

**Opetuskielen vaihtuessa:
ruotsinkielisen perusopetustaustan vaikutus
kieli-identiteetin rakentumiseen ja lukio-opintoihin**

**Maisterintutkielma
Annika Timonen
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto 2017**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Annika Timonen	
Työn nimi – Title Opetuskielen vaihtuessa: ruotsinkielisen perusopetustaustan vaikutus kieli-identiteetin rakentumiseen ja lukio-opintoihin	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 71
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkin maisterintutkielmassani, millaisia kokemuksia opiskelijoilla ja heidän äidinkielen opettajallaan on ruotsinkielisen koulutaustan vaikutuksesta opiskelijoiden lukio-opintoihin ja toisaalta myös kieli-identiteettiin. Aihetta ei ole aiemmin tutkittu opiskelijoiden kokemusten näkökulmasta. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielen oppimista ja kieli-identiteettiä on tutkinut esimerkiksi Hanna Haapanen (2014). Heini Lehtonen (2015) puolestaan on tutkinut maahanmuuttajanuorten kieliävalintoja yhteisön osallisuuden rakentajana.</p> <p>Toteutin monimenetelmäisen tapaustutkimuksen, jonka osallistujina on erään suomenkielisen lukion opiskelijoita, jotka ovat käyneet ruotsinkielisen peruskoulun tai osallistuneet kielikylpyopetukseen. Lisäksi haastattelin opiskelijoiden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa sekä kyseisen lukion kahta alumnia. Hyödynsin tutkimuksessa sosiokulttuurista ja sosiolingvististä teoriaa. Kertomusten ja identiteetin tutkimiseen käytin narratiivista analyysia (ks. DeFina 2003). DeFinan mukaan kertomuksen ja identiteetin suhteessa on havaittavissa kolme tasoa: kulttuurisidonnainen identiteetti, sosiaalisia rooleja ilmentävä identiteetti sekä identiteetti, jota ilmennetään elein ja neuvotteluihin yhteisön jäseneksi kuulumisesta. Kaikki näitä tasoja löytyi myös osallistujien kertomuksista. Haastattelutosten tutkimisessa hyödynsin myös aineistolähtöistä sisällönanalyysia (esim. Tuomi & Sarajärvi 2002).</p> <p>Tutkimukseen osallistuneet alumnit kokivat, ettei heidän kieli-identiteettinsä rakentumista juuri tuettu lukio-opinnoissa eivätkä he osanneet sitä silloin vielä vaatiakaan. Lukiossa opiskelevat osallistajat kokivat, että heidän kieli-identiteettinsä rakentumista on tuettu lukio-opinnoissa riittävästi. Heillä on kaikilla ollut haasteita kirjoitetun asiatyöihin hallinnassa, mutta he ovat saaneet opettajalta tukea kehittyäkseen paremmiksi kirjoittajiksi. Kaikkien osallistujien vahvuutena olivat sekä opettajan että opiskelijoiden mielestä suulliset valmiudet. He käyttivät eri kieliä rohkeasti eri yhteyksissä ja puhuivat mielellään myös niitä kieliä, joihin heillä ei ollut omistajuutta. Osallistajat käyttivät kielenvalinnan strategioinaan kieleilyä, koodinvaihtoa ja kielenlylystä. Osa strategioista oli ti etoisia, osa tiedostamattomia. Kielenvalinnat tehtiin pääasiassa sosiaalisin tai tilanteisin perustein, mutta mukana kertomuksissa oli myös alueellisen vaihtelun (Mielikäinen & Palander 2014) perusteluja.</p> <p>Tutkimuksessa kävi ilmi, etteivät osallistajat välttämättä identifioitu kaksikieliseksi, vaikka heillä olisi laaja kielirepertuaari. Koulun tukea tärkeämmäksi tekijäksi kieli-identiteetin rakentumisessa kaikki osallistajat mainitsivat koulun ulkopuoliset yhteisöt. Ne osallistajat, jotka eivät kokeneet kuuluvansa kaksikielisiin yhteisöihin, eivät identifioineet itseensä kovin vahvasti kaksikieliseksi. Vastaavasti ne, jotka kokivat olevansa osa kaksikielistä yhteisöä, pitivät itseään vahvasti kaksikielisinä. Tärkeintä oppimisen ja kieli-identiteetin suhteen on tutkimukseni mukaan ympäröivän yhteisön tuki niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin.</p>	
Asiasanat – Keywords Kaksikielisyys, monikielisyys, kielellinen identiteetti, kielikylpy, kielen oppiminen, koodinvaihto, kieleily, kielenlylytys, sosiolingvistiikka, tapaustutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	1
2 RUOTSINKIELINEN PERUSOPETUS SUOMESSA	4
2.1 Ruotsinkielinen peruskoulu	4
2.2 Kielikylpyopetus.....	5
2.3 Ruotsinkielisen peruskoulun ja kielikylpyopetuksen eroavaisuudet	7
3 TEOREETTINEN VIIITEKEHYS JA KÄSITTEET	9
3.1 Narratiivinen tutkimus ja identiteetti	9
3.2 Sosiokulttuurinen tutkimus.....	10
3.3 Kaksi- ja monikielinen identiteetti	11
3.4 Kaksi- ja monikielisyystutkimus	13
3.5 Sosiolingvistiikka ja variaatiotutkimus	15
3.5.1 Kielenvalinnan strategiat identiteetin rakentumisessa.....	15
3.5.2 Variaatiotutkimuksen lähtökohtia	17
4 AINEISTO JA MENETELMÄT	18
4.1 Aineistonkeruu ja osallistajat	18
4.1.1 Aineistonkeruun taustaa	18
4.1.2 Tutkimuksen lähtökohdat	19
4.1.3 Haastattelujen eteneminen ja luonne	20
4.1.4 Osallistujien päivähoito- ja koulunkäyntihistoria.....	21
4.2 Analyysimenetelmät	22
4.2.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	22
4.2.2 Narratiivinen analyysi	23
5 ANALYYSI	25
5.1 Kieli ja identiteetti	25
5.1.1 Kielikylpyluokalla olleiden identiteettikäsitteet	25
5.1.2 Ruotsinkielisen peruskoulun käyneiden identiteettikäsitteet	26

5.2.2 Kielen alueellinen vaihtelu	30
5.2.3 Kielenvalinta tilanteen mukaan	31
5.2.4 Kielenvalinta ja hybridinen kielirepertuaari	33
5.3 Koulun rooli monikielisen identiteetin tukemisessa	37
5.3.1 Eriyttäminen ja kaksikielisyyden hyödyntäminen kielten tunneilla	37
5.3.2 Eriyttäminen ja kaksikielisyyden hyödyntäminen äidinkielen tunneilla	39
5.3.3 Identiteettityön tukeminen	41
5.4 Kielen affektiivinen ulottuvuus	44
5.4.1 Toisen kielen omaksumisen alkuvaihe	44
5.4.2 Onnistumisen tunteen kokemukset	46
5.4.3 Hyväksytyksi tulemisen kokemukset kieli-identiteetin rakentajana	47
5.5.2 Kielikylpyopetuksen vaikutus lukio-opintoihin	53
5.5.3 Rohkeus itsensä ilmaisuun	55
5.5.4 Koulukulttuuri	56
6 TULOKSET JA POHDINTA	59
6.1 Osallistujien kieli-identiteetti	59
6.2 Yhteisön ja koulun tuki kieli-identiteetin rakentumisessa	60
6.3 Osallistujien koulutaustan vaikutus suomenkielisiin lukio-opintoihin	63
6.4 Tutkimuksen toteutuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia	64
LÄHTEET	66
LIITE 1 ELÄMÄKERTAKIRJOITELMAN OHJEISTUS	69
LIITE 2 LITTEROINTIMERKINNÄT	70
LIITE 3 HAASTATTELURUNGOT	71

1 JOHDANTO

Sosiolingvistiksessä tutkimuksessa on viime vuosina käyty paljon keskustelua monikielisydestä (ks. esim. Haapanen 2014; Lehtonen 2015; Garcia 2009). Koska maahanmuutto on jatkuvassa kasvussa, on monikielisyystutkimus keskittynyt pitkälti maahanmuuttajien kielikysymyksiin. Tässä maisterintutkielmassani siirrän näkökulman kaksi- ja monikielisiin suomalaisiin nuoriin, tarkemmin eksplikoituna lukio-opiskelijoihin ja heidän kieli-identiteettiinsä. Tavoitteeni on tämän tapaustutkimuksen avulla vastata Hanna Haapasen (2014: 72) maisterintutkielman jatkotutkimustoiveeseen tarkastelemalla kaksi- ja monikielisten opiskelijoiden kokemuksia monikielisen identiteetin tukemisesta suomenkielisessä kouluympäristössä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä yleispäteviä johtopäätöksiä äidinkieleltään suomenkielisten monikielisestä koulutaustasta eikä sen vaikutuksesta kieli-identiteettiin tai lukio-opintoihin.

Suomessa on 280 ruotsinkielistä peruskoulua, joissa on oppilaita yhteensä noin 33 000. Koska Suomessa ei voida rekisteröidä montaa kieltä äidinkieleksi (Väestörekisterikeskus 2017), on ruotsinkielisten koulujen oppilaista osalla rekisteröitynä äidinkielenä ruotsin kieli, osalla suomi. Oppilaan koulukielen ei tarvitse kuitenkaan olla sama kuin hänen äidinkielenensä.

Päätöksen oppilaan koulukielestä tekevät oppilaan vanhemmat. Monet kaksikieliset perheet valitsevat koulukielen oppilaan vahvemman kielen mukaan, toiset haluavat koulukielivallinnallaan vahvistaa heikommassa asemassa olevaa kieltä. (Svenskskola 2016.) On myös mahdollista, että ruotsinkielisessä ympäristössä asuvat suomenkieliset vanhemmat laittavat lapsensa ruotsinkieliseen peruskouluun tai kielikylpyluokalle, koska he haluavat taata lapselleen mahdollisimman monipuolisen kielikoulutuksen. Ajatuksena voi olla, että lapsi oppii toisen kotimaisen kielen luonnollisessa ympäristössä.

Varhaisella kielenoppimisella on etunsa. Kuten Kallonen (2011) mainitsee, on kielenoppiminen vaivattomampaa ja kieleen suhtautuminen ennakkoluulottomampaa, kun oppiminen aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Esimerkiksi esikouluikäisille ei ole vielä muodostunut ennakkokäsityksiä ja motivaatiota laskevia asenteita eri kieliä ja kulttuureja kohtaan (Kallonen 2011).

Suomessa myös valtaväestöllä on oikeus opiskella ruotsin kielellä – muuallakin kuin ruotsinkielisessä peruskoulussa. Vuonna 1994 Kanadasta Suomeen rantautunut vähemmistökielellä tapahtuva kielikylpyopetus mahdollistaa suomenkielisten oppilaiden peruskouluopintojen to-

teutuksen pääosin ruotsin kielellä. Suomen kielen osuutta peruskouluopinnoissa lisätään vähitellen kielikylypohjelman edetessä. Kielikylypöpetus on Suomessa kasvattanut suosiotaan viimeisten vuosikymmenien aikana, ja sen vaikutuksia oppilaiden koulumenestykseen on jonkin verran tutkittu (ks. esim. Bergroth 2015).

Yhtenä kielikylypohjelman keskeisimpänä tavoitteena on vähemmistökielen oppiminen. Kielikylypöpetus tähtääkin siihen, että peruskoulun käytyään oppilaalla on riittävät valmiudet sekä ruotsin- että suomenkieliseen toisen asteen koulutukseen. Tästä huolimatta monet kielikylypöpetukseen osallistuneet nuoret suuntaavat suomenkielisiin toisen asteen opintoihin. (Bergroth 2015: 28 – 32).

Osa ruotsinkielisen peruskoulun tai kielikylypöpetuksen käyneistä jatkaa suomenkielisiin lukio-opintoihin. Koulukielen vaihtaminen ei välttämättä ole merkittävä asia äidinkieleltään suomenkielisille opiskelijoille, mutta ruotsinkielinen koulutausta voi kuitenkin vaikuttaa paitsi opiskelijan koulumenestykseen myös kieli-identiteetin muotoutumiseen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulukielen vaikutusta lukio-opiskelijoiden kieli-identiteettiin ja koulumenestykseen. Tutkimuksen osallistujina ovat suomenkielisen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori sekä äidinkieleltään suomenkielisiä opiskelijoita, jotka ovat ennen lukio-opintojaan käyneet ruotsinkielisen peruskoulun tai saaneet kielikylypöpetusta. Samalla tarkastellaan, millä tavalla kieli-identiteetin rakentumista on tuettu lukio-opinnoissa.

Viime vuosina on tehty paljon tutkimuksia maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielen oppimisesta ja kieli-identiteetistä (mm. Haapanen 2014; Nissilä ja Sarlin 2009). Ei ole kuitenkaan tutkittu, miten koulun myötä saavutettu kaksikielisyys vaikuttaa opiskelijan lukio-opintoihin ja oman kieli-identiteetin kehittymiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millainen on ruotsinkielisen perusöpetuksen tai kielikylypöpetuksen käyneiden suomenkielisten nuorten kieli-identiteetti?
2. Miten nuorten kieli-identiteetin rakentumista on tuettu lukio-opinnoissa
 - a. heidän omien kokemustensa mukaan?
 - b. heidän äidinkielen ja kirjallisuuden öpettajansa mukaan?
3. Miten ruotsinkielinen perusöpetus tai kielikylypöpetus on vaikuttanut lukio-opintoihin suomenkielisessä lukiossa
 - a. nuorten itsensä mukaan?
 - b. heidän äidinkielen ja kirjallisuuden öpettajansa mukaan?

Tämä maisterintutkielma on tapaustutkimus, jossa hyödynnän sekä narratiivista, sosiolingvistista että sosiokulttuurista tutkimusta. Tutkin käsityksiä ja kokemuksia pääasiassa feno-

menografissävyyteisestä näkökulmasta, mutta koska keskityn tässä maisterintutkielmassa käsitusten ja kokemusten rakentaman jatkumon tarkasteluun, soveltuu narratiivisen tutkimuksen näkökulma siihen fenomenografista otetta paremmin. (ks. Aaltola & Valli 2001.) Aineistoa on kerätty paitsi kirjallisesti myös haastatteleamalla osallistujia. Aineiston analysoinnissa sovelletaan laadullista sisällönanalyysia sekä soveltuvin osin myös narratiivista analyysimenetelmää.

Tutkimukseni keskeisimpiä käsitteitä ovat **kielellinen identiteetti** sekä **kaksi- ja monikielisyys**. Kielelliseen identiteettiin liittyy vahvasti muun muassa se, kokeeko yksilö olevansa yksi-, kaksi- vai monikielinen. Kieli-identiteettiä tarkasteltaessa huomataan nopeasti, ettei kielikompetenssi ole sen ainoa ulottuvuus, vaan kyse on laajemmasta kokonaisuudesta. Taustoitan muita käyttämiäni käsitteitä sekä edellä esiteltyjä käsitteitä tarkemmin luvussa 3.

Tutkimuksen kohteena on eräs suomenkielinen erityislukio, jonka ympäröivistä pitäjistä ja kunnista on moni ruotsinkielisiä. Tutkimukseen on valittu osallistujiksi äidinkieleltään suomenkielisiä opiskelijoita, joilla on ruotsinkielinen perusopetustausta. Koska ihmisen näkemykset muuttuvat uuden tiedon ja uusien kokemusten myötä (Heikkinen 2001: 119), on nähdäkseni ollut tarpeen haastatella eri-ikäisiä ihmisiä. Tästä syystä olen haastatellut kyseisessä lukiossa tutkimushetkellä opiskelevien lisäksi myös samasta lukiosta valmistuneita alumneja, joilla on keskenään samankaltainen kielitausta. Tämän lisäksi olen halunnut laajentaa perspektiiviä, minkä vuoksi olen haastatellut myös kyseisen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden lehtoria.

Kerron ensin Suomessa järjestettävästä ruotsinkielisestä perusopetuksesta luvussa 2. Luvussa 3 avaan hyödyntämiäni teoreettisia näkökulmia sekä käyttämiäni käsitteitä. Neljännessä luvussa esittelen aineistoni, tutkimuksen osallistajat sekä käyttämäni aineistomenetelmät. Luku 5 on analyysiluku, ja luvussa 6 esittelen tutkimuksesta saamani tulokset sekä joitain jatkotutkimusideoita.

2 RUOTSINKIELINEN PERUSOPETUS SUOMESSA

Suomen koulut ovat pääosin yksikielisiä. Viime vuosina on ollut kokeiluja, joissa suomen- ja ruotsinkieliset koulut ovat muuttaneet saman katon alle. Kaksikielisiä koulukampuksia, joissa suomen- ja ruotsinkieliset koulut ovat rinnakkain, on Suomessa tällä hetkellä noin 20, mutta täysin kaksikielisiä kouluja ei toistaiseksi ole (Opettaja-lehti 50/2013). Syynä tähän on Suomen lainsäädäntö, jonka mukaan opetusta on järjestettävä erikseen kummallekin kieliryhmälle (Perusopetuslaki 1998/628 § 4). Laki ei kuitenkaan koske kielikylvyn kaltaista erillisessä opetusryhmässä toteutettavaa opetusta.

Suomessa on mahdollista saada ruotsinkielistä perusopetusta, vaikka oppilaan äidinkieli olisi suomi (Svenskskola 2016). Ruotsinkielisiä oppimispolkuja on lähes yhtä monta kuin on oppijaakin: oppilas voi siirtyä kielikylpyesikoulusta kokonaan ruotsinkieliseen peruskouluun, ruotsinkieliselle luokalle tai kielikylpyluokalle. Vastaavasti hän voi suorittaa koko oppivelvollisuutensa esimerkiksi ruotsinkielisessä koulussa tai siirtyä sinne vasta alakoulun jälkeen. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin kahteen keskenään suhteellisen erilaiseen oppimispolkuun, ruotsinkieliseen peruskouluun ja kielikylpyopetukseen. Suomessa on myös yksi kielikylpykoulu. Koska osa tutkimuksen osallistujista on käynyt peruskoulunsa suomenkielisessä koulussa, jossa on kielikylpyluokka, käytän kielikylvystä tässä tutkimuksessa yleisnimitystä kielikylpyopetus.

2.1 Ruotsinkielinen peruskoulu

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetusta omalla kielellään (Perusopetuslaki 1998/628 § 10). Lain mukaan ei toisin sanoen ole väliä, onko ”oma kieli” äidinkieli, rekisteröity kieli vai jokin muu. Omalla kielellä tarkoitetaan sitä kieltä, jonka ihminen hallitsee tarpeeksi hyvin käydäkseen koulua kyseisellä kielellä (Opetushallitus 2011). Äidinkielen käsitteen puuttuminen lakipykälästä mahdollistaa sen, että esimerkiksi ruotsinkieliseen peruskouluun ovat oikeutettu myös suomenkielisten perheiden lapset.

Monet kaksikieliset perheet haluavat vahvistaa lapsensa ruotsin kielen taitoa muutoin suomenkielisessä ympäristössä. Ruotsinkieliseen peruskouluun ei ole äidinkielen suhteen erityisvaatimuksia, mutta oppilaan on suositeltavaa käydä ruotsinkielinen esikoulu ennen alakoulua. Koska koulut ovat yksikielisiä, on oppilaan kyettävä käymään koulua ruotsin kielellä päästäkseen ruotsinkieliseen kouluun. Jotkut koulut haluavat haastatella tulevia oppilaitaan koulun

opetuskielillä ennen kouluvuoden aloitusta. Varsinaisia kielitestejä ei kunnallisiin kouluihin kuitenkaan ole. (Svenskskola 2016.) Myös tästä syystä suomenkielisen perheen lapsilla on mahdollisuus mennä ruotsinkieliseen kouluun. Jos perhe muuttaa suomenkieliseltä alueelta ruotsinkieliselle alueelle, saattavat vanhemmat haluta tukea lastensa verkostoitumista naapuruston ruotsinkielisten lasten kanssa laittamalla suomenkieliset lapsensa ruotsinkieliseen kouluun. Ruotsinkielisen koulun tehtävä on kuitenkin ensisijaisesti valmistaa oppilaita ruotsinkielisiin jatko-opintoihin, ei kehittää suomenkielisten oppilaiden äidinkieltä (Bergroth 2015: 6).

2.2 Kielikylpyopetus

Kielikylpyopetus on saanut alkunsa Kanadassa 1960-luvun alussa. Kanada on Suomen tavoin virallisesti kaksikielinen maa, jossa valtaväestön äidinkieli on englanti, ja vähemmistön äidinkielenä on ranska. Kanadan eri provinseissa on vaihtelevia käytäntöjä virallisten kielten suhteen. Osassa provinseista englanti on ainoa virallinen kieli, kun taas esimerkiksi Quebecin virallinen kieli on ranska. Kielikylvyn perustamisen taustalla oli Quebecin englanninkielisen alueen kanadalaisvanhempien huoli englanninkielisellä alueella elävien lastensa menestymisestä ranskankielisillä työmarkkinoilla. Kanadalaisvanhemmat kokivat, etteivät heidän lapsensa saa riittävää ranskan kielen opetusta tavallisessa koulussa. Tästä vähemmistökielen opetuksen tarpeesta perustettiin ensimmäinen kielikylpypäiväkotona vuonna 1965 Montrealiin. Kokeilu sai niin paljon positiivista palautetta, että muutama vuosi myöhemmin Kanadassa oli kielikylpyohjelmia kymmenessä eri läänissä. (Harju-Luukkainen 2007: 121.)

Kielikylpytoiminta perustuu vapaaehtoisuuteen. Lapsen ei tarvitse osata kohdekieltä ennen kielikylvyn aloitusta, vaan kielikylpykieli opitaan arjen kommunikaatiotilanteissa. Täten kaikki lapset ovat samalla lähtötasolla kielikylpyohjelman alussa. Päiväkodin henkilökunta on kaksikielistä, mutta he puhuvat lapsille ainoastaan kohdekieltä. Lapsen turvallisuudentunteen varmistamiseksi on äidinkielen käyttäminen kommunikaatiotilanteissa sallittua, erityisesti kielikylpyohjelman alkuvaiheessa. Tavoitteena on rakentaa ensikielen omaksumista vastaava oppimisympäristö, eikä mahdollisia kielellisiä virheitä korjata. Kieli ei siis ole ainoastaan oppimisen kohde vaan ennemminkin sen väline. (Baker 2011: 245 – 246.)

Kielikylpyä voidaan pitää eräänlaisena kattokäsitteenä erilaisille vähemmistökieltä tukeville opetusohjelmille. Sen alle mahtuvat esimerkiksi käsitteet varhainen täydellinen kielikylpy, varhainen osittainen kielikylpy, viivytetty kielikylpy ja myöhäinen kielikylpy. Näiden lisäksi

on myös kielikylpyä, jota järjestetään jollain muulla kuin alueellisella vähemmistökielellä, esimerkiksi englanniksi. Tällainen menetelmä ei varsinaisesti ole kielikylpyä, sillä siltä puuttuu kielikylvyn olennaisin periaate, vähemmistökielen tukeminen. Tällaista vieraalla kielellä tapahtuvaa ”kielikylpyä” kutsutaan vieraskieliseksi kielikylvyksi, mitä pyritään pitämään erillään varsinaisesta kielikylvystä. (Harju-Luukkainen 2007: 120.) Koska Suomessa on käytössä varhaisen täydellisen kielikylvyn malli, esittelen sen periaatteita hieman tarkemmin.

Varhainen täydellinen kielikylpy on kielikylvyn suosituin ohjelma, joka aloitetaan Kanadassa viisivuotiaana ja Suomessa päiväkotikäytössä, kuitenkin aikaisintaan kolmevuotiaana. Kielikylpyohjelma kattaa koko koulutuspolun aina peruskoulun yhdeksännen luokan loppuun saakka. Kielikylpykieltä käytetään päiväkodissa siten, että lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat puhuvat lapsille ainoastaan kielikylpykieltä. Kouluun siirryttäessä äidinkielen osuus kasvaa asteittain siten, että alakoulun viimeisillä luokilla kielikylpykielellä annettavaa opetusta on noin puolet opetuksesta. (Baker 2011: 239.)

Kielikylpyopetuksessa noudatetaan samaa opetussuunnitelmaa kuin muussakin opetuksessa (Baker 2011: 245). Merkittävin ero on äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman suhteen, sillä kielikylpyohjelmassa äidinkielen opetuksen voi jakaa äidinkielen ja kielikylpykielen kesken. (Bergroth 2015: 8 – 9.) Ohjelmasta riippuen äidinkielen tunnit voidaan siis aloittaa joko ensimmäisellä tai vasta kolmannella luokalla. Yleisin malli on, että lapset oppivat lukemaan ja kirjoittamaan ensin kielikylpykielellä, sitten vasta äidinkielellään (Harju-Luukkainen 2007: 8).

Suomen ensimmäinen kielikylpyesikoulu aloitti toimintansa Vaasassa 1987. Toiminnan taustalla oli Kanadan tavoin lasten vanhempien pyrkimys tukea lastensa vähemmistökielen osaamista. Vuonna 1994 kielikylpytoimintaa laajennettiin Suomessa esikoulusta peruskouluun. Kun Kanadassa kielikylpyä annetaan ranskan kielellä, on Suomen yleisin kielikylpykieli ruotsi. Ruotsinkielisellä rannikolla, jossa valtaväestö on ruotsinkielistä, on lisäksi jonkin verran suomenkielistä kielikylpytoimintaa. (Harju-Luukkainen 2007: 122.)

Suomessa ei yhtä poikkeusta lukuun ottamatta ole kouluja, jotka noudattaisivat kokonaisuvaltaisesti kielikylpyohjelmaa. Pietarsaareissa on toistaiseksi ainoa tällainen kielikylpykoulu, joka on perustettu vuonna 2003 (Kielikylpykoulu 2010). Muualla Suomessa kielikylpyopetusta toteutetaan suomenkielisissä kouluissa, joissa on erillisiä kielikylpyluokkia (Harju-Luukkainen 2007: 122). Tästä syystä on perusteltua käyttää tässäkin tutkimuksessa käsitettä **kielikylpyopetus**.

2.3 Ruotsinkielisen peruskoulun ja kielikylpyopetuksen eroavaisuudet

Sekä ruotsinkielinen peruskoulu että kielikylpyopetus noudattavat opetuksessaan Opetushallituksen laatimaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Alla olevassa taulukossa on esitelty ruotsinkielisen peruskoulun ja kielikylpyopetukset eroavaisuuksia:



Kuvio 1. Ruotsinkielisen peruskoulun ja kielikylpyopetuksen eroavaisuudet Suomessa.

Kuten kuviossa 1 näkyy, liittyvät keskeisimmät eroavaisuudet opetuspolkujen välillä äidinkielen opetukseen ja tukemiseen. Ruotsinkielisen peruskoulun pääsyvaatimuksena ei ole ruotsin äidinkielenomainen osaaminen. Olennaisinta on, että lapsi pystyy opettajan arvion mukaan opiskelemaan koulun opetuskielellä, joka ruotsinkielisessä peruskoulussa on ruotsi. Kielikylpyopetuksessa sen sijaan toivotaan, ettei lapsi osaisi kielikylpykieltä lainkaan ennen kielikylvyn aloittamista, jotta kaikilla siihen osallistuvilla lapsilla olisi yhtäläinen lähtökohta kielen omaksumiseen. Vähäinen ruotsin kielen taito ei kuitenkaan ole este kielikylpyopetukseen pääsulle. (Svenskskola 2016; Bergroth 2015; Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012.)

Toinen merkittävä ero näiden kahden opetustavan välillä on opetuskielissä. Kuten jo aiemmin totesin, on ruotsinkielisessä peruskoulussa opetuskielenä ruotsi. Kielikylpyopetuksessa pyritään käyttämään erityisesti alkuvaiheessa mahdollisimman paljon ruotsia. Äidinkielen tunnit pidetään kielikylvyssä suomeksi, sillä suomi on kielikylpyopetukseen osallistuvien lasten äidinkieli. Mitä ylemmille luokille oppilaat etenevät, sitä enemmän opetusta annetaan myös suomeksi. Ajatuksena on, että peruskoulunsa päättävällä nuorella on kielikylpyopetuksen jälkeen valmiudet sekä ruotsin- että suomenkielisiin jatko-opintoihin. Ruotsinkielinen peruskoulu puolestaan valmistaa nuoria nimenomaan ruotsinkielisiin jatko-opintoihin. (Svenskskola 2016; Bergroth 2015; Kangasvieri ym. 2012.)

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KÄSITTEET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta keskeisimmät käsitteet sekä käyttämäni teoreettiset viitekehykset. Aineistolähtöisen analyysin edetessä hahmottuivat teoriat ja käsitteet, jotka auttoivat jäsentämään ja tulkitsemaan aineistosta nousevia ilmiöitä.

Tutkimukseni teoreettisena viitekehysenä ovat narratiivinen tutkimus ja sosiokulttuurinen tutkimus. Narratiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan identiteettiä yksilön kokemusten ja käsitysten kautta, kun taas sosiokulttuurisen tutkimuksen huomio kiinnittyy yksilön suhteeseen sosiaaliseen ympäristöönsä.

Tutkimukseni kannalta keskeisimpiä käsitteitä ovat **kaksi- ja monikielisyys, kieli-identiteetti** ja **kielenvälinnan strategiat**, jotka määrittelen ja taustoitatan tarkemmin tämä luvun loppupuolella.

3.1 Narratiivinen tutkimus ja identiteetti

Narratiivisuus tarkoittaa suoraan käännettynä kertomusta, mutta sen synonyymeina on käytetty myös tarinallisuutta ja kertomuksellisuutta (Heikkinen 2001: 116). Selkeyden vuoksi käytän tässä tutkielmassa käsitettä narratiivisuus, joka on tieteellisessä tutkimuksessa vakiintunut termi.

Vaikka narratiivisuudella on pitkät perinteet useilla eri tieteenaloilla, on sen suosio identiteetin tutkimisessa noussut vasta 1990-luvulla. Heikkisen (2001: 118) mukaan narratiivisuuden suosio selittyy konstruktivismiin nousulla. Konstruktivismiin perusajatus on, että ihminen rakentaa uutta tietoa maailmasta aiemman tiedon ja kokemustensa kautta. Kun aiemmin tutkimuksessa pyrittiin objektiiviseen totuuteen, ovat tutkijat keskittyneet konstruktivismiin myötä yksilön näkemyksiin ja kokemuksiin. Koska jokainen yksilö on erilainen, on totuuksia yhtä monta kuin on yksilöäkin. Täten objektiivista totuutta ei välttämättä ole mielekästä etsiä. (Heikkinen 2001: 119–120.) De Fina (2003) arvioi Heikkisen tavoin totuuden etsimisen problematiikkaa. Hänen mukaansa kertomukset ovat yksilön sisäistä todellisuutta kuvaavia narratiiveja, joten niiden luotettavuus riippuu kertojan omista reflektointitaidoista. (De Fina 2003: 17.)

Narratiiviselle tutkimukselle on ominaista myös tutkijan subjektiivinen rooli tutkimuksessa. Narratiivisuus on saanut runsaasti kritiikkiä juuri subjektiivisen luonteensa vuoksi (Heik-

kinen 2001: 120, 128–130). Kertomusten tuottaminen vaatii kuitenkin tietynlaisen luottamus-suhteen tutkijan ja kertojan välillä. Toolanin (2001: 2) mukaan narratiiveissa on aina osallisena paitsi kertomus ja kertoja, myös vastaanottaja. Myös De Fina (2003: 7) toteaa, että haastattelijan tuttuus auttaa haastateltavaa kertomaan avoimemmin kokemuksistaan ja tunteistaan. Toisaalta tuttuus auttaa tutkimusta myös toisin päin. Kun haastateltava on tuttu, on tutkijan helpompi luottaa kerrottuun tarinaan eli haastateltavan tuottamaan narratiiviin. (Toolan 2001: 3.)

Kieli-identiteetin tutkimiseen narratiivisuus sopii hyvin, sillä sen näkökulmasta identiteetti on sosiaalinen, jatkuvasti muuttuva prosessi, jota ihminen rakentaa tarinoiden välityksellä (De Fina 2013: 155; Heikkinen 2001: 118). Keskiössä ei siis ole itse tarina, vaan tarinan tuottaja eli kertoja. Koska tarina voi olla jokaisella kerralla hieman erilainen, ei ole tarpeen tarkastella sen todenpitävyyttä. Kiinnostavampaa on tutkijan kannalta pohtia, miten kertoja rakentaa tarinaa ja käsityksiänsä ympäröivästä maailmasta suhteessa omaan kieli-identiteettiinsä.

3.2 Sosiokulttuurinen tutkimus

Tutkimukseni toinen näkökulma perustuu sosiokulttuuriseen tutkimukseen, jossa tarkastellaan oppimista sosiaalisena prosessina (Suni 2008: 27). Sosiokulttuurinen tutkimus on käsitteenä suhteellisen tuore, vaikka sen juuret ulottuvat 1900-luvun alun venäläisen psykologin Lev Vygotskin mielen teoriaan (engl. *Theory of Mind*). Vygotski ei itse ole käyttänyt suuntauksesta termiä sosiokulttuurisuus, vaan kutsuu teoksissaan näkökulmaansa ”kulttuurihistorialliseksi teoriaksi”. Sosiokulttuurista teoriaa on hyödynnetty useilla eri tutkimusaloilla, muun muassa psykologiassa, kasvatustieteessä ja lingvistiikassa (Lantolf & Thorne 2006: 2). Tutkimussuuntausta on toisinaan kutsuttu myös vygotskilaisuudeksi (Alanen 2002: 202). Tässä tutkimuksessa käytän termiä sosiokulttuurinen tutkimus, joka on nykytutkimuksessa vakiintunut käsite.

Vygotskin mukaan oppimiseen vaikuttavat sekä kulttuuri, identiteetti että vuorovaikutus sosiaalisessa kontekstissa. Hänen mukaansa oppiminen kytkeytyykin vahvasti sekä ajatteluun että ympäröivään kulttuuriin. Hän on pyrkinyt sosiokulttuurisen teorian kautta selvittämään, millä tavalla ajattelu on suhteessa kulttuuriin, historiaan ja institutionaaliseen ympäristöön. (Vygotsky 1997: 259; Lantolf & Thorne 2006: 1–3, 57; Suni 2008: 27.)

Vygotskin (1997: 61) mukaan kieli ei ole vain rakenteita ja järjestelmiä, vaan ajattelun ja ajatusten kielentämisen väline. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kielen oppiminen on erittäin

tärkeää onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta. Oppimisen merkittävin motivaation lähde onkin Vygotskin mukaan ihmisen tarve kuulua johonkin tiettyyn yhteisöön (Lantolf & Thorne 2006: 43).

Vygotski jakaa oppimisen intersubjektiiviseen eli yksilön ulkoiseen oppimisprosessiin ja intrasubjektiiviseen eli sisäiseen prosessiin. Oppiminen on Vygotskin mukaan jatkumo, joka etenee matkimisesta tuetun ulkoisen opetteluun kautta sisäiseen prosessointiin. Hänen mukaansa nämä prosessit ovat lineaarisia, eikä sisäinen prosessointi ole mahdollista ennen ulkoista prosessia. (Alanen 2002: 215–218.)

Oppimisen jaottelun lisäksi Vygotski (1987: 179–180) jakaa myös yksilön prosessoimat käsitteet kahteen eri kategoriaan, arkisiin ja tieteellisiin. Arkisilla käsitteillä Vygotski viittaa niihin konkreettisiin käsitteisiin, jotka on opittu omakohtaisen kokemuksen kautta. Nämä käsitteet ovat jatkuvassa muutoksessa, sillä uusien kokemusten kautta käsitteet muovautuvat edelleen. Tieteelliset käsitteet ovat puolestaan staattisempia, sillä ne ovat abstraktimpia ja ne omakutaan ylemmiltä auktoriteeteilta institutionaalisessa kontekstissa, esimerkiksi opettajilta koulussa (Alanen 2002: 224).

Sosiokulttuuriseen teoriaan kytkeytyy myös Bahtinin dialogisuus, joka on peruseriaatteiltaan hyvin lähellä Vygotskin käsitystä kielen sosiaalisesta ulottuvuudesta. Bahtinin mallin mukaan kieli saa merkityksensä vastapuolen tulkinnan välityksellä. Kun Vygotski painottaa teoriassaan puhutun kielen tärkeyttä, pitää Bahtin myös kirjoitettua kieltä osana vuorovaikutusneuvottelua. Bahtinin mukaan olennaisinta ei ole lausahdus itsessään, vaan sen välittämät arvot ja asenteet, jotka voivat olla paitsi puhujan omia, myös keskustelukumppanin, ylemmän auktoriteetin tai yhteisön yhteisesti jaettuja. Vastaavasti yhdestä ja samasta havainnosta voidaan puhua eri tavalla sen mukaan, kenen kanssa ja missä tilanteessa kommunikaatio tapahtuu. Tämä kielen dialoginen luonne on lähellä Vygotskin näkemystä kielen sosiaalisuudesta. (Lantolf & Thorne 2006: 1, 10–13, 31; Alanen 2002: 224.)

3.3 Kaksi- ja monikielinen identiteetti

Identiteetti ei ole staattinen, pysyvä tila, jonka yksilö saa syntyessään, vaan se muovautuu ympäristön, tilanteen, kokemusten ja keskustelukumppanin mukaan. Tästä syystä identiteetin sijaan voisi puhua yksilön monista identiteeteistä. (Hall 2002: 22; Pöyhönen 2004: 149–150.) Staattisen identiteetin sijaan on mielekkäämpää tutkia, miksi ja miten yksilön identiteetit vaihtelevat sekä millaiseksi ne muovautuvat suhteessa yhteisöjen identiteetteihin.

Identiteettien ominaispiirteiksi voidaan määritellä hybridisyys, tarkoituksenmukaisuus ja joustavuus (Li 2007: 23). Hybridisyydellä tarkoitetaan identiteettien monimuotoisuutta. Latomaa ja Sunin (2010) näkemyksen mukaan hybridisyys on yhtä lailla osa kieli-identiteettiä kuin yksilön kokonaisvaltaista identiteettiä. Kielirepertuaarin hybridisyydellä tarkoitetaan sitä, että yksilö käyttää useampaa eri kieltä yhdessä vuorovaikutustilanteessa (Latomaa & Suni 2010: 159–160, 170). Kieli-identiteetit ovat joustavia, koska ne mukautuvat tilanteeseen ja rakentuvat yleensä vuorovaikutuksessa (Mantero 2007: 7). Esimerkiksi ruotsia ja suomea puhuva henkilö saattaa käyttää vuorovaikutustilanteessa sitä kieltä tai niitä kieliä, joita keskustelukumppanit osaavat. Kerron tästä ilmiöstä tarkemmin luvussa 5.

Identiteettiä rakennetaan usein kielen avulla. Se, miten yksilö tai yhteisö puhuu omasta kieli-identiteetistään, viestii paljon asenteista ja uskomuksista. Kieli-identiteettiä tutkittaessa ei etsitä vastausta siihen, millainen yksilö on, vaan millaiseksi hän kokee oman kieli-identiteettinsä eri tilanteissa ja yhteisöissä, millaisista taustoista hän tulee ja millaisena yhteisön muut jäsenet häntä pitävät (Li 2007: 25). Tästä näkökulmasta voidaan ajatella, että kieli-identiteeteissä on aina kuultavissa myös toisten ääniä, esimerkiksi ystävien, perheen, valtion tai koulun välittämiä asenteita ja uskomuksia (Byrd Clark 2007: 98).

Vaikka identiteetit ovat joustavia ja muuttuvia, voivat ne joskus olla myös limittäisiä, sillä rajat yksilön eri identiteettien välillä voivat olla hyvinkin häilyviä. Blommaert (2010) kutsuu tätä identiteettien ominaisuutta *liikkuvuuden sosiolingvistiikaksi*. Hänen mukaansa identiteetit eivät ole erillisiä, vaan ne rakentuvat ikään kuin kerrostumina yksilön kokemuksissa. Identiteetit eivät muuta tyhjästä tilasta toiseen, vaan niiden on vastattava muiden ihmisten tai yhteisön normeja, odotuksia ja odotuksia. Vaikka identiteetit muuttuvat, kielirepertuaari pysyy muutoksessa mukana eräänlaisena voimavarana, josta yksilö voi tarpeen tullen ammentaa kieliresurssejansa käyttöön eri vuorovaikutustilanteissa. (Blommaert 2010: 5–6; Mantero 2007: 9.) Toisaalta kielirepertuaari ei sekään ole staattinen, sillä kielitaitoa on mahdollista ylläpitää vain käyttämällä kieliä sosiaalisissa kommunikaatiotilanteissa (Alanen 2002: 211).

Kielellinen ja kulttuurinen identiteetti voidaan nähdä ikään kuin saman kolikon eri puolina, sillä ne vaikuttavat yhdessä siihen, millaiseksi yksilön identiteetti rakentuu. Vaikka tässä tutkimuksessa keskityn kieli-identiteetin rakentumisen tarkasteluun, on siinä väistämättä mukana myös identiteetin kulttuurinen puoli. Kuten Blommaert (2010) ja Mantero (2007) tutkimuksissaan toteavat, ei kieli-identiteetti synny tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat monet tekijät. Yksi näistä tekijöistä on yksilön kulttuurinen tausta. Esimerkiksi Suomessa kaksikieliset voivat kokea olevansa suomalaisia tai suomenruotsalaisia sen mukaan, kumman kulttuuri-identiteetin he ovat omaksuneet. Kulttuuri-identiteetti ei välttämättä korreloi suoraan kieli-identiteetin

kanssa. Esimerkiksi ruotsia äidinkielenään puhuva ei välttämättä pidä itseään suomenruotsalaisena, jos on kasvanut ja elänyt suomenkielisessä kulttuurissa.

Raja kaksi- ja monikielisen identiteetin välillä on häilyvä. Aroninin ja Singletonin (2012) mukaan tutkijat ovat kiistelleet sen määritelmistä lähes yhtä pitkään kuin siitä, kuka lasketaan kaksi- tai monikieliseksi. Kaksikielisellä on useimmiten tarkoitettu henkilöä, joka hallitsee kaksi kieltä sujuvasti. Samalla periaatteella ihminen, joka hallitsee enemmän kuin kaksi kieltä, voidaan kategorisoida monikieliseksi. Joidenkin määritelmien mukaan kaksi- ja monikielisyys ovat toistensa synonyymeja, joita voidaan käyttää rinnakkain puhuttaessa monikielisydestä ilmiönä. Toiset tutkijat taas ovat sitä mieltä, että monikielisyys on kaksikielisuuden alalaji tai päinvastoin. (Aronin & Singleton 2012: 4–5.)

Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa ratkaisemaan määrittelyn ongelman käyttämällä niitä käsitteitä, joita osallistujat itse käyttävät. Vaikka tiedostan synonyymisen käytön problematiikan, en halua tutkimuksen autenttisuuden vuoksi käyttää eri käsitteitä kuin mitä osallistujat itse tarjoavat. Käsitellessäni ilmiötä yleisellä tasolla käytän käsitettä kaksi- ja monikielisyys sekaannuksien välttämiseksi.

3.4 Kaksi- ja monikielisyystutkimus

Nykymaailmassa monikielisyys on enemmän sääntö kuin poikkeus. Yksikielisessä perheessä kasvaneet voivat osata sujuvasti kahta–kolmea kieltä. Monet omaksuvat eri kieliä median kautta, esimerkiksi elokuvista ja tietokonepeleistä. Tästä syystä yksikielisyys voidaan terminä jokseenkin kyseenalaistaa, sillä monikielisyys on läsnä lähes jokaisen arjessa. Käytänkin tässä tutkimuksessa käsitettä **suomenkielinen** puhuttaessa sellaisista henkilöistä, jotka hallitsevat ainoastaan suomen kielen säännöt ja rakenteet niin hyvin, että pystyvät käyttämään sitä sujuvasti kommunikaatiokielenä. Kuten Haapanen (2014: 1) väittää maisterintutkielmassaan, on monikielisyys globaalissa mittakaavassa yleisempää kuin yksikielisyys. Koska suomenkielisetkin saattavat käyttää puheessaan muun kielisiä ilmauksia, vältän Haapasen tavoin kategorisoimatta heitä yksikieliseksi.

Kaksi- ja monikielisuuden määritelmiä on useita. Niin kielitieteilijät kuin tavalliset kansalaisetkin pohtivat, kuka saa kutsua itseään kaksi- tai monikieliseksi. Aihe herättää keskustelua erityisesti sellaisten kaksikielisten keskuudessa, jotka ovat syntyneet kaksikieliseen perheeseen. Koska kaksi- ja monikielisuuden määritelmät ovat vain yksi osa tätä tutkimusta, olen jakanut määritelmät Sirje Hassisen (2002, ks. myös Baker 2006) mukaan neljään eri kategoriaan: 1)

kielellinen kompetenssi, 2) sosiaalistuminen monikieliseen yhteisöön, 3) simultaani, peräkkäinen ja alisteinen kaksi- ja monikielisyys sekä 4) henkilökohtainen identiteettikäsitys.

Aronin ja Singleton (2012) ovat koonneet yleisimpiä kaksi- ja monikielisyyden määritelmiä. Linjat määritelmien välillä voidaan jakaa karkeasti kahteen eri ryhmään: konservatiivisen kapeaan käsitykseen sekä liberaalimpaan näkökulmaan. Näiden ryhmien välillä on myös lukuisia maltillisempia näkökulmia, mutta kaikkia näitä näkökulmia yhdistää käsitys monikielisyydestä kielellisenä kompetenssina.

Kapeaa monikielisyyden käsitystä edustavat Bloomfield ja Braun. (Aronin & Singleton 2012: 1 – 7.) Bloomfieldin (1933) mukaan kaksikielisen on hallittava kaksi tai useampia kieliä äidinkielenomaisesti sekä kirjallisesti että suullisesti (Bloomfield 1933: 55–56). Braun (1937) lievensi omaa linjaustaan neljä vuotta Bloomfieldin määritelmän jälkeen. Hänen mukaansa kielten täydellinen suullinen osaaminen on riittävä peruste kaksi- tai monikielisyydelle (Braun 1937: 115.) Nämä määritelmät ovat saaneet osakseen kritiikkiä, sillä harva ihminen hallitsee jokaisen diskurssin vaatiman kielen täydellisesti.

Edellä esitellyissä, jo vanhentuneissa, määritelmissä on nähtävillä yksikielisyyden normin ihannoitua. Oletus siitä, että kaksi- ja monikielisen on osattava puhua tai kirjoittaa kaikilla kielillä yhtä sujuvasti kuin yksikielinen äidinkielellään, elää vahvasti näissä konservatiivisemmissä käsityksissä. Nykytutkimus on kuitenkin osoittanut, että kaksi- ja monikieliset ihmiset käyttävät joustavasti hallitsemiensa eri kielten repertuaareja tilanteesta ja diskurssista riippuen. (Aronin & Singleton 2012: 6–7.)

Liberaaleinta käsitystä kaksi- ja monikielisyydestä edustavat muun muassa Hall (1952), Diebold (1961) ja Edwards (1994), joiden mukaan kaksi- ja monikielisyys on sosiaalistumista monikieliseen yhteisöön. Hall esittelee ensimmäisten joukossa käsityksen, jonka mukaan jokainen ihminen, joka hallitsee edes osittain toisen kielen kieliopin ja rakenteet, on kaksi- tai monikielinen. Diebold (1961) on lanseerannut käsitteen **orastava monikielisyys** (*incipient multilingualism*). Tällä hän viittaa ihmisiin, jotka elävät monikielisessä yhteisössä ja ymmärtävät toista kieltä, mutta eivät kykene itse sitä vielä tuottamaan. Edwards (1994: 55–56) puolestaan laskee monikieliseksi kaikki sellaiset ihmiset, jotka käyttävät arkipuheessaan erikielisiä ilmauksia.

Konservatiivisen ja liberaalin ääripään välillä on lukuisia muita kaksi- ja monikielisyyden näkökulmia, kuten esimerkiksi simultaani kaksi- ja monikielisyys (Aronin & Singleton 2012: 7; ks. myös Hassinen 2002). Tällä tarkoitetaan kielirepertuaaria, joka on omaksuttu kotioloissa alle kolmevuotiaana. Esimerkiksi Hassinen (2002) on tutkinut omien lastensa suomen ja viron kielen rinnakkaista kehitystä.

Tämän lisäksi on olemassa myös peräkkäisen sekä alisteisen kaksi- ja monikielisyiden näkökulma, joiden mukaan kaksi- ja monikielisyys voi kehittyä myöhemmin lapsuudessa tai nuoruudessa. Peräkkäisessä kaksi- ja monikielisyudessa toinen kieli opitaan yli kolmevuotiaana, kun taas alisteisessa vasta kouluiässä, noin 7–12-vuotiaana. (ks. esim. Baker 2006; Hassinen 2002.) Tämän tutkimukseni osallistujat voidaan tietyn ehdoin luokitella Bakerin määritelmän mukaisesti kaksi- ja monikieliseksi, sillä kaikki osallistujat ovat alkaneet omaksua toista kieltä viimeistään esikoulussa.

Tarkasteltaessa kaksi- ja monikielisyttä henkilökohtaisesta perspektiivistä on tärkeää käsitellä myös identiteettiä. Aroninin ja Singletonin (2012: 78–79) mukaan kaksi- ja monikielisyiden määrittelyssä ei ole olennaista se, mitä ulkopuoliset ajattelevat. Tärkeintä on se, miten henkilöt itse määrittelevät itsensä ja suhteensa eri kieliin. Tätä näkökulmaa Aronin ja Singleton kutsuvat **henkilökohtaiseksi identiteettikäsitteeksi**. Myös Haapanen (2014: 13) toteaa maisterintutkielmassaan, että yksilön kokemus omasta kaksikielisyystään on kaiken keskiössä. Henkilökohtainen identiteettikäsitteitys sallii osallistujien itse määrittellä oman kieli-identiteettinsä sen sijaan, että määritelmä annettaisiin ulkoapäin. Pidän henkilökohtaista identiteettikäsitteytystä ensimmäisen tutkimuskysymykseni lähtökohdana. En yritä tarjota osallistujille tiettyä kieli-identiteettiä vaan annan heidän itse määrittellä itsensä.

3.5 Sosiolingvistiikka ja variaatiotutkimus

3.5.1 Kielenvalinnan strategiat identiteetin rakentumisessa

Kielenvalinnan strategioita on tutkittu erityisesti sosiolingvistiikassa ja sosiokulttuurisessa tutkimuksessa. Sirje Hassinen (2002) tutkii väitöskirjassaan simultaanisti kaksikielisten lasten koodinvaihtoa. Koska Hassisen tutkimuksen osallistujat ovat omaksuneet kaksi kieltä syntymästään asti, on koodinvaihto enimmäkseen eri kielten ainesten sekoittumista kokonaisten kielten vaihtamisen sijaan. (ks. Hassinen 2002.) Heini Lehtonen (2015) puolestaan tutkii väitöskirjassaan, miten monikieliset nuoret käyttävät kielenvaihtelua tietoisena keinona vuorovaikutustilanteissa.

Kielenvalinnan strategioita tutkittaessa on käytetty useita eri termejä, kuten **koodinvaihto**, **koodien yhdistyminen**, **kielenylitys** ja **kieleily**. Edellä mainittuja termejä voidaan pitää joko kielenvalinnan strategioina tai koodinvaihdon alalajeina (Rampton 1995: 275–280). Tässä tutkimuksessa hyödynnän käsitteitä kielenvalinnan strategioiden näkökulmasta.

Kielenvaihtelustrategiat voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. Tietoisena strategiana pidetään koodinvaihtoa, kun taas koodien yhdistyminen nähdään tiedostamattomana kielenvaihtostrategiana. (Baetens Beardsmore 1986: 47 – 50; Romaine 2000: 55 – 63; Hassinen 2002: 45.) Ramptonin (1995) mukaan kaikkea kielenainesten tietoista käyttöä toisenkielisessä puheessa voidaan kutsua koodinvaihdoksi. Koodinvaihdolla (*code-switching*) tarkoitetaan kielen tai kielimuodon vaihtamista puhetilanteessa. Koodien yhdistymisessä (*code-mixing*) puolestaan on kyse kielen tai kielimuodon vaihtumisesta kesken lauseen. (Baetens Beardsmore 1986: 47–49.)

Koodien yhdistyminen on varhaisemmassa tutkimuksessa nähty kehitysvaiheena, joka kuuluu monen uutta kieltä opettelevan lapsen kielennoppimiseen. Sillä on tarkoitettu yksittäisten sanojen tai muotojen sulautumista toisen kielen sanoihin tai lausumiin. Ilmiötä on pidetty eräänlaisena koodinvaihdon esiasteena, mutta 1990-luvun tutkimuksissa on huomattu, että myös kaksi- ja monikieliset aikuiset toteuttavat koodien yhdistymistä osana kielenvaihtelustrategioitansa. (Hassinen 2002: 45 – 48.)

Ramptonin (1995) mukaan aikuisten koodinvaihdossa ei voida puhua samasta koodien yhdistymisen ilmiöstä kuin simultaanisti kaksikielisillä. Hän kutsuu aikuisten koodinvaihtoa, jossa puhuja käyttää laajentunutta kielirepertuaariaan, **kielenlitykseksi** (*crossing*). Laajentuneella kielirepertuaarilla Rampton tarkoittaa, että puhuja käyttää kommunikoinnissaan myös niitä kieliä, joiden ei katsota ”kuuluvan” hänelle. (Rampton 1995: 277–280.) Kielenlityksessä mahdollistaa Ramptonin mukaan koodinvaihdon myös sekakielisessä ryhmässä eli ryhmässä, jossa on mukana paitsi monikielisiä, myös ”yksikielisiä” (280–281).

Kielenkäyttäjät tekevät kielivalintoja eri kriteerein. Keskeisin syy kielenvaihtelulle on ihmisen tarve kommunikoida. Erityisesti kaksi- ja monikielisillä ihmisillä voi olla eri kielissä eri vahvuuksia, jolloin he käyttävät kommunikoinnissaan sitä kielirepertuaaria, millä he selviävät helpoiten ja saavat vietyä keskustelua eteenpäin. Tällaista osin tietoista kielenvaihtelua kutsutaan **kieleilyksi** (*linguaging, translanguaging*). Termillä korostetaan kielen toiminnallista roolia vuorovaikutuksessa (Pennycook 2010: 8). Suomessa kieleilyn käsitettä on tutkimuksessaan hyödyntänyt Heini Lehtonen (2015) tarkastellessaan maahanmuuttajanuorten kielenvaihtoa. Toisin kuin Ramptonin (1995) kielenlityksessä, ei kieleilyssä sallita Lehtosen mukaan mitään tahansa kieltä keneltä tahansa, vaan kieleilyyn liittyy aina eräänlainen ”omistajuus” (Lehtonen 2015: 54).

Kieleilyä ovat tutkineet myös Garcia ja Li (2013). Kieleily mahdollistaa kielenlityksen tavoin puhujan koko kielirepertuaarin käytön sekä sallii myös sellaisten kielten muotoja ja ai-

neksia, jotka eivät yleensä kuulu puhujan käyttämiin kieliin. Esimerkiksi Lehtosen (2015) tutkimuksen monikieliset osallistajat käyttivät sujuvasti puheessaan monikielisten ystäviensä eri kielenaineksia osoittaakseen kuuluvansa monikieliseen sosiaaliseen yhteisöön. Kieleily kiinnittää puhujan osaksi monikielistä yhteisöä. Keskeistä kieleilyssä onkin vuorovaikutus ja puhujan tarve kuulua osaksi tiettyä yhteisöä (Garcia & Wei 2013: 23–25). Kieli ei siis ole kooste erilaisista kielellisistä säännöistä, vaan luonnollinen osa vuorovaikutuksellista toimintaa (Lehtonen 2015: 307).

3.5.2 Variaatiotutkimuksen lähtökohtia

Muita kielenvaihtelustrategioita ovat sosiolingvistiikan mukaan myös muun muassa kielen *alueellinen, sosiaalinen ja tilanteinen vaihtelu* (Mielikäinen & Palander 2014: 223–237). Mielikäinen ja Palander esittelevät tutkimuksessaan pääasiassa eri murteiden vaihtelua ja rekisterien käyttöä. Alueellisella vaihtelulla tarkoitetaan Mielikäisen ja Palanderin mukaan saman kielen sisäisiä eri asuinalueille tyypillisiä murteita ja puhetyylejä, jotka nyky maailmassa tosin sekoittuvat helposti ihmisten liikkuvuuden vuoksi. Erityisesti nuorten puheessa alueellista vaihtelua on hyvin vähän, pääasiassa sanaston tasolla. (Mielikäinen & Palander 2014: 151–231.)

Tilanteisesta vaihtelusta Mielikäinen ja Palander (2014: 231–232) puhuvat lähinnä rekisterivaihdosten yhteydessä. Heidän tutkimusaineistonsa mukaan erityisesti aikuiset ovat tarkkoja siitä, millaisissa tilanteissa käyttävät murteita, ja milloin tulisi käyttää huolitellumpaa kieltä. Mielikäisen ja Palanderin havaintojen mukaan ihmiset tiedostuvat tilanteisesta vaihtelusta muuttaessaan pois lapsuudenkodista tai liittyessään muihin aikuiselämän verkostoihin. Nuoret vaihtavat kuitenkin siistitympään kieleen ”virallisemmissä” yhteyksissä, kuten asioissaan virastoissa tai puhuessaan isovanhempiansa kanssa. Tämä on paitsi tilanteista, myös sosiaalista vaihtelua. Nuoret käyttävätkin Mielikäisen ja Palanderin (2014: 232–237) mukaan eniten sosiaalista vaihtelua, sillä heillä korostuu tutkimusaineiston mukaan sosiaalisten verkostojen ja yhteisön osallisuuden tärkeys.

Sovellan tässä tutkimuksessa Mielikäisen ja Palanderin variaatiotutkimusta monikielisten ihmisten kielenvalinnan strategioihin, sillä samankaltaista jaottelua oli havaittavissa myös osallistujien kertomuksissa omista kielenvalinnan strategioistaan.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Aineistonkeruu ja osallistujat

4.1.1 Aineistonkeruun taustaa

Etsin tutkimustani varten erityislukion nykyisistä ja entisistä oppilaista sellaisia osallistujia, joilla olisi ruotsinkielinen peruskoulutausta. Tehtävä osoittautui melko haastavaksi, sillä lukion tietokannoissa ei ollut merkitty opiskelijoiden peruskoulusta muita tietoja kuin koulun nimi. Tämä tieto ei ollut riittävä, koska usein kielikylpyopetusta annetaan yksittäisellä luokalla jonkin suuremman koulun sisällä.

Kontaktieni kautta sain kuitenkin selville yhden opiskelijan yhteystiedot. Lähestyin häntä sähköpostitse ja pyysin ehdottamaan myös muita mahdollisia haastateltavia. Hänen kauttaan sain tutkimukseen mukaan kaksi muutakin osallistujaa. Tällaista osallistujien hakuprosessia, jossa yhden henkilön kautta saadaan hankittua lisää haastateltavia, kutsutaan *lumipallomenetelmäksi* (Tiainen 2014: 19).

Osallistujia on yhteensä kuusi. Heistä kolme opiskelee tutkimuksen kohteena olevassa lukiossa, yksi opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta kyseisessä lukiossa ja kaksi osallistujaa on valmistunut sieltä vuonna 2006. Käytän osallistujista pseudonyymejä heidän yksityisyytensä suojaamiseksi. Lukiolaiset saivat pseudonyymit Johannes, Laura ja Nanna. Lukiota jo valmistuneet eli alumnit kulkevat tässä tutkimuksessa nimellä Anu ja Mette. Äidinkielen ja kirjallisuudenopettajan tunniste on Opettaja1, sillä haastateltavien puheessa vilahtelevat myös muiden opettajien nimiä, jotka olen numeroinut esiintymisjärjestyksen mukaan. Analyysiluvun aineistoimerkeissä käytän osallistujista nimen alkukirjainta. ”H” on lyhenne haastattelijasta.

Osallistujista Johannes ja Laura ovat sisaruksia keskenään. Nanna ja Laura eivät tunteneet toisiaan ennen lukiota, mutta he päätyivät molemmat sattumalta asukkaiksi neljän hengen kommuuniin. Anu ja Mette puolestaan ovat käyneet saman kielikylpyohjelman, joten he ovat tunteet toisensa esikouluiästä asti.

4.1.2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimusaineistoni koostuu sekä haastatteluista että elämäkerrallisista kirjoitelmista (tehtävänanto liitteessä 1). Tutkimuksen alkuvaiheessa lähetin Johannekselle, Nannalle ja Lauralle etukäteen sähköpostitse elämänkaarikirjoitelman tehtävänannon. Olin laatinut kirjoitelman avuksi paljon apukysymyksiä, joiden avulla osallistujien olisi helppoa kertoa itsestään kirjallisessa muodossa. Kehotin heitä käyttämään kirjoitelmassa koko kielirepertuaariaan. Kaikki tehtävänannon saaneet osallistujat kirjoittivat koko kirjoitelmansa kuitenkin suomeksi. Teetin tehtävän ainoastaan senhetkisille lukiolaisille, koska heitä en ollut ennen tutkimusprosessia koskaan tavannut. Kirjoitelmat toimivat eräänlaisena tausta-aineistona, joiden avulla rakensin haastattelurungon. Lukiolaisosallistujien laatimat elämänkaarikirjoitelmat eivät ole varsinaisen analyysini kohteena, mutta ne olivat kuitenkin mielestäni tarpeen, sillä ilman niistä saamiani tietoja en olisi pystynyt toteuttamaan puolistrukturoituja haastatteluja minulle entuudestaan tuntemattomille kolmelle osallistujalle. Kirjoitelmien pituus vaihteli yhdestä sivusta kahteen sivuun, ja kieli sai olla melko vapaamuotoista. Korostin tehtävänannossa kirjoitelman sisältöä oikeakielisyyden sijaan, jotta osallistujilla olisi mahdollisimman matala kynnyks kirjottaa itsensä.

Kirjoitelman sijaan sovin sekä Anun että Meten kanssa epävirallisen Skype-haastattelun, jota voisi kutsua myös eräänlaiseksi esihaastatteluksi. Vaikka Anu ja Mette ovat molemmat minulle tuttuja entuudestaan, en muistanut kovin tarkkaan heidän kielitaustojaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2008: 72–73) mukaan tämä varsinaisia haastatteluja edeltävä vaihe on välttämätön osa teemahaastatteluja erityisesti silloin, kun tutkittava asia on tutkijalle entuudestaan vieras. Esihaastattelut selkeyttivät muistikuviani ja auttoivat haastattelurungon laatimisessa.

Koska Opettaja1:n lähtökohdat ja toisaalta myös positio ovat erilaiset kuin muilla osallistujilla, minun ei ollut tarpeen selvittää hänen taustojaan etukäteen. Sen sijaan valmistelin häntä haastatteluun pyytämällä miettimään etukäteen, miten hän on huomionnut ja toisaalta hyödynnänyt monikielisiä opiskelijoita opetuksessaan. Esitin myös lisätoiveena, että hän palaisi muiden osallistujieni äidinkielen aineiden pariin ja katsoisi, jos sieltä löytyisi jotain merkittäviä yhtäläisyyksiä kieliasun tai kirjoitustyylin suhteen. Näiden neuvojen avulla hän pystyi valmistautumaan haastatteluun paremmin.

4.1.3 Haastattelujen eteneminen ja luonne

Valitsin haastattelutavakseni puolistrukturoidut teemahaastattelut, jotka ovat nimensä mukaisesti strukturoidun lomakekyselyn ja avoimen keskustelutilaisuuden välimuoto. Olin laatinut suuntaa-antavan haastattelurungon taustatietojen perusteella. Puolistrukturoidun teemahaastattelun tarkoitus on edetä tiettyjen teemojen mukaisesti ja syventyä tarvittaessa valittuihin teemoihin vapaamuotoisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 75.) Saadakseni mahdollisimman monipuolisia vastauksia esitin avoimia kysymyksiä, jotka olin teemoitellut haastattelurunkoon (Liite 2) eri aihepiirien mukaan: 1) kielikylvyn aloitus, 2) peruskoulu oppimisympäristönä ja kieliyhteisönä, 3) ruotsinkielisestä peruskoulusta suomenkielisiin lukio-opintoihin, 4) lukio-opintojen haasteet ja eriyttämismahdollisuudet, 5) identiteetin tukeminen ja vahvistaminen eri kouluasteilla ja 5) oma identiteettikäsitys.

Teemahaastattelujen vahvuus on siinä, että se mahdollistaa haastattelijan poikkeamisen valmiiksi laadituista kysymyksistä ja esittävän tarkentavia kysymyksiä myös haastattelurungon ulkopuolelta. Teemahaastatteluissa merkitykset luodaan vuorovaikutuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009: 75), minkä vuoksi annoin itselleni luvan haastattelijana osallistua keskustelunomaisesti haastattelutilanteeseen.

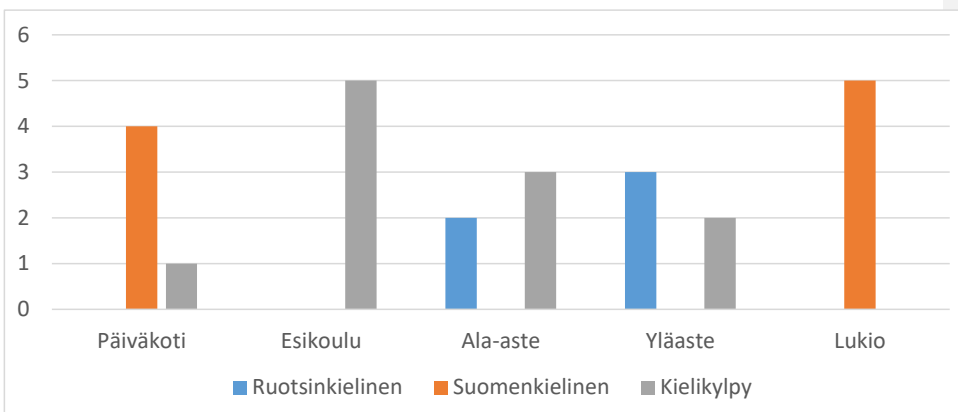
Haastattelupaikat vaihtelivat jonkin verran. Toteutin lukiolaisosallistujien sekä opettajan haastattelut erityislukion tiloissa. Metteä haastattelin hänen kotipaikkakuntansa ravintolassa. Anun haastattelu toteutettiin videohaastatteluna aikataulullisten ongelmien vuoksi. Aloitin jokaisen haastattelun vapaamuotoisella keskustelulla ilman nauhuria, jotta saisin haastateltavat tuntemaan olonsa kotoisaksi. Tämä oli haasteellista erityisesti Johanneksen ja Nannan kohdalla, sillä en ollut ennen haastattelutilannetta koskaan tavannut heitä, ja he olivat selvästi jännittyneitä uudesta tilanteesta. Kyselin heiltä aluksi helppoja kysymyksiä ja kerroin omista lukioajoistani, mikä sai haastateltavat vähitellen rentoutumaan. Tavoitteenani oli, että haastateltavat tunsivat olonsa turvalliseksi, jotta he pystyisivät kertomaan kokemuksistaan ja tunteistaan mahdollisimman avoimesti. DeFinan (2003: 7) mukaan haastateltavien on tunnettava olonsa turvalliseksi, jotta haastattelusta saataisiin mahdollisimman kattavasti toivottuja tuloksia.

Haastattelut olivat kestoltaan hyvin vaihtelevia, sillä en halunnut antaa osallistujille ohjeistusta aikataulujen suhteen. Tavoitteenani oli, että osallistuja saisi vastata esittämiini avoimiin kysymyksiin niin laajasti tai suppeasti kuin haluaa. Lyhyin haastattelu kesti 16 minuuttia,

kun taas pisin haastattelu 90 minuuttia. Muut haastattelut olivat kukin kestoiltaan noin 30 minuuttia. Litteroin haastattelut karkeasti, sillä tarkemman litteroinnin esiin tuomilla tauoilla, assimilaatiolla tai äänneiden kestolla ei olisi ollut tutkimusasetelmani kannalta suurta merkitystä. Tarkemmat litterointimerkinnot liitteessä (Liite 3).

4.1.4 Osallistujien päivähoito- ja koulunkäyntihistoria

Osallistujien koulunkäyntihistoriat ovat keskenään hieman erilaisia. Tärkeimmät kriteerit tutkimukseen osallistumiselle olivat, että osallistujan äidinkieli on suomi, hän on käynyt peruskoulun ruotsiksi ja jatkanut opintojaan sieltä suomenkieliseen lukioon. Nämä kriteerit ovatkin Opettaja1:ä lukuun ottamatta osallistujia yhdistäviä tekijöitä. Kaikki ovat jossain vaiheessa koulupolkuun osallistuneet kielikylyopetukseen. Osa on käynyt läpi koko kielikylyohjelman, kun taas osa on siirtynyt kokonaan ruotsinkieliseen opetukseen. Yhdelläkään osallistujista ei ollut ennen kielikylyä minkäänlaista ruotsinkielistä verkostoa, ja kaikkien heidän vanhempansa ovat suomenkielisiä.



Kuvio 2. Osallistujien koulukielitaustat

Kukaan osallistujista ei ole ollut ruotsinkielisessä päiväkodissa tai esikoulussa. Vastaavasti yksikään osallistuja ei ole käynyt peruskouluun suomenkielisellä luokalla. Koko kielikylyoh-

jelman läpikäyneitä, eli esikoulusta peruskoulun yhdeksännelle luokalle kielikylypyluokalla olleita, tuli tutkimuksen osallistujiksi lopulta vain kaksi, Mette ja Anu. Nanna on aloittanut kielikylypyesikoulussa ja jatkanut kielikylypyohjelmassa vielä alakoulun ajan, mutta hän on vaihtanut sieltä kokonaan ruotsinkieliseen yläkouluun. Laura puolestaan siirtyi kielikylypyesikoulusta suoraan ruotsinkieliseen peruskouluun. Johanneksen kielikylypyura on alkanut muita osallistujia aiemmin, sillä hän on ollut kielikylyvyssä jo päiväkodissa. Lauran tavoin hänkin siirtyi kokonaan ruotsinkielisen opetuksen pariin alakoulun ensimmäisellä luokalla. Tätä koulunkäyntihistorian kielitaustaa havainnollistaa Kuvio 1.

Ruotsin ja suomen lisäksi kaikki edellä mainitut osallistujat osaavat englantia. Lisäksi Mette kertoo osaavansa sujuvasti hollantia sekä vähän ranskaa ja venäjää. Laura mainitsee edellä esiteltyjen kielten lisäksi osaavansa espanjaa. Anu on opetellut lukion jälkeen suomalaisen viittomakielen, josta on tullut hänen työkielensä.

Opettaja 1 on suomenkielisestä perheestä, ja hän on käynyt koulunsa suomen kielellä. Hän osaa suomen lisäksi englantia, ruotsia ja saksaa, joita hän on opiskellut koulussa. Opettaja 1:n haastattelun tarkoitus on ollut tuoda opetusalan ammattilaisen näkökulmaa niihin asioihin, joita haastateltavat opiskelijat ja alumnit tuovat esiin. Koska hänen asemansa tässä tutkimuksessa on niin kutsuttu asiantuntijapositio, en ole ottanut analyysissäni huomioon hänen kielirepertuaariaan.

Opettaja 1:n näkökulma tutkimuskysymyksiin on erilainen muiden osallistujien näkökulmiin verrattuna. Tästä huolimatta haastattelukertomus on hyvin linjassa muiden osallistujien kertomusten kanssa. Ainoastaan analyysiluvun ensimmäisestä alaluvusta on jäänyt Opettaja 1:n ääni pois, mikä oli odotettavissa, sillä tarkastelen tässä tutkimuksessa kielenkäytön variaatiota nimenomaan monikielisten näkökulmasta.

4.2 Analyysimenetelmät

4.2.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Hyödynsin analyysissäni aineistolähtöistä sisällönanalyysia, sillä halusin edetä aineiston ehdoilla. Aineistolähtöisessä analyysissä ei nojauduta mihinkään tiettyyn teoriaan, vaan käsitteet ja teoriat muodostetaan aineistosta nousevien ilmiöiden pohjalta (Tuomi & Sarajarvi 2009: 95).

Aineistolähtöisen analyysin vaiheet ovat aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108 – 111), joita käytin myös omassa analyysissäni. Kuten jo aiemmin mainitsin, en ole analysoinut taustatietoja varten teettämiäni kirjoitelmia tai toteuttamiani esihaastatteluja, vaan keskityn analysoimaan ainoastaan varsinaisia tallennettuja haastatteluja. Litteroin haastattelut karkeasti, sillä tarkempi litterointi ei olisi tuottanut tutkimukselleni erityistä lisäarvoa. Litteroinnin jälkeen karsin aineistosta kaiken tutkimusasetelmani kannalta epäoleellisen pois ja koodasin litteraattiin sellaiset ilmaukset, joissa käsiteltiin identiteettiä, monikielisyttä tai oppimista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009).

Koodauksen jälkeen erittelin eri asioita kuvaavat koodit ryhmittäin. Jaoin samankaltaiset koodit alaluokittain niin, että jokaiselle ryhmälle tuli lopulta useampia alaluokkia. Tätä sisällönanalyysivaihetta Tuomi ja Sarajärvi kutsuvat aineiston klusteroinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2009: 110). Tämä osoittautui analyysin työläimmäksi vaiheeksi, sillä haastateltavien subjektiiviset kertomukset ovat hyvin tulkinnanvaraisia, ja analyysin tulokset nousivat omista subjektiivisista tulkinnoistani. Sisältölähtöisen analyysimenetelmän subjektiivisuutta onkin aika ajoin arvosteltu epätieteelliseksi (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009: 103).

Tutkimuksen käsitteet nousivat aineistolähtöisesti esiin vasta siinä vaiheessa analyysia, kun redusointi ja klusterointi oli tehty. Toisin kuin teorialähtöisessä analyysissä, minulla oli meneillään ensin aineiston analyysi, jonka perusteella lähdin etsimään tietoa aineistosta nousevista käsitteistä. Tämä analyysimenetelmä sopii tutkimukseeni, sillä käsitteet rajautuivat lopulliseen muotoonsa vasta haastattelujen jälkeen.

4.2.2 Narratiivinen analyysi

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin myös narratiivinen analyysi voi sisältää teemoittelua. Siinä missä sisällönanalyysissä keskitytään haastattelujen analysointiin, narratiivisen analysoinnin keskiössä on haastateltava eli kertoja ja se, millä tavalla hän hahmottaa todellisuutta kertomustensa kautta. Tunsin osan haastateltavistani jo entuudestaan, mutten ollut tietoinen siitä, miten he rakentavat identiteettiään monikielisessä tai yksikielisessä yhteisössä. Narratiivinen tutkimus on tällaisessa tapauksessa erittäin hedelmällinen, sillä se tarjoaa ikkunan erilaisiin yhteisöihin, joihin tutkijalla ei muutoin olisi mahdollisuutta tutustua (De Fina 2003: 6).

Identiteettien tutkimiseen narratiivinen analyysi sopii hyvin, sillä kertomusten avulla ihmiset rakentavat ja toisaalta myös ilmentävät omaa identiteettiään (De Fina 2003: 5). Haastateltavien kertomusten lisäksi on mielenkiintoista tutkia, miten moniäänisiä kertomukset ovat.

Osallistujat ilmentävät kertomustensa avulla paitsi omia käsityksiään, myös laajempia sosiaalisia ideologioita. Tästä syystä analyysin kohteena on myös haastateltavan käsitys itsestään suhteessa muihin. Haastattelut itsessään ovat haastateltavalle prosesseja, joiden aikana käsitys itsestä saattaa muovautua erilaiseksi kuin mitä haastateltava alun perin on ajatellut. (De Fina 2003: 7–8, 19.)

Vaikka kaikkien osallistujien kertomukset olivat haastattelutilanteessa narratiiveille tyypilliseen tapaan varsin kronologisia, olen analyysissani häivyttänyt ajallisuuden ulottuvuuden ja keskittynyt teemoittelemaan aiheet kertomuksista esiin nousseiden ilmiöiden mukaan. Narratiiviset analyysit etenevät usein kronologisesti (De Fina 2003: 12). Vaikka olen häivyttänyt kertomusten kronologisuuden, on analyysissa silti nähtävillä tietynlainen ajallisuus, sillä osallistujille oli luontevaa kertoa omasta elämästään kronologisessa järjestyksessä.

De Finan (2003: 19–22) mukaan kertomuksen ja identiteetin suhdetta voidaan tarkastella kolmella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla identiteetti on sidoksissa tiettyyn kulttuuriin, mikä on havaittavissa haastateltavan puhetyylistä ja sanavalinnoista ja siitä, miten kertoja asemoi yhteisönsä suhteessa muihin yhteisöihin. Toisella tasolla identiteetti nähdään osana sosiaalisten roolien neuvottelua, eli miten haastateltava suhteuttaa itsensä muihin yhteisönsä jäseniin. Kolmannella tasolla identiteettiä ilmennetään suhteessa yhteisön arvoihin ja uskomuksiin. Hyödynnä näitä identiteetin tasoja myös tämän tutkimuksen analyysissa, josta lisää seuraavassa luvussa.

5 ANALYYSI

Haastatteluaineistosta nousi esiin useita eri ilmiöitä, jotka teemoittelin viiteen alalukuun. Teemojen jaottelu noudattaa tutkimuskysymysteni järjestystä. Ensimmäiset kaksi alalukua käsittelevät osallistujien identiteettiä: luvun 5.1 pääosassa ovat osallistujien identiteetit, ja luvussa 5.2 keskityn kielenkäytön variaatioon eli haastateltavien kielenvalintaan eri konteksteissa. Lähestyn toista tutkimuskysymystäni luvussa 5.3, jossa tarkastelen koulun roolia monikielisen identiteetin tukemisessa. Kahdessa viimeisessä alaluvussa käsitteelen vastaavasti viimeistä tutkimuskysymystäni eli kielikylpyopetuksen vaikutusta suomenkielisiin lukio-opintoihin. Lähestyn aihetta kielen affektiivisen ulottuvuuden kautta, sillä tunteilla vaikuttaa olevan hyvin suuri merkitys kielten käytölle sekä uusien kielten omaksumiselle. Viimeisessä alaluvussa tarkastelen kaksikielisyyden vaikutusta oppimiseen.

5.1 Kieli ja identiteetti

5.1.1 Kielikylpyluokalla olleiden identiteettikäsitteet

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsittelee nuorten kieli-identiteettiä. Kielikylpyohjelman alusta loppuun eli esikoulusta yhdeksännelle luokalle asti käyneet osallistujat puhuvat muita osallistujia varovaisemmin omasta kieli-identiteetistään. Esimerkiksi Mette epäroi kysyttäessä olevansa kaksi- tai monikielinen, koska mieltää kaksikielisen identiteetin määritelmäksi simulaanin kaksikielisyyden määritelmän (ks. luku 3):

(1)

M: Kyllä siis jos puhutaan kielitaidosta ni **totta kai tulee maininneks että, että mitä koulua on käynyt** tai siis sillee et oon käynyt ruotsinkielistä koulua ja tälleen näin mut. **En oo kauheesti jotenki sitä kautta identifioinu itteeni** sitte.

Mette pitää kielitaustansa mainitsemisen arvoisena asiana ja on ylpeä kielikylpytaustastaan, mutta ei identifioi itseään kovin vahvasti kielirepertuaarinsa kautta. Kun kerron hänelle haastattelussa erilaisista identiteettikäsitteistä ja kaksikielisyyden määritelmistä, hän myöntää kuuluvansa *ehkä jonkinlaiseen monikielisyyden lokeroon*, koska puhuu päivittäin suomea, ruotsia ja englantia sekä vähintään viikoittain hollantia. Hän ei kuitenkaan pidä itseään kaksikielisenä, koska valtaosa hänen kielitaidostaan on koulussa opittua. Hän määrittelee itsensä hieman paradoksaalisesti yksikieliseksi, jolla on laaja kielirepertuaari.

Anu pohtii Meten tavoin ensin pitkään kysymystä kieli-identiteetistä, ennen kuin hän lopulta vastaa:

(2)

A: Jos aattelee ihan äidinkieltä ni yksikieliseks. Mut sit toisaalta taas, no viittomakieli on ihan joka päivä ollen mun työkieli ni siinä mielessä niinku monikieliseks. Jos vertaa vaikka joihinki jenkkeihin jotka ei osaa niinku mitään ni niihin verrattuna ainaki. **Ehkä monikieliseks, mutta en kai sillee äidinkielen tasolla.**

H: Joo. Eli periaatteessa monikielinen mut sit kuitenkin sillaa **iha suomenkielinen identiteetti.**

A: Joo, kyllä. Ja mulla on jotenki tosi **iso kynnys laittaa esimerkiks johonki seeveehen ku laittaa niitä kielijuttuja ni vaikka jos ruotsi ja englantia ni en määh niitä kehtaa laittaa enkä uskalla laittaa sillaa mitenkää äidinkielen tasolle tai ees sitä seuraavallekaan tasolle** vois.

Anu pitää itseään kaksikielisenä, mutta ei pidä ruotsia osana omaa kieli-identiteettiään. Hän on ammatiltaan viittomakielen tulkki ja käyttää viittomakieltä suomen ohella päivittäin, minkä vuoksi hän identifioi itsensä kaksikieliseksi. Vaikka hän osaa kielikylpytaustansa ansiosta sujuvasti ruotsia ja varhain aloitetusta vieraan kielen opetuksesta johtuen englantia, hän ei koe osaavansa niitä tarpeeksi hyvin, että voisi laittaa ansioluettelonsa edellä mainittujen kielten osaamistason äidinkielenveroiseksi tai edes sitä alemmalle tasolle. Tämä voi johtua siitä, että Anu ei käytä arjessaan ruotsia ja englantia. Hän kertoo pelkäävänsä, ettei hankittu osaaminen olekaan enää sillä tasolla, jolla se on ollut esimerkiksi kymmenen vuotta sitten. Hän kuitenkin uskoo, että kielitaito palautuisi nopeasti, jos kieliä pääsisi käyttämään jossain.

Vaikka Metteä ja Anua voisi monien tutkimuskirjallisuudessa esitettyjen määritelmien perusteella pitää monikielisinä, ei voida kuitenkaan kieltää heidän kokemuksiaan itsestään yksikielisinä, sillä henkilökohtaisessa identiteettikäsitelyssä on kyse nimenomaan siitä, millaiseksi ihminen itse kokee oman identiteettinsä (Aronin & Singleton 2012: 78–79). Meten ja Anun käsitysten perusteella voidaan todeta, ettei laaja kielirepertuaari aina johda monikieliseen identiteettiin. Heidän kielellinen kompetenssinsa on kuitenkin niin vahva, että he tulevat sen ansiosta toimeen monissa erilaisissa yhteisöissä.

5.1.2 Ruotsinkielisen peruskoulun käyneiden identiteettikäsitelykset

Ruotsinkielisen peruskoulun käyneitä osallistujia edustavat Johannes ja Laura. Heidän lisäksi olen ottanut analyysissä samaan kategoriaan myös Nannan, joka vaihtoi kielikylpyluokalta ruotsinkieliseen kouluun siirryttyään yläkouluun. Edellä mainittuja kolmea osallistujaa yhdistää vahva kaksikielinen identiteetti. He käyttävät sekä suomea että ruotsia arjessaan päivittäin, niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Johannes pohtii omaa kieli-identiteettiään seuraavassa esimerkissä:

(3)

J: Mä en oikeestaa osaa ees sanoa et kumpi o vahvempi mut **kyllä mä laittasin itteni sinne kaksikielisiin**. Nii paljo puhuttuu, tulee puhuttuu molempia kieliä et. -- Nii. Mut mä en oo, määhän **en virallisesti oo kaksikielinen** sillä tavalla et kukaa suvusta ei oo kaks- kukaa suvusta ei oo ruotsin, äidinkieline. Et **täällä sanotaa et mä oon fakehurri. Et mä oon tämmöne feikki et mä en oikeesti oo kaksikielinen mutta. kyllä mä luokittelen itteni sinne ja kyllä ne muutkin oikeesti sen luokittelee nii.**

Johannes sanoo aluksi olevansa kaksikielinen. Hän perustelee käsitystään sillä, että käyttää arjessaan sekä ruotsia että suomea päivittäin. Määritelmän jälkeen hän miettii, saako hän kutsua itseään lainkaan kaksikieliseksi, koska hän tulee suomenkielisestä perheestä. Hän ei siis ole simultaanisti kaksikielinen (Hassinen 2002). Hänellä on kuitenkin niin vahva kaksikielinen identiteetti, että siitä voidaan ystävien kesken laskea jopa leikkiä. Hänelle tuntuu kuitenkin olevan tärkeää, että ystävätkin pitävät häntä kaksikielisenä. Vaikka henkilökohtaisessa identiteettikäsitelyssä on kyse yksilön omasta näkemyksestä, myös muiden ihmisten näkemykset vaikuttavat siihen merkittävästi (Mantero 2007: 4–9).

Sanalla *täällä* Johannes viittaa lukiossa kehittyneeseen opiskelijayhteisöönsä, jonka jäsenet pitävät häntä Johanneksen oman käsityksen mukaan kaksikielisenä, *fakehurrina*. Johanneksen määritelmä omasta kieli-identiteetistään vastaa De Finan (2003: 19–21) kertomuksen ja identiteetin toista tasoa. Toisen tason suhteessa on De Finan mukaan kyse kertojan asemoitumisesta suhteessa yhteisön muihin jäseniin. Kyse on siis eräänlaisesta roolista: miten muut näkevät minut ja miten haluan muiden näkevän minut. Johannes haluaa korostaa suomenkielisessä opiskelijayhteisössä omaa kaksikielisyttään, ja on oman kokemuksensa mukaan saanut yhteisön muiden jäsenten hyväksynnän kaksikielisellet identiteetilleen.

Nanna pohtii kaksikielisyden kysymystä Johanneksen tavoin aluksi *virallisen* kaksikielisyden kautta. Hän ei kuitenkaan jaa Johanneksen käsitystä siitä, että simultaanisti kaksikielisyys olisi ensisijainen kaksikielisyden määritelmä, vaan pohtii asiaa käytännön kielitaidon kautta:

(4)

N: Koskaa, **virallisestihan mun äidinkieli on suomi** ja me puhumme kotona suomee, mutta sitten se että mä oon aina, tai **suurimman osan elämästäni opiskellu ruotsia äidinkielenä**, ja se on kumminki niin iso osa mun elämää, että se on niinkun, **suurimman osan kavereiden kanssa mää pystyn puhumaan ruotsia.**

Nanna kertoo puhuvansa kotona suomea, koska se on hänen äidinkielensä. Ruotsi on kuitenkin hänelle tärkeä kieli, ja hän käyttää sitä useimpien kavereidensa kanssa. Kaksikielinen yhteisö on siis vahvistanut hänen kieli-identiteettiään siten, että hän kokee sen ansiosta itsensä kaksikieliseksi. Nannankin tapauksessa yhteisön näkemykset heijastelevat yksilön omaa kokemusta itsestä (De Fina 2003: 19–21; Mantero 2007: 4). Xuemei Lin (2007: 26) mukaan yksilö voi kuulua useaan eri yhteisöön, joiden mukaan hänen identiteettinsä voi vaihdella. Koti on myös eräänlainen yhteisö. Nannan kotiyhteisö eroaa ruotsinkielisestä yhteisöstä ainakin kielellisesti,

joten Nannan on valittava, kumpaa kieltä käyttää kummassakin yhteisössä. Mantero toteaaakin, että kielenvalinnan strategiat ovat osa identiteetin rakentumista.

Myös Laura pitää itseään kaksikielisenä. Hän käyttää itsestään määritelmää *kaksikielinen* useaan kertaan haastattelun kuluessa:

(5)

L: -- ku **meän suomenruotsalaisten** ruotsin kieli on jotenki nii hataralla pohjalla ja sillee -- Mut et **täällä tietään kyllä aika hyvi sillee niinku käyttää ja kysyä** ku tietään eri tilanteisiin et ku **on niinku kaksikielinen**.

Laura pitää vielä lukioaikoinakin niin tiiviisti yhteyttä suomenruotsalaisiin ystäviinsä, että hän pitää itseään suomenruotsalaisena, vaikka hänen vanhempansa ovat suomenkielisiä. Lauran käyttämä ilmaus *meän suomenruotsalaisten* heijastelee De Finan (2003: 19–20) kertomuksen ja identiteetin suhteen ensimmäistä tasoa, jonka mukaan identiteetti on osa kulttuurista identiteettiä. Tässä kulttuurisen identiteetin ryhmänä on suomenruotsalaisten yhteisö, jonka jäseneksi Laura itsensä asemoi. Hän perusteleeikin heikkoa kieliopin osaamistaan suomenruotsalaisuudellaan mutta toteaa pian sen jälkeen, että häntä hyödynnetään lukiossa monissa eri tilanteissa, koska hän on kaksikielinen.

Vaikka yhteisön tuki on tärkeää identiteetin rakentumisessa (Mantero 2007: 9), on Lauran haastattelun perusteella todettava, että myös institutionaalinen, ylhäältä päin annettu tunnustus on ratkaiseva tekijä identiteetin vahvistumisessa. Havaintoni tukee Sirkku Latomaan (2007: 283–284) väitettä siitä, että kaksikielisyys on hyvä tehdä näkyväksi myös koulussa. Kielikylpyopetuksessa identiteettityön tukeminen on yksi ohjelman kulmakivistä, mutta vaikka kielikylpyohjelma rajoittuu peruskouluun (Bergroth: 2015: 9), on institutionaalinen tuki ilmeisesti tarpeen myös toisen asteen koulutuksessa.

Lauran identiteettikäsitys poikkeaa muiden osallistujien käsityksistä, sillä hän ei missään vaiheessa vähättele kielellistä kompetenssiaan tai vetoa suomenkieliseen perhetaustaansa. Hän jopa miettii haastattelussa, voisiko häntä sanoa jopa monikieliseksi, koska hän osaa sujuvasti myös englantia. Hän kuitenkin päätyy lopulta pitämään itseään kaksikielisenä, sillä toisin kuin suomi ja ruotsi, ei englanti ole hänellä ajattelun kieli.

Voidaan siis väittää, että tutkimukseen osallistuneet ruotsinkielisen peruskoulun käyneet suomenkieliset kokevat kaikki olevansa perättäisesti kaksikielisiä. Tällä määritelmällä tarkoitetaan sitä, että vaikka he kaikki ovat äidinkieltään suomenkielisiä, he ovat kouluiässä omaksuneet toisen kielen, jota he käyttävät edelleen päivittäin. Osallistujien käsitykset kaksikielisydestä noudattavat pääosin konservatiivisen koulukunnan käsitystä (ks. luku 3.4). Lauran käsitys on lähempänä Hallin (1952) käsitystä, jonka mukaan kaksikieliseksi lasketaan jokainen, joka hallitsee useamman kuin yhden kielen rakenteet ja sanaston.

5.2 Kielenkäytön variaatio

5.2.1 Kielen sosiaalinen vaihtelu

Olennaisena identiteetin rakentajana ovat kielenvalinnat eri konteksteissa. Kielenvalinnan yleisin syy on sosiaalinen. Osallistujat ovat ottaneet hyvin huomioon keskustelukumppanin kieli-taustan jo pienestä lähtien. Mikäli keskustelukumppani on suomenkielinen, koko keskustelu käydään suomeksi. Vastaavasti ruotsinkielisen keskustelukumppanin kanssa kommunikointi tapahtuu pääasiassa ruotsiksi. Tällainen menetelmä vastaa Hassisen (2002: 37) yksi kieli - yksi henkilö -jaottelua. Johannes kertoo yhdessä kielessä pitäytymisestä seuraavasti:

(6)

J: Eipä sitä, jos moon ollu jossai suomenkielisessä porukassa ni ei oo tullu niinku mieleenkään puhua jotai ruotsia ku ei kukaan muu kuitenkaa osaa sitä sit siellä.

Hän ei ole kokenut mielekkääksi puhua ruotsia suomenkielisessä seurassa, koska se vaikeut-taisi ymmärrettävyyttä. Myös muut osallistujat korostivat Johanneksen tavoin vuorovaikutusti-lanteissa ymmärretyksi tuleminen tärkeyttä. Tämä kokemus vastaa Hassisen (2002: 37) yksi kieli - yksi yhteisö -ajattelua, jossa yhteisön kieli eli yleensä valtakieli määrittelee sen, mitä kieltä käytetään.

Osallistujista Nanna ja Laura eivät tunteneet toisiaan ennen muuttoa opiskelupaikkakun-nalle. Heidät laitettiin sattumanvaraisesti asumaan samaan asuntolahuoneistoon yhdessä kah-den suomenkielisen opiskelijan kanssa. Pian heille selvisi, että he ovat molemmat käyneet ruot-sinkielisen peruskoulun:

(7)

N: Mää oli, lukion ensimmäisellä viikolla positiivisesti tosi yllättyäni siitä et mää sain, et mulla on niinku myös kaksikielinen kämppi. Niin ni se sitte vähä niinku helpotti sitä pelkoa siitä et se [ruotsin kieli] niinku ruostuis ku tietää sen et jos, jos haluaa, ni sitte pystyy puhumaan ruotsia nii että toinenki ymmärtää ja pystyy vastata siihe.

Nanna ja Laura ovat asuneet yhdessä koko lukioajan. Nanna kertoo olleensa lukion alussa hel-pottunut huomattuaan, että hän voi halutessaan käyttää ruotsin kieltä myös asuintoverinsa kanssa. Hän oli aluksi pelännyt, ettei voisi käyttää ollenkaan toista kieltään. Nanna kertoo käyt-tävänsä kuitenkin opiskelija-asunnossaan yleensä suomea, jos paikalla on hänen ja Lauran li-säksi muitakin, jotta myös suomenkieliset asukkaat ymmärtäisivät eivätkä tuntisi oloaan ulko-puoliseksi.

(8)

N: Että sitte nää kaks muuta ni ne ei puhu ruotsia ollenkaan nii sitte yleensä puhutaa kyllä suomea näi, mutta, jos me ollaan kahestaa, tai jos on jotai kahenkeskistä asiaa ni yleensä silloin vaihtuu se kieli niinkö automaattisesti ruotsiksi vaikka niinku ei ajattele sitä.

Nannan mukaan kielen vaihtuminen Lauran kanssa ruotsiksi tapahtuu tiedostamatta silloin, kun he ovat kahdestaan. Suomen kielellä kommunikoinen muiden asukkaiden läsnä ollessa on hänen mukaansa kuitenkin tietoista. Esimerkeissä 7 ja 8 Nannan kuvailema kielenvalinta vastaa kieleilyä (Lehtonen 2015: 54). Kieleilyssä puhuja hyödyntää ympäristön kielellisiä resursseja ja ottaa huomioon, mitä kieltä missäkin tilanteessa voi käyttää. Kieleilyssä kieli ei ole niinkään väline vaan toimintaa. (Garcia & Wei 2014: 7–11.) Nannan mukaan hän ja Laura kommunikoiivat sillä kielellä, jolla he saavat parhaiten siinä tilanteessa ja yhteisössä toimittua.

Sosiaalista vaihtelua tapahtuu muullakin kuin kasvokkaisessa keskustelussa. Esimerkiksi Nanna kertoo huomioivansa Facebook-päivityksissään sekä suomen- että ruotsinkieliset ystävänsä. Johannes puolestaan kertoo oppineensa englantia interaktiivisissa videopeleissä:

(9)

J: No, **englanti on taas tosi vahva kieli mulla**. Että sitä on tullu sitte aina, noh, aina puhuttua ja, **videopeleistä on tullu opeteltua sitä aina eniten** ja, nuorena – – et kyllä se englanti on semmone vahva kieli et sitä tulee nytki ku täällä on näitä vaihtareita ni **sitä tulee puhuttua päivittäinki täällä**.

Englanti on ruotsin ja suomen ohella Johanneksen päivittäin käyttämä kieli. Vaikka englantia opiskellaan myös ruotsinkielisessä peruskoulussa, hän kertoo oppineensa sitä pääasiassa videopeleistä. Matti Erkkilän (2017: 26–28) mukaan englannista onkin tullut erityisesti nuorten digikulttuurissa *lingua franca* eli kieli, jota kaikki osaavat. Erkkilän maisterintutkielma käsittelee videopelien vaikutusta englannin kielen oppimiseen. Tutkimuksen mukaan videopelit ovat vaikuttaneet erityisesti poikien englannin kielen osaamiseen (Erkkilä 2017: 53–54, 60–79).

5.2.2 Kielen alueellinen vaihtelu

Alueellisella vaihtelulla tarkoitetaan yleensä sitä, millaista kieltä tietyllä alueella puhutaan (Romaine 2000: 21). Esimerkiksi murteet ja kieli paljastavat hyvin nopeasti, mistä puhuja on kotoisin. Nykyään ihmiset liikkuvat niin paljon, että yksi ihminen voi vaihtaa puhutapaansa alueen mukaan (Romaine 2000: 23–24).

Suomen kielen alueellinen vaihtelu on osallistujien näkökulmasta luontevampi asia kuin ruotsin kielen vaihtelu, sillä suomi on heidän äidinkieltensä. Monille tuli yllätyksenä, että ruotsia voidaan puhua hyvin eri tavoin eri puolilla Suomea:

(10)

L: Täällä on ihmeellistä ku on niin eri, esimerkiks mun kämppis Nanna ku se on PAIKKA1:sta ni se on **ihana erilaista se ruotsi ni me lähinnä vaa nauretaan toistemme ruotsin kielelle** ku se on niin erilaista alueittain – – ja just niinku eilenki nauretti ku justiaa se Nannanki kanssa puhutti ni et mitä et eihä toi oo ees

ruotsinkielinen sana ja mää et no on tää meillä niinku iha. Se o **hauska ku on nii erilaiset, erilaiset niinku kielet.**

Laura kertoo, että erilaiset sanat ja sanonnat aiheuttavat toisinaan koomisia tilanteita kaksikielisten keskuudessa. Hän sanoo olleensa yllätynyt siitä, että ruotsin kielessäkin voi olla kokonaisia sanoja, jotka ovat yhdellä murrealueella täysin erilaisia kuin jossain muualla päin Suomea.

Nanna pitää Lauran tavoin Suomen sisäistä ruotsin kielen vaihtelua huvittavana ja mielenkiintoisena ilmiönä, mutta arvioi suomenruotsalaisten murteiden aiheuttavan ymmärtämisongelmia Ruotsissa:

(11)

N: Mä väittäisin **etten mää kyllä uskaltais ruotsissa puhua ruotsia.** – – Musta tuntuu että se olis vaan semmonen, slangishokki että siellä on niin paljon niinku kaikkee, niinku [PAIKKA1] murretta. puheessa. että **musta tuntuu että ne ei ymmärtäis. ja sitte että mää en ymmärtäis heitä.**

Nanna kertoo tiedostavansa oman ruotsin puhekielensä erityispiirteet. Hän pelkää, etteivät ruotsalaiset ymmärtäisi hänen puhettaan. Samalla hän arvioi, ettei itse ymmärtäisi Ruotsissa puhuttavia eri murteita, koska ne poikkeavat niin paljon siitä ruotsin kielestä, johon hän on itse totunut. Vaikka hän tietää osaavansa hyvin ruotsia, hän ei luota hallitsevansa sitä tarpeeksi hyvin maassa, jossa samaa kieltä puhutaan hyvin eri tavalla. Nannan kokemus vastaa Lin (2007: 28–33) tutkimuksen havaintoja, joiden mukaan kaksikieliset kokevat usein riittämättömyyttä toisen kielen suhteen.

5.2.3 Kielenvalinta tilanteen mukaan

Toiseksi yleisin kielenvalinnan syy on osallistujien kokemusten mukaan tilannesidonnaista. Tilanteiseen vaihteluun liittyi usein myös sosiaalista vaihtelua: osallistujat käyttivät tiettyä kieltä tietyssä tilanteessa tiettyjen ihmisten seurassa. Esimerkiksi alemmilla luokilla kaikki osallistujat puhuivat opettajille ruotsia. Ruotsinkielisessä peruskoulussa olleet puhuivat tuntien aikana myös toisille oppilaille ruotsia, kun taas kielikylpyopetuksessa olleet puhuivat koulutovereidensa kanssa suomea. Johannes osasi hyödyntää tilanteista vaihtelua jo alakoulussa:

(12)

J: Siinä oli ruotsinkielinen ja suomenkielinen koulu noin ihan vierekkäin siinä. Ni mulla naapurusto oli enemmän suomenkielistä. Eli siellä tuli se perusta niinku suomenkielisille kavereille. Ja sitte koulusta enemmän niinku tuli enemmän nämä niinku ruotsinkieliset. **Sitte aina välillä ne sekottu ku oli välitunnit samaan aikaan ni ei aina oikein tienny että mihinkä pitäs mennä** ja. niinku siellä kavereita aina joka puolella oli.

H: Joo. Mites sää sitte ratkasit nää, ongelmat?

J: Vähä molempien kanssa että aina silloin tällön, että kummalla oli hauskemmat leikit käynnissä ni sinne mää päädyin.

Johanneksen kertomus ei ole pelkästään kielenvalinnasta tilanteen mukaan, vaan siihen liittyy myös kieleilylle tyypillisesti sosiaalisia syitä. Hän hyödynsi koko kielirepertuaariaan sen mukaan, kummalla kieliryhmällä oli mielenkiintoisemmat leikit meneillään. Jos ruotsinkielisten leikki kiinnosti Johannesta, hän meni siihen mukaan ja puhui vain ruotsia. Suomenkielisten kanssa leikkiessään Johannes pitäytyi suomen kielessä, vaikka hän muuten puhui koulupäivien aikana ruotsia. Enemmän hän kuitenkin käytti omien sanojensa mukaan suomea vapaa-ajalla ja ruotsia koulussa. Kieleilyn avulla Johannes on päässyt osalliseksi sellaisia yhteisöjä, joihin hänellä ei välttämättä muuten olisi ollut pääsyä. Kieleilyyn liittyykin olennaisesti myös sosiaalisia merkityksiä (Lehtonen 2015: 54).

Laura on harrastanut musiikkia lähes koko elämänsä ajan. Hänellä on Johanneksen tavoin selkeä jako suomen- ja ruotsinkielisten tilanteiden välillä:

(13)

L: Emmä siis, ruotsiks mä en osaa, tai **ruotsiks huomaa sen et mä en osaa musiikkitermejä** sis varmaan niinku ollenkaa koska, no oliha meillä ne musiikintunnit niinku koulussaki mut ei siellä käyty oikee mitää. En muista ees et ois jotai intervaleja käyty et en mä muista niitäkää ruotsiksi. Et se on kyllä vaikuttanu hirveesti että musiikkihommat on suomeks ja sitte. no nyt täällä on vaihtunu kouluhommatki sillee suomek-eiku, joo suomenkieliseks, mutta enne oli just sillee et just **kouluhommat ruotsiks ja sitte musiikki suomeks.**

Laura käytti peruskouluaikoina koulussa ruotsia ja harrastuksissa suomea. Harrastuksistaan puhuessaan Hän kertoo vaihtavansa suomen kieleen, sillä hän ei hallitse ruotsinkielistä musiikkiterminologiaa. Tällainen kielenvaihtelun jako eri diskursseihin on tyypillistä kaksi- ja monikielisille puhujille. Kieleily auttaa kaksikielisiä sujuvoittamaan kommunikointia siten, että he pystyvät hyödyntämään koko kielirepertuaariaan käyttämällä toisen kielen konstruktioita (Garcia & Wei 2013: 22).

Laura kertoo aineistoesimerkin lopussa, että nykyään hänen koulukielensäkin on suomi, joten ruotsin puhuminen on jäänyt koulun ulkopuolelle. Vapaa-ajalla hän kertoo käyttävänsä muiden osallistujien tavoin koko kielirepertuaariaan kaksi- ja monikielisten ystäviensä kanssa. Lauran kertomus tukee Garcian ja Wein (2013: 23–25) havaintoja, joiden mukaan monikieliset rakentavat ja vahvistavat sosiokulttuurista identiteettiään sosiaalisten käytänteiden kautta. Käsitellen monikielisten yhteisöjen kielenvalintaa tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

5.2.4 Kielenvalinta ja hybridinen kielirepertuaari

Edellisissä alaluvuissa olen esitellyt, miten osallistujat vaihtavat kieltä eri tilanteiden mukaan. Kielenvalinta ei aina kuitenkaan ole niin yksinkertaista, sillä erityisesti monikielisissä yhteisöissä on osallistujien mukaan haastavaa hahmottaa, mitä kieltä milloinkin pitäisi puhua ja kenelle.

(14)

N: Ja sitte ku mullon niinkö kavereita jotka on ollu mun kans siellä ruotsinkielisellä ala-asteella mutta sitte **on joitaki joitten kans puhutaa vaa suomea ja joitten kans vaa ruotsia**. Mut sitte ku niitä on, ku jos ne on, ku **jos me ollaan kaikki ryhmässä, ni sitte se kieli niinkö heittelee ympäriinsä** että kumpaa kieltä puhutaa ja kel- et jos joku kysyy jotai suomeks ni sä vastaat ruotsiks.

Nanna kertoo kielenvalinnan olevan vaikeaa erityisesti silloin, kun paikalla on ruotsinkielisten kavereiden lisäksi sellaisia, jotka puhuvat vain suomea. Ruotsinkieliset kaverit saattavat ymmärtää suomea, mutta puhua vain ruotsia. Tämä ristiriita aiheuttaa jonkin verran päänvaivaa, sillä monikieliset ovat tottuneet kommunikoidaan monikielisessä yhteisössä hyödyntäen kielenvalinnassaan useita eri kieliä (ks. luku 3.4).

Garcian ja Wein (2013: 25, 32) mukaan monikieliset ovat kielellisesti luovia, ja he käyttävät mielellään vuorovaikutustilanteessa laajasti koko kielirepertuaariaan sujuvoittaakseen kommunikointia. Yhteisössä, jonka jäsenet osaavat esimerkiksi ainoastaan suomea, voi kieleily ennemminkin hämmentää kuin sujuvoittaa keskustelua. Eri kielten välillä tapahtuva kieleily onkin yleistä nimenomaan monikielisissä yhteisöissä (Garcia & Wei 2013: 20). Kun paikalla on sekä yksi- että monikielisiä, hämärtyvät kielten rajat, ja lopputuloksena kieli *heittelee ympäriinsä*, kuten Nanna asian ilmaisee. Tällöin saattaa vahingossa vastata ruotsiksi, vaikka keskustelukumppani olisikin suomenkielinen. Tämä voi tuntua epämiellyttävältä ihmisestä, joka on tottunut käyttämään yksi kieli - yksi ihminen -periaatetta (ks. Hassinen 2002).

Aineistoesimerkissä 14 on kyse koodinvaihdosta. Koodinvaihto on yksittäisen kielenai-neksen vaihtamista toisenkieliseen puheeseen, ja se on Garcian ja Wein (2013: 22) mukaan tietoista. Luontevinta koodinvaihto on kieleilyn tavoin erityisesti monikielisessä yhteisössä, jossa puhujan ei tarvitse pohtia, ymmärtävätkö keskustelukumppanit puhujan hybridistä kielirepertuaarin käyttöä. Baetens Beardsmore (1986: 49) huomauttaakin tutkimuksessaan, että koodinvaihto voi vaikeuttaa yksikielisen keskustelukumppanin kanssa kommunikointia.

Sekä Johannes, Laura että Nanna kuvailevat keskustelujaan muiden monikielisten kanssa jokseenkin kaoottisiksi, koska he kaikki käyttävät aina sitä kieltä, jolla ilmaus tai sana sattuu ensimmäisenä tulemaan mieleen. Myös Haapasen (2014: 35) informantit luonnehtivat tällaista

monikielistä vuorovaikutusta kaoottiseksi. Monikieliset yhteisöt ovat kuitenkin joidenkin osallistujien mielestä rikkaus, sillä niissä on sallittua käyttää kaikkia osaamiaan kieliä. Metellä on tällaisesta tilanteesta havainnollistava esimerkki:

(15)

M: Että mulla on esimerkiks sellasia kavereita keitten kanssa määhän puhun niille suomea mut ne kirjottaa mulle tai että puhuu mulle ruotsia. -- **No ei niitten tarvi puhua mulle suomea koska mä ymmärrän sen. Ja ne ymmärtää suomea ni sit, sit me ollaa ratkastu se sillee et.**

H: Nii mennään sillä että mikä on helpointa.

M: Nii. Että nii me tehtiin jo sillo ku me on hengattu ihan livenä ja sitte ku kirjoitetaan ni se on ollu ihan sama että sitte jatkaa monikielistä viestintää siinä niinku samalla.

H: Nii ja varmaan tulee jotai englanninkielisiä sanoja välii?

M: Joo, aika paljo.

H: Vai sekottuiks sulla koskaa sillee et niinku spontaanisti ku puhuu ni.

M: Sekottuu.

Mette kertoo puhuvansa suomenruotsalaisille kavereilleen suomea, ja he vastaavat hänelle ruotsiksi. Kaikki ymmärtävät kaksikielisen taustansa ansiosta toisiaan mutta haluavat puhua omaa äidinkieltään. He ovat jatkaneet monikielistä viestintäänsä kouluaikojen jälkeenkin kirjoittellessaan toisilleen viestejä sosiaalisessa mediassa kukin omalla äidinkielellään, koska ovat siihen jo niin tottuneita.

Meten mukaan hänen ruotsinkieliset ystävänsä ymmärtävät suomea, mutta eivät puhu sitä yhtä sujuvasti kuin ruotsia. Vastaavasti Mette ymmärtää hyvin ruotsia. Vaikka Mette myös puhuu ruotsia hyvin, ei hänen ole tarpeen vaihtaa kieltä, koska ruotsinkieliset ystävät ymmärtävät hänen äidinkieltään. Usein kieltä vaihdetaan, kun keskustelukumppani ei ymmärrä puhujan käyttämää kieltä (Lehtonen 2015: 52). Kun molemmat puhuvat omaa kieltään ja ymmärtävät silti toisiaan, ei kielenvaihdolle ole tarvetta.

Toisaalta Mette kertoo, että vaikka keskustelu etenee pääosin puhujien äidinkiellillä, sekoittuu siihen usein myös englanninkielisiä sanoja tai lausahduksia. Tällainen monikielinen kielenvaihtostrategia on osa kielenlylytystä. Ramptonin (1995) mukaan kielenlylytyksessä puhuja käyttää myös sellaisia kielellisiä resursseja, joiden ei katsota ”kuuluvan” puhujalle itselleen (277–278). Kielenlylytyksen tarkoituksena on yllättää keskustelukumppani. Kielenvaihtostrategiana kielenlylytys on hyvin latautunut, sillä se kantaa mukanaan sosiaalisia merkityksiä. (Rampton 1995: 278, 284.) Haapasen (2014: 3–4) informantit käyttävät kielenlylyksestä nimitystä *rikkinäinen suomi*. He käyttävät luonnehdintaa kuvaamaan leikkisästi sitä ilmiötä, kun vuorovaikutustilanteessa korvataan suomenkielinen sana tai konstruktio jollain muulla kielellä. Metten tapauksessa kielenlylytystä tapahtuu tilanteissa, joissa hän ei keskustelutilanteessa muista kyseistä sanaa suomeksi tai hän haluaa korostaa jonkin asian erikoisuutta. Kielenlylytys on hänelle toisin sanoen yleensä diskurssi- tai tilannesidonnaista.

Kommentoimut [xx1]: ei ole termi – ehkä luonnehdinta tai nimitys

Aineistoesimerkissä 15 kaksikieliset ystävykset puhuvat kukin omaa äidinkieltään, vaikka pystyisivätkin nykyään kommunikoimaan kokonaan ruotsiksi tai suomeksi. Kommunikointikielen totaalinen vaihtaminen on kuitenkin haastavaa. Anukin harmittelee haastattelussa, ettei ole aikanaan uskaltanut puhua suomenruotsalaisille kavereilleen ruotsia. Kymmenen vuoden ystävyuden jälkeen kommunikointikielen vaihtaminen tuntuisi hänen mukaansa oudolta. Anu on näin ollen tottunut Nannan ja Meten tavoin käyttämään aina samaa kieltä tiettyjen ihmisten kanssa (ks. Hassinen 2002: 37).

Vaikka osallistujien vahvimmat kielet ovat suomi ja ruotsi, saattaa muitakin kieliä heidän mukaansa vilahdella keskusteluissa:

(16)

H: Mitä muita kieliä sä sitte osaat?

J: No, **englanti on taas tosi vahva kieli mulla** – – Sitte aina tietenki jotai, **saksaksi jotai pikkulauseita** tai tämmösiä.

H: Ooksä opiskellu saksaa?

J: En, mutta. jotai just tämmösiä vähä, haukkumajuttuja ja tämmösiä, et **joka kielellä niitä repii aina jostai** mutta (naurahtaa) ei sen enempää

Johannes kertoo englannin olevan hänellä erittäin vahva kieli ruotsin ja suomen ohella. Hän myös mainitsee käyttävänsä saksaa eräänlaisena tehokeinona puheessaan, vaikkei ole päiväkään opiskellut kyseistä kieltä. Tällainen kielenaineksilla leikittely on tyypillistä kielenylityksessä. (Rampton 1995: 277). Myös Laura, Nanna, Anu ja Mette kertovat käyttävänsä englantia lähes päivittäin. Kaksi- ja monikieliset ovatkin hyvin luovia kielenvalinnoissaan ja käyttävät kieliresurssinaan kieliä, joihin heillä ei ole varsinaista ”omistajuutta” (Garcia & Wei 2013: 32; Rampton 1995: 278).

Kaikki osallistujat kertovat käyttävänsä useampia kieliä yhdessä kommunikaatiotilanteessa monikielisten ystäviensä kanssa mutta välttävänsä monikielistä viestintää vieraiden seurassa. Osallistujien kokemukset tukevat Baetens Beardsmoren (1986: 76–77) käsitystä siitä, että koodinvaihtoa tapahtuu vain tuttujen ihmisten välillä. Monikielisen keskustelun seuraaminen voi olla hämmentävää sellaisen yhteisön jäsenille, jotka ovat tottuneet käyttämään pääasiallisesti vain yhtä kieltä:

(17)

L: mäki oon joskus oikeesti niinku jotai kolmea, tota, kieltä yhdessä lauseessa, että **tulee aina niinku englantia, suomi ja ruotsi**. Ja mä oon huomannu ku mä puhun puhelimesiäki ni **täällä jotku nauraa ku mä puhun mun ruotsinkielisen kaverin kaa ni aina on joku suomenkielinen sana** ja ne bongaa vaan sen ja ne on et no mitä ihmettä et eksä puhukkaa ruotsia sen kaa.

Laura kertoo käyttävänsä monikielisten kavereidensa kanssa usein englantia, ruotsia ja suomea. Hänen suomenkieliset ystävänsä ovat olleet Lauran mukaan huvittuneita, kun ovat kuulleet Lauran käyttävän ruotsinkielisessä keskustelussa suomen kielen sanoja. Useimmiten Lauran

käyttämät toisenkieliset sanat ovat tietoisia, yksittäisiä kielenaineiksia, joten hänen tapaukseen voidaan puhua koodinvaihdosta (Garcia & Wei 2013: 22; Rampton 1995: 275). Lauran mukaan kielen vaihtuminen ei ole aina kuitenkaan tietoista. Tiedostamaton kielenvaihtelun ilmiö on lähempänä koodien yhdistymistä kuin koodinvaihtoa (Baetens Beardsmore 1986: 47–50).

Vaikka koodien yhdistyminen liittyy Romainen (2000: 55–56) mukaan kielenomaksumisen varhaiseen kehitysvaiheeseen, tapahtuu tahatonta koodien yhdistymistä osallistujien kertomusten mukaan vielä aikuisiän kynnykselläkin. Tämä voi johtua siitä, että osallistujien kaksikielisyys on peräkkäistä tai alisteista, joten heihin eivät päde samat tutkimustulokset kuin simultaanisti kaksi- tai monikielisiin. Toisaalta kyse voi olla myös eräänlaisen kontrollin pettämisestä. Tutuksi tulleissa yhteisöissä osallistujien ei tarvitse välttämättä varoa koodien yhdistymistä, sillä yhteisön jäsenet ovat tietoisia heidän laajasta kielirepertuaaristaan. Osallistujat eivät itse koe tahatonta koodien yhdistymistä ongelmana vaan suhtautuvat siihen huumorilla:

(18)

M: Joo ja sitte must aina tuntuu että **ihmisten mielestä se on niinku hullun niinku teeskentelevää tai silleen niinku pretensöns** (naurahtaa) tai sillee ku ei vaan niinku tuu se sana välttämättä mielee, saattaa tulla vaikka ruotsiks mutta ku tuolla etelässä kukaa ei ymmärrä ruotsia. Ni sitte, jos tulee joku spontaani ruotsinkielinen läppä ni ne o aiva sillee, ai jaa? (nauraa) Sit joutuu selittää sitä.

Mette kertoo huomanneensa, että yksikieliset ihmiset pitävät hänen tahatonta koodien yhdistymistään ”mahtailavana” ja jokseenkin *teeskentelevänä*, vaikka todellisuudessa hän vaihtaa kielestä toiseen, jos keskustelukumppanin kanssa yhteisellä kielellä ei tule tarvittava sana heti mieleen. Meten tapauksessa kyse on jälleen kielenlityksestä, sillä hän ei rajoita kieltenvaihtelua monikielisten yhteisöjen ilmiöksi vaan käyttää sujuvasti eri kieliä puheessaan myös yksikielissä vuorovaikutustilanteissa (Rampton 1995: 276–280).

Mette puhuu havaintojeni mukaan erittäin nopeasti. Puhenoisuus voi vaikuttaa koodinvaihdon tiheään esiintymiseen myös yksikielisen keskustelukumppanin kanssa keskusteltaessa. Jonkin tietyn sanan hakeminen hidastaisi hänen puhettaan, jolloin hänen puhetyylinsä väistämättä muuttuisi. Ihminen ilmentää identiteettiään puheessaan, joten on luonnollista, että monikielinen ihminen käyttää puheessaan myös monikielisiä ilmauksia. Tällaista monikielistä kielirepertuaarin käyttöä Latomaa ja Suni luonnehtivat **hybridiseksi kielirepertuaariksi** (2010: 159–160, 170), jossa kyse ei enää ole välttämättä tiedostamattomasta koodien yhdistymisestä vaan tietoisesta valinnasta, jonka avulla ilmennetään omaa kieli-identiteettiä ja tehdään sitä muille näkyväksi. Tämä vastaa DeFinan (2003: 19–22) kertomuksen ja identiteetin suhteen kolmatta tasoa, jonka mukaan identiteettiä ilmennetään keskusteluissa omalla käytöksellä ja ilmaisuilla.

5.3 Koulun rooli monikielisen identiteetin tukemisessa

5.3.1 Eriyttäminen ja kaksikielisyyden hyödyntäminen kielten tunneilla

Osallistujat eivät lukioon pyrkiessään pelänneet koulukielen vaihtumista. Sen sijaan monella oli huoli siitä, että heidän vahva ruotsin kielen taitonsa heikentyisi suomenkielisessä ympäristössä. Koulu ja opettajat voivat tukea opiskelijoiden monikielisyyttä monin eri tavoin, esimerkiksi eriyttämällä. Eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen yksilöllistämistä niin, että jokainen oppija saa tasolleen sopivia tehtäviä: ei liian helppoja, muttei liian vaikeitakaan, jotta työskentelymotivaatio ei lopahda heti alussa (Koivula 2011).

Kielikylpyluokalla olleet osallistujat eivät muistaneet, että heillä olisi opetusta sen kummemmin eriytetty. Ruotsinkielisen peruskoulun käyneet Laura ja Johannes sen sijaan muistavat saaneensa finskan eli suomen kielen tunneilla hieman vaikeampia tehtäviä kuin muut:

(19)

L: No lähinnä oli et mun ei tarvinnu sit tehdä ollenkaa niitä kaikkein iisempiä tehtäviä et ihan niinku täällä et mun ei tarvi tehdä täällä näitä ruotsin tehtäviä et ne mitä ne niillä tunneilla tekee ni. sai sitte vähä vapautuksia niistä.

Laura kertoo haastattelussa saaneensa vapautuksen helpoimmista tehtävistä samaan tapaan kuin hän lukiossa on sittemmin saanut vapautuksia ruotsin kielen tehtävistä. Toisin sanoen häntä kohdeltiin kuin edistynyttä toisen kielen oppijaa oman äidinkielen opetuksessa. Äidinkielen opetusta hän sai ruotsiksi kuten kaikki muutkin, olihan hän ruotsinkielisessä koulussa.

Lukiossa eriytettiin osallistujien mukaan enemmän kuin peruskoulussa. Heidän ei ole tarvinnut ruotsin tunneilla istua toimeettomana. Seuraava esimerkki on Lauran haastattelusta, mutta kiteyttää hyvin myös Nannan ja Johanneksen kokemukset eriyttämisestä lukiossa:

(20)

L: mun ei tarvi tehdä täällä näitä ruotsin tehtäviä et ne mitä ne niillä tunneilla tekee -- Mullon lähinnä ollu, et mä oon tehny yo-vihkoja. aina niinku läksyksi. -- Ekat kurssit ni meidän piti just itsenäisesti tehdä tehtäviä kirjasta ja sit palauttaa ne mut et alko aika nopeesti sit vaa tulla niitä ylioppilasvihkoja, joita teki läksyksi sitte niille kurseille. -- välillä on pyydetty että tuutko puhuun tänne tästä asiasta että ne saa jotai kuullunymmärtämistä esimerkiks, enemminki ku et jostai nauhalta vaa kuuntelee. ni oon mäki jostai pari otteeseen pitäny jostaki politiikasta ja jostaki tämmösisistä, käydä siellä puhumassa (nauraa).

Laura kertoo tehneensä aluksi kirjan tehtäviä itsenäisesti, mutta siirtyneensä melko nopeasti yksinomaan ylioppilasvihkojen pariin. Toisin kuin Mette ja Anu, saa Laura harjoittaa lukiossa myös suullista osaamistaan. Hän kertoo, että käy toisinaan pitämässä B1-ruotsin lukijoille niin

kutsuttua ”elävää kuullun ymmärtämistä”. Hänen on pitänyt itse valmistella jonkinlainen puheenvuoro opettajan antamasta aiheesta ja esittää se B1-ruotsin lukijoille, jotka puolestaan ovat vastanneet opettajan laatimiin kysymyksiin.

Tällaisesta opetuksesta hyötyvät kaikki: opettaja, B1-ruotsin opiskelijat sekä Laura itse, koska hän joutuu opettelemaan usein kokonaan hänelle entuudestaan tuntemattoman aihepiirin sanastoa. Lisäksi hän saa esiintymiskokemusta, ylläpidettyä suullista kielitaitoaan, ja hänen monikielisyytensä tulee näkyväksi. Tällainen monikielisuuden tukeminen onkin tärkeää kaksikielisten nuorten identiteetin rakentumisessa (Savijärvi 2011: 34). Toisin kuin Laura, Haapasen (2014: 71–72) tutkimuksen informantit kokivat, ettei heidän monikielisyyttään huomioitu tarpeeksi lukio-opinnoissa, mikä vaikutti heidän käyttämiensä kielten asemointiin ja kieli-identiteettiin. Lauran kaksikielisen identiteetin huomioiminen vahvisti hänen kieli-identiteettiään.

Eriyttämisen keinot olivat lukion kymmenen vuotta aiemmin suorittaneiden kohdalla erilaiset kuin nuoremmilla osallistujilla. Vahvan ruotsin kielen osaamisensa ansiosta Mette ja Anu saivat vapautuksia lukion B1-ruotsin tunneilta. Hyvän kielitaidon vuoksi vapautuksen saaminen oppitunneilta ei kuitenkaan varsinaisesti ole eriyttämistä, sillä eriyttämisessä pyritään yksilöllistämään tehtäviä kunkin oppijan tarpeen mukaan. Mette muistelee lukion ruotsin kielen kurseja seuraavasti:

(21)

M: Kyllä mä joi tein **ees jotai ruotsin kurseja esimerkiks mä tein itsenäisesti** ku mä olin sillee et mä en lähe tähä ollenkaa et mä istun – – ruotsin tunneilla, – – kukaa muu ei ymmärrä niinku mistää mitää ni emmä. mä olin sit et saanko mä tehä nää itsenäisesti.

H: No koit sä että ne kehitti sua tai sun ruotsin kielen taitoa?

M: En. Ei (nauraa) **Siis kyllähä siellä sitte tehti kaikkia niitä tehtäviä sitte. niit vanhoja ylioppilaskokeita** ja tämmöstä. Että kyllä mä sitte aina tein niitä muistaakseni niitä aa, niinku kirjalliset ainaki.

Mette kertoo pyytäneensä mahdollisuutta saada suorittaa joitain ruotsin kurseja itsenäisesti, koska hän turhautui ruotsin kielen oppitunneilla. Hänen mielestään itsenäinen suoritustapa ei kehittänyt hänen ruotsin kielen taitoaan. Hän kirjoitti ruotsin A-kielenä, joten hän sai harjoitella ylioppilaskokeeseen tekemällä vanhoja A-ruotsin ylioppilaskokeita, kun valtaosa lukiolaisista teki B1-ruotsin kokeita.

Anu, joka oli lukiossa yhtä aikaa Meten kanssa, ei muista tehneensä itsenäisesti yhtään ruotsin kurssia:

(22)

H: Miten sää muuten suoritit ne ruotsin kurssit, pitiks sun olla niissä kaikissa?

A: **Mää kävin ne kaikki joo**, piti olla joo. Mut ei siellä tarvinnu ku vaa istua paikalla ja ne läksytki oli semmosia et ne pysty vaa äkkiä tehä siinä. – – Muistan aina, sen mä muistan et mä oon pari kertaa korrannu siellä vaikka Opettaja2:a. Joo, **oli se vähä turhauttavaa kyllä** ku ei ollu nii tasokkaita ne ruotsin kielen tunnit siellä muutenkaa. Mut toisaalta ne oli helppoja, **siellä pysty vaa olla**.

Anu kertoo käyneensä kaikki lukion ruotsin kurssit samalla tavalla kuin muutkin, vaikkei kokenutkaan oppivansa tunneilla mitään uutta. Hän kertoo esimerkissä 37, ettei oppitunneilla tarvinnut tehdä muuta kuin istua paikalla ja tehdä helppoja tehtäviä. Hänkin myöntää Meten tavoin turhautuneensa oppitunneilla, muttei suorittanut kursseja itsenäisesti, koska kurssin suorittaminen olemalla läsnä oli niin vaivatonta. Anu on ikään kuin tyytynyt helpompaan vaihtoehtoon, vaikka hän kertoo tiedostaneensa, etteivät B1-ruotsin oppitunnit olleet hänelle riittävän haastavia. Haapanen (2014: 65–66) on tehnyt saman havainnon omassa tutkimuksessaan yhden informantinsa kohdalla. Haapasen informantti on toisen polven maahanmuuttaja, joka on osallistunut S2-opetukseen vielä lukiossa. Informantti olisi halunnut osallistua suomen äidinkielen opetukseen, mutta hänet oli omien sanojensa mukaan *laitettu* S2-ryhmään. Hän piti kuitenkin S2-opetusta eräänlaisena helpotettuna äidinkielenä, joka ei vastannut hänen kokemustaan omasta kielitaidostaan.

5.3.2 Eriyttäminen ja kaksikielisyyden hyödyntäminen äidinkielen tunneilla

Yksi eriyttämisen olennaisimmista lähtökohdista on oppijan taustojen huomioiminen (Koivula 2011). On mahdotonta eriyttää opetusta, jos opettaja ei tiedä opiskelijoidensa taustasta mitään. Opettajan onkin hyvä selvittää, mistä opiskelijat tulevat, mitä kieliä he osaavat ja mikä heitä kiinnostaa (Azzouzi 2007: 136). Opettaja1 tutustuu opiskelijoihinsa jo ensimmäisellä äidinkielen tunnilla, kun ensimmäisenä kirjoitustehtävänä on kirjoittaa esittelykirje itsestään opettajalle. Näissä kirjeissä tulee usein ilmi, jos joku opiskelijoista on käynyt ruotsinkielisen peruskoulun. Aina ei kirje kuitenkaan auta, sillä jotkut jättävät kielitaustansa siinä mainitsematta:

(23)

O1: Kyyllä nää kaikki esittelevät ittensä ja näin tuota jossaki tapauksessa nää sitte tulee esille mutta en muista että oisko Nannakaan sitä ilmottanu mutta että mää rupesin tässä niinkö vuosien varrella hänen kanssa tuli juttua että kö hänellä on tämmösiä joitaki taivutusjuttuja ja ehkä vähän ymmärtämisongelmaaki välillä niin kyllä näitä on sitte, no kyllä hänellä sitte, kyllä hän heti alkuunsa aika paljon niinkö kyselikin että mitä tuo tarkotti ja mitä tehdään ja tällä lailla. mutta tuota eipä niitä, niitä oo, siis millon nyt yksittäisiä tapauksia joita mää en muistakaan justiin näitä saattanu tulla mutta yleensä niin ei, ei ne kerro niitä välttämättä edes. Koska se ei oo heille välttämättä semmonen.

H: Ei oo mikää juttu.

O1: Nii, ei oo mikään juttu että että he nyt osaa tätä suomen kieltäki.

Opettaja1:n mukaan kaikki esittelevät itsensä kirjeessä, mutta kaksikielisyys voi olla ruotsinkielisen peruskoulun käyneille niin itsestään selvä asia, etteivät he välttämättä muista kertoa siitä. Jos opiskelija menestyy opinnoissa samalla tavalla kuin muutkin, hänen kielitaustansa ei välttämättä tule esille koko lukioaikana. Opettaja1 kertookin kuulleensa ruotsin opettajalta joidenkin opiskelijoiden kaksikielisyydestä.

Kielitausta tulee ilmi erityisesti silloin, kun opiskelijalla on kirjoitustehtävissä toistuvia kielivirheitä tai ymmärtämisvaikeuksia tehtävänannoissa. Nanna ei ollut kertonut kirjeessään kielitaustastaan, mutta otti asian puheeksi kahdenkeskisessä keskustelussa.

Opettaja1:n mukaan monilla kaksikielisillä, oli äidinkieli suomi tai ruotsi, on haasteita asiatyylisen kirjoittamisen kanssa (ks. luku 5.5.2). Jos opiskelijalla on motivaatiota kehittyä kirjoittamisessa, Opettaja1 auttaa tätä antamalla ylimääräisiä kirjoitustehtäviä. Hän kertoo esi-merkkitapauksesta:

(24)

O1: No esimerkiksi nyt ku oli tuo yo-koe ni noita tekstitaidon vastauksia. Teki ylimääräisiä, harjoitella.

H: Katoittekste niitä sitte yhdessä vai?

O1: Joo, määhän annoin sille sitte niin semmoset niinkö mallivastaukset ja annoin sille sitte suullista palautetta. Palautetta hänelle et hänellä meni ne paremmin kyllä, kyllä ne tehtävät.

H: Hioitteko te yhdessä niitä vastauksia vai vaihoitteko te sitte seuraavaan tehtävään?

O1: Öö no tuota, määhän hänelle, hänelle kommentoin niitä ja sitte määhän näytin, annoin hänelle sit semmoset mallivastaukset mihin hän voi verrata sitte sitä. Että ei sillä lailla että, en mä muista että hän ois kirjottanu mitää uusiksi mitää tekstitaidon vastausta. Joka vois tietysti olla iha hyvä. **Meillähän on sitte aina tapana noi esseet että ne yrittää sitte korjata niitä.**

Esi-merkkitapauksen opiskelijalla oli ongelmia koulutekstien asiatyylin hallinnassa, joten hän sai harjoitella muita enemmän laatimalla edellisvuosien ylioppilasvihkojen tekstitaidon vastauksia. Opettaja antoi näistä kirjoituksista mallivastaukset sekä suullista palautetta. Opettaja1:n mukaan opiskelijalla meni ylioppilaskirjoituksissa tekstitaidon koe paremmin, kun hän oli saanut harjoitella vähän enemmän. Opettaja1 miettii esimerkkiä kertoessaan, että ensi kerralla hän voisi tällaisessa tapauksessa antaa opiskelijan hioa yhtä kirjoitustaan sen sijaan, että hän kirjoittaisi monta eri tekstitaidon vastausta.

Vaikka ruotsinkielisen peruskoulun käyneillä opiskelijoilla on usein haasteita suomenkielisen koulutekstin tuottamisessa, on heillä myös paljon sellaisia kielellisiä vahvuuksia, joita voisi hyödyntää opetuksessa. Toisen kielen varhainen omaksuminen rikastuttaa myös äidinkielen sanavarastoa ja laajentaa ymmärrystä kielellisistä keinoista. (Aronin & Singleton 2012: 6.) Rikas ja monipuolinen kieli jää asiatyylisessä tekstissä helposti kielellisten virheiden varjoon, mutta on hyvin esillä erityisesti suullisissa tehtävissä. Opettaja1 on hyödyntänyt kaksikielisten opiskelijoiden sanavalmiutta aina silloin tällöin opetuksessaan, ja hänen mukaansa opiskelijoilla on myös verrattain hyvät argumentointitaidot. Tämän lisäksi hän on hyödyntänyt kaksikielisten opiskelijoiden kielitajua seuraavasti:

(25)

O1: Niin silloin ku tulee näistä, näistä kieliasioista niin, esimerkiksi mena, menar, menade, menat ja vast-joo, ja kaikkia tämmösiä, kaikissa tämmösissä niin, niin heitä oon kyllä sellasina asiantuntijoina kyllä niin, käyttänyt ja tuota että mitäs se nyt sitte onkaa ruotsiksi että ku on näitä paljon **käännöksiä suomesta ruotsiksi** siis näitä käännöslainoja ruotsista.

Opiskelijat hallitsevat hyvin käännöslainat ja kertovat mielellään, mitä ne tarkoittavat suomeksi. Käännöslainalla tarkoitetaan kielitieteessä merkityslainoja sekä sanoja, jotka on lainattu vieraasta kielestä käyttäen oman kielen aineksia (Tieteen termipankki 11.12.2017: Kielitiede: käännöslaina). Kaikki osallistajat kertovat haastatteluissa olevansa hyviä käännöslainojen tunnistamisessa. Nanna pitääkin käännöslainojen tunnistamista yhtenä vahvuutenaan:

(26)

N: -- on näitä justin niinkun suomenkielisiä sivistyssanoja tai lainasanoja jotka kuulostaa vähän oudommalta, mutta **sitte ku on siellä pohjalla se ruotsi ni sitte sen niinku hahmottaa tosi helposti että mitä se sana tarkoittaa.**

Nannan mukaan käännöslainojen hahmottaminen on helppoa, koska ruotsin kielen osaaminen on niin vahvaa. Tästä huolimatta Nannalla ja muilla osallistujilla lipsahtaa välillä ruotsinkielisiä käännöslainoja asiatyyliseen tekstiin. Nanna kertoo, että vaikka hän nykyään tunnistaa käännöslainat melko hyvin, tulee välillä tilanteita, jolloin pysähtyy miettimään yhtä sanaa liian pitkäksi aikaa:

(27)

N: Ja sitte ku rupee miettimää jotaki sanaa liian kauan nii sitte ne molemmat rupee kuulostaa ihan yhtä oudoilta että sit on sillee että no, kumman mää nyt pistän!

Kaikki osallistajat ovat sitä mieltä, että kaksikielisten kielellisiä vahvuuksia tulisi hyödyntää opetuksessa enemmän. Opettaja1 kokee, ettei hänellä ole riittäviä valmiuksia kaksikielisyyden hyödyntämiseen oppitunneilla. Ylimääräinen koko luokan edessä tapahtuva huomiointi voi olla ujommasta opiskelijasta jopa ahdistavaa, joten sitä tuskin tarvitsee lisätä. Toisinaan opiskelijaa voi ylimääräinen huomiointi jopa ärsyttää:

(28)

J: No riippuu vähä tilanteesta et kyl se joskus on iha mukavaa että opettaja kysyy sulta että mikä tää nyt o ja tälle. Sit se osaa olla vähä ärsyttävääki joskus jos ei jaksais oikee sitä [H: Nii] koko aja.

H: Ei jaksa sitä et koko a- koko ajan pitäs olla semmone, kävelevä sanakirja.

J: Joo ei, mut sillä saa, **sillä pääsee sit opettajien silmiä sillee hyvässä valossa** että. Se o iha hyvä, hyvä kans.

Johannes kertoo, että ylimääräinen huomio ärsyttää erityisesti, jos ei itse juuri silloin jaksaisi osallistua opetukseen. Hän kokee kuitenkin myös hyötyvänsä osaamisestaan, koska sillä saa positiivista huomiota.

5.3.3 Identiteettityön tukeminen

Opiskelijoiden vahvuuksien hyödyntämisessä ei ole kyse ainoastaan itsetunnon kohottamisesta vaan myös kokonaisvaltaisen identiteettityön tukemisestä. Kun opettaja osoittaa kiinnostusta oppijan vähemmistökieltä kohtaan, hän vahvistaa samalla tämän kieli-identiteettiä. Onnistumisen ilo on tärkeässä roolissa identiteetin rakentumisessa.

Kielikylpyluokalla olleille osallistujille kaksikielisen identiteetin rakentaminen oli suomenkielistä identiteettityötä suurempi haaste, sillä he kaikki asuivat peruskouluiässä kaksikielisen kunnan suomenkielisellä alueella. Kielikylpyluokan opettajat olivat kuitenkin pääosin ruotsinkielisiä:

(29)

M: Ehkä se meidän ihan **ekalla ja tokalla luokalla oli opettaja joka puhu itse asiassa vielä tosi huonosti suomee** että se oli siis se oli ihan niinku tuolta (Paikka1) maaseudulta kotosi ni se puhu aika sillee niinku kohtalaisen heikosti suomee sillon iha alussa. **Siinä oli niinku ehkä vähä molemminpuolista kielikylpyä niinku meiltä hälle ja sit toisinpäin.**

Mette kertoo, että hänellä ja Anulla oli ala-asteen ensimmäisillä luokilla opettaja, joka osasi hyvin vähän suomea. Oppilaiden oli oikeastaan pakko puhua ruotsia, jotta he tulivat ymmärrettäviksi. Opettajan puolestaan täytyi puhua suomea oppilaiden vanhemmille, joten kielikylpy oli Meten mukaan alussa molemminpuolista. Kangasvieri ym. (2012: 20–21) selvityksen mukaan kielikylpyopettajan ei tarvitse hallita molempia kieliä täydellisesti. Heidän mukaansa kielikylpyopettajalta vaaditaan, että tämä ymmärtää lasten äidinkieltä ja hallitsee kielikylpykielen äidinkielen tavoin.

Anu arvelee, että oppilaat puhuivat ruotsia ja englantia opettajille monesta eri syystä. He tiesivät, että eri kielten puhuminen oli toivottavaa kielikylpyluokalla. Lisäksi he ihailivat opettajia niin paljon, että halusivat miellyttää näitä puhumalla opettajien omaa äidinkieltä. Mitä enemmän he käyttivät koulun arjessa eri kieliä, sitä monipuolisemmaksi heidän kieli-identiteettinsä vahvistui. Myös Kangasvieri ym. (2012: 21–22) mainitsevat, että kielikylpykieltä käytetään opetuksessa mahdollisimman paljon, jotta lapset rohkaistuisivat puhumaan eri kieliä.. Kieli-identiteetin ja kielitaidon monipuolistaminen onkin yksi kielikylpyopetuksen tärkeimmistä tavoitteista (Bergroth 2015: 4–6).

Kielikylpyopetuksen tavoin myös suomenkielisessä lukiossa panostetaan suomenkielisen identiteetin tukemiseen ja vahvistamiseen. Opettajal:n mukaan identiteettikysymystä käsitellään lähes jokaisella äidinkielen kurssilla jossain muodossa:

(30)

H: Millä tavalla sitä kieli-identiteettiä siellä äidinkielen tunneilla oikein käsitellään?

O1: **Voi sitähän käsitellään melekeen jatkuvasti.** joo, kyllä se jollaki lailla tulee, tuota niin niin tietysti se suomen kieli ja kirjallisuus niin tavalla tai toisella se aina tulee, tulee sillä lailla siinä luontevasti sitte.

H: Onkse enemmän sitte kirjallisuuden kautta sitte?

O1: Noo sekä että ja tietysti kirjottamisessahan tulee, tulee sitte niitä suomalaisia piirteitä ja ja, ja tuota niin nii sitte ku on kaiken maaliman näitä, näitä tuottotehtäviä oli se sitte luovan kirjottamisen tai, tai asiatyylin kirjottamiseen niin kyllähän se suomi siinä niinkö, ja se suomalaisuus aika monella tulee, ja sit on se yks kurssi jossa niitä sitte erityisesti kielen piirteitä ja.

H: Mites sitte ne joilla on äidinkieli ruotsi tai joilla on on --

O1: Ei oo tullu yhtää mitenkää esille.

Opettaja1:n mukaan kieli-identiteettikysymys on läsnä joka kurssilla erilaisissa tehtävissä ja keskusteluissa. Kukaan ei ole oppitunneilla kuitenkaan puhunut kaksikielisestä identiteetistä, koska osin ruotsinkielinen tausta ei ole tullut identiteettiä koskevissa tehtävissä tai niiden käsitelyssä esiin. On myös mahdollista, että opiskelijoiden suomenkielinen identiteetti on niin paljon vahvempi, ettei heillä ole tarvetta pohtia omaa kaksikielistä identiteettiään.

Osallistujista Laura, Nanna, Mette ja Anu kokevat ruotsin kielen taitonsa heikentyneen.

Laura perustelee asiaa ympäristön suomenkielisyydellä:

(31)

H: Koetko sä että sun ruotsin kielen taito ois täällä kehittyneen tai ruostunu vai miten se ois menny jos pitäis arvioida?

L: No ehkä enemmänki kyllä ruostunu koska **ku tää ympäristö on vaihtunu niinku kokonaa**, et ehkä ku ennen oli iha ruotsinkielinen ympäristö ja nyt ei oo tyylää mitää semmosta **ni se on kyllä ruostunu** musta tuntuu.

Vaikka Laura ei ole ainoa kaksikielinen lukioyhteisössä, on ruotsin kielen käyttö selvästi hänen mukaansa vähentynyt koulukielen vaihduttua kokonaan suomenkieliseksi. Ympäristön vaikutuksesta kaksikieliset välttävät ruotsin puhumista suomenkielisten kuullen. Ruotsia Laura kertoo puhuvansa Nannan ja Johanneksen kanssa vain silloin, kun muita ei ole paikalla, esimerkiksi opiskelija-asuntolassa. Osallistujien päätös puhua ruotsia vain silloin, kun suomenkielisiä ei ole paikalla, liittyy osaltaan myös yhteisön jäsenyyteen (Lantolf & Thorne 2006: 43). Myös Lehtonen (2015: 102–103) huomauttaa, että samankieliset nuoret ovat keskenään silloin kuin haluavat puhua omaa kieltään. Lauran, Nannan ja Johanneksen tapauksessa kyseessä ei tosin ole oma äidinkieli, vaan kielikylvyssä ja ruotsinkielisessä koulussa opittu kieli. Jos he puhuisivat suomenkielisten seurassa ruotsia, he jättäisivät toiset vuorovaikutustilanteen ulkopuolelle.

Mette tiivistää kieliympäristön muuttumisen ja motivaation ruotsin kielen taidon ylläpitämiseen seuraavasti:

(32)

M: Mutta minkäs teet siis. **Täysin suomenkielinen kunta. Täysin suomenkielinen lukio. Sitte ite tulee tälläsestä rantaruotsalaisten kylästä.** Nii se lähtökohta jo ylipäänsä siihe ruotsinkielen opiskeluun ja niinku semmonen asenne oli täysin eri.

Mette tiedosti jo lukioon hakiessaan, että kieliympäristö tulisi muuttumaan radikaalisti. Hän tuli ruotsinkielisestä kylästä suomenkielisen kunnan lukioon ja tiesi, ettei tulisi käyttämään ruotsia enää kouluarjessaan. Hän kertoo olleensa siitä huolimatta pettynyt lukion ruotsin kielen opetukseen ja heikkoon eriyttämiseen, koska se ei motivoinut häntä opiskelemaan ruotsia lainkaan.

Johannes puolestaan kokee, että itsenäisesti suoritettavat tehtävät kehittävät hänen kieli-taitoaan paljon enemmän kuin B1-ruotsin oppitunneilla istuminen. Hän sanoo puhuvansa aktii-visesti ruotsia vapaa-ajallaan sekä kirjoittavansa viestejä ruotsinkielisille ystävilleen lähes päi-vittäin. Vaikka lukiossa tuetaan pääasiassa suomenkielisen identiteetin kehittymistä, hänen on mahdollista vahvistaa omaa ruotsinkielistä identiteettiään koulun ulkopuolella. Nannakaan ei ole huolissaan ruotsin kielen taidostaan, sillä Johanneksen tavoin hän käyttää ruotsia aktiivisesti koulun ulkopuolella:

(33)

H: Sä pelkäsit et ku sä tulit lukioon ni et sun ruotsin kielen taito ruostuu, ni onks käyn y niin?

N: **Ei oo** et mä oli, lukio ensimmäisellä viikolla positiivisesti tosi yllätty ny siitä et mä sain, et **mulla on niinku myös kaksikielinen kämppis**. Niin ni se sitte vähä niinku **helpotti sitä pelkoa** siitä et se niinku ruostuis ku **tietää sen et jos, jos haluaa, ni sitte pystyy puhumaan ruotsia nii että toinenki ymmärtää ja pystyy vastata siihe**.

Nanna kertoo ennen lukion alkua pelänneensä kielitaitonsa heikentyvän, mutta on saanut ilok-seen huomata, ettei niin ole käynyt. Hän asuu yhdessä Lauran kanssa, ja he puhuvat välillä keskenään ruotsia. Osallistujat eivät eritelleet haastattelussa, millaisista asioista he puhuvat kes-kenään ruotsia. Garcian ja Lin (2013: 23) mukaan omalla kielellä puhutaan yleensä henkilö-kohtaisista asioista, kun taas esimerkiksi kouluun liittyvistä asioista keskustellaan valtaväestön kielellä. Vaikka osallistujat eivät puhukaan ruotsia kovin usein keskenään, jo tieto siitä, että asuintoverin kanssa voi halutessaan puhua toista kotimaista kieltä, helpottaa Nannan mukaan oloa. Kaksikielinen yhteisö on olemassa, vaikkei sen kielirepertuaaria aktiivisesti käyttäisikään.

5.4 Kielen affektiivinen ulottuvuus

5.4.1 Toisen kielen omaksumisen alkuvaihe

Aineiston perusteella monikielisten osallistujien kielenkäyttö on hyvin joustavaa. He sopeutu-vat hyvin niin ympäristöön, tilanteeseen kuin senhetkiseen kieliyhteisöönkin. Osallistujat ovat pääosin hyvin tietoisia siitä, mitä kieltä heidän odotetaan milloinkin käyttävän. Kaikki kertovat puhuneensa esi- ja peruskoulun opettajille aina ruotsia, vaikka kavereiden kesken he keskuste-livat suomeksi. Kun toinen kieli ei ollut vielä kovin vahva, osallistujat arkailivat sen käytössä:

(34)

L: No, siis. Mitä mä siitä muistan ni se on ku mullon sellasii pieniä muistipätkiä et jostaki leikkihuoneesta tai tällee et ku ollaa vai hirveesti suomea vaa pälpätetty ni sitte on tultu vaa sanomaa että koitka- koittakaa-pas ny puhua ruotsia ja sitte mentii aina vaa johonki piiloo puhumaa suomea että ku (nauraa) ei oikee ruotsi luistanu vielä siinä vaiheessa.

Laura kertoo, ettei halunnut käyttää ruotsia kommunikointikielenä toisten suomenkielisten lasten kanssa siinä vaiheessa, kun oma osaaminen ja kielen omaksuminen oli vielä alkuvaiheessa.

Samankaltaisia kokemuksia on muillakin osallistujilla. Esimerkiksi Johannes kertoo kokeneensa kielikylpypäiväkodin aloituksen olleen raskasta uuden kielen vuoksi. Hänen tilanteensa olikin hieman erilainen kuin muilla osallistujilla, jotka aloittivat kielikylpyesikoulussa yhtä aikaa muiden suomenkielisten lasten kanssa.

(35)

J: Joo, siis silloin ei ollut vielä yhtään kokemusta niinku ruotsin kielestä silloin vielä ni. se oli vähän niinku uus kieli kokonaan. Ja se oli **aluks vähä raskasta**.

H: Joo. Millä tavalla se oli raskasta?

J: No, muut osas jonki verran selvää ruotsia ja sitte ku ite ei osannu aluks ollenkaa ni oli vähä vaikea aluks kommunikoida ihmisten kanssa ja. kaikkea mut kyllä se siitä lähti sitte sujumaan.

Johannes oli nelivuotias aloittaessaan kielikylpypäiväkodissa, ja osa lapsista oli ollut siellä jo jonkin aikaa ja omaksunut ruotsia ainakin jonkin verran. Hän kuitenkin toteaa, että *kyllä se siitä lähti sitte sujumaan*, eli kokemus ei ollut ylitsepääsemättömän raskas. Vanhempana kyseinen tilanne olisi voinut olla ahdistava, mutta alle kouluikäiset lapset suhtautuivat uuteen tilanteeseen joustavasti ja pitivät ruotsinkielistä ympäristöä eräänlaisena seikkailuna. Savijärven (2015: 215–216) lapset oppivat puhumaan kielikylvyn kieltä usein jo toisena kielikylpyvuotenaan. Koska kielikylvyssä opitaan kieltä vuorovaikutustilanteissa ja kieli on jatkuvasti läsnä, sen oppiminen ei välttämättä tunnu raskaalta.

Kuten kielikylpyopetuksen luonteeseen kuuluu, ovat osallistujatkin oppineet ruotsin kielen tavallisissa arjen tilanteissa (Baker 2011: 245):

(36)

A: Sen ehkä muistaa että **eka oppi kaikkia just lauluja ruotsiks**. Että kaikkia semmosia... jotain, tvätta händerna och borsta tänderna, jotai tämmösiä. Ja ne aina sano samoja kaikkia semmosia **joka päivä et tuli semmosia fraaseja**. Semmosia niinku oppi eka.

Anu muistelee oppineensa kielikylpyopetuksen alkuvaiheessa erilaisia arkisiin toimiin liittyviä loruja, leikkejä ja lauluja, jotka rytmittivät esiopetuksen arkea. Hän myös muistelee käyttäneensä ala-asteen ensimmäisillä luokilla luokkatovereidensa kanssa ruotsia myös välituntien leikeissä.

Laura kertoo pitäneensä loikkausta kielikylpyesikoulusta kokonaan ruotsinkieliseen kouluun suurena ja ehkä hieman ahdistavana kokemuksena. Hän oli opetellut esikoulussa ruotsia leikin varjolla yhden lukuvuoden ajan, ja yhtäkkiä hänen piti tulla toimeen toisella kielellä koulussa.

(37)

L: **No sehä oli aluks iha hirvee pelottavaa**, varsinki niinku mä kirjoitinki et siellä haastattelussa ku **ehän mä osannu mitää sillee oikeestaan** niinku ees pilvee, ni tai mikä, mikä pilvi on ku mä olin piirtäny siihe, tai mitekää mutta kyllä se sitte. **mä muistan et aluks mua hirveesti pelotti ku kaikki oli täysin ruotsinkielisiä** siellä, et ei ollut sitä et ne osais, tai et ku jotku ei läheskää osannu siis ollenkaa siellä suomea. nii

sitte se oli vähän pelottavaa. Nyt muistan vähä enemmän ala-asteajoilta vielä ku eskarista. Mutta kyllä se siitä sitte. Alko vaa ku oli siellä ja puhu ja mä muistan kyllä ku **äidinkielen tunnit oli iha hirveitä ku kaikki een ja ett ku mulle ikinä osunu ne oikee ja mä muistan ku mä itkin siellä ykös ja kakkosluokan opettajalle että ei tästä tuu mitää** mutta sitte. Kyllä se sitte siitä alko sitte luistamaa.

Laura muistaa, että on soveltuvuushaastattelussa hävennyt ruotsin kielen niukkaa sanavarastoaan eikä osannut kertoa opettajalle ruotsiksi omasta piirustuksestaan. Opettaja oli kuitenkin vaikutellut Lauran vanhemmille, että hän oppisi ruotsia paremmin sitten koulussa. Ensimmäisillä luokilla päänvaivaa aiheuttivat artikkelit, sillä niitä ei suomen kielessä ole. Alun vaikeuksien jälkeen koulunkäynti alkoi sujua, kun hän sai koulusta ystäviä.

Ruotsinkielisessä koulussa kielen oppiminen muistuttaa Lauran kertomuksen mukaan Johanneksen kielikylpyesikoulukokemuksia. Alussa kaikki tuntuu vaikealta, mutta vähitellen kieltä oppii. Savijärvi (2011: 215–223) kertoo väitöstutkimuksessaan, että lapset oppivat ensin tulkitsemaan tilanteita, sitten vasta puhetta. Kun aikuiset kielentävät kielikylvyssä jatkuvasti toimintaa, lapset oppivat vähitellen poimimaan puheesta suomen kieltä muistuttavia sanoja. Rohkaisu kielen tuottamiseen on Savijärven mukaan tärkeää kielen oppimisessa.

5.4.2 Onnistumisen tunteen kokemukset

Alun vaikeuksien jälkeen osallistujat kertoivat olleensa iloisia siitä, että osasivat jotain paremmin kuin muut. Tällaisia onnistumisen kokemuksia saivat kokea ne osallistujat, jotka osallistuivat ruotsinkielisessä peruskoulussa suomen kielen eli finskan oppitunneille. Laura kertoo kokemuksistaan ruotsinkielisen alakoulun finskan oppitunneilla:

(38)

L: Joo niissä mä loistin se oli sitte ihanaa ku ne täysin ruotsinkieliset yritti siellä suomea kirjoitella ni **se oli aina mun tähtihetki ku oli niitä suomen kielen tunteja.**

H: Nii sää et mitenkää tylsistyny siellä?

L: No eei se oli vähä semmosta et mä vähä ylpeilinki siellä ku **oli et kuka osaa laskea sataan ja sitte siellä sai ylpeillä et mä osaan** ja nii. Ehkä vaa leveilin sillä lähinnä vaa siinä vaiheessa.

Laura sanoo nauttineensa siitä positiivisesta huomiosta, mitä hän sai suomen kielen tunneilla. Opettaja tiesi Lauran olevan äidinkieleltään suomenkielinen, joten hän kysyi välillä kysymyksiä, joihin tiesi vain Lauran osaavan vastata. Laura muistelee olleensa ylpeä itsestään, kun osasi suomea paremmin kuin muut. Myös Johannes muistaa, että suomen kielen tunnit olivat alasteella mukavia, kun muut oppilaat ihailivat hänen suomen kielen taitoaan. Tällaiset positiiviset kokemukset omasta osaamisesta ovat vahvistaneet osallistujien suomenkielistä identiteettiä.

Nanna, joka siirtyi ala-asteen kielikylpyluokalta ruotsinkieliselle yläasteelle, koki helpot finskan tunnit ennemminkin turhauttavina:

(39)

N: Että oli niinkö sitte tietenki kaks ryhmää että oli ne, jotka oli niin kun edistyneemmässä suomen kielen ryhmässä ja sitte ne jotka oli niinku tavallaan alottelevassa [H: joo], ja mä olin tietenki siinä, öö, edistyneemmät ryhmässä, mutta se oli -- se oli silti aika lailla semmosta niin kun.no sellasta yksinkertasta niinku että. käännetään, sanoja kieleltä toiselle.

H: Tuntukse turhautavalta vai olikse kivaa ku osas ne niin hyvin?

N: Em, ehkä vähä. turhautavalta kumminki.

H: Joo. Ja sitä ei huomioitu sitte että sä oot äidinkieleltäs suomenkieline?

N: Ei.

Nannan yläkoulussa oli finskan oppijat jaettu kahteen tasoryhmään, aloittelijoihin ja edistyneisiin. Äidinkieleltään suomenkielisille ei kuitenkaan ollut erillistä ryhmää, joten edistyneempienkin ryhmä oli Nannalle liian helppo. Hän ei kokenut oppitunneilla onnistumisen riemua vaan lähinnä turhautuneisuutta.

5.4.3 Hyväksytyksi tulemisen kokemukset kieli-identiteetin rakentajana

Kuten jo mainitsin luvussa 3.3, ovat identiteetit joustavia ja jatkuvassa muutoksessa. Muutosprosessiin vaikuttavat monet eri tekijät, kuten esimerkiksi ympäristö, auktoriteetit, sosiaaliset yhteisöt, ikä, sukupuoli, koulutus ja omat kokemukset. Näistä tekijöistä vahvimmin osallistujien kertomuksista nousivat esille ympäristö, sosiaaliset yhteisöt ja omat kokemukset.

Osallistujista Johannes, Laura ja Nanna kertoivat kipuilleensa oman kieli-identiteettinsä kanssa erityisesti alakouluiässä. Hassinen (2002: 40–41) kertoo väitöskirjassaan, että simultaanisti kaksikielisten lasten kielet eriytyvät noin kahden ikävuoden tienoilla. Kun kaksikielisyyden alkaa vasta kouluiässä, on mahdollista, että vaikka suomi on osallistujien äidinkieli, he eivät kouluikänsä kynnyksellä vielä täysin ymmärrä suomen ja ruotsin olevan erillisiä kieliä. Kaksikielisten lasten kielten eriytyminen on hidas prosessi, joka edellyttää riittäviä kognitiivisia taitoja (Hassinen 2002: 40–43).

Koodien yhdistyminen voi aiheuttaa hämmennystä yksikielisissä ikätovereissa. Esimerkiksi Johannes muistaa omista ala-asteen alkuajoistaan tällaisia tilanteita:

(40)

J: **Jotku katto vähä vinoon** että joo, tuo osaa niinku ruotsia että niinku mitäs se nyt meinaa että miks se pyörii täällä ny meiän kanssa. Ja siitä **tuli vähä niinku outoja konflikteja sitte ku osas niinku ruotsia**. Sillo oli väh- sillo oli vähän huon- ei nyt huono olla mutta, semmonen, syrjänen olo sillo suomenkielisten kanssa sillon ku osas ruotsia just.

Johanneksen mukaan ruotsin puhumiseen suhtauduttiin suomenkielisissä yhteisöissä negatiivisesti, eivätkä ikätoverit ymmärtäneet, miksi hän saattoi välillä sanoa sanan tai kokonaisen virkkeen ruotsiksi. Myös Nanna häpeili ala-asteella omaa ruotsin kielen osaamistaan suomenkielisessä seurassa ja olisi halunnut jopa vaihtaa suomenkieliselle luokalle. Hän kertoi elämäнкаarikirjoitelmassaan ihmetelleensä alakouluikäisenä, miksi vanhemmat laittoivat hänen ylipäättään kielikylpyluokalle. Tärkeimpinä syinä häpeilylle ja negatiiviselle asenteelle ruotsia kohtaan olivat näin ollen ikätoverit ja heidän suhtautumisensa ruotsin kieleen.

Mette ja Anu eivät olleet kokeneet ruotsin kieltä taakaksi vielä ala-asteella, sillä suurin osa heidän ystävästään oli samalla kielikylpyluokalla. Kun ala-asteen viimeisillä luokilla kavერიporukka laajeni, myös ruotsin kielen osuus heidän arjessaan väheni. Koska kielikylpyopetuksessa tähdätään kaksikielisyyteen, vähenivät yläasteella myös ruotsiksi pidettävät oppitunnit. Samalla kaksikielinen identiteetti heissä heikentyi. He olivat haluttomia puhumaan ruotsia ja puhuivat suomea myös ruotsinkielisille kavereilleen:

(41)

M: Et ku tietää melkeen kaikki suomenruotsalaiset kyllä puhuu suomee, nii se kynnyks sit alkaa puhuu suomee vaikka kuulee et ne puhuu ruotsia ni on tosi, tai siis semmonen niinkö et helpommin alkaa vaan puhuu sillaa suomee.

Mette perustelee suomenkielistä kommunikointia sillä, ettei hänellä ollut tarvetta puhua ruotsia, koska hän tiesi, että suomenruotsalaiset kaverit ymmärsivät ihan hyvin suomea. Ruotsin puhuminen olisi hänen mukaansa vain vaikeuttanut kommunikointia, koska hän ei pysty omien sanojensa mukaan ilmaisemaan kaikkea haluamaansa ruotsiksi yhtä hyvin kuin suomeksi.

Johanneksella, Lauralla ja Nannalla on päinvastaisia kokemuksia, sillä heidän kertomustensa mukaan yläkoulussa yleinen ilmapiiri kaksikielisyyttä kohtaan muuttui nimenomaan myönteisemmäksi. Tähän on todennäköisesti vaikuttanut se, että he ovat kaikki käyneet ruotsinkielisen yläkoulun, kun taas Mette ja Anu jatkoivat samalla kielikylpyluokalla esikoulusta peruskoulun loppuun asti. Laura muistelee ilmapiirin muutosta seuraavasti:

Kommentoinut [xx2]: välimerkit

(42)

L: – – mut yläasteaikana alko just se että **se oli niin siistiä jos joku osas puhua suomea** siellä käytävillä keskenää sillee huihin vuoks ni sillee **kaikki katto et vau noi on kaksikielisiä** (naurahtaa) et se oli vaa semmonen tosi hyvä juttu se.

H: Eli kaksikielisillä oli vähä semmonen korkeempi status siellä.

L: (nauraa) Joo, se oli just että pysty heittää jotai suomeksi ja aina ku joku kuuli et joku vastas vaik jollekki vanhemmalle suomeks puhelimee ni ne jäi siihen heti kuuntelee et vau. (nauraa).

Kun Laura oli ruotsinkielisellä alakoulussa häpeillyt omaa suomenkielistä taustaansa, hän sai-kin yläasteella osakseen ihastelua ikätovereilta kielitaitonsa ansiosta. Tämä vahvisti hänen kaksikielistä identiteettiään. Nannakaan ei enää yläkoulussa kyseenalaistanut vanhempiensa ratkaisua laittaa hänet kielikylpyluokalle vaan oli päinvastoin ylpeä omasta kaksikielisyydestään. Siinä missä Lauran suomenkielinen identiteetti sai vahvistusta yläkoulussa, sai Nanna samaan aikaan tukea ruotsinkieliselle identiteetilleen.

5.5 Kaksikielisyyden vaikutus oppimiseen

5.5.1 Kielikylpyopetuksen vaikutus oppimisstrategioihin

Vaikka äidinkieltä pidetään oppimisen ja kaiken ajattelun lähtökohtana (Nissilä ym. 2009: 36), on varhain opitulla toisella kielellä osansa oppimisprosessissa. Kaksikielisten ajattelu voi olla luovempaa ja joustavampaa (Nissilä ym. 2009: 38). Toisaalta toisella kielellä opitut käsitteet voivat myöhemmin hidastaa oppimista omalla äidinkielellä.

Osallistujien mukaan keskeisintä kielten oppimisessa eivät ole kielioppisäännöt, vaan kielelle altistuminen sekä sen aktiivinen käyttö. Ruotsin kielen oppiminen peruskoulussa oli helppoa, kun kielikylpypäiväkodissa oli, vaikean alun jälkeen, ollut niin hauskaa. Uusien vieraiden kielten oppiminen koettiin puolestaan vaikeammaksi. Esimerkiksi Anu ja Mette ovat opiskelleet ranskaa kolmannelta luokalta asti, mutta eivät koe osaavansa kyseistä kieltä lähes ollenkaan. Mette kuvailee omaa ranskan kielen taitoaan seuraavasti:

(43)

M: Lähes. siis hyvin monta vuotta sitä lukeneena ja jopa ylioppilaskirjotuksissa kirjottaneena. ei lähe yhtää. En pysty puhuu mitää. Saatan ymmärtää jotai mutta puhetta ei tuu yht - ei mitään.

Meten kertomuksen mukaan hän ei osaa tuottaa ranskaa, vaikka on opiskellut sitä monta vuotta. Reseptiiviset taidot ovat kehittyneet vuosien aikana niin, että hän ymmärtää jonkin verran ranskaa, mutta puhuminen tuntuu mahdottomalta.

Myös Anu tuskailee oman ranskan kielen oppimisensa kanssa. Syyksi hän mainitsee opettajan ja hänen opetusmetodinsa:

(44)

A: Meillä oli tosi kurja opettaja ni sitte vitosella, kolmosella nelosella varm, meni iha hyvi vielä, mutta vitosella kutosella sitte tuli vähä semmosta teiniangstia ja **kukaa ei tykänny siitä opettajasta** ni sitte tuli vähän ongelmia. Tai sitte **ei enää kiinnostanu opetella**.

H: Minkälainen se opettaja sitte oli?

A: Semmone vanhan kansan opettaja semmone tosi **tylsä tapa opettaa ja semmone tosi kova kuri** ja, tai ainaki yritti olla kova kuri ja. Se oli ehkä, tai sit siinä oli seki me ollaa mun kaveri Annan kanssa puhuttu, meillä jatku yläasteella ja meillä oli sama huono opettaja yläasteellaki ja se oli sitte just semmosta et se **yritti opettaa meitä just kirjoista** oli ne kirjat mitä käytii ja kirjan tehtäviä ja.. sitte **ku oli oppinu sen ruotsin ja englannin sellasella tekemisellä** ja olem, sellasella, ni ehkä seki teki sitte ettei osannu opetella sitä kieltä sillai ni kirjasta. Tai se tuntu tosi, nii **että se on vamaan yks syy siihe etten mää oppinu**.

Anu alkaa haastattelutilanteessa itse analysoida omaa oppimistaan ja pohtii, että syy olisi ollut opettajan lisäksi myös hänen omissa oppimistavoissaan. Hän arvelee, että kun on tottunut opettelemaan kieltä käyttämällä sitä arjen tilanteissa, on kielen opettelu kirjan avulla erityisen vaihalloista. Saman asian kanssa tuskaillivat muutkin osallistajat:

(45)

L: Mä en hirveesti kirjaa niinku, tai kirjan sivuista ku niinku täälläki ku on ruotsin kirjoja niinku lukenu ja sit ku kattoo niitä kaikkia niinku, mitä näitä ny on kaikkia niinku sääntöjä ja tämmöstä ni enhän mä yhtää ymmärrä niistä mitää tai sillee just ku ne enemmän sääntöjä kirjan sivuilta lukee ni, semmonen ei oikeen oo mulle et enemmä tämmönen, luova.

Laura kertoo, ettei ymmärrä mitään kirjan kielioppisäännöistä, vaan oppii kielen paremmin kuuntelemalla ja puhumalla. Esimerkiksi espanjan kieltä hän oppi seuraamalla espanjalaista televisiosarjaa:

(46)

L: Tai sitä espanjaaki mä aloin ku mä olin katonu Serranon perhettä ni mä siitä olin jo omaksunu sillee aika paljon ja sit sitä kautta oli aika helppo. ja.nii, ja just se että kuulee tai et ku mä oon käyny ulkomailla ja **ku on kuullu sitä kieltä ni siitäki sitte sisäistäny.**

Laura kertoo, että kielten opiskelu on hänelle helppoa, koska hän omaksuu kieltä kuuntelemalla ja matkimalla. Audiitiivinen eli kuulonvarainen oppiminen on Lauran mielestä hyvä tapa tutustua uusiin kieliin.

Kaikki osallistujat kertovat oppivansa parhaiten Lauran kuvailemilla tavoilla, kuuntelemalla ja puhumalla. Esimerkiksi Anu kertoo oppineensa viittomakieltä kuurojen kansanopistossa, josta hän jatkoi ammattikorkeakouluun opiskelemaan nykyiseen ammattiinsa viittomakielen tulkiksi. Mette puolestaan peräänkuuluttaa kielten aktiivista käyttöä, jota ei pelkästään koulussa opi: *Koska ite huomaa et välillä jos menee pitempiä aikoja että ei käytä ruotsia ni se kymys puhumiseen kasvaa iha valtavasti.* Hän arvelee, että juuri näin on käynyt myös ranskan suhteen. Kun hän ei ole päässyt käyttämään kieltä, ei hän ole sitä myöskään oppinut. Toisaalta hän ei ole myöskään tarvinnut ranskaa päästäkseen osaksi haluamaansa yhteisöä (ks. Mantero 2007: 2).

Osallistujat kertoivat englannin olevan ruotsin ja suomen ohella osa tämänhetkistä kieli-repertuaariaan. Kielikylpyopetuksessa voidaankin englannin kielen opiskelu aloittaa jo peruskoulun ensimmäisellä luokalla (Bergroth 2015: 26). Anu muistelee, että englannin opetus olisi aluksi ollut vapaamuotoisempaa:

(47)

A: Oli, se oli just vähä semmosta, oli meillä kyllä iha kirjatki. Mutta tais olla siinäki nii et me saatii kirjatki vasta joskus kolmosella. Sitä ennen se oli ehkä jotai **lauluja ja vähä semmosta tai jotai monistetehtäviä ja jotai semmosta pientä.** Nii ei sitä varmaa ollu ku tunti viikossa tai jotenki, tosi vähä. Koska mä muistan ku me saatii eka enkunkirja se oli nii hieno sellane tai et hienoin koulukirja ikinä!

Anun kuvailema opetus edustaa funktionaalista kielenopetusta, jonka periaatteena on opettaa kieltä käyttöä varten (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 4). Lapsille, jotka eivät osaa vielä kunnolla kirjoittaa eivätkä lukea, voi käytännönläheinen ja toiminnallinen opetustapa olla luonnollisinta.

Ruotsinkielisen peruskoulun käyneet Laura ja Johannes oppivat englantia tehokkaimmin vapaa-ajalla. Johannes kertoo oppineensa englantia videopeleistä, Laura puolestaan katsomalla amerikkalaista komediasarjaa televisiosta.

Meten mielestä kielten oppimisessa olennaisinta on, että kieltä pääsee käyttämään mahdollisimman paljon. Hän kertoo osaavansa sujuvasti suomea, ruotsia, englantia ja hollantia, joista kolmea ensimmäistä hän käyttää päivittäin työssään. Koska hän ystävystyi opiskelukavereidensa kanssa vaihto-opiskelijavuotenaan, hän käyttää edelleen silloin tällöin hollantia sikä-läisten ystäviensä kanssa. Mette on myös opiskellut ranskaa ja venäjää, muttei koe osaavansa niitä yhtä hyvin:

(48)

M: Siis muuten mun mielestä on ollu kielten opiskelu tosi, tosi helppoo ja sillee, että niinkun no just ruotsi ja englantti ku ne alko molemmat heti, englantti alko myös niinku ykkösluokalla. että tavallaa ne, se tuli tosi luonnosta. Mut en sitte tiä että **onko niinkö nuo kaks muuta kieltä [ranska ja venäjä] jotenki sen verran hankalampia vai loppuko iteltä jotenki niinku aivakapasiteetti tai kiinnostus tai mikä se on** koska kielet on muuten, on mun mielestä helppoja.

Mette arvioi, ettei hänellä jostain syystä ollut motivaatiota opiskella ranskaa ja venäjää, vaikka hän on kiinnostunut eri kielistä. Kaikkia muita kieliä hän on oppinut vaivattomasti, mutta ranska ja venäjä olisivat vaatineet enemmän panostusta ja kenties myös altistusta. Vaikka kieli olisi kiinnostava, sitä voi olla vaikea oppia, jos sitä ei kuule saati pääse käyttämään missään. Kielen oppiminen vaatiikin toistuvia vuorovaikutustilanteita (Suni 2008: 17–18).

Esimerkiksi hollantia Mette on oppinut oltuaan Hollannissa opiskelijavaihdossa. Koska hän sai vaihtovuoden aikana sieltä ystäviä, hän pitää heihin edelleen yhteyttä hollanniksi ja pitää näin yllä kielitaitoaan. Toisin sanoen Mette osaa niitä kieliä, joita hän on tarvinnut päästäkseen osaksi tiettyä yhteisöä. Tämä havainto vastaa sosiokulttuurisen teorian ajatusta siitä, että kielen oppimisen päätavoitteena on yhteisön jäsenyys (Lantolf & Thorne 2006: 43).

Pelkkä kouluopetus ei välttämättä ole tarpeeksi suuri motivaation lähde kielten oppimiseen. Koulujen formaali opetustapa saakin osallistujilta runsaasti kritiikkiä:

(49)

L: Mä en hirveesti kirjaa niinku, tai kirjan sivuista ku niinku täälläki ku on ruotsin kirjoja niinku lukenu ja **sit ku kattoo niitä kaikkia niinku, mitä näitä ny on kaikkia niinku sääntöjä ja tämmöstä ni enhän mä yhtää ymmärrä niistä mitää** tai sillee just ku ne enemmän sääntöjä kirjan sivuilta lukee ni, semmonen ei oikeen oo mulle et enemmän tämmönen luova.

Laura kertoo, ettei ymmärrä mitään kirjojen kielioppisäännöistä eikä ymmärrä, miten kukaan voi oppia kieltä pönttämällä sääntöjä oppikirjasta. Samaa ihmettelevät myös Anu ja Mette, joiden ranskan kielen opiskelua oppikirjojen varaan rakennetut tunnit vaikeuttivat. Sekä Laura, Anu että Mette pitivät hyvin vaikeana teoriapainotteisen opiskelun yhdistämistä käytännön kieleen. Kertomuksista voi päätellä, että osallistujat kokivat oppivansa parhaiten, kun pääsevät

osallistumaan opetukseen aktiivisesti ja saavat tukea toisilta oppijoilta. Kieli pääsee kehittymään kunnolla vasta käytössä, minkä vuoksi sosiaalisilla konteksteilla on erityisen merkittävä rooli kielenoppimisessa (Suni 2008: 26).

5.5.2 Kielikylpyopetuksen vaikutus lukio-opintoihin

Kaksikielisillä on todettu olevan erilaisia vahvuuksia ja haasteita kielten eri osa-alueilla (Aronin & Singleton 2012: 7). Vaikka eri kielten oppiminen on ollut osallistujien mukaan heille hyvin helppoa, on heillä vaikeuksia joissain oman äidinkiellensä piirteissä. Kun on osallistujien tapaan käynyt peruskoulun ruotsiksi, voi joidenkin suomen kielen ilmiöiden hallinnassa olla puutteita (Nikula & Järvinen 2013: 152–153).

Koska osallistujat ovat kaikki äidinkieleltään suomenkielisiä, heillä ei ole ongelmia suullisessa tuottamisessa. Sen sijaan luetun ymmärtäminen on ainakin osalle osallistujista aiheuttanut toisinaan erikoisia tilanteita. Esimerkiksi Anu kertoo ymmärtävänsä joskus joitain suomenkielisiä lauseita toisin kuin kirjoittaja on tarkoittanut. Seuraavassa esimerkissä hän kertoo tällaisesta tilanteesta eräässä biologian kokeessa:

(50)

A: siis ku siinä kokeessa oli jotain ötököitä ja tehtävänanto oli että nimeä nämä ötökät, ni mä olin ihan innoissani että kerranki helppo tehtävä ja mä annoin niille kaikille hauskat nimet. Martti-mato ja kaikkea, joku kolmitäpläpeppu- joku toukka ja (naurua) mä keksin niille sitte nimet – – Eikä mulle tullu mieleenk-sihte asti kunnes mä sain sen kokeen ni mulle ollu hajuakaa että mä oisin tehny jotai väärin.

Tehtävänannossa oli pyydetty nimeämään erilaisia matolajeja. Anu ymmärsi tehtävänannon niin, että madoille piti keksiä kutsumanimiä. Saatuaan arvioidun kokeen takaisin Anua hävetti oma tyhmytensä. Tämän kaltainen väärinymmärrys kertoo kuitenkin enemmän joustavasta kielitajusta. Harva tulee edes ajatelleeksi, miten eri tavoin yhden tehtävänannon voi ymmärtää. Kaksi- ja monikielisillä uskotaankin olevan suomenkielisessä opetuksessa olleihin verrattuna laajempi ymmärrys kielen moniulotteisuudesta (Hassinen 2002: 34–35).

Myös Opettaja1 tunnistaa ilmiön. Hän kertoo, että esimerkiksi Nannalla on lukiossa ollut vaikeuksia ymmärtää lukemaansa, erityisesti tehtävänantoja:

(51)

O1: tässä niinkö vuosien varrella hänen kanssa tuli juttua että kö hänellä on tämmösiä joitaki taivutusjuttuja ja ehkä vähän ymmärtämisongelmaaki välillä niin kyllä näitä on sitte, no kyllä hänellä sitte, kyllä hän heti alkuunsa aika paljon niinkö kyselikin että mitä tuo tarkotti ja mitä tehdään ja tällä lailla.

Opettaja1:n mukaan Nannalla on ollut alussa ymmärtämisvaikeuksia, mutta ne ovat vähentyneet vuosien kuluessa. Nannan on itse kertonut Opettaja1:lle, ettei hänellä on ongelmia suomen kielen sanojen taivutuksen kanssa.

Mistään yleisestä ilmiöstä ei ymmärtämisongelmista Opettaja1:n mukaan ole kuitenkaan kyse. Hän toteaa, että vaikeuksia on yhtä lailla suomenkieliset koulut käyneillä:

(52)

O1: -- **aika vähän niistä tulee ees ilmi** että ne ei sillä lailla vaikuttanu, vaikuttanu niin näkyvästi siihen kielen tuottamiseen. Ja niinku et mun mielestä se kirjottamisessa sitte näk- puhumisessa se ei hirveesti sillee, et ku on esimerkiksi nää kolme tapausta niin yks niistä on, jos, jossa se mun mielestä jonka kohdalla näkyy se se, et tuota, hän on, hän on käyny ruotsinkielisen koulun, niin niin tuota, ei oo minusta niinku enemmän tai vähemmän että **ei niitä oo sillai kauheen paljon tullu esille** näinä vuosina [...] mutta **Johannekselle on sitte aika paljon kyllä kielivirheitä mut niitä on kyl muillaki** just näitä pilkkuvirheitä ja lauserakennejuttuja mut niitä oli **nyt pilvin pimein ykkösillä muutenki**.

Opettaja1 vertailee ruotsinkielisen perusopetuksen käyneitä suomenkielisen perusopetuksen käyneisiin ja toteaa, että nykyisillä lukiolaisilla on ylipäättään paljon kielivirheitä, koulukielestä riippumatta. Hän aikookin jatkossa keskittyä kaikkien lukiolaisten kanssa enemmän kielenhuoltoon.

Johanneksen mielestä kielivirheet asiatyylisessä kirjoittamisessa eivät ole niin vakava asia, vaikka ensimmäinen lukiossa kirjoitettu essee ei mennytkään aivan odotusten mukaisesti:

(53)

J: Nyt ku on äidinkielen tunneilla täällä ollu, **ni on huomannu et kuinka paljon sitä oikeesti pitäs osata**, tai ei pitäs osata mutta että kuinka paljon vähemmän on sitte osannu niinku kirjakeleessä että, suomen, niinku tai suomessa että, se tuli vaik nyt **ku mulla oli essee tässä palautettavana äikäs ni siellä oli lappu melekee kokonaa punane ku siel oli virheitä tai kirjoitusvirheitä tosi paljo** että. Mä osaan ruotsiks paljo parem- paremmpi kirjoittaa että. Sillee mut että, nii. Se suomen kielen kirjottamine on vähän heikompaan nytte.

H: Joo. Miltä se tuntu saaha semmone punanen lappu takas?

J: Noh... mää nauroin. Siinä oli pari muitaki semmosta just, suomenruotsalaista ni, nauretti yhesä sitte siinä. **Emmä jaksa sitä vakavasti et eei, ylöspäi vaa siitä**.

Johannes kertoo huomanneensa, miten paljon hänellä olisi äidinkielen asiatyylisessä kirjoittamisessa parannettavaa. Hän ei kuitenkaan jaksa murehtia asiaa vielä ensimmäisenä lukiovuoteen, vaan aikoo opetella vähitellen paremmaksi kirjoittajaksi. Runsaat korjausmerkinnät eivät häntä hätkäytä, sillä hän tietää osaavansa kirjoittaa ruotsiksi paljon paremmin.

Muilla osallistujilla on jyrkempi käsitys äidinkielen osaamisestaan. Esimerkiksi Laura kertoo vielä ylioppilaskirjoitusten aikana kipuilevansa esseekirjoittamisen kanssa:

(54)

L: **Mulla on ollu iha surkeita kaikki esseet täällä** ja emmä tiä johtuukse ku musta tuntuu et, tai mä en niinku et johtuukse siitä ku on niinku ruotsiks aina tämmöset mut **eihän me olla ruotsikskaan mitenkään kauheesti mitää esseitä opittu kirjottamaa** tai mitää ni tai mitenkää mitä yläasteelta niinku muistaa. -- mä oon aika huono just kirjottaa kaikkia tommosia niinku ilmaseen kaikkee jotenki järkevästi niinku suomen kielellä asioita. sillee, vaan aika sillee virallisesti ja kaikki sillee **kieliopit ja ne on iha hakusessa**. Mä en tiä johtuukse sitte jotenki **ku on aina ollu sillee ruotsinkielisessä koulussa**.

Laura kertoo saaneensa huonoja arvosanoja kirjoittamistaan esseistä ja tarjoaa itse syyksi ruotsinkielistä koulutaustaansa. Myös Anu kertoo haastattelussa joutuneensa tekemään töitä äidinkielen esseiden kanssa, sillä kotipaikkakunnan vahva murre yhdistettynä ruotsinkieliseen opetukseen ovat hämärtäneet erityisesti suomen sijamuotojen ja sanojen taivutusten oikeinkirjoituksen.

Nanna erittelee äidinkielen oppiaineen haastavuutta seuraavasti:

(55)

N: No siis. eniten varmaan se että ku mä oon suurimmaks osaks elämästäni opiskellu ruotsia äidinkielenä, niin se niinku **et erottaa suomenkielessä puhekielen ja kirjakielen sanat toisistaan**. ja niinkun ylipäätään niinku **kielioppi ni se on vaan niinku. haastavaa**.

Nannalle, kuten muillekin osallistujille, on äidinkielessä vaikeinta ollut erottaa puhekieli ja yleiskieli toisistaan. Esseisiin päätyy usein puhekielenomaisia taivutuksia tai kokonaisia puhekielisiä ilmauksia. Nanna onkin tehnyt kovasti töitä parantaakseen yleiskielen hallintaansa (ks. luku 5.5.2).

Osallistujien kokemukset asiattylin hallinnan vaikeudesta vahvistavat aiempia tutkimuksia kaksi- ja monikielisten opiskelijoiden haasteista. Esimerkiksi Xuemei Li (2007) on tutkimuksessaan huomannut, että akateeminen kirjoittaminen on monien kaksi- ja monikielisten opiskelijoiden kompastuskivi. Tämän hän arvelee johtuvan siitä, että asiattyylisessä kirjoittamisessa on pysyttävä yhdessä kieli-identiteetissä, mikä ei ole kaksi- ja monikielisille ollenkaan luontaista. He joutuvat ikään kuin luomaan identiteetin, jolle ei ole käyttöä reaali maailmassa. (Li 2007: 27–31.)

Opettaja1 ei allekirjoita Lauran ja Anun kokemuksia huonommuudesta, sillä hänen mielestään heidän esseidensä kielivirheet eivät erotu mitenkään negatiivisessa mielessä muiden opiskelijoiden esseistä. Tämä pieni ristiriita kertoo opiskelijoiden itselleen asettamista korkeista tavoitteista, joihin verrattuna Opettaja1:n mainitsema ”hyvä keskitaso” ei riittäne. Opettaja1:n mielestä tarvetta erityisille tukitoimille ei ole, sillä ruotsinkielisen perusopetuksen käyneet menestyvät verrattain hyvin lukio-opinnoissaan. Hän mukaansa on mahdotonta tietää, menestyisikö joku heistä paremmin tai huonommin, jos he olisivat käyneet suomenkielisen peruskoulun.

5.5.3 Rohkeus itsensä ilmaisuun

Monikielisillä osallistujilla tuntui olevan matala kynnyks puhua eri kieliä heikollakin osaamistasolla. Esimerkiksi Mette näkee tämän ehdottomana vahvuutenaan. Hän toteaa haastattelussa, että eri kielten puhumisessa tärkeintä on, että saa itsensä ymmärretyksi. Hän puhuu rohkeasti eri kieliä vähäiselläkin kielitaidolla, koska pienillä virheillä ei hänen mukaansa ole mitään väliä.

Aroninin ja Singletonin (2012) mukaan monikieliset käyttävät yksikielisiä rohkeammin eri kieliä selviytyäkseen haastavista vuorovaikutustilanteista. Yksikieliset pelkäävät tekevänsä virheitä, mutta kaksi- ja monikieliset käyttävät tarvittaessa myös niitä kieliä, joita osaavat vain vähän. (Aronin & Singleton 2012: 6)

Osallistujista myös Anu jakoi saman kokemuksen Meten kanssa. Kun hän oli kesätöissä ulkomailla uimakouluopettajana, hän opetti pohjoismaisia lapsiryhmiä ruotsiksi. Hän yritti aluksi puhua tanskaa ja norjaa, vaikkei ollut opiskellut päivääkään kyseisiä kieliä:

(56)

A: En mäa varmaa oppinukkaa yhtää sanaa tanskaa mäa vaan **puhuin koko aja ruotsia sillee et mullois kuuma peruna suussa ja se oli muka tanskaa**. Vähä jotenki taivutin jotenki, siis ihan väärin, jotenki tyhmästi ja se oli sit mukamas tanskaa.

H: Hyvin toimi?

A: Joo, kyllä. Keksin sitte oman kielen siinä. (nauraa).

Oman kielen mukauttaaminen toisen kielen puhetapaan ja rohkeus käyttää sitä kertoo poikkeuksellisen hyvästä kielitajusta, mikä on yleisesti nähty kaksi- ja monikielisten vahvuutena. Jo kuusikymmentäluvulta lähtien on Kanadassa tehty tutkimuksia, joiden mukaan kaksi- ja monikielisten ajattelu on joustavampaa ja kielten lainalaisuuksien omaksuminen helpompaa kuin yksikielisisillä (Sundman 1995: 37).

Opettaja1 mainitsee haastattelussa toistuvasti, miten ruotsinkielisen perusopetuksen käyneet oppilaat ovat suullisesti erittäin lahjakkaita:

(57)

O1: -- hän [Laura] on niinku suullisesti erityisen, erityisen hyvä niinkö, argumentoimaan ja äänellisesti et äänelliset tehokeinot siihe päälle niin oikeen mallikas. Ja Johanneshan on kans semmonen oikeen. Et sitä mäa mietin et en tiedä onko siellä sitä suullista puolta, puolta ollut, ollut tai on en tiä miten sitä on siellä ruotsinkielisellä puolella että.

H: Mm, kielikylpykoulussa siihen ainaki panostetaan.

O1: Mm, voi olla koska se on kummiski aika rohkeaa heillä se ulosanti.

Opettaja1 kertoo, miten hyvä Laura on pitämään puheita ja toteaa lopuksi, että Johannes on *kans semmonen oikeen* eli yhtä hyvä suullisesti kuin Laura. Opettaja1 arvelee, että ruotsinkielisissä kouluissa panostettaisiin enemmän suulliseen vuorovaikutukseen kuin suomalaisissa kouluissa, koska osallistujat ovat rohkeita ulosanniltaan.

5.5.4 Koulukulttuuri

Suomenkieliset ja ruotsinkieliset peruskoulut noudattavat samaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa (Svenskskola 2016). Kuitenkin tutkimukseeni osallistuneet ruotsinkielisen peruskoulun käyneet ovat Opettaja1:n mukaan rohkeita ulosanniltaan. Syy voi olla erilaisessa koulukult-

tuurissa. Vaikka opetussuunnitelma on eri, saatetaan yhdessä koulussa panostaa enemmän keskustelutaitoihin kuin toisissa kouluissa. Opetussuunnitelma ei myöskään sido opettajia opettamaan vieraita kieliä ainoastaan kirjan avulla, vaan jokainen voi periaatteessa opettaa parhaaksi katsomallaan tavalla.

Opettaja 1 epäili, että syy osallistujien rohkeaan ulosantiin voisi olla koulukulttuurissa (ks. luku 5.5.3), mutta osallistujat itse eivät olleet samaa mieltä. Anu, Nanna ja Mette kertoivat, miten heillä oli kielikylpyluokalla opettajia, jotka teettivät tunneilla ainoastaan kirjan tehtäviä sekä opettajia, jotka luottivat enemmän toiminnallisiin metodeihin. Johannes muistelee, ettei alakoulussa olisi juurikaan ollut suullisia harjoituksia vieraiden kielten tunneilla. Sen sijaan hän muistaa, että finskan eli suomen kielen tunneilla puhuttiin paljon. Osallistujien kertomukset ovat ristiriidassa kielikylpyopetuksen tavoitteiden kanssa, joiden mukaan lapsia rohkaistaan puhumaan kielikylpykieltä mahdollisimman paljon (Kangasvieri ym. 2012: 20).

Vaikka koulukulttuuri on osallistujien mielestä lähes samanlainen suomenkielisessä ja ruotsinkielisessä koulussa, niin ruotsinkielinen koulu ja sen kieliympäristö rohkaisivat osallistujia eri kielten puhumiseen eri tavalla kuin suomenkielisissä kouluissa yleensä:

(58)

A: Ehkä seki oli sillon ko **oli ne enkun ja ruotsinkieliset opettajat** ni ehkä se sitte ku ne opettajat on sillon niin huippuja ni ehkä sitte se, että ku fanittaa niitä niin täysillä ja muuta ni ehkä se sillon oli se, ja ku tiesi että se, **siitä saa plussaa ku puhuu ruotsia ja tavallaa et opettajat sitte tykkää** ja ni ehkä vähä semmonen ainaki oli.

Kielikylpyluokan ja ruotsinkielisen koulun opettajista osan suomen kielen taito oli Anun mukaan niin huono, että oli kommunikoinnin kannalta helpompaa puhua ruotsia tai englantia. Esi-merkissä hän muistaa ihailleensa opettajia ja tahtoneensa miellyttää heitä puhumalla näiden kuullen ruotsia tai englantia.

Kun oppilaitoksen pääkieli on ruotsi ja oppilaan vanhemmat ovat suomenkielisiä, ei kommunikointitakaan aina vältyä:

(59)

L: Joo, mä muistan kyl aina ku oli just ennen sitä, kehityskeskustelua ku piti mennä ni mä tiesin et ku se mun luokanvalvoja oli joku sellane siis täysin, siis se oli just semmonen, se oli jostai Paikka2:n perukoilta, ni se oli siis ihan ruotsinkielinen ja sitte tota mun iskä joka osas äitiä vielä huonommin suom- ei ku siis ruotsia, niinku että jos niinku, ni sit iskä tuli sinne ja. mä muistan vielä miten me istuttii siinä mä istui siinä keskellä vielä että mä tulkaan niille sitte ku ei siitä, hyvä että, ku se vaa näytti niitä mun numeroita sieltä taululta [naurua] ja sieltä tietokoneruudulta että tämmöstä ja iskä vaa että juu juu ja jotai että joo, de ee braa ja. se oli, se oli aika huvittavaa kyllä aina että.

Laura kertoo joutuneensa joskus huvittaviin tilanteisiin, kun huonosti ruotsia osaava isä tuli äidin sijasta kehityskeskusteluihin. Opettaja ei osannut suomea eikä Lauran isä ruotsia. Laura

oli valmistautunut toimimaan tulkkina, mutta elehtimällä ja muutamilla nyökkäyksillä keskustelu saatiin pidettyä. Ruotsinkielisessä koulussa oppilaiden lisäksi myös oppilaiden vanhemmat joutuivat rohkaistumaan käyttämään vähäistä kielitaitoaan.

Nanna arvioi haastattelussa, että koulujen erilaiset opetustyylit eivät välttämättä johdu kielestä vaan luokka-asteesta:

(60)

N: Ettää, tietenki esimerkiks, englannin kielessä, ni se tietenki eroaa sillä lailla vähä et yläasteella painotettiin enemmän ehkä siihen kielioppiin. Kun taas lukiossa ehkä enemmän sitte siihen sanastoon.

Yläkoulussa keskityttiin englannin opetuksessa Nannan mukaan kielioppiin, kun taas lukiossa opeteltiin enemmän sanastoa. Peruskoulussa opetellaankin yleensä perusasiat, joihin lukio-opinnoissa syvennyttään tarkemmin. Kaikki osallistujat ovat samaa mieltä siitä, ettei suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa oikeastaan ole sen kummemmin erilaisia koulukulttuureja. Kenties osallistujien varhaiset kielikylpyopetuksen kokemukset ovat kasvattaneet heistä keskimääräistä rohkeampia ulosanniltaan.

6 TULOKSET JA POHDINTA

Pyrin tässä tutkimuksessa selvittämään, miten ruotsinkielinen perusopetustausta vaikuttaa suomenkielisiin lukio-opintoihin eri tasoilla. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelun kohteena oli se, miten osallistujien ruotsinkielinen peruskoulutausta on vaikuttanut suomenkielissä lukio-opinnoissa menestymiseen. Kaksi seuraavaa tutkimuskysymystäni olivat luonteeltaan henkilökohtaisempia ja niissä keskitytään tarkastelemaan osallistujien käsityksiä ja kokemuksia. Toisessa kysymyksessä näkökulma on kieli-identiteetin rakentumisessa ja sen tukemisessa, kun taas viimeinen tutkimuskysymykseni keskittyy lukio-opiskelijoiden tämänhetkisen kieli-identiteetin tarkasteluun.

6.1 Osallistujien kieli-identiteetti

Tutkimukseni osallistujat voidaan jakaa elämäntilanteensa mukaan kolmeen ryhmään: opiskelijoihin, alumneihin ja opettajaan, joista viimeksi mainitun rooli haastatteluissa oli pääasiassa asiantuntijan rooli. Tästä syystä en ottanut häntä analyysissä huomioon identiteettiä koskevissa tutkimuskysymyksissä.

Osallistujien yleisimmin käyttämät kielenvalinnan strategiat olivat koodinvaihto, kieleily ja kielenylitys. Osallistujien kielenvaihtelun syyt olivat pääasiassa sosiaalisia tai tilanteisia. He pyrkivät kuitenkin pitäytymään yhdessä kielessä keskustellessaan suomenkielisten kanssa. Tämä korostui erityisesti silloin, kun keskustelukumppani oli vieras tai esimerkiksi vähemmän läheinen opiskelutoveri. Läheisten suomenkielisten ystävien läsnä ollessa osallistujat käyttivät toisinaan kielenylitystä, sillä tiiviin yhteisön jäsenet olivat yleensä tietoisia osallistujien monikielisyydestä ja jopa odottivat heidän käyttävän vuorovaikutustilanteissa kielellisiä resurssejaan. Tämä ilmiö esiintyy myös Lehtosen (2015:27) väitöskirjassa, jossa tutkija määrittelee yhteisöjen kantavan jaettuina käsityksiä jäseniensä toimintatavoista. Kun osallistujien yhteisöt ovat tottuneet siihen, että jotkut yhteisön jäsenistä käyttävät tavallista laajempaa kielirepertuaariaan, he osaavat odottaa sitä vuorovaikutustilanteissa myös jatkossa.

Kaikki osallistujat kertoivat vastaavasti käyttävänsä monikielisissä yhteisöissä useampia kieliä yhdessä keskustelussa tai jopa yhdessä lauseessa. Tämä havainto tukee Garcian ja Lin (2012: 23) tutkimusta, jonka mukaan kieleily on hyvin tavanomaista kaksi- ja monikielisten yhteisöjen kommunikaatiossa. Kaksikieliset yhteisöt ovatkin tärkeässä asemassa osallistujien kieli-identiteetin rakentumisessa. Mitä enemmän ruotsinkielisiä kontakteja osallistujilla on, sitä

vahvemmin he kokevat olevansa kaksikielisiä. Tulokset vastaavat Manteron (2007: 9) havaintoja, joiden mukaan kieli-identiteetillä ei ole mahdollisuuksia kehittyä ilman yhteisön tukea.

Ne osallistujat, jotka kokevat kuuluvansa kaksikieliseen yhteisöön, saavat ylläpidettyä ruotsin kielen taitoaan paremmin kuin ne, jotka eivät koe olevansa osa minkäänlaista kaksikielistä yhteisöä. Osallistujat, joiden ruotsinkielisten kontaktien määrä jäi lukion jälkeen hyvin vähäiseksi, eivät vastaavasti koe ruotsin kielen olevan osa heidän identiteettiään. Osa osallistujista pitää itseään monikielisinä, koska he käyttävät arjessaan paitsi suomea ja ruotsia, myös englantia.

Tarkastelin osallistujien kertomuksia omasta kieli-identiteetistään ja sen rakentumisesta DeFinan (2003) kertomuksen ja identiteetin suhteen näkökulmasta. Havaintojeni mukaan osallistujien kertomuksissa oli nähtävillä kaikkia kolmea DeFinan määrittelemiä tasoja. Osa osallistujista asemoi itsensä puheessaan toistuvasti suomenruotsalaiseksi, mikä vastaa DeFinan määritelmän ensimmäistä tasoa (ks. luku 4.2.2). Toisen tason suhdetta oli havaittavissa erityisesti osallistujien kertomuksissa, joissa he puhuivat yhteisön sisäisistä kielenvalinnoistaan. Kolmannen tason suhdetta osallistujien kertomuksissa oli vähemmän kuin kahta ensimmäistä. Osallistujista vain yhden kertomuksessa tuli esille kaksikielisen identiteetin ilmentäminen eri vuorovaikutustilanteissa.

Kaikkien osallistujien henkilökohtainen identiteetikäsitys oli jokseenkin kaksi- tai monikielinen. Vaikka kaikki eivät käytä arjessaan useaa kieltä, on heillä jokaisella kuitenkin olemassa laaja kielirepertuaari, jota he pystyvät tarvittaessa hyödyntämään. Tämä havainto vastaa Aroninin ja Singletonin (2012: 7) väitettä, jonka mukaan kaksi- ja monikieliseksi lasketaan henkilöt, jotka hallitsevat vähintään kahden kielen säännöt, sanaston ja konstruktiot. Hassinen (2002: 21) määrittelee väitöskirjassaan kaksikielisyyden seuraavasti: ”Kaksikielisyys ei ole vain koulun tai kurssin kielenopetuksen tulosta, vaan kieltä omaksuvan on elettävä puhuttavien kielten ympäristössä.” Tutkimustulokseni, joiden mukaan olennaisinta kaksikielisen identiteetin rakentumisessa on yhteisön tuki, vastaavat Hassisen määritelmää.

6.2 Yhteisön ja koulun tuki kieli-identiteetin rakentumisessa

Kaikkia ruotsinkielisen perusopetuksen käyneitä osallistujia yhdistää suomenkielinen perhe-
tausta. Kukaan heistä ei osannut lainkaan ruotsia ennen kielikylypyä tai ruotsinkielistä peruskou-
lua, mutta vähitellen alkoi kaikilla kaksikielinen identiteetti vahvistua. Ala-asteella moni osal-
listujista koki pienimuotoisen identiteettikriisin, kun he eivät vielä ymmärtäneet, missä ja kenen

seurassa mitäkin kieltä tuli käyttää. Osallistujat eivät vielä ala-asteella nähneet kertomansa mukaan, mitä hyötyä heille kaksikielisyydestä on. Osallistujilla oli ahdistavia muistoja yhteisön ulkopuolelle jäämisestä tai huonosta koulumenestyksestä kielen vuoksi. Identiteettikriisi alkoi vähitellen helpottua osallistujien kehittyneen kielirepertuaarin ja ympäristön asenteiden myötä. Viimeistään peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla kaikki osallistujat kokivat vahvasti olevansa kaksi- tai monikielisiä. Tilanne kuitenkin muuttui osalla lukioon mentäessä, kun yhteydenpito ruotsinkielisiin yhteisöihin väheni. Ne osallistujat, joilla yhteydenpito jatkui, saivat ylläpidettyä kaksikielistä identiteettiään vielä lukiossa.

Koulun tarjoama tuki on tärkeässä roolissa lapsen ja nuoren kieli-identiteetin kehityksessä. Tästä syystä on ilahduttavaa huomata, miten 2010-luvun lukiokoulutuksessa huomioidaan monikielisten opiskelijoiden kielikompetenssia huomattavasti monipuolisemmin kuin esimerkiksi 2000-luvun alussa, jolloin vielä noudatettiin vuoden 1994 opetussuunnitelmaa. Vanhemmat osallistujat joutuivat itse vaatimaan erityisjärjestelyjä B1-ruotsin kurssin suorittamiseksi. Opettajat olivat kyllä joustavia, mutta eivät tarjonneet aktiivisesti ratkaisuja erilaisiin tarpeisiin. Osallistujien kertomusten mukaan heidän monikielisyyttään ei lukio-opinnoissa juuri huomioitu.

Nuoremmat osallistujat ovat käyneet lukio-opintonsa vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan. Opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003: 15–16) mainitaan erikseen opiskelijan yksilöllisen osaamisen huomioiminen opetuksessa ja opetusjärjestelyissä. Nuoremmilla osallistujilla on kenties ollutkin muita osallistujia helpompaa; osallistujien kielitaitoa on heidän kertomustensa mukaan osattu hyödyntää eri tavoin, eikä heidän ole tarvinnut itse keksiä itselleen sopivia tehtäviä. He ovat saaneet ylläpitää kirjallista osaamistaan tekemällä vanhoja A2-ruotsin ylioppilaskokeita. Suullista kielitaitoa on tarvittu satunnaisesti B1-ruotsin tunneilla, kun osallistujat ovat pitäneet ruotsinkielisiä puheenvuoroja muulle luokalle. Lisäksi heitä on käytetty tulkkina erilaisissa koulun järjestämissä tilaisuuksissa. Osallistujat kertoivat olevansa tyytyväisiä koulun tarjoamaan tukeen ja kokevat, että heidän kielitaitoaan arvostetaan lukiossa.

Nuoremmilla osallistujilla oli siis huomattavasti positiivisemmat kokemukset kaksikielisyyden tukemisesta ja ruotsin tuntien eriyttämisestä kuin vanhemmilla osallistujilla. He kokivat, että vanhat ylioppilaskokeet auttoivat ylläpitämään kirjallisia ruotsin kielen valmiuksia. Suullisia tehtäviä on lukiossa toistaiseksi ollut vielä hyvin vähän. Se ei osallistujia haitannut, sillä heillä on koulun ulkopuolella hyvin vahvat ruotsinkieliset yhteisöt, joissa he saavat kommunikoida ruotsin kielellä.

Äidinkielen tunneilla kaksikielisyyttä hyödynnettiin sekä opiskelijoiden että opettajan mukaan lähinnä lainasanoissa ja kielten vertailussa. Identiteettikeskustelut ovat äidinkielen tunneilla arkipäivää, mutta pääpaino on kulttuuri-identiteetissä. Kieli-identiteetistä puhuttaessa olivat jotkut osallistujat joskus käyttäneet puheenvuoroja ruotsinkielisen identiteetin puolesta, mutta sen syvällisemmin asiaa ei ollut oppitunneilla käsitelty. Monikielistyvässä Suomessa tähän voisi mielestäni panostaa nykyistä enemmän. Lukion opetussuunnitelman perusteissa korostetaan molempien kotimaisten kielten sekä vieraiden kielten arvostusta ja tuntemusta (LOPS 2013 34). Vaikka oppiaineen sisällöissä painotetaan suomalaisen kulttuuriperinnön tuntemista ja suomenkielisen identiteetin vahvistamista, olisi hyvä huomioida myös muut kulttuurit ja kieli-identiteetit, joiden edustajia luokassa todennäköisesti on.

Osa osallistujista koki ruotsin kielen taitonsa heikentyneen lukio-opintojen aikana huomattavasti, kun taas osan mukaan heidän kielitaitonsa oli joko hieman heikentynyt tai pysynyt samana. Tämä voi johtua siitä, että osallistujien ruotsin kielen käyttö väheni lukiossa. Yksi syy tähän johtunee ympäristöstä. Kuten yksi osallistujista asian ilmaisi: *yksikielinen koulu, yksikielinen kunta*. Osallistujilla, joilla ei ollut vahvoja ruotsinkielisiä yhteisöjä koulun ulkopuolella, ei ollut mahdollisuuksia eikä tarvetta puhua ruotsia. Ihmisellä on usein tarve kokea kuuluvansa yhteisöön (Mantero 2007: 9; Rampton 1995: 280). Jos kaikki muut yhteisön jäsenet puhuvat suomea, ei kaksikielisten ole järkevää puhua keskenään ruotsia. Tämä ei tarkoita sitä, että osallistujat olisivat hävenneet ruotsinkielen osaamistaan, vaan he päinvastoin olivat ylpeitä kielirepertuaaristaan ja kaksikielisestä identiteetistään. He pitivät kuitenkin kohteliaana käyttää kulloinkin sitä kieltä, mitä kaikki yhteisön jäsenet ymmärsivät.

Osallistujien kokemusten perusteella voidaan sanoa, että kaksikielisyyden tukemiseen on kiinnitetty kouluissa enemmän huomiota nyt kuin kymmenisen vuotta sitten. Tähän voi olla monta syytä: opettajat, koulun yleinen ilmapiiri, opettajien täydennyskoulutukset tai uudistunut opetussuunnitelma. Oikeaan suuntaan ollaan kuitenkin menossa, kuten tuloksista käy ilmi.

Osallistujat nostivat kaksikielisen identiteetin rakentumisessa koulun tukea tärkeämmäksi tekijäksi yhteisön tuen. Vaikka koulussa tuettaisiin ja arvostettaisiin monikielisyyttä, ei kaksikielinen identiteetti pääse kehittymään muuten kuin oppijoille merkityksellisissä yhteisöissä. Tämä on tärkeä havainto myös vanhempien kannalta, jotka miettivät lastensa sijoittamista kielilylypkouluun tai ruotsinkieliseen kouluun.

6.3 Osallistujien koulutaustan vaikutus suomenkielisiin lukio-opintoihin

Opettajan mielestä ruotsinkielinen peruskoulutausta on auttanut osallistujia ilmaisemaan itseään rohkeasti suullisesti eri kielillä. Rohkeus kielten puhumiseen onkin yksi kielikylpyopetuksen tärkeimmistä tavoitteista (Kangasvieri ym. 2011: 21). Osallistujat myönsivät olevansa rohkeita ulosanniltaan, mutta eivät pitäneet sitä kielikylpytaustansa ansiona.

Osallistujilla, kuten kaksikielisillä yleensä, on vahvuuksien lisäksi myös heikkouksia molempien kielten eri osa-alueilla (Haapanen 2014: 13–14). Osalle haasteita tuotti luetun ymmärtäminen, mutta eniten puutteita osallistujat kertoivat heillä olevan asiatyylin kirjallisessa tuottamisessa. Havainto tukee Lin (2007: 27) väitettä siitä, että akateeminen kirjoittaminen on kaksikielisille haastavaa, sillä kirjoitusprosessin aikana on pysyttävä yhdessä tietyssä identiteetissä, jolle ei välttämättä ole käyttöä muissa konteksteissa. Eniten vaikeuksia tuottavat osallistujien mukaan puhekielen ja yleiskielen erot sekä sijamuodot. Hassinen (2002: 50) kertoo väitöskirjassaan, että tällainen koodien yhdistyminen on hyvin yleistä kaksikielisten kielen käytössä.

Opettajan ja opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset opiskelijoiden kielitaidon eri osa-alueiden hallinnasta olivat hyvin lähellä toisiaan. Opiskelijat osasivat reflektoida kypsästi omaa osaamistaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Vastaavasti pienen lukion opettaja tunsi oppilaansa niin hyvin, että kykeni arvioimaan erikseen jokaisen osaamista kielitaidon eri osa-alueilla. Opiskelijoiden omat arviot osaamisestaan olivat kuitenkin kriittisempiä kuin opettajan, mikä voi johtua opiskelijoiden riittämättömyyden tunteesta. Tämä on Lin mukaan yleistä kaksikielisillä, jotka ovat yksikielisiä tietoisempia kielitaitonsa eri osa-alueiden hallinnasta (Lin 2007: 28–33). Kun osallistujat ovat tottuneet ruotsinkielisessä ympäristössä olevansa suomen kielen asiantuntijoita, voivat oman äidinkielen hallinnan puutteet tulla heille yllätyksenä.

Vieraiden kielten oppiminen on ollut osallistujille helppoa, jos heillä on ollut mahdollisuus käyttää opittua kieltä jossain tietyssä yhteisössä. Yhteisöön kuuluminen onkin yksi suurimmista motivaatiotekijöistä kielenoppimisessa (Mantero 2007: 2–9). Kaikki kaksikieliset osallistujat kertovat oppivansa parhaiten vieraita kieliä kuuntelemalla ja käyttämällä kieltä. Tällaisen toiminnallisen kielenoppimisen kautta he ovat oppineet ruotsin kielen kielikylvyssä. Kielikylpyluokalla toiminnallisuutta on jatkettu vielä englannin opiskelussa, mutta sen soveltaminen muihin kieliopintoihin ei tullut haastatteluissa esille. Toiminnallisen kielenopetuksen hyödyistä on viime vuosina tehty jonkin verran tutkimuksia (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukka 2009). Uskon, että toiminnallisesta kielenopetuksesta hyötyisivät niin yksi-, kaksi- kuin monikielisetkin oppilaat.

Kaikki osallistajat, opettaja mukaan lukien, mittasivat osaamistaan ylioppilaskoemenestyksellään. Lukio-opinnot ymmärrettävästi tähtäävät ylioppilaskokeisiin, mutta osaamista ja ymmärrystä kielitaidon eri osa-alueista olisi hyvä tarkastella myös laajemmassa kontekstissa. Osallistajat mainitsivat osaavansa myös sellaisia kieliä, joita he eivät olleet opiskelleet vielä lukiossa. He kokevat osaavansa kyseisiä kieliä, vaikkei heillä ole niistä ylioppilastodistusta. Äidinkielen ja toisen kielen kohdalla voisi myös soveltaa samaa elämänmittaisen oppimisen ajattelua.

6.4 Tutkimuksen toteutuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia

Pohdin tutkimusprosessin alussa sekä toisinaan myös sen aikana omaa tutkijapositioni tutkimusetiikan kannalta. Tunnen osan osallistujista ja osallistuin haastatteluissa dialogiin tasavertaisena kumppanina. Myös aineiston riittävyttä oli arvioitava, koska tutkimuksen osallistujia on vain muutama. Pohtimani asiat kuitenkin kuuluvat olennaisesti valitsemani tutkimussuuntauksen luonteeseen eivätkä siten kyseenalaistaneet tutkimuksen luotettavuutta.

Narratiivisuuden tarkoitus ei ole kertoa absoluuttista totuutta vaan rakentaa todentuntuisia tarinoita (Heikkinen 2001: 127). Tarinat perustuvat siis kertojan kokemuksiin, joiden todentuntuisuutta on mahdoton arvioida. Koska kyseessä on narratiivinen tapaustutkimus, ei laajempi osallistujien otanta ollut edes tarpeen. Luotettavuuskaan ei ole ongelma, sillä narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus on luvallista, ellei jopa suotavaa (Heikkinen 2001: 120).

Joidenkin osallistujien kohdalla haastattelumiljöön valinta ei ollut kovin onnistunut. Nyt nämä haastattelut pidettiin osallistujien lukion harjoittelutilassa, joka on hyvin pieni ja askeettinen huone. Jos olisin vienyt muutkin osallistajat paikalliseen kahvilaan tai haastatellut heitä opiskelija-asuntolassa, olisi tunnelma voinut olla vähemmän hermostunut. Haastattelumiljööseen kannattaa panostaa, koska rento ilmapiiri ja haastattelijan tuttuus auttaa haastateltavia kertomaan kokemuksistaan avoimemmin (De Fina 2012: 7). Edellä esitetyistä tutkimusprosessin aikaisista haasteista huolimatta sain mielestäni vastattua tässä tutkimuksessa esittämiini kysymyksiin.

Keskityin tässä tutkimuksessa haastattelemaan opettajan lisäksi niitä lukiolaisia, jotka ovat käyneet peruskoulunsa ruotsin kielellä. Olisi mielenkiintoista kuulla, millaisia perusteluja osallistujien vanhemmillä on ollut lastensa koulukielivalintojen taustalla ja millainen on heidän oma koulutustaustansa. Tämä olisi mielestäni relevantti tutkimusaihe jatkotutkimukselle. Toi-

nen jatkotutkimusehdotukseni vaatinee pidemmän tutkimusjakson. Osa haastatelluista on käynyt lukion yli kymmenen vuotta sitten. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten nuorimmat osallistujat vastaisivat haastattelukysymyksiini kymmenen vuoden päästä esimerkiksi kaksikielisyyden tukemista koskeviin kysymyksiin. Lukion jälkeen he muuttavat eri paikkakunnille ja valitsevat jokainen todennäköisesti eri alan, jota lähtevät opiskelemaan. Olisi mielenkiintoista seurata, miten heidän kieli-identiteettinsä muuttuvat lukiosta lähdön jälkeen. Tässä onkin yksi varteenotettava pitkittäistutkimuksen aihe.

Koska kyseessä on kvalitatiivinen tapaustutkimus, sillä ei ole tähdätty yleistettäviin tuloksiin. Tarkoitus on kuitenkin herättää keskustelua ja toimia eräänlaisena ponnahduslautana suomenkielisten lukioden uusille toimintatavoille opiskelijoiden kieli-identiteetin tukemisessa. Lisäksi uskon, että tätä tutkimusta voi hyödyntää tulevassa kielikyly- ja monikielisyystutkimuksessa.

LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna, & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana *Virittäjä* [Verkkoaineisto], (3).
- Alanen, Riikka 2002: Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Aronin, Larissa & Singleton, D. M. 2012: *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Azzouzi, Abdelhai 2007: Eräitä motivointikeinoja oman äidinkielen opetukseen. – Sirkku Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen* s. 136–139. Helsinki: Opetushallitus.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1986: *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin 2011: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bergroth, Mari 2015: Kotimaisten kielten kielikylpy. http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf Vaasa: Vaasan yliopisto. 27.6.2017.
- Blommaert, Jan 2010: *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.
- Bloomfield, Leonard 1984: *Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Braun, M. 1937: *Beobachtungen zur frage der mehrsprachigkeit*. *Göttingische gelehrte anzeiger* 4. s. 115–130.
- Byrd Clark, Julie 2007: *Discourse encounters through experiences at school. The notion of italianità meets the construction of la francité*. – Mantero, Miguel 2007 (toim.) *Identity and second language learning: Culture, inquiry, and dialogic activity in educational contexts*. s. 93–118. Charlotte, N.C.: IAP.
- De Fina, Anna 2003: *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- De Fina, Anna 2013: Narratives as practices: negotiating identities through storytelling – Barkhuizen, G. P., Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (toim.) *Narrative research in applied linguistics*. s. 154–175. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diebold, A.R. 1964: Incipient bilingualism. *Language* 37 vol. 1. s. 97–112.
- Dryden, Gordon & Vos, Jeannette 1998: *Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten*. Suom. Salminen, Raimo. Helsinki: WSOY.
- Edwards, John 1994: *Multilingualism*. London: Routledge.
- Erkkilä, Matti 2017: *Learning English from digital games: Finnish upper secondary school students' perspective on game-enhanced language learning*. Maisterintutkielma, Kieli- ja viestintätieteiden laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Garcia, Ofelia & Li, Wei 2013: *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hall, A-R 1952: *Bilingualism and applied linguistics*. *Zeitschrift für phonetik und allgemeine sprachwissenschaft* 6: s. 13–30.
- Hall, Stuart 2002: *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino
- Harju-Luukkainen, Heidi 2007: *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3–6 -vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Turku: Åbo akademis university press. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29029/HarjuHeidi.pdf?sequence=3> 10.5.2017.
- Hassinen, Sirje 2002: *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet suomi ja viro rinnak-*

- kain. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008: *Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kajander, Kati, Alanen, Riikka, Dufva, Hannele & Kotkavuori, Ella 2015: *Kielimuureja vai yhteiselo - odotuksia ja kokemuksia kahden kielen koulusta*. AFinLAN Vuosikirja. s. 42–158. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kallonen, Eva 2011: *Ei tehdä tästä nyt numeroo – Kielisuihutus osana varhaista kielenoppimista*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. maaliskuu 2011 (verkkolehti) https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26899/Maalis2011_Ei_tehda_tasta_nyt_nroo.pdf?sequence=1 27.6.2017.
- Kangasvieri, Teija, Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. ja Ala-Vähälä, T. 2012: *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: Kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kielikylpykoulu 2010: http://kielikylpykoulu.pietarsaari.fi/?page_id=93&lang=fi 10.5.2017.
- Koivula, Pirjo 2011: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osalta*. [Kustannuspaikka tuntematon]: eNorssi Harjoittelukouluverkosto.
- Lanza, Elizabeth 2004: *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Latomaa, Sirkku 2007: *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Li, Xuemei 2007: Identity puzzles: Am i a course instructor or a nonnative speaker? –Mantero, Miguel 2007 (toim.) *Identity and second language learning: Culture, inquiry, and dialogic activity in educational contexts*. s. 23–44. Charlotte, N.C.: IAP.
- Lukiolaki 2004: Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi lukiolain 18 §:n muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2004/20040047?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ylioppilastutkinto%20200528.3.2017>.
- Mantero, Miguel 2007: Toward ecological pedagogy in language education. Mantero, Miguel 2007 (toim.) *Identity and second language learning: Culture, inquiry, and dialogic activity in educational contexts*. s. 1–12. Charlotte, N.C.: IAP.
- Mielikäinen, Aila ja Palander, Marjatta 2014: *Miten suomalaiset puhuvat murteista? Kansanlingvistinen tutkimus metakielestä*. s.151–241. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Nikula, Tarja ja Järvinen, Heini-Maria 2013: *Vieraskielinen opetus Suomessa. Kaksikielinen koulu: tulevaisuuden monikielinen Suomi = Tvåspråkig skola : ett flerspråkigt Finland i framtiden*, s. 143–66. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera: Jyväskylän yliopisto.
- Pennycook, Alastair 2010: *Language as a local practice*. New York: Routledge.
- Perusopetuslaki 1998/628: § 4 Velvollisuus järjestää perusopetusta ja esiopetusta. Annettu Helsingissä 23.12.1998. <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opetuskieli> 20.9.2017.
- Pöyhönen, Sari 2004: *Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rampton, Ben 1995: *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben 2006: *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaine, Suzanne 2000: *Language in society: an introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Savijärvi, Marjo 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sundman, Marketta 1995: *Kaksikielisyys, kielitaito ja kognitiivinen kehitys*. –Ritva Tak-

- kinen ja Marja-Leena Haapanen (toim.) – *Monikielinen Suomessa*. Suomen logopedisofoniatriinen yhdistys ry:n julkaisuja 28. s. 34–43. Helsinki.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen opettelu alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Svenskskola.fi 2016: <http://www.svenskskola.fi/fi/skolan-i-finland/gratis-skolgang/> 5.5.2017.
- Tiainen, Tarja 2014: *Haastattelu tietojenkäsittelytieteen tutkimuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Toolan, Michael 2001: *Narrative: A critical linguistic introduction*. London: Routledge.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vygotskij, Lev Semėnoviė, Rieber, R. W. & Carton, A. S. 1987: *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1, Problems of general psychology : including the volume Thinking and speech*. New York: Plenum Press.
- Vygotskij, Lev Semėnoviė, Rieber, R. W. & Wollock, Jeffrey 1997: *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 3, Problems of the theory and history of psychology : including the chapter on the crisis in psychology*. New York: Plenum Press.
- Väestörekisterikeskus 2017: https://www.suomi.fi/suomifi/suomi/asioi_verkossa/lomakkeet/maist_vrk_kieli_1/index.html
- YTL 2017: Ylioppilastutkintoon osallistuvat kokeittain (kaikki kokelasajit) tutkintokerrat kevät 2016 ja kevät 2017. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedos-tot/stat/FB2017KT2001.pdf 28.3.2017

LIITE 1 ELÄMÄKERTAKIRJOITELMAN OHJEISTUS

Tehtävä: Kirjoita vapaamuotoinen kirjoitelma aiheesta "**Minä ja kieli**". Voit käyttää kirjoitelmassasi sekä suomea että ruotsia. Tärkeintä on, että saat oman äänesi kuuluviin, joten kirjoita niin vapaasti ja avoimesti kuin haluat.

Voit käyttää kirjoittamisen apuna seuraavia kysymyksiä:

- Mitä kieltä/kieliä opit puhumaan ensimmäisenä?
- Mitkä ovat varhaisimmat muistosi osaamistasi kielistä?
- Mitä kieliä kotonasi puhutaan?
- Missä koulussa olet ollut ennen lukio-opintoja?
- Millaista kielenopiskelu peruskoulussa oli?
 - o millä kielellä opetusta annettiin?
 - o mitä kieliä opiskelit?
 - o miten suhtauduit eri kieliin?
 - o mitä kieliä koulussa puhuttiin oppitunneilla ja niiden ulkopuolella?
- Millaisissa tilanteissa käytät osaamiasi eri kieliä? Miten ja miksi?
 - o kasvokkain keskusteltaessa eri ihmisten kanssa
 - o puhelimesta keskusteltaessa eri ihmisten kanssa
 - o sosiaalisessa mediassa
 - o kesätöissä
 - o kotiseudullasi
 - o koulussa
 - o vapaa-ajalla ja harrastuksissa
- Millä kielillä luet erilaisia tekstejä/kirjallisuutta?
- Millaisena kielenkäyttäjänä koet itsesi?
- Millainen asema kullakin kielellä on elämässäsi?
- Millaisissa tilanteissa olet kokenut esimerkiksi iloa, häpeää tai pelkoa kieleen/kieliin/kielitaitoon liittyen?
- Miten päädyit suomenkieliseen lukioon? Harkitsitko muita vaihtoehtoja?
 - o miltä lukioon meno tuntui?
 - o miten erikielinen ympäristö vaikutti sopeutumiseesi?
- Millaisia haasteita/onnistumisen kokemuksia suomen kielellä opiskeluusi liittyy?
- Millä tavalla suhtautumisesi kieliä kohtaan on muuttunut ja miksi?
 - o onko suomen kielen taitosi/käyttösi muuttunut lukio-opintojesi aikana?
 - o onko ruotsin kielen taitosi/käyttösi muuttunut lukio-opintojesi aikana?
- Millä tavalla olet mielestäsi saanut hyödyntää osaamiasi kieliä lukio-opinnoissa?
- Oletko kokenut, että kielitaitosi on joissain tilanteissa jäänyt hyödyntämättä/näkymättömiin lukio-opinnoissa? Entä koulu yhteisössä?
- Mihin ja minkä kielisiin jatko-opintoihin olet hakemassa lukio-opintojen jälkeen?

Kirjoita alkuun nimesi ja ikäsi. Palauta teksti 6. helmikuuta 2017 mennessä osoitteeseen: annika.l.timonen@student.jyu.fi

LIITE 2 LITTEROINTIMERKINNÄT

- sanan korjaus
- , pidempi tauko
- . selkeä virkkeen lopetus
- poisto
- [] litteroijan kommentti tai selittävä lisäys
- () puheen sävy
- lihavointi** analyysin kannalta keskeiset huomiot

LIITE 3 HAASTATTELURUNGOT

Kysymykset ovat viitteellisiä, ja niistä on poikettu tarpeen mukaan.

Nuoret osallistujat:

1. Kerro kielitaustastasi
 - a) perheen kieli?
 - b) Päiväkodin kieli?
 - c) Missä vaiheessa ruotsinkieliseen kouluun? Kielikylpy vai jokin muu?
2. Miltä uuden kielen opettelu tuntui alussa? Entä myöhemmin?
3. Miten hyvin osasit eri kieliä lukion alussa? Miten kielitaitosi muuttui lukion aikana?
4. Äidinkielen opiskelun haasteet lukiossa: oliko niitä? Millaisia?
5. Miten koulutaustasi huomioitiin lukiossa:
 - a) äidinkielen tunneilla?
 - b) ruotsin kielen tunneilla?
6. Koetko saaneesi tarpeeksi tukea ruotsin ja suomen kielen taitosi kehittymiseen ja ylläpitoon?
7. Millaisissa yhteyksissä käytät eri kieliä?
8. Oletko mielestäsi yksi-, kaksi- vai monikielinen? Perustele.

Opettaja:

1. Minkä verran kaksikielisyys näkyy mielestäsi työpaikassasi?
2. Millaiset valmiudet ruotsinkielisestä perusopetuksesta tulevilla opiskelijoilla mielestäsi on äidinkielen opiskeluun?
 - a) haasteet
 - b) vahvuudet
3. Miten otat selvää opiskelijoiden kielitaustasta?
4. Minkä verran äidinkielen opetuksessa on tilaa kieli-identiteetin pohtimiselle?
5. Miten mielestäsi opiskelijoiden kielenoppimista ja kieli-identiteettiä voitaisiin tukea?