

**Matkalla osaajaksi:
suomi toisena kielenä -oppijoiden oppimispolut**

Maisterintutkielma

Elina Kautto

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

2019

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Elina Kautto	
Työn nimi – Title Matkalla osaajaksi: suomi toisena kielenä -oppijoiden oppimispolut	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Tammikuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 95 + liite
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielmassa tutkitaan viiden aikuisen maahanmuuttajan kokemuksia heidän suomen kielen oppimisestaan. Tavoitteena on tarkastella, millainen asema kolmannen sektorin kielenoppimista tukevalla toiminnalla on heidän oppimispoluillaan. Kielenoppimiskokemuksia tutkitaan myös motivaation ja kieli-identiteetin näkökulmasta. Lisäksi tutkitaan, millaisia oppimisympäristöjä kolmannen sektorin toiminta luo. Aihe on ajankohtainen kolmannen sektorin roolin vahvistuessa maahanmuuttajien kielikoulutuksessa.</p> <p>Tähän laadulliseen tutkielmaan kerättiin aineisto etnografisella otteella kolmannen sektorin toimintakeskuksessa. Tutkimusaineisto koostuu muistiinpanoista ja teemahaastatteluista, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluina suomen ja englannin kielellä. Analyysimenetelminä on käytetty narratiivista analyysia (esim. De Fina 2003) ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajarvi 2013). Teoriatausta käsittää sosiokulttuurisen ja dialogisen näkökulman.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat oppimispolkujen muotoutuneen monitahoisina prosesseina. Kielenoppiminen oli mahdollistunut enimmäkseen non-formaalien ja informaalien (ks. Livingstone 2001) oppimisen myötä erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten esimerkiksi harrastuskonteksteissa ja kolmannen sektorin toiminnassa. Oppimismotivaatio ja vuorovaikutus olivat keskiössä kielenoppimisen mahdollistajina. Affektiiviset tekijät keskeyttivät oppimisen väliaikaisesti kahdella osallistujalla. Osallistajat näkivät toiminnallisen kielitaidon keskeiseksi.</p> <p>Kolmannen sektorin keskuksen kielenoppimista tukeva toiminta osoittautui merkitykselliseksi osallistujien kielenoppimispoluilla. Kielen vuorovaikutuksellinen merkitys korostui myös laajemmin ohjatun toiminnan ulkopuolella kolmannen sektorin toimintakeskuksessa. Vuorovaikutuksen toteutuminen tarjosi osallistujille mahdollisuuden affordanssien hyödyntämiseen. Myös oikea-aikainen tuki koettiin merkityksellisenä. Tutkimustulosten keskiöön nousi kolmannen sektorin keskuksen myönteinen ilmapiiri oppimisympäristönä, sillä se vahvisti osallistujien oppimismotivaatiota ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksia. Oppimisen tukeminen toteutui näin ollen myös kollektiivisesti. Kolmannen sektorin keskuksen toiminta tarjosi osallistujille erilaisia toimijuuksia kielenoppimisen ja vapaaehtoistoiminnan konteksteissa. Osallistajat kokivat kolmannen sektorin keskuksen kieliryhmissä kielenoppimista hidastavaksi tekijäksi eriyttämisen puutteen.</p>	
Asiasanat – Keywords Kielen oppiminen, oppimiskokemukset, maahanmuuttaja, suomi toisena kielenä, dialogisuus, narratiivinen analyysi, etnografia	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TOISEN KIELEN OPPIJUUS KOLMANNELLA SEKTORILLA	4
2.1	Kolmas sektori	4
2.2	Maahanmuuttajat	6
2.3	Toisen kielen oppiminen	7
2.4	Kolmannen sektorin asema maahanmuuttajia koskevassa kielikoulutuspolitiikassa ..	8
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	11
3.1	Sosiokulttuurinen ja dialoginen näkökulma kielenoppimiseen	11
3.1.1	Sosiokulttuurisen näkökulman lähtökohtia	11
3.1.2	Dialogisen kielikäsitteilyn lähtökohtia.....	13
3.2	Tutkielman keskeisiä käsitteitä.....	14
3.2.1	Oppimisympäristö ja toimijuus	15
3.2.2	Affordanssi	16
3.2.3	Motivaatio	16
3.2.4	Informaali- ja non-formaali oppiminen sekä kieli-identiteetti	17
3.3	Oppimisympäristöt, affordanssit ja oppijaidentiteetit suomi toisena kielenä - tutkimuksessa.....	18
4	AINEISTO JA MENETELMÄT	21
4.1	Tutkimusote	21
4.1.1	Etnografinen tutkimusote	21
4.1.2	Narratiivinen tutkimusote.....	23
4.2	Osallistujat	24
4.2.1	Taustatekijöiltään erilaiset osallistujat	24
4.2.2	Eettiset kysymykset.....	26
4.3	Tutkimuskonteksti ja -aineisto.....	27
4.3.1	Kielenoppimista tukevat kieliryhmät ja muu toiminta kolmannen sektorin keskuksessa	27

4.3.2	Tutkimusaineisto	29
4.4	Analyysimenetelminä narratiivinen analyysi ja sisällönanalyysi	31
5	ANALYYSI	34
5.1	Suomen kielen oppimispolut	34
5.1.1	Anastasia on tyytyväinen suomalaisuudestaan	34
5.1.2	Nasimin ripeä pyrkimys kielen osaajaksi	42
5.1.3	Zaid voi ”opiskele kaddulla tai pihalla ihmisiä tutustua ihmisii ei o vaikea”	47
5.1.4	Gazsi: ”Oppia kulla puhua ihmisiä”	55
5.1.5	Emily uuden kieli-identiteetin porteilla.....	59
5.2	Kieli-identiteetin kehittyminen.....	63
5.2.1	Yksilölliset kieli-identiteetit.....	63
5.2.2	Horjuva kieli-identiteetti	65
5.2.3	Itsevarma kieli-identiteetti.....	67
5.3	Suomen kielen oppimiskokemuksia	68
5.4	Oppimismotivaatio	70
5.4.1	Osallistujien tilanteisesti vaihteleva motivaatio	70
5.4.2	Positiivisia motivaatiotekijöitä.....	72
5.5	Kolmannen sektorin toimintakeskuksen oppimisympäristöt.....	75
5.5.1	Merkityksellinen kolmannen sektorin keskus: <i>tosi tosi hieno ja tosi ihanat ihmisiä on täällä ja tutustua kaikille</i>	75
5.5.2	Oppimisen esteet	77
6	TUTKIMUSTULOKSET JA POHDINTA	82
6.1	Monimuotoiset suomen kielen oppimispolut	82
6.1.1	Oppimismotivaatio keskiössä.....	84
6.1.2	Myönteinen ilmapiiri oppimisympäristönä	86
6.2	Tutkimusprosessin arviointia.....	87
6.3	Jatkotutkimusideoita.....	90
	LÄHTEET	91
	LIITE	96

KUVIOT

KUVIO 1: Tutkimuskysymykset.....	3
KUVIO 2: Osallistujat.....	25
KUVIO 3: Anastasian kielenoppimispolku.....	35
KUVIO 4: Nasimin kielenoppimispolku.....	43
KUVIO 5: Zaidin kielenoppimispolku.....	47
KUVIO 6: Gazsin kielenoppimispolku	55
KUVIO 7: Emilyn kielenoppimispolku	60
KUVIO 8: Affektiiviset tekijät.....	85
KUVIO 9: Oppimisen mahdollistuminen.....	86

1 JOHDANTO

Suomi toisena kielenä -oppijoita on yhä enemmän vilkastuneen maahanmuuton myötä. Sen vuoksi myös maahanmuuttajien kielitaitokysymykset ovat olleet viime aikoina entistä enemmän esillä. Esimerkiksi vuonna 2017 Suomeen on muuttanut 31 797 henkilöä. (Tilastokeskus 2019.) Vuonna 2014 ja 2015 Suomeen on saapunut erityisen paljon turvapaikanhakijoita niin kutsutun pakolaiskriisin myötä. Vieraskielisen väestön osuus oli vuoden 2016 lopulla koko väestöstä yli 6 %. (Sisäministeriö 2017; Tilastokeskus 2018, Migri 2017.) Lisääntyneen maahanmuuton vuoksi Suomesta voidaan käyttää monikulttuurisen tai monikulttuuristuvan yhteiskunnan nimitystä. Sillä käsitetään erilaisten etnisten ryhmien rinnakkaiselo (Huttunen 2005: 117).

Jokaisella oppijalla on myös yksilöllinen oppimispolkunsä, johon vaikuttavat muun muassa oppijan kielikäsitukset ja tarjoutuneet kielenoppimistilanteet. Toista kieltä opitaan parhaiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielenkäyttöympäristössä, jossa oppijan toimijuus mahdollistuu tilanteisesti ja hän voi aktiivisesti rakentaa kielelle merkityksiä. Vastavuoroisuus on oppimisprosessissa siis merkityksellistä. (Ks. Suni 2008: 22; Mustonen 2015: 55–56.) Media on kiinnittänyt huomiota maahanmuuttajataustaisten kielenoppijoiden tarpeeseen päästä osallistumaan suomen kielen kurseille, mutta kielenopetuksen resurssit ovat riittämättömät. Näin ollen kurseille saattaa joutua jonottamaan (Jormanainen 2013.) Sen johdosta kolmannen sektorin kielenopetusta tukeva toiminta on kasvattanut suosiotaan.

Tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella suomi toisena kielenä -oppijoiden oppimispolkuja, joiden avulla selvitetään, millaisia mahdollisuuksia maahanmuuttajille on tarjoutunut kielenoppimiseen ja mikä merkitys kolmannen sektorin oppimista tukevalla toiminnalla on heidän oppimiseensa. Tavoitteena on myös tutkia, miten suomi toisena kielenä -oppijat ovat voineet hyödyntää affordansseja eli tarjoumia kielenoppimiseensa erilaisissa oppimisympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa kantasuomalaisten kanssa. Tutkielman kontekstina toimii kolmannen sektorin toimintakeskus, jossa järjestetään kielen oppimista tukevaa toimintaa. Kielenoppijoina ovat eri syistä Suomeen muuttaneita henkilöitä, jotka kokevat tarvitsevansa tukea kielenoppimiseensa. Toimintakeskuksen toiminta on mahdollistunut pääosin vapaaehtoistyön turvin.

Oppimispolkuja on tutkittu toisen kielen oppimisen alalla erilaisista näkökulmista. Niiden avulla on kuvattu yksilöllistä tai yleismaailmallista kielenoppimisen kehittymistä (Mustonen 2015: 14–15.) Oppimispolku-käsitettä on käytetty Suomessa muun muassa Topling- ja Cefling-hankkeiden toisen kielen oppimisen tutkimuksissa (ks. Martin 2010; Cefling 2012; Topling;

Mustonen 2015: 14). Kielenoppimispolulla tarkoitetaan tämän tutkielman osalta kielenoppimisen näkökulmasta merkittäviä ympäristöjä ja tilanteita sekä niissä tapahtuvaa kielenoppimisen kehittymistä (esim. Mustonen 2015: 14–15).

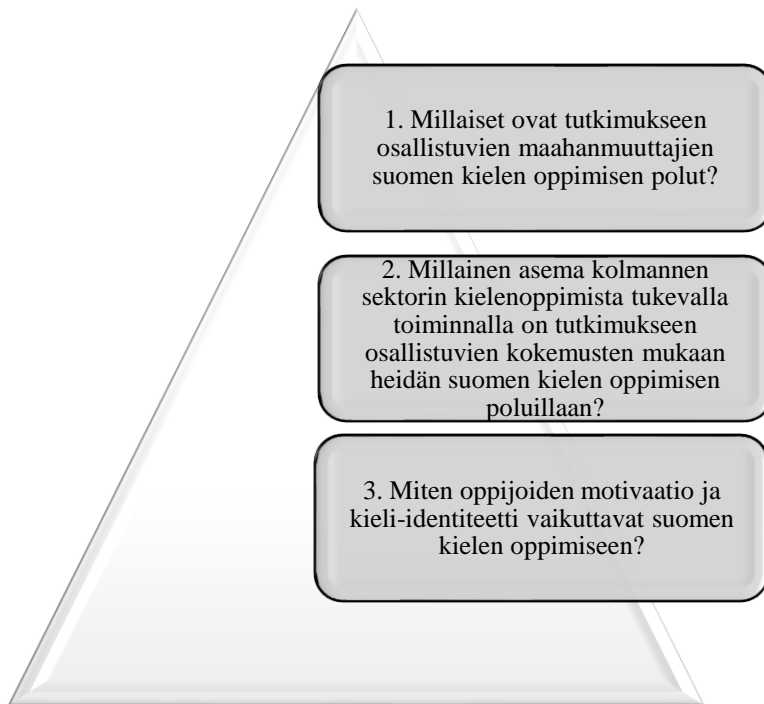
Tässä tutkielmassa tutkitaan maahanmuuttajataustaisten suomen kielen oppijoiden omakohtaisia kielenoppimiskokemuksia. Niitä on tarpeen tutkia, jotta saadaan käsitys erilaisten kielenoppimismenetelmien ja kielenoppimista tukevan toiminnan tarpeesta. Ajallisesti etenevät tarinat ovat merkityksellisiä tutkielman kannalta, sillä kielenoppijoiden omakohtaisia kertomuksia tutkimalla voidaan selvittää myös heidän toimijuuksiaan eri kielikonteksteissa. (Ks. Hänninen 2010: 163; Partanen 2012: 29; ks. Strömmer 2017.) Merkitystä on myös sillä, mitä kielenoppijat ovat halunneet nostaa kerrottavakseen (Busch 2006: 14). Kielenoppimispolkujen tutkimus avaa lisäksi käsityksiä oppijoiden kieli-identiteetistä (esim. Martin 2002). Aiempaa suomi toisena kielenä -oppimisen tutkimusta on laajasti. (Ks. Suni 2008: 33; Mustonen 2015: 14–15.) Kielenoppimista on tutkittu myös kolmannen sektorin kontekstissa, mutta ei juurikaan kielenoppijoiden näkökulmasta (ks. luku 3.3).

Tähän laadulliseen tutkimukseen on kerätty aineisto etnografisella ja narratiivisella otteella haastatteleamalla ja havainnoimalla viittä kielenoppijaa kolmannen sektorin toimintakeskuksessa, jossa järjestetään kielen oppimista tukevaa toimintaa. Tutkimuksen osallistujat ovat eri syistä Suomeen muuttaneita henkilöitä, jotka kokevat tarvitsevansa kielenoppimiselleen tukea. Haastattelut on toteutettu yksilöhaastatteluina. Aineistona olevia kertomuksia analysoidaan pääasiassa narratiivisen analyysin keinoin, jolloin voidaan tutkia, millaisia kertomuksia kielenoppijat muodostavat oppimispoluistaan ja kuinka he merkityksellistävät kertomuksensa (ks. De Fina & Georgakopoulou 2012). Aineistolähtöistä sisällönanalyysia käytetään analyysissä apuna haastatteluiden teemoittelun osalta (Tuomi & Sarajarvi 2013).

Tutkielmani teoreettisina viitekehyksinä toimivat dialoginen kielikäsitys (esim. Lähteenmäki 2002: 188) ja narratiivinen tutkimus (de Fina 2003; Johansson 2005). Tutkin niiden avulla kielenoppijoiden narratiiveja heidän suomen kielen oppimisestaan. Tutkimuksen kohteena ovat ennemminkin kielenoppimisen mahdollisuudet kuin oppiminen.

Dialogisen näkökulman mukaan kieli näyttäytyy dynaamisena ja moniäänisenä sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen keskittyvänä välineenä (ks. Lähteenmäki 2002: 186, 188–189). Kieli käsitetään myös toimintana tai tapahtumisena. Dialogisuuden juuret ovat Bahtinin piirin näkökulmassa. Niiden mukaan konkreettisen kielen käytön havainnointi kuvaa kieltä. Osallistuvan havainnoinnin myötä aukeaa käsitys kielen tilanteisesta vaihtelusta (ks. Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 24, 29.) Koska osallistuva havainnointi toimii osana tätä tutkielmaa, on dialogisuus soveltuva näkökulma kielenoppimisen tutkimiseen. Tutkimustehtävänä on selvittää

maahanmuuttajien kokemuksia heidän suomen kielen oppimisestaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla.



KUVIO 1. Tutkimuskysymykset

Kielenoppija merkityksellistää mahdollisesti kielenoppimisen aiempien oppimiskokemustensa mukaan. Toinen oppija voi oppia kieltä tilanteisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esimerkiksi harrastukseen liittyvässä kontekstissa, kun toinen puolestaan kokee oppivansa sitä luokahuoneopetuksessa, jossa vuorovaikutus keskittyy enemmän oppiaineisiin. Suomen kielen oppimiseen on useita väyliä, jos kielenoppijalla on motivaatiota ja mahdollisuuksia käyttää niitä. Tämän tutkimuksen keskeisinä käsitteinä ovat oppimisympäristö, affordanssi, motivaatio ja informaali sekä non-formaali oppiminen. Muun muassa Livingstone (2001) ja Sahradyan (2015) ovat määritelleet informaalin ja non-formaalin oppimisen käsitteet. Niitä voidaan hyödyntää soveltuvien osin myös tässä tutkimuksessa. Erityisesti oppimisympäristöjen eroja voidaan merkityksellistää edellä mainittujen käsitteiden avulla, koska oppiminen mahdollistuu eri tavalla esimerkiksi spontaanissa vuorovaikutuksessa ja organisoidussa koulutuksessa.

Tutkimus etenee seuraavasti: Esittelen luvussa 2 kolmatta sektoria, maahanmuuttoa ja toisen kielen oppimista. Avaan luvussa 3 teoreettista viitekehystä ja keskeisiä käsitteitä sekä aiempaa suomi toisena kielenä oppimisen tutkimusta. Aineiston ja tutkimusmenetelmät esittelen luvussa 4. Analyysiin pureudun luvussa 5. Lopuksi luvussa 6 pohdin tutkimusprosessia ja esitän jatkotutkimusideoita.

2 TOISEN KIELEN OPPIJUUS KOLMANNELLA SEKTORILLA

Tässä luvussa esitellään suomi toisena kielenä (S2) -oppijoiden taustoja. Lyhyt katsaus Suomen maahanmuuton historiaan avaa näkökulman nykypäivän lisääntyneeseen maahanmuuttoon ja siitä aiheutuvaan suomen kielen oppimisen tarpeeseen. Luvussa esitellään myös kielikoulutuspolitiikan merkitystä suomen kielen oppimismahdollisuuksien suhteen, kuten myös kolmannen sektorin kielenoppimista tukevaa toimintaa ja alan aiempia kielenoppimisen tutkimuksia.

2.1 Kolmas sektori

Vapaaehtoistyön käsite assosioituu kolmanteen sektoriin, sillä käsite suuntautuu yksilön organisoituun toimintaan (Koskiaho 2001: 16). Yhteiskuntasektoreiden alueet voidaan määrittellä esimerkiksi seuraavasti: ensimmäinen sektori kohdistuu markkinoihin ja yrityselämään, toinen valtioon ja julkiseen sektoriin sekä neljäs kotitalouteen. Kolmannen sektorin toimijat ovat varsin hajanainen joukko, sillä kolmas sektori käsittää kansalaisjärjestöjä ja vapaaehtoista kansalaistoimintaa erilaisissa organisaatioissa, joissa toimintaan kuuluvat muun muassa avustusjärjestöt, urheiluseurat ja virkistysyhdistykset. Käsitteenäkään kolmas sektori ei ole yksiselitteinen. Se on lähtöisin Yhdysvalloista 1960-luvulta, jossa se on liittynyt vapaaehtoistyöhön. Tavallisimmin kyseisellä käsitteellä viitataan järjestäytyneeseen toimintaan, ja sen lähikäsitteenä tunnetaan kansalaisyhteiskunnan käsite (Konttinen 2015; Yeung 2002: 11). Se on tosin melko ristiriitainen epäselvän määrittelynsä vuoksi, mutta se kohdistuu tavallisimmin kansalaisten epäviralliseen ja ei-taloudelliseen toimintaan (Koskiaho 2001: 17). Vapaaehtoistoiminta käsitetään osaksi kansalaisyhteiskuntaa (Yeung 2002: 11–12).

Kolmannen sektorin toiminta tuli Suomessa tunnetuksi erityisesti 1990-luvun lamavuosien ajoilta työttömyyttä lievittävänä vapaaehtoistoimintana. Se jäi toimintamalliksi, johon suhtaudutaan edelleen myönteisesti, ja siihen yhdistetään vapaaehtoisuus sekä auttamishalu ja hyväntekeväisyys. Amerikkalaisen hyväntekeväisyysmallin ohella on noussut toinen malli, jonka mukaan toimiminen yhdessä toisten kanssa on keskiössä. Yhteisön käsite on siis keskeinen kolmannen sektorin toiminnassa. (Konttinen 2015; Yeung 2002: 11.) Yhteisöllisyys kaventaa yksilöiden ja sosiaalisten ryhmien välistä kuilua. Kun luottamus vahvistuu, voivat erilaiset ihmiset ja ryhmät verkostoitua keskenään. Se edistää hyvinvointia ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Pyykkönen & Martikainen 2013: 283.)

Vapaaehtoistoimijoiden lisäksi kolmannella sektorilla työskentelee palkattuja työntekijöitä (Eskola & Kurki 2001: 11). Yhteisiä tavoitteita ja jakamista pidetään tärkeänä vapaaehtoistyössä. Yhteisön tarpeet määrittävät myös vapaaehtoistyöntekijän roolin. Motiivina vapaaehtoisuuteen voi olla niin ikään yhteisen hyvän eteen työskentely auttajan tai autettavan roolissa kuin toimiminen aktiivisena kansalaisena. Myös uuden oppiminen tai vapaa-ajan viettäminen tavoitteellisesta näkökulmasta on motivoinut vapaaehtoistointaan. Suomen Punainen Risti on oivallinen esimerkki perinteisestä suomalaisesta vapaaehtoistyön kontekstista. (Leskinen 2016: 6.)

Pyykkösen ja Martikaisen (2013) mukaan kolmannen sektorin toiminta käsittää asemaltaan vakiintuneiden yhdistysten ja säätiöiden tai esimerkiksi osuuskuntien yleishyödyllistä toimintaa yhteistyössä julkishallinnon kanssa, mikä viittaa osittain yritysmaailman piirteisiin. Vakiintuneisuudella tarkoitetaan esimerkiksi rahoitusta, mutta vapaaehtoistointaa määrittää kuitenkin voiton tavoittelemattomuus. (Pyykkönen & Martikainen 2013: 282.) Virtanen ja Salmi (2003) mieltävät kolmannen sektorin toimijoina olevien yhdistysten olevan joko kilpailijoita tai yhteistyökumppaneita julkisen sektorin palveluiden tuottamiselle. Joka tapauksessa kolmannen sektorin toiminnan käsitetään täydentävän julkisen sektorin palveluita. Lisäksi yhdistystoiminta on merkityksellistä demokratian edistäjänä ja ylläpitäjänä. (Virtanen & Näsi 2003: 167.)

Yhdistysten asema on ollut muutoksessa viime vuosikymmeninä, koska yhdistystoiminnalle on ohjattu esimerkiksi työllistymistä edistäviä tehtäviä. Yleishyödyllisten palvelujen tuottaminen on keskeistä erityisesti niille kolmannen sektorin toimijoille, joilla on yhteistyötä julkishallinnon kanssa tai toiminnassa on yritysmaailman piirteitä. Tehtävinä on tuottaa muun muassa palveluja, joissa huomioidaan vähemmistöjen tarpeita, kuten esimerkiksi heikossa työllisyysasemassa olevien henkilöiden kouluttaminen. (Helander & Laaksonen 1999; Pyykkönen & Martikainen 2013: 282–283.)

Kolmannen sektorin toimijoiden tuki maahanmuuttajien kielenoppimiseen on tullut näkyväksi viime vuosien aikana lisääntyneen maahanmuuton vuoksi. Ilmiönä kielenoppimisen tukeminen vapaaehtoisvoimin on melko uusi Suomessa. Se on arvatenkin syntynyt tarvepohjalta mutta myös auttamisen ja kokemuksellisuuden halusta. (Leskinen 2016.) Maahanmuuttajien pääsy osalliseksi yhteiskuntaan helpottuu kolmannen sektorin toimijoiden myötä, mistä toimii esimerkkinä tämän tutkimuksen kontekstina oleva kolmannen sektorin keskus, jossa vapaaehtoistyö on merkittävässä asemassa.

Vapaaehtoistyöstä on tehty viime vuosina tutkimuksia (ks. luku 3.3). Esimerkiksi Leskinen (2016) on tutkinut maisterintutkielmassaan kielenoppimista tukevaa toimintaa

vapaaehtoistyön näkökulmasta. Myös Tourunen (2016) on pureutunut niin ikään maisterintutkimassaan kielenoppimiseen ja sen käyttöön vapaaehtoistyön kontekstissa. Lisäksi Osallisena Suomessa -hankkeen tiimoilta on tutkittu kolmannen sektorin toimijuutta (Leskinen 2016; Pöyhönen ym. 2010).

2.2 Maahanmuuttajat

Kun ulkomaalainen muuttaa Suomeen, voidaan häntä kutsua maahanmuuttajaksi (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013: 33). Käsite ei riitä kuitenkaan avaamaan maahanmuuton taustoja, joita voivat olla esimerkiksi perhesyyt, suojelun tarve, työ tai opiskelu. Tavallisia käsitteitä ovat myös turvapaikanhakija ja pakolainen. Tähän tutkimukseen osallistuneilla maahanmuuttajilla syyt muuttamiseen kohdistuivat perhesyihin ja suojelun tarpeeseen.

Turvapaikanhakijaksi määritellään henkilö, joka hakee suojelua ja oleskeluoikeutta. Jos turvapaikanhakijalle myönnetään turvapaikka, saa hän pakolaistatuksen. Virallisen pakolaistatuksen saa vasta silloin, kun valtio antaa turvapaikan tai henkilö todetaan YK:n pakolaisjärjestön toimesta pakolaiseksi. (Migri 2017; Makkonen & Koskenniemi 2013: 61.)

Muuttajien nimeämisissä on eroja muun muassa sen perusteella, missä henkilö on syntynyt, sillä hänet voidaan määritellä esimerkiksi ulkomaalaistaustaiseksi tai suomalaistaustaiseksi muuttajaksi. Tilastoluokituksena käytetään myös nimitystä maahanmuuttotustainen. Toisen sukupolven maahanmuuttaja tarkoittaa Suomessa syntynyttä henkilöä, jonka vanhemmat tai toinen heistä on syntynyt ulkomailla. Suomalaistaustaisuus on toisinaan tilastojen valossa haastavaa, vaikka synnyinmaa olisikin Suomi (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013: 41–42, 44).

Maahanmuutto on kuulunut Suomeen kautta aikojen, mutta siitä huolimatta maahanmuuttaja-sanalla saattaa olla negatiivinen kaiku (Kärkkäinen 2017: 20). Myös media muokkaa käsityksiä ja nimeämisä maahanmuuttajuudesta. Joitakin mediavälitteisiä maahanmuuttajien nimeämisä on siirtynyt puhekieleen virallisten käsitteiden rinnalle. Etenkin mediavälitteisyyden monimuotoisuus on useiden käsitysten ja nimitysten taustalla, sillä esimerkiksi internet mahdollistaa hyvinkin monimuotoisen sisällöntuotannon. Valtamedian asema portinvartijana on siis heikentynyt, vaikka näkökulmien moninaisuus on lisääntynyt. (Horsti 2013: 304–306.)

Moninaisten nimitysten ja sosiaalisten taustojensa ohella muuttajat ovat erilaisia kielenoppijoita oppimistavoitteidensa ja -kokemustensa vuoksi. Työperusteisesti tai perhesyiden vuoksi maahan muuttaneilla henkilöillä on usein erilainen motivaatio kielenoppimiseen. Koska oppijaryhmä on epäyhtenäinen, on ymmärrettävää, että kielenopetukselta ja

oppimisympäristöiltä vaaditaan monipuolisuutta ja yksilökeskeisyyttä. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidottomalla maahanmuuttajalla on eri lähtökohdat kielen oppimiseen kuin monikielillä työperusteisesti muuttavalla oppijalla. (Ks. Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 164.)

Suomeen työperusteisesti muuttaneet ovat kasvava oppijaryhmä, kuten esimerkiksi terveydenhuoltoalalle työskentelemään tulleet. Työssä selviytyminen vaatii ammatillisen suomen kielen hallintaa, mutta työhön hakeutuessa kielitaidon arviointi voi olla haastavaa. (Ks. Virtanen 2017: 21.) Työperusteisesti muuttaneet ovat myös sinänsä haasteellinen ryhmä, koska he jäävät tavallisesti kotoutumiskoulutuksen ulkopuolelle eikä heidän työnantajansaakaan vaadi välttämättä kielikoulutusta. Näin ollen jäljelle jää omaehtoinen kielikoulutus (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010: 100–101).

Suomen liittyminen Euroopan unioniin on mahdollistanut vapaamman maahanmuuton, jonka seurauksena on lisääntynyt esimerkiksi opiskelu- ja työperusteinen muutto Suomeen. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013: 37.) Globalisoituvan maailman muutokset ovat aikaansaaneet horjuntaa myös käsitykselle suomalaisuudesta, sillä sekin on muutoksessa (Huttunen 2005: 117–118). Lisääntynyt maahanmuutto on asettanut haasteita muun muassa kielikoulutukselle. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanutkin ohjausryhmiä toteuttamaan erilaisia toimenpiteitä esimerkiksi maahanmuuttajien koulutusta varten. (Valtioneuvosto 2019.)

2.3 Toisen kielen oppiminen

Kun kieli ei ole kielenoppijalle äidinkieli eikä vieras kieli, se on toinen kieli. Kyseinen käsite juurtui suomen kieleen, kun maahanmuutto lisääntyi 1980-luvulla. (Sunin 2008: 11.) Suomea opitaan toisena kielenä lähtökohtaisesti kielenkäyttöympäristössä vuorovaikutuksessa (Martin 2016; Sunin 2008: 192; Mustonen 2015: 27–28), joten toinen kieli ei viittaa kielten oppimisen lukumäärään eikä järjestykseen. Suomi toisena kielenä -oppijat osaavat useimmiten ennestään muitakin kieliä kuin äidinkieltään. Yhteiskunnallisen muutoksen seurauksena monikielisyys on arkipäivää nykyään myös Suomessa, joten yksikielisyyden ajattelutapa on jäämässä vähitellen pois. Monikielisten puhujien yhteydessä voidaan käyttää käsitettä *translanguaging*, kun eri kieliä käytetään soljuvasti limittäin. (Martin 2016.)

Käsitykset kielenoppimisesta ovat noudatelleet melko pitkään kielen rakenteen ja sanaston hallintaa irrallisena tietona, mutta ei tilanteisena taitona käyttää kieltä. Kielenoppimisen perinteitä on hallinnut siis formaali oppiminen, joten oppimisen keskiössä ovat olleet oppikirjat,

ja arvioinnin perusteena on ollut tavallisimmin kirjoitettu kieli. (Dufva & Nikula 2010.) Nykytutkimusten valossa kieli käsitetään sosiaalisesti rakentuvaksi.

Funktionaalinen oppimiskäsitys pohjaa näkemykseen kielen käyttöpohjaisuudesta, jonka mukaan kielenoppijan kielenkäyttötarpeet ovat keskiössä ja ohjaavat oppimista tilanteisesti. Toisin sanoen kielen muoto ja merkitys sekä käyttö kuuluvat tiiviisti yhteen. Koska kielenoppiminen funktionaalisen oppimiskäsityksen mukaan tapahtuu useimmiten tilanteisesti kielenkäyttökontekstissa, on funktionaalinen kielenopetus ja -oppiminen relevanttia suomi toisena kielenä -oppijoille. (Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 407.) Nykyään kielenoppimisen suhteen valtaa alaa näkemys siitä, että kieltä ei tarvitse hallita täydellisesti ennen kuin sitä voi käyttää (Dufva & Nikula 2010), vaan kieli toimii viestinnän ja oppimisprosessin välineenä, ja kielivirheet kuuluvat olennaisesti oppimiseen (Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 407).

2.4 Kolmannen sektorin asema maahanmuuttajia koskevassa kielikoulutuspoliitikassa

Kolmannen sektorin toiminta on nousemassa kotoutumistyön tukijaksi. Tällä hetkellä pääasiallisina toimijoina ovat olleet viranomaistahot (ks. Pöyhönen ym. 2010: 56–57). Sosiaaliseen vuorovaikutukseen pääseminen kantasuomalaisten kanssa ei luonnistu välttämättä helposti, jotta kieltä voisi oppia toiminnallisesti. Näin ollen kielenoppiminen ja kotoutuminen viivästyvät.

Kotouttamisen piiriin kuuluvat maahanmuuttajat, jotka ovat saaneet Suomesta oleskeluluvan, oleskelukortin tai oleskeluoikeuden (laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010). Maahanmuuttajien kotouttamisessa ovat osallisena muun muassa työ- ja elinkeinoministeriö sekä TE-keskukset ja kunnat. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2017b.) Kotouttaminen on prosessi, johon kuuluu kielenopetus. Sen tavoitteena on toiminnallinen peruskielitaito eli kielitaidon kuvausasteikon mukainen taitotaso B1.1. (Ks. Kotoutumiskoulutuksen OPS 2012: 24.) Kotouttamisen tarpeen on ennakoitu kasvavan, sillä arvion mukaan esimerkiksi Helsingissä vieraskielisten osuus väestöstä saattaa jopa kaksinkertaistua reilun kymmenen vuoden kuluttua (Työ- ja elinkeinoministeriö 2017b; laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010).

Turvapaikanhakijat pääsevät varsinaisen kotouttamisen piiriin vasta oleskeluluvan saatuaan. Sitä ennen vastaanottopalveluiden toimijoilla on velvollisuus järjestää lain mukaista työ- ja opintotoimintaa, joista toiseen turvapaikanhakijan tulee sitoutua. (L17.6.2011/746, 29 §.) Suomen kielen opetusta järjestetään vastaanottokeskuksissa vaihtelevin tuntimäärin, yleisin

lienee kolme tuntia viikossa. Opetusta antavat esimerkiksi kansalaisopiston opettajat tai SPR:n vastaanottokeskusten työntekijät. (Esim. Migri 2017.)

Vuosina 2012–2015 toimineen SKYOPE-hankkeen myötä on tehty vastaanottokeskusten opintotoiminnan suunnitelma, jonka tarkoituksena on yhtenäistää vastaanottokeskusten suomen kielen opetusta. Kyseinen suunnitelma ei ole kuitenkaan velvoite. Vastaanottokeskuksissa järjestettävän opintotoiminnan pääpaino on suomen kielen alkeisopetuksessa, ja toiminnan tavoitteena on muun muassa tukea turvapaikanhakijaa selviämään kielellisesti ja kulttuurillisesti arjessa. (Rontu & Ruunaniemi 2014: 10.) Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuskeskuksen hankkeen, Jag bor i Oravais – Integrationvägar i svenska Österbotten (Pöyhönen: 2015–2017), avulla on tutkittu muun muassa vastaanottokeskusten opetusta. Minna Bogdanoff (2016) ja Sirku Miikkulainen (2017) ovat tehneet aiheesta maisterintutkielmat.

Suomen kieli sanoo tervetuloa -hanke ja sen toisto-metodi ovat merkittävässä asemassa maahanmuuttajien kielenoppimista tukevassa toiminnassa kolmannella sektorilla. Helsingin yliopistossa suunnitellun toisto-metodin ohjaaminen soveltuu kaikille suomea osaaville. Se on suunnattu erityisesti vapaaehtoistyötä tekeville kielioppaille. Toisto-metodi juontaa juurensa yhteisöllisestä kielenoppimisesta. Metodi perustuukin puheen toistamiseen mallin mukaan yhteisöllisesti. Metodi on suunniteltu suomen kielen alkeisoppimista varten ja siihen kuuluu laaja materiaalipaketti. Lisäksi kielenoppijan oppimista tuetaan oppimistilanteissa niin sanotun puhuvan sanakirjan eli suomea puhuvan henkilön avulla. (Suomen kieli sanoo tervetuloa 2017.)

Maahanmuuttajien koulutuspolkujen nopeuttaminen ja joustavat siirtymät -työryhmän toimenpide-esitysten mukaan maahanmuuttajien kielitaidon kehittämiseen pitäisi olla monipuoliset mahdollisuudet. Lisäksi kielitaitoa pitäisi arvioida suunnitellusti vaiheittain. Tavoitteena on hyvän kielitaidon turvin sopeutuminen yhteiskuntaan ja sen kautta tasa-arvon toteuttaminen. TE-toimistot järjestävät kielitaidon lähtötasotestejä alkukartoituksissa, jotta maahanmuuttajat ohjautuvat kotoutumiskoulutuksessa kielitaitoaan vastaavaan ryhmään. Raportissa viitataan myös turvapaikanhakijoiden hyödyntämään vapaaehtoistoimintaan ja kannustetaan omatoimisuuteen. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2017a: 17, 19–20.) Kolmannen sektorin kielenoppimista tukevalla toiminnalla on nähtävissä siten selkeä tarve, jotta kielenoppijoiden omatoimisuus voisi toteutua.

Maahanmuuttajien kotouttamisen suunnittelua edisti myös mittava Osallisena Suomessa -hanke, jonka kehittämissuunnitelman laati Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Hankkeen osapuolet olivat Suomen Kulttuurirahasto, sisäasiainministeriö, työ- ja elinkeinoministeriö sekä opetus- ja kulttuuriministeriö, Svenska kulturfonden sekä Suomen Kuntaliitto. Kyseisen kehittämissuunnitelman funktiona oli huomioida erilaisten

maahanmuuttajien kotoutumistarpeet, mutta tukea myös kaksisuuntaista kotoutumista, jolla tarkoitettiin valtaväestön ja maahanmuuttajien suhteita. Hankkeessa nähtiin kokonaisvaltaisessa kotouttamistyössä viranomaistyön lisäksi kolmannen sektorin toiminta, mikä asettui usein vapaaehtoistyön kontekstiin. (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010: 16, 18.)

Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) puoltaa kotoutumista tukevaa ja edistävää toimintaa, johon lukeutuu monipuolinen yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Valmisteilla oleva uusi kotoutumislaki ei pelkästään kannusta yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa vaan edellyttää sitä. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2017b.)

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseni teoreettisina viitekehyksinä toimivat sosiokulttuurinen ja dialoginen näkökulma kielenoppimiseen. Niiden avulla mahdollistuu eri konteksteissa tapahtuneen kielenoppimisen tutkiminen, koska käsitys kielen tilanteisesta vaihtelusta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta on merkityksellistä niin sosiokulttuurisessa kuin dialogisessakin näkökulmassa (ks. Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 30). Taustalla on ajatus dialogisen ja sosiokulttuurisen näkökulman samansuuntaisuudesta, sillä molempien näkökulmien mukaan yksilö ja sosiaalisuus ovat yhteenkietoutuneita. Näkökulmien käsityksenä on siis yksilön tietoisuuden kehittyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Ks. Suni 2008: 190.) Kielenoppimisen edellytyksenä ovat erilaiset kielenkäyttökontekstit, joissa sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistuu.

3.1 Sosiokulttuurinen ja dialoginen näkökulma kielenoppimiseen

3.1.1 Sosiokulttuurisen näkökulman lähtökohtia

Sosiokulttuurisuus on monisäikeinen teoria, jonka eri näkökulmat keskittyvät kielen sosiaalisuuteen. Kieli nähdään esimerkiksi toiminnallisena välittäjänä. (Ks. esim. Lantolf 2000: 7–8.) Sosiokulttuurinen teoria on ollut edelläkävijä uudenlaisen funktionaalisen kielikäsitteen muodostamisessa, minkä mukaan kieli nähdään todellisuuden rakentajana, kielenoppija puolestaan sekä omaksujana että osallistujana. (Nikula 2010.)

Toisen kielen tutkimukseen tulleen sosiokulttuurisen näkökulman juuret juontuvat psykologiasta ja kasvatustieteistä. Tarkemmin ottaen ne perustuvat psykologi Lev Vygotskyn näkemyksiin, joita on sittemmin sovellettu muun muassa koulutukseen. Toisen ja vieraan kielen alan sosiokulttuurista tutkimusta toimintateoreettisesta näkökulmasta on edistänyt muun muassa James Lantolf. Vygotskyn teorioista ja näkemyksistä käytetään myös nimityksiä vygotskilaisuus ja vygotskilainen lähestymistapa. Vygotskyn eri näkemysten taustalla vaikuttaa ajatus ihmisestä osana kulttuuria ja historiaa. Kielenoppiminen ja muut sosiokulttuuriset tekijät ovat siis keskeisiä yksilön kehityksessä. Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan kielellä on toiminnallinen status, sillä se toimii välittäjänä vuorovaikutuksessa. (Alanen 2002: 201–202; Suni 2008: 25–26.)

Kieli näyttäytyy Vygotskylle kehittymisen kohteena yhtä lailla kuin kognitiokin. Niiden välinen suhde muuttuu hänen näkemyksensä mukaan sen myötä, kun kehittymistä tapahtuu. Vygotsky käsittää yksilön kehittymisen saavan alkunsa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, josta se siirtyy yksilön sisäiselle tasolle. Se on yhtenä selittävänä tekijänä Vygotskyn tärkeänä pitämälle välittymisen käsitteelle, mikä tarkoittaa toimintaa eri tekijöiden välillä, kuten esimerkiksi kielen ja yksilön sekä ympäristön välillä. (Alanen 2002: 210, 216, 218.) Vygotskyn näkemysten perusteella ympäristöllä on siis merkittävä osuus yksilön kielenoppimisprosessissa, sillä yksilön kognitio rakentaa merkityksiä ympäristön vaikutteista, joita ovat esimerkiksi kulttuuriset symbolit. Kognitio ja ympäristö toimivat näin ollen vuorovaikutuksellisessa suhteessa. (Lantolf 2000: 3.)

Nykyään toisen kielen oppimisessa on vallalla kognitiivisten ja sosiaalisten näkökulmien prosessimainen rinnakkaisuus eli sosiokognitiivisuus. Täten kieli ei näyttäydy pelkästään joko rakenteellisena tai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytettävänä, vaan kielenoppiminen on prosessi. Näin ollen kielen funktionaalisuus on keskeistä. Kielen käyttö nähdään siis osana kielen oppimista. Se vaatii puolestaan osallisuutta erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. (Mustonen 2015: 25–27; Partanen 2012: 18.) Kun oppijalle mahdollistuu pääsy kielenkäyttötilanteisiin, on myös toisten antama tuki mahdollista.

Vygotskyn teorian, **lähikehityksen vyöhykkeen** (*zone of proximal development*), keskiössä on toisten antama tuki silloin, kun oppija ei selviydy vielä itsenäisesti tehtävistä. Lähikehityksen vyöhyke on metafora, jonka avulla voidaan saada käsitys oppijan kehitystasojen vaiheista, jolloin muiden antama tuki on tarpeellinen. (Lantolf 2000: 16–17.) Vygotsky (1982) näkee kasvatustieteellisten tutkimustensa perusteella lähikehityksen vyöhykkeen täsmentyvän siis oppijan todellisen kehitystason ja muiden tuella mahdollistuneen kehitystason väliseksi vyöhykkeeksi (Vygotsky 1982: 184). Alasen (2002) mukaan Vygotsky on pitänyt keskeisenä vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyy läheisesti tuetun oppimisen käsite: **oikea-aikainen kollektiivinen tuki** (*scaffolding*). Sen merkitystä avaa konkreettisemmin rakennusteline-vastine, joka kuvaa Jerome Brunerin käsitteen ideologiaa: metaforisesti kesken kehityksen eli rakenteilla olevaan oppimiseen saadaan muiden tuen avulla rakennusaineita. (Alanen 2002: 221.) Lähikehityksen vyöhyke määrittyy yksilöllisesti, joten sen tunnistaminen saattaa olla haasteellista. Yksilöllinen lähikehityksen vyöhyke todentaa yksilöllisen tuen tarvetta. Näin on myös scaffoldingin ollessa kyseessä. Tukea ei enää anneta, kun oppija kykenee suoriutumaan oppimastaan asiasta itsenäisesti. Toimintaa voidaan verrata rakennuksen valmistumiseen, jolloin rakennustelineet puretaan. Huomionarvoista on, että tuen ei tarvitse olla yksisuuntaista, vaan se voi olla yhtä lailla vastavuoroista viestintää (Ks. Suni 2008:

116–119.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään sekä yksisuuntaista että vastavuoroista tukemista lähikehityksen vyöhykkeellä.

Mustosen (2015: 27) mukaan toisen kielen oppimista tutkitaan yhä enemmän sosiokognitiivisen lähestymistavan mukaan, mikä tarkoittaa sekä kognitiivisten että sosiaalisten näkökulmien huomioon ottamista oppimisessa. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa voidaan puhua sosiaalisesta käännteestä. Sosiaalisen ja kognitiivisen vuorovaikutustoiminnan nivoutuminen vahvistaa käsityksiä prosessimaisesta kielenoppimisesta, joka mahdollistuu sosiaalisessa toiminnassa (Dufva ym. 2011: 30).

3.1.2 Dialogisen kielikäsitteilyn lähtökohtia

Dialogisuuden juuret yhdistyvät niin kutsuttuun Bahtinin piiriin 1920-luvulle, jossa vaikutti Mihail Bahtinin ohella Valentin Vološinov (Lähteenmäki 2002: 179; Suni 2008: 20). Bakhtin (1986: 60) käsittää kielen liittyvän tiiviisti kaikkeen toimintaan, jossa se muuttuu tilanteisesti. Bahtinin mukaan elämä on siis kokonaisuudessaan dialoginen prosessi. Alun alkaen dialogisuus on peräisin kirjallisuuden- ja kulttuuritutkimuksesta. Kielitieteessä dialogisuus käsitetään suuntaukseksi, jonka myötä voidaan tarkastella monipuolisesti kielen käyttöä, joka on lähtökohdaltaan sosiaalista ja kognitiivista. (Sunin 2008: 20–21.) Bakhtinin (1986: 121) mukaan merkitys ja ymmärtäminen ovat dialogia. Täten sanat eivät kuulu pelkästään puhujalle, vaan Bahtin käsittää myös kuulijalla olevan oikeuden niihin.

Dialoginen ajattelutapa keskittyy konkreettisen kielenkäytön tutkimiseen. Bahtinin kielifilosofia pohjautuu hänen uraansa kirjallisuudentutkijana, joten dialogisuus voidaan ymmärtää myös intertekstuaalisuuden käsitteen kautta, sillä bahtinilaisuuden mukaan kieli pohjautuu aina aiempiin vuorovaikutustilanteisiin. Kielen jatkumo on siis erityisen merkityksellistä, samoin kielenkäyttökonteksti. Kielen heteroglossia on ilmeistä, sillä kieli on vaihtelevaa ja dynaamista erilaisine kielimuotoineen, kuten eri murteineen. Heteroglossia eli kielen kerroksellisuus ja muuttuvuus toteutuu kielen sisällä, mutta myös kielten välillä. Kielten vuorovaikutus ilmentää siis kielen kerrostuneisuutta, mikä voidaan havaita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Koska kieli nähdään kerrostuneena, on myös monikielisyys ilmiselvää. (Dufva 1999: 23; Lähteenmäki 2002: 186–187.) Kielen heteroglossia voidaan käsittää positiivisena tai negatiivisena ilmiönä, sillä kielet ja kielimuodot voivat erottaa tai yhdistää kielenkäyttäjää esimerkiksi sanojen merkityksistä rakentuvien ryhmäkohtaisten ideologioiden mukaan (Lähteenmäki 2002: 186–187).

Sosiokulttuurinen kielitutkimus pohjaa Vygotskyn lisäksi Bahtinin ja Vološinovin

teorioihin, joita on hyödynnetty muun muassa maahanmuuttajien kieli-identiteetin rakentumisen tutkimisessa. Niiden perusteella kielenoppijoiden identiteetti käsitetään epäyhtenäiseksi ja dynaamiseksi sekä tilanteisesti muuttuvaksi. (Iskanus 2006: 77–78.) Myös dialogisessa suuntauksessa kieli käsitetään dynaamisena systeeminä, jossa heteroglossia toteutuu, koska kieli vaihtuu. Kieli siis rakentuu ja vaihtelee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kuten edellä esitettiin. Viime vuosisadalla kieli kuvautui puolestaan saussurelaisen ajattelun mukaisesti järjestelmäluonteisena, formalistisena, jolloin kieli käsitettiin enemmänkin esineellisenä eikä toiminnallisena. Vološinov, joka oli dialogisen suuntauksen edustaja, kritisoi Saussuren kielitieteellisiä näkemyksiä. Hän halusi uudistaa konkreettisen kielenkäytön näkyväksi muun muassa kielitieteellisessä analyysissä. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 23–25.)

Van Lierin (2002) ekologinen näkökulma avaa käsityksiä muun muassa ympäristön ja toimijuuden välisistä suhteista, jotka edesauttavat oppimista. Niitä voivat olla esimerkiksi kielenoppijan ja opettajan välinen suhde tai fyysisen tilan ja oppijan suhde, jossa ovat myös materiaalit ja kehollisuus merkityksellisiä. Van Lierin mukaan konteksti on aina keskiössä, sillä kielenoppiminen nähdään prosessiksi, jossa voidaan hyödyntää ja syventää eri konteksteissa opittua toisiin konteksteihin. Näin ollen aiemmin opittu jossain toisessa kontekstissa toimii siltana seuraavaan kontekstiin. (Van Lier 2002: 141, 144; Strömmer 2017: 25.)

Dialogisen ajattelutavan lisäksi tässä tutkielmassa voidaan hyödyntää osittain ekologista näkökulmaa, kun tarkastellaan kokemuksia oppimisympäristössä tapahtuvasta oppimisesta erilaisten suhteiden näkökulmasta. Strömmerin (2017: 25) mukaan ekologinen näkökulma lukeutuu sosiokognitiivisen kielentutkimuksen suuntauksiin sosiokulttuurisen ja dialogisen taustansa vuoksi.

3.2 Tutkielman keskeisiä käsitteitä

Keskeisinä käsitteinä toimivat **oppimisympäristö**, **affordanssi** ja **motivaatio**. Oppimisympäristö nähdään tilanteisena ympäristönä. Affordanssin käsitteen avulla voidaan puolestaan selvittää kielenoppimisen mahdollistavia tarjoumia. Motivaatio käsitetään muuttuvana prosessina. Myös **informaali** ja **non-formaali oppiminen** ovat tutkielmassa merkitykselliset. Niiden välityksellä voidaan tutkia, miten ja missä oppiminen on tapahtunut ja kieli-identiteetti kehittynyt. **Toimijuuden** käsitteen kautta avataan yhteisön jäsenyyden myötä syntyvää tilanteista ilmiötä. **Kieli-identiteetin** käsitteen avulla keskitytään kielenoppimisen kehittymiseen.

3.2.1 Oppimisympäristö ja toimijuus

Tässä tutkielmassa käsitetään oppimisympäristö laajaksi tilanteiseksi ympäristöksi, jossa oppimista ja sen tukemista tapahtuu. Myös tilat ja paikat sekä oppimateriaali käsitetään oppimisympäristöksi, mutta ne ovat vain osa monipuolista oppimisympäristön käsitettä. Oppimisympäristössä mahdollistuvan oppimisen tavoitteena on muun muassa erilaisten jäsenyyksien tavoittelu yhteisöissä. (Ks. Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 404–407.) Konventionaalisesti oppimisympäristön käsite on mielletty esimerkiksi luokkahuoneeksi tai verkkoympäristöksi, joissa oppiminen on mahdollistunut pedagogiikan avulla. Nykyään oppimisympäristö käsitetään kuitenkin laajaksi kokonaisuudeksi, joka mahdollistaa yksilöllisen oppimisen prosessimaisesti muun muassa yhteisön tuella. Oppimisen tunnistaminen nähdään keskeiseksi. (Jalkanen, Järvenoja & Litola 2012: 68–69.) Oppimisympäristö ja toimijuus sekä affordanssi ovat läheisessä suhteessa toisiinsa, sillä ympäristö tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen, jos oppija saa mahdollisuuden ja kykenee hyödyntämään niitä (Jalkanen 2015: 43). Täten sosiaalinen vuorovaikutus yhteisön jäsenenä eri tilanteissa ja konteksteissa on varsin merkityksellistä kielenoppimisen näkökulmasta (esim. Mustonen 2015: 58).

Toimijuus rakentuu yksilön kyvystä toimia ympäristössään ja hyödyntää sieltä oppimisen kannalta merkittäviä tarjoumia. Toimijuus voidaan määritellä eri tieteenaloilla eri tavoin. Tässä tutkielmassa toimijuus nähdään vuorovaikutuksen myötä syntyneenä tilanteisena ilmiönä. (Ks. esim. Virtanen 2017: 37.) Toimijuus vaatii mahdollistuaakseen pääsyn erilaisiin konteksteihin. Toimijuus on olennainen osa kielenoppimispolkua, koska sen avulla voidaan määritellä myös identiteettiä eri tavoin.

Oppimisympäristö voidaan käsittää siis sosiaalisesti tilaksi, jonka toimijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppimisen tavoitteista ja konteksteista johtuen toimijoiden roolit vaihtelevat, samoin oppimistaitojen kehittyminen. (Aalto ym. 2009: 406.) Aron (2013) mukaan kielenkäyttö voi varsinaisissa opetustilanteissa erota hyvinkin paljon autenttisista kielenkäyttötilanteista, koska esimerkiksi luokkahuoneopetuksessa korostuvat helposti kielen rakenteelliset seikat ja niin sanottu opettajan kieli, joka voi olla muodollista ja selkokielistä. Autenttisia kielenkäyttötilanteita mukailevia harjoituksia voidaan toki toteuttaa luokkahuoneessakin, mutta ne eivät vastaa luonnollista tilanteista kielenkäyttöä. (Aro 2013: 19.) Näkemys oppimisympäristöstä laajana sosiaalisena tilana avaa käsitystä opettajan ja oppijan rooleista sekä oppimisen

päämäärän asettajasta, sillä opettaja ei välttämättä ole oppimisprosessin suunnan ohjaaja. Se herättää myös kysymyksiä kielen omistajuudesta ja asiantuntijuudesta. (Aalto ym. 2009: 406.)

3.2.2 Affordanssi

Affordanssin eli tarjouman käsite kuvaa mahdollisuuksia, joita kielenoppija voi hyödyntää oppimiseensa oppimisympäristöistä eri kielellisten tarjoumien myötä. Kyse on oppijan ja ympäristön välisistä kytköksistä. (Strömmer 2017: 28; Mustonen 2015: 57.) Ympäristö ja siellä tapahtuva aktiivinen toiminta tarjoavat erilaisia tapoja yhdistää kieltä sen käyttöön. Kun oppija havainnoi itse ympäristöä, poimii hän itselleen tarjoumat. Tarjoumien havaitseminen on keskiössä, sillä kaikki tarjoumat eivät ole relevantteja jokaiselle oppijalle eivätkä näin ollen edistä oppimista. Koska kieltä on kuitenkin kaikkialla ympäristössä, tarjoutuu oppijalle monia kielenoppimisen mahdollisuuksia, jos hän on aktiivinen. Tarjoumat mahdollistuvat usein toimijuuden kautta. (Van Lier 2002: 144, 146–147; van Lier 2000: 252–253.) Strömmer (2017) korostaa kuitenkin, ettei oppijan aktiivisuus aina mahdollistu, sillä osallistumismahdollisuudet eri resursseihin voivat olla rajatut. Kaikki toiminta ei ole siis kaikille avointa. (Strömmer 2017: 29.) Kielenoppimispolkujen tutkimisessa edellinen seikka on huomionarvoinen, koska kielijäsenyyksien tavoittelu eri yhteisöistä saattaa kestää hyvinkin kauan.

3.2.3 Motivaatio

Motivaatiota voidaan tutkia eri näkökulmista eri teorioiden avulla. Tässä tutkielmassa motivaatio nähdään muuttuvana prosessina, johon vaikuttavat usein affektiiviset tekijät. Täten eri motivaatioteorioita on syytä yhdistellä. Dörnyei (2005) käsittää motivaation dynaamiseksi, jatkuvasti muuttuvaksi prosessiksi, jonka myötä tyhjentäviä vastauksia ihmisen käyttäytymisestä ja ajattelusta ei ole saatavilla (Dörnyei 2005: 66). Käsitteenäkään motivaatio ei ole yksiselitteinen. Kielitoimisto (2006) määrittelee motivaation seuraavasti: *johonkin toimintaan johtavien motiivien kokonaisuus, vaikuttimet, syyt, perusteet, motiivointi. Voimakas, heikko motivaatio. Hänellä on vahva motivaatio opiskeluun* (Grönros, Eija-Riitta 2006: 248).

Toisen kielen oppimiseen liittyviä motivaatioteorioita ja tutkimuksia on useita eri aikakausilta. Eräs merkittävimpiä on Robert Gardnerin ja Wallace Lambertin motivaatioteoria vuodelta 1972. Gardner ja Lambert jakavat motivaation integratiiviseen ja instrumentaaliseen kielenoppijan asenteiden mukaan. Näin ollen kielenoppiminen käsitetään joko välineenä

esimerkiksi paremman sosiaalisen aseman saavuttamiseksi tai se toimii integroivassa merkityksessä kielijäsenyyden saavuttamiseksi. (Ks. Dörnyei 2005: 67–68; Iskanus 2006: 72–73.)

Gardnerin ja Lambertin teorian katsotaan olevan nykyään vanhahtava (ks. esim. Dörnyei 2005; Iskanus 2006), koska toisen kielen oppijoiden motivaatiot ovat muuttuneet yhdessä kansallisten ja kansainvälisten muutosten vuoksi, joita ovat esimerkiksi muuttoliike ja globalisaatio (ks. Ushioda & Dörnyei 2009: 1).

Gardnerin ja Lambertin teorian ulkopuolelle jäävät tilanteiset motivaation vaihtelut (Iskanus 2006: 73). Ne ovat kuitenkin merkityksellisiä tämän tutkielman oppimispolkujen tutkimisen kannalta. Virtasen (2017: 405) mukaan motivaatiolla on tilanteisuuden lisäksi yhteys identiteettiin. Ushioda (2011) esittää identiteetin olevan monimuotoista, koska se voidaan jakaa Zimmermanin diskursiivisen ja sosiaalisen mallin mukaisesti kolmeen eri tasoon.

Dörnyein kolmitasomalli on osittain sovellettavissa tämän tutkielman motivaation tutkimiseen, vaikka se soveltuu paremmin luokahuoneopetuksen tutkimiseen. Sen ensimmäinen taso, *language level*, käsittää esimerkiksi integratiivisia ja instrumentaalisia kielenoppimistavoitteita. Toinen taso, *learner level*, kuvaa oppimisprosessivaihetta, jossa omat kyvyt ja persoonallisuus ovat keskiössä. Kolmas taso, *learning situation level*, keskittyy tilannekohtaisiin tekijöihin, kuten opettajan persoonallisuuteen ja ryhmässä motivointiin. (Dörnyei 2010: 18–19.) Asenteet voidaan jakaa kognitiivisiin ja affektiivisiin. Kieliasteisiin vaikuttavat esimerkiksi ikä ja sukupuoli sekä kieli- ja kulttuuritausta (Iskanus 2006: 73).

3.2.4 Informaali- ja non-formaali oppiminen sekä kieli-identiteetti

Eri oppimisympäristöissä voi tapahtua oppimista formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimisen kautta. Ne valottavat oppijan kieli- ja viestintätilanteiden erilaisuutta. (Esim. Livingstone 2001: 1–2; Jalkanen ym. 2012.) Informaali oppiminen on mitä tahansa spontaania oppimista eri konteksteissa. Se on epävirallista, koska oppimiselle ei ole määritelty opetussuunnitelmaa. Oppiminen voi toteutua kollektiivisesti tai itseohjautuvasti, kuten esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Livingstone 2001: 4.) Non-formaali oppiminen on puolestaan osittain organisoitua, esimerkiksi vapaaehtoistoiminnassa tai aikuiskoulutuskursseilla tapahtuvaa. (Livingstone 2001: 2; Sahradyan 2015.) Erotuksena edellisiin on organisoitu formaali oppiminen, jota sivutaan tässä tutkielmassa, mutta se ei ole keskiössä (ks. Livingstone 2001: 2).

Käsitteenä identiteettiä on tutkittu alun perin psykologiassa, mutta sen tutkiminen on sittemmin laajentunut eri tieteenaloille, joissa sitä tutkitaan erilaisista näkökulmista. Yleisesti

ottaen identiteetillä käsitetään nykyään subjektiivisia kokemuksia laajempia yhteisöllisiä saamuksia. Sosiaalipsykologinen näkemys käsittää identiteetin osaksi ihmisen minäkäsitystä sosiaalisine ja persoonallisine puolineen. Ihmisen käsitykset ja kokemukset itsestään ja muista ihmisistä sekä ryhmistä hänen ympärillään muodostavat identiteetin. Identiteetillä voidaan käsitellä myös joissakin kielellisissä yhteisöissä valtaan liittyviä kysymyksiä. (Iskanius 2006: 39, 41–42.) Identiteetit muuttuvat tilanteisesti. Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa identiteetti rakentuu kielen avulla. Yksilön identiteetti vaikuttaa toisaalta vuorovaikutustilanteen rakentumiseen. (Ks. Block 2006: 36–39.)

3.3 Oppimisympäristöt, affordanssit ja oppijaidentiteetit suomi toisena kielenä -tutkimuksessa

Toisen kielen oppimisen polkuja on tutkittu aiemmin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen Cefling- ja Topling-hankkeiden toimesta (esim. Mustonen 2015; Seilonen 2013). Professori Martinin luotsaama Topling-hanke toteutui vuosina 2010–2013 ja Topling-hanke 2007–2009. Suomen Akatemian ja Jyväskylän yliopiston rahoittamien hankkeiden tavoitteina on ollut tutkia toisen ja vieraan kielen oppimista muun muassa kielellisen rakenteen kautta. Hankkeiden suomenkielisissä nimissä esiintyy oppimisen polut. (Jyväskylän yliopiston hankkeet 2012.)

Mustosen (2015) väitöstutkimus on yksi Cefling-hankkeeseen liittyvä tutkimus, jonka teoreettisessa viitekehyksessä yhdistyy useita näkökulmia, kuten ekologinen ja dialoginen näkökulma. Mustonen on tutkinut suomi toisena kielenä -oppijoiden tekstejä lähinnä paikkojen ja tilojen ilmausten suhteen. Tutkimuksen keskiössä on käytössä kehittyvä kieli ja osallisuus. Myös tutkimustulokset valottavat kielenoppimista suhteessa osallisuuteen, sillä kielitaidon on havaittu kehittyvän kielenkäyttötilanteiden osallisuuden myötä. (Mustonen 2015: 13, 16–17, 305.)

Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden suomen kielen oppimista on aiemmin tutkinut samantapaisesta näkökulmasta mm. Strömmer (2017) väitöstutkimuksessaan ja maisterintutkimussaan (Strömmer 2017; ks. myös Partanen 2012). Tutkimukset keskittyvät samaan aiheeseen eli siivoustyössä työskentelevien maahanmuuttajien kielenoppimiskäsitysten ja kokemusten tutkimiseen. Tutkimusten aineistonkeruussa on hyödynnetty etnografista otetta, mikä on yhteytenä tähän tutkimukseen. Koska Strömmerin tutkimusten keskiössä ovat kielenoppimisen mahdollisuudet ja rajoitteet sekä työyhteisön tuki, on tutkimuksissa huomioitu oppimisen

näkökulmasta merkityksellisiä tarjoumia eli affordansseja ja niiden hyödyntämistä siivoustyön kontekstissa. Affordanssit ovatkin yhtymänä tähän tutkimukseen.

Strömmerin (ks. Partanen 2012) mukaan maahanmuuttajien kielenoppimiskäsitysten tutkiminen on hyödyllistä, sillä kielenoppijoiden toimintaa voidaan havainnoida niiden kautta. Esimerkiksi kielenoppijan käsitys siitä, voiko kieltä puhua oppimisen varhaisessa vaiheessa vai vasta sitten, kun hallitsee kielen täydellisesti, vaikuttaa oppijan käyttäytymiseen kieliyhteisössä. (Partanen 2012: 29.) Näkökanta on tärkeä myös tämän tutkimuksen kielenoppimispolkujen tutkimisessa. Strömmer (2017) pohtii tutkimustuloksissaan muun muassa kielenkäytön sosiokognitiivisuuden osuutta kielenoppimiseen eli kontekstin merkityksellisyyttä, mutta myös merkityksellisten tarjoumien soveltamista oppimiseen. Tarjoumat vaativat usein vuorovaikutuksellista tuettua yhteistoimintaa, jotta niiden hyöty mahdollistuu kielenoppijalle. Sen vuoksi sekä ympäristö että oppijan motivaatio ovat Strömmerin mukaan merkityksellisiä kielenoppimisen suhteen. Tutkimustulokset valottavat suomenkielisen keskustelun tärkeyttä edellä mainitussa prosessissa. Strömmer näkee myös oppimisympäristön myönteisen ilmapiirin keskeiseksi, sillä muiden jakama tuki ja hyväksyminen edesauttavat oppimista. (Strömmer 2017: 79–81.)

Leskinen (2016) on tutkinut maisterintutkielmassaan vapaaehtoisten käsityksiä maahanmuuttajien kielenoppimista tukevasta kieliryhmätoiminnasta ja kielenoppimisesta kolmannen sektorin kontekstissa. Leskisen tutkimuksen näkökulma on vapaaehtoistoiminta, jota on tutkittu diskurssintutkimuksen sekä dialogisen käsitystutkimuksen valossa. Leskinen on hyödyntänyt tutkimusmenetelmänä myös äänen käsitettä. Hänen tutkimustulostensa mukaan kieliryhmätoiminta on käsitetty ristiriitaisesti, sillä keskeisiksi diskursseiksi ovat nousseet sekä koulutus että vapaaehtoistyö. Kieliryhmätoiminta on näyttäytynyt siis vapaaehtoisten käsitysten mukaan koulutusta täydentävänä, mutta silti siitä on välittynyt muodollisen koulutuksen piirteitä. Vapaaehtoisten kielenoppimiskäsitykset ovat painottuneet enimmäkseen formaalin opetuksen näkökulmaan, jossa on näkemyksiä vieraan kielen opettamisesta. Lisäksi vapaaehtoisten kielenoppimiskäsityksiin ovat kuuluneet oleellisesti oppikirjat ja kieliopin hallitseminen. Oppimisen ja opettamisen raja on näyttäytynyt käsityksissä häilyvänä. Kielenoppimiskäsityksistä on noussut käyttöpohjaisen kielenoppimisen näkökulma, mikä on mielletty arjen konteksteissa tapahtuvaksi oppimiseksi. (Leskinen 2016: 80–82.)

Haapasen (2014) maisterintutkielman keskiössä ovat lukiossa suomea toisena kielenä opiskelevien kielelliset elämäkerrat ja identiteetit, joita hän on tarkastellut etnisyyden, kulttuurin ja suomi toisena kielenä -oppijan identiteetin valossa. Tutkimusmenetelmänä Haapanen on käyttänyt dialogista käsitysanalyysia. Koska tutkimukseen osallistuneet kielenoppijat olivat

monikielisiä, oli ymmärrettävää, että tutkimustulokseksi nousi se, ettei kieli-identiteettiä voi arvottaa yhden kielen eikä kielitaidon mukaan. Siitä kertoi myös osallistujien tietoinen käyttäytyminen tilanteisesti erilaisten kulttuurien mukaan. Haapasen tutkimustuloksissa näyttäytyi myös äidinkielen ja toisen sekä vieraan kielen nimeämisen mielekkyyden haastaminen. Haapasen tutkielma linkittyy tähän tutkielmaan kielielämäkertojen osalta. (Haapanen 2014: 70–71.) Elämäkertatutkimus on samansuuntainen tämän tutkimuksen kanssa, sillä molemmat keskittyvät elämäntarinoihin, jotka ovat narratiiveja (Hirsjärvi & Hurme 2001: 161–162).

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Tutkimusote

4.1.1 Etnografinen tutkimusote

Tutkimus on toteutettu narratiivisella ja etnografisella otteella, jotta on voitu tutkia laadullisin keinoin osallistujien kokemuksia heidän suomen kielen oppimisestaan (Eskola & Suoranta 1999: 86–87). Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen keskiössä on ihminen niin tutkittavana kuin tutkijanakin. Koska laadullinen tutkimus pohjaa fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, ovat siinä oleellisia kokemukellisuus ja merkitys sekä yhteisöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2013: 34.)

Hänninen (2010: 174) pitää eettisesti arvokkaana sitä, että narratiivinen tutkimus tarjoaa tutkimukseen osallistuville mahdollisuuden oman äänen kuuluviin saamiselle. Osallistujan äänen kautta mahdollistuu ymmärtäminen ja tulkinta (Tuomi & Sarajärvi 2013: 34). De Finan (2003) mukaan narratiivisuuden välityksellä avautuu kokemusten ymmärtäminen niin yksilöllisellä kuin yhteisölliselläkin tasolla (De Fina 2003: 1).

Olen kerännyt aineiston pääosin tutkimushaastatteluiden avulla, mutta myös havainnoimalla osallistujia kielenoppimistilanteissa. (Ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001). Etnografisessa kielentutkimuksessa kieli nähdään resurssina, mikä merkityksellistyy tilanteisesti henkilön näkökulmasta. Kenttätutkimukset ovat merkityksellisiä, koska kielenoppimista voidaan havainnoida paitsi oppijan sosiaalisen käyttäytymisen mutta myös oppijan kulttuurillisen tietämyksen valossa. (Blommaert & Jie 2010: 7–8.)

Etnografia on lähtöisin antropologiasta eikä esimerkiksi kielitieteestä, sosiologiasta tai psykologiasta. Sen vuoksi etnografia on liittynyt tiiviisti ihmisen kulttuurin tutkimiseen, ja etnografian antropologisesta taustasta johtuen myös kieli nähdään osana ihmisen kulttuuria. (Blommaert & Jie 2010: 6–7.) Teoreettisena lähestymistapana etnografiaa voidaan ilmentää käsitteillä luonnollinen, ymmärtäminen ja löytäminen. Käsitteet merkityksellistävät tutkimusaineiston tilanteista havainnointia ja väljää lähestymistapaa tutkimusongelmaan. (Pitkänen-Huhta 2011: 92, 94.)

Havainnointieni avulla on muodostunut kuva osallistujien kielenkäytöstä. Havainnoimisen motiivina on toiminut minulle entuudestaan tuttu kolmannen sektorin keskus, jossa olen toiminut satunnaisesti suomen kielen oppimista tukevissa ryhmissä vapaaehtoisena kielenohjaajana. Näin ollen osa tutkielmaan osallistuvista oli minulle jo niin sanottuja kasvotuttuja, ja

he saattoivat puolestaan asemoida minut vapaaehtoiseksi toimijaksi. Tutkimusprosessini on alkanut muotoutua jo siis siinä vaiheessa, kun olin ollut ensimmäisiä kertoja käymässä kolmannen sektorin keskuksessa noin puolta vuotta ennen tutkimushaastatteluja ja havainnointia. Sen vuoksi myös osallistujien havainnoiminen tapahtui luonnollisena jatkumona kieliryhmätoiminnalle. (Ks. Lappalainen 2007a: 9–11.) Olin selvittänyt oman roolini osallistujille jo ennen varsinaista haastattelutilannetta, mikä oli relevanttia, koska etnografiseen tutkimukseen kuuluu muutakin vuorovaikutusta kuin pelkkä haastattelutilanne.

Tutkimushaastattelu on yksi keskeinen menetelmä, jonka avulla tutkimusaineistoa kerätään. Keskustelutilanne muotoutuu haastatteluksi, kun siihen osallistuvilla henkilöillä on roolit, jotka ohjaavat kerronnallista haastattelua kohti päämäärää. Tiedon kerääjän eli haastattelijan rooli on tasavertainen tiedonantajan eli vastaajan roolin kanssa. Tietynlainen institutionaalisuus, kuten puheen nauhoitus, määrittää myös keskustelutilanteen haastatteluksi. Lisäksi haastattelussa on keskeistä aloitus ja lopetus, jotka käsittävät usein jutustelua tutkimusaiheen ulkopuolisista arkisista asioista. Myös haastattelijan asemoiminen oman roolinsa suhteen on haastattelun alussa keskeistä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 22–24.)

Kun etnografia valitaan tutkimusotteeksi valitaan samalla holistinen näkökulma osallistujien toiminnan tutkimiseen. Tutkimusprosessi muotoutuukin useista laadullisista tutkimusmenetelmistä, joiden avulla pyritään havainnoimaan tutkittavan elämää monipuolisesti ja mahdollisimman pitkältä ajalta. (Pitkänen-Huhta 2011: 88–89.) Etnografialle on siis tyypillistä tutkijan kokemuksellisuus ja havainnointi, mikä perustuu läsnäoloon tutkimuskontekstissa (ks. Lappalainen 2007a,b: 10–11, 113).

Tutkijan osallistuminen tutkittavien elämään tutkimusympäristössä avartaa käsityksiä tutkittavista laajemmin kuin pelkkä yksittäinen haastattelu. Sen perusteella kontekstilla on merkitystä, vaikka konteksti muotoutuu myös haastattelutilanteessa. (Tolonen & Palmu 2007: 96–97.) Koska tutkijan on havainnoinnin avulla mahdollista selvittää osallistujien todellista käyttäytymistä luonnollisessa kontekstissa, voi tutkija myös verrata osallistujien toiminnan ja kerromuksen yhteneväisyyttä ja luoda siitä johtopäätöksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 212–213).

Oma tutkijapositioni on ollut merkityksellinen kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa osallistujan kanssa, mutta en ole kokenut sitä erityisen merkitykselliseksi ollessani pelkästään havainnoijana. Perustelen käsitystäni sillä, että vuorovaikutustilanteissa positioni on ollut tutkijan lisäksi vapaaehtoinen toimija ja kantasuomalainen. Havainnoijana toimiessani olen sulautunut vapaaehtoistyöntekijöiden joukkoon, joten havainnointini on tapahtunut luonnollisella tavalla, eikä kukaan ole kiinnittänyt minuun erityisemmin huomiota.

4.1.2 Narratiivinen tutkimusote

Tässä tutkielmassa saadaan narratiivisen otteen myötä kuuluviin kielenoppijoiden todellisuuden pohjautuva kokemusmaailma kielen oppimisesta ja oppimisen mahdollisuuksista, sillä oppijoiden autenttiset kertomukset valottavat merkityksiä, joita oppijat nostavat kielenoppimispolkunsu keskioön. Kielenoppijat merkityksellistävät siis ne oppimiseensa liittyvät tekijät, jotka he valitsevat kerrottavikseen. Myös sillä on merkitystä, mitä ja miten oppijat kertovat oppimiskokemuksistaan. (Ks. Heikkinen 2010: 156; Johansson 2012: 23.) Osallistujien kokemukselliset kertomukset luovat myös kuvaa heidän kieli-identiteeteistään (De Fina 2003: 5). Narratiivinen identiteetti syntyykin kerronnan ja itsereflektion välityksellä (ks. esim. Johansson 2005: 84), ja näin ollen narratiivi voi välittää positiivisemmän käsityksen kertojan kieli-identiteetistä, eikä se vastaa välttämättä identiteettiä kaikilta osin (De Fina & Georgakopoulou 2012: 165). Haastattelutilanne vaikuttaa kieli-identiteetin muotoutumiseen narratiivissa. Narratiivien analyysissä onkin huomionarvoista, että haastattelutilanteen lisäksi narratiivi representoi kertojan ideologista ja sosiaalista käsitystä. (De Fina 2003: 7–8.)

Tämä tutkimus ei tosin keskity varsinaisesti kieli-identiteetin tutkimiseen, mutta koska kieli-identiteetti kuuluu suomen kielen oppimisprosessiin, on sitä relevanttia tarkastella siltä osin. Lähestyn identiteetin tutkimista De Finan (2003) kolmitasoisien teorian mukaan, jonka avulla voin tutkia kieli-identiteetin kehittymistä oppijoiden narratiiveissa. Teorian ensimmäisen tason mukaan voidaan tutkia yksilön kokemuksia yhteisöön, kun toinen taso puolestaan avaa käsityksiä henkilöiden näkemyksistä suhteessa toisiinsa. Kolmannen tason avulla voidaan selittää yksilön identiteettiä sosiaalisten näkemysten suhteen yhteisössä. (De Fina 2003: 19–21.)

Narratiivisuus toimii tämän tutkimuksen osalta paitsi tarkastelumallina myös analyysimenetelmänä, mikä on luonnollinen valinta, koska tutkimusaineistona ovat kielenoppijoiden suulliset narratiivit. Narratiivisuudella ei ole varsinaista suomenkielistä nimitystä, vaikka tarinallisuus-sanaa käytetään merkityksellistämässä sitä. (Ks. Heikkinen 2010: 143.) Käsitteenä narratiivisuus viittaa kertomukseen ja kerrontaan, joskin se voi olla monimerkityksinen tilanteittain. Esimerkiksi kirjallisuustieteessä tarinalla ja kertomuksella on erilaiset merkitykset. Ajallinen yhtenäisyys ja juonellisuus ovat kuitenkin eräät kertomuksen keskeisimmät piirteet (Polkinghorne 1995: 5; Heikkinen 2010: 143). Narratiivinen tutkimus sopiikin hyvin tämän tutkimuksen metodiksi, koska se avaa käsityksiä laajemmin osallistujien kielipoluista (ks. De Fina 2003). Narratiivisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kerrontaa. Narratiivisen analyysin avulla luodaan puolestaan uusia narratiiveja eli kertomuksia.

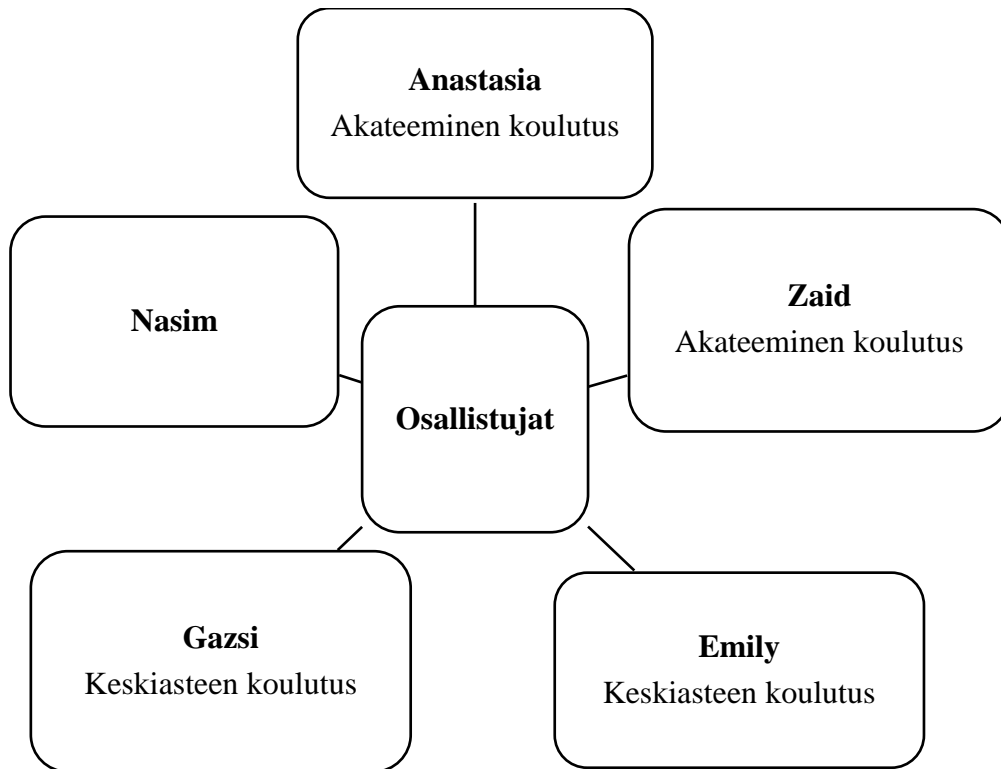
4.2 Osallistujat

4.2.1 Taustatekijöiltään erilaiset osallistujat

Kun aihe ja tutkimusote olivat varmistuneet, aloin etsiä potentiaalisia tutkimushenkilöitä. Tein taustatyötä osallistujien etsimisen suhteen, sillä tarkoitukseni oli valita heidät eri taustatekijöiden mukaan, kuten osallistujan äidinkielen ja kouluttautuneisuuden sekä maahanmuuttosyyntä mukaan. Myös luku- ja kirjoitustaidoton oppija olisi ollut tervetullut osallistujaksi, mutta en tavoittanut niitä kriteereitä täyttävää henkilöä. Sosiaalisia tekijöitä en pitänyt tutkielman kannalta merkittävänä, eivätkä ne vaikuttaneetkaan haastateltavien valintaan.

Kielenoppijoiden taustatekijät vaikuttavat tutkimusten mukaan toisen kielen oppimiseen. Taustatekijöitä ovat muun muassa kielellinen lahjakkuus ja asenteet sekä motivaatio. Myös ikä, oppimiskäsitykset ja oppijoiden toimijuus ovat keskeisiä. Ne vaikuttavat esimerkiksi oppimisstrategioihin. (Kalaja 2011: 117.) Lisäksi aiemmat opitut kielet ovat merkityksellisiä oppimaan oppimisen tai kielten samankaltaisuuksien näkökulmasta.

Alla olevassa kuviossa (2) on esitelty osallistujien koulutusaste. Ammattialoja, ammatteja eikä kielitaitoa ole ilmaistu, jotta heidän anonymiteettinsä säilyisi mahdollisimman hyvin. Kaikki osallistujat ovat luku- ja kirjoitustaitoisia ja he ovat opiskelleet jotakin ennen Suomeen tuloaan. Osallistujat on nimetty peitenimillä.



KUVIO 2. Osallistujat

Tutkielmaan osallistujat ovat työikäisiä kolmannen sektorin toimintakeskuksessa suomea oppivia maahanmuuttajataustaisia henkilöitä, jotka ovat maahanmuuttajastatukseltaan ja kansalaisuudeltaan erilaisia. Osallistujajoukossa on sekä Suomen että ulkomaan kansalaisia. Pääasiallisena vuorovaikutuskielenä välillämme on toiminut suomen kieli. Englannin kieli on toiminut jossain määrin lingua francana erityisesti Gazsin kanssa. Emilyn kanssa vuorovaikutus on toteutunut kokonaan englannin kielellä.

Osallistujista Zaid ja Nasim sekä Gazsi olivat minulle ennestään tuttuja kolmannen sektorin keskuksen toiminnasta, mutta olimme vain niin sanottuja hyvän päivän tuttuja, joten en tuntenut sen kummemmin heidän elämäntarinaansa. Ainoastaan Zaid oli avannut aiemmin hiukan koulutustaan. Tuttuutemme oli hyödyksi Nasimin ja Zaidin kanssa tutkimushaastattelutilanteissa, sillä he kertoivat oppimispoluistaan luonnollisella tavalla ilman sen kummempia jännitteitä. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005: 41) mukaan luottamuksellisen suhteen luominen onkin välttämätöntä tutkimustiedon saamiselle.

Gazsin kanssa tietynlainen oppija-ohjaaja-asetelma oli enemmän läsnä kuin muiden kanssa, mikä asetti vuorovaikutukseen tiettyjä jännitteitä. Emily oli minulle aluksi vieraampi, sillä hän oli tullut vasta muutama kuukausi sitten mukaan kolmannen sektorin keskuksen toimintaan. Haastattelutilanne ja muu vuorovaikutuksemme soljuivat siitä huolimatta luonnollisella ja tuttavallisella tavalla. Tutkimushaastattelun lisäksi havainnoin häntä oppimistilanteissa,

kuten muitakin osallistujia. Anastasiaan tutustuin ohjatussa kielenoppimistilanteessa, jonka jälkeen tiedustelin häneltä halukkuutta osallistua tutkimukseeni.

4.2.2 Eettiset kysymykset

Eettiset kysymykset ovat olleet läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Olen pyytänyt kirjalliset tutkimusluvut kaikilta osallistujilta, kuten myös kolmannen sektorin keskukselta, jotta olen saanut toteuttaa tutkimushaastattelun ja tutkimukseen liittyvää havainnointia heidän tiloissaan. (Ks. Kalaja, Alanen & Dufva 2011: 22–23.)

Osallistujien anonymiteettia olen suojannut muun muassa valitsemalla heille peitenimet ja jättämällä kertomatta heidän ammattinsa. Myös kielitaidon ilamismisen suhteen olen toiminut valikoivasti. Tekstiesimerkit olen valikoinut siten, että ne suojaisivat anonymiteettiä mahdollisimman hyvin. Olen tarkoituksella jättänyt kertomatta joitakin henkilökohtaisimpia seikkoja, joita osallistajat narratiiveissaan avasivat. Ne eivät olleet tutkimuksen onnistumisen kannalta merkittäviä, mutta olisivat saattaneet helpottaa tunnistettavuutta. En ole ilmaissut myöskään aineistonkeruuajankohtaa. Tutkimuksen eettisiä ongelmia on siis huomioitu niin tutkimusvaiheessa kuin analysointivaiheessakin. (Ks. esim. Tiittula & Ruusuvuori 2005: 17.) Tuomen ja Sarajärven (2013: 129) mukaan tutkimusaiheen valintakin on sinänsä eettinen ratkaisu. Se on sitä myös tämän tutkielman osalta, koska kielenoppimispolut tutkimusaiheena avaavat varsin henkilökohtaisen näkemyksen oppijan kielenoppimisprosessiin.

Merkittävin eettinen ongelma tutkielman kannalta on ollut joidenkin osallistujien suomen kielen osaamistaso, joka vaihteli tilanteittain. Suomen kieli ei ollut myöskään kenellekään niin sanottu ajattelun kieli toisin kuin se on minulle. Myös Strömmer (2017: 62) näkee yhteisen äidinkielen puuttumisen eettisesti haasteellisena. Eettisenä ongelmana näyttäytyi myös tutkimuslupien pyytäminen ymmärrettävästi heille, joiden suomen kielen taito ei ollut vielä vahvalla tasolla. Vastaavista haasteista on raportoinut esimerkiksi Hänninen (2008: 123, 125). Kun pyysin osallistujilta suostumusta haastatteluun, sanoitin asiani kaksikielisesti, englanniksi ja suomeksi, jotta haastattelu ja tutkimusluvut olisivat mahdollisimman selkeät ymmärtää. Nasimille asia tulkittiin kavereiden välityksellä myös hänen äidinkielellään. Keskustelimme ennen haastattelua lisäksi haastattelun pääasiallisesta toteutustavasta eli nauhoituksesta (ks. esim. Tiittula & Ruusuvuori 2005: 14.) Se sopi kaikille osallistujille. Halusin antaa heille myös aikaa mahdolliseen osallistajuudesta perääntymiseen. Ennen osallistujien kirjallisia tutkimuslupia olin

saanut tutkimusluvan kolmannen sektorin keskukselta. (Ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005: 17–18.)

Tutkimushaastattelutilanne vaikutti olevan osallistujille ainutlaatuinen kokemus, johon he suhtautuivat innokkaina. Käsitykseni mukaan heillä oli tarve onnistua sekä suomenkielisessä vuorovaikutustilanteessa että yleensä haastattelussa, jotta he voisivat olla avuksi tutkimukselle. Myönteisestä suhtautumisesta kertoi muun muassa se, kuinka haastateltavat tulivat ajoissa paikalle eivätkä kiirehtineet pois. Alla oleva katkelma toimii esimerkkinä innostuneisuudesta, jonka mukaan lyhyet yöunetkaan eivät haitanneet haastatteluun osallistumista.

Kylmä on joka puolella, se tarkoittaa että vähän sellanen kylmä.
Oletko sä valvonut viime yönä?
Joo kyllä joka yö valvotaan. Valvotaan sitte kello puoli kolmeen asti. Puoli kolmelta lähtee nukkumaan.
Ahaa, joo, no sulla on jäänytkin aika lyhyeksi sitten yöunet.
No ei häittää ku mä nukuin aamulla pitempään.

Haastattelun jälkeen ilo onnistumisesta purkautui sekä hillityllä tavalla että riehakkaammin ystävien kesken jaettuna. Osallistujien tyytyväisyyttä voidaan tulkita siten, että heillä on tarve oppia suomen kieltä ja tarve päästä puhumaan sitä kantasuomalaisten kanssa. Myös mahdollisista kielellisistä haasteista selviäminen on saattanut olla yksi syy onnistumisen iloon.

4.3 Tutkimuskonteksti ja -aineisto

4.3.1 Kielenoppimista tukevat kieliryhmät ja muu toiminta kolmannen sektorin keskuksessa

Tämän tutkielman kontekstina toimii kolmannen sektorin keskus, jossa on huomioitu demokration toteutuminen ja yhteisöllisyys, sillä keskus on kaikille avoin. Yhdessä tekeminen ja yhteisöön hyväksytyksi tuleminen on erityisen tärkeää vieraasta kulttuurista tuleville henkilöille, jota kyseinen keskus tukee toiminnallaan. Keskuksen tehtävänä on tarjota sosiaalinen tila eri kulttuureista tulevien henkilöiden kohtaamisille ja aikaansaada monikulttuurista toimintaa halukkaiden kesken. Keskuksen toimintaperiaatteeseen kuuluu myös yhteiskunnallisen vaikuttamistyön tekeminen, mikä toteutuu esimerkiksi erilaisissa monikulttuurisuuteen liittyvissä tapahtumissa ja keskustelutilaisuuksissa. Vaikuttamistyön tavoitteena on ehkäistä ennakkoluuloja monikulttuurisuutta kohtaan.

Kolmannen sektorin keskuksessa toimii säännöllisesti erilaisia kielenoppimisen tukemiseen liittyviä ryhmiä. Niitä ovat esimerkiksi aloitteleville oppijoille ja pidemmälle edistyneille

suunnatut ryhmät. Ryhmät kokoontuvat kahdesta kolmeen kertaan viikossa kaksi tuntia kerrallaan. Kaikki ryhmät ovat avoimia ja maksuttomia kaikenikäisille osallistujille. Toiminta on vuorovaikutuksellista ja se toteutetaan enimmäkseen vapaaehtoistyönä, joka on yleinen toimintatapa kolmannella sektorilla (ks. Leskinen 2016: 8). Kieliryhmätoiminnan lisäksi kolmannen sektorin keskuksessa järjestetään monipuolisesti muuta ohjelmaa, kuten tapahtumia ja luovaa toimintaa. Kaikki toiminta tukee kielenoppimista, vaikka niitä ei olisikaan suunniteltu erityisesti kielenoppimisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen osallistujat ovat hyödyntäneet kieliryhmistä **alkeiskieliryhmää** ja **pidemmälle edistyneiden ryhmää** sekä **avointa ryhmää, jonka toiminta painottuu suullisen suomen kielen oppimiseen**. Vapaaehtoiset kielenohjaajat tukevat esimerkiksi pidemmälle edistyneitä oppijoita heidän oppimisessaan joko henkilökohtaisesti tai pienryhmissä. Kussakin pienryhmässä on ollut keskimäärin kolme oppijaa. Alkeiskieliryhmän toiminnassa on hyödynnetty suomen kielen oppimisen tukemiseen **Toisto-metodin** (ks. Suomen kieli sanoo tervetuloa 2018). Kyseinen metodi valmiine materiaaleineen on suunniteltu vapaaehtoistyötä tekeville kielioppaille. (Ks. esim. Leskinen 2016: 8.) Alkeisryhmässä on käytetty monipuolisesti esimerkiksi kuvakortteja, koska useat oppijat ovat vasta-alkajia suomen oppimisessaan. Osa heistä on myös luku- ja kirjoitustaidottomia, joten kuvakieli on nonverbaalisen viestinnän ohella välttämätöntä. Toisto-metodi mahdollistaa oikea-aikaisen tuen saamisen niin kutsutun puhuvan sanakirjan avulla, sillä kyseinen sanakirja on henkilö, joka auttaa tarpeen vaatiessa oikea-aikaisesti. (Ks. Suomen kieli sanoo tervetuloa 2018.)

Kolmannen sektorin keskuksen kieliryhmien osallistujamäärät ovat vaihdelleet lähes jokaisella toimintakerralla, koska osallistuminen on vapaaehtoista. Havaintojeni perusteella osallistujia on ollut tilan täydeltä, eikä ketään ole käännytetty pois, vaikka ryhmään tuleminen olisi viivästynyt reilustikin alkamisajankohdasta. Sosiaaliset ympäristöt ovat kolmannen sektorin keskuksessa merkitykselliset, sillä toisen ihmisen kohtaaminen ja vapaa pääsy toimintaan on keskiössä. Vuorovaikutus on mahdollistunut pelkästään aikaa viettämällä keskuksen tiloissa, mutta syvemmin se on luonnistunut erilaisissa toimintaryhmissä, jotka ovat toimineet samalla kielenoppimisympäristöinä. Nähdäkseni osa kolmannen sektorin kävijöistä on vain niin sanottuja kasvotuttuja toisilleen, mutta on myös heitä, jotka tulevat ryhmiin isommalla joukolla ystäviensä tai sukulaistensa kanssa. Ryhmien tunnelma on ollut toisinaan hyvinkin tiivis, mikä on kokemani perusteella ollut eduksi kielenoppimiselle. Yhteisöllisyys on näkemykseni mukaan toteutunut, kun taitotasoltaan vertaiset mutta myös eri kulttuureista olevat henkilöt ovat olleet yhdessä oppijoina.

Kasvokkainen keskustelu on mahdollistunut ryhmissä, koska oppimisympäristön muunneltavuutta on hyödynnetty tuoleja ja pöytiä siirtämällä. Oppimisympäristön resursseina ovat vuorovaikutuksen lisäksi seinällä olevat tekstit, kuvasanakirjat ja toiminnalliset tuokiot. Mediaa ei ole juurikaan hyödynnetty oppimisessa uutisia lukuun ottamatta. Monikulttuurisuus on monipuolisesti läsnä kolmannen sektorin keskuksessa kävijöiden erilaisten kulttuureiden vuoksi. Miten monikulttuurisuutta voidaan sitten määritellä tarkemmin?

Huttunen (2005) näkee sen muodostuvan erilaisten ryhmien välisissä suhteissa. Monikulttuurisuus on muutoksille altis, sillä esimerkiksi maahanmuuttajien etnisyys muuttuu heidän siirtyessään eri konteksteihin tai vuorovaikutussuhteisiin eri ryhmien kanssa. Täten maahanmuuttajien osallistuminen toimintaan muuttaa heidän omaa etnisyyttään, mutta myös vuorovaikutuksen toisia osapuolia. (Huttunen 2005: 117, 131.) Huttusen, Löytyn ja Rastan (2005) mukaan monikulttuurisuus jäsentää ihmisten elämäntapoja jokapäiväisestä elämästä, mutta laajalla monikulttuurisuuden käsitteellä voidaan tarkoittaa myös maailmankatsomuksellisia arvokysymyksiä (Huttunen, Löytty & Rastas 2005: 26). Suomessa etnisyys ja monikulttuurisuus liitetään usein yhteen (Huttunen 2005:119), vaikka monikulttuurisuus on ilmiönä huomattavasti laajempi. Tämän tutkimuksen tutkimuskontekstin osalta monikulttuurisuus ja etnisyys voidaan käsitellä liittyväksi yhteen, koska maahanmuuttajataustaiset oppijat ovat tuoneet monipuolisesti omaa kulttuuriaan tutkimuskontekstiin esimerkiksi kielen ja pukeutumistapojen myötä.

4.3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimushaastattelu on valikoitunut tutkimusmenetelmäksi, jotta vuorovaikutus mahdollistuisi haastattelijan ja osallistujien välillä (Heikkinen 2010: 156). Tutkimushaastattelussa ei ole ollut valmiiksi asetettuja teemoja, vaan tarkoituksena on ollut osallistujien vapaa kerronta heidän kielenoppimispoluistaan. Heikkisen (2010: 156) mukaan narratiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että valmiita kysymyksiä ei esitetä osallistujille, vaan merkitykset syntyvät osallistujien kertomusten perusteella tutkijan ja osallistujan toimesta. Hirsjärvi ja Hurme (2000: 48, 61) valottavat teemahaastattelun tarkoituksena olevan suunniteltujen teemojen mukainen eteneminen, mikä mahdollistaa osallistujien omaäänisyyden ja asioiden merkityksellistämisen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Vaikka tutkielman yksilöhaastatteluiden tavoitteena olivat avoimet haastattelut, olin varautunut puolistrukturoituun teemahaastatteluun (esim. Hirsjärvi & Hurme 2001; Tuomi & Sarajärvi 2013), jota varten olin laatinut muutaman apukysymyksen. Olin pyrkinyt laatimaan

apukysymykset osallistujien kielitaitotasoon soveltuviksi. Haastattelutilanteessa kysymykset muuttuivat tilanteisesti.

Tutkimushaastattelut muotoutuivat lopulta siten, että esittämäni kerrontapyynnön (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005: 55) jälkeen osallistuja kertoi aluksi vapaasti ilman apukysymyksiä kielenoppimispolustaan, mutta haastattelutilanne muuttui myöhemmin keskustelunomaiseksi. Gazsin kanssa haastattelu eteni alusta alkaen perinteisellä haastattelutekniikalla, koska hän kaipasi suullisen kerrontansa tueksi kysymyksiä. Omin sanoin vastaaminen mahdollistui kuitenkin kaikilla, sillä en esittänyt valmiita vastausvaihtoehtoja. Kaiken kaikkiaan haastattelut rakentuivat vuorovaikutteisesti. (Ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005: 11, 13; Hirsjärvi & Hurme 2001: 45, 47.)

Toteutin tutkimushaastattelut kolmannen sektorin keskuksen tiloissa. Haastattelutuokiot olivat rauhallisia pääasiassa kahdenkeskisiä kohtaamisia, vaikka haastattelutiloissa oli Anastasian haastattelua lukuun ottamatta muitakin henkilöitä läsnä. Huttunen (2010: 44) nostaa merkitykselliseksi sen, keitä haastattelutilassa liikkuu ja minkälaista vuorovaikutusta heidän kanssaan käydään. Tämän tutkielman tutkimushaastattelun aikana ei kuitenkaan keskusteltu pidempään kenenkään kanssa.

Anastasian kanssa vaihdoimme kesken haastattelua tilan toiseen lähellä olevaan tilaan, jossa ei ollut ketään paikalla. Muut haastattelut toteutuivat tiloissa, joissa oli jonkin verran hälyä ympärillä, mutta se ei häirinnyt osallistujia. Gazsin ja Nasimin haastattelutilanteissa oli heidän tahdostaan myös heidän kulttuuriinsa kuuluvia kavereita saman pöydän ääressä. Eräs kavereista olisi halunnut myös osallistua tutkimukseen, mutta en halunnut enää kuudetta osallistujaa, joten jouduin kieltäytymään. Kyseiset kaverit kuuntelivat haastattelun kulkua enimmäkseen hiljaa. Vain kerran he puuttuivat haastatteluun auttamalla Gazsia kielellisesti. Mielestäni erityisesti Gazsin tapauksessa oli hyvä, että haastattelutilanne ei ollut täysin kahdenkeskinen, vaan hänen kaverinsa olivat läsnä olollaan tukemassa Gazsia. Siten kynnyks kahden erilaisen kulttuurin välillä madaltui.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan haastattelututkimuksen hyvänä puoleena on aineistonkeruun joustavuus tilanteisesti, kuten myös haastateltavan sekä haastattelijan läsnäolo haastattelukontekstissa, jossa on mahdollista nähdä myös haastateltavan eleet ja ilmeet. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 205.) Koska kielellä on keskeinen merkitys haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2001: 48–49), on haastattelun aikana mahdollista esittää täsmentäviä kysymyksiä. Haastattelu on sopinut erityisen hyvin osaksi tätä tutkimusta, koska lähes jokaisella osallistujalla on ollut jossain vaiheessa haastattelua täsmentäviä kysymyksiä kielen suhteen. (Ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005: 26.)

Nauhoitin haastattelut, joiden jälkeen litteroin (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005) ne sanatasolla. Koska litteroinnin funktiona olivat kertomukset, oli karkea litterointi riittävä. Tutkimushaastattelut olivat kestoaltaan noin 20–50 minuuttia. En määritellyt haastattelun alussa aikarajaa, vaan jokainen sai kertoa oppimisestaan niin kauan kuin hänellä oli kerrottavaa. Tiittulan ja Ruusuvuoren mukaan (2005) haastatteluiden nauhoittaminen on hyödyllistä, koska uusilla kuuntelukerroilla pystytään kuulemaan mahdollisesti jotain uutta aikaisempiin kuuntelukertoihin nähden. Myös tarkempi raportointi mahdollistuu nauhoituksen myötä. (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 14–16). Edellisten lisäksi nauhoitus oli varsin tarpeellinen Nasimin, Gazsin ja Anastasian sekä Zaidin haastatteluissa, sillä haastattelin heidät lyhyellä aikavälillä, joten muistinvarainen haastattelu olisi saattanut sekoittaa osallistujien narratiiveja.

Tutkielman etnografinen ote käsitti tutkimushaastattelujen lisäksi osallistujien kielenoppimisen havainnointia. Se on ollut tukena tutkimushaastatteluille. Havainnointini on tapahtunut pääasiassa osallistuvana havainnointina suomen kielen alkeisryhmien ja pidemmälle edistyneempien oppijoiden kahdenkeskisissä sekä pienryhmän oppijoiden oppimistilanteissa. Osallistuva havainnointi tarkoittaa tässä tutkielmassa havainnointia kielenoppimisen ohjaamisen ohessa. Olin toisinaan pienryhmissä ainoana vapaaehtoisena kielenohjaajana, joten vuorovaikutus oli intensiivistä ja mahdollisti monipuolisen havainnoinnin. Joitakin havainnoiteja toteutui myös tutkimuskontekstin muussa kuin varsinaisesti kielen oppimista tukevassa toiminnassa. Havainnoinnin tallennusvälineenä toimi muistivihkoni. Kirjoitin huomioitani opetus-
tuokioiden päätyttyä ranskalaisia viivoja apuna käyttäen, joten tekstit ovat tiivistettyjä huomioita muun muassa vuorovaikutustilanteista, oppimateriaaleista ja osallistujien esittämistä kysymyksistä. Kysymykset liittyivät pääasiassa sanojen merkityksiin ja suomalaiseen kulttuuriin. Havainnoin Anastasian oppimista vain kerran, mutta muita oppijoita kaksi–kolme kertaa.

4.4 Analyysimenetelminä narratiivinen analyysi ja sisällönanalyysi

Tutkielman varsinaisena analyysimenetelmänä toimii narratiivinen analyysi (ks. esim. De Fina & Georgakopoulou 2012; De Fina 2003), jonka ohella on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013). Narratiivinen analyysi oli ensisijainen valinta analyysimenetelmäksi, sillä koin sen antoisimmaksi tavaksi analysoida kielenoppijoiden haastatteluja, joihin sisältyi narratiiveja. Keskeistä valinnassani oli myös narratiivisen analyysin reflektiivinen luonne, sillä osallistujan reflektiivisen kerronnan lisäksi tutkija reflektoi kerrontaansa. (Ks. Johansson 2005: 28–29). Kenttätutkimus ja osallistuva havainnointi liittyvät etnografiseen

tutkimusotteeseen. Kenttämuistiinpanot ovat yksi aineistonkeruutapa, mutta ne ovat varsin oleelliset myös analyysin vuoksi, sillä juuri niihin vaikuttaa itsereflektio. (Pitkänen-Huhta 2011: 96.)

Narratiivinen analyysi sisältyy tutkimuksen etnografiseen otteeseen (esim. De Fina & Georgakopoulou 2012). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on toiminut sitä vastoin osittain haastatteluaineiston teemoittelussa. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 91–93.)

Analyysissa toteutuu aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheisuus: redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Haastatteluaineiston redusointivaihe on käsittänyt litteroidun tekstin karsimisen siten, että vain oleellinen kielenoppimiskokemuksia käsittävä aineisto on jäänyt jäljelle. Olen hyödyntänyt sen merkitsemisessä värikoodausta. Täten aineistosta on abstrahoitunut alustavia teemoja. Aineiston klusterointivaihe on selkeyttänyt tutkielman aihepiirien suuntaa ja tiivistänyt tutkimusaineistoa. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–111.)

Tuomen ja Sarajärven (2009: 111) mukaan aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn jälkeen on teoreettisten käsitteiden vuoro abstrahointivaiheessa, mikä on toteutunut tässä tutkielmassa limittäin narratiivisen analyysin kanssa. Klusterointi on toteutettu tässä tutkielmassa värikoodauksena eri teemojen osalta. Uudet kertomukset eli osallistujien kielenoppimispolut ovat muotoutuneet haastatteluaineiston ja havaintojeni pohjalta. Polkinghornen (1995) mukaan tutkimusaineiston kertomuksia voidaan analysoida kahdella eri tavalla eli narratiivien analyysillä ja narratiivisella analyysillä. Selkeimpinä eroina ovat luokittelu tai uusi kertomus, sillä narratiivien analyysimenetelmää käytettäessä analyysi painottuu kertomuksen luokitteluun, mutta narratiivisen analyysin myötä kertomuksesta – esimerkiksi haastattelussa tuotetusta – pyritään luomaan uusi kertomus, josta voidaan synteysin avulla muodostaa keskeisimmät teemat. (Polkinghorne 1995: 12–13, 15.) Tämän tutkielman osalta teemat ovat nousseet lopullisesti osallistujien kielenoppimispolkuja eli uusia kertomuksia kirjoitettaessa.

Koska tässä tutkimuksessa on kyseessä kielenoppimispolkujen tutkiminen, ei analyysia ole voinut toteuttaa pelkästään osallistujien kertomuksista nousseiden teemojen perusteella, vaan omaelämäkerrallisuus on kuvautunut laajemmin toimijuutena. Olenkin havainnoinut tutkimuskontekstissa heidän toimijuuttaan kieliryhmien lisäksi muussa toiminnassa, kuten edellä on kerrottu. Lisäksi kahdenkeskiset keskustelumme haastattelukontekstin ulkopuolella avasivat osallistujien toimijuutta spontaanin kerronnan kautta. Heikkinen (2010) käsittää narratiivisen analyysin keskittyvän eheästi etenevän kertomuksen tuottamiseen (Heikkinen 2010: 150; ks. myös Polkinghorne 1995), mutta ajallisesti etenevä kaari ei ole välttämätön, koska kertomukset voivat edetä myös takaumien myötä (ks. esim. Polkinghorne 1995).

Narratiivien analysoimisessa on keskitytty osallistujien kielenoppimiskokemusten tarkastelemiseen. (Ks. Kalaja 2011: 121). Koska olen ollut mukana vapaaehtoistoiminnassa kielenoppimisryhmissä, on osallistuva havainnointi (esim. Lappalainen 2007b: 113) toteutunut luonnollisin keinoin oppimiskontekstissa. Kenttämuistiinpanoja kirjoittaessani on tapahtunut jo alustavaa analysointia sen mukaan, mitkä asiat olen merkityksellistänyt kirjoittaessani ne muistiinpanoihini. (Lappalainen 2007a: 13.)

Kertomukset toimivat vuorovaikutuksen apuvälineenä, jolla jaetaan ymmärrystä kokemuksista, ja kertomukset välittävät sekä rakentavat myös käsitystä osallistujien identiteeteistä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 189.) Kieli-identiteetti on oleellinen osa kielenoppimista, joten senkin tutkimiseen sopii narratiivinen tutkimus.

Kertomukset voidaan käsittää myös dialogisesti, jolloin osallistujan sisäinen dialogi merkityksellistyy hänen kokemuksistaan uudessa kertomuksessa ja jatkuu tutkijan ja lukijan tulkinnoissa. Vuorovaikutukselliset lausumat ja niiden dialogisuus todentavat haastattelun aktiiviseksi tapahtumaksi, joten se ei ole pelkkää itseilmaisua. Dialogisuudesta enemmän luvussa 3.1. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 202–203.)

Tämän tutkielman osalta narratiivien tarkoituksena ovat kielenoppijoiden omaelämäkerralliset kertomukset heidän suomen kielen oppimisestaan. Narratiivien avulla voidaankin pureutua oppijoiden kokemuksellisuuteen. Haastattelututkimuksen verbaalisten narratiivien analysoimisessa huomioidaan, missä paikassa ja minä ajankohtana narratiivit on tuotettu. Narratiivien aukkoja analysoimalla saadaan selville, mitä mahdollisesti puuttuu. (Ks. Kalaja 2011: 119, 121.) Johanssonin (2005: 27) mukaan tulkinta on keskiössä, sillä narratiivisuuden myötä ei ole tarkoituksenakaan löytää vain yhtä totuutta.

5 ANALYYSI

Esittelen ensimmäisessä alaluvussa osallistujien suomen kielen oppimispolut, jotka ovat muodostuneet heidän kokemuksellisten narratiiviansa ja omien havaintojeni perusteella. Kielenoppimispolut kohdentuvat Suomessa oloaikaan, sillä ennen Suomeen tuloa ei osallistujilla ollut suomen kielen oppiminen vielä merkityksellistä.

Kerron oppimispoluista luvussa 5.1. Tarkastelen niitä syvemmin seuraavissa alaluvuissa, jotka ovat tutkimusaineiston pohjalta muotoutuneita teemoja. Luvussa 5.2. analysoidaan suomen kielen oppimiskokemuksia yksityiskohtaisemmin. Luvussa 5.3. tarkastellaan oppimismotivaatiota ja kieli-identiteetin kehittymistä. Luvussa 5.4. käsitellään oppimisen esteitä.

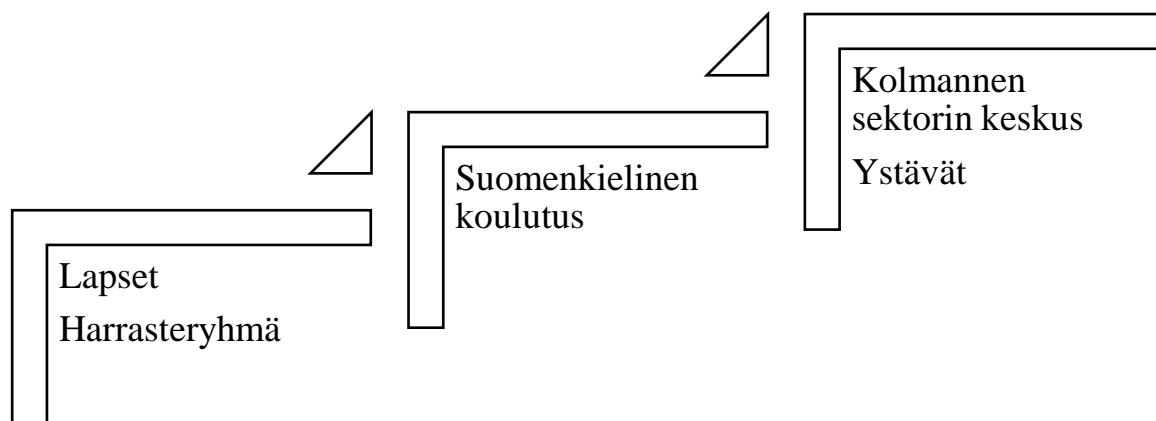
5.1 Suomen kielen oppimispolut

5.1.1 Anastasia on tyytyväinen suomalaisuudestaan

Olen havainnoinut Anastasian kielenoppimista ryhmässä, jossa olen toiminut itsekkin osallistujana. Havaintojeni perusteella Anastasia on ollut aktiivinen osallistuja ja kiinnostunut erityisesti sanastosta. Anastasia on asunut kaikista haastateltavista pisimpään Suomessa, jo yli kahdeksan vuotta. Matka Suomeen ei ollut kuitenkaan ollut aivan yksinkertainen, koska se oli vaatinut useiden vuosien asumisen toisessa valtiossa kotimaasta lähdön jälkeen. Tutkimushaastattelu toteutui meille molemmille tutussa kieliryhmän tilassa. Anastasian suullinen narratiivi eteni haastattelukontekstissa määrätietoisesti, vaikka hän pysähteli välillä ikään kuin itsekkin ihmettelemään, mitä kaikkea kieli- ja kulttuurimyllerrystä hänen elämässään on ollut. Anastasia palasi kuitenkin muistoistaan nopeasti nykyhetkeen kertoakseen, kuinka tyytyväinen hän on ollut perheineen Suomessa. Kielikin jo sujuu, vaikka lisääkin sitä on hänen mukaansa tarpeen oppia.

Anastasian suomen kielen oppimisen alkuvaiheessa on vaikuttanut olevan hänen lastensa tuki varsin merkityksellinen, sillä Anastasia on kokenut kielenoppimispolkunsa alkaneen silloin, kun hän on alkanut oppimaan suomea lapsiltaan. Alla oleva kuvio (3) kuvaa portaita, joiden mukaan Anastasian oppimispolku on edennyt.

Portailla ei tarkoiteta niin sanottua tikapuumetaforaa, koska oppiminen ei ole ollut lineaarista, ennalta suunniteltua toimintaa, vaan se on tapahtunut kielenkäyttötilanteissa dynaamisesti (ks. esim. Mustonen 2015: 50).



KUVIO 3. Anastasian kielenoppimispolku

Anastasia oli saanut siis ensikosketuksen suomen kieleen lastensa välityksellä. Varsinainen merkittävä kielellinen käänne oli tapahtunut Suomeen tulon jälkeen, kun Anastasia oli osallistunut suomenkielisen harrasteryhmän toimintaan. Anastasia kertoi (esimerkki 1) olleensa kyseisessä ryhmässä kaksi vuotta. Aluksi ryhmän toiminta oli ollut ainoa mahdollinen perheen ulkopuolinen kielenoppimiskonteksti, sillä Anastasia kertoi, ettei päässyt alkuajoina suomen kielen kursseille, koska hänellä ei ollut oleskelulupaa.

(1)

A: No muutin Suomeen kahdeksan vuotta sitten ja sitten ihan alussa olin - - ryhmässä alkanut oppimaan suomen kieltä ja se kesti noin kaksi vuotta ja sitten pitkä vaihe oli odotin oleskelulupaa.

Ennen sitä en saanut mitään sellaista suomen kielen kurssiryhmää, mahdollisuutta ei ollut ennen kuin olin saanut sen oleskeluluvan --

H: Ahaa.

A: **Mä en tiennyt silloin, että oli olemassa sellainen paikka kun [kolmannen sektorin keskuksen nimi].**

H: Ai jaa.

A: **Kun ei ollut paljon sellaisia kontakteja ja ihmisiä kenen kanssa voi keskustella kertoo niitä tietoja silloin.**

H: Hmm, niin, joo.

A: Silloin.

H: Hmm.

Sen lisäksi, että Anastasia ei ollut päässyt suomen kielen kurssille, ei hän ollut tuntenut ketään, joka olisi voinut neuvoa hänet kolmannen sektorin kielenoppimiskonteksteihin tai muuhun harrastustoimintaan. Nykyään kielikurssien pääsyvaatimukset ovat muuttuneet, koska niille hakeudutaan usein sen vuoksi, että hankittaisiin kielitaito, joka mahdollistaisi oleskeluluvan eikä päinvastoin.

Anastasian mukaan häneltä olivat puuttuneet aluksi siis kokonaan suomenkieliset vuorovaikutuskontaktit. Myös Strömmerin (ks. Partanen 2012: 17) tutkimustuloksista ilmenee maahanmuuttajilla olevan haasteita suomalaisiin tutustumisessa. Anastasia painottaa kerronnassaan sanaa *silloin*, koska hän viittaa kielenoppimisensa varhaisvaiheen ongelmaan. Anastasia on kokenut mitä ilmeisimmin Suomessa-olonsa varhaisvaiheessa toiseuden tunteita, sillä hän ei ollut päässyt heti osalliseksi mihinkään yhteisöön, vaikka hän oli ollut motivoitunut oppimaan suomen kieltä ja solmimaan ystävyysuhteita.

Anastasian kerronnallinen identiteetti kuvautuu siten, että hän asemoi itseään suhteessa kantasuomalaisiin, vaikka hän ei ole ollut yhteisössä jäsenenä (ks. de Fina 2003: 19–22). Kieliyhteisöjen toimintaan osallistuminen edistää kielenoppimisprosessia (Strömmer 2017: 27; Mustonen 2015: 76), koska kielenoppiminen on osa sosiaalista toimintaympäristöä (ks. Suni 2008: 193). Oletettavasti kuitenkin useimmilla maahanmuuttajataustaisilla kielenoppijoilla on ongelmia kieliyhteisön jäsenyyden tavoittelussa maassa olonsa alkuvaiheessa, koska heille ei tarjoudu juurikaan mahdollisuuksia solmia kontakteja kantaväestöön (Mustonen 2015: 76; ks. myös Leskinen 2015: 62).

Kun Anastasia oli sittemmin löytänyt kolmannen sektorin keskuksen (esimerkki 2), oli hän ollut hämmästyntynyt, että sinne sai todellakin mennä ilman oleskelulupaa. Anastasiasta huokui edelleen vuosien jälkeen tyytyväisyys siitä, että hän oli löytänyt keskuksen, jossa voi edelleen halutessaan käydä. Anastasia kertoi pitävänsä kolmannen sektorin keskusta erityisesti vuorovaikutuksen kannalta tärkeänä paikkana.

(2)

A: Sitten tuli jostain ne tiedot, en muista mistä ja **tulen - - ja - - ei kysyttyä oleskelulupaa eikä mitään sellaista kaikki vapaasti voi tulla opiskelemaan**. Sen jälkeen kun saanut sitä oleskelulupaa, pääsin suomi 1 suomen 2 sellaiset kurssit, niitä järjestettiin kansalaisopistossa ja jatkoin sieltä siirryin sinne aikuisopistoon opiskelemaan suomi 2 ja suomi 3 kurssit siellä oli.

Kolmannella sektorilla järjestettävä kielenoppimista tukeva toiminta on varsin tärkeää maahanmuuttajataustaisille henkilöille Suomeen saapumisvaiheessa, mutta myös myöhemmin, jotta heille mahdollistuisivat kontaktit sekä suomalaisten että muiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa. Leskisen (2016) mukaan non-formaali oppiminen toimii kolmannella sektorilla oppimisen lisäksi sosiaalisten suhteiden ja hyvinvoinnin mahdollistajana. Onkin tärkeää, että maahan muuttaneet tapaavat toisia samassa elämäntilanteessa olevia ja he voivat kommunikoida keskenään äidinkielellään tai jollakin muulla kielellä. Kolmannen sektorin toiminta on ollut Anastasialle merkityksellinen myös kotoutumisen edistäjänä (ks. luku 2.4).

Oleskelulupa oli ollut Anastasian mukaan kuin pääsylippu joka paikkaan. Se oli mullistanut kaiken mutta erityisesti kielenoppimisen, sillä Anastasia kertoi päässeensä heti suomen kielen alkeiskurssille kansalaisopistoon. Jatkumona sille Anastasian onnistui edistää kielenoppimistaan aikuisopiston suomen kielen kursseilla. Täten Anastasian kielenoppimispolulla oli tapahtunut toistamiseen kielellinen käänne. Hänelle oli avautunut kielenoppimisen kautta myös suomalainen kulttuuri. Kielenoppiminen on prosessi, joka avaa kulttuurillisia näkemyksiä ja edistää kielijäsenyyksiin pääsemistä. (Esim. Haapanen 2014: 60.)

Formaalia oppimista eli organisoitua ja tavoitteellista oppimista (ks. Sahradyan 2015) seurasi melko pian informaalin oppimisen vaihe, sillä Anastasia kertoi (esimerkki 3) löytäneensä maahanmuuttajanaisten yhteisön. He käyvät Anastasian mukaan säännöllisesti tilassa, jossa kävijät keskustelevat monikielisesti vaihtaen kieltä tilanteisesti.

(3)

A: - - sieltä meidän yhteisö vuokraa asuntoa ja se jaettu kahden puolen, yksi naisten puolen ja toinen miesten puolen ja siellä kaksi eri ovia. Naisten puolella on naiset ja lapset. **Koko maailmasta tullut naisia.** Toinen puolella on miehet. Miehet tulevat perjantaina, naiset usein lauantaina. Eri asunnot, ja sieltä me keskustelemme, laitamme ruokaa ja lapset leikkivät yhd... keskenään.

H: Hienoa.

A: - - **ja kaikki on melkein aina suomen kielellä.**

H: Aioin juuri kysyä, että puhutteko suomea.

A: **Joo usein suomen kielellä, kun koko maailmasta ihmisiä, ei kaikki puhuvat englantia ja ei kaikki puhuvat arabiaa.**

H: Siinäpä se, mutta kyllä on hienoa, että te saatte siellä kielikontakteja.

Katkelmasta ilmenee, että suomen kieli on lingua franca. Anastasia kertoi, etteivät he puhu yhteisössä suomea tarkoituksellisesti harjoitellakseen, vaan sen vuoksi, koska heillä ei ole kaikkien kanssa yhteistä kieltä. Täten suomen kieli on toiminut ja toimii edelleen lingua francana, sillä Anastasia käy yhä samassa paikassa. Haapanen (2014: 32) näkee koodinvaihdon luonnolliseksi kielenkäytöksi monikielisessä yhteisössä. Anastasian narratiivin perusteella voidaan olettaa, että yhteisössä vaihdetaan kieltä aika ajoin melko soljuvasti, koska siellä on paljon monikielisiä puhujia. Todennäköisesti siten toteutuu myös kieleily. (Ks. Martin 2016.) Vuorovaiikutustilanteet ovat olleet Anastasian yhteisössä siis spontaaneja ja ne ovat muotoutuneet tilanteisesti. Sahradyanin (2012) mukaan informaali oppiminen on kokemuseräistä ja vailla oppimistavoitteita. Se tapahtuu usein juuri arkipäiväisissä toiminnoissa, mihin Anastasian edellä kerrottu toiminta voidaan mieltää. (Sahradyan 2012.) Kyseisen toiminnan myötä voidaan käsitellä myös dialogisuuden toteutuneen, sillä merkitys ja ymmärtäminen ovat mahdollistuneet kielenkäytön kontekstissa (ks. esim. Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 30).

Vaikka kyseessä olevan yhteisön toiminnan tarkoituksena ei ole ollut kielenoppiminen, on se toiminut merkittävänä oppimisympäristönä Anastasialle. Se on myös oivallinen esimerkki siitä, mitä laaja oppimisympäristön käsite käytännössä tarkoittaa. Oppimista voi tapahtua siis missä tahansa ympäristössä, jossa oppiminen mahdollistuu. Aallon, Mustosen ja Tukian (2009: 406) mukaan oppimisympäristöön liittyy oleellisesti sosiaalinen tila, jonka avulla voidaan esimerkiksi tarkastella, keiden kanssa vuorovaikutusta tapahtuu ja millaista se on. Blommaert (2010: 170) näkee erilaisten sosiaalisten tilojen laajentavan kielenoppijan kielivarantoa ja niistä jää muistijälki omaelämäkerranomaisesti.

Anastasia on löytänyt kielenoppimiseensa väylän, sillä monikielisessä yhteisössä on myös hänen äidinkielenensä puhujia. Sosiaalisesta tilasta on muodostunut täten oppimisympäristö. Martinin (2002: 46) mukaan tasapainoisen identiteetin kehittymisen vuoksi olisi tärkeää päästä puhumaan sekä uutta omaksuttavaa kieltä että omaa äidinkieltään.

Anastasian tapauksessa edellä mainitut tavoitteet ovat toteutuneet hyvin, koska hänelle on tarjoutunut alkuvaikeuksien jälkeen riittävästi mahdollisuuksia käyttää sekä äidinkieltään että suomea. Yksi näistä suomen kielen käyttöympäristöistä on ollut oppilaitos, jossa Anastasia on opiskellut ammattitutkinnon suomen kielellä (esimerkki 4). Anastasia on suorittanut kotimaassaan yliopistotutkinnon, mutta siitä huolimatta hän on kouluttautunut Suomessa uudelleen. Kyseinen koulutus on ollut Anastasian mukaan kaikista merkittävin kielellinen käänne hänen kielenoppimispolullaan.

(4)

A: -- **mä lähdän opiskelemaan ja saanut ammattitutkinnon tässä Suomessa -- vaikka kotimaassa kyllä mä olen valmistunut yliopistosta**, mutta niitä kokemuksia on vain kokemuksia, ei niitä paljon ottanut huomioon tässä Suomessa. Niitä on erilaisia juttuja kuitenkin tässä Suomessa.

H: Hieno! Selvisitkö hyvin suomen kielellä vai tarvitsitko silloin tulkkia?

A: Ei mitään tulkkia ollut mahdollista saada sinne. Kun se oli ihan tavallinen suomalaisten opiskelijoiden ryhmä ja sinne mä olin toinen maahanmuuttaja, joka oli ollut siellä, yksi tyttö -- ja toinen minä. **Ei tulkkia, ei mitään sellaista, ihan suomen kielellä oli koko juttu.**

H: Oliko sulla jotain kielitestejä ennen kuin sä pääsit sinne?

Anastasia: Joo tottakai. Joo kielitesti --

H: Minkälainen se kielitesti oli, oliko se suullinen vai kirjallinen, pitkö kirjoittaa?

A: Ei kirjallinen.

H: Ai jaa.

(Haastatteluun tuli keskeytys, koska meille tultiin kertomaan, että pääsisimme äänekkäästä aulatilasta rauhalliseen tilaan).

H: No mennäänkö sinne jatkamaan?

A: Käy se.

(Menemme aulan toiselle puolelle tuttuun monitoimitilaan, joka toimii kieliryhmien tilanakin).

H: Me puhuttiin siitä, että sinä olit siellä kotimaassa opiskellut yliopistossa.

A: Joo, -- valmistunut, -- valmistunut.

H: Hmm, no eihän sitä tiedä, vaikka sä saisit täältä Suomestakin sitten... (Anastasia keskeyttää)

A: No en halua nyt.

H: Koska sulla on tuo uusi ammatti, vai kuinka?

A: Mä oon vähän sellainen, tiedätkö, kaikki realistinen ihminen että mä ... pitää olla ihan syntyessä asua tässä Suomessa ja koulut ja kaikki yliopistot pitää valmistua täällä jos haluaa - - mutta mun elämässä ollut sen jälkeen niin paljon muutoksia. Valtavia.

Anastasia rakensi painokkaasti narratiivissaan kuvaa uudelleen kouluttautumisen syistä, joihin hän tuntui liittävän ensisijaisesti oman elämänsä suuret muutokset. Anastasia kertoi kokeensa, ettei hänellä ole riittävästi tietoa suomalaisesta kulttuurista, jotta hän voisi toimia asiantuntijana ammatiaan vastaavassa työssä. Anastasia korosti vielä synnyinmaansa ja Suomen kulttuurieroja, joita on hänen mukaansa vaikea, jopa mahdotonta omaksua kantasuomalaisten tavoin. Kouluttautumispäätökseen ei ollut Anastasian mukaan vaikuttanut se, etteikö Suomessa olisi huomioitu hänen koulutustaan.

Anastasian näkökulma on ymmärrettävä, koska syvemmin suomalaisuuteen tutustuminen vaatisi jonkinasteista opiskelua tai useita suomalaiskontakteja. Nähdäkseni Anastasia kokee myös toiseutta (esim. Huttunen 2005: 17), sillä hän epäroi, onko hänellä lupa osoittaa asiantuntijuuttaan ammatissaan, jossa suomalaisen kulttuurin tuntemus on tärkeää.

Epävarmuuden kokemus voidaan käsittää myös olennaisena voimavarana kulttuurienvälisen ymmärryksen kehittymisessä ja osana dialogisuutta, koska dialogisen näkemyksen mukaan vain ulkopuolisuuden kokemus avaa ymmärrystä uuteen kulttuuriin. (Ks. Suni 2008: 196.) Myös Haapanen (2014: 59) pohtii tutkielmassaan, kenellä voi olla asiantuntijuus ja valta kielen. Koska Anastasia oli kokenut kulttuurienvälisen kuilun olleen liian suuri akateemisen koulutukseen pohjautuvassa ammatissaan, oli hän sen vuoksi hakeutunut opiskelemaan uuden ammattitutkinnon toiselta alalta. Anastasia peilasi omaa elämäänsä myös opiskelua ja tutkielmani tekoa vasten, mikä selviää katkelmasta (esimerkki 5). Täten hän ikään kuin selittää, miksi ei ollut lisäkouluttautunut entiseen ammattiinsa.

(5)

A: Ja koko nuoruus menee sitkin sotkin kun se äkkiä alkaa se sota niin ku elokuvassa, joka tapahtui äkillisesti ja ei kukaan odottanut sellaista mutta siksi mä en halua Suomessa mitään sellaista mitä tämä iässä.

H: Tässä iässä.

A: Mitä ei voi toteuttaa, mulla ei ole energiaa. Ei jaksa enää. Mä oon vain ihastua, jos joku nainen voi mennä nyt yliopistoon ja hänellä on varmaan paljon energiaa ja paljon aikaa ja siellä kotonakin joku auttaa häntä mies tai.

H: Hmm, apua tarvitsee.

Anastasia selitti, ettei jaksa enää suorittaa laajoja koulutuksia. Hänen kerronnassaan kaikuu lisäksi kulttuurillinen näkemys opiskelemisesta. Anastasia kertoi opiskelun olleen haasteellista

etenkin sen alkuaikoina kielenoppimisen ja arkisten kotitöiden yhteensovittamisen vuoksi. Hän korosti kuitenkin opettajien olleen ymmärtäväisiä hänen kielenoppijuuttaan kohtaan, kuten myös hänen lapsensa olivat olleet. Lapset olivat tukeneet oppimista muun muassa auttamalla opintojen kotitehtävissä. Näin ollen kielenoppimisessa näyttäytyvät oppimisympäristön ja toimijuuksien väliset suhteet (ks. luku 3.2.1). Todennäköisesti Anastasia on saanut tarkoituksenmukaista tukea koulutuksensa aikana, koska hän on kokenut sekä opettajien että lastensa antaman tuen kielenoppimisensa näkökulmasta merkittäväksi.

Oikea-aikainen tuki (*scaffolding*) merkityksellistyy silloin, kun se todentuu tilanteisesti oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä. Täten esimerkiksi kielenkäyttäminen onnistuu tuetusti. Tukea voidaan vähentää sitten oppijan kehityksen myötä. (Ks. Suni 2008 116–118; Strömmer 2017: 30–31.) Anastasian tuen tarve on saattanut ollut merkittävä, vaikka hän oli läpäissyt koulutukseen vaadittavan kielitestin. Opettajien antama tuki on mahdollistunut luultavasti oikea-aikaisesti vuorovaikutuksessa (ks. Suni 2008: 119) eikä tuen tarpeen tunnistamisen kautta. Strömmer (2017: 30) näkee tuen mukautuvan kielenoppijan tarpeiden mukaisesti. Koska Anastasia on kokenut oppineensa ammatillisen koulutuksensa aikana varsin paljon suomea, on hän pystynyt hyödyntämään affordansseja.

Anastasian aiemmasta koulutuksesta on ollut todennäköisesti hyötyä hänen tutkinto-opiskelussaan, mutta myös toisen kielen oppimisessa, koska Anastasia on hallinnut opiskelutaidot (ks. esim. Ruohotie 1998: 12) jo suomenkieliseen ammatilliseen koulutukseen mennessään. Tammelin-Laineen (2014: 16) mukaan jotkut tutkijat käsittävät kouluttautuneiden aikuisten oppivan alkuvaiheessa kieltä hyvinkin nopeasti oppimistaitojensa ja ongelmanratkaisukeinojensa ansiosta.

Anastasia kertoi aiemmin oppimansa toisen kielen olevan hänelle merkityksellisemmän kuin hänen äidinkiелensä, (esimerkki 6). Latomaan, Pöyhösen, Sunin & Tarnasen (2013) mukaan alkuperäisen äidinkielen asema voi muuttua elämänkaaren aikana (Latomaa ym. 2013: 169). Anastasian kielitausta ei näyttäydä kuitenkaan suomen kielen oppimisen resurssina, vaan hänen motivaationsa.

(6)

A: - - kieli on mun äidinkieli, mutta kyllä osaan - - kieli parempi kuin oma äidinkieli sellainen juttu.

H: Ahaa. Onko suomen kielen oppimiseen auttanut jokin muu kieli? Osaatko esimerkiksi englantia?

A: No mä osaan jonkun verran englantia, en sano että hienosti.

H: Onko se auttanut suomen kielen oppimiseen?

A: Se - - kielen oppiminen kuitenkin ei ole mun äidinkieli mitenkään auttanut suomen kielen Oppimisvaiheessa, mutta **kaikkein suurin apu on tullut motivaatiosta.**

Anastasia on opiskellut yliopistossa myös englantia, mutta hänen mukaansa englannin kielen taito on hiukan unohtunut kielen käyttämättömyyden vuoksi, eikä siitä ole ollut apua suomen kielen oppimiseen. Anastasia on kokenut uuden ammattitutkinnon opiskelemisen olleen merkittäväntä suomen kielen oppimisen näkökulmasta. Sen lisäksi edellä mainittu monikulttuurinen naisten yhteisö on ollut merkityksellinen, koska Anastasia on voinut viettää aikaansa yhteisön jäsenten kanssa myös toiminnan ulkopuolella (esimerkki 7).

(7)

A: Sitten sieltä kyllä löysin ystäviä joiden kanssa voi lähteä retkeilee tai johonkin sellainen julki-suuden paikkaan missä voi viettää aikaa lasten kanssa ja naisten ryhmässä.

Anastasian kielenoppiminen on tapahtunut monitahoisena prosessina, sillä hänelle on mahdollistunut suomen kielen käyttäminen ja toimijuus sosiaalisissa ympäristöissä. Jäsenyyden tavoittelu eri kieliyhteisössä on ollut Anastasialle itsestäänselvyys, vaikka hän on pohtinut kulttuurierojen mukanaan tuomia haasteitakin (ks. luku 5.5.2).

Yksilöllisyyden lisäksi sosiaaliset tekijät ovat merkityksellisiä kielenkehityksen näkökulmasta, jos kielestä puhutaan dynaamisena systeeminä. Näin ollen kognitio ja vuorovaikutus kuuluvat systeemiin eikä niitä eroteta toisistaan. Yhdessä toimiminen ja kieliyhteisön jäsenyys ovat siis keskiössä, jolloin kieli on resurssi (Mustonen 2015: 50–51), mutta se on myös vaihteleva prosessi, joka syntyy ja kehittyy vuorovaikutuksessa (Dufva 1999: 23–24). Anastasian kielenoppimisen mahdollisuuksia voidaan tarkastella edellä mainituilla tavoilla, sillä hän on ollut toimijana eri konteksteissa, kuten harrasteryhmässä ja tutkintoon johtavassa koulutuksessa sekä kolmannen sektorin keskuksen toiminnassa. Niissä kaikissa hän on rakentanut yhdessä muiden toimijoiden kanssa kielellisiä merkityksiä. Nykyään Anastasialla on seesteinen vaihe kielenoppimisessaan, koska hänellä on toiminnallinen kielitaito. Siitä huolimatta mutta Anastasialla on edelleen tavoitteita kehittää suomen kielen taitoaan. Erityisesti hän tavoittelee entistä sujuvampaa suullista suomen kielen taitoa.

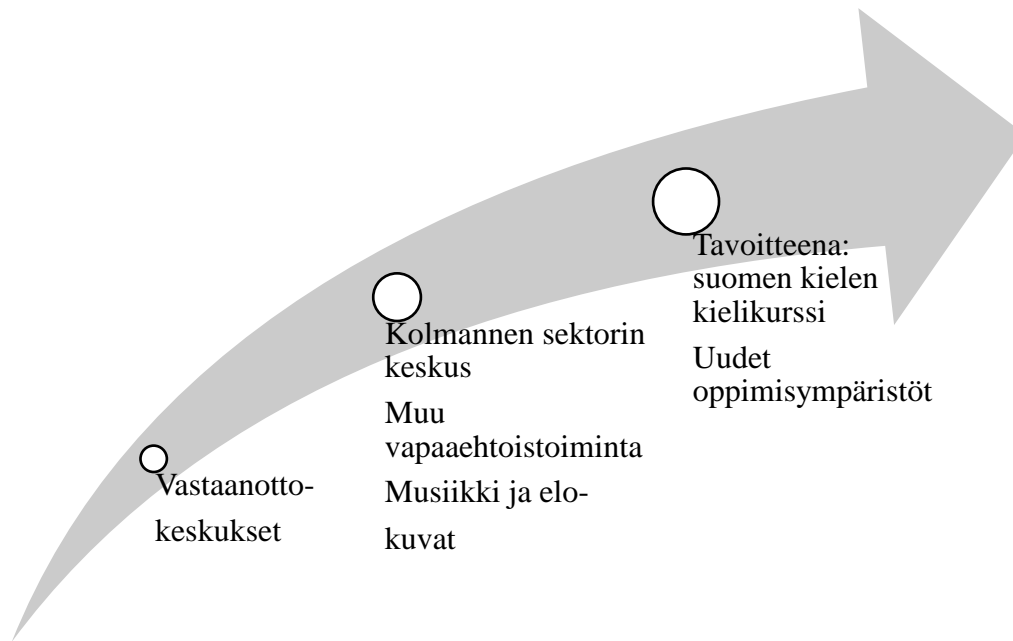
Anastasian suullisen narratiivin perusteella syntyi ymmärrys, että hänellä on ollut selkeä käsitys kielenoppimisensa vaiheista pitkin oppimispolkuaan, koska hän pystyi refleктоimaan kielellistä kehittymistään ja nimeämään merkityksellisimmät oppimisympäristöt. Anastasian narratiivi eteni ajallisessa järjestyksessä (ks. de Fina & Georgakopoulou 2012: 20), jonka myötä hän refleктоi muun muassa kielellisiä käännekohtia kielenoppimispolullaan (Johansson 2005: 83–85). Kognitiivinen prosessi, jollaiseksi kerronnallinen narratiivi voidaan käsittää

(Johansson 2005: 85; de Fina & Georgakopoulou 2012: 20), on muodostanut myös käsitystä Anastasian kerronnallisesta identiteetistä. De Finan ja Georgakopouloun (2012) mukaan sillä on merkitystä, mitä kertoja haluaa kertoa ja missä kontekstissa hän kertoo (De Fina & Georgakopoulou 2012: 31–32). Todennäköisesti Anastasian kerronnallisen identiteetin muodostumisessa on ollut kontekstilla merkittävä osuus.

5.1.2 Nasimin riipeä pyrkimys kielen osaajaksi

Nasim haluaa oppia suomen kielen mahdollisimman nopeasti, joten hän tarvitsee monipuolisia kielenoppimisympäristöjä oppiakseen käyttämään kieltä erilaisissa konteksteissa. Suomen kielen oppimispolku on ollut Nasimilla nousujohteinen, sillä hänen tavoitteensa ovat olleet selkeät, mitä kohti hän on pyrkinyt määrätietoisesti. Osan tavoitteistaan Nasim on jo saavuttanutkin. Alla oleva kuvio (4) havainnollistaa Nasimin kielellisiä tavoitteita, mutta myös nykyisiä ja aiempia kielenoppimiskonteksteja.

Nasimin narratiivista välittyi kuva, että hän on kokenut sanaston osaamisen kielenoppimisensa edellytykseksi. Havainnointini tukevat hänen käsitystään, sillä Nasim on kartuttanut osaamistaan kirjaamalla uudet sanat muistivihkoonsa. Kirjoitusasultaan vaikeimpien sanojen kohdalla hän on pyytänyt herkästi apua muilta. Nasimin sanaston oppiminen on vaikuttanut painottuvan vapaaehtoistoiminnan konteksteihin. Täten oppimisympäristöissä ovat merkityksellistyneet vuorovaikutussuhteet ja suomen kielen oppikirja sekä muistivihko. Hongon (2013: 20) mukaan leksikaalisen tiedon oppimisessa on tärkeää ymmärtää sanojen muoto ja merkitys konteksittain. Sanaston tuntemus laajentaa kielitiedon lisäksi kielenoppijan ymmärrystä Suomen kulttuurista. Dialogisen näkemyksen mukaan sanojen merkitykset varioivat, koska merkitykset rakentuvat kontekstittain (ks. Suni 2008: 22).



KUVIO 4. Nasimin kielenoppimispolku

Nasim on aktiivinen kielenoppija, joka on ollut Suomessa noin kaksi vuotta turvapaikanhakijana. Sen ajan Nasim on hyödyntänyt suomen kielen oppimiseen. Katkelma (8) valottaa Nasimin kahta kielellistä käännettä, joista ensimmäinen on ollut vastaanottokeskuksen kielenopetuksen – Nasim nimittää sitä kouluksi – alkaminen.

(8)

N: Minun nimi Nasim ollut melkein kaksi vuotta Suomessa sitten mä noin mä en iha muista noin kuusi tai seitsemän kuukautta mä mene kouluun - - sitten mä tulin Jyväskylässä toi monta kuukautta mä tulen [kolmannen sektorin keskuksen nimi] ää opisi suomen kieli.

Nasim on innokas käymään kolmannen sektorin toimintakeskuksen vapaaehtoistoiminnassa, jossa hänellä on mahdollisuus oppia kieltä kieliryhmätoiminnassa, mutta myös toiminnallisella tavalla auttamalla apua tarvitsevia vapaaehtoisen asemassa. Nasimilla on tekemisen ja kielenoppimisen tarve.

Nasim elää kielenoppimisensa suhteen myös paineessa, mikä kuvastuu hänen narratiivistaan (esimerkki 9), jonka mukaan hän haluaa löytää nopeasti uusia kielenoppimisympäristöjä entisten lisäksi. Narratiivi tukee käsitystä, että Nasim on edennyt kielipolullaan tavoitteellisesti hakeutumalla eri vapaaehtoistyön konteksteihin, jotta hän pystyy oppimaan kieltä monipuolisesti. Kaikkia konteksteja yhdistää vapaaehtoistyö, mutta ne ovat oppimisympäristöinä erilaisia esimerkiksi tilan ja kävijöiden myötä. Kalajan, Alasen ja Dufvan (2011) mukaan toisen kielen oppimisen tukimuksissa on huomionarvoista tavoitella ymmärrystä oppijan piirteistä ja

ominaisuuksista kielenoppijana. Näitä ominaisuuksia ovat mm. motivaatio, oppimistrategiat, itseohjautuvuus ja toimijuus. (Kalaja, Alanen & Dufva 2011: 24.) Nasimilla itseohjautuvuus nousee keskeiseksi, koska hän on hankkinut omatoimisesti lukuisia oppimisympäristöjä. Niitä edeltää motivaatio ja seuraa toimijuus.

(9)

N: **Sitten mä myös tulin vapaaehtoisiltapäivällä sitten myös mä mene - - siellä on vapaaehtois ööö.**

H: Vapaaehtoistyöntekijöitä.

N: **Ja myös mä täällä aamulla tulen tässä suomen kieli - -, sitten iltapäivällä mä tule tässä vapaaehtois joka ihmise apua tai autta tai enemmän myös mä enemmän täällä päivällä.**

H: Käytkö täällä säännöllisesti? Ihan joka päivä?

N: Melkein joka päivä joo. Suomen kieli - - sitten vapaaehtois.

H: Kyllä. Onko sinulla jäänyt mieleen mitään kokemuksia, milloin olet oppinut eniten suomen kieltä?

N: Öö.

H: Oletko oppinut esimerkiksi puhumalla toisten kanssa vai lukemalla?

N: **Ahaa joo kyllä kyllä joo mä on puhun joku ihmisen enemmän mä puhun Suomen nainen kanssa koska mä haluan ihan nopeasti opia suomen kieli.**

H: Ahaa.

Nasimin narratiivista ei selviä osallistuminen kolmannen sektorin keskuksen pidemmälle edistyneiden ryhmään. Havainnointini perusteella hän on kuitenkin ollut siellä usein oppimassa, jos ei ole ollut alkeisryhmässä. Nasim on hankkinut suomen kielen harjoituskirjan, jota on hyödyntänyt oppimisessaan kieliryhmässä, mutta siitä huolimatta hän on kokenut vuorovaikutustilanteet merkityksellisimmiksi. Se ilmeni Nasimin narratiivista, kun hän kertoi keskusteluistaan *Suomen naisen* kanssa. Nasim arvottanee vuorovaikutustilanteet varsin merkityksilliseksi, koska kyseessä on ollut *Suomen nainen*, eikä esimerkiksi toinen suomen kielen oppija. Täten Nasimille on tarjoutunut mahdollisuus keskustella äidinkielen suomen kielen puhujan kanssa. Todennäköisesti hän on kokenut oppineensa suomea parhaiten puhumalla sitä äidinkielisten kanssa. Sunin (2008: 194–195) tutkimuksen mukaan puhuminen näyttäytyy joillakin oppijoilla tärkeämpänä väylänä oppimiseen kuin itseopiskelu. Nasim vaikuttaa kokevan toiminnallisen kielitaidon tärkeimmäksi, sillä hän ei merkityksellistä muiden tutkielmaan osallistuvien tavoin mahdollisia kielivirheitä.

Nasimin oppimisympäristöt vaihtelevat myös kolmannen sektorin keskuksessa, sillä hän kertoi tulevansa aamulla suomen kielen oppimista tukevaan alkeisryhmään, mutta ei tarkentanut, miksi tulee ryhmään. Näkemykseni mukaan Nasimin kielitaito on kuitenkin edistyneempi kuin alkeisryhmän oppijoilla, joten ei voi olettaa hänen olevan ryhmässä oppijana. Olen havainnoinut Nasimin oppimista muutamia kertoja, joten minulle on selvinnyt, ettei hän osallistu alkeiskieliryhmään varsinaisena kielenoppijana, vaan hän on ollut auttamassa

vapaaehtoistyöntekijänä ryhmän oppijoita. Havaintojeni mukaan Nasim on puhunut ryhmässä suomea ja äidinkieltään. Vapaaehtoistyö käsitetään usein auttamiseksi (ks. Leskinen 2016: 33). Nasimin tapauksessa se tarkoittaa kielellistä auttamista, mutta myös esimerkiksi kotoutumiseen liittyvissä kysymyksissä auttamista.

Edellä oleva esimerkkikatkelma (9) havainnollistaa, kuinka Nasim erottelee narratiivissaan aamun ja päivän sekä iltapäivän. Erottelun lähtökohtana vaikuttaisi olevan eri kieliryhmien ja muun toiminnan ajoitus. Myös kielenoppius ja kulttuuriset erot (ks. Blommaert & Jie 2010) saattavat olla syynä täsmällisiin vuorokauden aikojen erotteluihin. Joka tapauksessa Nasim positioidi itsensä myös vapaaehtoiseksi toimijaksi. Täten informaali oppiminen on mahdollistunut vapaaehtoistyön tilanteissa sosiaalisissa oppimisympäristöissä. Strömmerin (ks. Partanen 2012: 17) mukaan informaali oppiminen toteutuu työpaikalla omaehtoisesti työskentelyn ohessa.

Nasimin vapaaehtoistyö on verrannollinen työskentelyyn työpaikalla, sillä kolmannen sektorin keskuksessa on monenlaista toimintaa. Havaintojeni perusteella Nasimin tehtävät ovat olleet esimerkiksi tilojen järjestelyä yhdessä toisten kanssa, mutta myös vapaata jutustelua ja lautapelien pelaamista sekä askartelua. Näin ollen hänelle on tarjoutunut monipuolisesti kielenoppimismahdollisuuksia. Nasim on kartuttanut kieliosaamistaan erityisesti sosiaalisissa oppimisympäristöissä, mutta myös omaehtoisesti, kuten katkelmasta (10) voidaan todeta.

(10)

H: Luetko suomen kieltä?

N: Joo on. Mä ihan luen ja kuntelen musiikkia ja joskus mä katson elokuvaa.

H: Silloin oppiikin tosi paljon.

Koska Nasim haluaa oppia nopeasti suomen kieltä, kannustaa se häntä käymään yhä useammin vapaaehtoistoiminnassa (ks. luku 5.3). Non-formaali oppiminen on keskeistä vapaaehtoistoiminnassa (Sahradyan 2015). Havainnointini perusteella Nasimilla näyttäytyy informaali oppiminen lähes yhtä merkityksellisenä, koska hän keskustelee usein spontaanisti muiden kanssa erilaisissa konteksteissa ja kehittää kielen osaamistaan esimerkiksi lukemalla ja katsomalla televisiota.

Nasim kertoi (esimerkki 11), ettei osaa vieraita kieliä, joten hänellä ei ole toisen ja vieraan kielen oppimistaitoja. Siitä huolimatta Nasim on oppinut suomen kielen verrattain nopeasti. Nasim kertoi kuitenkin kahdesta hänelle läheisestä kielestä. Käsitykseni mukaan hän on oppinut ne äidinkielenomaisesti. Latomaan, Pöyhösen, Sunin ja Tarnasen (2013: 169) mukaan henkilöllä voi olla useita äidinkieliä, vaikka äidinkieleksi määriteltäisiin kieli, jonka on oppinut ensimmäiseksi.

(11)

H: Osaatko englantia tai muita kieliä?

N: Ei.

H: Mikä sun äidinkieli on?

N: **Mun äidinkieli - - mutta myös mä osaan ihan hyvin - - kieli.**

H: No sulla ei ole sitten suomen kielen opiskeluun auttanut mikään muu kieli.

N: Joo joo joo kyllä kyllä.

Katkelmasta ilmenee Nasimin tarve vuorovaikutukseen, koska hän halusi vastata edes minimipalautteella (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005: 26, 33) totemukseeni. Joissain tapauksissa minimipalautteet voidaan käsittää myös kielenoppijan ymmärtämisongelmaksi (ks. Suni 2008: 93), kuten tässä tapauksessa on mahdollista. Havainnointini perusteella Nasimin kieli-identiteetti on kuvautunut vahvana, sillä hän on kyennyt määrätietoiseen suomenkieliseen kerrontaan. Tutkimushaastattelun alussa Nasim kertoi itsenäisesti kielipolkunsa etenemisestä, mutta kerronnan ehdyttyä esitin hänelle tarkentavia apukysymyksiä.

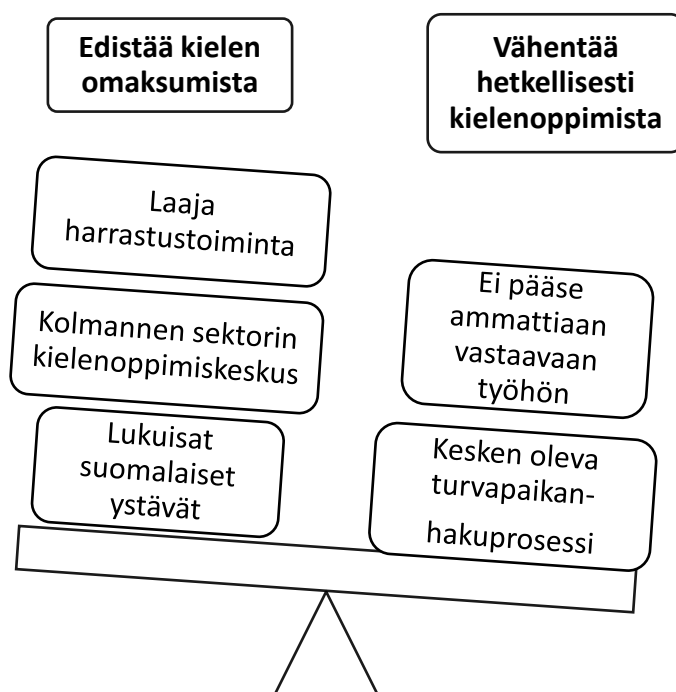
Nasim on ollut minulle niin sanottu kasvotuttu noin puolen vuoden ajan, jonka jälkeen olen havainnoinut lähemmin hänen oppimistaan tätä tutkielmaa varten. Keskeisimpiä havaintojani ovat hänen sanastomuistiinpanonsa. Ennen haastattelutilannetta Nasim jutteli minulle, kuinka hän haluaisi mennä vapaaehtoistoiminnan lisäksi suomen kielen kurssille. Hän tarkoitti kurssilla formaaliin opetukseen keskittyvää kurssia, koska hän puhui koulusta. Nasim kysyikin neuvoa, mistä hän voisi saada suosituksia, jotta hän pääsisi varmasti hakemalleen kurssille. Jutustelussamme välittyi Nasimin positiivinen asenne suomen kieltä ja kulttuuria kohtaan, mutta myös paine nopeaan kielenoppimiseen, kuten edellä jo mainittiin. Käsitykseni kielenoppimis-paineista vahvistui sen vuoksi, että Nasim ei olisi antanut muuten niin suurta painoarvoa suositusten saamisen selvittämiseksi. Hän valotti myönteisen turvapaikkapäätöksen olevan syyn nopean oppimisen tavoitteelleen.

Nasimin kielenoppimisympäristöt ovat siis vapaaehtoistoiminnan myötä monipuoliset, sillä hän käy useassa eri vapaaehtoistoiminnan kontekstissa. Ne vaihtelevat myös sen vuoksi, koska Nasimin toimijuus ulottuu laajasti kävijyydestä vapaaehtoistyöntekijyyteen. Nasim on siis toisinaan enemmän ohjaajan kuin oppijan asemassa, vaikka hänen toimijuudessaan on sama funktiona kielenoppimisen mahdollistuminen pääsääntöisesti toiminnallisesti muuttuvissa kieliympäristöissä.

5.1.3 Zaid voi ”opiskele kaddulla tai pihalla ihmisiä tutustua ihmisiin ei o vaikea”

Zaid on ollut pari vuotta Suomessa turvapaikanhakijana, jolla ei ole ollut mahdollisuutta saada pidempiaikaista työpaikkaa. Lyhytaikaisia töitä ja tehtäviä hän on saanut sitäkin enemmän. Zaid on kouluttautunut kotimaassaan akateemisesti. Hän on odottanut pääsevänsä tekemään Suomessa koulutustansa vastaavaa työtä. Zaid on tasapainotellut kielenoppimispolullaan, koska hän on ollut pääasiassa motivoitunut oppimaan kieltä. Myönteisen turvapaikkapäätöksen puuttuminen on laskenut kuitenkin toisinaan hänen motivaatiotaan, kuten myös se, että hän ei ole saanut työskennellä Suomessa koulutustaan vastaavassa työssä.

Haastattelutilanteessa Zaidilla oli tapana keskeyttää puheeni. Kyse ei ollut kuitenkaan väittelystä, vaan tulkitsin keskeytykset Zaidin kulttuuriin kuuluvaksi tavaksi keskustella (ks. Blommaert & Jie 2010: 72), koska hänellä vaikutti olevan impulsiivinen ote kertoessaan näkemyksistään.



KUVIO 5. Zaidin kielenoppimispolku

Suomeen tultuaan Zaid oli saanut suomen kielen opetusta vastaanottokeskuksessa, joten formaali oppiminen oli todentunut. Varsinaisesti hän kertoi kuitenkin oppineensa kieltä vasta silloin, kun oli päässyt hänelle tärkeään harrastustoimintaan, jossa oli ollut valtakielinä suomen

kieli. Zaid oli joutunut käyttämään aluksi nonverbaalia viestintää, mutta oli kielitaidon karttuessa vähitellen siirtynyt puhuttuun kieleen. Katkelma (12) selventää Zaidin kokemuksia hänen käyttämästään nonverbaalista viestinnästä harrastuskontekstissa. Zaid kertoi kielenoppimisen alkuaikoina tukeutuneensa myös englannin kieleen, mikä oli hänelle yksi tärkeä kielellinen resurssi. Nonverbaalin viestinnän ja lingua francan tarve oli varioinut tilanteisesti.

(12)

Z: - - joskus ei tarvi käyttöä kieltä sä voit näyttää joo.

H: Niinpä, käsillä ja ilmeillä.

Z: Joo ja sä voit tehdä ... ööö.

H: Merkkejä.

Zaid toteaa, ettei aina tarvitse käyttää kieltä, vaan voi viestiä sanottavansa merkeillä. Hän saattaa viitata sillä paitsi alkuvaiheen kielivaikeuksiinsa, mutta myös kyseisen harrastuskontekstin nonverbaaliin toimintatapaan. Käsitykseni mukaan Zaid on oppinut kieltä tilanteisesti, vaikka hän on käyttänyt nonverbaalia viestintää. Mustosen (2015) mukaan tilanteiset ilmaukset ovat kielenoppimisen alussa kehittymisen kannalta merkittäviä, kun tarkastellaan oppimista käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan. Jos kieltä opitaan aluksi tilanteisesti, voidaan sitä sitten kielitaidon kehittyessä laajentaa uusiin kielenkäyttökonteksteihin. (Mustonen 2015: 55–56.)

Mieluinen harrastustoiminta on ollut Zaidin kielenoppimispolulla merkittävänä oppimisympäristönä muun muassa affordanssien näkökulmasta, koska hän on pystynyt soveltamaan oppimaansa kieltä myöhemmin lukuisissa muissa sosiaalisissa konteksteissa, joissa hän on ollut toimijana. Kieli on avautunut näin ollen Zaidille tutun toiminnan välityksellä (ks. luku 3.2). Zaidin akateeminen koulutustausta on luultavasti myös edesauttanut affordanssien hyödyntämistä kielen oppimisessa. Strömmer (2017: 28) näkee kielenoppimisen ja kielen käyttämisen punoutuvan yhteen, mutta parhaiten kielenoppija hyötyy kohdennetusta kielen käyttämisestä hänelle merkityksellisessä toiminnassa. Dialoginen näkökulma pohjaa siihen, että ymmärtäminen on sosiaalista ja se tapahtuu vuorovaikutuskontekstissa syntyneistä merkityksistä (ks. Suni 2008: 22).

Zaid kertoi olleensa haastatteluhetkellä Suomessa vuoden ja kymmenen kuukautta. Vastaanottokeskuksen suomen opetuksen lisäksi hän on opiskellut suomea aikuisopiston kielikursseilla. Kyseinen oppiminen on ollut formaalia oppimista, jota Zaid on arvottanut, mutta ei avanut oppimistaan yksityiskohtaisemmin. Katkelmasta (13) voi havaita, miten Zaid arvioi kielitaitoaan puhe- ja yleiskielen (ks. Partanen 2012: 45; ks. Strömmer 2017) välillä, sillä hän viittaa eri kielimuotoihin. Dialogisen näkökulman mukainen kielen heteroglossisuus ilmenee Zaidin

narratiivista, koska hän erottaa suomen kielestä vaihtelua, kuten esimerkiksi murteita. (Ks. esim. Dufva 1999: 23; Haapanen 2014: 10; Lähteenmäki 2002: 186.) Zaid hahmottaa myös eri kielimuotojen käyttökontekstit toisistaan.

(13)

Z: **Joo mä olin ollut Suomessa vuoden ja 10 kukautta puhuin suomea ihan hyvä joo ei o vielä parempi. Joo mutta joskus osaa puhua ihmisen kanssa, että te olette tai he ovat mutta täällä on vähän vaikea, kun monta monta aina tuli vaikea.**

H: Hmm.

Z: Sitte mä opiskele enne kun mä tulin suomi opiskele aio aio-opisto.

H: Aikuisopisto, ao.

Z: Joo aaoo nii siellä on ei oo paljo ehkä kolme kuukautta.

H: Ahaa.

Aikamuodot sekoittuivat Zaidin puheessa, mutta käsitykseni mukaan Zaidin ilmaisema *puhuin* viittasi nykyhetkeen. Kaiken kaikkiaan Zaid mielsi kielitaitonsa hyväksi, vaikka parantamisen varaakin siinä hänen mukaansa vielä olisi. Narratiivi osoittaa, että Zaidille on mahdollistunut kielenoppiminen laajasti, koska hän osaa esimerkiksi taivuttaa verbejä, vaikka kokeekin niiden käyttämisen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa haasteelliseksi moninaisten muotojen vuoksi. Zaidin tavasta käyttää kieltä jäi vaikutelma, että hän suosii vuorovaikutuksessaan puhekieltä. Olen havainnoinut sen hänen vuorovaikutuksestaan sekä ryhmätoiminnassa että kahdenkeskisissä keskusteluissamme. Ryhmätoimintaa olen havainnoinut ulkopuolisena havainnoijana, joten olen käytännössä istunut ryhmätilassa, mutta en ole ollut toimijana ryhmässä.

Mustonen (2015) selittää oppijan ja ympäristön olevan dynaamisessa suhteessa keskenään, koska kieli vaihtelee kontekstin mukaisesti ja siihen vaikuttavat sekä oppija että ympäristö. Vaihtelu mahdollistaa sen, että oppijan kielitaito voi kehittyä, koska oppija havaitsee esimerkiksi kielen säännönmukaisuuksia luonnollisella tavalla kieltä käyttämällä. Täten erityinen lingvistisen rakennejärjestelmän ulkoa opetteleminen ei ole relevanttia. (Mustonen 2015: 52.) Kielen merkitykset syntyvätkin vuorovaikutuksessa tilanteittain, eikä siis yhtä oikeaa merkitystä voida määritellä (Lähteenmäki 2002: 198).

Zaid kertoi, ettei hän ole opiskellut varsinaisesti suomen kielioppia, vaan on keskittynyt kielen puhumiseen. Kielenoppiminen on siis toteutunut toiminnallisesti (ks. Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 407). Zaid yritti kertoa lauseellaan, *sitte mä opiskele enne kun mä tulin suomi opiskele aio aio-opisto*, suomen kielen opiskelustaan aikuisopistossa, minkä jälkeen hän oli osallistunut suomen kielen oppimista tukevaan kieliryhmään kolmannen sektorin keskuksessa. Zaidin lausuma *tulin suomi* kontekstoituu suomen kielen oppimisryhmän lisäksi tilaan, jossa

haastattelu tätä tutkielmaa varten toteutui. Vaikka Zaid kokee kielenoppimisessaan haasteita, on hän tyytyväinen oppimisensa nopeuteen, jota alla oleva katkelma (14) selventää.

(14)

Z: Joo ja kun ensimmäinen kun olin Suomessa yksi viikko ja mä oppi numeerot tai yksi, kaksi, kolme, neljä joo.

H: Missä sä opit ne?

Z: Joku nainen, hän on vanha. **Joo, ja hän autta mulla sitte mä yksi viikkoa mä tunni kaikki numero ja viikko.**

H: Viikossa opit kaikki, ja hän opetti sua?

Z: Joo hän opetti mulla.

Zaid kertoi oppineensa numerot heti Suomessa olonsa ensimmäisellä viikolla. Hän laski haastattelukontekstissa malliksi yhdestä neljään, koska hänestä oli hauskaa, että hän oli oppinut numerot varsin nopeasti. Zaid kertoi saaneensa apua oppimiseensa vastaanottokeskukseen tulleelta vapaaehtoistyöntekijältä, jota hän kuvasi *joksikin vanhaksi naiseksi*. Aikaisemmissa vuorovaikutustilanteistamme on ilmennyt, että kyseessä ei ollut varsinainen vastaanottokeskuksen työntekijä, vaan vapaaehtoistoimintaan hakeutunut henkilö, joka oli opettanut Zaidia yksityisesti vastaanottokeskuksessa. Zaidin mukaan opetus oli tapahtunut pääasiassa vuorovaikutuksen keinoin. Zaid oli tutustunut muihin suomalaisiin kyseisen vapaaehtoishenkilön toimesta ja päässyt myös hänen avullaan ensimmäiseen harrastuskontekstiinsa. Zaidin kielenoppimispolulla oli tapahtunut näin ollen merkittäviä käännteitä, koska hänen kielijäsenyytensä tavoittelu eri kieliyhteisöissä oli alkanut nopeasti hänen Suomeen tulonsa jälkeen.

Kieliyhteisöön tulemisen jälkeen on mahdollista hyödyntää yhteisön kielellisiä resursseja. Kieli merkistykseellistyy käytössä siten, että kieliyhteisön jäsenenä käytetty kieli ilmentää kielenkäyttökontekstia. (Esim. Mustonen 2015: 42–43.) Kielen merkitykset avautuvat kielenoppijalle prosessimaisesti kielenkäyttökontekstissa, koska kielellisiä resursseja – semioottisia, kielellisiä tai viestinnällisiä – jaetaan kielenkäyttäjien välillä (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 31; Suni 2008: 201).

Zaidin kielenoppimispolku on kaiken kaikkiaan ollut vuorovaikutuspainotteinen johtuen hänen laajasta ystäväpiiristään ja harrastustoiminnastaan. Ne ovat mahdollistaneet kielivaranon laajenemisen. Seuraava esimerkkikatkelma (15) kertoo Zaidin kielenoppimisesta, joka on tapahtunut enimmäkseen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Katkelmassa Zaid kuvaa erästä oppimisympäristöä, joka on ollut seitsemän kuukauden ajan hänen harrastukseensa liittyvä konteksti.

(15)

Z: Joo ja sitte molin siellä ehkä seitsemän kukautta joo jatka ja sitte **mä opi nopeasti suomen kieltä**. - kato mä olin - - **ja siel on lisää kaverin kanssa oppi** sitten mä sain joku hmm joku joku ihmisiä hmm joku poika mun kaveri joo ja hän on suomalainen hän on tosi auttaa.

H: Puheessako auttaa?

Z: Joo autta kun mä en puhu mitään, hän on minun kaveeri...

H: Sulla on paljon kavereita.

Z: Kyllä nii niin joo

H: Hienoa.

Zaidin puheessa vilahtelivat usein sanat *kaveri* ja *ihminen*. Zaid kertoi narratiivissaan heistä, joiden kanssa hän on puhunut suomea harrastuskonteksteissa. Vaikka yksikkö ja monikko sekoittuivat toistamiseen Zaidin puheessa, oli Zaidin tarkoituksena viestiä eräästä merkityksellisestä kaverista, mutta myös muista samassa kontekstissa olevista kavereista. Zaidin toteamus, *siel on lisää*, viittasi myös hänen aikaisempiin eri oppimisympäristöissä tapaamiinsa kavereihin, joiden kanssa hän oli puhunut suomea ja sen myötä oppinut sitä.

Oppijan aktiivisuus ja vastavuoroisuus oppijan sekä ympäristön välillä ovat myös keskiössä affordanssien hyödyntämisessä oppimisprosessissa (Strömmer 2017: 29). Jos kielenoppija on aktiivinen, hän havaitsee kielellisiä tarjoumia ja osaa hyödyntää niitä kielenkäyttöön (van Lier 2000: 257). Aktiivisuus ei tosin ole itsestäänselvyys, koska aktiivinenkaan oppija ei välttämättä pääse kaikkiin tavoittelemiinsa toimintoihin mukaan. Affordanssitkaan eivät johda suoranaisesti oppimiseen, vaan oppijan tulee potentiaalisen resurssin havaitsemisen myötä kyetä käyttämään ja tulkitsemaan niitä. (Strömmer 2017: 29.) Edellytyksenä Zaidin nopeaan kielenoppimiseen on siis ollut hänen kykynsä hyödyntää affordansseja. Dialogisen näkökulman mukaan kielenoppija on vuorovaikutustilanteissa luomassa merkityksiä, eikä vain passiivisesti vastaanottamassa kielisyötettä. Juuri sen vuoksi kaikki kielisyöte ei ole affordanssia, vaan vain se, jonka kielenoppija voi hyödyntää. (Ks. Suni 2008: 24.)

Zaidin oppimispolulla ovat merkityksellistyneet oppimisympäristöinä eri harrastuspiirit ja sattunnaiset työyhteisöt sekä kolmannen sektorin keskus oppimisympäristönä. Täten Zaidin laajat oppimisympäristöt ovat mahdollistaneet hänen saavan kielellistä kokemuksellisuutta, mutta myös toimijuutta ja osallisuutta. Eri oppimisympäristöistä johtuen Zaidin kieli-identiteetti on myös muuttunut tilanteisesti. (Ks. Martin 2016.)

Zaidin kerronnassa oli havaittavissa tutkivan oppimisen piirteitä, kun keskustelimme hänen monikielisyystään ja sen mahdollisista hyödyistä suomen kielen oppimiseen (katkelma 16).

(16)

H: Mikä sun äidinkieli on?

Z: Mun äidinkieli on - -.

H: Ja osaat myös englantia.

Z: Ei tosi vähän. Mä osaa - - kieltä ja sitte mä osaa - -, vähän englantia.

-- Joo, kyllä mutta tää on autas olla kun joskus sä käytä täältä (näyttää puhelinta). Mikä se on?

H: Kääntäjä.

Z: **Ei tä, joo kääntäjä, joo joskus ei tuli oikea - - kieltä mä käy kävin - - kieltä tä on tärkeä mulle että mulle tuli helpompi jos mä ei tuli täällä oikea sitten mä vaihto kieli - - jos on - - kieltä ei tuli oikea mä tiedän että tää ei o oikea sitten mä yritän - - kieltä.**

H: Aika hyvä.

Zaid: Joo tällä autta mua joo kyllä niin.

Zaidin mukaan hänen englannin kielen taitonsa on vähäinen, joten hän ei ole voinut käyttää sitä kattavasti lingua francana. Zaid on siis etsinyt puhelimen kääntäjän avulla vastineita eri kielistä suomenkielisille sanoille. Puhelimen käännösohjelma on sinänsä helppokäyttöinen, mutta sanojen ja tilanteiden monimerkitysisyys ei avaudu välttämättä ensimmäisellä hakukerralla. Koska Zaid on hakenut sana- ja asiamerkityksiä useista kielistä, on hänellä ollut tutkiva ote kieleen. Se kuvaa myös Zaidin vahvoja metalingvistisiä taitoja. Hänen aktiivinen asenteensa kieltä ja toimintaa kohtaan kuvastui myös siitä, että hän on hakenut useita työpaikkoja Suomessa. Zaidin narratiivi kuvaa seuraavassa katkelmassa (17) erästä työhaastattelua, joka ei tosin ollut tuottanut myönteistä tulosta.

(17)

Z: Joo o sitten ehkä haastittelu menee yksi tuntia ja mä laitta kaikki mun sähköposti nimii joo ja sitte vastaa mulla sähköpostissa että sä et voi saaha olla täällä kun sulla ei oo oleskelulupa jos sait voit jatkaa.

H: Voi että.

Z: Joo.

Zaid oli ollut yllättynyt, kun häntä oli haastateltu lähes tunnin ajan, minkä lisäksi häneltä oli pyydetty yhteystiedot, vaikka haastattelijoilla oli ollut selvillä jo haastattelun aikana, ettei hänellä ollut oleskelulupaa. Se oli nähty esteenä työpaikan saamiselle, vaikka kyseessä ei ollut ollut vakituinen toimi. Zaidin turvapaikan hakemisprosessissa ei ole ollut ongelmia, mutta ilman myönteistä oleskelulupapäätöstä hän ei ollut kyseisen työnantajan mukaan ollut kilpailukykyinen työnhakuprosessissa. Rastaan (2005: 92–93) mukaan maahanmuuttajien työllistymisen saattaa olla haastellista esimerkiksi kielitaitokysymysten vuoksi. Lisäksi tietynlaisia suomalaisuuden vaatimuksia saattaa ilmetä. Myös Tarnanen ja Pöyhönen (2011: 142) käsittävät ns. suomalaisvajeen olevan toisinaan maahanmuuttajan työllistymisen esteenä, vaikka maahanmuuttaja täyttäisi muuten ammattitaito- ja kielitaitovaatimukset. Mustonen (2015: 76) näkee maahanmuuttajien työnsaannin myös haasteellisena, vaikka kyseessä olisi kielitaitoinen ja korkeasti koulutautunut henkilö. Strömmerin (2017: 17–18) näkemys maahanmuuttajien

työmarkkina-aseman hankaluuteen on laaja, sillä hän nostaa kielitaitokysymysten lisäksi muun muassa globaalin hierarkian ja rekrytointisyrjinnän.

Turvapaikanhakijalla on lakiin perustuva työnteko-oikeus, jos hänen turvapaikkahakemuksensa on jätetty asianmukaisesti ja siitä on kulunut joko kolme tai kuusi kuukautta (Migri 2017). Luultavasti Zaidinkin olisi pitänyt olla tasa-arvoisessa asemassa muiden työnhakijoiden ohella. Strömmerin (2017: 67) mukaan kouluttautuneiden maahanmuuttajien on vaikea päästä koulutustaan vastaavaan työhön, koska heidän koulutustaan ei välttämättä noteerata. Zaid on törmännyt työnhaussa myös siihen, että hänen kotimaassaan suorittamaansa yliopistotutkintoa ei ole pidetty yhdenvertaisena suomalaisten tutkintojen kanssa, vaan sitä pitäisi täydentää suomalaisessa yliopistossa. Myös heikko englannin kielen taito saattaa olla esteenä työllistymiselle. Zaid kertoi opiskelun suomalaisessa yliopistossa onnistuvan vasta oleskeluluvan turvin (katkelma 18). Edellä kerrottu työnhakuprosessi kuvaa, kuinka toimijuus suomalaisessa yhteiskunnassa voi estyä. Se estää puolestaan kielellistä kehittymistä.

(18)

Z: Ei o vaikea kun mulla on oleskelulupa tai suomen kieli pitää opiskele lisää että sä voit saa ko korkea että sä voit mene yliopista koska mullon todistus, joo voi voi mene pitä opiskele yksi vuotta yliopistossa sitten sä voit jatkaa täällä voit olla --

Zaid kertoi haluavansa hakeutua välittömästi yliopistoon täydentämään tutkintoaan yhdenvertaiseksi Suomen tutkintosäädösten mukaan, jos hän saa oleskeluluvan. Ulkomaalaislaki ei evää turvapaikanhakijalta opiskeluoikeutta, mutta opiskelupaikan saaminen on oppilaitoskohtaista johtuen niiden omista säännöistä ja ohjeista (Migri 2017).

Haastatteluun meneminen on osoitus Zaidin päättäväisyydestä käyttää suomen kieltä. Sama itsevarmuus on kuvastunut hänen asenteestaan kielenoppimista kohtaan. Zaid on aktiivisesti hakeutunut suomenkielisten joukkoon ja tarttunut pienimpäänkin tehtävään, mitä vain on saanut. Siten hänelle on mahdollistunut eri konteksteissa käytettävän kielen oppiminen. Seuraava katkelma (19) avaa Zaidin näkökulmaa kielenoppimiseen.

(19)

H: Tuntuuko susta, että sä olet oppinut enemmän puhumista kaikissa niissä paikoissa ja ystävien kanssa?
 Z: -- **kato jos soot kurssilla se on tärkeä auttas olla jos sä halua mene opiskele, jos et halua enää ei o tärkeä sä voit opiskele kaddulla tai pihalla ihmisiä tutustua ihmisii ei o vaikea mutta jos halua meni kouluun tai meni yliopisto sun pitää tiedä että mitän sä kirjoitta suomen kieltä tai mitän sä sun pitää täällä on tosi tärkeä kirjoittaa.**
 H: Kirjoittaminen on tärkeää, mutta (Zaid keskeyttää)
 Z: Joo tottakai, niin niin.
 H: Hienoa, että osaa puhua ja (Zaid keskeyttää)
 Z: Niin niin.

Narratiivi rakentaa kuvaa, että Zaidin näkemyksen mukaan formaali kielenoppiminen tulee kyseeseen silloin, jos on aikomus hakeutua opiskelemaan oppilaitokseen. Zaid korostaa siinä tapauksessa myös kirjoittamisen oppimisen tärkeyttä. Episteemiset oikeudet (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005: 33–34) värittävät keskusteluamme kirjoittamisen osalta, sillä Zaid osoittaa tietävänsä kirjoittamisen tärkeydestä Suomessa.

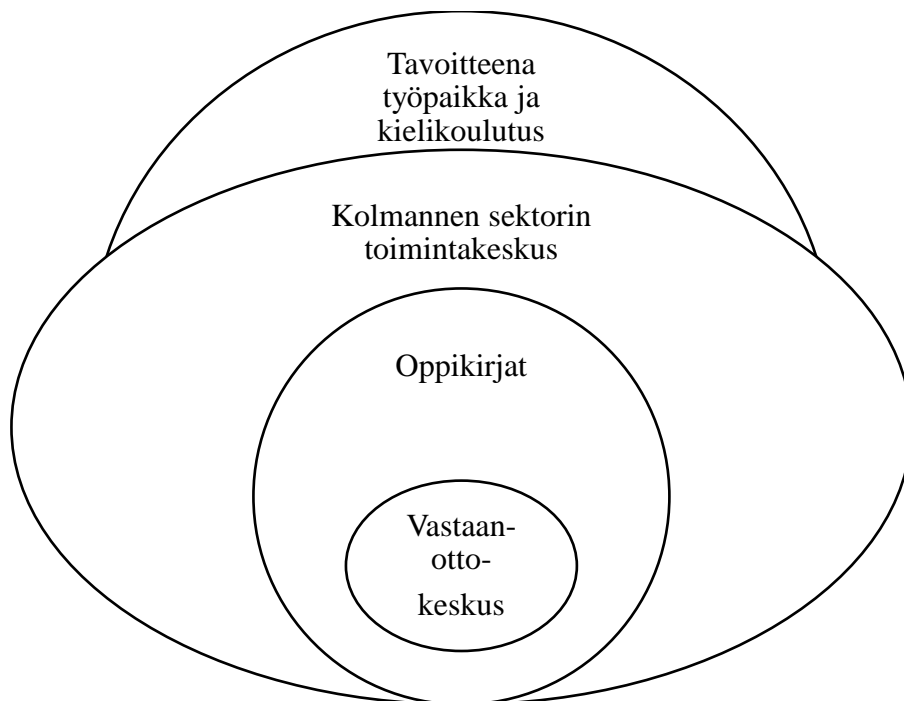
Kun olen keskustellut Zaidin kanssa kielenoppimisesta, on hän korostanut opettajan merkityksellisyyttä koulukontekstissa. Informaali ja non-formaali oppiminen kuuluvat myös Zaidin kielenoppimisen näkemysmaailmaan. Zaidille tuntuu olevan luonnollista, että hän käsittää toiminnallisen kielitaidon kehittyvän arjen vuorovaikutustilanteissa. Sen vuoksi hän kertoi, että puhumaan voi oppia, kunhan tutustuu ihmisiin vaikka pihalla ja alkaa puhumaan heidän kanssaan. Zaid erottelee siis kaksi eri kielenoppimistapaa, jotka ovat formaali ja informaali oppiminen, sillä hänen mukaansa esimerkiksi opiskelemaan pääseminen suomalaiseseen yliopistoon vaatii formaalin kielenoppimisen ammattitaitoisen opettajan tuella, mutta toiminnallisen kielitaidon voi oppia Zaidin sanoin *kaddulla tai pihalla* spontaanisti. Zaid ei ota kantaa kolmannen sektorin kieliryhmätoimintaan, mutta hänen narratiivistaan voi päätellä, että siellä mahdollistuva kielenoppiminen on enimmäkseen non-formaalia.

Zaidin kielenoppimispolku on toteutunut ihanteellisesti suomi toisena kielenä -oppimisen näkökulmasta, sillä hänelle on mahdollistunut kielenoppiminen kielenkäyttöympäristössä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Merkitykset ovat siis merkityksellistyneet kielen käytössä (ks. Suni 2008: 21). Strömmerin (2017: 27) mukaan erityisesti ekologinen ajattelutapa käsittää kielenoppimisen emergoituvaksi prosessiksi, joka tapahtuu osallistumalla yhteisön toimintoihin ja vuorovaikutustilanteisiin. Se ei ole siis lineaarista. Myös Mustonen (2015: 28) näkee kielenkäytön ja -oppimisen yhdeksi prosessiksi. Tammelin-Laine (2014: 17) esittää tutkimuksessaan joidenkin tutkijoiden näkökulman, jonka mukaan kouluttautuneiden kielenoppijoiden ei olisi välttämätöntä olla lainkaan kielikontakteissa oppiakseen kielen. Herää kysymys, onko kielenoppimisen motiivi siinä tapauksessa jokin muu kuin kielen käyttö. Se voisi olla esimerkiksi kieli-identiteetin vahvistaminen tai tarve ymmärtää luettua tekstiä ammatillisissa konteksteissa oppimallaan kielellä.

Zaid suhtautui varsin myönteisesti tutkimukseeni. Vaikutti siltä, että hän halusi saada äänensä kuuluviin turvapaikanhakijana, sillä hän ei hyväksynyt sitä, että ei saanut työskennellä ammattiaan vastaavassa työssä ilman oleskelulupaa. Kuten edellä on kerrottu, on Zaid saanut lyhytaikaisia töitä, mutta ne eivät ole olleet hänelle riittäviä, koska eivät ole hänen alaltaan.

5.1.4 Gazsi: ”Oppia kulla puhua ihmisiä”

Gazsi kertoi hillitysti kielenoppimisestaan. Se näkyi muun muassa vähäisen tilanoton kautta haastattelukontekstissa. Gazsi tarvitsi tukea narratiivinsa muodostumiseen, joten esitin hänelle tukikysymyksiä. Ne auttoivat vastaamisessa, mutta saattoivat ohjailta jonkin verran hänen vastauksiaan. Gazsin kielenoppimispolku rakentuikin haastattelussa meidän vuoropuhelunamme. Narratiivi ei ollut koherentti, koska se ei esimerkiksi noudatellut täysin kronologisen ajassa etenevän (ks. esim. De Fina & Georgakopoulou 2012) narratiivin piirteitä. Blommaertin ja Jien (2010: 49) mukaan haastattelu rakentuu dialogina osallistujan ja haastattelijan välillä.



KUVIO 6. Gazsin kielenoppimispolku

Suomen kielen oppimisen tarve on ollut ajankohtainen Gazsille hiukan yli puoli vuotta eli koko sen ajan, jonka hän on Suomessa ollut. Gazsin ensisijainen motivaatio kielenoppimiseen on ollut työpaikan saaminen. Hänen kielenoppimiskokemuksensa ovat olleet alkuvaiheessa Suomessa melko kapeat. Turvapaikanhakijana hän on saanut kielenopetusta vastaanottokeskuksissa kerran viikossa, mutta se ei ole ollut Gazsin mukaan riittävää. Sen vuoksi hän on etsinyt uusia kielenoppimispaikkoja. Gazille on tärkeää, että kielenoppiminen tapahtuisi formaalissa

opetuksessa. Alla oleva katkelma (20) valottaa Gazsin kokemuksia hänen suomen kielen oppimisestaan.

(20)

H: Millaisia oppimistilanteita sinulla tulee mieleen? Eli miten olet parhaiten oppinut suomen kieltä?

G: Minä opinut ensimmäinen kampi.

H: Käynti?

G: In camp.

H: Ahaa, vastaanottokeskuksessa. [Vastaanottokeskuksen nimi] vai?

G: **Joo kulla, uksi kerta yksi kerta viikossa mutta ei tarkiksi** mutta minä löytä [kolmannen sektorin keskuksen nimi] minä tulin täällä. Ensimmäinen minä oli [vastaanottokeskuksen nimi] mutta on loppu, öö minä mene [vastaanottokeskuksen nimi] sitten minä mene löyda --

H: Ahaa.

Gazsi on sosiaalistunut kotimaassaan perinteiseen luokkahuoneopetukseen, jota hän on kaivannut myös suomen kielen opetuksessa. Gazsin narratiivista muodostui käsitys, että hän pitää vain koulussa tapahtuvaa opetusta oikeana. Kaikki muu opetus vaikuttaisi Gazsin kokemana olevan vain oppimista tukevaa toimintaa. Gazsi kertoi oppineensa suomen kielen alkeita vastaanottokeskuksen opetuksessa, mutta laajemmin oppimista on hänen mukaansa tapahtunut harjoituskirjan tehtäviä tehdessä. Itsenäinen työskentely ei ole kuitenkaan vastannut Gazsin oppimiskäsitystä, koska hänen kokemusmaailmassaan opettaja on merkityksellinen.

Koska Gaszi ei ollut saanut vastaanottokeskuksessa kielenopetusta kuin kerran viikossa, oli kolmannen sektorin keskuksen löytyminen ollut hänen kielenoppimispolkunsa käännekohta. Gazsi oli alkanutkin käydä tiiviisti keskuksen kielenoppimista tukevissa ryhmissä useita kertoja viikossa. Aluksi hän oli käynyt alkeisryhmässä, mutta oli siirtynyt sitten pidemmälle edistyneiden ryhmään (katkelma 21).

(21)

Gazsi: **Minä tulin kolme kerta kolme kerta viikossa [kolmannen sektorin keskuksen nimi] oppia suomea. Minä tarvitsen suomia mutta minä en oppia tarkiksi suomen kieli olut ole olut minä en oli olut tarkiksi.**

H: Sinä et ole ollut tarpeeksi.

Gazsi: **Tarkiksi suomen kieli mutta nyt minä tarvitse koska minä etsin töitä töitä ja on ee tarvitsee oppia suomen kieli kieltä.**

H: Kuinka kauan olet käynyt täällä - - ?

Gazsi: Minä minä tulin kolme kertaa.

H: Mutta oletko käynyt yhden vuoden vai puoli vuotta?

Gazsi: Kulla puoli vuotta minä tulin - - oppia suomi kieli.

Gazsi on ollut narratiivinsa mukaan tyytyväinen kolmannen sektorin keskuksen toimintaan, mutta nyt kielitaidon karttuessa hän haluaa lisäksi toiseen oppimisympäristöön. Tutkimushaastattelua aiemmasta keskustelustamme ilmeni, että Gazsi haluaa nimenomaan kolmannen sektorin keskuksen toiminnan oheen toisen oppimisympäristön eikä sen tilalle. Hän haluaa oppia

kieltä monipuolisesti eri paikoissa, jotta työllistyminen mahdollistuisi. Eri oppimisympäristöt mahdollistaisivatkin kielenoppimisen monipuolisesti. Leskisen (2016: 8) mukaan kolmannen sektorin toiminta tarjoaa erilaisia kielenoppimismahdollisuuksia kuin kielikurssit.

Olen havainnoinut Gazsin oppimista useita kertoja kolmannen sektorin keskuksen pidemmälle edistyneiden ryhmässä. Havaintojeni perusteella Gazsi on ollut harkitsevainen oppija, joka on halunnut oppia suomen kielen kielioppi edellä. Hän on ollut tutkimukseen osallistujista ainoa, joka on ollut lähes kokonaan formaalin opetuksen kannattaja.

Gazsi oli haastattelukontekstissa melko lyhytsanainen, mutta hänen kanssaan ei ollut kielenymmärtämisongelmia hänen sujuvan englannin kielen taitonsa vuoksi. Gazsi on käyttänyt myös kolmannen sektorin keskuksessa mielellään englantia. Ruusuvuori ja Tiittula (2005: 47–48) esittävät haastattelukatkelmista esimerkkejä, joissa lyhytsanaiset vastaukset voivat viestiä innottomuudesta vastata kysymyksiin. Gazsin tapauksessa kyse ei vaikuttanut olevan innottomuudesta, vaan pikemminkin suomen kielen taidon vähäisyydestä ja jossain määrin pidättyväisyydestä, joka johtui luultavasti kulttuurieroistamme. Tulkitsin edelliset hänen positiivisen osallistumisintonsa perusteella, mutta myös hänen narratiiviansa perusteella. Esimerkkikatkelma (22) valottaa puheen epävarmuutta.

(22)

H: Muistatko mitään merkittäviä tapahtumia, joissa olet oppinut kieltä? Onko jotain, josta voisit kertoa?

G: Hmm. Minä en tiedä kysymy... (hymyilee)

H: Oletko oppinut suomen kieltä lukemalla, puhumalla vai ulkoa opettelemalla?

G: Mina puhun ja kirjoja ja puhu ja lukia kirj kirj.

H: Kirjoja.

G: Kirjoja.

H: Sinä luet siis suomenkielisiä kirjoja?

G: Kulla kirj...

H: Hyvä, siinä oppiikin paljon. Minkälaisia kirjoja luet?

G: öö, ei mä masteri kaksi ja kolme mina kirja.

H: Niin siis oppikirjoja luet?

G: Oppiakir... kirjo, kulla.

H: Niistä oppii.

G: Oppii kulla.

Vuorovaikutuksemme ei soljunut sujuvasti, mutta Gazsi halusi saada asiansa puhutuksi. Hänen toistonsa saattoivat viitata kielenoppimisen intoon, sillä olen havainnoinut samaa myös kieli-ryhmätoiminnassa seurattessani hänen oppimistaan. Suni (2008: 201) näkee toiston olevan osana toisen kielen oppimista, joka mahdollistuu luonnollisella tavalla vuorovaikutuksessa affordanssien kautta. Gazsilla on ollut suomen kielen harjoituskirja usein mukanaan kolmannen sektorin keskuksen kieliryhmässä, jossa vapaaehtoistyöntekijät ovat auttaneet häntä harjoitusten tekemisessä. Innostus oppikirjatyöskentelyyn vaikuttaa olevan yksi viite Gazsin

sosiaalistumisesta formaaliin oppimiseen. Tutkimushaastattelussa ilmeni, että Gazsin kielenoppimiskäsitykset pohjaavat myös osittain dialogiseen kielikäsitteeseen (katkelma 23).

(23)

H: Mitä mieltä sinä olet, pitääkö kielitaito olla sujuvaa ennen kuin uskaltaa puhua suomalaisten kanssa?

G: **Kulla mina, mina puhu joskus kysumus adsia ja joskus keskus.**

H: Hienoa, sillä lailla sitä oppii.

G: Oppia kulla puhua ihmisiä.

H: Oletko puhunut muualla suomea ja oppinut sitä kuin täällä - -?

G: Joo, minä minä, minulla on ystäviä on kirkossa ja minulla on ei hmm paljon mutta vähän.

H: Ja puhut suomea?

G: **Puhun suomea ja englantia joskus.**

H: Hmm.

G: **Koska minun suomi on ei hyvin.**

H: Joo, mutta pystyt puhumaan. Osaatko äidinkielesi lisäksi muita kieliä kuin englantia?

G: Minun äidinkieli on - - ja - - mutta minä puhun englantia.

H: Englantiko on auttanut tähän suomen kielen oppimiseen?

G: **Kullä kyllä on helppo joskus mina en tiedä suomea mina kusun kysyn mitä se tarkoittaa enklantia.**

H: Niinpä.

Gazsin toteamus, *oppia kulla puhua ihmisiä*, viittaa siihen, että hän kokee oppivansa kieltä sitä käytettäessä. Toteamus voisi tosin olla myös puheeni toistamista sanojen oppimismielessä. Nähdäkseni tarkoitus ei kuitenkaan ollut se, koska Gazsi siirtyi jouhevasti puhumaan ihmisistä ja oppimisesta. Toisto voidaan käsittää myös ymmärtämisen osoittamiseksi (ks. Suni 2008: 93–94), kuten tässä tapauksessa on mahdollista. Gazsilla on joitakin ystäviä, joiden kanssa hän puhuu suomea sen verran kuin pystyy. Lisäksi Gazsin käyminen kolmannen sektorin keskustelussa on merkityksellistä, koska siellä mahdollistuu suomen kielen puhuminen. Myös Leskinen (2016: 8) näkee kolmannen sektorin toiminnan mahdollistavan maahanmuuttajille suomen kielen kielikontakteja. Hyvä englannin kielen taito näyttäisi olevan Gazsille suomen kielen oppimisen resurssi. Olen havainnoinut koodinvaihdon olevan hänelle luonnollinen tapa keskustella. Se on tosin mitä ilmeisimmin eräs kielenoppimisen vaihe, mikä jää pidemmälle edistyessä pois.

Olen viitannut edellä Gazsin pidättyväsyyteen, jonka olen tulkinnut kielitaitotason mukaiseksi ominaisuudeksi, mutta myös omaan tutkijapositioni liittyväksi seikaksi. Gazsi on tottunut näkemään minut kielioppaan positiossa. Se on jäänyt arvoitukseksi, kuinka paljon minulla haastattelijana on ollut merkitystä hänen kerrontansa laajuuteen. Gazsi on aina ollut kohtelias, mutta käsitykseni mukaan kulttuurieromme (ks. Rastas 2005: 78) ovat vaikuttaneet jonkin verran vuorovaikutukseemme. Huttunen (2005: 120) kyseenalaistaa, voidaanko etnisyydellä ylipäätään selittää maahanmuuttajien käyttäytymistä eri tilanteissa, vai olisiko syytä perehtyä siihen, mikä tuottaa etnisyyttä. Tässä tapauksessa minä olen rakentanut yksipuolisesti etnisyyden ilmiön omasta positioistani. Rastaa (2005: 80) mukaan erilaiset kulttuuritaustat saattavat

kuitenkin vähentää haastattelijan ja osallistujan välistä ymmärrystä. Kaiken kaikkiaan Gazsin kielenoppimispolusta muotoutui selkeä käsitys.

5.1.5 Emily uuden kieli-identiteetin porteilla

Emily on ollut tutkijapositioni näkökulmasta uusin tulokas kolmannen sektorin keskuksen toiminnassa. Hän on muuttanut Suomeen perhesyiden vuoksi noin puoli vuotta ennen kuin kysyin häntä osallistumaan tutkielmaan. Olen havainnoinut Emilyn oppimista kolme kertaa, joten tiedän millaisessa kielenoppimisryhmässä hän on ja millaisessa hän haluaisi olla. Haastattelin Emilyä kahdesti, sillä ensimmäisellä kerralla mukanaani ei ollut tallennusvälineitä. Koska kyseessä on etnografinen tutkimusote, on luonnollista, että osallistujien kanssa on ollut muitakin keskusteluja (ks. Blommaert & Jie 2010) kuin tutkimushaastattelu. Täten Emilyn kanssa toteutuneet spontaanit keskustelut ovat olleet yhtä merkityksellisiä tutkimusaineiston analyysivaiheessa kuin suunniteltu tutkimushaastattelukin (ks. Rastas 2010: 67–68). Spontaaneista keskusteluista olen tehnyt keskustelun päätteeksi muistiinpanot vihkooni.

Vuorovaikutuksessamme Emilyn kanssa oli poikkeavana piirteenä muihin osallistujiin nähden englannin kieli, koska se oli yksinomainen haastattelu- ja keskustelukieli. Pietilän (2010) mukaan kulttuurintuntemus ja kasvokkaisessa kohtaamisessa tapojen tuntemus ovat merkityksellisiä, jos tutkitaan vieraskielistä toiseen kulttuuriin liittyvää aineistoa. Kulttuurienkohtaamisen toteutuminen on siis analyysin kannalta varsin tärkeätä, koska kieli on osa kulttuuria. (Pietilä 2010: 412.) Miten sitten kohdata kulttuuri sitä edustavan osallistujan välityksellä, vaikka kyseessä ei olekaan kulttuurintutkimus eikä valmis tutkimusaineisto?

Emilyn kanssa toteutunut vieraskielinen vuorovaikutus sujui ongelmitta, sillä Emily oli innokas kertomaan oppimisestaan ja kehotti minua tulemaan keskustelemaan uudestaan, jos siihen olisi tarvetta. Itselläni on ollut Emilyn lähtömaahan läheinen kosketus vuosien ajan, joten omaamani kulttuurienvälinen kompetenssi tiivistä vuorovaikutustamme, eikä merkittäviä kulttuurieroja (ks. Rastas 2005: 94–95) näyttäytynyt. Emilyn kerronnasta jäi vaikutelma, että suomen kielen oppiminen on toteutunut hänen tavoitteidensa mukaisesti. Oheinen kaavio ilmentää Emilyn melko tasaista kielenoppimispolkua.



KUVIO 7. Emilyn kielenoppimispolku

Emily on vierailut Suomessa useita kertoja jo ennen pysyvää muuttoaan Suomeen. Suomen kieltäkin hän on kuullut useiden vuosien ajan, mutta siitä huolimatta hän on kokenut itsensä kielenoppijana vasta-alkajaksi (katkelma 24).

(24)

H: If you could tell again your route for Finnish language.

E: Beginning when I came to Finland six months ago I had just learned few things like numbers and colours. I did a little bit on a Finnish app doing vocabulary. Sometimes like my family will teach me a little bit. **I hadn't really started learning a lot until I came in to the [kolmannen sektorin keskuksen nimi].**

H: So - - is very important to you.

E: Yes, very important. **So I come here three times a week it's very good for practicing talking.**

Emily kertoi aloittaneensa varsinaisen suomen kielen opiskelunsa vasta osallistuessaan kolmannen sektorin keskuksen kieliryhmään. Sitä ennen hän oli kertomansa mukaan harjoitellut lähinnä vain numeroita ja värejä perheensä ja puhelimensa avulla. Emily tarkoitti perheellään kaikkia hänen tai hänen aviomiehensä sukulaisia, joten kyse ei ollut pelkästään ydinperheestä. Emilyn mukaan hän tarvitsee suomen kielen taitoa muun muassa pystyäkseen työskentelemään koulutustaan vastaavassa työssä Suomessa. Hän kertoi ensimmäisen kerran jutellessamme odottavansa pääsyä TE-keskuksen toimesta järjestettävälle suomen kielen kurssille (katkelma 25). Kun sitten tapasimme uudelleen parin viikon päästä, oli Emily jo päässyt kurssille. Muihin tämän tutkielman osallistujiin verrattuna Emilyn kurssille pääsy tapahtui nopeasti. Se johtunee erilaisista taustatekijöistä (ks. luku 2), kuten siitä, että Emily ei ole turvapaikanhakija. Kielikysymyksissä ja kotoutumisen edistämässä ovat yksilölliset lähtökohdat huomionarvoiset (ks. Latomaa ym. 2013: 164).

(25)

E: I'm since I last talk to you I also started doing evening course, well so I go there twice a week.

H: Oh, you really have evening course now - congratulations.

E: Evening course yeah, yeah - thank you. It's nice contrast here because evening course is teaching a lot of grammar materials. You know having the night class where you are going through textbook and learning grammar is important.

H: Hmm.

Emily selitti kokevansa kolmannen sektorin keskuksen suomen kielen ryhmän ja TE-keskuksen toimesta järjestetyn iltakurssin täydentävän toisiaan, koska kolmannen sektorin kieliryhmässä toiminta painottuu lähinnä keskusteluharjoituksiin ja iltakurssilla vastaavasti kirjallisiin harjoituksiin. Emily pitää sitä oppimisensa kannalta monipuolisena, vaikka jäi vaikutelma, että hän haluaisi enemmänkin oppikirjoja oppimisensa tueksi.

Emily on osallistunut kolmannen sektorin keskuksessa pidemmälle edistyneiden kieliryhmään. Koska osallistuminen on vapaaehtoista, voivat ryhmäkoot vaihdella eri käyntikerroilla. Myös ryhmän osallistujien kokoonpano saattaa vaihdella siten, että pienryhmässä on taitotasoltaan (ks. eurooppalainen viitekehys, esim. Lomaa ym. 2013: 170–171) erilaisia oppijoita. Emily kertoi kokevansa pienryhmät haasteellisiksi eritasoisten oppijoiden vuoksi. Se on ollut hänelle harmillista, koska hän on kokenut jäävänsä hitautensa vuoksi oppimisessa muista jälkeen. Seuraava katkelma (26) todentaa asiaa.

(26)

E: Probably I'm slow learner because I speak my mother tongue English and also because I never learned any other language before and I feel like other people here are learning very fast because everybody speaks really good english here. You don't really have a problem.

H: Yeah.

Emily selitti oppimisensa hitauden johtuvan siitä, ettei hän ole koskaan opiskellut mitään muuta kieltä äidinkieltänsä lisäksi. Emilyllä ei ole siis niitä vieraan ja toisen kielen oppimistaitoja, joita useimmilla kielenoppijoilla on. Emilyn toteamus, *I feel like other people here are learning very fast*, viittaa siihen, että hän vertaa omaa oppimistaan muiden oppimiseen. Siitä huolimatta Emily on valinnut kolmannen sektorin keskuksessa pidemmälle edistyneiden ryhmän eikä alkeisryhmää. Emily kertoi haastattelukontekstin ulkopuolella toisten nopean oppimisen luovan hänelle oppimispaineita. Emilyn kerronnan ja identiteetin välisyyttä kuvaa hänen itsensä asemoi- tui suhteessa toisiin henkilöihin (ks. de Fina 2003). Emily kokee kertomansa mukaan siis epävarmuutta suomen puhumisen suhteen, mutta yrittää silti puhua sitä. Merkityksellisiä

vuorovaikutustilanteita kielenoppimiseen ovat Emilyn mukaan olleet keskustelut hänen ystäviensä lasten kanssa (katkelma 27).

(27)

E: I have three children that come there two boys and his friends they come together and I have to talk them to Finnish that's good. They don't speak any English so that good practice

Emily oli tyytyväisen oloinen kertoessaan kyseisistä vuorovaikutustuokioista, sillä hän kuvaili olevansa lasten kanssa keskustellessaan rento. Täten vuorovaikutustilanteiden kontekstilla ja osallistujilla on merkitystä vuorovaikutuksen kulkuun. Emily kertoi puhuvansa myös perhepiirissään olevien aikuisten kanssa suomea, koska kaikki hänen läheisensä eivät puhu juurikaan englantia: *Sometimes I spent time with other friends and they don't speak very good English.* Emily kertoi saavansa hyvää harjoitusta puhumiseen myös suomenkielisessä harrastusryhmässä, jossa on välttämätöntä puhua suomea. Sen lisäksi hän harjoittelee suomea kotonaan puhumalla ja eri opetusohjelmia hyödyntäen (katkelma 28).

(28)

At home I try to do some self learning through a mobile-app, Finnish learning website and conversation with my relatives.

Kaiken kaikkiaan Emilyn narratiivi jätti vaikutelman, että hänellä on vaativat kielenoppimiskäsitteet. Niihin viittasivat hänen suomen kielen opintonsa, jotka hän kertoi aloittaneensa alkeista noin puoli vuotta sitten. Emilyn mukaan hän on ollut hidas oppija, mutta suomenkielisten vuorovaikutuskontaktiansa perusteella hänellä on luultavasti toiminnallinen suomen kielen taito. Hän on selvinnyt siis arjessa suomen kielellä. Käsitteeni mukaan Emily on oppinut kieltä keskivertoajassa, koska hän on kyennyt osallistumaan esimerkiksi harrastustoimintaan, jossa suomen kielen käyttäminen on keskiössä. Emilyn vaativuus oman kielitaitonsa suhteen on varsin ymmärrettävää, sillä hän on yksikielisenä tottunut selviämään kielellisesti erinomaisesti eri tilanteissa.

Emilyn narratiivin perusteella heräsi myös kysymys hänen kielikäsitteistään. Kokeeko hän kielen kenties enemmän rakenteellisena vai vuorovaikutuksellisenä (ks. Latomaa ym 2013: 168). Joka tapauksessa Emilyn kielen oppimisen eteneminen vaikuttaisi vastaavan hyvin hänen tavoitettaan oppia kieli niin hyvin kuin mahdollista, koska hänelle on tarjoutunut mahdollisuuksia käyttää suomea.

5.2 Kieli-identiteetin kehittyminen

5.2.1 Yksilölliset kieli-identiteetit

Tässä tutkielmassa tarkastellaan kieli-identiteettiä suomen kielen näkökulmasta. Osallistujien kieli-identiteetit poikkesivat toisistaan, sillä ne kuvastivat heidän yksilöllisiä oppimispolkujaan. Kun identiteetti rakentuu kertomuksessa, on itsensä positiointi ja kerronnan merkityksellistäminen keskeistä. Kielen asema on kerronnassa keskeinen muun muassa sen vuoksi, mitä sen avulla halutaan merkityksellistää. Johanssonin (2005) mukaan narratiivinen identiteetti voidaan käsittää myös tutkijan itsereflektiivisen kerronnan tuottamana identiteettinä, sillä sen avulla voidaan saada käsitys esimerkiksi persoonallisesta ja sosiaalisesta identiteetistä. Narratiivinen kerronta on eräänlainen kognitiivinen prosessi, koska henkilö kertoo niistä asioista, jotka hän merkityksellistää tärkeiksi. Usein aikajärjestyksessä etenevät kielelliset tarinat käännekohtineen ovat narratiivien keskiössä. (Johansson 2005: 83–84.)

Nasimin narratiivi (29) ilmensi, kuinka hän oli tiedostanut kehittyneensä kielellisesti, koska hän sivusi puheessaan kielenoppimisensa alkuvaiheita. Niitä hän vertasi nykyiseen kielitaitoonsa. Nasim kertoi muun muassa selviävänsä suomen kielellä useissa asiointitilanteissa.

(29)

Nasim: **Kyllä joo joo mä tulen tassa ihan parempi kuin esimerkiksi syksyllä.**

H: Miten pärjää eri tilanteissa suomen kielellä, jos olet kaupungilla tai jossain muualla?

Nasim: Pärjäätkö?

H: Selviätkö? Oletko tarvinnut tulkkia?

Nasim: Ahaa, joo on **joskus mä en ihan hyvän puhu suomi mutta vähän, mutta joskus mä okei tarvi mutta enemmän mä en tarvi** mä kaupaan mä mene kaupaan ei ole ongelma mutta tärkeä asia monta sano sitten mä ehkä joskus en ymmärrä joo en osa sano mutta menen kaupan tai joku.

H: Hmm.

Sitä vastoin Nasim kuvasi vaativiksi joidenkin tärkeiden asioiden toimittamista suomen kielellä. Niihin hän on kokenut tarvitsevansa tulkkausapua, koska vuorovaikutustilanteista selviäminen itsenäisesti olisi vaatinut laajempaa sanaston hallintaa, kuten myös kuullunymmärtämistaitoja. Oman osaamisensa tunnistaminen on keskeistä kieli-identiteetin kehittämisessä ja kielenoppimisen tarjoumien hyödyntämisessä.

Anastasian narratiivissa (30) rakentui samoin kuin Nasimillakin käsitys kielitaidon kehittämisestä. Molemmilla ilmeni myös oppimismotivaatiossa yhteys, sillä he kertoivat kysyvänsä, jos eivät ymmärrä jotakin suomeksi. Siten he rakentavat merkitystä vuorovaikutuksessa. Myös dialogisuus todentuu yhteisymmärryksen kehkeytyessä sosiaalisesti (ks. Suni 2008: 21–22).

Nasim kertoi osallistuvansa yhä uudelleen vuorovaikutustilanteisiin, vaikka kielenymmärtämisvaikeuksia ilmenisikin. Lisäksi tulkkauksen tarpeen määrittäminen kuvautui osana oman osaamisen tunnistamista.

(30)

H: Oliko sulla silloin ihan alussa tulkkia täällä?

A: Tottakai ollut silloin kun on ollut suuri tarve, ollut esimerkiksi kun joku terveydentilanne on vaatinut lähteä keskussairaalaan tai johonkin. Silloin ollut pakko saada niitä tulkkipalveluita ja sitten suuri apu oli (nauraa) kun mun poikani syntyi, **niin mun kielitaito ei ollut valtava ja silloin tulkki oli apuna** henkellisesti ja muuten.

H: Niinpä, tukemassa ja auttamassa.

A: Oli venäjän tulkki siellä paikalla.

H: Enää et sitten ole tarvinnut, kun sä puhut noin sujuvasti.

A: **Mä ymmärrän melkein kaikki, melkein. Jos en ymmärrä, yritän kysyä, että mitä tää tarkoittaa.**

H: Hmm.

Edellinen katkelma todentaa Anastasian vuorovaikutustaitoja eli hän kokee ymmärtävänsä riittävästi suomea toimiakseen itsenäisesti sen avulla. Anastasian kieli-identiteetin kehittyminen vaikuttaa olevan siinä vaiheessa, että hän ei arkaile kysyä, jos jokin jää vuorovaikutuksessa epäselväksi. Martinin (2003) mukaan puheen ymmärtäminen on vuorovaikutusta, sillä kuulija rakentaa puheesta merkityksiä omaan kokemusmaailmaansa pohjaten. Kulttuurierot voivat haastaa tosin ymmärtämistä vuorovaikutustilanteissa. (Martin 2003: 63.) Anastasia kertoi ymmärtävänsä suomenkielisestä puheesta melkein kaikki, joten hän rakentaa merkityksiä omaan kokemusmaailmaansa perustuen.

Anastasia positioi itsensä narratiivin alussa enemmän kielenoppijaksi kuin osaajaksi, mutta kerronnan edetessä hänen positionsa muuttui osaajaksi. Täten on nähtävissä samalla hänen identiteettinsä muutos kohti suomalaisuutta, johon kieli ja kulttuuri liittyvät oleellisesti. Sitä ilmensi osittain myös se, mitä Anastasia merkityksellisesti kerrottavakseen. De Finan (2003: 19–21) mukaan kolme eri tasoa selittävät identiteetin ja kertomuksen yhteyttä. Ensimmäinen taso käsitetään kulttuuriin liittyväksi. Se täsmentyykin Anastasian positioinnissa, koska hän kokee olevansa osa suomenkielistä yhteisöä. Anastasia korosti kuitenkin suomen kielen ymmärtämisensä suhteen *melkein*-sanaa. Hän saattoi positioida itseänsä suhteessa minuun haastattelijana, joka olen äidinkieleltäni suomen kielen puhuja. Äidinkielisyys ei takaa kuitenkaan ongelmattomaa kielen ymmärtämistä, koska kieli varioi.

Ymmärtämisen arviointi nähdään haasteellisena, sillä esimerkiksi koulukontekstissa ymmärtämiseen liittyy laajemmin tekijöitä kuin kasvokkaisissa arkikeskusteluissa. Todennäköisesti Anastasiakin erottelee ymmärtämistään eri konteksteissa. (Ks. Martin 2003: 64–65.)

Dialogisuudessa ymmärtäminen voidaan käsittää suhteellisen siten, että yhteisymmärryksen vaihtelee tilanteisesti. Ymmärtämisen ei tarvitse olla siis täydellistä. Se ei ole myöskään yksilökeskeistä, vaan ymmärtäminen rakentuu sosiaalisesti vuorovaikutustilanteissa osallistujien kielellisten resurssien kohdatessa. (Ks. Suni 2008: 23–25.)

5.2.2 Horjuva kieli-identiteetti

Tilanteisuus vaikuttaa kerronnallisen identiteetin rakentumiseen, mutta kokonaisuudessaan kieli-identiteetin kehittymiseen vaikuttavat myös erilaiset oppimisympäristöt tilanteisesti. Zaidin narratiivi ja kahdenkeskiset vuorovaikutustilanteemme todensivat hänen sillä hetkellä olevaa kieli-identiteettiänsä. Kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissamme Zaid on puhunut monisanaisesti suomea, mutta olen havainnoinut hänen olevan melko niukkasanainen suuren ihmisjoukon keskuudessa. Havaintoni perustuvat parin ryhmätoiminnan seuraamiseen, eikä niitä voi yleistää. Zaidin kielenkäyttö vaikuttaisi kuitenkin olevan vaihtelevasti horjuvaa, vaikka kieli-taito on havainnointieni perusteella toiminnallinen. Kielellinen horjunta voi johtua monista erisyistä, kuten esimerkiksi luonteenpiirteistä. Seuraavassa katkelmassa (31) Zaid kertoo kielitaitonsa kehittyneen harrastustoiminnassa.

(31)

H: Hieno! Ja sit sä opit siellä kieltä lisää, niinkö?

Z: Kyllä. **Niin nii mä opit sieltä tosi paljon kun molin - -**

H: Puhuitko koko ajan siellä suomea?

Z: Joo. (Nauraa)

H: Vai vähän myös englantia?

Z: Joo englantia enää se joo pitää puhua suomea jos et ymmärrä se (nauraa).

H: Tulee hauskoja tilanteita.

Z: **Kyllä ja mulla ei o ujo enää kun mä en osaa tai joo mä yritän aina.**

Zaid kertoi vuorovaikutustilanteesta, joka ei ollut sujunut kokonaan suomen kielellä, mutta hän koki positiivisena sen, ettei ollut enää arka puhumaan suomea. Edellä kertomani havainnointini ryhmätoiminnasta ja Zaidin kerronta hänen harrastuskontekstistaan viittaavat kielenkäyttämisen tilanteiseen merkitykseen. Zaidin on siis helpointa puhua suomea itselleen läheisessä harrastuskontekstissa. Vaikka englantia on toiminut Zaidilla toisinaan lingua francana, on sen käyttäminen ollut hänen mukaansa oppimisen alusta alkaen vähäistä, sillä hän on tiedostanut kaiken aikaa suomen kielen puhumisen tärkeyden. Osasyynä englannin puhumisen vähyyteen on ollut Zaidin niukahko englannin kielen taito.

Iskanius (2006) käsittää kielen merkityksen korostuvan, kun ei olla omassa kielellisessä ja kulttuurisessa ympäristössä. Se on merkityksellistä erityisesti maahanmuuttajan identiteetin näkökulmasta, sillä kieli on osa identiteettiä ja kielen avulla opitaan erilaisia merkitysjärjestelmiä ja puhetapoja. (Iskanius 2006: 61, 63.) Edellinen näkemys tukee Zaidin halua oppia ja käyttää suomen kieltä, vaikka se ei olekaan aina helppoa.

Emily vaikuttaisi kokevansa (katkelma 32) tämänhetkisen kieli-identiteettinsä epävarmaksi. Siihen lienee suurimpana syynä hänen itsensä käsitykset omasta kielenoppimisestaan ja osaamistasostaan, koska kielenoppiminen on hänelle uusi asia.

(32)

E: I should try to overcome is feeling embarrassed while talking in Finnish I feel very self-conscious and nervous so I know I speak very bad like I may not have no speak correctly but I should still, even though it's bad.

Emily reflektoi osaamistaan varsin kriittisesti. Käsitystä selventää myös se, että Emilyn narratiivi hänen oppimispolustaan toteutui englanniksi. Todennäköistä tosin on, että suomeksi se ei olisi ollut vielä mahdollistakaan. Myös minun positioni ja haastattelutilanne (ks. De Fina 2003: 7–8) ovat mitä ilmeisemmin vaikuttaneet halukkuuteen puhua englantia, sillä kielenoppimisen alkuvaiheessa saattaa olla vaativinta keskustella uutta opittavaa kieltä äidinkielen puhujan kanssa. Se lienee myös haastattelukontekstin ulkopuolella syy puhua englantia, sillä Emily toteaa katkelmassa olevansa itsekriittinen ja jopa hermostunut puhuessaan suomea. Tarnasen ja Pöyhösen (2011: 143) mukaan kielitaitokäsitys liittyy yksilön identiteettiin eli kielitaito voi määrittää subjektiivisesti yksilön näkökulmasta.

Emilyn kieli-identiteetti näyttäisi liittyvän De Finan (2003) teorian narratiivin ja identiteetin toiseen tasoon, jonka mukaan kertoja positioi itseänsä yhteisössä toisiin henkilöihin. Emily kokee siis oman roolinsa kielenoppijana haasteellisemmaksi kuin muut. Luultavasti Emily olettaa myös yhteisön muiden jäsenten arvioivan hänen osaamisensa tason alhaisempana kuin muilla yhteisön jäsenillä. (De Fina 2003: 19–20.)

Emilyn epävarmuus suomen puhumiseen johtunee siitä, ettei hän ole aiemmin puhunut toista tai vierasta kieltä. Tunteilla on merkitystä kielenoppimiseen. Epävarmuudestaan huolimatta Emily tunnistaa kielenoppimishaasteensa ja on motivoitunut ylittämään ne. Emilyn tavoitteena on siis hallita tunteensa ja yrittää edelleen puhua suomea, vaikka hän kokee puheensa heikoksi. Kielen puhumisen epävarmuutta lisää luultavasti myös kolmannen sektorin keskuksen kieliryhmän kokoonpano, koska olen havainnoinut hänen olevan monikielisten vaihto-oppilaiden ryhmässä. Kyseisten oppijoiden lähtökohdat ovat erilaiset, koska he omaavat

kielenoppimistaidot ja ovat tottuneet puhumaan muita kieliä alkeistasollakin. Emily on puolestaan selvinnyt aina moitteettomalla englannin kielellään tilanteessa kuin tilanteessa, eikä hän ehkä nyt käsitä, mitä on olla kielellisesti heikommassa asemassa. Jos Emilyn oppimista olisi voinut havainnoida pidemmällä aikavälillä, olisi hänen äidinkiелensä luultavasti näyttänyt oppimisen resurssina. Mustosen (2015: 79) mukaan toisen kielen oppimista edistää äidinkielen vahva osaaminen.

Myös Gazsin kieli-identiteetti muotoutui näkyväksi hänen narratiivissaan (33). Gazsi nosti kerrontaansa merkityksellisen oppimisympäristön eli kolmannen sektorin keskuksen, jossa kielenoppiminen on enimmäkseen mahdollistunut. Gazsi on tunnistanut muiden osallistujien tavoin kielenoppimisensa kehittymisen.

(33)

H: Oletko puhunut ja oppinut muualla suomea kuin täällä [kolmannen sektorin keskuksen nimi]?

G: Joo, minä minä, minulla on ustavia on kirkossa ja minulla on ei hmm paljon mutta vähän.

H: Ja puhut suomea?

G: **Puhun suomea ja englantia joskus.**

H: Hmm.

G: **Koska minun suomi on ei hyvin.**

H: Juu, mutta pystyt puhumaan.

Gazsin mukaan hänellä on joitakin ystäviä, joiden kanssa hän puhuu suomea. Gazsi mainitsee kirkon tarjonnan siihen mahdollisuuden (ks. Partanen 2012: 59, ks. myös Strömmer 2017.) Gazi kertoo tukeutuvansa toisinaan englannin kieleen, koska suomen kielen taito on hänen mukaansa vielä vähäistä. Gazsin narratiivista jää käsitys, että hän pitäisi laajemmastakin ystäväpiiristä, koska hän mainitsee ystäviä olevan vähän. Sinänsä puhujamäärällä ei ole kielenoppimiseen merkitystä, vaan sillä, että suomenkielinen vuorovaikutus toteutuu.

Emily ja Gazsi rakentavat tämänhetkistä kieli-identiteettiään narratiiveissaan (esim. De Fina 2003: 5) samansuuntaisesti, koska he korostavat, kuinka heikosti he puhuvat suomea. Molemmat tunnistavat siis kielitaidossaan kehittämisen varaa, mutta he eivät kerro kielitaitonsa vahvuuksista.

5.2.3 Itsevarma kieli-identiteetti

Anastasian kieli-identiteetin rakentumisessa on havaittavissa hänen pyrkimyksensä itsenäiseen toimijuuteen, sillä Anastasia kertoi tiedostaneensa jo Suomessa olonsa varhaisessa vaiheessa tarvitsevänsä suomen kielen taidon, koska oli lukemattomia paikkoja, joista hänen täytyi

kielellisesti selvitä. Esimerkkinä Anastasia mainitsi päiväkodin, jossa hänen lapsensa oli käynyt esikoulua. Anastasian oli täytynyt pystyä puhumaan siellä suomea, jotta hän oli saanut selville, miten lapsella oli päivä mennyt (katkelma 34).

(34)

H: Mikä sua on eniten motivoinut suomen kielen oppimiseen?

A: Aaa, sitä motivoin että mä tiedän että kun mun lapset kuitenkin tässä kasvavat - - kun he ovat kasvanut täällä aaaa sellainen juttu, että mä tiedän, että tää on pysyvä paikka meidän perheelle, toivon. Toivon - - (nauraa ja painottaa) että on pysyvä paikka mun lapselle ja mä en halua niitä siirtojuttuja mihinkään ja sitten jos me pysymme täällä ja asumme täällä, pakko on puhua suomen kielellä pakko. **Niit on satoja paikkoja missä tarvitsen sen, kaikissa paikoissa tarvitsee sen suomen kielen.** Ei aina lähtee tulkin mukana tai ei ole sellainen mahdollisuus lähtee aamulla viemään esikouluun lapsen tulkin kanssa (nauraa). Pitää keskustella hoitajan kanssa ja ihan arkiasiat ja kaikki jutut mitä liittyy lapseen.

Anastasian narratiivista välittyy motiivi itsenäiseen toimijuuteen yhteiskunnassa, koska hänen suunnitelmanaan on jäädä nykyisenä suomalaisena perheineen pysyvästi Suomeen. Se kuvaa hänen kieli-identiteettiään päiväkotikontekstissa. Anastasia positioi itsensä siellä toiminnallisen kielen osaajaksi, vaikka päiväkotitoimii myös edelleen oppimisympäristönä. Anastasian kerrota näyttäisi sijoittuvan De Finan (2003: 21) teorian kolmannelle tasolle, koska hän pyrkii täyttämään sosiaaliset normit, joihin kielitaito liittyy. Anastasia on kokenut tärkeänä suomen kielen osaamisen erityisesti perheensä hyvinvoinnin kannalta, johon hän käsittää myös työn ja terveydenhuollon.

Mustosen (2015: 76) mukaan osallisuus yhteisössä mahdollistaa kielitaidon kehittymisen. Sen avulla voidaan puolestaan hallita elämän eri osa-alueita. Päiväkotikonteksti tarjoaa oivallisen paikan luoda vuorovaikutuskontakteja äidinkielenään suomea puhuvien kanssa (ks. Iskanius 2006: 69). Kun oppii toista kieltä, saa uuden äänen ja positioi itsensä mahdollisesti uudella tavalla. Se on sosiokulttuurisesti merkittävää, sillä usein maailmankuva muuttuu kielenoppimisen myötä, koska myös toimijuus yhteisössä mahdollistuu kielenoppijan sitä halutessa. (Mustonen 2015: 59–60.)

5.3 Suomen kielen oppimiskokemuksia

Anastasia vertasi joidenkin tunteidensa kielenoppijoiden oppimiskiintoa omaan oppimiseensa. Hän kritisoi heidän oppimistapaansa, koska hänen mukaansa kaikki eivät viitsi opetella kieltä, vaan ikään kuin odottavat kielitaidon tulevan itseksensä ilman minkäänlaista harjoittelua (katkelma 35).

(35)

A: Mitä vaan. Kaksi vuotta, kaksi vuotta! Jotkut ihmiset ei osaa paljon mitään kahden vuoden jälkeen, melkein asuvat vain ja odottavat, että sieltä taivaasta tippuu heidän päälle ja tulee.

H: Joo, se on aika yksilöllistä ja erilaista.

Narratiivi avaa Anastasian oman kielenoppimiskäsityksen, jonka mukaan kielenoppiminen vaatii oppijalta aktiivisuutta. Anastasian kokemana kieltä opitaan sitä käyttämällä. Anastasia ei ymmärrä, kuinka jotkut voivat olla lähes kielitaidottomina useita vuosia.

Oppiminen voi näyttäytyä toisinaan varsin haasteellisena, mutta se voidaan käsittää prosessiksi, jossa tavoitellaan muun muassa yhteisön jäsenyyttä (Pavlenko & Lantolf 2000: 155; Aalto ym. 2009). Ilman motivaatiota kielenoppiminen on hankalaa, koska oppimisessa vaaditaan omaa ajattelua ja aktiivisuutta. Sama pätee muuhunkin oppimiseen, koska oppija ei voi odottaa, että hyvä opetus riittäisi tai opettaja toimisi tiedonsiirtäjänä. Erityisesti nykyisen funktionaalisen oppimiskäsityksen ollessa vallalla oppijalähtöisyys on keskiössä. Tarnasen ja Pöyhösen (2011: 142) mukaan kielenopetus pohjaa viestinnälliseen kielitaitokäsitykseen, jonka myötä yksilölliset oppimisprosessit muotoutuvat esimerkiksi yhteisössä toimijuuden avulla.

Nasimin elämäntilanne on ollut epävakaata turvapaikkapäätöksen puuttumisen vuoksi, mutta se ei ole häirinnyt hänen kielenoppimistavoitteitaan. Vaikutti siltä, että Nasim on kokenut kielitaidon ensimmäiseksi askeleeksi kotoutumispyrkimyksissään. Kysyessäni Nasimilta, mikä häntä motivoi suomen kielen oppimisessa, oli vastaus yksiselitteinen: Suomessa on puhuttava suomea (katkelma 36).

(36)

H: Mikä sua motivoi opiskelemaan suomen kieltä?

N: Mitä mä opin?

H: Niin tai mikä sulla on tavoitteenasi?

N: Hmm. Mä voin enemmän puhua tai joskus mä kuuntelen musiikki suomen kieli tai elokuva, vain tämä - - koska mä olen Suomessa mä pitän osan suomen kieli on tärkeä että mä osan suomen kieli sitten mä oon ihan rauhassa.

H: Hmm.

Nasim on kokenut kielenoppimisensa tapahtuvan parhaiten puhumalla, vaikka hän kertoi myös opettelevansa kieltä katsomalla suomalaisia elokuvia ja kuuntelemalla suomalaista musiikkia. Niiden lisäksi Nasim on lukenut jonkin verran ja tehnyt harjoituksia suomen kielen harjoituskirjasta. Nasimin vastaus rauhassa olemisesta viittaa siihen, että hänellä on huoli suomen kielen riittämättömästä osaamisesta. Asiaa vahvistaa hänen pyrkimyksensä kielikurssille useiden

vapaaehtoistoiminnan kontekstien lisäksi. Havaintojeni mukaan Nasim haluaa kuulostella kieltä ja puhuaakin, kun siihen tulee mahdollisuus. Se osoittaa sitoutuneisuutta oppimiseen.

5.4 Oppimismotivaatio

5.4.1 Osallistujien tilanteisesti vaihteleva motivaatio

Motivaatio on merkittävä tekijä toisen kielen oppimisessa. Se on todentunut tämän tutkielman osallistujien narratiiveissa. Motivaatiotekijät vaihtelivat tutkielman osallistujien välillä, vaikka pääasiassa kieltä haluttiin opiskella kotoutumisen ja työpaikan saamisen vuoksi. Myös motivoitumisessa ja sitä alentavissa tekijöissä oli yksilöllistä vaihtelua, kuten erityisesti Zaidin ja Anastasian sekä Emilyn narratiiveista ilmeni. Havainnointini Emilyn oppimistyöskentelystä kolmannen sektorin keskuksessa tuki käsitystäni hänen motivaatiostaan, vaikka Emilyn kertoman mukaan sitä varjosti toisinaan hänen oppimishitautensa. Anastasia on asunut Suomessa jo useamman vuoden, mutta hän on edelleen motivoitunut kehittämään kielitaitoaan käymällä muun muassa kolmannen sektorin keskuksen kielen oppimista tukevissa ryhmissä. Anastasialla onkin pitkäkestoiset tavoitteet, joita kohti hän pyrkii (katkelma 37).

(37)

A: -- Kaikki mitä opin tulee vähän unohtamaan tai sitten tulee sellainen jakso, että tuntuu että pitää tehdä jotain. **Pitää mennä ulos ja keskustelemaan johonkin kanssa muuten se kaikki mitä oppinut unohtuu kieli jos sitä ei käytä.**

Katkelma kuvaa Anastasian motivaatiota suomen kielen oppimiseen ja kielitaidon ylläpitämiseen. Jos Anastasia on huomannut unohtaneensa kieltä, on hän aloittanut toimenpiteet kielitaidon parantamiseksi. Hän on hakeutunut siis vuorovaikutustilanteisiin. Ruohotien (1998: 37, 55) mukaan tavoitteiden asettaminen on yksi motivoitumisen tila. Myös asenteet vaikuttavat kielenoppimismotivaatioon (ks. Iskanius 2006: 72–73). Dörnyei (2005) käsittää oppimismotivaatiolla olevan suuren merkityksen kielen opiskelun aloittamisen innoittajana, mutta myös opiskeluvireyden ylläpitäjänä. Hänen mukaansa pelkillä oppimiskyvyillä ei voida saavuttaa pitkäaikaisia tavoitteita ilman motivaatiota. (Dörnyei 2005: 65.) Anastasian kielenoppimismotivaatio myötäilee Dörnyein käsitystä, sillä Anastasialla on oppimaan oppimistaidot kouluttautuneisuutensa vuoksi. Ruohotie (1998: 55) käsittää sitoutuneisuuden tason määrittävän sitä, kuinka merkityksillisinä henkilö pitää tavoitteitaan, vaikka hänellä olisi välillä vastoinikäymisiäkin.

Zaidin kielenoppimismotivaatio vaihtelee tilanteisesti, vaikka hän on enimmäkseen motivoitunut oppija. Zaid perustelee oppimismotivaatiotansa kielenoppimistarpeellaan. Hänen kertomansa perusteella vaikuttaa sisäinen motivaatio olevan keskeinen. Alla oleva katkelma (38) kuvaa Zaidin motivaatiota.

(38)

H: Oletko ollut aina motivoitunut oppimaan suomen kieltä?

Z: Ei. (nauraa)

H: Et ole ollut motivoitunut?

Z: Ei. (nauraa) Odota, ei ymmärrä.

H: Motivoitua.

Z: Mitä tarkoitat?

H: Motivaatio, motivation. Oletko ollut innostunut aina siten, että haluan oppia suomen kieltä.

Z: Kyllä niin niin, kyllä. En ... **mulla on tosi tärkeä miksi mä oppinut nopeasti suomen kieltä mä haluan.**

Kielenoppiminen on Zaidille tahtoon perustuva seikka. Hän siis oppii kieltä, koska haluaa oppia sitä. Affektiiviset tekijät (esim. Ruohotie 1998: 31; Iskanius 2006: 69) alentavat Zaidin kielenoppimismotivaatiota tilanteisesti, mutta hän ei ole antanut hetkellisten motivaation alentumien keskeyttää kokonaan kielenoppimistaan. Ruohotien (1998: 41) mukaan yleismotivaatio voidaan erottaa tilannemotivaatiosta. Zaidin yleismotivaatio on vahva. Hän on kertonutkin aiemmassa vuorovaikutustilanteessamme oppimismotiivikseen turvapaikkapäätöksen ja työpaikan saamisen. Haastattelukontekstissa Zaid jätti kertomatta, miksi hän ei ole aina ollut motivoitunut kielenoppimiseen. Affektiivisten tekijöiden osuus hänen oppimiseensa on selvinnyt muista vuorovaikutustilanteistamme. (Ks. luku 5.5.2). Todennäköisesti Zaid ymmärsi haastattelukontekstissa kysymykseni heti alussa, mutta epäilevä kysymyslauseeni sai hänet epäröimään omaa ymmärtämistään. Kun merkitys oli varmistunut Zaidille, kertoi hän oppimismotivaationsa taustalla olevan nopean suomen kielen oppimisen. Zaid toistaa tarjoamaani lausetta (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2005: 47), mikä saattaa johtua kielenoppijuudesta. Käsitykseni mukaan johdattelevalla kysymyslauseellani ei ollut kuitenkaan vaikutusta vastaukseen, koska Zaid esitti asiansa vakuuttavasti.

Zaidin kielenoppimismotivaation voisi käsittää ensisijaisesti integratiiviseksi, koska hän haluaa saada myönteisen turvapaikkapäätöksen, jonka avulla hänelle mahdollistuisi yhä enenevässä määrin toimijuutta suomalaisissa yhteisöissä. Zaidin oppimismotivaation voisi käsittää myös osittain instrumentaaliseksi, sillä hän tavoittelee parempaa sosiaalista asemaa.

Kielenoppijan motivaatio ja asenne ovat oppimisen keskiössä (esim. Haapanen 2014: 20; Iskanius 2006: 72). Ne eivät kuitenkaan aina riitä, sillä kantasuomalaisten kieliasenteet säätelevät esimerkiksi maahanmuuttajien hyväksymistä kieliyhteisön jäsenyyteen.

Kantasuomalaiset saattavatkin vaatia varsin sujuvaa kielitaitoa. Tarnasen ja Pöyhösen (2011: 143) mukaan kielitaitoa arvioitaessa on ratkaisevaa, mistä näkökulmasta sitä arvioidaan. Perustuuko arvio esimerkiksi maahanmuuttajien arjessa käytettävän toiminnallisen kielitaidon arviointiin, vai vaaditaanko esimerkiksi alakohtaista kielitaitoa. Kieliyhteisön jäsenyys mahdollistaa kotoutumisen ja yhteiskunnallisen toimijuuden. Kantasuomalaisten vaatimukset maahanmuuttajien kielitaitotason suhteen eivät välttämättä kohtaa todellisuuden kanssa, koska kielenoppijoiden mahdollisuudet oppimiseen ja toimijuuteen kieliyhteisössä voivat olla rajatut. Toisen kielen oppimisen kannalta olisi kuitenkin keskeistä päästä sosiaaliseen vuorovaikutukseen kieliyhteisön jäsenten kanssa. (Sajavaara 1999: 74; Honko 2013: 25; Partanen 2012: 57–58.) Maahanmuuttajat saattavat myös vierastaa kantasuomalaisia (ks. Leskinen 2016: 63), joten kieliyhteisön jäsenyyden tavoittelu voi olla siltäkin osin haasteellista. Alla oleva katkelma (39) kuvaa kielikontaktien solmimisen ajoittaista haasteellisuutta.

(39)

A: Kun ei ollut paljon sellaisia kontakteja ja ihmisiä kenen kanssa voi keskustella mutta kaikkein suurin apu on tullut motivaatiosta. Jos on motivaatio, jos ei oo, sitten vaikka sä olet alykäs ja ihan sulla on sellainen Einsteinin aivot kuitenkin auttaa, jos ei ole motivaatio.

Anastasia ei tuntenut Suomessa olonsa alkuaikoina juurikaan suomalaisia, joiden kanssa hän olisi voinut puhua suomea. Hänen mukaansa motivaatio kuitenkin auttoi, vaikka kielikontaktit olivat vähäisiä. Anastasia kertoi motivoituneensa suomen kielen oppimiseen tarjotakseen lapsilleen tasapainoisen elämän. Kielen hallinta on hänen mukaansa osa tasapainoa.

Anastasian asenne Suomen kulttuuria ja suomen kieltä kohtaan välittyy hänen oppimismotivaatiostaan (ks. Iskanius 2006: 72), sillä hän haluaa olla suomalainen suomalaisessa kulttuurissa ja osata kielen, vaikka hänen juurensa ovat muualta. Näin ollen motivaatio voidaan käsittää integratiiviseksi. (Ks. Dörnyei 2005: 67–68; Iskanius 2006: 72–73.)

Koska tässä tutkielmassa tutkitaan oppimisen mahdollisuuksia, on oppimismotivaatio merkityksellisempi sosiaalisena kuin kognitiivisena ilmiönä. Ushioda (2011) käsittää motivaation tilanteiseksi ilmiöksi, kuten myös Virtanen (2017: 405).

5.4.2 Positiivisia motivaatiotekijöitä

Havainnointieni perusteella kolmannen sektorin kävijät ovat kaikki varsin motivoituneita kielenoppijoita, joten kyseisessä oppimisympäristössä ei ole oppijoita, jotka alentaisivat

motivoimattomuudellaan toisten oppimista (ks. Gardner 2010; Ruohotie 1998: 43). Perusteena käsitykselleni on se, että keskuksessa on paljon muuta toimintaa, joten vapaaehtoiseen kieli-ryhmätoimintaan ei olisi välttämätöntä osallistua, jos kävijä haluaisi tulla vain tapaamaan muita ihmisiä.

Kuten edellä on kerrottu, on Anastasia ollut motivoitunut kielenoppija Suomeen muuttonsa alusta lähtien. Anastasia muisteli erityisesti ammattitutkintoon johtaneen koulutuksensa alkuaikoja, jolloin hän oli joutunut ponnistelemaan saavuttaakseen oppimistuloksia. On varsin ymmärrettävää, että hän on kokenut koulutusajan merkittävänä suomen kielen oppimisen näkökulmasta. Anastasian narratiivista (40) käy ilmi, mitkä motivaatiotekijät ovat olleet ratkaisevia hänen kielenoppimisessaan.

(40)

A: Mä saanut sieltä paljon sellaista kielenoppimista, **kun yrittin itse työskennellä kotona ja otin kirjoja ja kaikki yritin tehdä niitä työtä parhaan mukana, yritin kuitenkin. Tottakai sieltä tuli paljon varmaan kielenoppimisen kannalta virheitä, mutta yritin.**

H: Eikä niitä virheitä kannata laskea, kun pystyy puhumaan.

A: Alussa mun -- poikani, kun silloin mä alkanut sen -- juttu, mä kyllä hän auttanut mun poikani auttanut kun mä kirjoitin ensin venäjän kielellä ja kutsuin poikani -- ja hän tullut ja käänsi sen suomen kielellä. **Ihan alussa vähän ollut hankalaa mutta sen jälkeen mä oppinut vähän itsekin.**

H: Mitä mieltä sä olet, onko luokka tärkeä ja opettajat sekä oppimateriaalit vai onko se puhuminen vaan?

A: **Puhuminen kyllä ja motivaatio ja opettajakin on tosi tärkeä millainen on kielenopettaja on.** Mulla onneksi ollut hyvä opettaja siellä suomen kielen kurssilla ja mulla ollut loistavia siellä -- koulutuksessa. **He kyllä ymmärtävät, että mitä vaikea mulle kuitenkin tässä iässä alkaa uusi kieltä oppimaan ja he paljon tarjoilevat apua ja ymmärrystä.**

H: Niinpä, sä puhuitkin siitä jotain tuossa alussa.

Narratiivista välittyy Anastasian positiivinen asenne, vaikka hän on tiedostanut haasteitakin oppimisessaan. Anastasia kykenee refleктоimaan oppimistaan (ks. esim. Ruohotie 1998: 12) realistisesti. Keskeisinä motivaatiotekijöinä hänellä näyttävät opettaja ja mahdollisuus päästä puhumaan suomen kieltä. Tilannekohtaiset tekijät (ks. Dörnyei 2010: 18–19) näyttävät siten motivaation perustana. Anastasia on kokenut opettajuuden lisäksi opettajat tukijoina. Kielen oppimisen ja oppimismotivaation näkökulmasta on näin ollen kielenkäyttökonteksti ollut merkityksellinen, mutta myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistuvat henkilöt. Kärkkäisen (2017) mukaan erityisesti maahan muuttaneelle aikuisopiskelijalle opettajan ymmärtäväinen asenne on tärkeä, sillä se auttaa oppimisen lisäksi kotoutumisessa. (Kärkkäinen 2017: 183; ks. Dörnyei 2010: 18–19).

Myös Emily on kokenut opettajan opetustyylin vaikuttaneen motivaatioonsa (katkelma 41). Hän kertoi esimerkkinä kolmannen sektorin keskuksen vapaaehtoistyöntekijöistä, jotka ovat tukeneet hänen kielenoppimistaan.

(41)

E: I think it's really excellent because well **a lot depends on teacher that you have you know their learning... their teaching style** - it really depends to lot of teaching my instructors and I think the layout is very good like we sometimes play like conversation games so we do a lot of talking and so on.

Emilyn mukaan esimerkiksi lautapeliin pelaaminen on ollut hyödyllistä, koska pelin aikana on puhuttu suomea. Hänen oppimisessaan on esiintynyt erityisesti tilannemotivaatio (ks. Ruohotie 1998: 41) keskeisenä, koska hän on pystynyt hyödyntämään vapaaehtoistyöntekijöiden tarjoaman kielellisen tuen tilanteisesti. Todennäköisesti oikea-aikainen tuki on todentunut vastavuoroisesti (ks. Suni 2008: 118–119). Vuorovaikutus on mahdollistanut Emilylle myös affordanssien (van Lier 2000: 252–253) hyödyntämisen, sillä hän on kokenut pelaamistilanteessa vuorovaikutuksen merkittävänä kielenoppimiselle.

Gazsi kertoi oppimismotivaatiokseen työpaikan saamisen ja suomalaisiin tutustumisen. Suomalaisen kanssa hän haluaisi matkustella, jotta näkisi samalla enemmän Suomea (42). Gazsin narratiivissa välittyy positiivinen asenne suomenkielisiä kohtaan, koska hän haluaa matkustelemalla tutustua perusteellisemmin suomalaisuuteen.

(42)

H: Mikä muu motivoi sinua kielenoppimiseen kuin se, että haluat työtä?

G: (Hymyilee varovasti). Mina tykkä menee pikniki ja kanssasi ystavia ja joskus mina mene what is travel travelling.

H: Matkustaa.

G: Matkustaa kanssasi ystävä joskus kyllä mina tykkää mene matkus...

H: Hmm.

On luonnollista, että Gazsin realistinen tavoite tutustua suomalaisiin onnistuisi paremmin, jos hän hallitsisi suomen kielen puhumisen. Gazsin toteamus ystävän kanssa matkustamisesta voi viitata myös yksinäisyyteen. Hän haluaisi mitä ilmeisimmin kuulua johonkin suomalaiseen yhteisöön, jossa voisi olla toimijana. Eräässä keskustelussamme Gazsi kysyi, miksi Suomessa ei saa helposti työtä, vaikka on hakenut sitä. Luultavasti hän on ihmetellyt samaa kieliyhteisön jäseneksi pääsemisen kanssa. Myös Partasen (2012: 99) tutkimuksen (ks. Strömmer 2017) perusteella maahanmuuttajien työn saamisen vaikeus nähdään samansuuntaisesti, vaikka he

olisivat motivoituneita työskentelemään. Samoja päätelmiä työsaannin vaikeudesta ovat tehneet Mustonen (2015) ja Rastas (2005).

Motivaatio ja kieliasteet ovat keskeisessä asemassa kielenoppimisessa, vaikka ne ovat usein tiedostamattomia. Sen vuoksi niiden tutkiminen toteutuu parhaiten henkilön kielellisen käyttäytymisen havainnoimisella ja yhteenvetojen tekemisellä muihin häntä koskeviin muutuksiin, kuten ikään tai kulttuuritaustaan nähden. (Iskanus 2006: 72–73.)

5.5 Kolmannen sektorin toimintakeskuksen oppimisympäristöt

5.5.1 Merkityksellinen kolmannen sektorin keskus: *tosi tosi hieno ja tosi ihanat ihmisiä on täällä ja tutustua kaikille*

Kun kysyin kolmannen sektorin keskuksen merkityksestä oppimisympäristönä, oli Emilyn vastauksessa (43) keskiössä opettajan rooli. Emily viittasi opettajilla keskuksen vapaaehtoistyöntekijöihin, joiden suunnittelemaa suomen kielen tunteja Emily piti monipuolisina. Vapaaehtoistyöntekijät ovat tukeneet Emilyn oppimista oikea-aikaisesti, joten scaffolding on toteutunut hänen oppimisprosessissaan.

(43)

H: What do you think about this learning environment?

E: I think it's really excellent because well a lot depends on teacher that you have you know their learning - their teaching style. It really depends to lot of teaching my instructions and I think the layout is very good like we sometimes play like conversation games so we do a lot of talking and that kind of things so – and do like some exercises. That's it in Finnish. We have one workbook but I actually finished it.

Emilyn narratiivi käsitti muihin osallistujiin nähden laajat huomiot kolmannen sektorin keskukselta oppimisympäristönä, sillä melkein kaikki muutkin osallistujat ovat pelanneet lautapelejä, mutta vain Emily puki toiminnan sanoiksi. Hän on ollut erityisen mieltynyt keskuksen monipuoliseen ohjelmaan juuri suullisen suomen kielen harjoittelemisen vuoksi. Emily mainitsi myös harjoituskirjan, jonka avulla hän on voinut harjoitella suomea kirjallisesti. Kolmannen sektorin keskuksella on muutamia harjoituskirjoja, mutta useimmilla oppijoilla, kuten esimerkiksi Gazsilla, on myös oma oppikirja mukanaan. Emilyn toteamus *we have one workbook but I actually finished it* viittaa oppimismotivaatioon, koska hän ei ollut vielä ollut kovinkaan kauaa kieliryhmätoiminnassa mukana, mutta oli silti jo tehnyt kaikki kirjan harjoitukset.

Kielenopetusta tukeva toiminta on merkityksellinen ennen varsinaiseen järjestettyyn kieltenopetukseen pääsemistä, mutta myös sen aikana. Se on mahdollistunut usein vapaaehtoistoiminnan kautta, kuten Nasimilla (katkelma 44).

(44)

N: Tällä on on tosi tosi hyvä, mä tykkään täällä tässä näin, on hyvä paikka ja myös ihan kaikki ihmisen täällä tosi töihin tai vapaaehtoiset kaikki on ok kaikki on kiva enemmän kaikki mä tykkään.

Nasim kuvaa kolmannen sektorin keskusta erinomaisena tilana, kuten myös sosiaalisena kanssakäymisen mahdollistajana. Nasimin mukaan kaikki ihmiset ovat mukavia ovatpa he sitten kävijöitä tai vapaaehtoistyöntekijöitä. Nasimin positiiviset kokemukset kolmannen sektorin keskusta kohtaan ovat motivoineet häntä oppimaan kieltä, mutta ne ova auttaneet myös kotoutumaan.

Kolmannen sektorin keskus on ollut myös Zaidille merkityksellinen vuorovaikutuksellinen kohtaamispaikka ja oppimisympäristö, jossa toiminallinen oppiminen on korostunut. Seuraava katkelma (45) kuvaa Zaidin tyytyväisyyttä toimintakeskusta kohtaan.

(45)

Z: - - sitten tämän kaveri hän kertoi mulle että miksi sä et mene [kolmannen sektorin keskuksen nimi] siellä on hieno paikka mä kuulin että blap pla plaa joo. Mä sanoin joo voi mennä ja sitte mä tulin - - ja ensin **mä näin että tosi tosi hieno ja tosi ihanat ihmisiä on täällä ja tutustua kaikille** sitten täältä kysyi vielä että mikä sun ammatti mä sanoin että mun ammatti on - - ja täällä on oppi suomea ehkä kaksi kuukautta.

Zaidin tyytyväisyyteen on vaikuttanut muun muassa se, että hän on kokenut itsensä tervetulleeksi kolmannen sektorin keskukseseen. Hän kertoikin heti ensimmäisellä käyntikerralla huomanneensa, miten mukavia ja helposti lähestyttävissä olevia henkilöitä kolmannen sektorin keskuksessa on. Zaid kuvasi keskusta myös paikkana hienoksi. Zaidin sanat *tutustua kaikille* kuvastavat hänen positiivista suhtautumistaan kolmannen sektorin keskusta kohtaan. Zaid viittasi sillä keskuksen myönteiseen ilmapiiriin, jossa jokainen kävijä on merkityksellinen omana itsenään. Strömmer (2017: 81) käsittää myös ilmapiirin, johon kuuluu henkinen tuki, oppimisen kannalta merkittäväksi. Myös Leskisen (2016: 43) tutkimuksessa vapaaehtoistyön kontekstissa on nähtävissä vapaaehtoisten ja kävijöiden positiivinen kohtaaminen. Kolmannen sektorin keskuksen mukavien ihmisten lisäksi Zaid on ollut tyytyväinen siihen, että hänet on asemoitu ammatillisesti, koska hänen ammatillinen identiteettinsä (ks. Verity 2000: 180–183) on vaikuttanut olevan varsin korkea. Hän ei ole ollut siis pelkästään Zaid tai kielenoppija tai turvapaikanhakija, vaan hän on saanut kertoa olevansa oman alansa ammattilainen. Zaid korosti kolmannen

sektorin keskuksen tarkoittavan hänelle muita ihmisiä, mutta se on kuvautunut myös tilana, jossa oppimista on tapahtunut (ks. Mustonen 2015).

Zaid on ollut aluksi varsinaisesti kielenoppijana kolmannen sektorin kielenoppimista tukevissa ryhmissä, mutta myöhemmin hän on jäänyt ryhmästä pois ja siirtynyt muuhun toimintaan. Olen havainnoinut, että hän on ollut auttamassa toisia kielenoppijoita oppimisessa, kuten myös vapaaehtoistyöntekijöitä opetustilojen järjestelemisessä. Nykyään Zaid on kokenut toimintakeskuksen ensisijaisesti sosiaalisena tilana. Hän on ollut tyytyväinen keskuksen kävijöihin ja henkilökuntaan sekä vapaaehtoistyöntekijöihin, joita kaikkia hän luonnehti sanoin *tosi ihanat ihmisiä on täällä*. Zaid on merkityksellistänyt oppimisympäristön todennäköisesti myös sen vuoksi, että hänellä on turvapaikanhakijana paikka, jonne voi mennä tapaamaan muita ilman mitään vaatimuksia.

Piispanen (2008) on tutkinut väitöstutkimuksessaan oppimisympäristöä peruskoulukontekstissa, jossa hänen mukaansa vuorovaikutus on keskeinen tekijä laadukkaaseen oppimiseen. Siihen lukeutuvat muun muassa oppilaat ja opettajat, mutta myös odotukset ja kieli kulttuurisine tekijöineen. Piispanen nostaa tutkimuksessaan esille myös oppimisympäristön mahdollistavan oppijan henkisen toiminnan tukemisen tietynlaisen ilmapiirin vuoksi. (Piispanen 2008: 16.) Yhdistystoimintaa, johon kolmannen sektorin toimintakin kuuluu, on leimannut kollektiivisuus, jonka on katsottu edistävän yksilöiden ja ryhmien välistä yhteenkuuluvuutta ja luottamusta. Näin ollen toiminta on edistänyt hyvinvointia. (Pyykkönen & Martikainen 2013: 281–283.) Kolmannen sektorin toiminta on edistänyt myös kotoutumista (Leskinen 2016: 8). Edellä mainitut tekijät ovat relevantteja myös tämän tutkielman kontekstina olevassa oppimisympäristössä, sillä ilmapiiri koettiin merkittäväksi kielenoppimisen edistäjäksi. Ilman kollektiivisuutta ei puolestaan voi muodostua tässä tutkielmassa tarkoitettua ilmapiiriä. Hyvä ilmapiiri ja kielen osaaminen edistävät kotoutumista.

5.5.2 Oppimisen esteet

Kulttuurierot olivat tietyllä tavalla läsnä kaikissa tämän tutkielman haastatteluissa. Anastasian kanssa niistä puhuttiin varsin avoimesti, sillä hän halusi kertoa mieltään askarruttavista kulttuurieroihin liittyvistä seikoista. Anastasia kertoi esimerkiksi tarpeestaan tutustua suomalaisiin, mutta sitä oli hänen mukaansa estänyt tietoisuus kulttuurieroista. Leskisen (2016: 63) tutkimuksessa käsitellään myös vieraasta kulttuurista tulevan vaikeutta tutustua paikallisiin henkilöihin. Alla oleva katkelma (46) selventää Anastasian kuvaamana ongelmaa.

(46)

H: Tuleeko sulle vielä mieleen jotain merkittävää tästä sun suomen kielen oppimisestasi, josta haluaisit kertoa?

A: Mä mietin mitäs olisi jos ollut semmoinen enemmän kontaktia enemmän ystäviä enemmän joku kenen kanssa voi esimerkiksi harjoitella puhua suomen kielellä. Niitä valitettavasti ei ole paljon, en tiedä mistä se johtu, varmaan se johtui minusta. Ihan ihminen jos hän on sellainen mitä on ylöspäin...

H: Ulospäinsuuntautunut.

A: Ulos...suuntautunut sellainen ihminen joka on helposti löytää ihmisiä ja kontaktaattia ja ystäviä ja kavereita ja kenen kanssa hän voi ihan arkielämässä puhua, mutta varmaan mä en löytänyt paljon. **Mulla on se ainoa juttu missä mä puhun suomen kielellä esimerkiksi se on -- ja tää [toimintakeskuksen nimi].**

A: Kun mä tulen [toimintakeskuksen nimi] joskus kun on vapaa-aika tässä mä voi puhua suomen kielellä ja sitten -- kerran viikossa.

H: Ahaa.

A: **Ja sellainen avoin ihminen mutta kuitenkin kun sä ajattelet tää on tiedätkö ihmisellä on paljon ennakkoluuloja ja eri kulttuureita ja eri uskontoja miten lähestyt ihmisten kanssa haluatko hän tää ihminen että mä lähestyn hänen kanssa.**

Anastasia kertoi halunneensa Suomeen tulonsa alkuvaiheessa enemmän vuorovaikutuskontakteja suomenkielisten kanssa. Hän oli pohtinut myös syitä, miksi niitä oli vaikea toteuttaa. Anastasian arvelun mukaan ennakkoluulot eri kulttuureista olevien henkilöiden välillä olivat keskeisimpinä haasteina. Itse hän oli kokenut aloitteen tekemisessä epävarmuutta juuri kulttuurierojen vuoksi, vaikka kertoi myös ulospäinsuuntautuneisuuden vaikuttavan vuorovaikutussuhteiden luomiseen. Esimerkkinä Anastasia kertoi yhteydenpitoyrityksistään naapuriinsa, miten se olisi hänelle luontevaa, mutta naapurille vieras toimintatapa.

Jos vuorovaikutus ei mahdollistu, on myös kielenoppiminen siltä osin estynyt. Kulttuurienvälinen kompetenssi madaltaisi kynnystä vuorovaikutukseen, mutta sitä ei voida olettaa olevan heillä, jotka tulevat maahan esimerkiksi suojelun tarpeen vuoksi (ks. luku 2.2).

Zaidin narratiivi välittää käsitystä hänen oppimisensa esteistään. Oleskeluluvan puute on keskeinen este, mikä on johtanut affektiivisiin häiriöihin, kuten edellä on jo kerrottu. Henkinen kuormittuneisuus epävarmassa elämäntilanteessa on pysäyttänyt hetkellisesti Zaidin oppimisen (katkelma 47). Myös Dörnyein (2005: 7) mukaan mieliala on yksi kielenoppijan oppimiseen vaikuttava taustamuuttuja. Tammelin-Laine (2014: 14–15) näkee affektiivisten tekijöiden taustalla myös mahdolliset maahanmuuttajien traumataustat, jotka vaikuttavat oppimiseen.

(47)

Z: **Sitten joskus sulla on vaikea elämä, se ku sä oot tosi ööö mite sanoa, että sä et voi opiskele mitään sä et opi mitään** esimerkiksi mullon ennen tuli päätöstä negatiivinen.

H: Ahaa.

Z: **Joo tää on tosi vaikea ku mulla on onelma täällä että mä haluan -- mä haluan.** Et saa mitään jos sulla ei ole oleskelulupa Suomessa ja mä halua opiskele ei o vaikea miele.

H: Hmm.

Zaid kertoi vetäytyneensä aika ajoin kokonaan pois kielenoppimispolultaan, kun hänen elämäntilanteensa oli ollut vaikea. Esimerkkinä hän kertoi negatiivisen oleskelulupapäätöksen häirineen mielenrauhaansa. Narratiivi osoittaa kuitenkin Zaidin vahvaa motivaatiota kielenoppimiseen ja toiveeseen työskennellä omalla alallaan (ks. luku 5.1.3). Zaidin narratiivi (48) ilmentää kokemusta, miten parhainkin kielenoppimismotivaatio latistuu, jos oppija ei koe hyötyvänsä kielenoppimisestaan.

(48)

Z: Kyllä kato jos mulla on oleskelulupa mä olin parempi kuin nyt mutta jos sillon aina tuli elämä vaikea tääl on tulikin ei oo helppo sä oppinut suomen kieltä tai aina on vaikeeta joo jos joskus on ihmisiä kato mullon mä ajattele mun mieltä joskus että ihmisillä jos hänellä on että hän ensin tuli suomi opiskelee tää on vähän nopeasti ja toinen kerta että hän on saanut oleskelulupa mun mieltä mä aina kerron sitte mä kysyn kavereilta hän sano se on tyttö se on tuttu jos sulla on esimerkiksi jos sä oot ensimmäinen Suomessa **sä tykkää opiskella suomen kieltä sä jatka jatka jatka sä jatka ehkä neljä kuukautta viisi sitte sulle sä et saa mitää tai sulla ei oo mitää täällä tuli vähän ...**

H: Taukoa.

Z: **Joo taukoa, ei kiinnosta opiskella.** Sitten toinen kerta on kin ihminen saa oleskeluluvan ja hän on onnistu ja joo helpompi nopeasti opia suomen kieltä joo.

Zaid vertasi narratiivissaan oleskeluluvan saaneita ja heitä, jotka eivät ole sitä saaneet. Hän erotteli parempiosaisuutta oleskeluluvan suhteen, koska hänen kokemanaan kielen opiskelu näyttäytyy toisinaan turhauttavana ilman oleskelulupaa. Zaidin narratiivissa on havaittavissa kiinnostuneisuus muiden turvapaikanhakijoiden oleskelulupia kohtaan, koska hän aprikoi, kuka milloinkin on luvan saanut. Narratiivi on vuolasta kerrontaa, mikä viitanee asian merkityksellisyyteen Zaidin elämässä ja kielenoppimispolulla.

Anastasia koki, ettei mitään ulkoisia esteitä voi oppimiselle olla, vaan mahdolliset esteet ovat hänestä itsestään lähtöisin. Anastasia mainitsikin esimerkkinä laiskuuden (katkelma 49). Anastasian oppimiskokemusten mukaan oppimistauot eivät edistä oppimista. Ne voivat jopa pysäyttää oppimisen, koska pienestä tauosta voi herkästi kehkeytyä suuri, eikä sen jälkeen ole enää välttämättä motivaatiota jatkaa opintoja.

(49)

A: Ei ollut, mä en voi niitä, kun en tiedä mitä esteitä. **Mä vaan itse voim esteenä itselle, jos jos laiskuus tulee tai jotain sellaista.** Jos ei ole yhtään motivaatiota, jos ihminen ajattelee no niin mä oon tässä pieni tauko tai joku sellainen vaiheessa elämänvaiheessa sitte mä tästä lähden pois johonkin se mieli ei kannusta sitten oppimaan mitään kun sä ajattelen väliaikainen juttu tää on, mutta mä en ajattelen että tää on väliaikainen juttu.

Anastasia on kertomansa mukaan motivoitunut oppimaan, koska hän on päättänyt jäädä pysyvästi Suomeen. Hän näkee kielen käyttämisen varsin tärkeänä kielitaidon ylläpitämisen vuoksi.

Anastasian narratiivi rakentaa myös kuvaa hänen keskeisestä oppimisen esteestään eli eriyttämisen puutteesta, vaikka hän ei sitä suoraan kertonutkaan. Katkelma (50) valottaa, miksi Anastasia käy kolmannen sektorin keskuksessa.

(50)

A: Kato englantia oppi viisi vuotta yliopistossa koulussa, opin melkein kuusi vuotta ja sitten kun sitä ei käytä arkitilanteissa ei missään sitä, kyllä sä tiedät että sä joskus osannut englantia mutta niitä sanoja kun pitää nyt jotain käyttää niitä on unohtu ja pitää panosta paljon että suusta tulee jotain englantia kielellä.

H: Ne voi kyllä pulpahtaa sitten myöhemmin.

A: Jos käytät.

H: Niin kyllä.

Siksi mä tulen [toimintakeskuksen nimi], vaikka tässä ei ole mahdollista - - järjestää eritasoinen kieli...

H: Eri taitotasojen mukaan?

A: Ihmiselle eri ryhmä, ei tässä on kaikki samassa ryhmässä. Voi olla että tosi heikko taso ja olla hyvä taso mutta kaikki yhdessä kuitenkin. **Se meidän opettaja on sellainen lämпи ihminen mä tykkään.**

H: Mutta sä olisit halunnut, että olisi ollut eritasoisia ryhmiä.

A: Tottakai halunnut. Mä kysyin häneltä, onko tässä sellaiset ryhmät joka voi vähän...hän sanoi ei ole. Nyt mä etsi vaikka työharjoittelupaikka. Se on ihmeellistä että vaikka halusin melkein se on ilmaiseksi tehdä töitä en löytä työharjoittelupaikka. Mitä ihmeessä, miten mikä vaikuttaa miksi en löytä työharjoittelupaikkaa.

H: Se on vaikeeta monille, mutta ehkä sitten joskus onnistuu.

A: Joskus toivotaan, ennen sitä en halua että kieli on täysin ...

H: Niinpä.

Anastasian narratiivista välittyi innostus käydä kolmannen sektorin keskuksen kieliryhmätöissä, jotta jo opittu suomen kielen taito ei unohtuisi. Hän kertoi esimerkkinä noin kuuden vuoden englannin kielen opiskelunsa, josta ei kokenut enää olevan hyötyä vuorovaikutuksensa. Anastasia halusi kertoa myös kielen oppimista tukevien ryhmien eriyttämisen tarpeesta, vaikka hän ei puhunut siitä mielellään. Se ilmeni hänen nopeasta puheenaiheen vaihdoksestaan. Anastasia kuvasi opettajaa luonteeltaan lämpimäksi, ikään kuin ilmaistakseen, että eriyttämisen puuttuminen ei johtunut opettajasta, eikä hän halunnut arvostella häntä. Eriyttämisen tarve tuntui vaikuttaneen oleellisesti Anastasian oppimiseen.

Emily kertoi motivaation puutteensa olevan toisinaan oppimisensa esteenä, koska hän tiedosti selviävänsä Suomessa hyvin englannin kielellä: *Everybody speaks really good English here. You don't really have a problem.* Emilyn mukaan englannin kielen asema on Suomessa niin merkittävä, että hänellekin puhutaan suomen sijaan herkästi englantia. Emily tarkensi, että usein kieli on kääntynyt tosin hänen aloitteestaan englanniksi, koska on ollut helpompi kysyä jotakin nopeasti englannin kielellä. Leskisen (2016: 62) tutkimuksen mukaan myös suomenkielisten aloitteesta puhutaan usein englantia, koska suomen puhuminen koetaan työlääksi tai ei haluta kohteliaisuussyistä tyrkyttää omaa kieltään. Myös Partasen (ks. Strömmer 2017)

tutkimus todentaa, että kantasuomalaisten ja maahanmuuttajien keskustelukielenä käytetään usein englantia (Partanen 2012: 62). Partasen (2012: 54, 56) tutkimustulosten mukaan kielenoppijat käsittävät englannin puhumisen johtuvan siitä, etteivät kielen omistajat halua jakaa kieltään puhumalla sitä. Emilyn narratiivit ilmentävät hänen ajoittaista arkuuttaan puhua suomea. Yksi syy arkuuteen on ollut se, ettei hän ole halunnut vaivata ketään suomen kielen puhumisellaan. Keskustelumme päätteeksi Emily totesi, että englannin kielen käyttäminen ei tosin edistä hänen suomen kielen oppimistaan.

Emily kertoi lisäksi motivaatiota alentavana tekijänä olevan kotitehtävien puuttumisen kolmannen sektorin kurssilla. TE-toimiston iltakurssilla niitä sen sijaan on ollut (katkelma 51), (ks. luku 2.4). Emilyn oppiminen voidaan käsittää kuitenkin monipuoliseksi.

(51)

E: I think the night course has been good addition because just having homework.

On ymmärrettävää, että kolmannen sektorin kielenoppimista tukevassa toiminnassa ei ole mahdollisuutta samalla tavoin antaa kotitehtäviä kuin säännöllisesti järjestettävällä kielikurssilla. Kolmannella sektorilla kävijöiden osallistuminen on epäsäännöllistä ja siellä on erilaiset opetusmetodit. Myös oppikirjojen puute voi olla yksi syy. Emily toivoisi samoin kuin Anastasiakin, että kolmannen sektorin keskuksessa olisi taitotasojen mukaista opetusta. Hän on ollut kokemansa mukaan ilahtunut, kun on päässyt toisinaan ryhmään, jossa on ollut samaa taitotasoa olevia oppijoita. Ajoittain Emilyn on oltava kertomansa mukaan ryhmässä, jossa muiden kieli-taitotaso on parempi kuin hänellä ja se on Emilyn kokemana ollut hankalaa (katkelma 52).

(52)

E: Probably I'm slow learner because I speak my mother tongue English and also because **I never learned any other language before and I feel like other people here are learning very fast** –

Emily painottaa tutkimushaastattelun aikana useasti sitä, että hän ei ole koskaan aiemmin opiskellut mitään muuta kieltä. Hän kokee sen hidastavan kielenoppimistaan, mutta ei pysäyttävän sitä. Koska Emilyn kieli-identiteetti on rakentumassa yksikielisestä monikieliseksi, on muutosvaiheessa arvatenkin epävarmuutta oppimispolulla. Emily vertaa yksikielisyytensä myötä itseään muihin kielenoppijoihin.

6 TUTKIMUSTULOKSET JA POHDINTA

Maisterintutkielmani on käsittänyt viiden maahanmuuttajataustaisen kielenoppijan oppimispolkujen tutkimista kielenoppimismahdollisuuksien näkökulmasta. Tutkielmassa on keskitytty erityisesti kolmannen sektorin kielenoppimista tukevan toiminnan merkitykseen. Koska tutkimusote on ollut etnografinen, on tutkimusaineisto kerätty sekä haastattelemalla että havainnoimalla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta vastaan siihen, millaiset ovat osallistujien suomen kielen oppimispolut. Ne ilmenevät jo luvussa 5, mutta esitän tässä luvussa täsmennetyimmät vastaukset. Toinen tutkimuskysymyksen koski kolmannen sektorin asemaa oppijoiden koekemana oppimisympäristönä. Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta keskityn vastaamaan oppijoiden motivaatiokysymyksiin ja kieli-identiteetin kehittymiseen. Viimeisimmäksi pohdin tutkimusprosessin kulkua ja esitän jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Monimuotoiset suomen kielen oppimispolut

Osallistajat olivat lähtökieliltään eri kieliympäristöistä. Lisäksi heissä oli eri ikäluokan ja sukupuolen edustajia ja heidän koulutustasonsa vaihtelivat. Osallistujien kerronnassa oli havaittavissa kulttuuristen konventioiden osuus. Heidän elämäkerralliset oppimispolkunsu rakentuivat heidän oppimiskokemustensa ja -tottumustensa mukaisesti.

Olen havainnollistanut edellä (luku 5) osallistujien suomen kielen oppimispolkuja kerronnan lisäksi kuvioiden avulla. Osallistujilla on ollut siirtymiä oppimisympäristöstä toiseen, joten heidän kielenoppimisensa on tapahtunut vaihtelevana prosessina. Kyse ei ole ollut lineaarisesta oppimisesta, vaan kielenoppiminen on tapahtunut enimmäkseen funktionaalisesti (ks. Mustonen 2015: 50). Affordanssien hyödyntämiseen ovat vaikuttaneet muun muassa persoonallisuus ja oppimistavat (ks. Dörnyei 2005: 7) sekä asenteet ja motivaatio kielenoppimista ja suomalaista kulttuuria kohtaan. Oppimisympäristö on näyttäytynyt osallistujilla erilaisina tiloina ja paikkoina. Se on kuvautunut myös tilanteisesti muuttuvana. Oppikirja on toiminut yhtenä oppimisympäristönä, kuten myös kolmannen sektorin toiminnassa tapahtuva tilanteinen kielenkäyttö. (Ks. Aalto, Mustonen & Tukiä 2009.)

Osallistujien oppiminen on tapahtunut pääasiassa non-formaalisen oppimisen myötä kolmannen sektorin toiminnassa ja informaalin oppimisen kautta spontaanisti arkipäivän tilanteissa. Osallistajat ovat oppineet suomen kieltä myös formaalisti, koska he ovat olleet joko vastaanottokeskuksen tai TE-toimiston järjestämässä kielenopetuksessa. (Ks. Livingstone 2001.)

Tutkimustulosten mukaan keskeiset kielenoppimisen tarjoumien mahdollistajat ovat olleet motivaatio ja sosiaalisuus sekä itseluottamus. Motivaation ja itseluottamuksen seurauksena osallistujille on tarjoutunut sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, joista he ovat hyödyntäneet affordansseja. Osallistujien ja oppimisympäristöjen väliset yhteydet ovat olleet siis merkitykselliset (ks. Strömmer 2017: 28; Mustonen 2015: 57). Osallistujan toimijuus on ollut keskiössä, koska hän on voinut käyttää ja havainnoida kieltä ympäristössä (ks. van Lier 2002 ja 2000). Sosiokulttuurisuus on ilmentynyt osallistujien ja ympäristön vuorovaikutuksellisessa suhteessa (ks. Lantolf 2000: 3). Dialogisuuden toteutumista kielenoppimisprosessissa ovat todentaneet muun muassa muilta saadut sanat (ks. esim. Strömmer 2017: 25). Myös aikaisempi toisen tai vieraan kielen osaaminen on tutkimustulosten mukaan edistänyt suomen kielen oppimista (ks. Mustonen 2015: 79).

Osallistujien narratiivit ovat havainnollistaneet heidän kokemuksiaan ja kieliyhteisön jäsenyyksien tavoitteluaan (ks. Barkhuizen 2013: 4). Yksilöllisten oppimispolkujen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet osallistujien taustatekijät, kuten esimerkiksi erilaiset koulutus- ja kulttuurihistoriat (ks. esim. Mustonen 2015: 72–73). Myös tutkimushaastattelun konteksti, johon voidaan käsittää tila, läsnä olevat muut henkilöt sekä tutkija ovat vaikuttaneet osallistujien narratiiveihin heidän oppimispoluistaan (Huttunen 2010: 44). Keskiössä on ollut myös se, mitä osallistujat ovat halunneet nostaa narratiiveihinsa (ks. De Fina & Georgakopoulou 2012; Heikkinen 2010: 156). Minulla on tutkijana ollut osuuteni kielenoppimispolkujen muodostumisessa, koska olen joutunut tekemään valintoja anonymiteetin suojaamiseksi ja olen tulkinut osallistujien narratiiveja. Analysointini on osittain alkanut jo haastattelu- ja havainnointitilanteissa. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001: 136; Partanen 2012: 36.) Heikkisen (2010: 151) mukaan uudet kertomukset ovat tutkijan konstruktioita ja täten fiktiivisiä. Myös Johansson (2005: 28–29) näkee uusien kertomusten muotoutumisessa tutkijan reflektiivisen otteen. Käsitän tutkijan tulkintojen olevan siis reflektiivisiä.

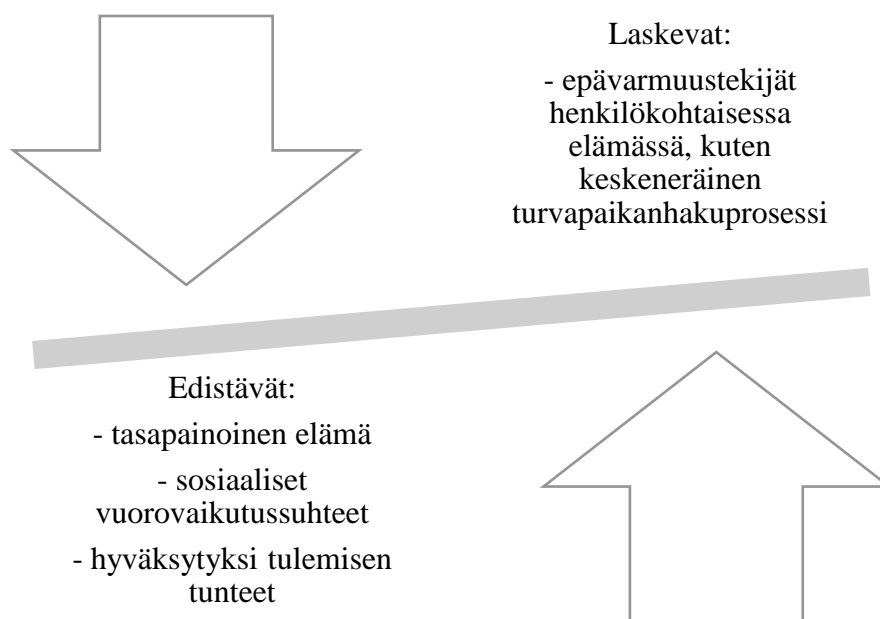
Vaikka kielenoppimispolut ovat yksilöllisiä, on kaikilla osallistujilla ollut jossain oppimisensa vaiheessa tavoitteena nopea kielenoppiminen arjessa tarvittavan toiminnallisen kieli- taidon mahdollistamiseksi. Jokainen osallistuja on pyrkinyt myös etenemään varsin tavoitteellisesti kielenoppimispolullaan. Kielenoppiminen on ollut prosessi, joka on mahdollistunut eri paikoissa ja tilanteissa. Olen analysoinut luvussa 5.1 osallistujien merkittävimpiä kielellisiä käännekohtia ja oppimisympäristöjä heidän oppimispoluillaan. Tutkimuseettisistä syistä kaikkea osallistujien kertomaa ei ole voinut nostaa analyysiin. Sellaisia ovat olleet muun muassa heidän lähtökulttuuriinsa liittyvät seikat. Esitän seuraavissa alaluvuissa osallistujien kielenoppimisen keskiöön nousseita tekijöitä.

6.1.1 Oppimismotivaatio keskiössä

Tutkimustulosteni mukaan tarjoumien hyödyntäminen suomen kielen oppimiseen on mahdollistunut parhaiten, kun osallistuja on ollut motivoitunut oppimaan eivätkä affektiiviset tekijät ole nousseet hallitseviksi. Kaikki osallistajat ovat olleet motivoituneita kielenoppimiseen, vaikka Zaidin ja Anastasin narratiivien mukaan heidän oppimistaan ovat estäneet toisinaan affektiiviset tekijät. Molemmilla hetkelliset pysähtymiset oppimisessa ovat liittyneet heidän elämäntilanteidensa epävarmuuteen. Myös Emily kertoi itsellään ilmenneen oppimismotivaation alentumista, mikä oli johtunut siitä, että hän on voinut toimia äidinkielellään eri kieliympäristöissä. He kertoivat siis varsin läpinäkyvästi kielenoppimisestaan. Nasim ja Gazsi eivät kertooneet oppimismotivaation puutteesta eikä keskittymiskykyä häiritsevistä seikoista. Voidaan siis olettaa, että heidän oppimisensa on sujunut ongelmitta ilman pysähdyksiä. Tosin omista tunteistaan kertominen melko vieraalle haastattelijalle ei ole kaikille tyypillinen toimintatapa.

Myös Dörnyei (2005: 65) käsittää motivaation keskeiseksi oppimisprosessissa. Partasen (2012: 103, ks. Strömmer 2017) mukaan oppimismotivaation taustalla vaikuttavat kielenoppimiskäsitykset. Zaidin oppimispolkuun ovat vaikuttaneet muihin osallistujiin nähden eniten affektiiviset tekijät, vaikka hänen oppimisensa on mahdollistunut oma-aloitteisuuden ja itseluottamuksen myötä. Gazsilla ja Nasimilla on ollut puolestaan nähtävissä pelkästään suunnitelmallisuutta, jota ei ole vaikuttanut häiritsevän mikään. Anastasialla ja Emilyyllä on ollut sekä suunnitelmallisuutta että affektiivisiä tekijöitä edistämässä ja häiritsemässä oppimista. Yhteenvetona voidaan todeta, että osallistujilla on mahdollistunut sosiaalisten oppimisstrategioiden hyödyntäminen, koska he ovat päässeet vuorovaikutukseen kantasuomalaisien tai muiden suomea oppivien kanssa. (Ks. esim. Dörnyei 2005: 169.) Suomenkielisiin yhteisöihin pääseminen ei ole ollut kuitenkaan itsestänselvyys. Osallistajat olisivatkin halunneet enemmän kontakteja suomalaisten kanssa. Myös Partasen (2012: 103, ks. Strömmer 2017) tutkimustulokset ovat samansuuntaiset eli kielenoppiminen mahdollistuisi paremmin, jos kielenoppijat pääsisivät toimijoiksi suomalaisiin kieliyhteisöihin.

Erilaiset oppimisympäristöt mahdollistuivat sen mukaan, hakeutuiko osallistuja kolmannen sektorin keskuksessa tai muussa kontekstissa tapahtuvaan toimintaan. Oppimisympäristöt mahdollistivat puolestaan kielenoppimisen. Osallistujan aktiivisuuteen vaikuttivat affektiiviset tekijät. Ne todentuivat joko oppimista laskevina tai edistävinä.



KUVIO 8. Affektiiviset tekijät

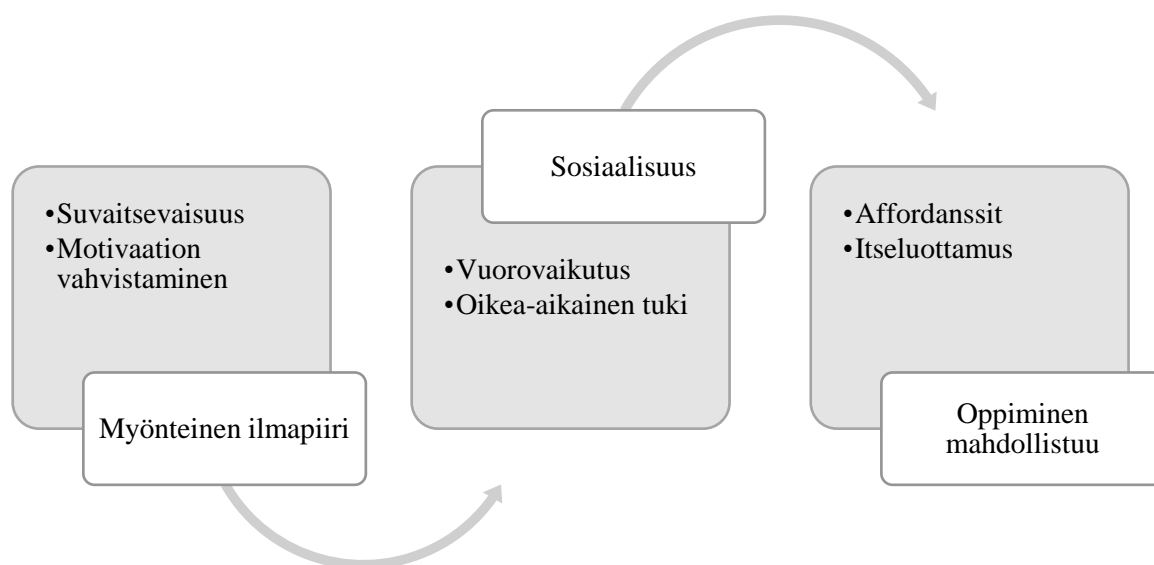
Osallistujien aktiivisuus ei riittänyt aina, koska pyrkimyksistä huolimatta formaaliin opetukseen ei heti päässyt. Affektiiviset tekijät näyttäytyivät sekä voimavarana että oppimismotivaation laskijana. Voimavarana ne näyttäytyivät silloin, kun osallistuja oli oma-aloitteisesti hakeutunut harrastuskonteksteihin, joissa oppiminen mahdollistui informaalien (ks. Livingstone 2001; Sahradyan 2015) oppimisen myötä. Oppimisintoa laski se, kun osallistuja vetäytyi affektiivisten tekijöiden vuoksi pois oppimispolultaan tai koki, ettei opi yrittämisestään huolimatta (ks. Tammelin-Laine 2014: 14–15).

Tutkimustulosteni perusteella kolmannen sektorin keskuksen asema on ollut osallistujille merkittävä kielenoppimisen tukijana mutta myös sosiaalisena tilana. Ne ovat kietoutuneet yhteen, koska positiivinen suhtautuminen sosiaaliseen tilaan on luonut oppimisympäristöstä merkityksellisen. Merkityksellisyys on kuvautunut muun muassa suvaitsevan ilmapiirin vuoksi. Suvaitsevaisuutta on rakentanut esimerkiksi kävijöiden ja heidän kulttuuriensa huomioiminen. Myös Leskisen (2016: 56) tutkimusten perusteella vapaaehtoistyö on kuvautunut yksilön huomioon ottavana ympäristönä. Vapaaehtoisten ja maahanmuuttajakävijöiden kohtaamiset ovat vaikuttaneet olevan kolmannen sektorin keskuksessa molemminpuolisesti onnistuneita. Leskinen (2016: 43–44) on käsitellyt aihetta tutkielmassaan, jonka mukaan vapaaehtoiset ja kävijät ovat olleet samanarvoisessa asemassa toisiinsa nähden. Tämän tutkielman tulosten perusteella

kolmannen sektorin toiminta on edistänyt sosiaalistumista suomalaisiin ja kansainvälisiin kulttuureihin. Non-formaali oppiminen on ollut keskeisin kolmannen sektorin keskuksessa. Oppiminen on siis toteutunut enimmäkseen vapaaehtoistyönä suunnitellun toiminnan, kuten suullisten ja kirjallisten tehtävien, mutta myös niiden ohella tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Sosiaalisuus on ollut oppimisen keskiössä, koska toiminta perustuu yhdessä olemiseen ja vuorovaikutukseen. Näin ollen vapaaehtoisten kielenohjaajien ja oppijoiden välinen oikea-aikainen tuki on ollut merkityksellistä.

6.1.2 Myönteinen ilmapiiri oppimisympäristönä

Tutkimustulosten perusteella on merkityksellistä, että maahanmuuttajilla on paikka, tässä tapauksessa kolmannen sektorin keskus, johon he voivat mennä ilman pääsyvaatimuksia. Merkityksellisyyttä korostaa kävijöiden tasa-arvoisuus. Myönteinen ilmapiiri toimii oppimismotivaation vahvistajana, mutta se luo myös hyväksytyksi tulemisen kokemuksia ja antaa mahdollisuuden toimijuuteen. Toiset osallistujat ja hyväksytyksi tuleminen luovat siis kolmannen sektorin keskuksessa merkittävän oppimisympäristön.



KUVIO 9. Oppimisen mahdollistuminen

Kun oppija on pystynyt hyödyntämään affordansseja oppimisympäristöstä, on hänen itseluottamuksensa samalla kasvanut kielenkäyttäjyyteen. Kieli on toiminut näin ollen välineenä oppimisprosessissa. Dialoginen suuntaus ilmenee tässä tutkielmassa esimerkiksi siten, että myönteinen ilmapiiri toimii oppimisen mahdollistajana, koska muun muassa sosiaalisuus on dialogisuuden keskiössä (ks. esim. Suni 2008: 21–22). Dialogisuus on toteutunut kolmannen sektorin keskuksen toiminnassa myös sen vuoksi, että kielellä on siellä vuorovaikutuksellinen merkitys. Sosiokulttuurisuus on puolestaan ilmentynyt muun muassa kielen jakamisen ja välineellisyyden vuoksi (ks. Suni 2008: 26). Myönteinen ilmapiiri linkittyy sosiokulttuurisuuteen jaetun tuen kautta. Se on todentunut esimerkiksi kolmannen sektorin keskuksen kielenoppimista tukevassa toiminnassa, jossa osallistujien oppiminen on mahdollistunut yhdessä toimien ja toinen toisiaan tukien sekä kielenkäyttöä jäljitellen. (Ks Tammelin-laine 2014: 26–28.)

Tutkimustuloksistani nousi selkeänä tarve kolmannen sektorin keskuksessa toimivien kieliryhmien eriyttämiselle. Osa osallistujista koki eriyttämisen tarpeen keskeiseksi oppimisensa kannalta (ks. luku 5). Myös omien havainnointieni perusteella eriyttäminen olisi tarpeellista, koska taitotasoltaan heikommassa asemassa olevat eivät pysy nopeammin edistyvien tahdissa. Edistyneemät oppijat vaikuttivat puolestaan kokevan hyödyttömänä osaamiensa asioiden kertaamisen. Saman taitotason omaavien oppijoiden ryhmät olisivat ihanteellisimmat.

6.2 Tutkimusprosessin arviointia

Tutkielman etnografisen ja narratiivisen otteen myötä aineistonkeruu rakentui tavoitteiden mukaisesti vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa (ks. Blommaert & Jie 2010: 49). Tavoitteena oli monipuolinen osallistujien havainnointi ja vuorovaikutus. Ne mahdollistuivat keskustelujen kautta, mutta myös siten, että tunsin ennestään tutkimuskontekstin. Osallistujien kanssa käytyjen keskustelujen ja haastattelujen nimeämisen raja oli tosin häilyvä eikä kovinkaan merkityksellinen (ks. Rastas 2010: 67–68). Kenttätyöskentely oli pääasiassa osallistuvaa havainnointia eli se tapahtui kielenohjauksen ohella. Näin ollen en kokenut itseäni tutkijana ulkopuoliseksi tarkkailijaksi (ks. Blommaert & Jie 2010: 26–27; Pitkänen-Huhta 2011: 96), vaan sain henkilökohtaisen näkemyksen osallistujien oppimisympäristöön. Osallistuva havainnointi onnistui erinomaisesti, koska minut asemoitiin kielenoppimisen ohjaajaksi eikä ulkopuoliseksi havainnoijaksi. Osallistuin myös tutkimuskontekstin muuhun toimintaan. Täten syntyi johtopäätöksiä osallistujien kielenkäytöstä eri konteksteissa (ks. Lappalainen 2007a,b: 10–11, 113).

Tutkielman taustateorian eli dialogisen näkökulman (ks. esim. Lähtenmäki 2002) valinta osoittautui käyttökelpoiseksi tähän tutkielmaan, koska tutkimustulokset osoittivat, että kieltä opitaan parhaiten vuorovaikutuksessa. Sain narratiivisen otteen avulla laajan käsityksen lähtökohdiltaan erilaisten osallistujien kielenoppimisprosessista. Narratiivinen analyysi soveltui tutkielman analyysimenetelmäksi, koska pystyin sen avulla analysoimaan osallistujien kokemuksellisia narratiiveja (ks. esim. Kalaja 2011: 121) ja muodostamaan niistä uudet kertomukset. Tavoitteenani oli nimenomaan uusien kertomusten muodostaminen ja niistä nousevien teemojen lähempi tarkastelu. Olen huomioinut analysoidessani tutkimuskontekstin ja tilanteen, koska ne ovat mitä ilmeisimmin vaikuttaneet osallistujien kerronnan muotoutumiseen ja luotettavuuteen. Narratiiveja tulkittaessa onkin otettava huomioon kulttuuriset konventiot ja yksilön persoonallisuus sekä haastattelijan positio, koska niistä johtuen jotkut osallistujat ovat saattaneet jättää jotakin kertomatta tutkimushaastattelussa.

Osallistujien suhteen tavoitteenani oli valita kielitaustoiltaan erilaiset oppijat, mutta erinäisten haasteiden vuoksi päädyin valitsemaan kaksi osallistujaa samankaltaisesta kielitaustasta. Sillä ei ollut kuitenkaan tutkielman onnistumisen näkökulmasta merkitystä, koska lähtökieli ei näyttäytynyt yhtä osallistujaa lukuun ottamatta kielenoppimisprosessissa merkittävänä.

Oppimispolkujen tutkiminen kielenoppimisen näkökulmasta onnistui erinomaisesti, koska jokainen osallistuja kertoi itselleen merkityksellisimmistä oppimisympäristöistä, joissa oppiminen on mahdollistunut. Haasteellisinta tutkimuksessa oli joidenkin osallistujien narratiivien kesto. Osallistujien narratiivien eheydessä oli siis eroja. Täysin koherentti narratiivi jäi puuttumaan, koska narratiivit rakentuivat tutkimushaastattelutilanteessa enimmäkseen vuoropuheluna. Alun perin tavoitteenani oli, että osallistujat olisivat kertoneet itsenäisesti oppimispoluistaan, mutta vuoropuhelu osoittautui lopulta varsin toimivaksi vaihtoehdoksi. Täten todensimme myös dialogisuutta, koska merkitykset rakentuivat sosiaalisesti tutkimuskontekstissa.

Olen arvioinut toimintaani tutkijana erityisesti tutkimushaastattelun jälkeen. Apukysymysten suhteen tulini tulokseen, että osa niistä oli monimutkaisia, vaikka ne muotoutuivat ja avautuivatkin vuorovaikutuksessa. Myös Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005: 54) mukaan laajoja kysymyssarjoja tulee välttää. Olen pohtinut myös sitä, osasinko tukea osallistujia riittävästi narratiivien muodostamisessa. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan episteemiset oikeudet ovat merkitykselliset tutkimusprosessissa. Vaikka haastattelijalla olisikin tietoa joistakin asioista enemmän kuin osallistujilla, on tutkimustulosten kannalta tärkeää, että hän ei esitä johdattelevia kysymyksiä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 33.) Mielestäni tämän tutkielman osallistujien osalta näkökulma on sallivampi johtuen heidän kielitaitotasonsa kehitysasteesta. Käytin jonkin verran

korjausta ja ohjailevia ilmauksia tutkimushaastattelussa. Ilman korjausta jotkin asiat olisivat mahdollisesti jääneet epäselviksi. Tosin korjaus on saattanut estää osallistujien itsenäistä kertontaa. Aron (2013: 11) mukaan korjaus asettaa vuorovaikutuksessa korjattavan oppijan asemaan. Käsitykseni mukaan tässä tutkimuksessa korjattavien mahdollinen asemoituminen oppijuuteen koettiin positiivisesti.

Tutkimustulosteni validiutta perustelevat tutkimukseen sopivan tutkimusmenetelmän lisäksi osallistumismotivaatio, vaikka laadullisella tutkimuksella ja erityisesti narratiivisella tutkimuksella ei ole varsinaisia pyrkimyksiä täysin luotettaviin tutkimustuloksiin. Näin on myös tämän tutkimuksen tulosten osalta. Osallistajat olivat valinneet kerrottavakseen itselleen merkitykselliset asiat, mutta myös ne, mitä he olivat halunneet kertoa minulle haastattelijana ja välitykselläni mahdollisille lukijoille.

Bahtin näkee haastattelun aktiivisena tapahtumana haastateltavan sisäisen dialogin ja kertomuksen vuoksi, mutta myös haastattelijan vuorovaikutuksen ja tulkintojen sekä lukijan vuoksi. Haastateltavan kertomus ei ole siis pelkästään itseilmaisua eikä sen merkitys voi rakentua kuin vasta osana dialogia. Bahtinin näkemyksen mukaan lausumilla on myös tavoitteellinen kolmas yleisö, jolloin haastattelija on välittäjän asemassa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 202–203.) Buschin (2006) mukaan on tavanomaista, että elämäkerrallisessa kerronnassa kertoja tekee valinnan, mitä on relevanttia kertoa ja millä tavoin asia ilmaistaan. Elämäkerrallinen kertonta on myös aina luonnostaan dialogista. (Busch 2006: 14.) Tässä tutkimuksessa kerronnan ilmaisulla, kuten sanoilla ja prosodially ei ollut suurta painoarvoa, koska osallistujien kielitaito – lukuun ottamatta Emilyä – oli kehitysvaiheessa, eikä sallinut vielä monipuolista kielentämistä.

Nähdäkseni osallistajat halusivat vaikuttaa narratiiveillaan suomen kielen oppimismahdollisuuksiinsa, kuten kielikursseille pääsemiseen. Kritiikkiä he antoivat narratiivien välityksellä huonoista työnsaantimahdollisuuksista. Jaottelin osallistumismotivaation kertomusten ja havainnointieni perusteella. Kokemani mukaan Anastasia, Zaid ja Emily osallistuivat auttamisen halusta tutkimukseen, tosin Anastasia osallistui myös osittain suomenkielisyyspositioni vuoksi eli hän sai mahdollisuuden keskustella suomeksi. Zaidin kerronnassa oli viitteitä yhteiskunnalliseen kannanottoon, mutta uskoakseni se ei ollut keskeisenä motiivina osallistua tutkimukseen. Nasimin osallistumiseen vaikutti positioni tuttuina henkilönä, mutta myös mahdolliset tutkielman lukijat, koska hänen kerronnassaan oli kuultavissa yhteiskunnallinen kannanotto kielikoulutuksen mahdollisuuksista. Täten Nasim oli todennäköisesti valinnut tavoitteellisesti sen, mitä kertoi. Gazin narratiivi noudatteli neutraalia linjaa, eikä siinä vaikuttanut olevan muuta tavoitetta kuin kertoa omasta kielenoppimispolustaan. Busch (2006: 14) kuvaa

kertomisprosessin analysoinnin avaavan ymmärrystä, mitä kielielämäkerralla halutaan kertoa. Busch viitanee kertomiskontekstiin, mutta kokemukseni mukaan tämän tutkimuksen osalta on relevanttia ymmärtää prosessi koko laajuudessaan tutkimuslupavaiheesta alkaen.

Tavoitteenani oli tutkia maahanmuuttajien omakohtaisia kokemuksia kielenoppimisesta. Etnografisen ja narratiivisen otteen avulla suunnitelmani toteutui hyvin. Koenkin olevani Bah-tinin näkemyksen mukaisesti jakamassa tietoa kolmannelle yleisölle eli lukijoille.

6.3 Jatkotutkimusideoita

Tämän tutkimuksen osalta tutkimusjoukko oli pieni, joten tutkimustulokset ovat suuntaa antavia, mutta ne valottavat kielenopetusta tukevan toiminnan merkitystä yksilöllisillä oppimispoluilla ja yleisemmin kielenoppimisen mahdollisuuksien riittävyttä. Osallistujille on mahdollistunut erilaisia toimijuuksia eri oppimisympäristöissä, kuten esimerkiksi vapaaehtoistyössä ja harrastustoiminnassa.

Laajemman tutkimusjoukon kesken olisi hyödyllistä tutkia oppijoiden omakohtaisten narratiivien perusteella heidän kielenoppimistarvettaan ja kielenoppimista tukevan toiminnan tarvetta yksityiskohtaisemmin. Täten voisi tutkia, mitkä kielenoppimisen osa-alueet vaatisivat eniten kielenoppimista tukevaa toimintaa kolmannella sektorilla. Osallistujia olisi hyvä valita taustatekijöiltään monipuolisemmin kuin tässä tutkielmassa. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon oppija voisi olla mukana tutkimuksessa, samoin vaihto-oppilas. Heidän oppimisensa tarpeitaan ja oppimisen mahdollistavia tarjoumia olisi antoisaa verrata. Lisäksi olisi merkityksellistä tutkia, missä määrin kielenoppimiseen vaikuttaa se, jos oppija joutuu keskeyttämään oppimisprosessinsa affektiivisten syiden vuoksi. Tarkoitan affektiivisillä syillä esimerkiksi estynyttä käyttäytymistä vaikeissa elämäntilanteissa. Olisi hyödyllistä saada näkemys, pystyykö oppija jatkamaan oppimistaan siitä, mihin hän on joutunut sen keskeyttämään. Näkemys hyödyttäisi mahdollisesti kielikoulutusjaksojen suoritusaikataulujen suunnittelua.

LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Viritäjä* 3/2009, s. 402–423.
- Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012: Määräykset ja ohjeet 2012: 1. Opetushallitus. – https://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf / 19.2.2019
- Alanen, Riikka 2002: Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele, Dufva & Mika, Lähteenmäki (toim.), *Kielitutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Aro, Mari 2013: Kielen oppijasta sen osajaksi. – Tiina, Keisanen, Elise, Kärkkäinen, Mirka, Raunionmaa, Pauliina, Siitonen, Maarit, Siromaa (toim.), *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit* s. 11–28. AFinLAN vuosikirja 2013. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Bakhtin, Mikhail, M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Translated Vern W McGee; edited by Caryl, Emerson and Michael, Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Barkhuizen, Gary 2013: Introduction: narrative research in applied linguistics. – Gary, Barkhuizen (ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* s. 1–16. Cambridge University Press 2013.
- Block, David 2006: Identity in applied linguistics. –Tope, Omoniyi & Goodith, White (eds.), *The Sociolinguistics of Identity* s. 34–49. London: Continuum.
- Blommaert, Jan 2010: *The Sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan & Jie, Dong 2010: *Ethnographic fieldwork. A beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bogdanoff, Minna 2016: *Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset identiteetit ja kielikäsitteet*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja kielten laitos.
- Busch, Brigitta 2006: Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. – Brigitta, Busch, Aziza Jardine & Angelika, Tjoutuku. *Language biographies for multilingual learning* s. 5–18. Cape town: PRAESA–Occasional Papers No. 24 –<http://paulroos.co.za/wp-content/blogs.dir/22/files/2012/07/Pape24.pdf> /3.11.2017
- Cefling – Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish 2012: Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke 2007–2009. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. –<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankeet/paattyneet-tutkimushankeet/cefling/suom> /19.1.2018
- De Fina, Anna 2003: *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- De Fina Anna & Georgakopoulou, Alexandra 2012: *Analyzing Narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2011 (3) s. 22–34. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinla/article/view/4454> /4.11.2017
- Dufva, Hannele & Nikula, Tarja 2010: Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 1(5). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/mita-kieli-on/> /10.1.2018
- Dufva, Hannele 1999: Kieli, mieli ja konteksti: Psykologiviestisestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. – Kari, Sajavaara, Arja, Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielitutkimuksen teoriaa ja käytäntöä s. 11–44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Dörnyei, Zoltán 2005: *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. University of Nottingham. Routledge.
- Dörnyei, Zoltán 2010: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema 2009: *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eskola, Antti & Kurki, Leena 2001: Johdanto. – Antti, Eskola & Leena, Kurki (toim.), *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena* s. 7–12. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, Robert, C. 2010: *Motivation and second language acquisition: the socioeducational model*. New York: Peter Lang cop.
- Grönros, Eija-Riitta 2006: *Kielitoimiston sanakirja 2. osa L–R*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Haapanen, Hanna 2014: *Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

- Heikkinen, Hannu L. T. 2010: Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. – Juhani, Aaltola & Raine, Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 143–159. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helander, Voitto & Laaksonen, Harri 1999: Suomalainen kolmas sektori. Kansalaisyhteiskunta. Järjestötoiminnan tietopalvelu – Järjestö- ja yhdistystoiminta. – <https://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/jarjesto-ja-yhdistystoiminta/aiemmat-artikkelit/suomalainen-kolmas-sektori> /10.1.2018
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita*. Tammi. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honko, Mari 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1346. Tampere: Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- Horsti, Karina 2013: Maahanmuuttajat mediamaisemassa. – Tuomas, Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat, kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 301–317. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, Laura 2010: Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. – Johanna, Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* 39–63. Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, Laura 2005: Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. – Anna, Rastas, Laura, Huttunen & Olli, Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja* s. 117–160. Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, Laura, Löytty, Olli & Rastas, Anna 2005: Suomalainen monikulttuurisuus: paikallisia ja ylijäisiä suhteita. – Anna, Rastas, Laura, Huttunen & Olli, Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja* s. 16–40. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, Matti & Löytty, Olli, Varpu 2005: Kerronnallinen haastattelu. – Johanna, Ruusuvuori & Liisa, Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 189–222. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, Vilma 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. – Anna-Maija, Pietilä, & Helena, Länsimies-Antikainen (toim.), *Etiikkaa monitieteisesti: pohdintaa ja kysymyksiä* s. 121–137. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja 45.
- Hänninen, Vilma 2010: Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. – Juhani, Aaltola & Raine, Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, s. 160–178. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iskanius, Sanna 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä Studies in Humanities 51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jalkanen, Juha, Järvenoja, Marjaana & Litola, Kristiina 2012: Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita. Millainen oppimisympäristö? – Tuuli, Murtorinne & Mari, Mäki-Paavola (toim.), *Tämä toimii!* s. 67–80. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Jalkanen, Juha 2015: *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 265. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Johansson, Anna 2005: *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Jormanainen, Sari 2013: Maahanmuuttajien kielikurssit tupaten täynnä. Yle. – <https://yle.fi/uutiset/3-6485550> /9.10.2017
- Jyväskylän yliopisto 2012: Cefling- ja Topling-hankkeet. – <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kiivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-tutkimushankkeet/topling> /5.12.2017
- Kalaja, Paula, Alanen, Riikka & Dufva, Hannele 2011: Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. – Paula, Kalaja, Riikka, Alanen & Hannele, Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* s. 8–32. Helsinki: Finn Lectura.
- Kalaja, Paula 2011: Totta vai tarua? Kielenoppijuus narratiivien valossa. – Paula, Kalaja, Riikka, Alanen & Hannele, Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* s. 116–130. Helsinki: Finn Lectura.
- Konttinen, Esa 2015: Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali. Kolmas sektori. Jyväskylän yliopisto. – <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/kolmas-sektori> /8.10.2017
- Koskiahho, Briitta 2001: Sosiaalipolitiikka ja vapaaehtoistyö. – Antti, Eskola & Leena Kurki (toim.), *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena* s. 15–40. Tampere: Vastapaino.
- Kotoutumiskoulutuksen OPS 2012: – https://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf /1.12.2018
- Kärkkäinen, Katarzyna 2017: *Learning, teaching and integration of adult migrants in Finland*. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 594. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- L17.6.2011/746. Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta. *Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö*. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110746> 11.1.2018

- L30.12.2010/1386. Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386. *Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö*. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386/10.1.2019>
- Lantolf, James, P. 2000: Introducing sociocultural theory. – James, P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, s. 1–26. Oxford: Oxford University Press.
- Lappalainen, Sirpa 2007a: Mikä ihmeen etnografia? – Sirpa, Lappalainen, Pirkko, Hynninen, Tarja, Kankkunen, Elina, Lahelma & Tarja, Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 9–14. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa 2007b: Havainnoinnista kirjoitukseksi. – Sirpa, Lappalainen, Pirkko, Hynninen, Tarja, Kankkunen, Elina, Lahelma & Tarja, Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 113–133. Tampere: Vastapaino.
- Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna & Tarnanen, Mirja 2013: Kielikysymykset muuttoliikkeessä. – Tuomas, Martikainen, Pasi, Saukkonen & Minna, Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 163–183. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Leskinen, Kirsi 2016: *Vapaaehtoiset suomen kielen oppimista tukemassa*. Maisterintutkielma. Jyväskylällä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- van Lier, Leo 2000: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* s. 245–260. Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, Leo 2002: An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. – Claire, Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives* s. 140–164. London: Continuum.
- Livingstone, David, Walker 2001: *Adults' informal learning: Definitions, Findings, Gaps and Future research*. Wall Working Paper No. 21, 2001. SSHRC Research Network New Approaches to Lifelong Learning NALL Working Papers. Toronto: University of Toronto.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. – Dufva, Hannele & Lähteenmäki, Mika (toim.), 2002. *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* s. 179–200. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Makkonen, Timo & Koskenniemi, Eero 2013: – Tuomas, Martikainen, Pasi, Saukkonen & Minna, Säävälä (toim.), *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 55–80. Helsinki: Gaudeamus.
- Martikainen, Tuomas, Saari, Matti & Korkiasaari, Jouni 2013: Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. – Tuomas, Martikainen, Pasi, Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* 23–54. Helsinki: Gaudeamus.
- Martin, Maisa 2002: Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. – Sirkka, Laihiala-Kankainen, Sari, Pietikäinen & Hannele, Dufva (toim.), *Moniääninen suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti* s. 39–53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Martin, Maisa 2003: Kun pitää oppia suomeksi. – Leena, Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa, Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* s. 61–71. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Martin, Maisa 2010: *Topling – toisen kielen oppimisen polut*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Martin, Maisa 2016: *Monikielisyys muutoksessa*. – Kieli, koulutus, yhteiskunta 7(5). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa/1.3.2018>
- Migri 2017: Kotouttaminen. Maahanmuuttovirasto. – http://www.migri.fi/tietoa_muulla/kotouttaminen
http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/tyonteko-oikeus/1.10.2017
- Miikkulainen, Sirkku 2017: *Suomen kielen asema monikielisessä vastaanottokeskuksessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mustonen, Sanna 2015: *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikula, Tarja 2010: *Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 1(1). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kielikäsityksen-ja-kielenopetuksen-kytköksistä/19.1.2018>
- Partanen, Maiju 2012: *Matkalla sairaalaan: maahanmuuttajajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisääntuloammatissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Pavlenko, Aneta & Lantolf, James, P. 2000: Second language learning as participation and the (re)construction of selves – Lantolf, James, P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* s. 155–177. Oxford: Oxford University Press.
- Pietilä, Ilkka 2010: Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. – Johanna, Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 411–423. Tampere: Vastapaino.
- Piispanen, Maarika 2008: *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa*. Kasvatustieteen väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Pitkänen-Huhta, Anne 2011: Kielentutkimusta etnografisella otteella. – Paula, Kalaja, Riikka, Alanen & Hannele, Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 88–103. Helsinki: Finn Lectura.
- Polkinghorne, Donald. E. 1995. Narrative Configuration in qualitative analysis. – J. Amos, Hatch & Richard, Wisniewski (eds.), *Life History and Narrative* s. 5–23. London: The Falmer Press.
- Pyykkönen, Miikka & Martikainen, Tuomas 2013: Muuttoliike ja kansalaisyhteiskunta. – Tuomas, Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna, Säävälä. (toim.), *Muuttajat* s. 281–300. Helsinki: Gaudeamus.
- Pöyhönen, Sari 2015–2017: Jag bor i Oravais. – <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/jag-borioravais> /1.3.2019
- Pöyhönen, Sari, Tarnanen, Mirja, Vehviläinen, Eeva-Maija, Virtanen, Aija & Pihlaja, Lenita 2010: *Osallisena Suomessa: kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Suomen kulttuurirahasto ja Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rastas, Anna 2005: Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. – Johanna, Ruusuvoori & Liisa, Tiittula (toim.), *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 78–102. Tampere: Vastapaino.
- Rastas, Anna 2010: Haastatteluaikainesten monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. – Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelu analyysi* s. 64–89. Tampere: Vastapaino.
- Rontu, Kaisa & Ruunaniemi, Katja 2014: Vastaanottokeskusten opintotoiminnan suunnitelma: SKYOPE-hanke. – <https://rednet.punainenristi.fi/sites/rednet.mearra.com/files/tiedostolataukset/Opintotoiminnan%20suunnitelma.pdf> /12.1.2018
- Ruohotie, Pekka 1998: *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruusuvoori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005: Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. – Johanna, Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 22–56. Tampere: Vastapaino.
- Sahradyan, Sonya 2015: *Miten maahanmuuttajat oppivat suomea formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimisen kautta?* Kieli, koulutus ja yhteiskunta, syyskuu 2015. – <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2015> /21.4.2017.
- Sajavaara, Kari 1999: Toisen kielen oppiminen. – Kari, Sajavaara & Arja, Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä s. 73–102. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Seilonen, Marja 2013: *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sisäministeriö 2017: – <http://intermin.fi/maahanmuutto/maahanmuuttopolitiikka> /4.1.2018
- Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomen kieli sanoo tervetuloa 2018: <http://suomenkielisanootervetuloa.fi/metodi/> 1.12.2018
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tammelin-Laine 2014: *Aletaan alusta: luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. – Minna, Suni (toim.), *Suomi toisena kielenä työelämässä*. Teemanumero. Puhe ja kieli, 31: 4, 139–152. – <https://journal.fi/pk/issue/view/724%20/> 5.1.2019
- Tiittula, Liisa & Ruusuvoori, Johanna 2005: Johdanto – Johanna, Ruusuvoori & Liisa, Tiittula (toim.), *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 9–21. Tampere: Vastapaino.
- Tilastokeskus 2018: Vieraskieliset. – <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> /12.1.2018
- Tilastokeskus 2019: Muuttoliike. – <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/muuttoliike.html> /17.2.2019
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja 2007: Etnografia, haastattelu & ja (valta)positiot. – Sirpa, Lappalainen, Pirkko, Hynninen, Tarja, Kankkunen, Elina, Lahelma & Tarja, Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 89–112. Tampere: Vastapaino.
- Topling – toisen kielen oppimisen polut -hanke 2010–2013. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-tutkimus-hankkeet/topling/suom> /19.1.2018
- Tourunen, Anniina 2016: *Jelmu-suomea: suomen kielen käyttö ja oppiminen vapaaehtoistyössä*. Maisterintutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009 ja 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2017a: *Maahanmuuttajien koulutuspolkujen nopeuttaminen ja joustavat siirtymät -työryhmän loppuraportti ja toimenpide-esitykset*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työelämä. 36/2017 - http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80625/TEMjul_36_2017_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1&isAllowed=y /6.1.2018
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2017b: *Maahanmuuttajien kotouttaminen edellyttää yhdenvertaisuutta ja yhteistyötä*. – <https://tem.fi/maahanmuuttajien-kotouttaminen> /5.1.2019

- Ushioda, Ema 2011: Motivation Learners to Speak as themselves. – Garrold, Murray, Xuesong, Gao, Terry, Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*, s. 11–24. Bristol: Multilingual Matters, – <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1520967/4.12.2018>
- Ushioda, Ema & Dörnyei, Zoltán 2009: Motivation, Language Identities and The L2 Self: A Theoretical Overview. – Zoltán, Dörnyei & Ema, Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* s. 1–8. Bristol, UK; Buffalo [NY]: Multilingual Matters.
- Valtioneuvosto 2019: Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-613-3> /17.2.2019
- Verity, Deryn, P. 2000: Side affects: The strategic development of professional satisfaction. – James, Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* s. 179–197. Oxford: Oxford University Press.
- Virtanen, Aila & Näsi, Salme 2003: Aatteesta ja rahasta – näkökulmia yhdistysten toimintaan ja talouteen. – Sakari, Hänninen, Antti, Kangas & Martti, Siisiäinen (toim.), *Mitä yhdistykset välittävät: tutkimuskohteena kolmas sektori* s. 167–189. Jyväskylä: Atena.
- Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vygotski, Lev Semjonovitš 1982 [1931]: *Ajattelu ja kieli*. Suom. Klaus, Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Yeung, Anne 2002: *Vapaaehtoistoiminta osana kansalaisyhteiskuntaa – ihanteita vai todellisuutta? Tutkimus suomalaisten asennoitumisesta ja osallistumisesta vapaaehtoistoimintaan*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysjärjestöjen yhteistyöyhdistys YTY ry.

LIITE

Litterointimerkinnot

A:	Anastasia
E:	Emily
G:	Gazsi
H:	Haastattelija
N:	Nasim
Z:	Zaid
- -	poistettu sana tai lause
—	pohtiva tauko
,	tauko
...	kerronnan keskeytyminen tai päättyminen esimerkiksi kieliongelman vuoksi
()	tarkennus tai huomio
[]	poistettu anonymiteetin vuoksi
lihavointi	merkitykselliset asiat