ja päättyi kesäkuussa 2015. Sen tuotoksena syntyi Vastaanottotoiminnan opintotoiminnan suunnitelma (Rontu & Ruunaniemi 2015), joka pitää sisällään suomen kielen opetuksen sisällöt ja tavoitteet. 56-sivuinen opas antaa ohjeita muun muassa opiskelijan ohjaukseen, kurssisisältöihin, opetusmateriaalien valintaan sekä opiskelun arviointiin. Taustalla on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (ks. esim. Palinscar 1998), jonka mukaan oppiminen on sosiaalinen ja kulttuurisidonnainen ilmiö. Keskiössä ovat käytännönläheisyys ja monipuoliset viestintätilanteet. Vastaanottokeskuksessa tapahtuva opetus painottuikin kieliopin sijasta arkielämän ohjaamiseen. Sen korostetaan myös edesauttavan turvapaikanhakijan hyvinvointia epävarmassa elämäntilanteessa, sillä opetus rytmittää arkea ja tuo tavoitteellista tekemistä turvapaikkapäätöksen odotukseen. (Rontu & Ruunaniemi 2015.) Odotusajan kesto oli vuonna 2016 noin kahdeksan kuukautta hakijasta riippuen (Sisäministeriö 2017b). Opettajan tärkein tehtävä on opintotoiminnan suunnitelman mukaan suomen kielen ja kulttuurin sekä luku- ja kirjoitustaidon opettaminen, mutta opettajan koulutustaustaan SKYOPE ei ota kantaa. Finnen (2016) mukaan opetus tapahtuikin käytännössä usein vapaaehtoisvoimin, mutta tällöin opinnoista saatavalla todistuksella ei ole virallista asemaa. Opetustyötä ohjaa eurooppalainen viitekehys. Lopullisena tavoitteena opintotoiminnan suunnitelmassa sanotaan olevan taitotaso A2.1., joka tarkoittaa kehittyvää peruskielitaitoa (EVK 2003). Tavoite on SKYOPE-projektin luojien mukaan mahdollista saavuttaa, jos turvapaikanhakija suorittaa suunnitelmassa mainitut yhdeksän suomen kielen kurssia. Yhden kurssin kesto on 20 tuntia, mikä tarkoittaa viittä opetustuntia viikossa. Jokaisen kurssin päätteeksi suunnitelmassa ehdotetaan koetta, josta opiskelija saa mahdollisen todistuksen seuraavaa kurssia, kotoutumiskoulu-

tusta, muita opintoja tai työelämää varten. Opettajien itsensä toteutettaviksi jäävät kokeet ovat kirjallisia, mutta niissä voi opetussisällöstä ja resursseista riippuen olla lisäksi myös suullinen osio. (Rontu & Ruunaniemi 2015: 4–27.)

Vastaanottokeskuksen opintotoiminnan suunnitelman tavoitteena on ollut luoda raamit vastaanottokeskusten opetustoiminnalle, mutta mikään taho ei velvoita noudattamaan suunnitelmaa. Kumpikaan tutkimistani opetusyksiköistä ei ollut Suomen Punaisen Ristin ylläpitämä, eikä opintoiminnan suunnitelma ollut niissä myöskään käytössä. Käytännössä opetusjärjestelyt, -tilat ja -välineet voivatkin poiketa huomattavasti paikasta riippuen, sillä vastaanottokeskusten päätehtävä ei ole toimia opiskelupaikkana. (Rontu & Ruunaniemi 2015: 4–5, 8.) Myös osallistuminen järjestettyihin toimintoihin vaihtelee yksilöittäin. Kiinnostuksen puute sekä huono fyysinen tai psyykinen kunto voivat olla esteenä osallistumiselle. Lisäksi naiset jättäytyvät helpommin pois liikunnallisista aktiviteeteista. (Marucco 2016: 89.) Opetustuntimäärä on tavallisesti noin muutaman tunnin viikossa, kuten Oravaisten vastaanottokeskuksessa, mutta tuntimäärissä esiintyy jonkin verran eroja (Rednet). Esimerkiksi Folkhälsan Norrvallan alaikäisistä turvapaikanhakijoista koostuvalle Nutukka-ryhmälle suomea ja ruotsia opetettiin yhteensä 14 tuntia viikossa: 8 tuntia ruotsia ja 6 tuntia suomea. Jakauma oli kuitenkin poikkeuksellinen, minkä selitti paitsi Oravaisten vastaanottokeskuksen ostama palvelu myös Nutukka-ryhmän asema alaikäisten turvapaikanhakijoiden kotouttamisessa, mihin palaan tarkemmin luvussa 4. Käytännössä ruotsin opetus on Suomen vastaanottokeskuksissa hyvin harvinaista, ja myös Oravaisten vastaanottokeskuksen ainoana opetuskielenä oli aineistonkeruuhetkellä suomi. Sitten tilanne on muuttunut, ja toiseksi opetuskieleksi on nostettu vuonna 2016 kunnan enemmistökieli ruotsi.

3 MONIKIELINEN VASTAANOTTOKESKUS

Tässä luvussa avaan tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Luvuissa 3.1. ja 3.2 nostan esille työni kannalta tärkeitä kielentutkimuksen käsitteitä, joita ovat monikielisyys sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta, kieli-ideologiat ja kieliympäristö. Lopuksi luvussa 3.3. tarkastelen suomen kielen asemaa monikielisessä vastaanottokeskuksessa.

3.1 Monikielisyys

3.1.1 Monikielisuuden määrittely

Monikielisyys on käsitteenä monitulkintainen ja liikkeessä oleva. Blommaert (2010: 102) määrittelee monikielisuuden semioottisten resurssien kokonaisuudeksi, joka pitää sisällään eri kieliä, aksentteja, genreja ja modaaliteetteja. Francechinin (2009: 33–34) puolestaan kuvaa monikielisyyttä yhteiskuntien, instituutioiden, ryhmien ja yksilöiden kyvyksi osallistua yhteiskunnalliseen elämään useammalla kuin yhdellä kielellä. Yleisesti monikielisyyttä määritellään muun muassa identifioitumisen, käytön ja kompetenssin näkökulmasta, mutta etenkin kompetenssin korostunutta roolia on alettu globalisaation myötä kritisoida (Aronin & Singleton 2012: 1–3). Kritiikin syynä on kaksi- ja monikielisuuden tarkastelu yksikielisuuden kautta; kaksi- ja monikielisyyttä on arvioitu yleisesti yksikielisten normien mukaan ja useita kieliä puhuva yksilö on nähty ikään kuin useana yksikielisenä yhdessä persoonassa (Caruana & Lasagabaster 2011: 40). Nykyään erittelyä yksi-, kaksi- ja monikielisuuden välillä ei pidetäkään kovin tarkoituksenmukaisena kielellisen sosiaalistumisen tutkimuksessa (Baquero-Lopez & Kattan 2007: 69).

Monikielisyyteen liitetään usein käsitteet superdiversiteetti ja transnationaalisuus. Superdiversiteetillä tarkoitetaan kansainvälisestä muuttoliikkeestä johtuvaa kielellistä ja kulttuurista diversiteettiä, jossa huomioidaan eri maahanmuuttajaryhmien heterogeenisyys. Siinä missä erottelu on aikaisemmin tehty etnisten ryhmien tai maahanmuuttajien ja natiivipuhujien kategorisointien kautta, nostetaan esille nyt myös eri maahanmuuttajaryhmien välinen taloudellinen ja sosiaalinen monimuotoisuus. (Vertovec 2007: 1025.) Transnationaalisuudella viitataan puolestaan ihmisten tai instituutioiden yhteistyöhön, joka ylittää kansallisvaltioiden rajat ja voi olla niin taloudellista, sosiaalista kuin poliittistakin (Vertovec 2009:1). Blommaert (2010: 5–6) lisää läheisten tutkimussuuntausten

listaan myös liikkuvuuden sosiolingvistiikan. Siinä kielelliset resurssit nähdään meidän jokaisen mukana kulkeutuvina, liikkeessä pysyvinä voimavaroina.

Yhteiskunnallisen murroksen lisäksi monikielisuuden dynaamisuuden syynä ovat kielirajojen limittyminen sekä kielen oppimisen sosiaalinen ja lingvistinen käänne (Martin 2016: 3–4). Kun aikaisemmin kielet haluttiin pitää opetuksessa erillään toisistaan, pyritään nykytiedon valossa hyödyntämään kaikkia osattuja kieliä yhdessä. Puhutaan yksikielisestä ja holistisesta näkökulmasta monikielisyyteen. Yksikielistä, kielet erillään pitävää näkökulmaa on perusteltu muun muassa kielten sekoittumisvaaralla ja puolikielisytydellä. Holistisen näkökulman mukaan täydellinen kielitaito on kuitenkin myytti, sillä suurimman osan ihmisistä puhuessa useampaa kuin yhtä kieltä ei ole mielekäästä puhua ”puhtaasta kielimuodosta”. Holistista näkökulmaa puoltavat sanovat kielenoppimisen olevan syvempää ja motivoivampaa, kun oppija saa käyttää vapaasti kaikkiaan osaamiaan kieliä (Creese & Blackledge 2010: 104.) Lisäksi koko kielirepertuaarin käytön nähdään vaikuttavan positiivisesti opettajien ja opiskelijoiden keskinäisiin suhteisiin. Tämä tutkimus nojaa holistiseen näkökulmaan edellisiin perusteluihin vedoten. Kielenoppimisen ja monikielisuuden tutkimuksen lähestyminen (Martin 2016: 5) on esillä omassa tutkimuksessani, kun tarkastelen suomen opettajien näkökulmia suomen ja ruotsin kielen käyttöön ja oppimiseen. Seuraavassa avaan monikielisuuden käsitettä sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta.

3.1.2 Yksilön monikielisyys

Yksilön monikielisyyttä tarkasteltaessa nousee esille **äidinkielen** määrittämisen haastavuus (Aron & Singleton 2012: 3). Aikaisemmin yksikielisuuden – siis äidinkielen – katsottiin olevan sekä yksilöllinen että yhteisöllinen normi, sillä taustalla vaikutti ajatus kansallisvaltiosta ja -kielestä. Suomeen 1990-luvun alusta suuntautunut maahanmuutto ja yhteiskunnallisen rakenteen muuttuminen ovat kuitenkin vaikuttaneet myös äidinkielen käsitteen uudelleen arviointiin (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 19). Äidinkielen rinnakkaiskäsitteenä on suomeksikin käytetty **ensikieltä** (ks. esim. Halonen 2010), jota pidetään neutraalimpana ilmaisuna muun muassa siitä syystä, että käsite on kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa laajemmin käytössä. Ben Rampton (1995: 339–344) puolestaan on korvannut äidinkielen luonnehdinnan kolmella ulottuvuudella: 1) asiantuntijuudella, joka tarkoittaa taitoa käyttää kieltä, 2) affiliaatiolla, joka kuvaa kiintymyssuhdetta kieleen ja 3) periytyvyydellä, joka viittaa kielen siirtymiseen sukupolvelta toiselle. Käsitteiden monitulkintaisuudesta huolimatta käytän tutkimuksessani termiä äidinkieli. Perustelen valintaani sillä, että termi

on yleisesti vakiintunut (Opetushallitus 2012). Myös tutkimukseeni osallistuneet turvapaikanhakijat käyttivät englanninkielistä käsitettä *mother tongue*, joka viittaa äidinkieleen.

On perusteltua sanoa, että monikielisyys on nykyään osa lähes jokaisen Suomen kansalaisen arkea (Vaarala ym. 2016: 19). Myös jokainen haastatteleman turvapaikanhakija puhui äidinkieltänsä lisäksi vähintään yhtä kieltä. Yksilön monikielisyyttä voidaan tarkastella **kielirepertuaarin** käsitteen kautta. Kielirepertuaari viittaa siihen kielivarantoon, joka ihmisellä on vuorovaikutustilanteessa käytössään (Hymes 1996: 33). Pietikäinen (2012) kuvaa kielirepertuaaria apuvälineeksi, jonka kautta voidaan tutkia, miten eri kielet ovat tulleet yksilön käyttöön. Osa kielistä on voinut tulla osaksi kielirepertuaaria perheen, ympäristön tai työn mukana, jolloin voidaan käyttää käsitteitä **toinen kieli** (ks. esim. Suni 2008: 11) tai **altistuskieli** (engl. *language exposure*, van Lier 1996: 42–45). Osa kielistä on puolestaan voinut tulla vapaaehtoisten valintojen tai sattumien kautta. (Pietikäinen 2012: 14.) Martin (2016) muistuttaa, että yksilön kielitaito ei kuitenkaan ole staattinen tila. Kielet vahvistuvat ja heikkenevät käytön mukana. Uusille kielille riittää tilaa, mutta kielet pysyvät aktiivisina vain käytön kautta. (Martin 2016: 5.) Huomio on työni kannalta keskeinen, ja luvussa 3.3.2 tarkastelenkin kielenkäytön mahdollisia esteitä.

Aidossa vuorovaikutustilanteessa on vaikea sanoa, mistä yksi kieli alkaa ja toinen loppuu. Toimintaa, jossa kielivalinnat tehdään joustavasti tilanteittain, kutsutaan termillä *linguaging* (Swain 1985). Dufva (2013) on tarjonnut käsitteelle suomenkielistä vastinetta **kieleily**, jota käytän luvussa 5.1.1 tarkastellessani turvapaikanhakijoiden kielenkäyttötilanteita. Käsitteellä halutaan korvata jako yksi-, kaksi- tai monikielisiin; kaikki ihmiset nähdään kieleilijoinä, jotka hyödyntävät vuorovaikutuksessa kaikkia kielellisiä resurssejaan. Resurssit voivat olla joko eri kieliä tai eri rekistereitä, sillä vuorovaikutuksessa kielten rakenteelliset erot menettävät merkitystään. Tästä syystä en erikseen nosta esille kielen- ja koodinvaihtoon liittyviä termejä. Kieleily-ajattelu nojautuu monikielisyyden holistiseen näkökulmaan, joka on yksi tutkimukseni tärkeimmistä periaatteista. Keskiössä on kieli sinänsä, ja käsitykset erillisistä kielistä ovat toissijaisia. (Lehtonen 2013: 52–53.) Vaikka luvussa 5.1 tarkastelenkin turvapaikanhakijoiden monikielistä arkea kunkin oman kielirepertuaarin kautta, en pohdi kielivalintojen taustalla olevia syitä – mielenkiinnon kohteena ovat sen sijaan kieli ja sen eri käyttötilanteet.

3.1.3 Yhteisön monikielisyys

Monikielisyys on paitsi yksilöllistä myös yhteisöllistä. Yhteisöllisyyden ja yhteisöllisyyden erottaminen toisistaan ei olekaan aina tarkoituksenmukaista, sillä yksilö on yhteisön ja yhteisöjen jäsen,

ja yhteisö puolestaan rakentuu ihmisten toimintojen kautta. Suhde on dialoginen ja jatkuvasti liikkeessä. (Dufva & Pietikäinen 2009: 4–7.) Tutkimuksessani jaottelen näkökulmat kuitenkin omiksi kategorioikseen. Perustelen valintaani sillä, että pyrin ymmärtämään ruotsinkielisellä Pohjanmaalla asuvaa turvapaikanhakijayhteisöä yksilöiden kokemusten kautta. Vaikka jokaisen haastattelemani turvapaikanhakijan kokemukset monikielisydestä ovat yksilölliset, kokemuksista löytyy useita kollektiivisia, yhteisössä jaettuja piirteitä.

Yhteiskunnan näkökulmasta monikielisyttä on tutkittu laajasti muun muassa kielipolitiikan, kielikoulutuksen, kieli-ideologioiden, kielellisten oikeuksien ja vähemmistökielien osalta (ks. esim. Blommaert 2005). Tutkimusten näkökulmat ja määritelmät yhteisöjen monikielisydestä ovat vaihdelleet paljon. Siinä missä monikielisyys nähtiin aikaisemmin yhteiskunnallisena haasteena ja jopa rasiitteena, pidetään sitä nykyään yhteisöllisenä voimavarana ja normina. Nykykäsityksen mukaan useamman kuin yhden kielen käyttö onkin kieliyhteisöille tyypillisempi piirre kuin yksikielisyys (Dufva & Pietikäinen 2009: 2.) Myös virallisesi kaksikielinen Suomi on käytännössä yhä monikielisympi. Suomen ja ruotsin ohella saamen kielet, romanikieli ja suomalainen viittomakieli ovat lain-säädännöllisesti turvattuja, ja lisäksi englantia on noussut maamme ”kolmanneksi kotimaiseksi kieleksi” (Leppänen, Nikula & Kääntä 2008). Se on lingua franca, kaikille osapuolille yhteinen kieli, jota käytetään niin mediassa, populäärikulttuurissa kuin kansainvälisissä työyhteisöissäkin (Vaarala ym. 2016: 19). Maaliskuussa 2017 Tilastokeskus julkaisi kartoituksen, jonka mukaan äidinkielenään kotimaisia kieliä puhuvien määrä väheni Suomessa kolmantena vuonna peräkkäin. Suurimpia vieraskielisiä ryhmiä olivat venäjän-, viron-, arabian- ja somaliankieliset. (Tilastokeskus 2017.)

Vähemmistökielien asema on vaihdellut niin meillä Suomessa kuin muuallakin muuttuvien yhteiskunnallisten tilanteiden mukana. Asema on liikkunut toisaalta siron ja marginalisoinnin, toisaalta eksotiikan ja kilpailuvaltin välillä. (Dufva & Pietikäinen 2009: 6.) Vähemmistökieliset yhteisöt ovatkin lähes poikkeuksetta monikielisiä, mikä on seurausta yhteisön historiasta ja valtaväestöä suosivasta yhteiskuntarakenteesta, jossa asioiden toimittaminen vähemmistökielellä voi olla vaikeaa tai lähes mahdotonta. Käytännössä vähemmistökielisen yhteisön näkökulmasta monikielisyys tarkoittaa muun muassa valtakielen käyttämistä arjessa, vaihtoehtojen jatkuvaa puntarointia ja päivittäisiä kielivalintoja. (Pietikäinen 2012: 413)

3.1.4 Kieliasenteet ja kieli-ideologia

Kieliin suhtautuminen on tutkimuksessani isossa roolissa, kun tarkastelen sekä turvapaikanhakijoiden että opettajien suhtautumista suomen kieleen ruotsinkielisessä ympäristössä. Opiskelijoiden

suhtautumista kielenoppimiseen on Suomessa tutkinut muun muassa Virtanen (2017), joka keskittyi osana väitöskirjaansa sairaanhoitajien kielenoppimismotivaatioon kohdekielisessä ympäristössä. Palaan Virtasen tutkimustuloksiin myöhemmin tässä luvussa. Äidinkielisten suomi vieraana kielenä -opettajien suhtautumista omaan äidinkieleensä ja sen opettamiseen on puolestaan tutkinut Hänninen (2014). Hänen tutkimustuloksensa osoittavat, että se, näkevätkö opettajat suomen kielen erityisenä vai säännönmukaisena kielenä, vaikuttaa suoraan heidän käyttämiinsä opetusmenetelmiin. (Hänninen 2014: 91–95.) Kieliin suhtautumisesta tarkastellessa nousevat esille termit kielikäsitteisyys, -asenne ja -ideologia. Kielikäsitteisiä, joilla tarkoitetaan kollektiivisiä näkemyksiä kielen rakenteista ja käytöstä (Varis 2012: 32), on Jag bor i Oravais -hankkeessamme tutkinut Bogdanoff (2016), joten jätän ne omassa työssäni huomiotta. Keskityn sen sijaan siihen, miten ympäristö ja turvapaikanhakijoiden epävarmaan tulevaisuus Suomessa vaikuttavat kielenoppimiseen, oppimismotivaatioon sekä -opetukseen. Avaan seuraavassa kieliasenteen ja -ideologian käsitteitä enemmän.

Kieliasenteella tarkoitetaan tunteita, jotka kohdistuvat kieliin. Kieliä voivat olla niin äidinkieli, toinen tai vieras kieli tai kielet, joita yksilö ei välttämättä taida. (Baker 1992.) Kieliasenne on voimakas kielenoppimiseen vaikuttava tekijä (Sajavaara 1999: 92); myönteinen asenne edesauttaa kielenoppimista, ja vastaavasti kieliasenteet voivat muuttua myönteisemmiksi opiskelun edetessä. (Baker 1992: 12.) Garrett (2010: 20–21) kuitenkin huomauttaa, että kieli ei ole ainoa kieliasenteisiin vaikuttava tekijä, sillä myös opettajalla, opetustavoilla, materiaaleilla, ryhmällä ja luokkahuoneella voi olla oma merkityksensä. Lisäksi kielimaisemalla on oma vaikutuksensa kieliasenteisiin. Kielimaisema muokkaa kieliasenteita, ja kieliasenteet näkyvät kielimaisemassa. (Linkola 2014: 43.) Tämä vastavuoroinen suhde on keskeistä tutkimukseni kannalta, kun tarkastellaan ruotsinkielisellä alueella elävien turvapaikanhakijoiden suhtautumista suomen kielen opiskeluun. Käsittelen suhtautumista analyysiluvussa 5.2.

Kieliasenteita tutkittaessa keskeisessä asemassa on luonnollisesti myös kielen oppimismotivaatio. Gardner ja Lambert (1972) jakavat motivaation kahteen kategoriaan, jotka ovat usein päällekkäisiä. Ensimmäinen kategoria on instrumentaalinen motivaatio, joka tarkoittaa kielenoppijan halua saavuttaa taloudellista tai työuraan liittyvää hyötyä kielen avulla. Toinen kategoria on puolestaan integratiivinen motivaatio, joka tarkoittaa kielenoppijan halua kuulua tiettyyn kielenpuhujaryhmään. Motivaatioon liittyy siis vahvasti yksilön ajatus itsestään ja omasta tulevaisuudestaan. Puhutaan **tulevaisuuden minuuksista** (engl. *future selves*, ks. esim. Lamb 2011), joita on tutkinut Suomessa Virtanen (2013). Tutkiessaan tulevien sairaanhoitajien kielitaitoon ja tulevaisuuteen liittyviä odotuksia Virtanen sai selville, että niiden yhteys motivaatioon oli ilmeinen. Mitä voimakkaammin yksilö liitti toisen kielen osaksi tulevaisuuden minuuttaan, sitä sitoutuneempi hän oli kie-

lenoppimiseen. Vastaavasti jos opiskelija koki riittävän kielitaidon olevan saavuttamattomissa tai ei liittänyt vierasta kieltä osaksi tulevaisuuden minuuttaan, motivaatio kielenoppimiseen oli alhainen. Virtanen kuitenkin huomauttaa, että pelkkä motivaatio ei yksin riitä siihen, että yksilö oppii kielen. Tarvitaan oppimisympäristö, josta kielenoppija voi ammentaa kielellisiä resursseja käyttöönsä (ks. luku 3.2.1). Virtasen (2013: 403–427) tutkimustulokset ovat merkittäviä myös oman tutkimusasetelmani kannalta. Tilanteessa, jossa turvapaikanhakijat eivät tiedä, saavatko he jäädä Suomeen, tulevaisuuden minuuksien tai ruotsin kielenkäyttäjänä voi näyttäytyä hyvinkin epävarmana.

Kieli-ideologialla tarkoitetaan ymmärrystä ja uskomuksia, jotka liittyvät kieliin ja niiden käyttöön (Blommaert 1999: 1–3). Käsite on samaan aikaan konkreettinen ja abstrakti. Sen avulla voidaan havainnollistaa kieltä koskevat keskustelut, mielikuvat, arvostukset ja luokittelut, jotka puolestaan auttavat tutkijoita vertaamaan tuloksia pitkäaikaisempiin kehityskulkuihin ja menettelytapoihin. Mäntynen, Halonen, Pietikäinen ja Solin (2012) tiivistävätkin kieli-ideologian dynaamisten prosessien verkostoksi, joka ammentaa kontekstista ja määrittelee sekä muovaa kieltä ja sen käyttöä jatkuvasti. Kieli-ideologiat ovat kielenkäytössämme jatkuvasti läsnä, sillä kaiken kielellisen toimintamme taustalla on – usein tiedostamattomasti – jokin kieli-ideologia. (Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012: 328.) Kieli-ideologiat tulevat näkyviksi arjen kielenkäyttötilanteissa (Moore, Pietikäinen & Blommaert 2010: 3–4), joita kutsutaan domeeneiksi. Ne voidaan jakaa intimeihin, epävirallisiin, virallisiin ja sisäpiiridomeeneihin. (Barker 1947, Barber 1952.) Diglossiatilanteessa tiettyä kieltä käytetään yksityisissä konteksteissa ja toista virallisissa (Hakulinen, Kauppinen, Leiwo, Paunonen, Räikkälä, Saukkonen, Östman & Alho. 1994: 247). Joskus kahta tai useampaa kieltä käytetään rinnakkain, jolloin puhutaan transglossiasta. Tällaisessa tilanteessa kieli-valintaa ohjaavat kommunikaatiotarpeet sekä itseilmaisuus. (Garcia 2010: 4.)

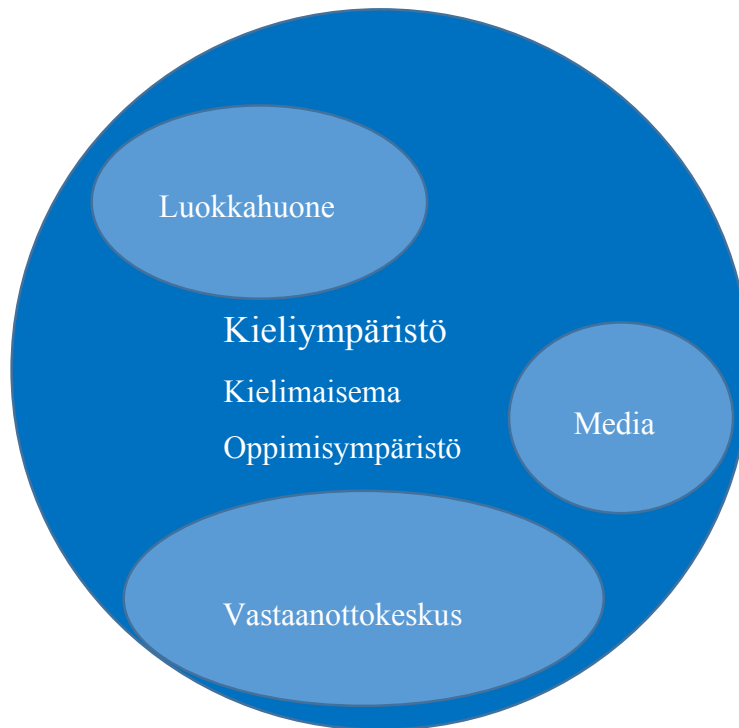
Vaikka kieli-ideologiat ovat lokaalisti tietyssä ajassa ja paikassa todentuvia, ne ovat samalla osa suurempaa kokonaisuutta. Yksittäisten kielenkäyttötilanteiden taustalla vaikuttavat kielikäytännöt materiaalistuvat kielipoliittisena päätöksentekona, jolloin kielenkäytön mikro- ja makrotaso yhdistyvät. (Mäntynen ym. 2012: 328.) **Kielipolitiikkaa** paljon tutkinut Shohamy (2006: 45–46) määrittelee kielipolitiikan kielen virallista asemaa koskeviksi lakipykäliksi ja asetuksiksi, joiden keskiössä on kielen funktio yhteiskunnassa. Kielipolitiikka ei kuitenkaan ole vain virallisiin dokumentteihin perustuvaa politiikkaa, vaan se pitää sisällään myös todellisuudessa esiintyvät kielikäytännöt. Puhutaankin avoimesta ja peitetystä kielipolitiikasta. (Shohamy 2006.) Kielipoliittisten päätösten kautta kielet voidaan jakaa **enemmistö- ja vähemmistökieliin**. Enemmistökieleksi kutsutaan kieltä, joka on valta-asemassa olevan ryhmän ja usein myös määräänemmistön kieli. Vähemmistökielen puhujaryhmä on sitä vastoin pienempi, eikä se myöskään ole hallitsevassa asemassa yhteis-

kunnassa. (May 2001: 2.) Tutkimukseni kannalta jako on mielenkiintoinen, sillä haastateltavieni elinympäristössä valtion kansalliskielen asemassa oleva vähemmistökieli ruotsi on enemmistökielen asemassa. Lisäksi globalisoitumisen myötä tapahtunut äidinkielen määrän kasvu on tuonut mukanaan monimuotoisuutta (Mäntynen ym. 2012: 337). Perustuslain (L 11.6.1999/731, 17 §) mukaan ”saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan”. Artikla on keskeinen turvapaikanhakijoiden kohdalla, mikäli he saavat oleskeluluvan ja jäävät Suomeen. Esimerkiksi perusopetusiässä olevien turvapaikanhakijoiden kohdalla koulun tehtävä on tukea kunkin kielellistä ja kulttuurista identiteettiä (Opetusvirasto 2011–2012). Koulut ja koulutus ovatkin yksi kielipolitiikan näkyvimmistä alueista (McCarthy 2011: 3), ja ne ovat tärkeässä roolissa myös omassa tutkimuksessani. Toisessa havainnointiympäristöistäni harjoitettiin kaksikielistä opetusta, jolla tässä yhteydessä viitataan vahvaan kaksikielisen opetuksen muotoon (engl. *strong forms of bilingual education*). Tällaisen opetuksen tavoitteena on kaksikielisyys, tässä tapauksessa suomen ja ruotsin kielen taito, niin luku- kuin kirjoitustaidonkin tasolla. (Baker 2011: 209–210.) Kaksikielisen opetuksen onnistumisen avain on Garcian (2009: 151–152) mukaan koko koulun sitoutuminen monikielisyyteen myös luokkahuoneen ulkopuolella, mihin palaan analyysini yhteydessä luvussa 5.1.

3.2 Kieliympäristö

3.2.1 Kieliympäristön määrittely

Ympäristöllä on huomattava merkitys kielenoppimisessa (Martin 2003: 78). Alalla ei kuitenkaan ole yhtä vakiintunutta käsitettä kielenkäyttöympäristölle eli sille kontekstille, jossa kieltä käytetään (Kukkonen 2013: 5). Puhutaan niin kieliympäristöstä ja kieliympäristön hyödyntämisestä (Suni 2003) kuin kielimaisemastakin (Linkola 2014). Aikaisemmin ”luokkahuone” ja ”luonnollinen ympäristö” erotettiin oppimisympäristön kahdeksi erilliseksi osa-alueeksi (Spolsky 1989: 171), mutta nykyään oppimisympäristö ymmärretään huomattavasti laajemmin (Aalto, Mustonen, Tukia 2009: 406–407). Tämän vuoksi olen nostanut sen kieliympäristön ja -maiseman rinnalle hahmotellessani käsitteiden suhdetta kuviossa 9.



Kuvio 9. Kieliympäristön määrittely turvapaikanhakijoiden näkökulmasta.

Tutkimuksessani näen **kieliympäristön** (engl. language environment) ikään kuin yläkäsitteenä kielimaisemalle ja oppimisympäristölle. Kieliympäristö kattaa kaiken kielellisen ympäristön. Sen hyödyntämisestä puhutaan tavallisesti toisen kielen opetuksen yhteydessä, kun pohditaan, miten valjastaa ympäröivä maailma osaksi toisen kielen opetusta (Sunni 2003: 424). Kieliympäristön, kielimaiseman ja oppimisympäristön alle sijoittuu erilaisia kielenkäyttöympäristöjä, kuten vastaanottokeskus, luokkahuone ja media. Haastateltavieni käsitykset kielenkäyttöympäristöstä saattavat kuitenkin olla hyvin toisenlaiset, mihin palaan analyysiluvussani 5.

Kielimaisemaa (engl. *linguistic landscape*) on tutkinut Suomessa muun muassa Anni-Inker Linkola, jonka vuonna 2014 ilmestynyt väitöskirja käsittelee saamelaisen koulun kielimaisemaa Norjan saamelaisalueella. Kielimaisemaksi ymmärretään tavallisesti julkisten paikkojen ja rakennusten kyltit, katukyltit, tienviitat, paikannimet, kaupalliset kyltit opasteet ja ilmoitustaulut. Käsite pitää näin ollen sisällään kielen ilmiöiden esiintyvyyden ja näkyvyyden julkisissa tiloissa. (Landry & Bourhis 1997: 25.) Kielimaisema onkin tutkitusti rikas oppimiskonteksti, jolla on merkitystä oppijoille ja jonka käyttömahdollisuudet oppimisessa ovat moninaiset. Kielen näkyvyys voi lisätä paitsi kielen luku- ja kirjoitustaitoa myös sen symboliarvoa ja myönteistä asennetta kieltä kohtaan. (Linkola 2014: 26, 207.) Vastaavasti kielen vähäinen tai olematon näkyvyys voi heikentää kielen arvostusta ja myös kielenoppijan mahdollisuuksia oppia kieltä (Cenoz & Gorter 2006: 68). Kielen näkyvyys ei kuitenkaan ole staattinen tila, sillä kielimaisema voi olla luonteeltaan dynaaminen eli

muuttuva. Dynaamisuuteen vaikuttaa se, ovatko kielimaiseman tekstit pysyviä vai vaihtuvia; sen, onko tekstit tarkoitettu pitkä- vai väliaikaisiksi, voi päätellä käytetystä pohjamateriaalista ja kiinnistystavasta. (Linkola 2014: 108–109.) Informatiivisuuden lisäksi kielimaisemalla on myös vahva symbolinen tehtävä (Landry & Bourhis 1997: 27). Shohamy (2006) toteaa, että kielimaisema voidaan nähdä yhtenä käytännön kielipolitiikan ilmiönä. Sitä voidaan käyttää kielellisten valtasuhteiden ja monikielisyyden havainnollistamiseen, ja kielimaisema-analyysin funktiona on selvittää, miten nämä komponentit ympäristössä näkyvät (Shohamy & Waksman 2009: 326–328; Dufva & Pietikäinen 2009: 7–9). Omassa tutkimuksessani analysoin kielimaisemaa omien kenttämuistiinpanojeni, haastatteluiden ja ympäristöstä otettujen valokuvien kautta.

Nykyaikaisten kielenoppimiskäsitysten mukaan **oppimisympäristö** (engl. *learning environment*) ei rajoitu vain opetustilanteeseen, luokkahuoneeseen tai oppimateriaaliin (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 404–407). Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristö jaetaan a) psyykkiseen oppimisympäristöön, jolla tarkoitetaan sitoutumista ja motivaatiota opiskeluun ja b) tekniseen oppimisympäristöön, joka viittaa opiskelutiloihin, -välineisiin, -menetelmiin ja työtapoihin. Lisäksi oppimisympäristön tulee opetussuunnitelman mukaan tarjota mahdollisuuksia paitsi omien tavoitteiden asettamiselle, myös omien oppimistyylien löytämiselle. (Opetushallitus 2012: 17.) Opetussuunnitelman kielenoppimiskäsityksen voidaankin sanoa perustuvan funktionaalisuuteen eli käyttöpohjaiseen käsitykseen kielestä (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 407). Oppimisympäristön laajentamisen tavoitteena on tehdä oppiminen näkyväksi sekä tunnistaa ja tunnustaa luokkahuoneen ulkopuolella opittu kieli (Jalkanen, Järvenoja & Litola 2012: 5), mikä laajentaa olennaisesti opettajan työnkuvaa. Koska opetuksen tavoitteena on selviytyä aidoista, luokkahuoneen ulkopuolisista kielenkäyttötilanteista, opettajan tulee ohjata oppijaa näkemään ja valjastamaan ympäristön tarjoamat kielelliset resurssit. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 405.)

Se, miten oppija lopulta näkee ja ottaa haltuunsa oppimisympäristönsä kielellisen ja toiminnallisen tarjonnan, riippuu hänestä itsestään. Puhutaan **toimijuudesta**, jolla tarkoitetaan karkeasti määriteltynä yksilön kykyä toimia (Ahearn 2001: 112). Kielenoppimisen näkökulmasta toimijuus edistää oppimisen mahdollisuuksien havaitsemista ja edellyttää sitoutumista kieleen, aloitekykyä sekä omien tarpeiden ja tarkoitusten tunnistamista. Koska oppijan ei ole mahdollista sisäistää kaikkea ympäristössä olevaa kieltä, hän valjastaa käyttöönsä hänelle hyödyllisimmät kielelliset resurssit. Ne resurssit, joihin oppija rakentaa henkilökohtaisen suhteen, muodostuvat hänelle **affordansseiksi** eli **tarjousiksi**. (van Lier 2000: 251–253.) Käsitteiden synonyyminä usein käytetty *syötös* on van Lierin (1996: 50) mukaan harhaanjohtava, koska sitä käyttäessä oppijan oma aktiivisuus on vaarana

unohtua. Affordanssien kautta kielenoppija voi laajentaa oman toiminnan mahdollisuuksiaan (Duffva, Aro, Suni & Salo 2011: 31), minkä vuoksi tarkastelen toimijuuden ja affordanssin käsitteitä toisistaan riippuvaisina käsitteinä (ks. myös Virtanen 2017). Palaan niihin analyysiluvussa 5.2, kun käsittelen turvapaikanhakijoiden toimijuuden ja ruotsinkielisen kielimaiseman suhdetta suomen kielen oppimiseen.

3.2.2 Sosiaalisen median rooli

Sosiaalisesta mediasta on muodostunut viime vuosien aikana eräänlainen kattokäsite uuden median palveluille, sillä sosiaalisessa mediassa käyttäjät voivat jakaa sisältöjä ja viestiä keskenään ajasta ja paikasta riippumatta (Suominen 2013: 15). Sosiaalinen media ja älypuhelin ovat keskeisessä roolissa myös tämän päivän pakolaisuudessa, sillä niiden avulla voidaan muun muassa tehdä tiedonhakuja, hyödyntää logistiikkaa, etsiä matkakumppania tai kadonneita sukulaisia, jakaa tietoa sekä dokumentoida omaa matkaa (Juntunen 2016). Luvussa 5.1.2 tarkastelen sitä, miten turvapaikanhakijat käyttävät sosiaalista mediaa omassa arjessaan vastaanottokeskuksessa.

Internetin monikielisyttä voidaan tarkastella niin näkyvyyden kuin käyttäjienkin näkökulmasta; näkyvyyttä tutkittaessa huomio kiinnittyy internetin sisältöön, kun taas käyttäjien näkökulmassa se painottuu itse kielenkäyttöön. Molemmissa englannin kieli on korostuneessa roolissa. Vuonna 2013 internetin sisällöstä 55 % oli englanninkielistä, ja samana vuonna yli 530 miljoonaa käyttäjää valitsi sen ykköskielekseen. Muita suosittuja kieliä olivat muun muassa venäjä, saksa ja japani. Koska jokainen tutkimukseen osallistunut pystyi ilmoittamaan vain yhden kielen, verkkokiellessä paljon käytetty koodinvaihto ei näkynyt mittauksessa. (Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014:17–19.) Internetin monikielisyys on keskeinen osa turvapaikanhakijoiden kielimaisemaa, mihin palaan luvussa 5.1.1.

Verkossa tapahtuva vuorovaikutus on yksi nykyaikaisen kielentutkimuksen tutkimuskohteista (Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014: 10). Digitaalisuus vaikuttaa kaikkeen arkiseen elämäämme, ja myös joukkoviestimet – radio, televisio ja lehdistö – ovat siirtyneet osaksi monikielistä internetiä (Seppänen & Välivertto 2012: 14). Samalla tietoteknisistä perustaidoista on tullut yhteiskunnan täysivaltaisen jäsenyyden edellytys (Tarnanen, Junttila & Westinen: 2009: 177), mikä on luonut uusia haasteita kielten opettajille. Puhutaan monimediaisesta kielipedagogiikasta, jonka avulla oppijoilla on mahdollisuus yhä yksilöllisempiin oppimispolkuihin. (Alanen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Ylönen 2011: 24–25.) Niin kotouttamiskoulutuksen kuin pedagogiikan näkökulmasta haasteena on saada monimediaiset tekstikäytänteet osaksi kielten opiskelua (Tarnanen ym. 2009:

179; Jalkanen 2015: 12–14). Omassa tutkimuksessani internetin merkittävä rooli pedagogiikassa nousee esille, kun tarkastelen suomen opettajien asemaa turvapaikanhakijoiden ainoana suomenkielisenä kontaktina luvussa 5.3.2.

3.3 Suomen kielen asema monikielisessä vastaanottokeskusympäristössä

3.3.1 Suomi toisena vai vieraana kielenä?

Suomesta toisena ja vieraana kielenä puhutaan koulutuksen kontekstissa silloin, kun suomea opetaan heille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Käsitteet erottaa kuitenkin toisistaan oppimisympäristö. Perinteisen ajattelumallin mukaan suomea toisena kielenä opitaan suomenkielisessä ympäristössä, kun taas suomea vieraana kielenä opitaan vieraskielisessä ympäristössä (Suni 2003: 424.) Todellisuudessa erottelu ei ole näin jyrkkä – kielitaito kun on dynaaminen tila (Martin 2016: 5) – mutta tutkimukseni kannalta jako on mielenkiintoinen. Voidaanko puhua suomesta toisena kielenä, kun ympäristö on vahvasti ruotsinkielinen? Tai vastaavasti: voidaanko puhua suomesta vieraana kielenä, kun opetus tapahtuu Suomessa, jossa 88,3 % kansasta puhuu äidinkielenään suomea (Tilastokeskus 2016b)?

Sajavaara (1999) jakaa kielenoppimisen kahteen perustyyppiin riippuen siitä, opitaanko kieltä luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä vai muodollisen opetuksen kautta. **Omaksuminen** tapahtuu hänen mukaansa kohdekielisessä ympäristössä. Koska kielenoppimisen haasteet ja taidot ovat sidoksissa toisiinsa, ne ovat usein tasapainossa toisiinsa nähden. Samalla kielenoppija on itse pääasiallisesti vastuussa omista oppimistuloksistaan. **Muodollisessa opiskelussa** kieli puolestaan ”salakuljetetaan” ulkopuolisesta maailmasta luokkahuoneeseen, jossa opiskelijoille annetaan opettajan asettamia tehtäviä. Näin ollen opettajat ja/tai opetussuunnitelmat ovat päävastuussa sekä opiskelutavoitteista että arvioinnista. (Sajavaara 1999: 75, 95–97.) Jotta myös opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan varmistettaisiin, van Lier (1996: 5) on koonnut muodollisen opetuksen perusedellytykset kolmeksi periaatteeksi. Niitä ovat: 1) oppijan tietoisuus siitä, mitä hän opiskelee ja miksi, 2) oppijan autonomisuus ja 3) kielen autenttisuus. Se, kenen käsissä oppijat kokevat oman oppimisensa olevan, vaikuttaa merkittävästi oppimisen tuloksiin (Sajavaara 1999: 92). Omaksumisen ja muodollisen opetuksen rajat ovat hyvin häilyvät, koska ne kulkevat usein rinnakkain ja molemmissa on molempia. Tutkimukseni kannalta on kuitenkin selvää, että ruotsinkielisessä ympäristössä kielen omaksuminen jää muodollista opiskelua vähemmälle. Jag bor i Oravais -hankkeessa oman maiste-

rintutkielmansa tehnyt Bogdanoff (2016) kiinnitti ilmiöön huomiota haastatellessaan alueella toimivien turvapaikanhakijoiden opettajia. Haastatteluista kävi ilmi, että kun suomen opetusta oli yritetty viedä luokkahuoneen ulkopuolisiin tilanteisiin, vastassa oli ollut vain ruotsin kieltä. (Bogdanoff 2016: 72.) Palaan opettajien kokemuksiin suomen kielen merkityksestä ja heidän roolistaan ruotsinkielisessä ympäristössä luvussa 5.3.

3.3.2 Sosiaalinen tavoitettavuus

Kielenoppiminen ei ole koskaan vain kieleen sidottu ilmiö, sillä psykologisilla ja sosiaalisilla tekijöillä on oppimisen kannalta suuri merkitys. Esimerkiksi vuorovaikutus vaikuttaa merkittävästi oppimiseen, mutta useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että maahanmuuttajat kokevat suomalaisiin tutustumisen vaikeaksi. (Sajavaara 1999: 76, 93.) Syiksi luetellaan muun muassa kielitaidon riittämättömyys, suomalaisten ennakkoluulot ja ujous, kulttuuriset erot tutustumisessa, ulkopuolisuuden kokemukset sekä työn ehdoilla rakennettu yhteiskunta. (ks. esim. Kokkonen 2010; Kukkonen 2014). Lotta Kokkonen – yksi Jag bor i Oravais -hankkeen tutkijoista – tarkasteli omassa väitöskirjassaan (2010) Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. Tutkimuksessa kävi ilmi, että haastateltujen pakolaisten läheiset vuorovaikutussuhteet kohdistuivat Suomessa lähinnä perheeseen ja maanmiesten kanssa solmittuihin ystävyysuhteisiin. Suomalaiset kontaktit rajoittuivat pääosin ns. heikkoihin suhteisiin, joihin pidetään muita kuin perhe-, sukulaisuus- tai ystävyysuhteita. Niitä oli syntynyt erityisesti opettajien, tulkkien ja ulkomaalaistoimiston työntekijöiden kanssa. Heikoilla suhteilla oli kuitenkin suuri merkitys sosiaalisen tuen antajana etenkin silloin, kun haastateltavat kokivat itsensä yksinäisiksi. Ne auttoivat elämän hallinnan tunteen saavuttamisessa, ja niiden perusteella tehtiin johtopäätöksiä hyväksytyksi tulemisesta. (Kokkonen 2010: 92–95.)

Jo aikaisempien tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että vasta kuukausia Suomessa asuneilla turvapaikanhakijoilla ei ole laajoja vuorovaikutusverkostoja suomenkielisen väestön kanssa – etenkin ruotsinkielisellä alueella. Kun Bogdanoff (2016) osana Jag bor i Oravais -hanketta haastatteli ruotsinkielisellä Pohjanmaalla työskentelevien turvapaikanhakijoiden opettajia, heidän merkitys vuorovaikutussuhteissa näyttäytyi korostuneena. Heistä saatettiin toivoa suomalaista ystävää tai tuttavaa, mihin opettajat suhtautuivat eri tavoin. Osa aikuisten turvapaikanhakijoiden opettajista ystävystyi opiskelijoidensa kanssa, osa identifioi itsensä huolenpitäjänä ja kasvattajana, ja osa puolestaan otti opiskelijoihinsa tietoista etäisyyttä. He perustelivat rajanvetoaan ammatillisessa roolissa pysymisen, oman jaksamisen sekä oman minuuden ja persoonan suojelulla. (Bogdanoff 2016: 60–

70.) Hyödynsimme Jag bor i Oravais -hankkeen aineistonkeruumatkoilla tiimietnografiaa (ks. luku 4.1), ja käytän Bogdanoffin kanssa osittain samaa aineistoa tarkastellessani suomen opettajien kokemuksia ja roolia pääosin ruotsinkielisessä ympäristössä. Näkökulma on kuitenkin toinen. Siinä missä Bogdanoff keskittyi opettajien ammatillisiin identiteetteihin ja kielikäsitteisiin, kiinnittyy oma huomioni siihen, miten kielimaisema vaikuttaa turvapaikanhakijoiden integroitumiseen, arkeen sekä opettajien työnkuvaan. Palaan aiheeseen analyysiluvussa 5.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni etnografista lähestymistapaa ja omaa tutkijapositioniani. Lisäksi luon mahdollisimman tarkan kuvan ruotsinkielisestä tutkimusympäristöstä ja tutkimukseen osallistuneista henkilöistä. Lopuksi syvennyn käyttämiini aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiin sekä tutkimuseettisiin kysymyksiin.

4.1 Tutkimuksen luonne

Laadullisen tutkimukseni tavoitteena on saada selville, millaisen oppimis- ja kielenkäyttöympäristön vastaanottokeskus turvapaikanhakijoille tarjoaa. Lisäksi tarkastelen, miten turvapaikanhakijat suhtautuvat suomen kielen opiskeluun ja miten vastaanottokeskuksen opettajat kokevat suomen kielen merkityksen ja oman roolinsa pääosin ruotsinkielisellä paikkakunnalla. Etnografiselle otteelle tyyppillisesti tutkimusaiheeni muotoutui tutkimusprosessin edetessä, ja etenemisjärjestys noudatti pääpiirteissään Blommaertin ja Jienin (2010: 16–84) esittelemiä, syklittäin eteneviä vaiheita: 1) Hahmottelin alustavaa tutkimusongelmaa ja haastattelurunkoja. 2) Keräsin aineistoa observoimalla ja valokuvaamalla ympäristöä, seuraamalla suomen kielen oppitunteja, kirjoittamalla kenttämuistiinpanoja ja tekemällä yhteensä seitsemän haastattelua. 3) Samalla analysoin keräämääni aineistoa, jonka parissa jatkoin kenttätutkimuksen jälkeen. 4) Sisällön- ja diskurssianalyysiä käyttäen rajasin tutkimusaiheeni turvapaikanhakijoiden kielikoulutuspolitiikkaan sekä monikieliseen kielenkäyttö- ja oppimisympäristöön. 5) Analysointivaiheen jälkeen siirryin pohtimaan johtopäätöksiä.

Etnografia voidaan määritellä karkeasti kenttätutkimukseen perustuvaksi tutkimusprosessiksi. Tavoitteena on tutkimuskohteen kompleksisuuden hahmottaminen, toiminnan syvälinen ymmärtäminen ja sen selittäminen. Näkökulmasta riippuen etnografia nähdäänkin toisaalta metodina, toisaalta teoreettisena lähestymistapana. (Pitkänen-Huhta 2011: 88–103.) Metodologisuutta perustelevat useat eri menetelmät, joihin kuuluvat perinteisesti havainnointi, kenttämuistiinpanot, haastattelut sekä muut tekstuaaliset ja visuaaliset dokumentit (Blommaert & Jien 2010: 29–62). Koska aineisto kerätään luonnollisista tilanteista niiden historiallista ja kulttuurista kontekstia unohtamatta, ja koska tutkimuskysymystä ei etukäteen rajata tarkasti, voidaan etnografiaa ajatella myös teoreettisena lähestymistapana (Hammersley 1994).

Jag bor i Oravais -hanke on kokonaisuudessaan etnografinen tutkimus, jota on ollut toteuttamassa nelihenkinen tutkijatiimi ja viisi tutkielmantekijää (Jag bor i Oravais 2015–2017). Tutki-

mushankkeessa etnografia on kytköksissä tiedon- ja ihmiskäsitykseen. Pitkäaikaisella etnografisella tutkimuksella halutaan analysoida sitä, miten ihmiset vuorovaikutustilanteissa tuottavat ymmärrystä yhteiskuntarakenteista. Tutkimusryhmä on tehnyt kenttätyötä toistakymmentä kertaa kahden vuoden aikana, ja vierailujen on määrä jatkaa joulukuuhun 2017 asti. Oman tutkimukseni tärkein etnografinen piirre kytkeytyy kentällä oloon, sillä vietin tutkimusympäristössä yhteensä viisi päivää loka- ja marraskuussa 2015 yhdessä muiden hankkeen jäsenten kanssa. Ennen ensimmäistä aineistonkeruumatkaani en ollut koskaan käynyt ruotsinkielisellä Pohjanmaalla, joten minun oli helppo herkistyä havainnoille ilman ennako-olettamuksia. Myös vastaanottokeskus oli minulle ympäristönä uusi, vaikka etukäteismielikuvilta olikin ollut mediahuomion takia mahdollonta välttyä. Aineistonkeruumatkoilla hyödynnettiin tiimietnografiaa (ks. esim. Creese, Takhi & Blackledge 2016: 189–214) muun muassa siten, että osa haastatteluista ja havainnoinneista tehtiin pareittain tai pienissä ryhmissä. Lisäksi päivän tapahtumista keskusteltiin tutkimustiimissä aktiivisesti, minkä koin ensiarvoisen tärkeäksi oman työni kannalta. Kunkin tutkijan keräämä aineisto ja kenttäpäiväkirjamuistiot jaettiin koko tutkimustiimin käyttöön, ja käytänkin työssäni itse keräämäni primääriaineiston lisäksi hankkeen yhteisiä valokuvia. Näin ollen tutkimukseni aineistonkeruuvaihe ei rajoitu vain omaan kentälläoloaikaani. Seuraavassa kuvaan tarkemmin tutkimusympäristöä, tutkimukseen osallistuneita henkilöitä sekä aineistonkeruumenetelmiä.

4.2 Tutkimusympäristön kuvaus

Tutkimukseni on toteutettu Vöyrin kunnassa, joka sijaitsee ruotsinkielisellä Pohjanmaalla. Aineistonkeruuhetkellä vuonna 2015 kunnan väkiluku oli 6 714, ja ruotsinkielisten osuus oli samana vuonna 81,9 %. (Tilastokeskus 2016a, ks. kuvio 8). Vöyri kuuluu Suomeen ruotsinkielisimpien kuntien joukkoon (Kuntaliitto 2016), eikä suomen kieltä alueella juuri näkynyt tai kuullut. Tästä kieli myös Oravaisten keskustan suomenkielisen koulun ryhmäjakauma; aineistonkeruuhetkellä koulussa oli monta maahanmuuttajataustaisten valmistavan opetuksen ryhmää ja vain yksi perusopetuksen ryhmä. Noin sadasta oppilaasta kenenkään äidinkieli ei ollut suomi. (Bogdanoff 2016: 42.)

Vöyrin kaupunki hallinnoi ja ylläpitää sekä turvapaikanhakijoiden että kiintiöpakolaisten toimintaa. Tämä on Suomessa melko poikkeuksellista, sillä Vöyrin lisäksi vain Helsinki, Kajaani, Kotka ja Vaasa hallinnoivat paikkakuntiensa vastaanottokeskuksia (Migri 2017j). Vöyrin asukkaista arviolta 200 työskentelee pakolaisten parissa, mikä vastaa noin viittä prosenttia kaupungin työikä-

sistä ihmisistä. Tein tutkimukseni varsinaisen aineistonkeruun Oravaisten vastaanottokeskuksessa ja Folkhälsan Norrvallan kansanopistossa, joka järjestää ruotsin- ja suomenkielistä koulutusta. Lisäksi kiertelin aluetta sekä autolla että kävellen, söin paikallisissa ravintoloissa ja havainnoin ympäristöä. Valokuvat alueesta ja kirjoittamani kenttäpäiväkirja ovat osa aineistoani.

Oravaisten vastaanottokeskus on Suomen ainoa ruotsinkielinen vastaanottokeskus. Se on perustettu vuonna 1991, joten se on yksi maamme vanhimmista vastaanottokeskuksista. Sen kolmesta yksiköstä kaksi on varattu aikuisille turvapaikanhakijoille ja yksi ilman huoltajaa tulleille alaikäisille lapsille. (Vöyrin kunta 2015.) Keskus on 275-paikkainen, mutta aineistonkeruuhetkellä siellä asui yli 600 henkeä. Yksikkö, jossa seurasin suomen oppitunteja ja haastattelin suomen kielen opettajaa sekä kolmea turvapaikanhakijaa, sijaitsi Oravaisten tehtaан entisissä tiloissa. Saapuessani seudulle ensimmäistä kertaa auton ikkunasta avautui syksyisen harmaa, pohjalainen maisema; vastaanottokeskukseen vievä hiekkatie kulki suurten peltoaukeiden ja harvakseltaan seisovien, punaisten hirsi-talojen läpi. Vastaantulijoista saattoi kuitenkin päätellä, että seudulla asui satoja turvapaikanhakijoita. Yksintulleet alaikäiset lapset ja nuoret oli majoitettu ryhmäkoti Ruthsiin, jossa heidän apunaan oli henkilöstöä lastensuojelulain (L 13.4.2007/417) mukaisesti. Aikuiset ja perheet asuivat asunnoissa, joissa heidän oli mahdollista valmistaa oma ruokansa. Suomen kielen opetus järjestettiin aineistonkeruuhetkellä vanhassa omakotitalossa, joka oli aikanaan kuulunut Oravaisten tehtaanjohtajalle. Opetusta tarjottiin tasoryhmittäin neljä tuntia viikossa, minkä lisäksi asukkaat saattoivat halutessaan harrastaa keskuksen tiloissa liikuntaa sekä osallistua alueen kunnossapitoon.

Folkhälsan Norrvalla on Folkhälsan-säätiön rahoittama kansanopisto, jossa toimii muun muassa ruotsinkielinen urheiluinstituutti ja kansanopisto. Eläväistä opistoa kutsutaan paikallisten keskuudessa kylätaloksi, sillä valtaosa lähialueen tapahtumista organisoidaan sen tiloissa. Opistossa järjestetään myös maahanmuuttajien kielikoulutusta, ja perinteisen kotoutumiskoulutuksen lisäksi keskus tekee yhteistyötä Oravaisten vastaanottokeskuksen kanssa. Aineistonkeruun aikaan se tarjosi projektirahoituksen avulla aikuisille turvapaikanhakijoille suomen ja ruotsin opetusta, suomenruotsalaiseen kulttuuriin tutustumista ja liikuntapalveluja. Samoja palveluja tarjottiin aineistonkeruuhetkellä myös niin kutsutulle Nutukka-ryhmälle, joka majoittui kansanopiston asuntolassa. Noin 30-henkinen ryhmä oli osa valtakunnallista, sisäministeriön ja Suomen Kansanopistoyhdistys ry:n kehittämää *Nuoret turvapaikanhakijat kansanopistossa* -koulutusmallia, jossa yhdistyivät Suomen kielen, kulttuurin ja toimintatapojen opetus sekä tuettu asuminen. (Kansanopistot 2016.) Yhteensä opetusta järjestettiin noin 25 viikkotuntia, joka suomen opetusta lukuun ottamatta tapahtui Norrvallassa ruotsiksi. Koulutus päättyi paikkakunnalla kesällä 2016, kun suurin osa nuorista sai turvapaikkapäätöksen. Aineistonkerumatkoilla seurasin kyseisen ryhmän suomen opetusta, jota järjes-

tettiin yhtenä päivänä viikossa kuusi tuntia kerrallaan. Lisäksi haastattelin kahta nuorta turvapaikanhakijaa ja ryhmän kielten opettajaa sekä yksin että yhdessä muiden Jag bor i Oravais -tiimiläisten kanssa. Jag bor i Oravais -tiimiläisten kanssa majoituimme opiston hotellissa ja ruokailimme samoissa tiloissa asuntolan asukkaiden kanssa.

4.3 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui kaksi suomen kielen opettajaa ja viisi turvapaikanhakijaa. Olen merkinnyt tiedot osallistujista taulukoihin (1) ja (2). Käytän sekä opettajista että turvapaikanhakijoista pseudonimejä tunnistamattomuuden varmistamiseksi.

Nimi	Äidinkieli	Työnkuva
Kerttu	suomi	Suomen kielen opetus turvapaikanhakijoille
Paula	suomi	Suomen ja ruotsin kielen opetus turvapaikanhakijoille

Taulukko 1. Opettajien taustatiedot aineistonkeruuhetkellä.

Molemmat opettajat, Kerttu ja Paula, ovat työskennelleet vuosia suomi toisena -kielenä opettajina. He ovat äidinkieleltään suomenkielisiä, ja heitä yhdistää myös ruotsin kielen opetus. Nykyisessä työssään Kerttu opettaa suomea turvapaikanhakijoille ensimmäistä kertaa työuransa aikana. Paula puolestaan opettaa nykyisessä työssään suomea ja ruotsia turvapaikanhakijoille, ja hänellä on myös aikaisempaa kokemusta turvapaikanhakijoiden opettamisesta. Taulukossa (2) on esitetty perustiedot tutkimukseeni osallistuneista turvapaikanhakijoista.

Nimi	Ikä	Suomessa-oloaika	Äidinkieli	Opetuskieli
Karim	17	4 kuukautta	arabia	ruotsi, suomi
Noor	17	5 kuukautta	somali	ruotsi, suomi
Yasir	21	15 kuukautta	somali	suomi
Tariq	30	4 kuukautta	arabia	suomi
Roman	35	42 kuukautta	venäjä	suomi

Taulukko 2. Turvapaikanhakijoiden taustatiedot aineistonkeruuhetkellä.

Kaikki haastattelemanani turvapaikanhakijat ovat miespuolisia ja iältään 17–35-vuotiaita. Roman on asunut Suomessa pisimpään, yhteensä yli 3 vuotta. Yasir on asunut Suomessa reilun vuoden ja Karim, Noor ja Tariq muutaman kuukauden. Haastateltujen turvapaikanhakijoiden suomen kielen taso vaihtelee, mutta jokainen heistä puhuu suomea vähintään muutaman sanan. Lisäksi he puhuvat muita kieliä. Karimin äidinkieli on arabia, jonka ohella hän puhuu espanjaa, englantia ja ruotsia. Noorin ja Yasirin äidinkieli on somali. Lisäksi molemmat miehistä puhuvat englantia, Noor myös ruotsia. Tariq puhuu äidinkieltensä arabian ohella englantia ja turkkia. Roman puolestaan osaa äidinkieltensä venäjän lisäksi englantia. 17–vuotiaat Karim ja Noor opiskelevat Folkhälsan Norrvallan Nutukka-ryhmässä. Koulutukseen kuuluu ruotsia neljänä päivänä viikossa kaksi tuntia kerrallaan ja suomea yhtenä päivänä viikossa kuusi tuntia kerrallaan. Kieltenopetuksen ohella nuoret saavat myös liikunnan ja yhteiskuntaopin opetusta, joka tapahtuu ruotsiksi. Oravaisten vastaanottokeskuksessa opetusta järjestetään neljä tuntia viikossa, kuten vastaanottokeskuksissa on tavallista (Rednet). Vastaanottokeskuksessa opiskelevat Yasir, Tariq ja Roman saavat suomen kielen opetusta tiistaisin ja torstaisin, yhteensä neljä oppituntia viikossa.

4.4 Aineistonkeruu

4.4.1 Havainnointi

Kuten etnografiselle tutkimukselle on tunnusomaista, suuri osa tutkimusaineistostani koostuu havainnoinnista. Osallistuin syksyllä 2015 kahdelle Jag bor i Oravais -hankkeen aineistonkeruumatkalle, joiden aikana seurasin suomen kielen oppitunteja Oravaisten vastaanottokeskuksessa ja Folkhälsan Norrvallassa. Seuranta kertyi yhteensä noin 20 tuntia. Suomen kielen oppituntien ohella vietin Vöyrillä yhteensä viisi kokonaista päivää. Niiden aikana sain käsitystä siitä, minkälaista arkea turvapaikanhakijat alueella elävät. Omat havaintoni kielimaisemasta esiintyvät luvussa (5.1).

Havainnoinnin tarkoituksena on kerätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä sen luonnollisessa ympäristössä (Ronkainen ym. 2011: 115). Menetelmälle tyypillisesti pidin havainnoistani kenttäpäiväkirjaa, jota kirjoitin paitsi itse tilanteessa myös jokaisen päivän päätteeksi. Merkinnät koostuvat havainnoista, tulkinnoista ja itsereflektiosta, jotka ovat Pitkänen–Huhdan (2011: 96) mukaan tärkeitä menetelmien kehittymisen ja aineiston tulkinnan kannalta. Samalla riskinä on kuitenkin reaktiivisuus, jolla tarkoitetaan tutkijan vaikutusta tutkimustulokseen (Kananen 2014: 83). Analyysin osuvuuden ja uskottavuuden varmistamiseksi käytinkin kenttäpäiväkirjan rinnalla myös muita tiedon-

keruumenetelmiä. Otin valokuvia luokkahuoneista, ryhmätöistä, opetusmateriaalista ja seinäpostereista sekä pakkasin mukaan suomen tunneilla käytettyjä tehtäviä. Etnografisessa tutkimuksessa on oleellista käydä dialogia eri aineistojen välillä (Pitkänen-Huhta 2011: 98), minkä vuoksi käytän paitsi itse keräämääni aineistoa myös Jag bor i Oravais -hankkeen yhteistä materiaalia monipuolisesti analyysiluvussa 5.

Havainnoinnissa tilanteen aitous mahdollistaa monipuolisen tiedonsaannin. Se, mihin tutkija kiinnittää huomionsa – tilaan, toimijoihin, toimintaan, objekteihin, tilanteeseen, tavoitteisiin vai esimerkiksi tunteisiin – vaikuttaa luonnollisesti tutkimuksen kohdentamiseen. (Kananen 2014: 79–85.) Ensimmäisellä aineistonkeruumatkallani en vielä tiennyt, mihin vastaanottokeskuksen ja turvapaikanhakijoiden poikkeuksellisen elämänvaiheen monista eri puolista halusin tutkimuksessani keskittyä. Tein havaintoja laajasti muun muassa ympäristöstä, vastaanottokeskusten asukkaista, käytetyistä kielistä, opettajista ja heidän työskentelymalleistaan, opetusmateriaalista sekä yleisestä ilmapiiiristä. Toisella aineistonkeruumatkallani kuukautta myöhemmin fokukseni oli jo hieman tarkentunut. Tällöin mielenkiintoni kohdistui siihen, miten eri kielet näkyivät vastaanottokeskuksen arjessa ja miten opettajat ja asukkaat kokivat suomen kielen merkityksen monikielisessä ympäristössä.

Tutkijan tavoitteista riippuu myös havainnoinnin muoto ja se, millaisia havaintoja tehdään. Ulkopuolisessa havainnoinnissa tutkija observoi kohdetta yhteisön ulkopuolelta, kun taas osallistuvassa havainnoinnissa hän osallistuu ympäristönsä toimintaan. Tilanteesta ja opettajien toiveista riippuen käytössäni oli elementtejä niin ulkopuolisesta kuin osallistuvastakin havainnoinnista. Luokkahuoneessa tapahtuva havainnointi oli pääosin osallistuvaa. Aluksi saatoin seurata opetusta luokan perältä ja kirjata ylös muistiinpanoja, mutta suurten oppilasmäärien ja heterogeenisten ryhmien sanelemana siirryin usein ulkopuolisesta tarkkailijasta osallistuvaksi jäseneksi. Useimmissa tapauksissa istuin yksittäisen opiskelijan vieressä ja toimin ikään kuin apuopettajan roolissa. Lisäksi sain mahdollisuuden ohjata oppitunnin alussa ryhmäaktiviteetin ja kokea, miltä tuntui seistä opettajan paikalla luokan edessä. Oravaisten vastaanottokeskuksessa tapasin tutkimukseeni osallistuvia vain luokkahuoneessa, mutta Folkhälsan Norrvallassa myös ruokailin ja majoituin haastateltavieni kanssa samassa pihapiirissä. Näin ollen niin kutsuttu immersio eli uppoutuminen tutkittavaan ilmiöön oli siellä kokonaisvaltaisempi (Kananen 2014: 83).

4.4.2 Haastattelut

Havainnointiin liittyvän reaktiivisuuden välttämiseksi käytin toisena aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Havainnoinnin ja haastatteluiden yhdistelmä onkin etnografisessa tutkimuksessa hyvin

tyypillinen, sillä ne tukevat vahvasti toisiaan (Pitkänen-Huhta 2011: 96). Siinä missä havainnointi voi keskittyä moneen eri elementtiin, syventyy haastattelu nimenomaan ihmiseen ja hänen toimintaansa (Kananen 2014: 88). Tavallisesti tutkija esittää haastateltavalle tutkimusongelman ohjaamia kysymyksiä, ja vastausten kautta tutkimuskohteesta rakentuu holistinen kuva (Kananen 2014: 88). Etnografisessa tutkimuksessa haastattelut ovat Blommaertin ja Jienin (2010: 44–52) mukaan pikemminkin keskusteluja, joissa molemmat osapuolet vaikuttavat osaltaan dialogin kulkuun. Jag bor i Oravas -hankkeessa ensimmäiset turvapaikanhakijoiden haastattelut olivat narratiivisia (ks. esim. Hyvärinen & Löyttyniemi 2009: 189–222) ja muut yhdestä tai kahdesta alkukysymyksestä ponnistavia keskusteluja. Viranomaishaastattelut olivat aluksi puolistrukturoituja ja sen jälkeen teemakeskusteluja (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2000).

Tein aineistonkeruumatkoilla yhteensä seitsemän yksilöhaastattelua (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 47–48): kaksi opettajille ja viisi turvapaikanhakijoille. Opettajien haastattelut kestivät 71–84 min/henkilö ja turvapaikanhakijoiden haastattelut 17–36 min/henkilö. Yhteensä haastattelumateriaalia kertyi siis noin 5 tuntia, ja se ääninauhoitettiin. Opettajien haastattelut tehtiin suomeksi, neljän turvapaikanhakijan haastattelut englanniksi ja kahden turvapaikanhakijan haastattelut molempia kieliä käyttäen. Kielet valikoituivat haastateltavien toiveiden mukaisesti, mutta yhteisen äidinkielen puuttuminen toi haastatteluihin omat haasteensa. Riskit väärinymmärryksistä, johdattelevista kysymyksistä ja suppeista vastauksista olivat haastatteluissa läsnä, minkä otan analyysissäni huomioon.

Olin miettinyt ensimmäisen aineistonkeruumatkan perusteella etukäteen teemoja ja kysymyksiä, mutta haastatteluiden edetessä kysymysten muotoilu ja esittämisjärjestys saattoivat muuttua. Menetelmänäni oli siis puolistrukturoitu teemahaastattelu (ks. Syrjälä & Numminen 1988). Opettajien haastattelut alkoivat avoimilla kysymyksillä opettajien taustoista, mutta muiden kysymysten paikka ja muoto vaihtelivat. Lisäksi tein useita jatkokysymyksiä opettajien vastausten perusteella. Turvapaikanhakijoiden haastattelut olivat englannin kielen käytön vuoksi tarkemmin rajattuja. Myös niissä ensimmäiset kysymykset käsittelivät taustaa, minkä jälkeen siirryin suomen kieleen, kielenoppimistavoitteisiin ja kielikontakteihin. Lopuksi esitin muutamia kysymyksiä turvapaikanhakijoiden vapaa-ajan aktiviteeteista. Niiden avulla pyrin selvittämään kielimaiseman vaikutusta turvapaikanhakijoiden kielenkäyttötottumuksiin sosiaalisen median roolia unohtamatta. Haastattelu-rungot ovat liitteissä 1 ja 2.

Olin ollut seuraamassa osan haastatelluista suomen kielen opetusta aikaisemmin, mutta muuten olimme toisillemme ennestään tuntemattomia. Haastattelemani turvapaikanhakijat eivät tienneet haastattelusta etukäteen, sillä valikoimme heidät yhdessä opettajan kanssa sen perusteella, ketkä suomen kielen tunnille tulleista opiskelijoista osasivat englantia. Osallistuminen opetukseen oli

vaihtelevaa, joten ennakointi ei ollut tässä tilanteessa mahdollista. Turvapaikanhakijoiden haastatteluissa mukana olimme vain minä ja haastateltava. Tiloina toimivat tyhjillään olevat kokous- tai luokkahuoneet, jotka turvasivat rauhallisen keskusteluhetken. Tilanteen äkillisyys aiheutti kuitenkin osassa turvapaikanhakijoista jännittyneisyyttä, ja osa heistä suhtautui haastatteluun ja nauhuriin aluksi hieman epäluuloisesti. Tutkimuseettiset periaatteet – joihin palaan tarkemmin luvussa 4.6 – eivät olleet heille mahdollisesti ennestään tuttuja, ja aikaisemmat kokemukset haastatteluista saattoivat rajoittaa poliisin ja Migrin puhutteluihin. Haastattelijalla on suuri vastuu avoimen ja kunnioitettavan ilmapiirin luomisessa (Kananen 2014: 89), ja pyrinkin rakentamaan luottamusta haastateltaviin monin eri tavoin. Kerroin opiskelevani itse opettajaksi ja olevani siksi kiinnostunut kielenoppimisesta. Kehuin myös haastateltavien monipuolista kielitaitoa ja käänsin keskustelun välillä omiin kielenoppimiskokemuksiini, mikä erotti tilanteen Migrin, poliisin tai sosiaalityöntekijöiden tekemistä haastatteluista. Lisäksi roolini osana tutkimusryhmää edesauttoi varmasti luottamuksen muodostumista, sillä muut tutkijatiimin jäsenet olivat ehtineet rakentaa luottamuksellista suhdetta vastaanottokeskusten asukkaisiin ja työntekijöihin jo ennen omia aineistonkeruuretkiäni. Näkemykseni mukaan positioni muuttuikin keskustelun edetessä haastattelijasta enemmän keskustelukumppanin suuntaan. Haastattelemieni opettajien kanssa keskustelu sujui alusta alkaen avoimesti. Heille tutkimukseen osallistuminen ja tutkimuseettiset periaatteet olivat oletettavasti etukäteen tuttuja, minkä lisäksi olin viettänyt heidän kanssaan aikaa jo ennen haastatteluja. Suomen kielen opettajaksi opiskelevana positioni liikkui sisäryhmän ja tutkijan rajamailla. Koen, että opiskelijastatuksestani saattoi olla myös hyötyä tilanteen vapautuneisuuden kannalta.

4.5 Aineistojen analyysivaiheet ja -menetelmät

Etnografisessa tutkimuksessa rajanveto aineistonkeruun, käsittelyn ja analyysin välille on usein vaikeaa ja joskus jopa mahdotonta (Pöyhönen 2004: 77). Edellä olen kuvannut aineistonkeruuta erillisenä tutkimuksen osana, vaikka todellisuudessa analyysini alkoi jo ensimmäisestä aineistonkeruumatkastani. Loput analyysivaiheet olen havainnollistanut taulukkoon 3.

Vaihe	Sisältö
Analyysivaihe 1	Haastattelujen keskeinen sisältö ja litterointi
Analyysivaihe 2	Haastattelujen koodaus teemoittain ja teoreettisten käsitteiden muodostus
Analyysivaihe 3	Kenttämuistiinpanojen kytkeminen haastatteluihin
Analyysivaihe 4	Valokuvien valitseminen
Analyysivaihe 5	Yksityiskohtainen analyysi; suhteuttaminen yhteiskunnalliseen ja teoreettiseen viitekehykseen

Taulukko 3. Tutkimuksen analyysivaiheet.

Aloitin aineistojen käsittelyn litteroimalla turvapaikanhakijoiden ja opettajien kanssa tekemäni haastattelut. Litterointitapa oli karkea, koska huomioni keskittyi haastateltavien puheeseen, ei niinkään vuorovaikutukseen tai sen rakentumiseen. Samalla alkoi myös aineiston analyysi, sillä tein valintaa siitä, mitä kohtia litteroin. (Ruusuvoori 2010: 424–428.) Jätin merkitsemättä epäselviä tai tutkimusongelman kannalta epärelevanttejä kohtia mutta tein muistiinpanoja haastattelujen nonverbaalista viestinnästä, jos se oli mielestäni sisällön kannalta merkittävää. Poistetut kohdat olen merkinnyt aineistonäytteisiin kahdella ajatusviivalla ja nonverbaalit viestit hakasulkeilla. Jokaisen aineisto-otteen perään olen kirjannut, kenen haastattelusta ote on peräisin. Mikäli mukana on myös oma ääneni, olen merkinnyt sen H-kirjaimella (H=haastattelija) ja haastateltavan äänen hänen pseudonyyminsä ensimmäisellä kirjaimella. Jokaisen aineisto-otteen perässä on myös haastateltavan koko pseudonyymi. Luettavuuden helpottamiseksi olen sijoittanut aineistoesimerkkeihin välimerkkejä puheessa esiintyvien taukojen merkiksi sekä merkinnyt erisnimet isolla alkukirjaimella. Litteroinnin merkintätavat ovat liitteessä 3.

Kun olin litteroinut haastattelut, koodasin eli klusteroin ne sisällönanalyysin mukaan (ks. Tuomi & Saarijärvi 2009: 110). Luin yhden haastattelun kerrallaan ja merkitsin monikielisyyteen liittyviä kohtia. Koodeja kertyi lopulta 10: 1) suomen kielen merkitys, 2) suhtautuminen suomen kielen opiskeluun, 3) suhtautuminen suomen kielen opetuksen käytänteisiin, 4) suomen kielen opiskelu suhteessa ruotsin kielen opiskeluun, 5) suomen kielen opettajan rooli, 6) kielimaiseman rooli,

7) kielirepertuaari, 8) arjen kielenkäyttö, 9) sosiaaliset kontaktit, 10) turvapaikanhakijoiden elämäntilanne. Valtaosa teemoista tuli esille jokaisessa haastattelussa. Koodauksen jälkeen tutkimusaihe alkoi rajautua, joten aloin valikoidun tiedon perusteella täsmentää teoreettista viitekehystä (ks. Tuomi & Saarijärvi 2009: 111).

Haastattelut läpikäytyäni vertasin analyysiluokkia kenttämuistiinpanoihini. Tarkoitukseni oli selvittää, toistuisivatko haastatteluissa esiintyneet teemat myös muussa aineistossa. Koodasin myös kenttämuistiinpanot samoilla koodeilla ja täsmensin samalla analysoitavia teemoja.

Äänitallenteiden ja kirjallisten muistiinpanojen analysoinnin jälkeen vuorossa oli valokuvien valitseminen. Jag bor i Oravais -tiimi oli tallentanut hankkeen yhteiseen materiaalikansioon satoja kuvia, joiden joukosta poimin kuvia, jotka havainnollistivat mielestäni mahdollisimman todenmukaisesti tutkimusympäristön kielimaisemaa. Kielimaisematutkimuksessa kuvattavan tekstiaineiston rajaaminen on tärkeää (ks. esim. Linkola 2014: 89), ja valitsinkin analysoitaviksi kuviksi lopulta opetustekstejä, vastaanottokeskuksen ja kansanopiston seinillä olevia tiedotteita, kehotuksia, opasteita, tutkimusympäristössä olevia tienviittoja sekä internetistä peräisin olevan tekstin. Kielimaisematutkimusta mukailen (ks. esim. Linkola 2014: 102–117) jaottelin valitut kuvat käytettyjen kielten, tekstin laatijatahojen, pysyvyyden ja funktioiden mukaan.

Kun olin käynyt kaikki aineistoni läpi, ryhmittelin ne hahmottelemaani analyysikehikkoon. Kolmiosainen kehikko perustui tutkimuskysymyksiini, jotka olivat niin ikään hakeneet lopullista muotoaan aineiston keruun ja sen käsittelyn aikana. Luin aineistoani läpi useaan otteeseen varmistaakseni, että olin löytänyt tutkimuskysymysteni kannalta olennaiset teemat. Samalla yhdistelin sekä teoreettisia käsitteitä että turvapaikanhakijoihin liittyviä lakeja ja kartoituksia aineistosta tekemiini tulkintoihin. Sisällönanalyysiin nojaten etenin siis empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää ja yhteiskunnallisempaa näkemystä (ks. Tuomi & Saarijärvi 2009: 112). Turvapaikanhakijoiden niin kutsutut kielenkäyttöprofiilit hahmottelin Jag bor i Oravais -hankkeen yhteisen mallin pohjalta (Pöyhönen, Kokkonen & Tarnanen tulossa). Analyysin jokaisessa vaiheessa kävin keskustelua hankkeen tutkijoiden kanssa, joten tekemiäni tulkintojen ja päätelmien taustalla vaikuttivat myös muiden alueella olleiden kokemukset.

4.6 Tutkimuseettiset kysymykset

Etnografisessa tutkimuksessa eettiset ratkaisut on otettava tarkasti huomioon, sillä tutkija tarkastelee lähietäisyydeltä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden todellisuutta (Pole & Morrison 2003:

144). Tutkijan täytyy olla jatkuvasti tietoinen oman toimintansa vaikutuksista tutkimuksen eri osapuoliin, jotka saattavat kokevat epävarmuutta ja ahdistusta tilanteen johdosta. Varmistaakseen tutkimukseen osallistuvien autonomisuuden tutkijan on oltava varma siitä, että osallistujat tietävät, mikä on tutkimuksen aihe ja mihin sitä käytetään. (Iphofen 2013: 1–4.) Omassa tutkimuksessani pääosa tutkittavista henkilöistä on haavoittuvaisessa asemassa olevia turvapaikanhakijoita, minkä vuoksi tutkimuseettiset periaatteet ovat olleet erityisen huomion alla. Seuraavassa erittelen, millä tavoin olen pyrkinyt varmistamaan, että nämä periaatteet toteutuvat.

Tutkimuslupien selkeys ja läpinäkyvyys ovat etnografisen tutkimuksen tärkeimpiä periaatteita (Iphofen 2013: 2). Tutkimuslupaprosessi on turvapaikanhakijoiden tutkimuksessa erilainen verrattuna tyypillisempään etnografiaan, ja Jag bor i Oravais -hankkeen muut tiimiläiset olivatkin hakenneet luottamusta vastaanottokeskuksen henkilökuntaan puoli vuotta ennen varsinaista tutkimusta. Kun itse aloitin tutkijaryhmässä syyskuussa 2015, hankkeeseen oli jo hankittu yhteiset tutkimusluvut. Tarkan harkinnan jälkeen teimme tutkijaryhmässä hyvin poikkeuksellisen ratkaisun, emmekä pyytäneet turvapaikanhakijoilta kirjallista suostumusta tutkimukseen. He olivat tottuneet haastatteluihin, joita olivat tehneet viranomaiset. Meidän tutkijoiden oli tehtävä toisin, sillä luottamus ei synny, jos ensimmäisenä on edessä kirjallinen suostumuslomake Kysyin jokaiselta tutkimukseeni osallistuvalla henkilökohtaisesti, saisinko käyttää tekemiäni havaintoja ja haastatteluja osana tutkimustani. Turvapaikanhakijoille saatoin käytännön syistä selittää tilanteen suullisesti vasta haastatteluhetkellä (ks. luku 4.4.2), mutta opettajille lähetin etukäteen sähköpostiviestit. Sain kaikilta tutkimukseeni osallistuvilta myöntävät vastaukset.

Kuten etnografiselle tutkimukselle on ominaista, käytin tutkimuksessani useita eri aineistonkeruumenetelmiä. Käyttämällä menetelminäni sekä havainnointia, kenttämuistiinpanoja, valokuvausta että haastatteluja pyrin välttämään yksipuolisia näkökulmia ja saamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolisen kuvan. Samalla menetelmiin liittyi kuitenkin eettisiä riskejä. Havainnoinnissa eettiset pohdinnat koskivat sitä, miten läsnäolomme vaikutti tutkittavan tilanteen autenttisuuteen ja millaisia ajatuksia se tutkimukseen osallistuvissa herätti. Monet turvapaikanhakijat ovat epävarmassa elämäntilanteessaan oppineet olemaan luottamatta vieraisiin ihmisiin (Khosravi 2013), eikä roolimme tutkijoina tehnyt meistä muita tuntemattomia ihmisiä luotettavampia (Pöyhönen ym. tulossa). Vähitellen Jag bor i Oravais -ryhmästä tuli kuitenkin tuttu näky alueella, mikä kasvatti oletettavasti luottamusta ja lisäsi havainnointitilanteiden neutraaliutta. Samalla oma työni helpottui. Liittyessäni mukaan hankkeeseen muu ryhmä oli vierailut alueella pariin otteeseen ja tehnyt pohjatyötä luottamuksen saavuttamiseksi. Turvapaikanhakijoiden arkaluontoisen tilanteen vuoksi emme kuitenkaan käyttäneet kameraa oppitunneilla, vaan kuvasimme ympäristöä vain sil-

loin, kun opiskelijoita ei ollut lähellä. Perustelimme valintaa sillä, että kamera olisi saattanut aiheuttaa osassa turvapaikanhakijoita epäluuloisuutta ja vaarantanut täten tutkimuksen luotettavuutta. (Bogdanoff 2016: 56.)

Suurin tutkimuseettinen kysymykseni liittyi haastatteluihin – erityisesti turvapaikanhakijoiden kohdalla. Luvussa 4.4.2 olen käynyt läpi haastattelutilanteita. Olen eritellyt sitä, millä keinoin pyrin rakentamaan luottamusta haastateltaviin ja sitä, miten siinä mielestäni onnistuin. Haastattelun onnistumisen edellytyksenä on haastattelijan ja haastateltavan keskinäinen ymmärrys. Sen syntymiseen vaikuttavat niin kielelliset kuin kulttuurisetkin erot, joista molemmat nousivat omassa tutkimuksessani keskiöön. (Rastas 2009: 80.) Turvapaikanhakijoiden haastattelut tein pääosin englanniksi, mutta parissa haastattelussa turvapaikanhakija toivoi itse haastattelukieleksi suomea, jolloin kunnioitin tätä toivetta. Emme käyttäneet hankkeessa tulkkeja, sillä kaikki alueen tulkit olivat viranomaiskäytössä, migrin tai poliisin puhutteluissa, ja halusimme irrottautua tästä kontekstista. Lisäksi tulkin käyttö olisi saattanut vaikeuttaa luottamuksen saavuttamista. Kielivalinnat toivat haastatteluihin kuitenkin omat haasteensa, sillä väärinymmärtämisen riskit olivat ei-äidinkielisissä haastatteluissa ilmeiset. Pyrin minimoimaan nämä riskit tekemällä tarkentavia kysymyksiä ja tallentamalla haastattelut, jotta voisin palata niihin myöhemmin. Tarkentavista kysymyksistä huolimatta päätin kuitenkin jo osassa haastattelutilanteita, etten tulisi käyttämään epäselvältä tuntuvia aineisto-otteita tutkimuksessani. Esimerkiksi Yasirin kommentteja esiintyy analyysissäni tästä syystä hyvin niukasti. Lisäksi olen kirjoittanut valitsemani haastattelunäytteet sanatarkasti auki omien, mahdollisesti väärin tulkintojeni välttämiseksi.

Kielen lisäksi toinen tutkimuseettinen kysymys turvapaikanhakijoiden haastatteluissa liittyi kulttuurieroihin. Erilaiset viranomaiskuulustelut olivat tulleet kaikille haastattelemilleni turvapaikanhakijoille tutuiksi turvapaikkaprosessin myötä, joten omien tarkoitusperieni läpikäyminen ennen haastattelutilannetta oli ensiarvoisen tärkeää. Selitin englanniksi, ettei tutkimusryhmällä ollut mitään tekemistä tai valtaa heidän turvapaikkapäätökseensä, vaan olin kiinnostunut vain ja ainoastaan heidän kielenkäyttötottumuksistaan. Haastattelijan ja haastateltavien välisten kulttuurierojen lieventämiseksi on esitetty muun muassa sitä, että tutkija samaistuisi haastateltavansa viiteryhmään (Rastas 2009: 84–85). Kielenkäytön näkökulmasta yritinkin keventää tunnelmaa pahoittelemalla omaa heikkoa ruotsin kielen taitoani ja korostamalla, ettei haastattelukielenä käytetty englanti ollut myöskään itselleni vahvin kieli. Osa haastatelluista halusi kertoa myös perheestään ja matkastaan Suomeen, mutta tutkimuseettisistä syistä nämä puheenvuorot eivät ole mukana tutkimuksessani.

Opettajien haastatteluissa kieli- ja kulttuurierot eivät olleet vahvasti läsnä, mutta myös heidän haastatteluihinsa liittyi eettisiä ongelmia. Koska olimme tavanneet jo ennestään, tunnelma oli näh-

däkseni alusta asti avoin ja vapautunut. Aiheissa mentiin hetkittäin hyvin henkilökohtaisiin kokemuksiin, jolloin haastateltava saattoi pyytää, ettei kommenttia käytettäisi tutkimustarkoitukseen. Kunnioitin tätä toivetta, enkä nostanut aineistoesimerkiksi mitään sellaista, joka saatettiin haastattelutilanteessa mieltää kahdenkeskiseksi keskusteluksi.

Keräämäni aineisto tallennettiin sähköisessä muodossa Jag bor i Oravais -hankkeen tietosuojattuun kansioon. Ainoastaan hankkeen jäsenillä on pääsy aineistoon, jonka asianmukaisesta säilytyksestä ja hävittämisestä hanke vastaa.

Yleisistä tutkimuseettisistä periaatteista poiketen toin tutkielmassani esille vastaanottokeskuksen ja kansanopiston tarkat nimet. Asiasta oli sovittu Jag bor i Oravais -hankkeen tutkimuslupavaiheessa, joten nimeäminen kuului myös hankkeen oikeuksiin. Tämä aiheutti analyysivaiheessa paljon pohdintaa; miten suojaisin tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä, jotta haastateltavien ja opetuspuoleisten yhdistäminen vaikeutuisi. Anonymiteetin suojaamiseksi päädyin käyttämään pseudonyymejä. Hankkeen eettinen periaate oli käyttää erilaisia pseudonyymejä samasta ihmisestä, joten valitsin niin opettajien kuin turvapaikanhakijoidenkin pseudonyymeiksi tavallisia, kunkin omaan äidinkieleen sopivia nimiä. Muuten päädyin kertomaan haastateltavista vain työni kannalta välttämättömimmät tiedot. Taulukkoon 1 merkitsin opettajien pseudonyymit ja työtehtävät, taulukkoon 2 puolestaan turvapaikanhakijoiden pseudonyymit, äidinkielet ja iät. Koska tutkimukseni kohteena ovat kielet, en kokenut turvapaikanhakijoiden lähtömaiden nimeämistä tarkoituksenmukaiseksi. Perusopetuksen ylittäneiden alaikäisten nuorten ja aikuisten erottelemisen oli sen sijaan työni kannalta tärkeää. Samalla halusin osoittaa tutkimukseen osallistuneiden kuuluvan ikänsä puolesta Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden enemmistöön; vuonna 2015 Suomeen saapuneista turvapaikanhakijoista 56 % oli 19–34-vuotiaita (Migri 2017i).

Alun perin tarkoitukseni oli käyttää tutkimuksessa turvapaikanhakijoiden itsensä ottamia kuvia omasta kielimaisemastaan. Tämä suunnitelma kuitenkin muuttui, sillä monessa vastaanottamassani kuvassa näkyivät kuvan ottajan kasvot. Näiden kuvien esittäminen olisi siis ollut vakava tutkimuseettinen rike. Lopulta päädyin käyttämään tutkimuksessani yhtä turvapaikanhakijan ottamaa kuvaa ja seitsemää hankkeen jäsenten itse ottamaa kuvaa, joissa ihmisiä ei näy. Haastatteluiden ja kenttämuistiinpanojen joukosta valitsin aineistoesimerkeiksi Iphofenin (2013: 2) mainitsemien periaatteiden mukaisesti tarkoituksenmukaisia ja lyhyitä otteita.

Tutkimukseni loppuvaiheessa kiinnitin erityistä tarkkuutta siihen, että raportoinnissani ei esiintyisi arvottaviksi tulkittavia ilmauksia. Jag bor i Oravais -hankkeen tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti tavoitteenani on ollut luottamus ja kunnioitus tutkimukseen osallistuneita kohtaan. On tärkeää huomioida, että poikkeuksellinen lupakäytännöni ei tee tutkimuksesta epäeettistä,

vaan tämä oli tarkkaan harkittu. Tutkijoita sitoivat samat eettiset periaatteet kuin muutenkin. Olemme pitkittäisen etnografian aikana neuvotelleet tutkimukseen osallistumisesta jokaisella kerralla. Olemme varmistaneet, voiko tilanteen tallentaa vai ei ja haluaako henkilö jatkaa tutkimukseen osallistumista vai ei.

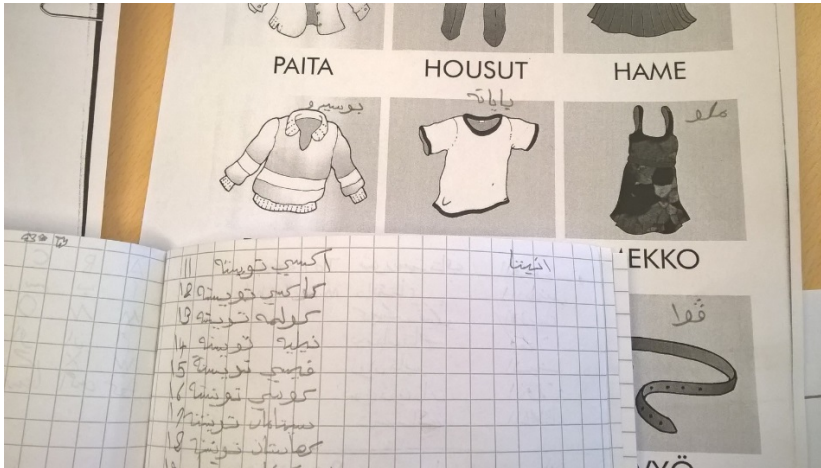
5 ANALYYSI

Tässä analyysiluvussa tarkastelen eri kielten näkymistä ja käyttöä turvapaikanhakijoiden ja vastaanottokeskuksen arjessa (5.1), turvapaikanhakijoiden suhtautumista suomen kielen opiskeluun (5.2) sekä suomen kielen opettajien kokemuksia suomen kielen merkityksestä ja heidän omasta roolistaan (5.3). Luvun taustalla ovat ruotsin kielen valta-asema paikkakunnalla sekä kielimaiseman monikielisyys.

5.1 Eri kielten näkyminen turvapaikanhakijoiden ja vastaanottokeskuksen arjessa

5.1.1 Kielimaiseman kielet

Jag bor i Oravais -hankkeen tutkijaryhmän kanssa tekemillämme aineistonkeruumatkoilla olemme tehneet visuaalista etnografiaa muun muassa kuvien ja kenttäpäiväkirjojen avulla. Näiden kymmenien kuvien joukosta olen valinnut kahdeksan kuvaa, jotka antavat mielestäni kielimaisemasta kattavan ja havainnollistavan kuvan. Kuvien kautta pyrin tuomaan esille alueen monikielisyyttä. Olen järjestänyt kuvat siten, että kuvat 1–2 on otettu opetustilanteista, kuvat 3–6 opetustilojen ulkopuolelta ja kuva 7 vastaanottokeskuksen ympäristöstä. Kuva 8 on erään haastattelemani turvapaikanhakijan ottama. Väliin olen lisännyt omia kenttämuistiinpanojani, jotta kielimaisemaa olisi mahdollista tarkastella laajemmin kuin vain kuvien perusteella (ks. esim. Shohamy & Waksman 2009). Linkolan (2014) tavoin kiinnitän huomioita paitsi kuvien teksteissä esiintyviin kieliin myös niiden pysyvyyteen/vaihtuvuuteen, laatijatahoihin sekä funktioihin. Kielet – ja niiden käyttämättä jättäminen (Dufva & Pietikäinen 2009: 8) – heijastavat kielimaiseman kielijakaumaa sekä taustalla olevia kieli-ideologioita. Tekstin pysyvyys indikoi kielen vaikutuksen kestoa kielimaisemassa, ja laatijatahoista voidaan puolestaan päätellä kunkin tahon kielipoliittisia tavoitteita ja funktioista erikielisten tekstien painotuksia. (Linkola 2014: 102–118.)



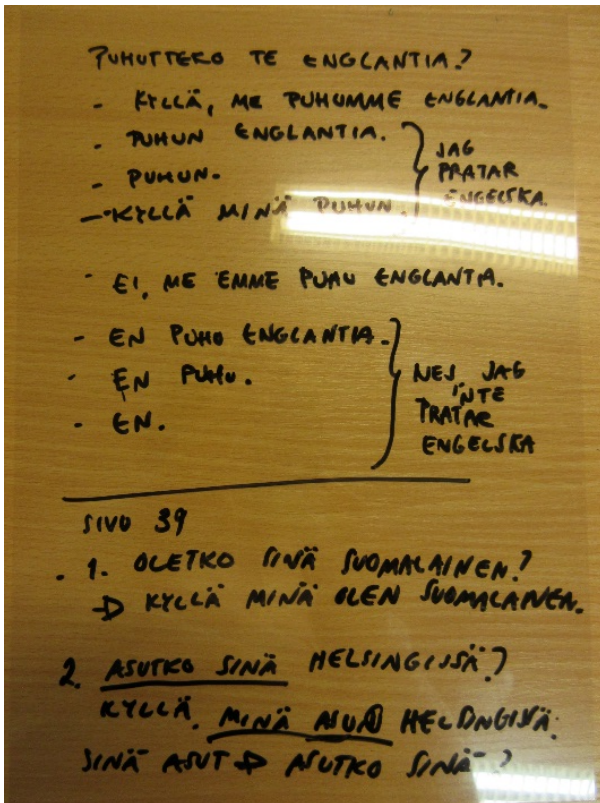
Kuva 1. Opiskelijan suomen kielen oppitunnin muistiinpanot, apukielenä arabia.

Kuvassa 1 nähdään arabiankielisen opiskelijan suomen tunnin muistiinpanot, jossa suomenkieliset vaatesanat on käännetty omalle äidinkielelle. Kuva tuo yleisemmälläkin tasolla esille opiskelijoiden monikielisyyden; opiskelukielen tukena toimivat muut osatut kielet. Lyijykynällä kirjoitettu teksti on vaihtuva, mutta käytännössä se voi opetusfunktionsa vuoksi kulkea käyttäjän mukana pitkäänkin. Vaikka suomenkielisten sanojen rinnalle on lisätty tarkoitetta esittävät kuvat, ne eivät kuviin tottumattomille opiskelijoille kerro tekstiä enempää (Koukkari-Anttonen, Vaarala & Ylönen 2007: 14). Opetustilanteessa käytössä olikin autenttisia vaatteita, mitä kuvaa kenttäpäiväkirjastani peräisin oleva aineisto-ote (1).

(1)

Toimme tutkijaryhmän kanssa Oravaisiin jätesäkkikaupalla vaatteita, joita jyvaskyläläiset ihmiset olivat halunneet lahjoittaa turvapaikanhakijoille. Varsinaisen käytön lisäksi niiden avulla opittiin nyt suomea: "Mikä tämä vaate on? Minkä värinen se on? Milloin sitä käytetään? Kenellä teistä on tällainen vaate?" (Kenttäpäiväkirja 17.11.2015)

Aineistoesimerkissä on kuvattu opetuksen opiskelijalähtöisyyttä. Äänessä ovat opiskelijat itse, jotka voivat yhdistää aikaisemmin oppimansa uusiin sanoihin. Niin ikään opiskelijalähtöistä opetustapaa havainnollistaa kuva 2.



Kuva 2. Suomen kielen oppitunnin opetusmateriaali, apukielenä ruotsi.

Suomen opettajan laatimassa tekstissä opiskellaan kielitaidon ilmaisua. Samoin kuin kuvan 1 kohdalla opetukseen tarkoitettu teksti on vaihtuva, eikä sitä opettajan mukaan uusiokäytetä. Opetuskielenä on suomi ruotsin kielen kulkiessa kuitenkin rinnalla mukana. Kuva 2 heijasteleekin opettajan holistista näkökulmaa monikielisyyteen (ks. Creese & Blackledge 2010); suomea ja ruotsia ei eroteta toisistaan. Aineisto-otteessa (2) reflektoin apukielen käyttöä kenttäpäiväkirjassani.

(2)

Päysin tänään toimimaan nuorten turvapaikanhakijoiden bingoemäntänä, sillä ensimmäisen tunnin tavoitteena oli kerrata numeroita suomeksi. Opettajan mallin mukaisesti kään- sin monet numerot myös ruotsiksi, koska ilman apukieltä osa suomenkielisistä numeroista tuotti nuorille ongelmia. Hyvä suomen kertausharjoitus opiskelijoille ja ruotsin kertausharjoitus minulle. (Kenttäpäiväkirja 19.11.2015)

Aineisto-otteessa (2) luon konkreettista kuvaa siitä, miten ruotsin kielen vaikutus näkyi nuorten turvapaikanhakijoiden suomen opetuksessa. Ollessani luokan edessä jouduin jatkuvasti miettimään, miten samat asiat kääntyvät ruotsiksi. Itselleni haastavan tehtävän kautta sain todenmukaisen kuvan pedagogiikasta, jossa kaksikielinen ideologia tuodaan osaksi opetusta.



Kuva 3. Yksikielinen tiedote vastaanottokeskuksen seinässä, Oravainen.

Valtaosa Oravaisten vastaanottokeskuksen tiedotteista on moni- tai suomenkielisiä. Kuvan 3 tiedote on kirjoitettu vain suomeksi; yksinkertainen teksti, ilmoitetut päivämäärät ja aiheeseen liittyvä kuva riittänevät yksinään informoimaan turvapaikanhakijoita syksyn ruokakurssista. Tiedotteen kielivaihtoa viestii kuitenkin vastaanottokeskuksen ruotsinkielisen henkilökunnan myönteisestä suhtautumisesta alueen vähemmistökielen sekä sitoutumisesta yksikön kielenopetustavoitteeseen. Aineistonkeruumatkoilla tämä näkyi myös siten, että henkilöstö kannusti vapaaehtoisia käyttämään suomen kieltä. Samalla kun alueen vähemmistökielen eli suomen näkyvyyttä lisätään rajatulla alueella, edistetään turvapaikanhakijoiden suomen kielen oppimista. Vaihtuvalla tiedotteella ei kuitenkaan ole pitkäkestoisia vaikutuksia alueen kielimaisemaan. (Linkola 2014: 29, 108.)



Kuva 4. Monikielinen teksti vastaanottokeskuksen seinässä, Oravainen.

Kuvassa 4 olevan laminoituneen tekstin vaikutukset kielimaisemaan ovat paperista tekstiä pitkäkestoisempia (Linkola 2014: 109). Monikielisen kuvan kehoitus on kirjoitettu yhteensä kuudella kielellä siten, että ensimmäisenä on suomi ja sen jälkeen ruotsi, englanti, somali, venäjä ja arabia. Kuusikielinen kehoitus kuvastaa sitä kielitodellisuutta, jossa turvapaikanhakijat elävät. Taustalla näkyy paitsi vastaanottokeskushenkilöstön myönteinen asenne monikielisyyttä kohtaan myös kielten välinen hierarkkisuus.



Kuva 5. Kaksikielinen opastekyltti, Folkhälsan Norrvalla.

Siinä missä valtaosa Oravaisten vastaanottokeskuksen teksteistä oli suomen- tai monikielisiä, ovat Folkhälsan Norrvallan tekstin pääosin ruotsin- tai kaksikielisiä. Kansanopiston kielimaisema heijastaa ympärillä olevan alueen kielimaisemaa; ruotsi on enemmistökieli, mutta suomi vähemmistökielenä on pysyvissä teksteissä niin ikään otettu huomioon. Tämä näkyy muun muassa kuvan 5 kyltissä, jossa opasteet on kirjoitettu ensin ruotsiksi ja sitten suomeksi



Kuva 6. Folkhälsan Norrvallan ilmoitustaulu.

Vaikka Norrvallan opastekyltit ovat pääosin ruotsin- ja suomenkielisiä, vaihtuvat tekstit opiston ilmoitustaululla on suurelta osin kirjoitettu vain ruotsiksi tai vaihtoehtoisesti ruotsiksi ja englanniksi. Kuvassa 6 näkyvä ilmiö ei ole kaksikielisissä oppilaitoksissa lainkaan epätavallinen. Koulujen sisäistä kielimaisemaa käsittelevissä tutkimuksissa on huomattu, että kaksikielisyystavoitteet eivät yllä ilmoitustaulujen vaihtuviin teksteihin. Syyksi on epäilty epäselviä ja puutteellisia ohjeita sen suhteen, miten kaksikielisyttä luokkahuoneen ulkopuolella edistetään. (Tibategeza 2009: 213–216, 232.) Vaikka suoria päätelmiä kaksikielisyystavoitteista ei tässä kohtaa voida tehdä – kuvan 6 tekstien laatijat kun tulevat oletettavasti opiston ulkopuolelta – lisäävät ilmoitustaulun tekstit osaltaan mielikuvaa kielimaiseman ruotsinkielisyydestä.



Kuva 7. Kaksikielinen tienviitta, Oravainen.

Kuvan 7 tienviitalla on kuvien teksteistä selvästi pitkäkestoisin vaikutus alueen kielimaisemaan. Samalla se kuvaa alueen kaksikielisyyttä ja ruotsin enemmistökielen asemaa. Koska Vöyri on kaksikielinen enemmistökielenään ruotsi (ks. kuvio 6 luku 2.3), edellyttää Kielilaki (L 6.6.2003/423) kaikkien kunnan virallisten opasteiden merkittävän sekä ruotsiksi että suomeksi. Siinä missä kuvien 1–6 kielivalintojen takana ovat siis olleet yksityiset toimijat, on kaksikielisen tienviitan taustalla valtion säätelemä kielipolitiikka. (Linkola 2014: 112).

Kun pyysin haastattelemiani turvapaikanhakijoita lähettämään kuvia omasta kielimaisemastaan, lähetti eräs heistä kuvassa 8 esitetyn motivaatiotekstin. Testi on peräisin internetistä. Paljon puhuvassa tekstissä kehoitetaan englanniksi, että koskaan ei saa lopettaa yrittämästä tai uskomasta eikä koskaan saa luovuttaa, koska *sinun päiväsi koittaa vielä*. Turvapaikanhakijan näkökulmasta kuvan 8 teksti kuvaa uskoa tulevaisuuteen haastavassa elämäntilanteessa.

Never stop trying.
 Never stop believing.
 Never give up.
 Your day will come.

Kuva 8. Turvapaikanhakijan ottama kuva hänen omasta kielimaisemastaan.

Kielimaiseman näkökulmasta kuva 8 ilmentää internetin monikielisyttä osana yksilöiden kielimaisemaa; turvapaikanhakijat eivät ole riippuvaisia vain fyysisen ympäristönsä tarjoamista kielellisistä resursseista, minkä he myös itse tiedostavat. Se, mikä erottaa internetin niin sanotusta fyysisestä kielimaisemasta, on kunkin ihmisen vapaus luoda sisältöä millä kielellä tahansa kielipolitiikasta tai ympäristöstä välittämättä. Käytännössä jopa 55 prosenttia internetin sisällöstä on kuitenkin englanninkielistä (Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014:17–19), kuten myös kuvan 8 teksti. Internetin monikielisyys näkyy turvapaikanhakijoiden vapaa-ajan kielenkäytön lisäksi myös luokahuoneessa, mikä käy ilmi kenttäpäiväkirjaotteestani (3).

(3)

Moni turvapaikanhakija käytti suomen tunnilla jatkuvasti Googlen kääntämisohjelmaa. Kun yritin selittää jotakin sanaa, opiskelija kirjoitti sen saman tien puhelimeensa ja nyökkäsi ymmärtävänsä sen. Kysymymerkiksi jäi, mitä kääntäjä sanoi. (Kenttäpäiväkirja 18.11.2015)

Aineisto-otteessa (3) kuvaan internetin jatkuvaa läsnäoloa luokahuoneopetuksessa. Internetin kääntämisohjelmien kautta opiskelijoiden omat äidinkielet ovat merkittävä osa suomen kielen tunteja. Käytännössä luokahuoneen sisällä voi suomen, ruotsin ja englannin lisäksi olla käytössä kymmenkunta muuta kieltä, mikä kuvastaakin turvapaikanhakijoiden monikielistä arkea.

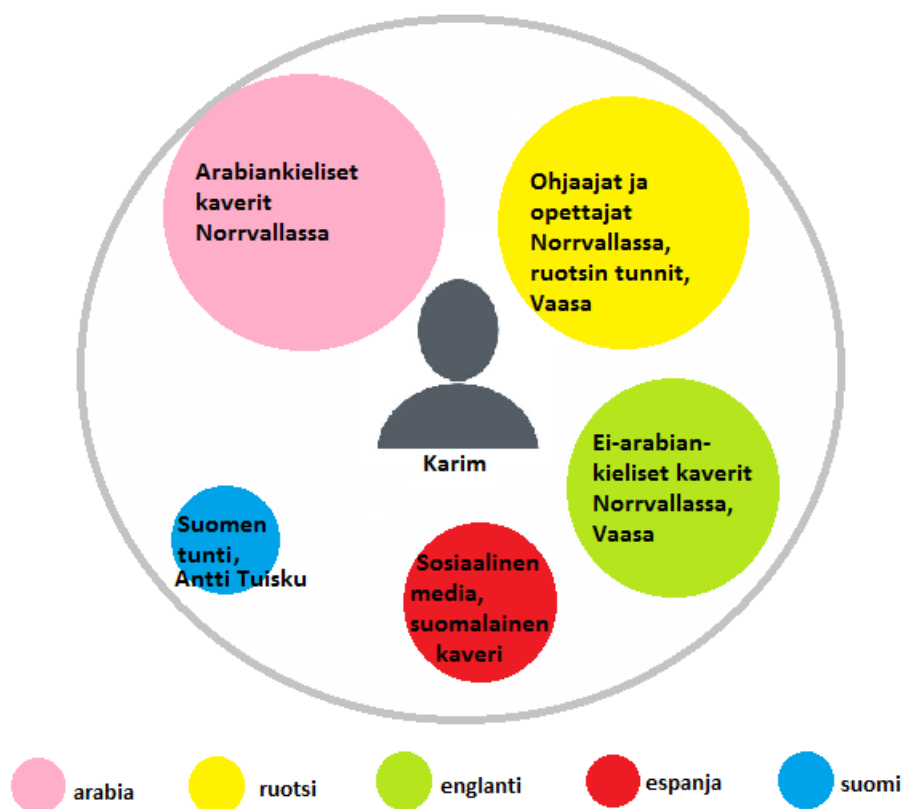
Kuvat 1–8 sekä aineisto-otteet 1–3 havainnollistavat tutkimusympäristön kielimaisemaa. Niissä esiintyvien kielten yhteenlaskettu lukumäärä on kuusi, joka pitää sisällään suomen, ruotsin, englannin, arabian, somalin sekä venäjän kielet. Luvussa ei ole mukana internetiä, ja todellisuudessa kielten lukumäärä onkin paljon suurempi. Valtaosa kielimaiseman teksteistä on kaksi- tai monikielisiä. Yksikieliset testit muodostuvat pääasiassa suomen- tai ruotsinkielisistä teksteistä, mutta mukana on myös esimerkiksi englanninkielisiä tekstejä. Kaksikielisisissä teksteissä on käytetty tavallisesti rinnakkain suomea ja ruotsia. Monikielisisissä teksteissä mukana on lisäksi englanti sekä yleisimpiä turvapaikanhakijoiden käyttämiä kieliä. Kielten lukumäärä riippuukin paitsi tekstien funktioista, myös niiden laatijoista. Yllä mainitut aineistonäytteet voidaan jakaa virallisiin opasteteksteihin ja yksityisten tahojen laatimiin opetus-, tiedote-, kehoitus- ja motivaatioteksteihin. Näistä viralliset opastekyltit ovat selvimmin kaksikielisiä, sillä niiden taustalla vaikuttaa alueen kielipolitiikka. Muiden tekstien kohdalla yksityiset tahot ovat suorittaneet kielivalinnan tapauskohtaisesti. Linkola (2014 112) huomauttaakin kielimaiseman olevan virallisten ja yksityisten tahojen yhdessä luoma eikä näin ollen esimerkiksi vain suomen- tai ruotsinkielinen. Vaikka virallisten opastekylyttien vaikutus kielimaisemaan on paperisia ilmoituksia pitkäaikaisempi, ne eivät suoraan indikoi kielimai-

seman pysyvyyttä. Tutkimaani kielimaisemaa voidaankin perustellusti kutsua hyvin dynaamiseksi (Linkola 2014: 109). Aineistokeruumatkojen aikaan uusia turvapaikanhakijoita saattoi saapua Oravaisiin ja Norrvallaan päivittäin, joten tilanteisiin tuli reagoida nopeasti. Samaan aikaan ihmisiä siirrettiin muihin yksiköihin tai heitä lähti ja palautettiin takaisin kotimaihinsa. Kaikki tämä teki alueen kielimaisemasta poikkeuksellisen muuttuvan.

5.1.2 Turvapaikanhakijoiden arjen kielenkäyttö

Edellä olen tarkastellut tutkimusympäristön monikielistä kielimaisemaa. Tässä luvussa analysoin, mitä kieliä haastatellut turvapaikanhakijat arjessaan käyttävät. Dufvan ja Pietikäisen (2009: 9–10) mukaan yksilön monikielisiä resursseja ja niiden käyttöä on mahdollista tarkastella kyselyiden, haastatteluiden ja havainnoinnin avulla. Arkikielenkäyttöä tarkastellessani aineistonkeruumenetelmänäni ovatkin olleet lähinnä turvapaikanhakijoille tekemäni haastattelut, joista olen koonnut viisi niin kutsuttua kielenkäyttöprofiilia. Kunkin turvapaikanhakijan omassa kielenkäyttöprofiilissa (ks. luku 4.5) olen pyrkinyt esittämään ne kielet, joita hän arjessaan käyttää ja ne kielenkäytön paikat, joissa hän arjessaan liikkuu. Tarkastelun kohteeksi nousevat ilmiöt sekä niitä kuvaavat käsitteet kielirepertuaari ja kieleily. Kielirepertuaarin, jolla tarkoitetaan sitä kielivarantoa joka yksilöllä on käytössään (Hymes 1996: 33), olen merkinnyt profiileihin eri värisillä ympyröillä. Ympyrän koko havainnollistaa sitä, kuinka paljon kieli on läsnä turvapaikanhakijan arjessa (Pöyhönen, Kokkonen & Tarnanen tulossa). Kielenkäytön paikat käyvät ilmi kunkin ympyrän sisään kirjoitetuista henkilöistä ja läsnäolon tiloista. Kieleily-ajattelun tavoin en kuitenkaan keskity siihen, miksi turvapaikanhakija on päätenyt käyttämään kyseistä kieltä. Kun jokainen yksilö nähdään kieleilijänä, joka käyttää vuorovaikutustilanteessa kaikkia kielellisiä resurssejaan, huomio keskittyy kielivalintojen sijaan yksilön tarpeeseen kommunikoida. (Lehtonen 2015: 4) Kieleily-ajattelu mukailee holistista näkökulmaa, johon tämä tutkimus nojautuu (ks. luku 3).

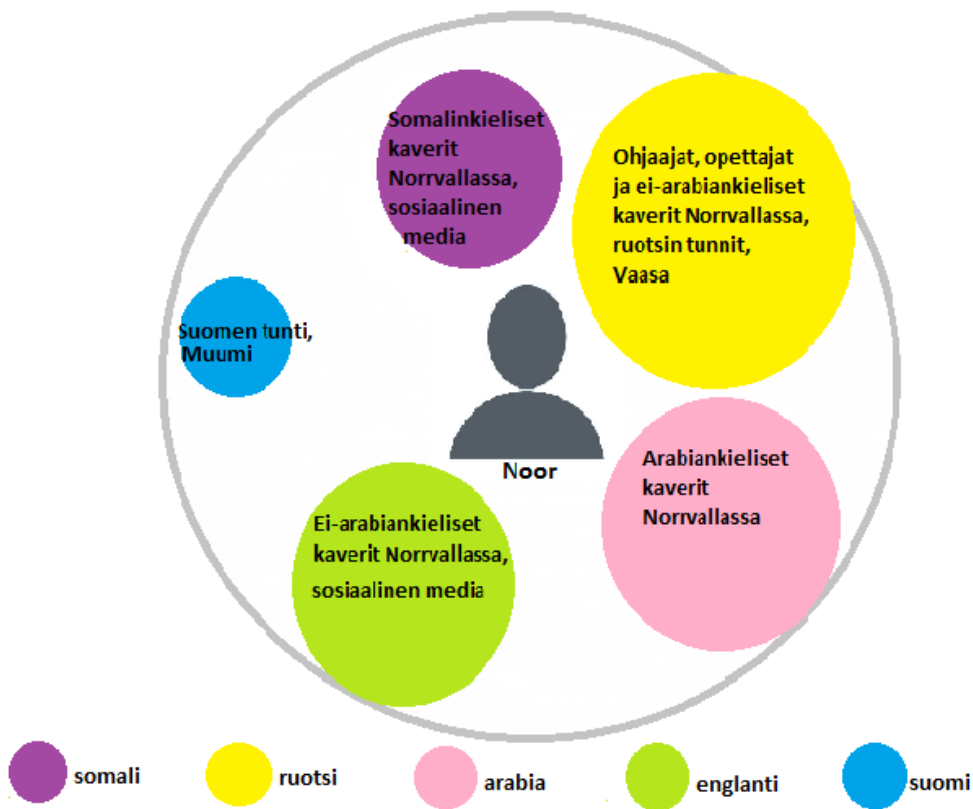
Ensimmäisenä tarkastelen Karimin kielenkäyttöprofiilia (kuvio 10). Karimin jokapäiväiseen kielirepertuaariin kuuluu viisi kieltä: arabia, joka on hänen äidinkiелensä, ruotsi, englantia, espanja ja suomi.



Kuvio 10. Karimin kielenkäyttöprofiili.

Kuvio 10 havainnollistaa, että Karim käyttää arjessaan eniten äidinkieltään arabiaa ja vähiten suomea. Läsnaolon tiloista ilmeisin on Norrvallan kansanopisto, jossa Karim viettää aikaa siellä niin ikään asuvien arabiankielisten ja ei-arabiankielisten Nutukka-ryhmäläisten kanssa. Lisäksi hän on päivittäin tekemisissä Norrvallassa työskentelevien opettajien ja ohjaajien kanssa. Karim on vierailut pari kertaa Vaasassa, mutta muuten elämämpiiri keskittyy lähinnä kansanopistoon ja sen lähiympäristöön. Fyysisen kielimaiseman lisäksi internetillä on kuitenkin merkittävä osa Karimin arjessa; hän kertoo käyttävänsä sosiaalista mediaa monipuolisesti ja hyödyntävänsä Youtubea sekä videoiden katsomiseen että musiikin kuuntelemiseen. Suomenkielisestä musiikista hän mainitsee Antti Tuiskun, jonka kappaletta hän alkaa haastattelun aikana hyräillä. Muuten Karimin suomen kielen käyttö rajoittuu suomen kielen oppitunneille, joita hänellä on kerran viikossa yhteensä kuusi tuntia kerrallaan.

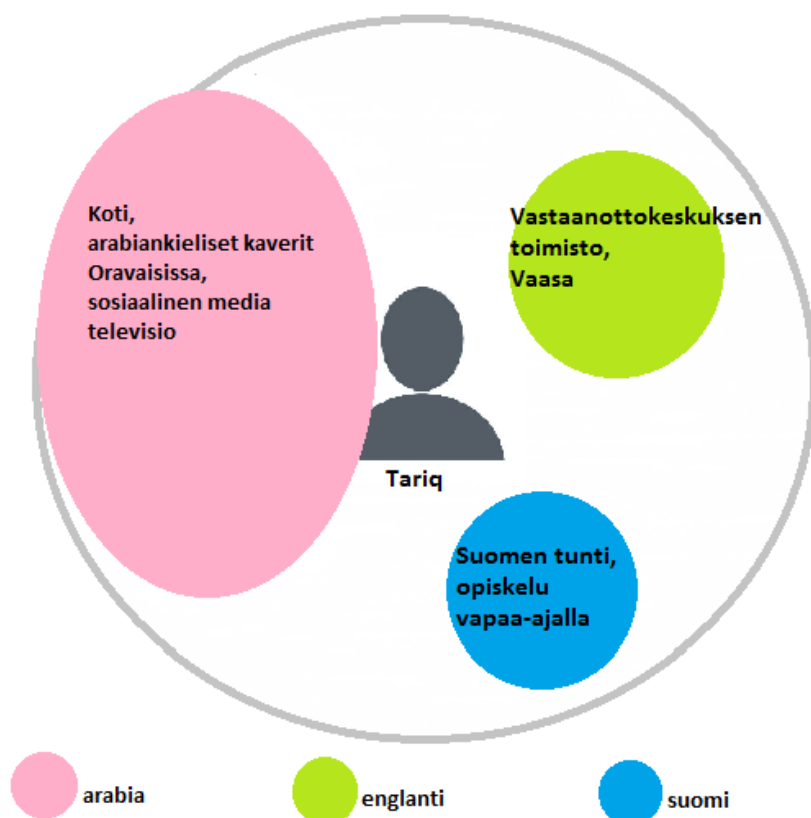
Toisena tarkastelen Noorin kielenkäyttöprofiilia (kuvio 11). Noorin kielirepertuaariin kuuluu Karimin tavoin viisi kieltä. Hänen äidinkieltensä on somali, ja sen lisäksi päivittäisessä käytössä ovat ruotsi, arabia, englanti ja suomi.



Kuvio 11. Noorin kielenkäyttöprofiili.

Noor kertoo käyttävänsä arjessaan eniten ruotsia, mutta aktiivisessa käytössä ovat myös äidinkieli somali, arabia sekä englanti. Nutukka-ryhmäläisenä Noorilla on suomea 6 tuntia viikossa, ja hän kertoo suomen kielen käytön rajoittuvan pääosin näille oppitunneille. Lisäksi hän katsoo Muumeja internetistä suomeksi, mikä on hänen mukaansa paitsi hauskaa myös opettavaista. Sosiaalisiin kontakteihin kuuluvat muut Norrvallassa asuvat Nutukka-ryhmäläiset, ohjaajat ja opettajat. Etäsuhteita Somaliassa asuviin sukulaisiin ja ystäviin hän kertoo pitävänsä yllä sosiaalisen median välityksellä.

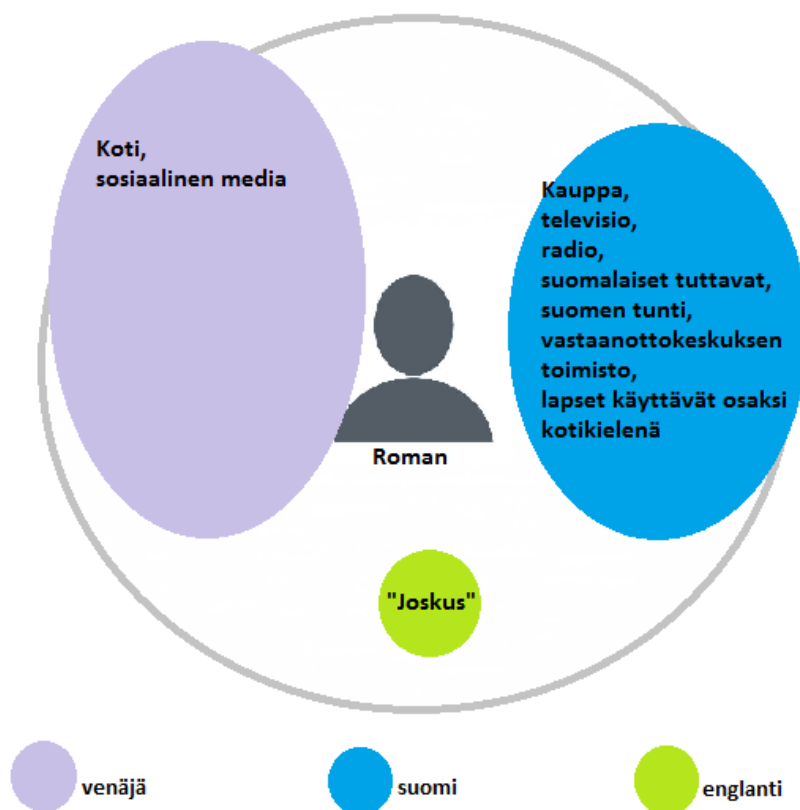
Kolmantena vuorossa on Tariqin kielenkäyttöprofiili (kuvio 12). Tariqin päivittäiseen kielirepertuaariin kuuluu kolme kieltä, joita ovat hänen äidinkielensä arabia, englanti ja suomi.



Kuvio 12. Tariqin kielenkäyttöprofiili.

Kuvio 12 havainnollistaa, että Tariq käyttää osaamistaan kielistä huomattavasti eniten äidinkieltään arabiaa. Suomea ja englantia hän kertoo käyttävänsä suunnilleen yhtä paljon. Läsnaolon paikkoja ovat asunto, vastaanottokeskus, sosiaalinen media ja televisio. Lisäksi hän kertoo käyneensä Vaasassa kerran ja toivoo muuttavansa sinne tulevaisuudessa. Tariq osallistuu järjestettyyn suomen kielen opetukseen kaksi kertaa viikossa, mikä tarkoittaa käytännössä noin neljää opetustuntia viikossa. Lisäksi hän kertoo opiskelevansa suomea päivittäin kotona ja opettavansa samalla myös vaimoan.

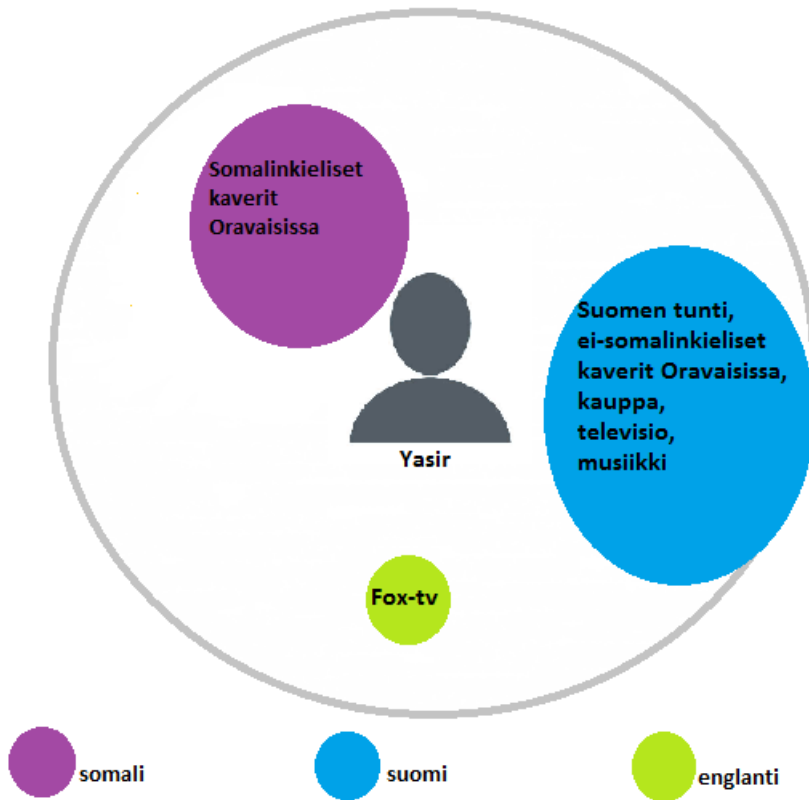
Neljäs kielenkäyttöprofiili (kuvio 13) havainnollistaa Romanin päivittäiseen arkeen kuuluvia kieliä, joita on kaksi: venäjä sekä suomi. Lisäksi hän kertoo käyttävänsä englantia silloin tällöin.



Kuvio 13. Romanin kielenkäyttöprofiili.

Romanin äidinkieli on venäjä, johon liittyviä läsnäolon paikkoja ovat asunto ja sosiaalinen media. Muuten käytössä on suomi, jota hän opiskelee noin neljä tuntia viikossa. Roman käyttää suomea asioidessaan vastaanottokeskuksen toimistossa tai kaupassa. Suomenkielisistä medioista hän hyödyntää radiota ja televisiota. Roman ja hänen perheensä ovat asuneet Suomessa useampaan otteeseen yli kolmen edellisvuoden aikana. Hänen lapsensa ovat käyneet suomenkielistä koulua ja käyttävät keskenään venäjää ja suomea. Lasten harrastusten ja koulun kautta Roman on myös saanut suomenkielisiä kontakteja.

Viidentenä tarkastelen Yasirin kielenkäyttöprofiilia (kuvio 14). Yasirin päivittäiseen kielirepertuaariin kuuluvat hänen äidinkielensä somali sekä suomi. Näiden lisäksi hän osaa myös hieman englantia.



Kuvio 14. Yasirin kielenkäyttöprofiili.

Kuvio 14 havainnollistaa, että Yasirin elämänpiiri keskittyy lähinnä Oravaisten vastaanottokeskusten ympäristöön. Hän käyttää somalia muiden somalinkielisten kavereiden kanssa, mutta suomen kielellä on hänen arjessaan suuri rooli. Yasir opiskelee suomea noin neljä tuntia viikossa ja käyttää kieltä asiointitilanteissa, opettajan kanssa ja ei-somalinkielisten kavereiden seurassa. Medioista hän hyödyntää suomenkielisen television lisäksi englanninkielistä Fox-kanavaa. Youtubesta Yasir kertoo kuuntelevansa suomenkielistä musiikkia; suosikkeja ovat Haloo Helsinki ja Maamme-laulu.

Ensimmäinen asia, joka edellä kuvatuista viidestä kielenkäyttöprofiilista nousee esille, on turvapaikanhakijoiden laaja kielirepertuaari. Haastatelluista jokainen käytti päivittäin useampaa kuin yhtä kieltä, suurin osa 3–5 kieltä. Äidinkielenään arabiaa tai somalia puhui neljä viidestä turvapaikanhakijasta. Yhden äidinkieli oli venäjä. Koska valtaosa vuonna 2015 Suomeen tulleista turvapaikanhakijoista oli kotoisin Irakista, Afganistanista, Somaliasta ja Syyriasta (ks. kuvio 2 luku 2), voidaan hyvällä syyllä olettaa maiden puhutuimpien kielten – arabian, darin ja somalin – olevan yleisestikin vastaanottokeskusten puhutuimpia kieliä. Äidinkieltä käytettiin paitsi muiden samankielisten turvapaikanhakijoiden kanssa kommunikointiin myös maantieteellisesti kaukana oleviin ystäviin

ja sukulaisiin. Heihin pidettiin yhteyttä sosiaalisen median eri kanavien välityksellä, mikä auttoi jaksamaan arjessa. Samalla saatiin uutisia lähtömaan tilanteesta. (Pöyhönen, Kokkonen & Tarnanen tulossa). Äidinkielen lisäksi lingua francana käytetty englanti ja kaikkien opiskelema suomen kieli nousivat esille kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kielenkäyttöprofiileissa. Englannin roolia korostanee tutkimusasetelemassa se, että englanti oli haastateltavan ja haastattelijan yhteinen kielellinen resurssi, ja sen käyttö tuli näin ollen puheeksi jokaisessa haastattelussa. Suomea käytettiin pääosin suomen kielen oppitunnilla, mutta Suomessa pisimpään olleet Roman ja Yasir hyödynsivät kielitaitoaan myös luokkahuoneen ulkopuolella. Kumpikaan miehistä ei puhunut aineistonkeruuhetkellä ruotsia, joten myös asiointitilanteet esimerkiksi kaupassa ja vastaanottokeskuksen toimistossa hoidettiin suomeksi. Suomalaisesta musiikista tunnettiin kansallislaulun lisäksi radiossa eniten soitetut artistit. Kaiken kaikkiaan suomalaista mediaa ei kuitenkaan juuri seurattu; vain Roman ja Yasir kertoivat silloin tällöin katsovansa suomenkielistä televisiota tai kuuntelevansa suomenkielistä radiota. Youtubesta etsittiin lähinnä äidinkielistä tai englanninkielisiä videoita.

Toinen huomio kielenkäyttöprofiileista kiinnittyy turvapaikanhakijoiden sosiaalisiin suhteisiin. Ne kohdistuvat lähinnä muihin turvapaikanhakijoihin, eikä kontakteja paikalliseen väestöön juuri ole. Vaikka sama elämäntilanne ei itsessään takaa ystävyysuhteiden muodostumista (Pöyhönen, Kokkonen & Tarnanen tulossa), on jaetuilla kokemuksilla ja yhteisellä kielellä huomattava merkitys uusien sosiaalisten verkostojen syntyemisessä (Kokkonen 2010: 55). Haastatelluista ainoastaan Roman ja Karim tunsivatkin henkilöitä vastaanottokeskuksen ulkopuolelta. Syynä voidaan pitää paitsi heikkoa suomen tai ruotsin kielen taitoa myös kohtauspaikkojen puuttumista, mihin palaaan luvuissa 5.2.3 ja 5.3.2. Saman huomion teki myös Kokkonen (2010), jonka mukaan yhteiskunnan rakentuminen työn ympärille on suuri syy kohdekielisen väestön ja pakolaisten kohtaamattomuudelle. Kokkonen tutkimukseen osallistuneista pakolaisista vain osa oli työsuhteessa ja muut maahanmuuttajille suunnatuissa koulutuksissa, minkä seurauksena opettajat olivat myös heille lähes ainoita suomenkielisiä kontakteja. (Kokkonen 2010: 150.) Tähän tutkimukseen osallistuneista turvapaikanhakijoista kukaan ei ollut työsuhteessa, mikä kuvaa turvapaikanhakijoiden työllistymistä yleisestikin. Kolmen tai kuuden kuukauden karenssiajan – jolloin ansiotyö on kokonaan kielletty (ks. luku 2.1) – jälkeenkin turvapaikanhakijoiden on vaikea saada töitä. Syyksi on esitetty muun muassa jäykkää suomalaista byrokratiaa (YLE 19.7.2016). Lisäksi TE-palveluja tarjotaan vain oleskeluluvan saaneille (TE-palvelut 2017), minkä seurauksena turvapaikanhakijalta vaaditaan paljon aktiivisuutta ja sosiaalisia verkostoja työpaikan löytämiseen.

Tutkimukseen osallistuneiden turvapaikanhakijoiden kapea elämänpiiri on kolmas asia, joka nousee esille kielenkäyttöprofiileista. Paikat, joissa arkena käydään, rajoittuvat lähinnä vastaanotto-

keskukseen ja sen lähiympäristöön. Sekä Oravaisten vastaanottokeskus että Folkhälsan Norrvalla sijaitsevat maalaismaisemassa, ja lähimmät kaupat sijaitsevat muutaman kilometrin päässä. Kerran kuukaudessa vastaanottokeskusten asukkaille järjestetään bussimatka Vaasaan, mikä koetaan heidän keskuudessaan tärkeäksi (Pöyhönen, Kokkonen & Tarnanen tulossa). Tutkimukseen osallistuneista ainoastaan Tariq ja Roman mainitsevat haastatteluissa asunnon kielenkäyttöympäristönä. Tämä on ymmärrettävää, koska he ovat haastatelluista ainoat, joilla on perhe mukana. Asunnossa, perheen kesken käytetty kieli poikkeaa muista kielenkäyttöympäristöstä, mutta ilman perhettä tulleilla turvapaikanhakijoilla näin ei ole.

5.2 Turvapaikanhakijoiden suhtautuminen suomen kielen opiskeluun ruotsinkielisessä kunnassa

5.2.1 Suomen ja ruotsin kielen opiskelu

Kaksi tutkimukseeni osallistuneista turvapaikanhakijoista opiskelee samanaikaisesti suomea ja ruotsia (ks. luku 4.2). Heidän puheessaan korostuu ruotsin kielen helppous suhteessa suomen kieleen. Kokemusta selittää osin haastattelukriteereihin kuulunut englannin kielen taitovaatimus; tutkimukset osoittavat, että saman kieliryhmän sisällä oppiminen tapahtuu nopeammin (ks. esim. Kaivapalu 2006: 2). Testipisteen kartoituksen perusteella turvapaikanhakijoista puolet puhuu jonkin verran englantia, mutta kirjallista taitoa on vain joka kolmannella (Sandberg & Stordell 2016: 32). Haastattelemistani turvapaikanhakijoista englantia hyvin taitavat Karim, Tariq ja Noor pitävät ruotsin kieltä tutumpana ja siten myös helpompana oppia kuin suomea. Toisaalta eri kieliryhmään kuuluvan suomen voidaan ajatella olevan vieras ja monimutkainen, kuten seuraavasta aineistonäytteestä käy ilmi.

(4)

I don't get it. so difficult and for me it sounds weird, you know. it's gonna take a long long time to learn it. I prefer Swedish. -- I was thinking that I can speak like little bit of Swedish or you know. like all Scandinavia they have Swedish. but not Finland. (Karim)

Karimin mielestä suomen kieli on vaikeaa ja sen oppiminen vie paljon aikaa. Se myös kuulostaa hänen mielestään oudolta. Karim opiskelee haastatteluhetkellä sekä suomea että ruotsia mutta pitää enemmän ruotsin kielen opiskelusta. Mielipiteeseen vaikuttanee englannin kielen taidon lisäksi se, että hän on asunut aikaisemmin Ruotsissa ja puhuu kieltä sujuvasti. Karim kertookin yllättyneensä

siitä, miten erilainen suomen kieli on skandinaavisiin kieliin verrattuna. Karimin ajatuksiin samais-
tuu myös Tariq, joka opiskelee haastatteluhetkellä vain suomea.

(5)

I want change Finnish to Swedish. because yesterday and after yesterday I see that by the internet that Swedish is easy and near the English. -- I'm feeling if I studying Swedish and go to one years, I'm speaking very good Swedish. (Tariq)

Tariq haluaa vaihtaa opiskelukielensä suomesta ruotsiin kieleen. Hän on löytänyt internetistä tietoa, jonka mukaan ruotsi on helppoa ja lähellä englantia. Hän uskoo voivansa oppia ruotsin kielen nopeasti. Suomeen saapuneiden, Irakista kotoisin olevien turvapaikanhakijoiden työmarkkinaintegraatioita käsittävän kartoituksen mukaan valtaosa turvapaikanhakijoista haluaa työllistyä ja ansaita oman elantonsa mahdollisimman nopeasti. (Yijälä & Nyman 2017.) Myös Tariqin toiveena on aloittaa uusi elämä Suomessa niin pian kuin mahdollista, koska omaan kotimaahan palaaminen ei ole hänen mukaansa vaihtoehto. Siksi uuden asuinmaan kieli on opittava, kuten hän esimerkissä (6) painottaa.

(6)

I can't go to Iraq. because before seven years ago I am not see my country. and I not have anywhere country. I need studying, I need studying language. (Tariq)

Aineistonäytteessä (6) Tariq korostaa, miten tärkeää kielen oppiminen hänen mielestään on. Hän ei ole ollut kotimaassaan Irakissa seitsemään vuoteen, eikä hänellä omien sanojensa mukaan ole muuta paikkaa, mihin asettua. Yijälän ja Nymanin (2017) kartoituksesta käy ilmi, että suuri osa Irakista Suomeen tulleista turvapaikanhakijoista samaistuu Tariqin ajatuksiin. Kun omaan kotimaahan palaaminen nähdään mahdottomana vaihtoehtona, Suomen turvallisuustilanne, ihmisoikeudet, sananvapaus, tasa-arvo sekä koulutusmahdollisuudet tekevät maasta halutun paikan jäädä. Vain 37 % kartoitetuista turvapaikanhakijoista toivoo voivansa vieraillla Irakissa tulevaisuudessa. Toisaalta mikäli Suomesta ei löydy työpaikkaa, on moni valmis etsimään työtä myös Suomen ulkopuolelta. Turvapaikanhakijoiden motivaatio työntekoa kohtaan onkin korkea, ja minkä tahansa työn tekeminen nähdään yleisesti työttömyyttä parempana vaihtoehtona. (Yijälä & Nyman 2017: 60–65, 93–94.)

Tariqin tavoin työllistymisen tärkeimmäksi edellytykseksi koetaan yleisesti kielen oppiminen. Turvapaikanhakijoiden poikkeuksellinen elämäntilanne tekee kielen opiskelusta kuitenkin haastavaa. Sodasta ja matkasta aiheutuneet traumat, erossaolo perheestä, jatkuva epävarmuus tulevaisuudesta ja tekemisen puute aiheuttavat turvapaikanhakijoille voimakasta stressiä ja masennusta (Yijälä

& Nyman 2017: 66). Lisäksi heillä on korkea riski kärsiä muun muassa kroonisesta ja somaattisesta kivusta (Kirmayer, Narasiah, Munoz, Rashid, Ryder, Guzder, Hassan, Rousseau, & Pottie 2011). Turvapaikanhakijoiden fyysinen ja psyykkinen kunto vaikuttavat suoraan heidän opiskeluvalmiuksiinsa, mihin suomea ja ruotsia samanaikaisesti opiskeleva Noor viittaa seuraavassa aineistonäytteessä (7).

(7)

sometimes you can have some stress so you can't learn perfectly. and when we are learning two languages, it's difficult. one time two languages, it's difficult. -- I would like to study first svenska and second Finnish. (Noor)

Noor haluaisi opiskella ensin ruotsia ja sitten suomea. Hänen mielestään kahden kielen samanaikainen opiskelu on vaikeaa, ja hän viittaa perusteluissaan turvapaikanhakijoiden stressaavaan elämäntilanteeseen. Somaliasta ilman huoltajaa Suomeen tulleen Noorin kokemusta tukee myös THL:n tutkimus (2016), jonka mukaan primääriperheestä erossa olevat somalialaiset ymmärtävät heikommin suomen tai ruotsin kieltä kuin vanhempiensa kanssa Suomessa asuvat (Rask ym. 2016: 281–282). Alaikäisenä Nutukka-ryhmän jäsenenä Noor on kuitenkin velvoitettu osallistumaan järjestettyyn opetukseen, vaikka motivaatio suomen kielen opiskeluun ei tällä hetkellä olekaan korkea.

Kokemus ruotsin kielen helppoudesta ei ole ainoa syy siihen, miksi haastatellut turvapaikanhakijat haluavat opiskella mieluummin ruotsia kuin suomea. Alueen vahvalla ruotsinkielisyydellä on suuri merkitys haastateltujen kieliasenteisiin, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä käy ilmi.

(8)

in this area, Oravais, Norrvalla, it's Swedish people. -- like when you see ohjaaja or the cleaner, hospitals. they are all speaking svenska. -- that's why I prefer to learn first svenska. (Noor)

Esimerkissä (8) Noor perustelee toivettaan opiskella ensin ruotsin kieltä sillä, että Oravaisissa ja Norrvallassa valtaosa asukkaista on ruotsinkielisiä. Esimerkeiksi hän mainitsee niin ohjaajat, siivoojat kuin sairaalan henkilökunnankin. Aineistoesimerkistä (9) nähdään, että myös Tariqin kokemuksen mukaan alueella kuulee pääasiassa ruotsin kieltä

(9)

H: do you hear Finnish here in Oravainen?

T: I see them talking Swedish not Finnish. many guys is Swedish. (Tariq)

Kun Tariqilta kysytään, kuuleeko hän ihmisten puhuvan Oravaisissa suomea, vastaus on kielteinen. Hän kuulee ihmisten puhuvan ruotsia. Ruotsin asema alueen valtakielenä näyttääkin heijastuvan suoraan sekä Noorin että Tariqin kieliaseenteisiin. Samansuuntaisia havaintoja on tehty myös aiemmissa tutkimuksissa. Kielen suuri näkyvyys lisää kielen symboliarvoa ja myönteisyyttä kieltä kohtaan (Linkola 214: 26, 207), kun taas kielen vähäinen tai olematon näkyvyys heikentää paitsi kielen arvostusta myös kielenoppijan mahdollisuuksia oppia kieltä (Genoz & Gorter 2006: 68). Tämä ilmiö näyttää siis esiintyvän ruotsinkielisellä Pohjanmaalla suomen ja ruotsin kielten kohdalla.

Kaikki haastattelemani turvapaikanhakijat eivät jaa ajatusta ruotsin kielen ensisijaisuudesta. Tutkimukseen osallistuneista turvapaikanhakijoista Suomessa pisimmän ajan viettäneet Roman ja Yasir haluavat panostaa suomen kieleen. Kumpikaan miehistä ei ole koskaan opiskellut ruotsia, ja myös aineistonkeruuhetkellä molempien ainoa opiskelukieli on suomi. Myöskään englannin kielen taito ei ole ruotsia puoltaneiden turvapaikanhakijoiden tasolla, minkä voidaan olettaa vaikuttavan mielikuvaan ruotsin tuttuudesta tai helppoudesta. Haastattelukielinä toimivatkin suomi ja englanti. Aineistonäytteessä (10) Roman kertoo ajatuksiaan suomen kielestä.

(10)

R: *minä pidän suomen kieli.*

H: *joo. what do you still want to learn? tulevaisuudessa?*

R: *jos minä stay in Finland? opiskelen language. suomi. (Roman)*

Roman kertoo pitävänsä suomen kielestä. Huomionarvoista on kuitenkin Romanin esimerkissä (7) käyttämä *jos*-muoto; jos hän saa jäädä Suomeen, hän haluaa opiskella suomea. Tulevaisuus Suomessa on vielä epävarma. Aineistonkeruuhetkellä Roman on asunut Suomessa yhtäjaksoisesti puoli vuotta, mutta Suomeen hän on tullut ensimmäisen kerran asumaan jo kolme vuotta sitten. Vaikka Roman on asunut koko Suomessa-oloaikansa ruotsinkielisellä Pohjanmaalla, haluaa hän jatkossakin opiskella ainoastaan suomen kieltä. Osasyynä lienee se, että Romanin lapset ovat käyneet suomenkielistä koulua ja käyttävät toisena kotikielenään suomea. Yasir puolestaan on asunut ensimmäiset seitsemän kuukautta Suomessa-oloajastaan suomenkielisellä paikkakunnalla Itä-Suomessa, mikä osaltaan selittänee hänen halunsa opiskella suomen kieltä.

Edellisistä aineistoesimerkeistä 4–10 välittyy turvapaikanhakijoiden halu opiskella vain yhtä kieltä kerrallaan. Kolme viidestä haastateltavasta toivoo voivansa opiskella vain ruotsia, kun taas loput kaksi haluavat opiskella ainoastaan suomea. Syyt vaihtelevat. Ruotsin kielen puoltajat perustelevat toivettaan ruotsin helppoudella ja kieliympäristön ruotsinkielisyydellä. Suomen puoltajat ovat olleet Suomessa pidempään ja opiskelleet alusta asti vain suomea, jolloin uuden kielen opiske-

lu saattaa tuntua vaikealta. Heidän englannin kielen taitonsa ei ole myöskään yhtä vahva kuin ruotsin kielen puoltajilla, minkä seurauksena ruotsin kieli ei näyttäyty suomen kieltä tutumpana. Yhdessä puheenvuorossa mainitaan turvapaikanhakijoiden psyykkisesti haastava elämäntilanne, joka saattaa olla hidaste etenkin kahden kielen yhtäaikaiselle opiskelulle. Tilanteessa, jossa turvapaikanhakijoiden tulevaisuus Suomessa on epävarma, toisen kotimaisen kielen tarjoamat hyödyt eivät näyttäyty konkreettisina. Tulevaisuuden minuus (Virtanen 2013) sekä taloudelliseen ja työuraan liittyvä instrumentaalinen motivaatio (Gardner & Lambert 1972) ovat tällöin ristiriidassa. Tämä ristiriita näyttäytyy myös Karimin seuraavassa puheenvuorossa:

(11)

K: *if you want to get to work maybe here, in this area, (Swedish) is more easier. if I go down, like Turku and this stuff, I need only Finnish.*

H: *so do you want to learn Finnish?*

K: *if I stay in this country, yes. I do my best. (Karim)*

Esimerkissä (11) Karim toteaa, että mikäli hän jää asumaan ruotsinkieliselle Pohjanmaalle, ruotsin kieli on suomen kieltä helpompi vaihtoehto. Mikäli hän sen sijaan muuttaa muualle Suomeen, hän kertoo tarvitsevansa vain suomen kieltä. Kuten Roman esimerkissä (10), myös Karim käyttää *jos*-muotoa puhuessaan tulevaisuudestaan Suomessa; jos hän jää maahan, tekee hän parhaansa oppiakseen suomea. Kyse ei siis ole siitä, etteivätkö ruotsia puoltavat turvapaikanhakijat tiedostaisi suomen kielen asemaa maan enemmistökielenä. Aiheesta keskustellaan aktiivisesti niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin, ja aineistoesimerkissä (12) Tariq tuokin oma-aloitteisesti esille Suomen kaksikielisyyden.

(12)

when Swedish is good, Finnish. yes because here Finnish and the Swedish. (Tariq)

Kun Tariqin ruotsin kieli on tarpeeksi hyvällä tasolla, hän haluaa opiskella suomen kieltä. Hän perustelee suunnitelmaansa Suomen kaksikielisyydellä ruotsin ollessa kuitenkin etusijalla. Kun turvapaikanhakijoiden tulevaisuuden minuus ja instrumentaalinen motivaatio eivät ole symmetriassa, sosiaalisiin suhteisiin viittaavan integratiivisen motivaation (Gardner & Lambert 1972) rooli kieltenoppimisessa on korostunut. Ruotsinkielisellä Pohjanmaalla koko Suomessa-oloaikansa asuneet Noor, Tariq ja Karim kiinnittyvät enemmän ruotsin kieleen ja hyödyntävät näin ollen ympäristön ruotsinkielisiä resursseja. Suomenkielisellä paikkakunnalla ensimmäiset kuukautensa viettänyt Ya-

sir kiinnittyy enemmän suomenkieliseen väestöön, kuten myös suomen kieltä turvapaikanhakijoista pisimpään opiskellut Roman. (ks. luku 5.1.2).

5.2.2 Havainnot suomen kielen opetuksen käytännöistä

Kun Suomeen aineistonkeruuhetkellä syksyllä 2015 saapui edellisvuosiin verrattuna moninkertainen määrä turvapaikanhakijoita, maahan perustettiin nopeasti uusia vastaanottokeskuksia ja alakäisyksiköitä. Tiloina käytettiin muun muassa entisiä varuskuntia, sairaaloita ja vankiloita. Vastaanottokeskusten suomen kielen opetuskäytännöt vaihtelivat niin tuntimäärien, opettajien kuin opetusmateriaalienkin mukaan (ks. luku 2.3). Samalla on selvää, että myös turvapaikanhakijoiden oppimisen lähtökohdat vaihtelivat. Seuraavat kenttäpäiväkirjamerkinnot (13) ja (14) ovat peräisin turvapaikanhakijoiden suomen kielen tunneilta kahdesta eri opetusyksiköstä. Ne kuvaavat tilannetta keskellä niin kutsuttua pakolaiskriisiä.

(13)

Noin kymmenen opiskelijaa istuu hiljaa pöytiensä ääressä. Pöydät on asetettu suorakulmion malliin, mutta tehtäviä tehdään itsenäisesti. Kukin tekee omaansa. Opettaja kiertää auttamassa ja neuvoo jatkamaan kirjaa eteenpäin. Itse istun irakilaisen, keski-ikäisen parisunnan vieressä. He harjoittelevat yksöis- ja kaksoiskonsonantin eroa. En ole varma, ymmärtävätkö he toistamiensa sanoja, enkä ole varma onko sillä väliä. Koko tilanne tuntuu hyvin utopistiselta: tässä me nyt muka arkipäiväisesti toistamme sanoja kana ja kannu pohjanmaalaisen tehtaan takana nököttävässä puutalossa. Samalla koko Suomi ja Eurooppa seuraavat tilannetta silmä kovana ja haluavat tietää, keitä nämä luokassa istuvat ihmiset oikein ovat ja mitkä ovat heidän motiivinsa. (Kenttäpäiväkirja 21.10.2015)

(14)

Toinen päivä Pohjanmaalla. Astun uuteen luokkaan Minnan kanssa, ja asetamme ujusti tuolit luokan perälle. Luokka on ahdettu tupaten täyteen, ja nopea laskelma antaa opiskelijoiden yhteenlasketuksi määräksi 23. Tuoleja kannetaan lisää käytävältä, mistä voi päätellä ns. kriisin olevan käynnissä. Kaikki tuntuu arkipäiväisyydessään silti hyvin kriisittömältä. Opettaja kertoo loman jälkeen: ”Mikä päivä tänään on? Mitä kuuluu? Kuka sinä olet? Kuinka vanha sinä olet? Minkä maalainen sinä olet?” Koko luokka vastaa kuorossa. Opettaja on aamukahvilla kertonut opiskelijoiden motivaatio-ongelmista, mutta täällä sitä ei huomaa – päinvastoin. Kaikki vaikuttavat innostuneilta ja kysyvät apua niin opettajalta kuin toisiltaan: ”Ursäktä läräre, vad är tyttö?” (Kenttäpäiväkirja 22.10.2015)

Yllä olevissa aineistonnäytteissä (13) ja (14) reflektoin ensimmäisiä hetkiäni vastaanottoyksiköiden suomen tunneilla, jotka eroavat toisistaan merkittävästi. Siinä missä ensimmäisenä kuvatun tilanteen tunnelma on hiljainen ja varovainen, on toisessa näytteessä kuvatun tilanteen ilmapiiri leikkisä

ja kovaääninen, miltei riehakas. Myös opiskelutavat vaihtelevat itsenäisestä opiskelusta opettajalähtöiseen opetukseen. Yhteistä vastaanottokeskuksissa järjestettävälle opetukselle on kuitenkin sen suuri merkitys turvapaikanhakijoille. Tämä käy ilmi niin Tariqin kuin Romaninkin haastatteluiden aineistoesimerkeistä (15) ja (16).

(15)

H: *in which kind of situations you think you learn most? is it talking with people, listening to people talking Finnish or in the classroom or at home when you're studying alone?*

T: *no, here. -- in the classroom.* (Tariq)

(16)

H: *mitä sä oot oppinu tässä?*

R: *koulussa.* (Roman)

Tariq ja Roman kertovat oppivansa suomea parhaiten luokkahuoneessa tai koulussa. Molemmat – koulu ja luokkahuone – viittaavat tässä tapauksessa vastaanottokeskuksessa järjestettyyn muodolliseen opetukseen. Epäselväksi jää, tarkoittaako Roman oppineensa juuri ne asiat, joita vastaanottokeskuksessa on opetettu, vai ymmärtääkö hän kysymyksen toisin. Joka tapauksessa vastaus on ilmeinen: vastaanottokeskus on se paikka, jossa suomea opitaan, ja formaali oppiminen on se, joka tunnustetaan parhaiten. Vastaukset tukevat turvapaikanhakijoiden kokemuksia alueen vahvasta ruotsinkielisyydestä, jossa suomen kieltä ei juuri luokkahuoneen ulkopuolella näe tai kuule (ks. aineistoesimerkit 8 ja 9). Kun opettajajohtoisen opetuksen rooli on korostunut, huomio kiinnittyy van Lierin (1996: 5) muodollisen opetuksen autonomisuuden periaatteeseen; miten taata opiskelijoiden autonomisuus tilanteessa, jossa kielenoppimiseksi tunnustetaan vain luokkahuoneessa, opettajan johdolla tapahtuva opetus? Myös Sajavaara (1999: 92) muistuttaa, että oppimistuloksiin vaikuttaa merkittävästi se, kenen käsissä oppijat kokevat oman oppisensa olevan. Kun kysyn, opiskelevatko haastateltavat suomea vapaa-ajallaan, reaktiona on pääosin kiusaantunutta päänpudistelua. Ainoastaan Tariq ilmoittaa opiskelevansa suomea kotona. Myös tässä yhteydessä vastaanottokeskuksesta saadulla opilla on kuitenkin suuri merkitys, sillä aineisto-otteessa (17) Tariq selittää kirjoittavansa kotona juuri vastaanottokeskuksessa oppimiaan asioita ja opettavansa niitä vaimolleen.

(17)

T: *what we are studying here I go to home I read with my family. with my wife.*

H: *do you write something in Finnish?*

T: *yes. I write what I am studying here.* (Tariq)

Koska Tariqin vaimo hoitaa kotona lapsia, Tariq toimii itse vaimonsa suomen kielen avustajana. Asetelma ei ole poikkeus, sillä Marucon (2016: 89) mukaan osallistuminen vastaanottokeskuksissa järjestettäviin toimintoihin on sukupuolittunutta. Aineistonäytteestä (17) voidaan huomata opettajan tarjoaman materiaalin olevan käytössä myös vapaa-ajalla tapahtuvassa opiskelussa. Muita ympäristön tarjoamia affordansseja ei juuri ole tai niitä tunnisteta oppimiseksi. Molemmat vaihtoehdot – puute ja tunnistamattomuus – ovat perusteltuja, ja todellisuudessa syy lienee jotain näiden kahden väliltä. Affordanssien puuttumiseen nojavaa perustelua tukee alueen ruotsinkielisyys. Vaikka oppimisympäristö ei nykyaikaisten kielenoppimiskäsitysten mukaan rajoitukaan opetustilanteeseen, luokkahuoneeseen tai oppimateriaaliin (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 404–407), on kielimaisen merkitys käytännössä suuri; suomenkielisten affordanssien löytäminen vahvasti ruotsinkielisellä alueella voi olla haastavaa. Toinen vaihtoehto, affordanssien tunnistamattomuus, selittyy puolestaan osin yksilön kielenoppimiskäsitysten, osin toimijuuden kautta. Tutkimukseen osallistuneet turvapaikanhakijat eivät välttämättä tunnista luokkahuoneen ulkopuolelle tapahtuvaa toimintaa oppimiseksi. Toisaalta, jotta yksilö pystyy hyödyntämään ympäristön tarjoamia resursseja, häneltä vaaditaan toimijuutta (Ahearn 2001: 112). Turvapaikanhakijoiden haastavassa elämäntilanteessa voimavarat ja motivaatio eivät kuitenkaan välttämättä riitä itsenäiseen toimintaan (Van Lier 1996: 46), vaan tarvitaan ulkopuolelta annettuja tukitoimia. Yijälän ja Nymanin (2017: 68) kartoituksessa irakilaiset turvapaikanhakijat kertoivat olevansa hyvin turhautuneita jatkuvaan odotukseen, minkä he kokivat lisäävän stressiä entisestään. Passiivisen oleilun tilalle toivottiin lisää järjestettyjä aktiviteetteja, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen haastatteluissa. Haastattelemistani turvapaikanhakijoista kolme viidestä mainitsi suomen opetuksen olevan liian vähäistä. Tariq jopa ilmaisi haluavansa vaihtaa opetusryhmää tämän vuoksi.

(18)

I want go another room. another school. cause I think another school you go four more in week. -- now Finnish is not easy for me. because you see the time is not long time, just one hour. one hour half. and two more in week. I think this is a problem for me. (Tariq)

Aineistonäytteessä (18) Tariq selittää, että kaksi kertaa viikossa järjestettävä puolentoistatunnin mittainen opetus ei ole hänen mielestään riittävä opetusmäärä. Hän haluaisi vaihtaa opetusryhmää, sillä hän on kuullut, että Norrvallassa opetusta järjestetään 20 tuntia neljänä päivänä viikossa. Myöskään Nutukka-ryhmään kuuluva Noor ei ole tyytyväinen suomen kielen opetusmäärään. Hän opiskelee suomea kerran viikossa, mikä ei hänen mielestään riitä kielen oppimiseksi. Aineisto-esimerkissä (19) Noor korostaa kuitenkin opiskelevansa mieluummin ruotsin kieltä.

(19)

you know, you can't understand a language in one day. and you know, we are taking one day. so we can't conclude all that language in that one day. but I prefer svenska. (Noor)

Yhteenvedona voidaan todeta, että opetusmäärästä riippumatta haastatellut turvapaikanhakijat toivovat lisää kielen opetusta. Järjestetty luokkahuoneopetus nähdään parhaana, jopa ainoana kielenoppimisen tilana. Luokkahuoneen ulkopuolella suomea ei juuri opita, mikä johtunee osin ruotsinkielisestä kieliympäristöstä, osin kielenoppimiskäsityksestä ja toimijuuden puutteesta. Ruotsinkielisellä alueella toimivat vastaanottokeskusten opettajat ovatkin erityisessä roolissa aktivoidessaan opiskelijoitaan luokkahuoneen ulkopuoliseen opiskeluun. (Bogdanoff 2016: 72). Palaan opettajien kokemuksiin suomen kielen merkityksestä alueella luvussa 5.3.

5.2.3 Arvioita omasta suomen kielen taidosta

Kielitaidon käsite voidaan ymmärtää eri tavoin riippuen siitä, mitä kielitaidolla tarkoitetaan ja miten sen riittävyttä tulkitaan. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa on perinteisesti pidetty välttämättömänä työkaluna työllistymisen kannalta, mutta nykyaikaisessa kielitaitokäsityksessä vuorovaikutustaidot on nostettu keskiöön. Kielitaidon käsite riippuukin siitä, mistä kielitaidon osa-alueesta puhutaan ja mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. (Pöyhönen & Tarnanen 2011: 140.) Tutkimuksessani kielitaitoa arvioidaan turvapaikanhakijoiden itsensä näkökulmasta. Kielitaito ymmärretään pääosin suullisen kielenkäyttönä. Poikkeuksen tekee Noor, joka aineistoesimerkissä (20) tuo esille kielenoppimisen neljä osa-aluetta.

(20)

when you're learning language, it's must to have four skills. writing, reading, speaking and listening. so maybe that four skills we can't get sometimes. because we don't have other Swedish friends or Spanish friends to talk that language. to practice. so you can't learn as fast. (Noor)

Aineistoesimerkissä (20) Noor luettelee kielitaidon neljä osa-aluetta, joita ovat kirjoittaminen, lukeminen, puhuminen ja kuunteleminen. Hän epäilee, että taitojen saavuttamiseen voi kulua aikaa, sillä äidinkielisten ystävien puuttuminen hidastaa oppimista. Paikallisten kontaktien puute onkin paitsi kielenoppimisen, myös kokonaisvaltaisemman integroitumisen kannalta todellinen ongelma (ks. luvut 3.2 ja 5.1.2). Palaan aiheeseen luvussa 5.3.2., kun käsittelen opettajan roolia turvapaikanhakijoiden ainoana suomenkielisenä kontaktina. Aineisto-otteessa (20) Noor käyttää esimerkkinä

ruotsin- ja espanjankielisten kontaktien puuttumista, mutta tässä yhteydessä oman kielitaidon arvio viittaa pääasiassa suomen kieleen.

Yleisenä huomiona voidaan todeta, että haastateltujen turvapaikanhakijoiden arvio omasta suomen kielen taidostaan oli aineistonkeruuhetkellä pääosin hyvin heikko; vain Yasir näki oman suomen kielen taitonsa myönteisessä valossa. Haastatteluhetkellä Tariq, Karim ja Noor olivat olleet Suomessa 4–5 kuukautta, joten on syytä olettaa arvioiden muuttuvan, kun maassaoloaikaa tulee lisää. Marraskuussa 2015 sekä suomea että ruotsia opiskeleva Noor kertoi puhuvansa äidinkieltä somalin rinnalla englantia, arabiaa ja vähän ruotsia.

(21)

H: *what other languages can you speak?*

N: *English, Arabic, also little svenska.*

H: *and Finnish?*

N: *nej. – only I know hyvä, ole hyvä, anteeksi, kiitos.* (Noor)

Aineistonäytteessä (21) Noor kertoo osaavansa ruotsia ja käyttää puheessaan ruotsinkielisiä ilmaisuja (*nej, svenska*). Kun kysyn, osaako Noor suomea, hän havainnollistaa suomen kielen taitonsa rajallisuutta luettelemalla tavallisia suomenkielisiä kohteliaisuussanoja, jotka hän on oman arvionsa mukaan oppinut viiden kuukauden aikana. Myöhemmin hän lisää luetteloon vielä muutaman ilmauksen, jotka sisältävät myös taivutusparadigmoja.

(22)

I remember mitä kuuluu, kiitos, hyvä. Also I remember minä olen, sinä olen, kuinka, kukka. Isn't it a flower? Mmm, suomalainen. -- but Finnish I can't speak. Finnish I can't speak.

(Noor)

Aineistoesimerkissä (22) Noor kertoo muistavansa muutaman suomenkielisen kohteliaisuussanan lisäksi *minä olen* -muodon. *Sinä*-muodon taivutus on kuitenkin jo vieraampi. Myös sanat *kuinka*, *kukka* ja *suomalainen* muistuvat mieleen hetken pohdinnan jälkeen. Kun korostaakseen heikkoa suomen kielen taitoaan Noor toistaa esimerkissä (22) kahdesti, ettei osaa puhua suomea. Samaa painottaa myös Karim aineistoesimerkissä (23). Molemmat nuoret opiskelevat suomen kieltä kerran viikossa yhteensä kuuden tunnin ajan ja ruotsin kieltä neljänä päivänä viikossa yhteensä kahdeksan tunnin ajan. Karim kertooikin – osin vitsaillen – oppineensa Suomessa lähinnä ruotsia.

(23)

K: *I know nothing. -- I don't know even the numbers, nothing. like how are you and this stuff, only.*

H: *what have you learnt while being in Finland?*

K: *more Swedish [naurahtaa]. -- (suomeksi) insulting people. -- there is some friends here, they (are teaching me). (Karim)*

Esimerkissä (23) Karim kertoo, ettei osaa suomeksi edes numeroita. Oman kokemuksensa mukaan hän osaa sanoa suomeksi vain yleisimmät ilmaukset, joista hän mainitsee englanniksi esimerkin *mitä kuuluu*. Nauraen hän kertoo oppineensa paikallisilta ystäviltään myös suomenkielisiä haukkumasanoja mutta omaksuneensa muuten enemmän ruotsia kuin suomea.

Kuten Noor ja Karim, myös Tariq havainnollistaa omaa suomen kielen taitoaan luettelemalla osaamiansa suomenkielisiä ilmauksia. Aineistoesimerkissä (24) Tariq kuvailee suomen kieltä vaikeaksi ja omaa kielitaitoaan riittämättömäksi.

(24)

H: *so you can speak Arabic, English, Finnish?*

T: *no [nauraa]. -- yes I know minä, sinä. mitä kuuluu [nauraa]. huomenta. -- but not easy. Finnish not easy. -- now I can't speak. yes I know mitä kuuluu, hyvää huomenta, hyvää kiitos, minun virheeni, lapsi. it's not enough. it's little. (Tariq)*

Tariqin suomen kielen varastoon kuuluvat niin ikään tavallisimmat tervehdyssanat ja perheeseen viittaava sana *lapsi*. Lisäksi mukana on fraasimainen ilmaus *minun virheeni*. Tariqin mukaan hänen suomen kielen taitonsa ei ole riittävällä tasolla, mitä hän osin perustelee suomen kielen vaikeudella. Roman puolestaan pohtii, että hänen heikon kielitaitonsa syy on hän itse, kuten käy ilmi esimerkistä (25).

(25)

H: *miten sä pärjät suomen kielellä? miten menee suomeksi?*

R: *aa, menee. ei hyvä. koska minun ei hyvä opiskelija. (Roman)*

Romanin mukaan hän ei pärjää suomen kielellä hyvin, koska hän ei omien sanojensa mukaan ole hyvä opiskelija. Huomautettakoon, että haastattelukielenä on suomi, mikä ei näytä tuottavan Romanille erityisiä ongelmia. Kaiken kaikkiaan onkin syytä huomioida, että haastateltavat saattavat vähätellä suomen kielen osaamistaan tietäessään, että olen suomenkielinen suomen kielen opiskelija. Vaikka pyrin korostamaan, etten arvioi heidän kielitaitoaan, saattaa oman kielitaidon vähättelyn taustalla olla pelko arvottamisesta.

Haastateltavista turvapaikanhakijoista ainoastaan Yasir arvioi aineistoesimerkissä (26) suomen kielen taitonsa englantia paremmaksi, minkä vuoksi haastattelukieli vaihtuu kesken haastatte-

lun suomeksi. Aineistoesimerkin (26) lopussa Yasir luettelee muiden haastateltavien tapaan joitakin oppimaan suomenkielisiä ilmauksia

(26)

H: *can you speak other languages? well, English you can?*

Y: *pieni pieni.*

H: *vähän joo. and Finnish?*

Y: *Finnish joo.*

H: *do you prefer English or Finnish?*

Y: *Finnish.*

H: *miltä susta tuntuu, puhutko sä hyvin suomea?*

Y: *joo.*

H: *mitä sä olet oppinut suomeksi?*

Y: *hei, hyvää yötä, hyvää iltaa, päivää. haluan mennä kotiin. -- anteeksi. (Yasir)*

Yasirin arvio hänen omasta suomen kielen taidostaan on myönteinen. Siinä missä hän omien sanojensa mukaan puhuu englantia vain vähän, toteaa hän ykskantaan osaavansa suomea. On kuitenkin huomioitava, että esimerkissä (26) haastattelijan kysymykset ovat johdattelevia, mikä johtuu osaltaan yhteisen haastattelukielen löytymisen haasteista. Mainitut esimerkki-ilmaukset ovat Noorin, Karimin ja Tariqin tavoin tervehdyssanoja, anteeksipyyntö sekä toivetta ilmaiseva fraasi *haluan mennä kotiin*.

Yasir on siis haastattelemistani turvapaikanhakijoista ainoa, joka arvioi oman suomen kielen taitonsa hyväksi. Romanin tavoin hän suhtautuu suomen kielen opiskeluun myönteisesti tai haluaa opiskella suomea mieluummin kuin ruotsia (ks. esimerkki 10). Yksilön sitoutuminen – ja toisaalta sitoutumattomuus – kielenoppimiseen nouseekin jälleen selvästi esille. Tähän ilmiöön viitataan myös Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa teknisen oppimisympäristön rinnalle on nostettu psyykkinen, opiskeluun sitoutumiseen perustuva oppimisympäristö (Opetushallitus 2012b: 17). Yksilön sitoutuminen kielenoppimiseen näkyy siinä, miten hän hyödyntää ympäristön tarjoamia kielellisiä resursseja (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 405) ja on näin ollen suorassa yhteydessä oppimistuloksiin. Tariq tiivistää mielekkyyden ja oppimisen kiinteän suhteen aineistonäytteessä (27).

(27)

anything you like it. you can do it. now I have football. if I don't like the football, I can't play. but if like the football, I can play. -- now my life-. you like some guys, you don't like some guys. if you like any guys, you can live with him, you can speak with him. you can go with him outside. but if you not like him, you can't go. -- but if you ask me what I like the Swedish or English or Finnish, I tell you I like the English. because this easy for me and in

my country I speak is English. maybe after three years if you ask me, I tell you I like Finnish. (Tariq)

Aineistonäytteessä (27) Tariq toteaa, että jos pitää jostain asiasta, sen voi oppia. Sama pätee myös toisinpäin. Ensimmäiseksi hän käyttää esimerkkinä jalkapalloa, myöhemmin haastattelussa ihmisten kanssa olemista. Jos pitää jalkapallosta, osaa pelata. Jos pitää ihmisestä, voi elää hänen kanssaan. Kielen oppimista hän havainnollistaa oman esimerkin kautta; nyt englannin kielen taidon ollessa suomea ja ruotsia vahvempi hän pitää englannista enemmän. Tariq kuitenkin huomauttaa, että kolmen vuoden päästä tilanne saattaa olla toinen ja mielekkäimmän kielen olevan suomi. Kieliasenteet eivät olekaan staattisia, vaan saattavat muuttua positiivisemmiksi tai negatiivisemmiksi opiskelun edetessä (Baker 1992: 12).

5.3 Turvapaikanhakijoiden suomen kielen opettajana ruotsinkielisessä kunnassa

5.3.1 Suomen kielen opetuksen merkitys opettajan näkökulmasta

Tutkiessaan turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillisia identiteettejä ja kielikäsitteitä Bogdanoff (2016: 72) huomasi kielipoliittisten tekijöiden vaikuttavan voimakkaasti suomen kielen opettajien työhön. Samalla hän havaitsi, että opettajien näkemykset suomen ja ruotsin tärkeydestä vaihtelivat. Jag bor i Oravais -hankkeen toimintaperiaatteiden mukaisesti hyödynsimme Bogdanoffin kanssa haastatteluissa tiimietnografiaa, ja syvennyinkin tässä luvussa lisää kahden opettajan ajatuksiin suomen kielen merkityksestä ja heidän omasta roolistaan ruotsinkielisessä ympäristössä. Esiin nousevat erityisesti kieli-ideologiset teemat, kieliympäristön määrittely sekä sosiaalinen tavoitettavuus (ks. luku 3).

Turvapaikanhakijoiden suomen kielen opettajina toimivat Paula ja Kerttu korostavat Suomen kaksikielisyyttä. He eivät rajaa kieliympäristöä vain luokkahuoneeseen tai lähiympäristöön vaan näkevät koko Suomen turvapaikanhakijoiden tämänhetkisenä kieliympäristönä. Molemmat opettajat peräänkuuluttavatkin sekä suomen että ruotsin opetusta. Kielet nähdään resurssina (Ruiz 1984), jonka avulla voidaan lisätä turvapaikanhakijoiden kotoutumismahdollisuuksia. Aineistonäytteessä (28) Kerttu painottaa etenkin valtiollisen virkojen kielivaatimuksia.

Suomessa on kaksi kieltä, suomi ja ruotsi. niitä on hyvä osata. esimerkiksi tänne tulee hyvin paljon poliiseja Irakista juuri. ja poliisihan on valtiollinen virka ja siellä pitää osata ruotsia. ja kyllä hammaslääkärien, kaikkien, on hyvä osata sitä ruotsiakin, vaikka ne menevät Helsinkiin. enemmänhän siellä on ruotsinkielisiä ku täällä. (Kerttu)

Työssään muun muassa eri viranomaistehtäviin suuntautuvia henkilöitä opettanut Kerttu muistuttaa, että monessa ammatissa on osattava suomen rinnalla myös ruotsia. Kertun aineisto-otteessa (29) käyttämä *kin*-liitepartikkeli (*ruotsiakin*) kuitenkin paljastaa, että toisin kuin monelle haastatelluista turvapaikanhakijoista, suomi on Kertulle opetettavista kielistä ilmeisempi vaihtoehto. Tämä siitähän huolimatta, että hän huomauttaa ruotsinkielisen väestömäärän olevan Helsingissä suurempi kuin Oravaisissa. Myös Paula kokee molemmista kotimaisista kielistä olevan Suomessa hyötyä mutta ottaa aineistoesimerkissä (29) esille turvapaikanhakijoiden epävarman tilanteen.

(29)

ja sitte tavallaan se on toisarvosta se, että opetetaan me suomea vai ruotsia, koska pakkohan niitä molempia on opettaa. jos ei saa turvapaikkaa, ni sitte ne menee molemmat haaskuun. no tietenki voi yrittää mennä Ruotsiin, mutta jos kuvitellaan että Skandinaviaan ei saa jäädä, ei saa jäädä Pohjoismaihin, ni sit se ruotsin opiskeluki menee ihan hukkaan. jos ei saa jäädä Suomeen, ni suomi ja ruotsi menee molemmat hukkaan. jos saa jäädä Suomeen, ni silloin niistä on hyötyä kummastaki. et sillä lailla se on niin erikoinen tää heidän statuksensa on niin erikoinen. (Paula)

Paula ei laita kieliä tärkeysjärjestykseen vaan käyttää esimerkissä (29) välttämättömyyttä ilmaisevaa *nessäivirakennetta* *pakkohan on* ilmaistessaan kantansa kielten opettamiseen. Hän kuvaa molempien kielten opiskelua *hyöty–hukka*-jatkumon kautta; turvapaikkapäätöksestä riippuu se, kummalle puolelle jatkumoa opiskelu sijoittuu.

Opettajien mielestä kysymys ei ole siitä, kumpaa kieltä – suomea vai ruotsia – turvapaikanhakijoille tulisi opettaa. Mikäli turvapaikkapäätös on myönteinen, molempia kieliä tarvitaan paitsi useassa ammatissa myös ruotsinkielisen Pohjanmaan ulkopuolella. Näkemys kielten opetusjärjestyksestä kuitenkin vaihtelee. Aineistoesimerkissä (30) Kerttu toteaa, ettei hän kannata molempien kielten samanaikaista opetusta.

(30)

minä ajattelisin, ettei molempia yhtä aikaa ainakaan. -- mutta tuota, tuohon on vähän vaikea vastata. jotkut haluavat oppia ruotsia, koska se on helpompi, ja jos osaa hyvin englannin, niin sehän on sukukieli. minä sanoisin, että tämä on kaksikielinen maa, molempia kieliä pitäis opetella. mutta ei yhtä aikaa. se sekottaa niitä liikaa. (Kerttu)

Kertun mielestä kahden kielen yhtäaikainen opetus voi sekoittaa turvapaikanhakijoiden oppimisprosessia *liikaa*. Kertun näkemys ruotsin kielen helppoudesta sekä yhden kielen kerrallaan opiskelusta on samankaltainen kuin tutkimukseen osallistuneilla turvapaikanhakijoilla. Kanta kielten opiskelujärjestykseen kuitenkin erottaa Kertun useimmista haastatelluista turvapaikanhakijoista, mikä käy ilmi aineistonäytteestä (31).

(31)

H: *mikä sun mielestä olis ideaalutilanne, et mikä olis semmonen vastaanottokeskuksen kieli?*

K: *suomi. se tukis näitä oppilaita paremmin.* (Kerttu)

Kertun mielestä vastaanottokeskuskielen tulisi olla suomi. Hän perustelee näkemystään opiskelijoiden tuen näkökulmasta. Siinä missä valtaosa haastatelluista turvapaikanhakijoista koki pääsevänsä nopeammin yhteiskuntaan kiinni ruotsin kielen avulla, ajattelee Kerttu suomen valtakielenä olevan varmempi integroitumiskieli. Ristiriidassa ovat jälleen instrumentaalinen ja integratiivinen motivaatio (Gardner & Lambert 1972); opettajana Kertun on mahdollista nähdä valtakielen mukana tulevat mahdollisuudet, mutta ruotsinkielisellä Pohjanmaalla koko Suomessa-oloaikansa asuneiden turvapaikanhakijoiden on helpompi samaistua ruotsinkieliseen yhteisöön.

Suomea ja ruotsia opettava Paula ei jaa Kertun ja haastateltujen turvapaikanhakijoiden näkemystä yhden kielen kerrallaan opiskelusta. Kun Paulalta kysytään, mitä mieltä hän on suomen ja ruotsin samanaikaisesta opetuksesta, hän kehuu järjestelyä toimivaksi. Aineistoesimerkissä (32) Paula korostaa kielten keskinäistä erilaisuutta, mikä estää niitä hänen mukaansa sekoittumasta.

(32)

H: *ku nää opiskelee sen kolme päivä ruotsia ja yhen päivän suomee, ni koeks sä, että se on hyvä suhde? mitä sä ajattelet siitä?*

P: *se on mun mielestä aika hyvä suhde. koska kun monella on sitte heilläkin aika yllättävän monella on jonkunlainen käsitys englannin kielestä. et on tarttunu matkaan jostain matkan varrella englannin kielen alkeet ja niin pois päin. ni sit sen toisen germaanisen kielen opiskelu, ni kyllä ne tukee toisiaan. ja sitte siihen niinku rinnalle sitten täysin erilainen kieli, ni sitte ne pysyy mukavasti erillään suomi ja ruotsi. ja sitten se on-, mun mielestä se toimii hyvin niin, koska suomen kieli on niin erilainen, ni musta tuntuu ettei ne jaksaisi opiskella sitä kauempaa. jotenki mulla on sellanen olo, että he eivät jaksais opiskella fifty-fifty. et se suomen kieli sitten on niin erilainen, se vaatii jollaki tavalla niin paljon enemmän. että ne ei varmaan välttämättä pystyisi opiskella puolet ja puolet.* (Paula)

Kertun tavoin Paula nostaa esille turvapaikanhakijoiden englannin kielen taidon, joka opettajien mukaan tukee ruotsin kielen oppimista. Paula ei näe kielten samanaikaista opetusta ongelmana,

mutta ilmaisut *täysin erilainen kieli* sekä *pysyy mukavasti erillään* viittaavat monikielisuuden yksi-kieliseen näkökulmaan, jossa kielet halutaan sekoittumisriskin vuoksi pitää opetuksessa erillään toisistaan. (Creese & Blackledge 2010). Suoria tulkintoja opettajien suhtautumisesta on kuitenkin vältettävä tekemästä, sillä havainnointini perusteella sekä Kerttu että Paula nojaavat opetuksessaan holistiseen näkökulmaan eli eri kielten rinnakkaiseen ja kokonaisvaltaiseen käyttöön (Creese ja Blackledge 2010). Seuraamillani oppitunneilla käytössä ovat paitsi suomi, ruotsi ja englantti, myös arabia, dari, venäjä ja somali. Arthurin ja Martinin (2006: 196) mukaan koko kielirepertuaarin käyttö vaikuttaakin positiivisesti niin kielenoppimiseen kuin opettajien ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin, mitä tukevat myös Creesen ja Blackledgen havainnot. Heidän mukaansa opetus on syvällisempää, kun opiskelijat saavat vapaasti käyttää osaamiaan kieliä (Creesen ja Blackledge 2010).

Motiivit kielenopiskeluun eivät opettajien mukaan ole vain varsinaisessa kielenoppimisessa. Molemmat opettajat korostavat opetuksen tuovan turvapaikanhakijoiden arkeen järjestelmällisyyttä, jota myös turvapaikanhakijat itse peräänkuuluttavat (ks. luku 5.2.2). Aineistoesimerkissä (33) Paula pohtii suomen kielen merkitystä turvapaikanhakijoiden tulevaisuuden kannalta.

(33)

se suomen opiskelu, siitä tulee toivoa. siitä tulee niin ku toiveikas olo. -- ja vaikka se on aika monelle turhauttava ajatus, koska he eivät tiedä, opiskelevatko he turhan takia semmosta kieltä, mitä maailmas puhuu viis miljoonaa ihmistä eikä ihan sitäkään. ja jos he joutuvat pois täältä, ni ei oo mitään paikkaa, missä niitä alkeita voi käyttää. mut sit samaan aikaan se luo semmosta pientä toivoa, et siinä on pieni toivo yllä. et sit ku mä jään tänne, sit ku mä jään Suomeen, sit ku mä saan oleskeluluvan, sit ku mä teen sitä ja tätä ja tuota, ni sit mä puhun suomea. -- et se on aika, se on aika sillä tavalla isompi asia, et sen takia mä itse koen, et se on erittäin tärkeä, että sitä opetetaan vaikka sitten puoliväkisin mut joka tapauksessa. siin tulee semmonen niin ku pieni, et no sit ku mä jään tänne ni sit mä puhun suomea. (Paula)

Paulan mukaan suomen kieli luo turvapaikanhakijoille mielikuvaa paremmasta tulevaisuudesta. Käyttämällä *mä*-muotoa hän eläytyy turvapaikanhakijan rooliin: *Et sit ku mä jään tänne, sit ku mä jään Suomeen, sit ku mä saan oleskeluluvan, sit ku mä teen sitä ja tätä ja tuota, ni sit mä puhun suomea*. Paula myöntää, että puhujamäärältään pienen kielen opiskelu voi olla turhauttavaa tilanteessa, jossa tulevaisuus Suomessa näyttäytyy epävarmana. Toive oleskeluluvasta on Paulan mielestä kuitenkin niin tärkeä voimavara, että kieltä tulee hänen mukaansa opettaa *vaikka sitten puoliväkisin*. Paulan kokemukset tukevat Virtasen (2013: 403–427) tutkimustuloksia; mitä voimakkaammin yksilö liittyy vieraan kielen osaksi tulevaisuuden minuuttaan, sitä sitoutuneempi hän on kielenoppimiseen. Saman ilmiön voikin olettaa pätevän myös toisinpäin.

Vaikka motivaatio onkin sisäsyntyistä – eikä *puoliväkisin* tapahtuva opettaminen välttämättä tuota toivottua tulosta – on opettajien asenteilla Garrettin (2010) mukaan suuri rooli opiskelijoiden kielenoppimisessa. Myönteinen asenne edesauttaa oppimista, kun taas kielteisen asenteen vaikutus oppimiseen on luonnollisesti päinvastainen (2010: 20–21). Aineistoesimerkissä (34) Paula pohtii sitä, miten tärkeää opettajan on tiedostaa oma vastuunsa kieliasteiden välittämisessä.

(34)

saattaa tulla semmonen niin ku vahingossa sellanen, ettei tajua sitä, että, et tavallaan antaa semmosta viestiä. tää on nyt niin vaikeaa, tää on nyt niin hankalaa, tää on nyt niin vaikeaa, no mutta, teitä ei varmaan kiinnosta, teitä ei varmaan, teidän ei varmaan tuu koskaan käytettyä tätä. -- semmosta ei olekaan, joka sitä (suomea) ei voisi oppia. kaikki oppii jotakin ja tästä on kaikille hyötyä. (Paula)

Aineistoesimerkissä (34) Paula havainnollistaa, millaiset negatiiviset mielikuvat ovat vaarassa tarttua myös opiskelijoihin: *tää on niin vaikeaa, teitä ei varmaan kiinnosta, teidän ei tuu varmaan koskaan käytettyä tätä*. Niiden sijaan hän pyrkii panostamaan positiivisten mielikuvien välittämiseen; *kaikki oppii jotakin ja tästä on kaikille hyötyä*. Tämä on näkyvissä myös seuraamillani oppitunneilla, joilla kannustavia huudahduksia toistettiin jatkuvasti niin opettajien kuin opiskelijoidenkin toimesta.

5.3.2 Suomen kielen opettajien rooli

Kuten edellä on huomattu, suomen kielen muodollisen opetuksen merkitys turvapaikanhakijoiden kielenoppimisessa on suuri (ks. luku 5.2.2). Opettaja saattaa olla monelle ruotsinkielisellä alueella asuvalla turvapaikanhakijalle ainoa suomenkielinen kontakti. Haastatteluissa etenkin Kerttu pohti omaa rooliaan ja vastuutaan turvapaikanhakijoiden suomen kielen oppimisessa.

(35)

kyllä minä tunnen, että se on minun käsissäni se suomi, mitä nämä saavat. -- se on valitettavaa. näin vaan on minun kokemus, että vastaanottokeskuksissa puhutaan mieluummin heille englantia. se on helpompi ku suomen kieli. (Kerttu)

Aineistoesimerkissä (35) Kerttu sanoo kokevansa, että hän on yksin vastuussa turvapaikanhakijoiden suomen kielen oppimisesta. Vastaanottokeskuksissa puhutaan hänen mukaansa mieluummin englantia ja ruotsia kuin suomea, mitä hän pitää valitettavana. Aineistoesimerkistä (36) käy ilmi, että myös opiskelijat itse ovat kertoneet Kertulle siitä, miten suomea ei ympäristössä kuule eikä näe.

(36)

he sanovat, että he haluavat nyt nopeasti Jyväskylään tai jonneki opiskelemaan, että, että kun täällä ei opi tuossa ympäristössä suomea. ei kuule sitä eikä voi itse käyttää. (Kerttu)

Osa turvapaikanhakijoista on Kertun mukaan ilmaissut halunsa muuttaa suomenkielisille alueille, jotta he voisivat kuulla ja käyttää kieltä myös suomen tuntien ulkopuolella. Havainnot suomen kielen puuttumisesta käyvät yhteen haastattelemiini turvapaikanhakijoiden kokemusten kanssa (ks. luku 5.2.1). Johtopäätökset ovat kuitenkin toiset; siinä missä valtaosa tähän tutkimukseen osallistuneista toivoi voivansa opiskella vain ruotsia, haluaa moni turvapaikanhakija Kertun mukaan opiskella suomenkielisessä ympäristössä. Havainto osoittaa, että turvapaikanhakijoiden opiskeluun liittyvät toiveet vaihtelevat laidasta laitaan eikä yksittäisten haastatteluiden perusteella voida tehdä suoria päätelmiä kielikoulutuksen tulevaisuuteen liittyen.

Opettajien rooli turvapaikanhakijoiden ainoana suomenkielisenä kontaktina näyttää haastatteluiden perusteella lisäävän heidän kokemaansa vastuuta. Bogdanoff (2016) kiinnitti tutkimuksessaan huomiota opettajien toiveeseen kollegiaalisesta yhteistyöstä. Tukiverkon puuttuminen nähtiin suurena epäkohtana ja yksinäisyyden tunteen koettiin lisäävän työhön liittyvää epävarmuutta. (Bogdanoff 2016: 75.) Tämän ohella tekemissäni haastatteluissa selvisi, että opettajat toivoivat turvapaikanhakijoiden solmivan kontakteja paikallisen väestön kanssa. Syiksi lueteltiin paitsi turvapaikanhakijoiden kielenoppimismahdollisuuksien parantaminen, myös oman vastuutaakan keventäminen. Suhteiden luomisessa nähtiin kuitenkin omat haasteensa, joihin ei oletuksesta poiketen nostettu ruotsinkielisen kielimaiseman roolia. Vaikka kohdekielinen ympäristö edesauttaa tutkimusten mukaan kielen omaksumista (ks. esim. Sajavaara 1999), se ei opettajien mukaan takaa vuorovaikutussuhteita paikallisen väestön kanssa. Tutkiessaan Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten vuorovaikutussuhteita Kokkonen (2010) havaitsi, että myös Jyväskylässä asuvien pakolaisten suomenkieliset kontaktit olivat hyvin rajalliset. Olemassa olevat vuorovaikutussuhteet olivat pääosin heikkoja (vrt. sukulaisuus- ja ystävyysuhteet), ja ne kohdistuivat juuri opettajiin, erilaisiin viranomaisiin ja tulkkeihin. Heikkojen suhteiden merkitys korostui etenkin erilaisissa ongelmatilanteissa, mikä kävi ilmi myös tämän tutkimuksen haastatteluissa.

(37)

ne (entiset opiskelijat) tulevat vieläkin minulle, että mulla on kuule yks ongelma. ja mä monta kertaa kaupungilla tavannu niitä ja näyttäny, kuinka tehdään. ne kysyvät minulta. sen takia olis niin hyvä, ku he saisivat suomalaisia ystäväperheitä. tai jotain tällasta toi-

mintaa pitäis olla. mutta kuinka moni sitte työn jälkeen jaksaa? vaatii aika paljon toi työ-elämäki. (Kerttu)

Aineistonäytteessä (37) Kerttu kertoo entisten opiskelijoidensa tukeutuvan häneen yhä silloin, kun tarvitsevat apua. *Ne kysyvät minulta*, Kerttu toteaa korostaen omaa rooliaan vähäisten kontaktien joukossa. Turvapaikanhakijoiden stressaavassa elämäntilanteessa heikkojen vuorovaikutussuhteiden merkitys saattaa olla jatkuvasti korostunut, kun sosiaalinen tuki on tarpeen eikä muita kontakteja välttämättä ole (Kokkonen 2010: 95–97). Opettajan kokema vastuu ainoana avunantajana voikin saada suuret mittasuhteet, mihin opettajat reagoivat eri tavoin. Haastatellessaan turvapaikanhakijoiden opettajia Bogdanoff (2016) huomasi, että osa opettajista ystäväystyi oppilaidensa kanssa, osa otti heihin tietoisesti etäisyyttä.

Aineistonäytteessä (37) Kerttu toivoo, että turvapaikanhakijat saisivat suomalaisia ystäväperheitä tai muita kohtaamispaikkoja paikallisen väestön kanssa. Toisaalta hän myöntää järjestelyjen aiheuttamat käytännön haasteet, joihin hän aineistoesimerkissä (38) lisää suomalaisten ennakkoluuloja maahanmuuttajia kohtaan.

(38)

suomalaiset eivät ole tottuneet olemaan maahanmuuttajien kanssa, sen näkee. kyllä. ja he, siitä varmasti tulee tuo pelkoki, mitä tuolla televisiossa ja mediassa on, on, niin siinä vähän lietsotaan tuota pelkoa, joka ei varmaan oo ihan todellista ollenkaan. (Kerttu)

Kertun näkemyksen mukaan suomalaiset eivät ole tottuneet olemaan maahanmuuttajien kanssa, minkä hän epäilee osittain johtuvan median aiheuttamista, epätodenmukaisista mielikuvista. Kertun kokemukset tukevat Kokkosen (2010: 104) tutkimustuloksia; moni tutkimukseen osallistunut pakolainen kertoi kokeneensa Suomessa ennakkoluuloja, mikä vaikutti voimakkaasti hyväksytyksi tulemisen tunteeseen. Median rooli ilmiön taustalla on ilmeinen. Kun turvapaikanhakijoiden määrä aineistonkeruu-aikaan moninkertaistui, aihe oli jatkuvasti otsikoissa. Uutisissa representoitiin turvatomuuden teemoja ja uhkakuvia, joissa turvapaikanhakijat yhdistettiin poliiseihin ja muihin turvallisuusviranomaisiin (Kuhalainen 2016). Internetin suosituimmilla keskustelupalstoilla kirjoitukset turvapaikanhakijoista olivat pääosin hyvin negatiivisia (Helppolainen 2016), ja osa vastaanottokeskuksista kärsi ilkeistä (Yle 28.12.2015). Vastareaktion vihapuheelle ja maahanmuuttovastaisuudelle perustettiin toisaalla muun muassa Welcome Refugees Finland -kansalaisliike, jonka tarkoituksena oli koota yhteen auttamisesta kiinnostuneet ihmiset ja tukea turvapaikanhakijoita erilaisin keinoin (Heinonen 2016). Myös suomalaisten innostus vapaaehtoisvoimin tapahtuvaan kielenopettamiseen kasvoi (Leskinen 2016).

Lisääntyneestä vapaaehtoistoiminnasta huolimatta myös Paula näkee suomalaisiin tutustumisen haastavana. Toisin kuin Kerttu, Paula ei kuitenkaan ajattele ongelman olevan niinkään ennakkoluuloissa. Aineistoesimerkissä (39) hän perustelee näkemystään suomalaisten sulkeutuneisuudella.

(39)

me aina puhutaan Suomessa siitä, et meidän pitäis puhua näille ihmisille suomea. ja puhutaan siis yleisesti kaikista, jotka opiskelevat suomen kieltä. ja se ei oo ihan niin yksinkertasta, koska eihän me edes puhuta toisillemme. ei mullekaan kukaan puhu. siis mulle on kaikki suomenkieliset kaveritki silleen, et kauhee ku sä puhut koko aika hirveesti. et se on niinku-. et tavallaan se on vähän sellanen, et ei me olla niinku hiljaa ainoastaan tai emme vaikene ainoastaan ulkomaalaisten kohdalla, vaan me vaietaan kaikkien kohdalla. (Paula)

Paulan mukaan toiveet suomalaisten ja suomen kieltä opiskelevien verkostoitumisesta ovat epärealistisia. Aineistoesimerkin (39) ilmaisut *eihän me edes puhuta toisillemme, me vaietaan kaikkien kohdalla* luovat kuvaa sulkeutuneesta kansasta, johon myös toisten suomalaisten on vaikea tutustua (ks. Sajavaara & Lehtonen 1997). Esimerkki on humoristissävyytteinen, mutta ilmiö sen taustalla on nähtävissä myös tähän tutkimukseen osallistuneiden turvapaikanhakijoiden vuorovaikutussuhteissa (ks. luku 5.1.2).

Haastattellessamme Bogdanoffin kanssa turvapaikanhakijoiden opettajia huomasimme, että opettajien erityinen rooli näkyi vastuunkannon lisäksi myös opetuksen tavoissa. Näkökulmamme opetuksen käytänteisiin kuitenkin poikkesivat toisistaan. Sinä missä Bogdanoffin (2016) huomio kiinnittyi opettajien kielikäsitteisiin ja opetusmenetelmiin, keskityin itse tarkastelemaan sitä, miten kielimaisema vaikutti valittuihin toimintatapoihin. Koska selvää rajanvetoa näiden kahden taustavaikuttajan välillä on vaikea tehdä, käytän Bogdanoffin työtä apuna tarkastellessani opettajien käyttämiä opetusmateriaaleja ja -menetelmiä.

Turvapaikanhakijoiden tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödyntävät työssään autenttista materiaalia. Perinteisten oppikirjojen lisäksi käytössä ovat niin lastenkirjat, sanomalehdet, mainokset kuin bussiaikataulutkin. Koska suomenkielistä puhetta ei ympäristössä juuri kuule (ks. luku 5.1.1), korostavat Kerttu ja Paula internetin suomaa mahdollisuuksia kuulunymmärtämisharjoituksissa. Tämä käy ilmi aineistoesimerkeistä (40) ja (41).

(40)

internetihän on tosi hyvä apu. ja se on välttämätön apu. -- se on, valtavat mahdollisuudet. sieltä voi kuunnellaki tekstiä. (Kerttu)

(41)

vaikka mulle tulee itselle aina vähän semmonen niinku sluibailijaolo ku näyttää videota, mutta mä oon huomannu et se on itse asiassa heille aika niinku hyvä kokemus heille. heille se on niinku ilonen kokemus siitä, että jos he tunnistavat esimerkiksi jonkun sanan. (Paula)

Sekä Paula että Kerttu kertovat hyödyntävänsä työssään monimediaista pedagogiikkaa (ks. esim. Alanen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Ylönen 2011). Tarnasen ym. (2009: 17) mukaan kotoutumiskoulutuksessa sen saaminen osaksi kielten opiskelua on ollut ilmeinen haaste. Internet on Kertun mukaan kuitenkin *välttämätön apu*, koska sen avulla voi esimerkiksi kuunnella tekstiä. Paula puolestaan kertoo näyttävänsä suomen tunneilla videoita, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus kuulla ja tunnistaa monenlaista suomenkielistä puhetta. Bogdanoff (2016: 90) lisää opettajien käyttämien materiaalien joukkoon musiikin, pelit ja muut toiminnalliset menetelmät. Erityisesti kommunikatioharjoitukset nousevat tekemissämme haastatteluissa esille. Aineistoesimerkissä (44) Paula kertoo, miksi keskusteluharjoitukset ovat erityisen tärkeitä tilanteessa, jossa opettajan merkitys suomen kielen kontaktina on korostunut.

(42)

jos he pystyvät kommunikoimaan mun kanssa, ni sit se yleensä tarkoittaa sitä, että heil on niinku, he pystyy myöhemmin kommunikoimaan muiden kanssa. (Paula)

Paula suosii suomen tunneilla kommunikaatioharjoituksia. Jos opiskelijat pystyvät Paulan mukaan kommunikoimaan hänen kanssaan, pystyvät he myöhemmin kommunikoimaan myös muiden kanssa. Käyttämällä sanaa *myöhemmin* Paula viittaa nykytilanteeseen, jossa turvapaikanhakijoilla ei muita suomenkielisiä kontakteja juuri ole. Paulan näkemys ei ole poikkeus, sillä Aallon ym. (2009: 403) mukaan valtaosa nykyopettajista pitää kielenopetuksen tärkeimpänä tavoitteena aidoissa kielenkäyttötilanteissa selviytymistä. Sama pyrkimys tuli esille myös Bogdanoffin (2016: 91–92) tutkimuksessa, vaikka kommunikatiiviset tavoitteet ja käytännön menetelmät eivät hänen mukaansa aina vastanneetkaan toisiaan.

Opettajat tiedostavat uuden näkökulman oppimisympäristöajatteluun, jossa oppiminen siirretään myös luokkahuoneen ulkopuolelle (ks. Jalkanen, Järvenoja & Litola 2012: 5). Opetusta pyritään viemään lähiympäristöön, joka tuo toimintaan kuitenkin omat haasteensa.

(43)

sitten me menemme tutustumaan aina eri kohteisiin katsomaan. siinähan saa sen alan sanastoa. täällä Oravaisissa vaan on pikkusen vaikeata, koska tää on tällänen maalaisympäristö. tääl ei oikein ole mitään. (Kerttu)

Aineisto-otteessa (43) Kerttu harmittelee maalaisympäristöstä aiheutuvia rajoitteita. Vaikka hän haluaisi tehdä opiskelijoidensa kanssa tutustumiskäyntejä eri paikkoihin, ei Oravaisissa hänen mukaansa *oikein ole mitään*. Opetuksen vieminen luokkahuoneen ulkopuolelle ei kuitenkaan ole ainoa keino, jonka avulla opettajat voivat soveltaa uutta oppimisympäristöajattelua (ks. Aalto, Mustonen ja Tukia 2009: 405). Aineistonäytteessä (44) Kerttu kertoo yrittäneensä aktivoida opiskelijoita käyttämään kieltä myös varsinaisen opetuksen ulkopuolella.

(44)

kyllä, minä yritän niille sanoa, että katsotte sitä ja tätä ja tuota. -- kieli on koko maailma, mun mielestä. niin mä yritän näitä aina antaa niille, että ne opettelisivat lukemaan ja tietäisivät mitä täällä tapahtuu täällä ympärillä. kyllä se niin on. kaikki nämä kanavat, lehdet, televisio, kaikki mahdolliset. liikennemerkit, kaikki. (Kerttu)

Kerttu näkee kielen olevan *koko maailma*. Hänen laajaa näkemystään tukee muun muassa Shohamyn ja Waksmanin (2009) tulkinta, jonka mukaan kielimaisemaan sisältyvät niin ympäröivät äänet, kuvat kuin ihmisetkin. Haasteeksi muodostuu kuitenkin turvapaikanhakijoiden toimijuus, joka ei haastavassa elämäntilanteessa välttämättä pääse täysipainoisesti toteutumaan (ks. luvut 5.2.1 ja 5.2.2).

6 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut, millaisen oppimis- ja kielenkäyttöympäristön vastaanottokeskus turvapaikanhakijoille tarjoaa. Lisäksi olen tutkinut, miten turvapaikanhakijat suhtautuvat suomen kielen opiskeluun ja miten vastaanottokeskuksen opettajat kokevat suomen kielen merkityksen ja oman roolinsa pääosin ruotsinkielisellä paikkakunnalla. Etnografisen tutkimusotteen kautta olen pyrkinyt kuvaamaan kattavasti tutkimusympäristön monikielistä kielimaisemaa.

Tässä luvussa kokoan vielä yhteen tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1) vastaan tutkimuskysymyksiini. Toisessa alaluvussa (6.2) pohdin tutkimustulosteni sovellusmahdollisuuksia vastaanottokeskusten kieltenopetuksessa. Lopuksi (6.3) arvioin tutkielmaani ja tuon esille mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulokset

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli sitä, miten eri kielet näkyvät turvapaikanhakijoiden ja vastaanottokeskuksen arjessa. Haastatteluiden lisäksi havainnoin ympäristöä, kirjoitin muistiinpanoja ja analysoin kielimaisemasta otettuja valokuvia. Analyysini osoittaa, että tutkimukseen osallistuneilla turvapaikanhakijoilla on laaja kielirepertuaari mutta kapea elämänpiiri. Osattuja kieliä, joita on keskimäärin 3–5, käytetään monipuolisesti vuorovaikutustilanteesta riippuen. Sosiaaliset suhteet kohdistuvat lähinnä muihin turvapaikanhakijoihin, joiden kanssa puhutaan oman äidinkielen lisäksi englantia, arabiaa, ruotsia tai suomea. Lisäksi kaukana lähtömaassa oleviin ystäviin ja sukulaisiin pidetään tiiviisti yhteyttä sosiaalisen median eri kanavien välityksellä. Näin ollen äidinkieli on päivittäisessä elämässä läsnä siitä riippumatta, mitä kieltä ympärillä olevat henkilöt puhuvat. Paikallisia, suomen- ja ruotsinkielisiä vuorovaikutuskontakteja ei juuri ole, ja elämänpiiri rajoittuu lähinnä vastaanottokeskukseen ja sitä ympäröivään maalaismaisemaan (ks. myös Pöyhönen, Kokkonen Tarnanen tulossa).

Tutkimuksestani käy ilmi, että turvapaikanhakijoiden suomen kielen käyttö arjessa vaihtelee sen mukaan, osaavatko henkilöt alueen enemmistökieltä ruotsia vai eivät. Tutkimukseen osallistuneista he, jotka opiskelivat ruotsia, käyttivät suomea lähinnä suomen kielen oppitunneilla. Lisäksi he saattoivat katsoa ja kuunnella internetistä suomenkielisiä videoita. He, jotka eivät opiskelleet ruotsia, käyttivät suomea laajemmin. Henkilöstä riippuen he saattoivat opiskella suomea kotona,

käyttää sitä muun muassa kaupassa ja vastaanottokeskuksen toimistossa ja katsoa suomenkielistä televisiota.

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli turvapaikanhakijoiden suhtautumista suomen kielen opiskeluun pääosin ruotsinkielisessä ympäristössä. Kysyin viideltä tutkimukseeni osallistuneelta turvapaikanhakijalta, miten he kokevat suomen – ja toisaalta ruotsin kielen opiskelun – ruotsinkielisellä Pohjanmaalla ja mitä he ajattelevat suomen kielen opetuksen käytänteistä. Tutkimustulosteni perusteella voidaan todeta suhtautumisen vaihtelevan. Kolme viidestä haastatellusta haluaisi opiskella ensin kunnan valtakieltä ruotsia ja sen jälkeen suomea, mikäli saavat myönteisen turvapaikkapäätöksen. He perustelevat toivettaan ruotsin kielen helppoudella ja ruotsinkielisellä kieliympäristöllä. Kaksi turvapaikanhakijaa haluaisi sen sijaan opiskella vain suomea. He eivät ole opiskelleet ruotsia ja kiinnittyvät enemmän suomen kieleen. Toisella heistä on taustalla kuukausien ajanjakso suomenkielisellä paikkakunnalla, toisella suomenkieliset tuttavat ja harrastukset. Yhteistä kaikille haastatelluille on halu opiskella yhtä kieltä kerrallaan. Kahden kielen samanaikainen opiskelu koetaan psyykkisesti haastavassa elämäntilanteessa raskaaksi, eivätkä toisen kansalliskielen tarjoamat hyödyt näyttäytyvät turvapaikkaprosessin keskellä kovin motivoivina.

Vastaanottokeskuksien opetuskäytännöt vaihtelevat niin tilojen, tuntimäärien, opettajien kuin opetusmateriaalienkin osalta, mikä vaikuttaa suoraan turvapaikanhakijoiden kielenoppimisen lähtökohtiin. Haastatellut turvapaikanhakijat kertovat oppivansa suomen kieltä lähinnä muodollisen opetuksen kautta. Vastaanottokeskuksissa järjestettävän suomen opetuksen merkitys korostuu tilanteessa, jossa kieliympäristö on vahvasti ruotsinkielinen. Lisäksi pystyäkseen hyödyntämään ympäristön tarjoamia resursseja oppijalta vaaditaan toimijuutta, joka ei turvapaikanhakijoiden poikkeuksellisessa tilanteessa välttämättä pääse toteutumaan (Van Lier 1996: 46). Aineistonkeruuhetkellä tutkimukseen osallistuneiden turvapaikanhakijoiden suomen kielen opetusmäärä vaihteli neljästä kuuteen tuntiin viikossa, minkä valtaosa heistä koki liian vähäiseksi. Kokemus on yhteydessä haastateltujen arvioon omasta suomen kielen taidostaan, jonka he arvioivat pääosin heikoksi. Vain yksi viidestä haastatellusta näki oman suomen kielen taitonsa myönteisessä valossa.

Turvapaikanhakijoiden epävarma tulevaisuus näyttäytyy tutkimuksessa niin kielenoppimiseen sitoutumisena kuin sitoutumattomuutenakin. Kun paluu lähtömaahan koetaan mahdottomaksi vaihtoehdoksi, nähdään kielenoppiminen ikään kuin avaimena uuteen elämään uudessa asuinmaassa. Toisaalta epävarmuus voi aiheuttaa sen, että ajatus tulevaisuuden minuudesta (Virtanen 2013) opittavan kielen käyttäjänä ei näyttäytyä realistisena. Kielitaidon hyödyistä puhuttaessa kaksi haastateltavista toisti epävarmuutta ilmaisevaa jos-muotoa; *jos saan jäädä Suomeen*. Yksi haastatelluista puolestaan arvioi, että hänen asenteensa suomen kieltä kohtaan voi muutaman vuoden kuluessa

muuttua myönteisemmäksi. Bakerin (1992: 12) mukaan kieliasteet ovatkin dynaamisia ja voivat vaihdella opiskelun edetessä.

Opettajien asenteilla on aiemman tutkimuksen perusteella (Garrett 2010) suuri rooli opiskelijoiden kielenoppimisessa, minkä vuoksi kolmas tutkimuskysymykseni käsitteli opettajien kokemuksia suomen kielen merkityksestä pääosin ruotsinkielisessä ympäristössä. Haastattelin kahta turvapaikanhakijoiden suomen kielen opettajaa, joista molemmat painottivat sekä suomen että ruotsin kielen opetusta. He näkivät kielet resurssina, jonka avulla voidaan lisätä turvapaikanhakijoiden kotoutumismahdollisuuksia ja luoda mielikuvaa paremmasta tulevaisuudesta. Näkemys kielten opetusjärjestyksestä kuitenkin vaihteli. Toinen opettajista priorisoisi suomen kieltä, koska se on maan valtakieli ja kielten samanaikainen opettaminen voi hänen mielestään sekoittaa opiskelijoita liikaa. Toisen opettajan mielestä kielten erilaisuus sen sijaan estää niitä sekoittumasta. Hän pitää kielten samanaikaista opetusta positiivisena asiana, koska molemmista kielistä on hyötyä, mikäli turvapaikkapäätös on myönteinen.

Tutkimuksessani olen havainnut, että suomen kielen opettaja saattaa olla monelle ruotsinkielisellä alueella asuvalle turvapaikanhakijalle ainoa suomenkielinen kontakti. Tilanne vaikuttaa opettajien työnkuvaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat hyödyntävänsä työssään erityisen paljon internetiä, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus kuulla suomen kieltä monipuolisesti. Lisäksi he pyrkivät käyttämään autenttista materiaalia ja teettävät keskusteluharjoituksia. Kun muodollisen opetuksen rooli kielenoppimisessa on huomattava, kielen autenttisuuden merkitys korostuu (Van Lier 1996: 5).

6.2 Tutkimustulosten sovellusmahdollisuuksia vastaanottokeskusten kieltenopetuksessa

Tutkimuksestani nousee esille kolme keskeistä tutkimustulosta, jotka koskevat turvapaikanhakijoiden kielikoulutusta sekä monikielisyyden huomioimista vastaanottokeskuksen kielenopetuksessa. Ensimmäinen niistä koskee muodollisen opetuksen merkitystä. Samaan aikaan kun formaalit ja ei-formaalit oppimisympäristöt sekoittuvat teknologian myötä toisiinsa (Mutta, Peltari, Lintunen & Johansson 2014), luokkahuoneen rooli turvapaikanhakijoiden kielenoppimisessa korostuu. Kyse ei ole siitä, etteivätkö Suomeen saapuneet turvapaikanhakijat olisi tottuneita teknologian käyttäjiä (ks. Juntunen 2016); myös tutkimukseeni osallistuneet turvapaikanhakijat käyttivät internetiä kielenop-

pimisen tukena. Muodollisen opetuksen merkityksen taustat ovatkin tämän tutkimuksen perusteella heikentyneessä toimijuudessa sekä järjestetyn toiminnan tärkeydessä.

Toimijuutta pidetään edellytyksenä kielen itsenäiselle opiskelulle (Ahearn 2001: 112). Turvapaikanhakijoiden haastavassa elämäntilanteessa toimijuuden edellytykset – aloitekyky, sitoutuminen ja tietoisuus oman toiminnan seurauksista (van Lier 2004: 172) – eivät kuitenkaan pääse kunnolla toteutumaan. Kun tulevaisuus ei ole omissa käsissä, voi yksilön autonomisuuden tunne heiketä. Lisäksi epävarmuus tulevaisuudesta saattaa aiheuttaa sitoutumattomuutta kieleen, mikä tulee esille myös omassa tutkimuksessani. Vaikka tutkimusympäristön ruotsinkielisyydellä on vaikutusta luokkahuoneen ulkopuoliseen suomen kielen oppimiseen, ei sillä voida kokonaan perustella puutteellista toimijuutta.

Tämän tutkimuksen lisäksi myös Yijälän ja Nymanin (2016) tekemä kartoitus tukee näkemystä muodollisen, luokkahuoneessa tapahtuvan kielenopetuksen tärkeydestä. Turvapaikanhakijoille suunnatulla koulutuksella sanotaan olevan suuri merkitys heidän henkiseen hyvinvointiinsa. Moni kärsii turvapaikkaprosessin aikana voimakkaasta stressistä ja masennuksesta, joita aiheuttavat paitsi taustalla olevat traumat myös jatkuva tekemisen puute. Tilanteessa, jossa ensimmäisen turvapaikkapäätöksen kuuleminen kestää keskimäärin kahdeksan kuukautta ja koko prosessiin läpikäynti jopa vuosia, odottaminen koetaan hyvin turhauttavaksi. (Yijälä & Nyman 2017: 66–68.) Tilalle toivotaan järjestettyjä aktiviteetteja. Tässä tutkimuksessa ilmiö tuli esille, kun kysyin turvapaikanhakijoiden mielipiteitä suomen kielen opetuksen käytänteistä; vaikka sitoutuminen kielenopiskeluun vaihteli, halusi moni haastatelluista turvapaikanhakijoista suomen kielen opetusta järjestettävän enemmän. Kielen opiskelun voi myös itsessään auttavan traumausten käsittelyssä, sillä oppitunnit tarjoavat turvallisen tilan, jossa ajatukset pyritään keskittämään pois henkilökohtaisesta elämästä (ks. Bogdanoff 2016: 63–64).

Muodollisen opetuksen korostuessa riski siitä, että vastuu oppimisen etenemisestä siirtyy liiaksi opettajalle, on ilmeinen. Tämä korostuu myös omassa tutkimuksessani. Jotta opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan varmistettaisiin, van Lierin (1996: 5) muodollisen opetuksen peruseriaatteet nousevat turvapaikanhakijoiden opetuksessa ensiarvoisen tärkeään asemaan. Niitä ovat oppijan tietoisuus siitä, mitä hän opiskelee ja miksi, oppijan autonomisuus sekä kielen autenttisuus maailman asioiden kannalta. Tutkimukseeni osallistuneet turvapaikanhakijoiden opettajat pyrkivät tuomaan autenttisen, ei-formaalin oppimisympäristön luokkahuoneeseen suosimalla muun muassa monimediaista pedagogiikkaa.

Toiseksi keskeiseksi tutkimustuloksekseni nostan opiskeltavan kielen merkityksen. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut, miten turvapaikanhakijat ja heidän suomen kielen opettajansa suhtau-

tuvat suomen ja ruotsin kielen opiskeluun. Tulokset osoittavat, että turvapaikanhakijat haluavat opiskella sitä kieltä, johon he kokevat enemmän kiinnittyvänsä. Koska turvapaikanhakijoiden elämänpiiri on tutkimuksen perusteella kapea, ei ympäröivän kunnan valtakieli välttämättä ole se kieli, johon kiinnitytään. Turvapaikanhakijat viettävät aikaansa pääosin vastaanottokeskuksessa ja sen lähiympäristössä, joissa eri kieliä käytetään monipuolisesti. Lisäksi sosiaalisen median eri kanavat ja samalla oma äidinkieli ovat jokapäiväisessä elämässä läsnä. Monikielisessä arjessa ruotsin kielen suuri rooli ei olekaan automaatio. Tässä tutkimuksessa suomen kieleen eri syistä kiinnittyneet turvapaikanhakijat halusivat keskittyä jatkossakin suomen kielen opiskeluun. Vastaavasti ruotsin kieleen kiinnittyneet puolsivat ruotsin kielen opiskelua. Virtasen (2013) mukaan tulevaisuuden minäkuvalla ja siinä esiintyvällä toimijuudella on yhteys tähän hetkeen. Toisin sanoen se kieli, johon yksilö tällä hetkellä kiinnittyy, on se kieli, jonka käyttäjänä hän näkee itsensä tulevaisuudessa. Tämän vuoksi toisen kansalliskielen tarjoamat hyödyt nähtiin tutkimukseeni osallistuneiden keskuudessa toisarvoisina. Kielten samanaikainen opiskelu koettiin henkisesti haastavassa tilanteessa myös raskaaksi, kun takeita maahan jäämisestä ei ollut.

Kolmas tutkimuksesta nouseva havainto liittyy turvapaikanhakijoiden opetusryhmien heterogeenisyyteen ja monikielisyyteen sekä näiden kahden yhdistämiseen turvapaikanhakijoiden kielenopetuksessa. Suomeen tulleiden turvapaikanhakijoiden koulutustaustat ja kielirepertuaarit vaihtelevat suuresti keskenään, mikä on luonut omat paineensa heidän opettajilleen (ks. myös Bogdanoff 2016). Tässä tutkimuksessa keskeisenä näkökulmana on ollut holistinen näkökulma monikielisyyteen (ks. Creese & Blackledge 2010: 104), jonka mukaan täydellistä kielitaitoa ei ole. Yksilöt nähdään kieleilijöinä (ks. Dufva 2013), jotka hyödyntävät kielellisiä resurssejaan tilanteesta riippuen. Tutkimukseen osallistuneet turvapaikanhakijat käyttivät arjessaan jopa 3–5 kieltä, ja kieliä käytettiin monipuolisesti myös havainnoimillani suomen kielen oppitunneilla. Holistisen näkökulman valossa turvapaikanhakijoiden kielikoulutuksen tulisikin laajasti kannustaa oppijoita koko kielirepertuaarinsa monipuoliseen käyttöön. Tutkimusten mukaan tämä syventäisi paitsi oppimista myös opiskelijoiden keskinäisiä ja opettajan ja opiskelijoiden välisiä suhteita (Arthut & Martin 2006: 196).

6.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusprosessini alkuvaiheessa syksyllä 2015 vastaanottokeskuksen tutkiminen tuntui erittäin motivoivalta mutta samalla haastavalta aiheelta, sillä aihe tuntui olevan koko Suomen puheenaihee-

na. Kaikilla tuntui olevan tilanteesta mielipide ja käsitys, mutta varsinaista tutkimustietoa aiheesta oli saatavilla hyvin vähän. Tutkimusprosessini edetessä Suomeen saapuneista turvapaikanhakijoista ja vastaanottokeskuksista alettiin kuitenkin pian julkaista tutkimuksia ja kartoituksia (ks. esim. Bogdanoff 2016; Juntunen 2016; Sandberg & Stordell 2016; Yijälä & Nyman 2017), jotka helpottivat omaa työskentelyäni. Myös Jag bor i Oravais -ryhmän tuella oli suuri merkitys tutkimukseni edistymisessä.

Vaikka turvapaikanhakijoiden kiinnittymistä uuteen asuinmaahan onkin viime aikoina tutkittu – erityisesti kotouttavien tukitoimien näkökulmasta – ei turvapaikanhakijoiden kielenoppimista ole Suomessa juuri tarkasteltu. Suomen punaisen ristin SKYOPE-projektin (2012–2015) tavoitteena oli yhtenäistää vastaanottokeskusten suomen kielen opetuksen sisältöä ja käytänteitä, mutta sen tuloksena syntyneessä Vastaanotto toiminnan opintotoiminnan suunnitelmassa (Rontu & Ruunaniemi 2015) ei huomioitu ruotsin kielen opetusta lainkaan. Tiedossa ei ole myöskään, kuinka laajasti suunnitelmaa on Suomen vastaanottokeskuksissa hyödynnetty; Oravaisten vastaanottokeskuksessa ja Folkhälsan Norrvallan kansanopistossa se ei ollut käytössä. Vaikka maahanmuuttajien suomen kielen oppimista on tutkittu paljonkin, tuo turvapaikanhakijoiden epävarma tilanne kielenoppimiseen aivan uuden näkökulman. Tässä tutkimuksessa halusinkin kiinnittää huomiota siihen, miten turvapaikanhakijat suhtautuvat suomen kielen opiskeluun, kun takeita maahan jäämisestä ei ole. Päädyin soveltamaan Virtasen (2013) tulevaisuuden minuuden käsitettä, joka mielestäni havainnollistaa oivallisesti tämän hetken, tulevaisuuden minuuden ja kielenoppimismotivaation suhdetta. Monikielisyyden teema puolestaan auttoi minua näkemään turvapaikanhakijoiden ja vastaanottokeskuksen arjen laajemmin ilman, että olisin keskittynyt ainoastaan suomen tai ruotsin kielen käyttöön. Ilman monikielisyyden näkökulmaa työni olisikin jäänyt huomattavasti suppeammiksi, eivätkä päätutkimustulokseni – kaikkien kielellisten resurssien hyödyntäminen – olisi tullut esille. Kielimaiseman analysointi tuli tutkimukseeni mukaan vasta tutkielman kirjoitusvaiheessa, kun ymmärsin, etten voisi riittäväällä tavalla tuoda kieliympäristön monikielisyyttä esille ilman valokuvien käyttöä. Valokuvien esitleminen jo analyysiuvun alussa toi mielestäni tutkimukseen konkretiaa ja sitä kautta syvyyttä.

Toteutin tutkimukseni etnografisella otteella, jossa tutkittavaan ilmiöön syvennytään monenlaisien aineistonkeruumenetelmien avulla (ks. Pitkänen-Huhta 2011: 88–103). Etnografinen tutkimusote olikin mielestäni paras – ehkä jopa ainoa – tapa tutkia valitsemaani tutkimusaihetta, sillä vain havainnoinnin ja haastatteluiden avulla minun oli mahdollista saada kattava kuva aiheen moniulotteisuudesta. Etnografinen tutkimus perustuu kentällä oloon, minkä valossa yhteensä viisi päivää kestävä aineistonkeruuvaiheeni voidaan pitää melko suppeana. Toisaalta kontaktini tutkimusym-

päristöön jatkui myös aineistonkeruumatkojen jälkeen Jag bor i Oravais -hankkeen myötä. Säännölliset tapaamiset tutkijaryhmän kanssa pitivät minut ajan tasalla siitä, miten elämä alueella oli jatkunut.

Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa eniten pohdintaa aiheuttivat turvapaikanhakijoille tekemäni haastattelut. Kieli toi haastattelutilanteeseen omat riskinsä, joita tulkin käyttäminen olisi voinut minimoida. Toisaalta tulkin käyttämättä jättäminen oli tietoinen päätös, sillä halusimme hankkeessa tehdä selvän pesäeron migrin ja poliisin puhutteluihin. Tulkin käyttö olisi myös saattanut vaikeuttaa luottamuksen saavuttamista. Jälkeenpäin mietin, olivatko turvapaikanhakijoiden antamat vastaukset esimerkiksi kieliasenteisiin liittyen kaunisteltuja tai vähättelivätkö haastateltavat minulle omaa suomen kielen taitoaan. Omassa havainnoinnissani pyrin kuitenkin kiinnittämään huomiota siihen, miten turvapaikanhakijat suomen kielen tunneilla käyttäytyivät ja mitä kieliä he niiden ulkopuolella käyttivät. Havainnointituloksista ja haastatteluista tehdyt analyysit näyttivät tukevan toisiinsa. Myös havainnoinnin luotettavuuteen liittyi kuitenkin omat ongelmansa; havainnoijalla voi olla havaintoja ohjaavia ennako-oletuksia, ja havainnoitavat saattavat toimia epätavallisella tavalla havainnoijan läsnäollessa. (Grönfors 2015: 152.) Etenkin ensimmäisellä aineistonkeruukerrallani läsnäolomme saikin paljon huomiota, mutta toisella kerralla huomio oli jo laantunut, mikä edesauttoi autenttisten havaintojen tekemistä.

Verrattain suppeasta aineistonkeruuvaiheestani huolimatta tutkimusprosessini yhdeksi suurimmista haasteista muodostui aineiston laajuus. Mikä ilmiö toistuisi useammassa kuin yhdessä aineiston osassa, ja miten aineisto tulisi rajata? Samasta aineistosta olisikin voinut tehdä monta eri aiheita käsittelevää tutkimusta. Valitsin lopulta aiheekseni suomen kielen aseman monikielisessä ympäristössä kahdesta eri syystä. Ensinnäkin pääaineeni ohjasi minua suomen kielen pariin. Tähän pureutuessani kuitenkin huomasin, että suomen kielen asema turvapaikanhakijoiden arjessa ei ollut kovin suuri, minkä perusteella päädyin tarkastelemaan suomen kielen rinnalla monikielisyyden tematiikkaa. Tämä valinta olikin tutkimukseni kannalta hyvin merkityksellinen, sillä se toi turvapaikanhakijoiden kielenopetukseen uusia näkökulmia.

Tämän tutkielman kautta olen pyrkinyt luomaan kuvaa turvapaikanhakijoiden monikielisestä arjesta, mutta samalla se jättää avoimeksi monia kysymyksiä. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tehdä pitkittäistutkimus siitä, miten kielenoppimismotivaatio muuttuu turvapaikkaprosessin edetessä ja sen jälkeen turvapaikkapäätöksestä riippuen. Tämä tutkimus antaa viitteitä kielenoppimismotivaation dynaamisuudesta, mutta pitkittäistutkimuksen kautta voitaisiin tarkastella sitä, miten motivaatio muuttuu myönteisen ja vastaavasti kielteisen oleskelulupapäätöksen myötä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia sitä, mikä on suomen kielen asema suomenkielisillä paikkakunnilla sijaitsevilla vas-

taanottokeskuksissa. Entä poikkeako niissä asuvien turvapaikanhakijoiden sitoutuminen suomen kielen opiskeluun ruotsinkielisillä paikkakunnilla asuvien turvapaikanhakijoiden vastaavasta?

Olemme Jag bor i Oravais -tutkimushankkeessamme havainneet, että integraatio sekä alkaa että loppuu vastaanottokeskuksessa, mikäli sosiaalista tukea, kuten kielenopetusta, ei ole kunnolla järjestetty. Vaikka henkilö saisikin oleskeluluvan, paljon on jo menetetty vastaanottokeskusaikana. Siitä huolimatta, että vastaanottokeskuksen tehtävä ei ole integroida, se on turvapaikanhakijoiden asemapaikka useiden kuukausien ajan – usein jopa pidempään. Tilanteessa, jossa turvapaikanhakijoiden työntekomahdollisuudet ovat hyvin rajalliset, sosiaaliset verkostot ja vuorovaikutusmahdollisuudet ovat vaarassa kaventua entisestään. Tämä on ongelma paitsi yksilöille itselleen myös ympäröivälle yhteiskunnalle, minkä vuoksi turvapaikanhakijoiden kielenopetukseen ja sen nykyiseen määrään tulisi tämän tutkimuksen valossa kiinnittää entistä enemmän huomiota.

LÄHTEET

- Aalto, Eija & Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Ahearn, Laura M. 2001: Language and agency. – *Annual Review of Anthropology* 30 (1). – http://www.letras.ufjf.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf 27.8.2017
- Alanen, Riikka, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Ylönen, Sabine 2011: Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kielenopettamisessa. – E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLa vuosikirja 2011* s. 23–39. Jyväskylä: AFinLa.
- Antikainen, Maire 2010: *Matkalla suomalaiseksi ja hoiva-alan ammattilaiseksi? Venäläis- ja virolaistaustaisten naisten ja suomalaisuuden kohtaamiset kuulumista rakentamassa*. Tutkimuksia 317. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Aronin, Larissa & Singleton, David 2012: *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Arthur, Jo & Martin, Peter 2006: Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. – *Comparative education* 42 (2) s. 177–202.
- Baker, Colin 1992: *Attitudes and Language*. Multilingual Matters 83. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2011: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baquedano-Lopéz, Patricia & Kattan, Shlomy 2007: Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. – P. Auer & L. Wei (toim.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* s. 69–99. Berlin: New York, Morton de Gruyter.
- Barber, Carroll G. 1952: *Trilingualism in Pascua: Socuial functions of language in an Arizona Yaqui Village*. Pro gradu -tutkielma. University of Arizona.
- Barker, George 1947: Social Functions of Language in a Mexican-American Community. *Acta Americana* 5 s. 185–202.
- Blommaert, Jan 1999: *Language ideological debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 2005: *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2010: *Sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press
- Blommaert, Jan & Jie, Dong 2010: *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Bogdanoff, Minna 2016: *Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset identiteetit ja kielikäsitteet*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/50321/URN%3aNB%3aafi%3ajyu-201606153085.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Caruana, Sandro & Lasagabaster, David 2011: Using a holistic approach to explore language attitudes in two multilingual contexts: the Basque country and Malta. – C. Varcasia (toim.), *Becoming multilingual: language learning and language policy between attitudes and identities* s. 36–94. New York: Peter Lang.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk 2006: Linguistic landscape of minority languages. – *International Journal of Multilingualism* 3 (1) s. 67–80.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian 2010: Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? – *The Modern Language Journal* 94 (1) s. 103–115.
- Creese, Angela, Takhi, Jaspreet Kaur & Adrian Blackledge 2016: Reflexivity in team ethnography: using researcher Vignettes. – M. Martin-Jones & D. Martin (toim.), *Researching multilingualism. Critical and ethnographic perspectives* s. 189–214. London: Routledge.
- Dufva, Hannele 2013: Language learning as dialogue and participation. – E. Christensen, L. Kuure, A. Mörch & B. Lindström (toim.), *Problem-based learning for the 21st century. New practices and learning environments* s. 52–72. Aalborg: Aalborg University Press.
- Dufva, Hannele & Pietikäinen, Sari 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. – *Puhe ja kieli* 29 (1) s. 1–14.
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLa-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 (3)* s. 22–34. Jyväskylä: AFinLa.
- Eronen, Antti, Härmälä, Valtteri, Jauhiainen, Signe, Karkikallio, Hanna, Karinen, Risto, Kosunen, Antti, Laamanen, Jani-Petri & Lahtinen, Markus 2014: *Maahanmuuttajien työllistyminen: taustatekijät, työnhaku ja työvoimapolvelut*. – Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys (6/2014). – <https://tem.fi/documents/1410877/2859687/Maahanmuuttajien+työllistyminen+10022014.pdf> 27.8.2017
- EVK = Euroopplainen viitekehys: *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen euroopplainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY.

- Finne, Eeva-Liisa 2016: *Vapaaehtoiset opettajat vastaanottokeskuksessa – Kokemuksia kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta*. Opinnäytetyö. Pieksämäen Diakonia-ammattikorkeakoulu. – http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/119069/Finne_Eeva-Liisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y 27.8.2017
- Franceschini, Rita 2009: The genesis and development of research in multilingualism. – L. Aronin & B. Hufeisen (toim.), *The exploration of multilingualism. development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition* s. 27–61. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- García, Ofelia 2009: *Bilingual education in 21st century: a global perspective*. Oxford: Blackwell.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. 1972: *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Garrett, Peter 2010: *Attitudes to language*. Key topics in sociolinguistics. New York: Cambridge University Press.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 2006: Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. – *Nordisk pedagogik* 26 s. 3–15. – <http://blogs.helsinki.fi/tatolone/files/2008/04/collectiveethnogra.pdf> 27.8.2017
- Grönfors, Martti 2015: Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. – R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 146–161. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haapanen, Hanna 2014: *Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit – kerronnallinen haastattelututkimus*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43778/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201406182077.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Halonen, Mia 2010: Äidinkieli, ensikieli, omakieli. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* syyskuu 2010. – <http://www.kieliverkosto.fi/article/aidinkieli-ensikieli-oma-kieli/> 27.8.2017
- Hammersley, Martin 1994: Introducing ethnography. – D. Graddol, J. Maybin & B. Stierer (toim.), *Researching language and literacy in social context* s. 1–17. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heinonen, Niina 2016: *Auttamisen diskursiivinen rakentuminen Facebookissa Refugees Welcome Keski-Suomi -sivulla*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51154/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201609013935.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Helasvuo, Marja-Liisa, Johansson, Marjut & Tanskanen, Sanna-Kaisa 2014: Johdatus digitaaliseen vuorovaikutukseen. – M-L. Helasvuo, M. Johansson & S-K. Tanskanen (toim.), *Kieli verkossa: näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Helppolainen, Janica 2016: *Turvapaikanhakijoihin kohdistuva vihapuhe – kansalaiset sosiaalisen median keskustelupalstoilla*. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. – http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/122842/Helppolainen_Janica.pdf?sequence=2 27.8.2017
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hymes, Dell 1996: *Ethnography, linguistic narrative inequality. Towards an understanding of voice*. New York: Taylor & Francis.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu 2009: Kerronnallinen haastattelu. – J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 198–222. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, Titta 2014: *Äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien kieli-ideologinen suhde suomen kieleen*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43807/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201406192108.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Iphofen, Ron 2013: *Research ethics in ethnography/anthropology*. – https://www.researchgate.net/publication/268522630_Research_Ethics_in_EthnographyAnthropology_by_Dr_Ron_Iphofen_AcSS_2_nd_October_2013_first_drafts_produced_for_comment_2011 27.8.2017
- Jalkanen, Juha 2015: *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 265. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47754/978-951-39-6356-9_vaitos_20151128.pdf?sequence=1 27.8.2017
- Jalkanen, Juha, Järvenoja, Marjaana & Litola, Kristiina 2012: Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita – millainen oppimisympäristö? – T. Murtorinne & M. Mäki-Paavola (toim.), *Tämä toimii!* s. 67–80. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Juntunen, Marko 2016: *Poikkeustilan sukupolvet: irakilaispakolaisuus Suomessa*. – Työ- ja elinkeinoministeriön

- julkaisuja. Alueiden kehittäminen (31/2016). – http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75391/TEMjul_31_2016_web.pdf?sequence=1 27.8.2017
- Kaivapalu, Annekatrin 2006: Lähdekieli kielenoppimisen tukena. – *Virittäjä* (2) s. 1–6.
- Kananen, Jorma 2014: *Etnografinen tutkimus – miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansanopistot 2016: *Nutukka sai tunnustuksen.* – <http://www.kansanopistot.fi/yhdistys/?art=547> 27.8.2017
- Khosravi, Shahram 2013: ”Laiton matkaaja”: *paperittomuus ja rajojen valta.* Suomentanut A. Sadinmaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kirmayer, Laurence J., Narasiah, Lavanya, Munoz, Marie, Rashid, Meb, Ryder, Andrew G., Guzder, Jaswant, Hassan, Ghayda, Rousseau, Cécile & Pottie, Kevin 2011: Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. – *Canadian Medical Association Journal* 183 (12) s. 959–967.
- Koistinen, Lotta 2016: Vastaanottokeskukset, onnistuneet käytännöt ja turvapaikanhakijoiden kokemukset. – J. Jauhiainen (toim.), *Turvapaikka Suomesta? Vuoden 2015 turvapaikanhakijat ja turvapaikkaprosessit Suomessa* s. 49–64. – <https://www.utu.fi/fi/yksikot/sci/yksikot/maageo/tutkimus/julkaisut/Documents/URMI.pdf> 27.8.2017
- Kokkonen, Lotta 2010: *Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön.* Jyväskylä Studies in Humanities 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25577/9789513940683.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Koukkari-Anttonen, Ulla, Vaarala, Heidi & Ylönen, Tiina 2005: Aikuisten maahanmuuttajien luki-opettamisen haasteita. – *Tempus* 7/2005 s. 12–14.
- Kuhalainen, Satu 2016: *Turvattomuuden teemojen representointi Ylen turvapaikanhakijoita koskevien uutisten kuvissa ja teksteissä.* Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. –
- Kukkonen, Lea 2013: *Aikuinen S2-oppija ja luokkahuoneen ulkopuolinen ympäristö.* Maisterintutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Kuntaliitto 2016: *Ruotsinkieliset ja kaksikieliset kunnat 1.1.2016.* – <http://www.kunnat.net/fi/kunnat/ruotsinjakaksikielisetkunnat/Diasarjat%20kuntien%20toiminnasta/2016-01-ruotsin-ja-kaksikieliset-kunnat.pdf> 1.12.2016
- Kuntaliitto 2017: *Ruotsin- ja kaksikieliset kunnat: taustatietoa 2008–2017.* – https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/2017-02-ruotsin-ja-kaksikieliset-kunnat_0.pdf 20.8.2017
- L 11.6.1999/731. *Perustuslaki.* Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> 27.8.2017
- L 6.6.2003/423. *Kielilaki.* Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423> 27.8.2017
- L 13.4.2007/417. *Lastensuojelulaki.* Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> 4.10.2017
- L 1386/2010. *Laki kotoutumisen edistämisestä.* Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386#Pidp4881392> 27.8.2017
- L 17.6.2011/746: *Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta.* Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110746> 27.8.2017
- Lamb, Terry 2011: Future selves, motivation and autonomy in long-term EFL learning trajectories. – G. Murray, X. Gao & T. Lamb (toim.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* s. 177–194. Bristol: Multilingual Matters.
- Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. 1997: Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. – *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1) s. 23–49. – https://www.researchgate.net/publication/247744019_Linguistic_Landscape_and_Ethnolinguistic_Vitality_An_Empirical_Study 27.8.2017
- Latomaa, Sirkku 2012: Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina. – *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5) s. 525–534. – <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103125/latomaa.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Lehtonen, Heini 2015: *Tyylitelten: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä.* Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/155659/tyylitel.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Leppänen, Sirpa., Nikula, Tarja & Kääntä, Leila 2008: *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa.* Tietolipas 224. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.

- Leskinen, Kirsi 2016: *Vapaaehtoiset suomen kielen oppimista tukemassa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/50658/URN%3aNBN%3af%3ajyu-201606303406.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Linkola, Anni Inker 2014: *Saamelaisen koulun kielimaisema. Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksissa*. Lapin yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Martin, Maisa 2003: Kieli on kuin lammikko: johdatusta toisen kielen oppimiseen. – L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* s. 75–91. ÄOL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2016: Monikielisyys muutoksessa. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* lokakuu 2016 s. 1–8. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51682/monikielisyysmuutoksessa.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Marucco, Camilla 2016: Turvapaikanhakijoiden arkipäivä. – J. Jauhiainen (toim.), *Turvapaikka Suomesta? Vuoden 2015 turvapaikanhakijat ja turvapaikkaprosessit Suomessa* s. 85–102. – <https://www.utu.fi/fi/yksikot/sci/yksikot/maageo/tutkimus/julkaisut/Documents/URMI.pdf> 27.8.2017
- May, Stephen 2001: *Language and minority rights: ethnicity, nationalism and the politics of language*. Harlow, New York: Longman.
- Migri 2015a: *Vastaanottokeskuksissa opastetaan turvapaikanhakijoita suomalaiseen yhteiskuntaan*. Lehdistötiedotteet 2.9.2015. – http://www.migri.fi/medialle/tiedotteet/lehdistotiedotteet/lehdistotiedotteet/1/0/vastaanottokeskuksessa_opastetaan_turvapaikanhakijoita_suomalaiseen_yhteiskuntaan_62048 27.8.2017
- Migri 2016a: *Vastaanottokeskusten yhteystietoja*. – http://www.migri.fi/download/63756_fi_vastaanottokeskusten_yhteystiedot_07_2016.pdf?203061dd2815d488 1.12.2016
- Migri 2016b: *Turvapaikanhakijat 1.1.-31.12.2015*. – http://www.migri.fi/download/64990_Tp-hakijat_2015.pdf?462b37f1d380d488 27.8.2017
- Migri 2016c: *Turvapaikanhakijat: yksintulleet alaikäiset 1.1.-31.12.2015*. – http://www.migri.fi/download/64992_Tp-hakijat_alaikaiset_2015.pdf?a8babf03d480d488 27.8.2017
- Migri 2016d: *Maahanmuuttoviraston vuosi 2015 oli poikkeuksellinen*. Lehdistötiedotteet 29.2.2016. – http://www.migri.fi/medialle/tiedotteet/lehdistotiedotteet/lehdistotiedotteet/1/0/maahanmuuttoviraston_vuosi_2015_oli_poikkeuksellinen_66191 27.8.2017
- Migri 2017a: *Turvapaikan hakeminen*. – http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/turvapaikan_hakeminen 27.8.2017
- Migri 2017b: *Kansainvälistä suojelua ja turvapaikka Suomesta*. – http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta 27.8.2017
- Migri 2017c: *Kansainvälistä suojelua koskevat päätökset*. – http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/turvapaikan_hakeminen/paatos/turvapaikka_ja_kansainvalinen_suoje_lu 27.8.2017
- Migri 2017d: *Tilastot.migri.fi*. – http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka- ja_pakolaistilastot 27.8.2017
- Migri 2017e: *Vastaanottopalvelut turvapaikanhakijoille*. – http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/vastaanottotoiminta/vastaanoton_palvelut 27.8.2017
- Migri 2017f: *Tietoa turvapaikanhakijalle*. – http://www.migri.fi/download/16436_tietoa_tphakijalle_fi.pdf?3bf993b4509cd488 27.8.2017
- Migri 2017g: *Vastaanottoraha*. – http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/vastaanottotoiminta/vastaanottoraha 27.8.2017
- Migri 2017h: *Vastaanottokeskuspaikkoja vähennetään lisää*. Lehdistötiedotteet 22.2.2017. – http://www.migri.fi/medialle/tiedotteet/lehdistotiedotteet/lehdistotiedotteet/1/0/vastaanottokeskuspaikkoja_vahennetaan_lisaa_72568 27.8.2017
- Migri 2017i: *Päätökset 1/2015–12/2015*. – <http://tilastot.migri.fi/#decisions?start=540&end=551> 27.8.2017
- Migri 2017j: *Vastaanottokeskusten yhteystietoja*. – http://www.migri.fi/download/71645_Vastaanottokeskusten_yhteystietoja_5.1.2017.pdf?46eb1c61c35bd488 28.2.2017
- Migri 2017k: *VOK-tilastot: kaikki tiedot*. – <http://www.migri.info/tilastot> 27.8.2017
- Moore, Robert, Pietikäinen, Sari & Blommaert, Jan 2010: Counting the losses. Numbers as the language of language endangerment. – *Sociolinguistic Studies* 4 s. 1–26.
- Mutta, Maarit, Pelttari, Sanna, Lintunen, Pekka & Johansson, Marjut 2014: Tutkiva oppiminen ja vieraiden kielten opetus – diginatiivit teknologisessa oppimisympäristössä. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (lokakuu 2014) s. 1–7. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44464/tutkiva-oppiminen-ja-vieraiden-kielten-opetus-diginatiivit-teknologisessa-oppimisymparistossa.pdf?sequence=3> 30.8.2017
- Mäntynen, Anne, Halonen, Mia, Pietikäinen, Sari & Solin, Anna 2012: Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. – *Viritäjä* 3 s. 325–348.

- Nuolijärvi, Pirkko 2006: Johdanto: ensikieli ja sillanrakentajat. – N. Hyvönen & T. Rissanen (toim.), *Käden käännteessä: viittomakielen kääntämisen ja tulkkauksen teoriaa sekä käytäntöä* s. 10–16. Helsinki: Finn Lectura.
- Opetushallitus 2012a: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. – [http://www.oph.fi/download/139339 aikuisten maahanmuuttajien luku ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012.pdf](http://www.oph.fi/download/139339_aikuisten_maahanmuuttajien_luku_ ja_kirjoitustaidon_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf) 27.8.2017
- Opetushallitus 2012b: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. – [http://www.oph.fi/download/139342 aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012.pdf](http://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf) 27.8.2017
- Opetusvirasto 2011–2012: *Oman äidinkielen, kotikielen ja ylläpitokielen opetus – opas kouluille*. Helsingin kaupunki. – https://asiakas.kotisivukone.com/files/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/oman_aidinkielen_opas.pdf 30.8.2017
- Pakolaisneuvonta ry: *Turvapaikanhakijan asema Suomessa*. – <http://www.pakolaisneuvonta.fi/index.html?lid=66&lang=suo> 27.8.2017
- Palinscar, Annemarie Sullivan 1998: Social constructivist perspectives on teaching and learning. – *Annual review of psychology* 49 s. 345–375. – <http://gsueds2007.pbworks.com/f/Palinscar1998.pdf> 27.8.2017
- Pietikäinen, Sari 2012: Kieli-ideologiat arjessa: neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerasta. – *Virittäjä* (3) s. 410–442.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2011: Kielentutkimusta etnografisella otteella. – P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* s. 88–103. Helsinki: Finn Lectura.
- Pole, Christopher & Morrison, Marlene 2003: *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- Pöyhönen, Sari 2004: *Suomen kielen opettajana Venäjällä: ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, Sari & Tarnanen Mirja 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. – *Puhe ja kieli* 31 (4), s. 139–152.
- Pöyhönen, Sari, Tarnanen, Mirja, Kyllönen, Teija, Vehviläinen, Eeva-Maija & Rynkänen, Tatjana 2009: *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa: tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <http://www.solki.jyu.fi/julkaisee/maahanmuuttajienkielikoulutus.pdf> 1.12.2016
- Pöyhönen, Sari, Tarnanen, Mirja, Vehviläinen, Eeva-Maija, Virtanen, Aija & Pihlaja, Lenita 2010: *Osallisena Suomessa: kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47528/978-951-39-4102-4.pdf?sequence=1> 27.8.2017
- Rampton, Ben 1995: *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rask, Shadia & Paavonen, Anna-Marie & Lilja, Eero & Koponen, Päivikki & Suvisaari, Jaana & Halla, Tapio & Koskinen, Seppo & Castaneda, Anu 2016: Primääriperheestä erossaolo on yhteydessä somalialais- ja kurditaustaisten maahanmuuttaja-aikuisten hyvinvointiin ja kotoutumiseen Suomessa. – *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (3) s. 273–287. – http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130701/YP1603_Raskym.pdf?sequence=2 27.8.2016
- Rastas, Anna 2009: Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. – J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 78–102. Tampere: Vastapaino.
- Rednet: *Vastaanottokeskusten suomen kielen opetus*. – <https://rednet.punainenristi.fi/node/27161> 1.12.2016
- Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila & Lindblom-Ylänne, Sari 2011: *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Rontu, Kaisa & Ruunaniemi, Katja 2014: *Vastaanottokeskusten opintotoiminnan suunnitelma*. – <https://rednet.punainenristi.fi/sites/rednet.mearra.com/files/tiedostolataukset/Opintotoiminnan%20suunnitelma.pdf> 1.12.2016
- Ruiz, Richard 1984: Orientations in language planning. – *Journal of the national association for bilingual education* (8) s. 15–34.
- Ruusuvoori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. – J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 424–431. Tampere: Vastapaino.
- Sajavaara, Kari 1999: Toisen kielen oppiminen. – K. Sajavaara & A. Piirainen-March (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 73–102. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, Kari & Lehtonen, Jaakko 1997: The silent Finn revisited. – A. Jaworsky (toim.), *Silence: interdisciplinary perspective* s. 263–283. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sandberg, Tanja & Stordell, Elina 2016: *Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen*. Testipiste 15.3.2016. – http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti_2016/86ea0123-d929-4aa6-b453-95eaa1ec2dd7 27.8.2017
- Sarvimäki, Matti 2017: Labor market integration of refugees in Finland. – *VATT research reports* (185). Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. – <http://vatt.fi/documents/2956369/4207575/t185.pdf/466d79aa-ec0d-4982-9b5d-e45b536d6ae2> 27.8.2017

- Seppänen, Janne & Välivertto, Esa 2012: *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Shohamy, Elana 2006: *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London, New York: Routledge.
- Shohamy, Elana & Waksman, Shoshi 2009: Linguistic landscape as an ecological arena. – E. Shohamy & D. Gorter (toim.), *Linguistic landscape: expanding the scenery* s. 313–331. New York: Routledge.
- Sisäministeriö 2017a: *Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan*. – <http://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset> 20.8.2017
- Sisäministeriö 2017b: *Usein kysytyt kysymykset turvapaikanhakijoista*. – <http://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset/ukk> 20.8.2017
- Spolsky, Bernard 1989: *Conditions for Second Language Learning: introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Suni, Minna 2003: Mitä suomi toisena kielenä onkaan? – *Virittäjä* 107 (4), s. 422–426.
- 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1> 20.8.2017
- Suominen, Jaakko 2013: Johdanto sosiaalisen median aika. – J. Suominen, S. Östman, P. Saarikoski & R. Turtiainen (toim.), *Sosiaalisen median lyhyt historia* s. 9–27. Helsinki: Gaudeamus.
- Swain, Merrill 1985: Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. – S. Gass & C. Madden (toim.), *Input in second language acquisition* s. 235–256. Rowley, Mass: Newbury House.
- Syrjälä, Leena & Numminen, Merja 1988: *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Tarnanen, Mirja, Junttila, Jaakko & Westinen, Elina 2009: Kohti monimediaisia tekstitaitoja: mihin maahanmuuttajataustaiset aikuiset käyttävät tietokonetta ja miten he siihen suhtautuvat? – J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.), *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus* s. 175–191. AFinLa vuosikirja 2009 (67). Jyväskylä: AFinLa.
- TE-palvelut 2017: *Saapuessasi Suomeen*. – <http://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhakijalle/loyda/toita/tyohon/suomeen/saapuessasi/suomeen/index.html> 3.10.2017
- Tibategeza, Eustard Rutalemwa 2009: *Language-in-Education Planning: a sociolinguistic analysis*. Väitöskirja. University of Free State. Faculty of Humanities. Department of Afro-Asiatic Studies, Sign Language and Language Practice.
- Tilastokeskus 2016a: *Väestö iän (1-v), sukupuolen, siviilisäädyn ja kielen mukaan alueittain 1990–2016*. – http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/055_vaerak_tau_124.px/?rxid=0e0f9e7f-4835-4ba5-9cae-e6a322c5da94 20.8.2017
- Tilastokeskus 2016b: *Väestö: väestörakenne 31.12.* – http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html 20.8.2017
- Tilastokeskus 2017: *Arabia nousi kolmanneksi suurimmaksi vieraskieliseksi ryhmäksi*. – http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2016/vaerak_2016-03-29_tie_001_fi.html 20.8.2017
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha & Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä!: näkökulmia S2-opetukseen*. Opetuspaat ja käsikirjat. Helsinki: Opetushallitus.
- van Lier, Leo 1996: *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- 2000: From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. – J.P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* s. 245–259. Oxford: Oxford University Press.
- 2004: *Ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Varis, Markku 2012: *Kielikäsitys yläkouluun äidinkielen oppikirjoissa*. Acta Universitatis Oluensis 127. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Vertovec, Steven 2007: Super-diversity and its implicants. – *Ethnic and racial studies* 30 (6) s. 1024–1054. – http://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2525/h14/pensumliste/vertovec_super-diversity.pdf 20.8.2017
- 2009: *Transnationalism*. New York: Routledge.
- Virtanen, Aija 2013: Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa. – *Lähivördlusi-Lähivertailuja* (23) s. 403–427.
- 2017: *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53539/Virtanen_Aija_screen.pdf?sequence=3 20.8.2017
- Vöyrin kunta 2015: *Oravaisten vastaanottokeskus*. – <http://www.vora.fi/maahanmuutto-ja-kotouttaminen/oravaisten-vastaanottokeskus/> 28.2.2017

- Yijälä, Anu & Nyman, Maria 2017: Living in Limbo: qualitative case study of skilled Iraqi asylum seekers in Finland. – *Helsingin kaupungin tietokeskus: tutkimuksia* (2017:1). – https://www.hel.fi/hel2/Tietokeskus/julkaisut/pdf/17_01_27_Tutkimuksia_1_Yijala_Nyman.pdf 20.8.2017
- Yle 28.12.2015: *Polttopulloja ja katon poraamista – Poliisi: Vastaanottokeskuksiin iskevät Suomessa humalaiset rasistit.* – <https://yle.fi/uutiset/3-8549219> 20.8.2017

LIITE 1: Haastattelurunko opettajille

Tausta

- Kertoisitko hieman itsestäsi ja työhistoriastasi?
- Mikä on työnkuvasi täällä?

Vastaanottokeskus vs. edelliset työpaikat

- Kuvaile vastaanottokeskusta työpaikkana.
- Miten vastaanottokeskus eroaa edellisistä työpaikoistasi?
- Millainen on tyypillinen työpäiväsi vastaanottokeskuksessa?
- Vaikuttaako ns. pakolaiskriisi tämänhetkiseen työnkuvaasi? Miten?
- Miten opetussuunnitelman puuttuminen vaikuttaa opetukseen?
- Otetaanko vastaanottokeskuksen opetuksessa jollain tapaa huomioon turvapaikanhakijoiden vaikea tilanne? Miten?

Tavoitteet

- Millaisia tavoitteita sinulla on turvapaikanhakijoiden kielenoppimisen suhteen?
- Eroavatko tavoitteet muille suomen kielen oppijoille asettamistasi tavoitteista? Miten?

Opetussisältö

- Millaista materiaalia käytät? Miksi?
- Millaisia työtapoja käytät? Miksi?

Kielenoppimiskäsitys

- Mistä on tärkeää lähteä opetuksessa liikkeelle, jotta arki lähtee sujumaan?
- Mikä on arkisen selviytymisen kannalta tärkeää?
- Miten suhtaudut virheisiin?
- Miten suhtaudut keskusteluharjoituksiin?
- Miten lähestyt heitä, jotka oppivat hitaasti?
- Onko erilaisten ryhmien muodostaminen mahdollista? Jos on, millä perusteilla ne jaetaan?

Muuta

- Teetkö yhteistyötä muiden opettajien kanssa?
- Kerro hyväksi havaitsemiasi vinkkejä turvapaikanhakijoiden opetuksessa? Entä huonoksi havaitsemiasi tapoja?
- Muistuuko mieleesi jokin onnistumisen elämys, jonka olet kokenut opettaessasi vastaanotokeskuksessa? Mikä?
- Mitä muuta haluat vielä sanoa?

LIITE 2: Haastattelurunko turvapaikanhakijoille

Tausta

- Kertoisitko hieman itsestäsi? Kuka olet, mistä tulet?

Monikielisyys

- Mikä on äidinkielesi?
- Osaatko muita kieliä? Mitä?
- Oletko opiskellut suomen ja ruotsin kielten lisäksi muita kieliä? Onko opetus ollut erilaista kuin täällä? Miten?
- Mieti tavallista päivääsi: Mitä kieliä käytät? Kenen kanssa? Missä tilanteissa?

Suomen kieli

- Miltä suomi kuulostaa?
- Missä kuulet suomea?
- Eroaako suomi muista osaamistasi kielistä? Miten?
- Minkä verran olet käynyt suomenkielisillä alueilla? Missä? Mitä kieliä käytät siellä? Millä perusteella teet valinnan?

Tavoitteet

- Miten pärjääät suomen kielen kanssa?
- Mitä olet oppinut täällä oloaikana?
- Miltä suomen opiskelu tuntuu? Entä ruotsin?
- Mitä haluaisit oppia suomen kielestä? Miksi?
- Opiskeletko vapaa-ajallasi suomea?
- Missä tilanteissa opit parhaiten suomea?

Sosiaaliset kontaktit

- Keitä tunnet Suomesta? Kenen kanssa tervehdit ja vaihdat kuulumisia?
- Puhutko joidenkin kanssa suomea? Kenen? Missä tilanteissa?

Aktiviteetit

- Mitä kaikkea teet suomen kielellä oppituntien ulkopuolella?
- Jos et tee mitään näistä, miksi et?
 - Käytkö suomenkielisillä nettisivuilla?
 - Millä sivuilla?
 - Kuinka usein?
 - Miksi?
 - Käytätkö somea suomeksi?
 - Mitä kanavia?
 - Kenen kanssa?
 - Kuinka usein?
 - Miksi?
 - Katsotko suomenkielisiä tv-ohjelmia?
 - Mitä ohjelmia?
 - Kuinka usein?
 - Miksi?
 - Kuunteletko suomenkielistä musiikkia tai radiota?
 - Mitä musiikkia tai radiokanavaa?
 - Kuinka usein?
 - Miksi?
 - Luetko suomenkielisiä juttuja?
 - Mitä luet?
 - Missä tilanteessa?
 - Miksi?
 - Kirjoitatko suomeksi?
 - Mitä kirjoitat?
 - Kenelle kirjoitat?
 - Missä tilanteessa?
 - Miksi?
 - Oletko puhunut suomea puhelimesta?
 - Kenen kanssa?
 - Missä tilanteessa?
 - Miksi?

Muuta

- Muistuuiko mieleesi jokin erityinen kokemus suomen kielen opiskeluun liittyen? (voi olla hyvä tai huono)
- Haluatko lisätä vielä jotain?

LIITE 3: Litterointimerkinnät

.	tauco puheessa
,	puheen rytmittäminen, lyhyt tauco
--	merkitsemättä jätetty jakso
san-	kesken jäänyt sana
[]	nonverbaalinen toiminto
()	litteroijan huomautus