

JYU DISSERTATIONS 271

Mia Scotson

Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä

Toimijuus, tunteet ja käsitykset



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 271

Mia Scotson

**Korkeakoulutetut kotoutujat
suomen kielen käyttäjinä**

Toimijuus, tunteet ja käsitykset

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Historican salissa H320
syyskuun 12. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Historica, lecture hall H320, on September 12, 2020, at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Heidi Vaarala

Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8259-1>

ISBN 978-951-39-8259-1 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8259-1

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Scotson, Mia

Highly educated Finnish language users: agency, emotions and beliefs

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 150 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 271)

ISBN 978-951-39-8259-1 (PDF)

This dissertation focuses on highly educated, English-speaking immigrants studying in integration training in the Helsinki metropolitan area and explores their experiences of using Finnish in informal, out-of-class contexts. Theoretically, this study draws on the ecological and sociocultural approach to language learning, according to which language is learned when used in everyday situations. However, the use of language learning opportunities – or affordances – requires agency on the part of the learner. This study focuses on the nature of language user agency and the factors that affect it, above all the language user's emotions and beliefs and the role of the sociocultural environment. The data of this qualitative study consist of a questionnaire, visual narratives, a writing task, recorded experiences, an email questionnaire and interviews which were conducted in two phases: the first round at the end of the integration training for adult immigrants and the second round after a one-year period. The data were analyzed mainly by content analysis, and the findings of the three sub-studies are reported in three research articles. The findings show that the agency of language users is a multifaceted, dynamic phenomenon, one influenced by factors arising from both the individual and the sociocultural environment. A language user's emotions and beliefs are intertwined, and they are crucial to agency and the use of Finnish. For example, interaction in Finnish may be hindered by the fear of making mistakes, which combines the negative emotions of the language user with beliefs about one's own competence and language learning. The main environmental factor that supported the agency was the scaffolding provided by the interlocutor. In this study, the language learner's agency and the factors influencing it are described using Vygotsky's (2004) concept of *perezhivanie*, that is, cognitive-emotional experience. The pedagogical implication of this study is that taking into account language learners' emotions and beliefs in language teaching would support agency and out-of-class Finnish language use.

Keywords: agency, beliefs, emotions, highly educated immigrants, informal learning, second language learning

TIIVISTELMÄ

Scotson, Mia

Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: toimijuus, tunteet ja käsitykset

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2020, 150 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 271)

ISBN 978-951-39-8259-1 (PDF)

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan korkeakoulutettuna Suomeen muuttaneiden pääkaupunkiseudulla kotoutumiskoulutuksessa opiskelevien henkilöiden kokemuksia suomen kielen käyttämisestä luokan ulkopuolella. Tutkimuksen ekologis-sosiokulttuurisen viitekehyksen mukaan kieltä opitaan, kun sitä käytetään arkielämän tilanteissa. Uuden kielen käyttäminen vuorovaikutuksessa ja ympäristön tarjoamien oppimismahdollisuuksien eli tarjoumien (*affordance*) hyödyntäminen edellyttävät kuitenkin puhujan toimijuutta (*agency*). Tämä tutkimus keskittyy selvittämään kielenkäyttäjän toimijuuden olemusta sekä toimijuuteen vaikuttavia tekijöitä, ennen kaikkea kielenkäyttäjän tunteita ja käsityksiä sekä sosiokulttuurisen ympäristön merkitystä toimijuudessa. Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto koostuu kyselystä, piirrostehtävistä, kirjoitustehtävästä, tallennetuista kokemuksista, sähköpostikyselystä sekä kahdesta haastattelukierroksesta, joista toinen toteutettiin kotoutumiskoulutuksen loppuvaiheessa ja toinen vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Aineisto analysoitiin pääasiassa teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tulokset on raportoitu kolmessa tutkimusartikkelissa, joista ilmenee, että kielenkäyttäjän toimijuus on monitahoinen, ajassa eri tavoin muuttuva ilmiö, johon vaikuttavat niin kielenkäyttäjistä itsestä kuin ympäristöstä johtuvat tekijät. Kielenkäyttäjän tunteet ja käsitykset kietoutuvat yhteen ja niillä on keskeinen merkitys toimijuuden ja suomen kielen käyttämisen kannalta; esimerkiksi suomenkielisen vuorovaikutuksen saattaa estää virheiden tekemisen pelko, jossa yhdistyvät kielenkäyttäjän negatiiviset tunteet sekä käsitykset itsestä, omasta kielitaidosta ja kielenoppimisesta. Tärkein ympäristöstä johtuva toimijuutta edistävä seikka oli puhekumppanin tarjoama oikea-aikainen tuki. Tässä tutkimuksessa kielenoppijan toimijuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä kuvataan Vygotskyn (2004) *perezhivaniien* eli kognitiivis-emotionaalisen kokemuksen käsitettä hyödyntäen. Kielenoppijoiden tunteiden ja käsitysten huomioiminen kielten opetuksessa tukisi toimijuutta ja edistäisi suomen kielen käyttämistä luokan ulkopuolella.

Avainsanat: informaali oppiminen, korkeakoulutetut maahanmuuttajat, käsitykset, suomi toisena kielenä, toimijuus, tunteet

Author's address Mia Scotson
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä, Finland
PO Box 35
FI-40014 University of Jyväskylä
mia.scotson@gmail.com

Supervisors Professor Riikka Alanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Senior Researcher Heidi Vaarala, Ph.D.
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Associate Professor Johanna Vaattovaara
Faculty of Information Technology and Communication
Sciences
Tampere University, Finland

Assistant Professor Anu Muhonen
Department of Slavic Languages and Literatures
University of Toronto, Canada

Opponent Associate Professor Johanna Vaattovaara
Faculty of Information Technology and Communication
Sciences
Tampere University, Finland

ESIPUHE

Näin uuden vuosikymmenen alussa on hyvä hetki päättää projekti, joka on kulkenut vierelläni useiden vuosien ajan ja jonka tekeminen on ollut erittäin mielekästä ja antoisaa. Seuraavaksi haluan kiittää ihmisiä, jotka ovat edesauttaneet tämän tutkimuksen syntymistä.

Suuret ja sydämelliset kiitokset kuuluvat ohjaajilleni professori Riikka Alaselle ja yliopistotutkija Heidi Vaaralalle. Teitä parempaa yhdistelmää en olisi voinut toivoa: Riikan viisaat huomiot ja terävät kysymykset ovat vieneet eteenpäin erityisesti työni teoreettista puolta ja Heidin rohkaisevat kommentit ja asiantunteva palaute ovat auttaneet parantamaan työni laatua monin tavoin. Kiitos molemmille kannustuksesta sekä hersyvistä ohjaustapaamisista, joita lämmöllä muistelen!

Esitarkastajilleni apulaisprofessori Johanna Vaattovaaralle ja apulaisprofessori Anu Muhoselle kiitokset työhöni perehtymisestä sekä arvokkaista kehitysehdotuksista, joista oli paljon hyötyä väitöskirjani viimeistelyssä. Haluan kiittää Johanna Vaattovaaraa siitä, että hän suostui vastaväittäjäkseni ja saan keskustella hänen kanssaan työstäni yleisön edessä.

Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen eli Solkin joustava toimintakulttuuri ja toimivat etäyhteydet ovat mahdollistaneet lähes koko tutkinnon suorittamisen etänä Espoosta. Kirjoitusklinikoilta ja jatko-opintoseminaareista olen saanut rakentavaa palautetta kirjoituksistani monilta henkilöiltä, sekä ohjaajilta että opiskelijoilta – kiitos! Kiitän myös Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksen kevätkouluissa työtäni kommentoineita ohjaajia ja tohtorikoulutettavia. Solkin jatko-opiskelijoita haluan kiittää palautteesta ja tuesta työni eri vaiheissa, antoisista keskusteluista, neuvoista ja kannustuksesta.

Olen saanut taloudellista tukea tutkimukseeni Solkista. Aluksi rahoitusta järjestyi tutkimusapurahoina ja myöhemmin sain kunnian tehdä väitöskirjaa työsuhteessa. Kiitos Taina Saariselle, Ari Huhdalle ja Sari Pöyhöselle sekä muille solkilaisille luottamuksesta. Kiitos myös pitkäaikaisen työnantajani Touko Vuotilaisen koulusäätiön (Eiran aikuislukio) hallitukselle apurahasta, jonka sain työni viimeistelyvaiheessa. Eiran aikuislukiossa olen vuosien varrella tutustunut kotoutumiskoulutukseen perin pohjin, olen saanut toteuttaa mielekkäitä työtehtäviä ja olla mukana kiinnostavissa projekteissa. Olen kiitollinen esihenkilöilleni, Maurille ja Sarille, järjestyneistä vapaista, jotka mahdollistivat tämän väitöskirjan kokopäiväisen tekemisen ja loppuun saattamisen. Kaikille eiralaisille kiitos sydämellisestä ja innostavasta työyhteisöstä!

Tutkimuksen osallistujia haluan kiittää ennakkoluulottomuudesta ja avoimuudesta. Ilman teitä tätä työtä ei olisi syntynyt!

Matkan varrella olen saanut apua myös sukulaisilta ja ystäviltä: kiitos Jaanelle sekä Thomasille litterointiavusta ja Rebecalle avusta englanninkielisten tekstien viimeistelyssä. Äitiäni ja edesmennyttä isääni on kiittäminen opintojen tukemisesta; äidille myös kiitos siitä, että olet aina kannustanut lukuharrastuksen pariin ja uskonut minuun. Ystäville kiitos myötäelämisestä sekä virkistävästä yhteisistä hetkistä!

Väitöskirjaa kutsutaan joskus elämänmittaiseksi projektiksi ja sitä se on ollut rakkaille lapsillemme Fionalle ja Stellalle. Esikoisemme Fiona ilmoitti tulostaan juuri, kun minut oli hyväksytty Solkin jatko-opiskelijaksi ja pääsin kunnolla keskittymään väitöskirjatyöhön vasta, kun kuopuksemme Stella oli riittävän vanha päivähoitoon. Vauvavuosina pystyin kuitenkin ottamaan haltuun soveltavan kielentutkimuksen kenttää ja pohtimaan tutkimustani. Fionaa ja Stellaa kiitän siitä, että työhön käytettävissä oleva aika on ollut rajallinen ja elämään on mahtunut paljon muutakin, muun muassa onnellista arkea ja mieleenpainuvia matkoja! Myös Mindy-koira ansaitsee kiitoksia ja rapsutuksia kaikista niistä yhteisistä kävelylenkeistä, joiden jälkeen olen taas jaksanut istahtaa koneen ääreen. Suurin kiitos kuuluu kuitenkin rakkaalle aviomiehelleni Andyille, sillä ilman hänen tukeaan ja ymmärrystään en olisi pystynyt keskittymään tämän väitöskirjan tekemiseen.

Espoossa Eino Leinon päivänä 2020

Mia Scotson

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

Osatutkimus I

Scotson, M. 2018b. Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa. Teoksessa L. Lehti, P. Peltorinne, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä, 206–230.

Osatutkimus II

Scotson, M. 2018a. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja, 2018, 44–59.

Osatutkimus III

Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. Apples – Journal of Applied Language Studies 13 (3), 107–129.

KUVIOT

KUVIO 1 (sisältää kuvion 1a ja 1b) Toimijuus perezhivanien näkökulmasta....	80
FIGURE 2 Agency through perezhivanie	110

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Tutkimuskysymykset.	30
TAULUKKO 2 Kokonaisaineisto.	56
TAULUKKO 3 Osatutkimusten aineisto.....	57
TAULUKKO 4 Haastatteluihin osallistuneet.	63

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet.....	13
1.2	Korkeakoulutettujen kotoutumisen tukeminen.....	19
1.3	Korkeakoulutettujen Suomeen muuttaneiden työllistyminen	24
1.4	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne	29
2	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET.....	33
2.1	Ekologis-sosiokulttuurinen näkemys kielen oppimisesta	34
2.2	Toimijuus ja tarjoumat	37
2.3	Oikea-aikainen tuki	42
2.4	Positointi	43
2.5	Käsitykset kielenoppimisen kontekstissa.....	44
2.6	Tunteet ja kielenoppiminen.....	46
2.7	Perezhivanie	52
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	55
3.1	Aineisto	55
3.1.1	Kokonaisaineisto ja tutkimusaineisto	55
3.1.2	Aineiston hankinta.....	57
3.1.3	Osallistujat.....	61
3.2	Aineiston käsittely ja analyysi	64
3.2.1	Aineiston käsittely	64
3.2.2	Teoriaohjaava sisällönanalyysi ja positioanalyysi.....	64
3.2.3	Kressin ja van Leeuwenin malli kuvien tulkinnasta.....	66
3.3	Tutkimuseettiset kysymykset	67
4	OSATUTKIMUSTEN TULOKSET	70
4.1	Osatutkimus I: Toimijuus visuaalisissa narratiiveissa	70
4.2	Osatutkimus II: Kielivalinnat vuorovaikutuksessa	73
4.3	Osatutkimus III: Tunteet, käsitykset ja toimijuus	75
5	PÄÄTULOKSET JA POHDINTA	79
5.1	Kielenkäyttäjän toimijuuteen vaikuttavat tekijät.....	79
5.2	Toimijuuden dynaamisuus	86
5.3	Kielenkäyttäjän toimijuuden tukeminen.....	89

5.4 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita	99
YHTEENVETO (SUMMARY).....	106
LÄHTEET	113
LIITTEET.....	134
ALKUPERÄISET JULKAISUT	

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Ulkomailla syntyneiden ulkomaalaistaustaisten¹ henkilöiden määrä kasvaa Suomessa vuosi vuodelta ja kuluneen kymmenen vuoden aikana vuosina 2009–2019 määrä on lähes kaksinkertaistunut 188 000 henkilöstä 352 000 henkilöön². Vuoden 2019 lopussa Suomen ulkopuolella syntyneet ulkomaalaistaustaiset muodostivat noin kuusi prosenttia koko maan väestöstä (Tilastokeskus 2020c). Pääkaupunkiseudulla eli Helsingissä, Espoossa, Kauniaisissa ja Vantaalla ulkomailta muuttaneiden ulkomaalaistaustaisten osuus on muuta maata suurempi: vuoden 2019 lopussa pääkaupunkiseudun asukkaista yli 14 prosenttia oli ulkomaalaistaustaisia Suomen ulkopuolella syntyneitä (Tilastokeskus 2020b). Yleisessä keskustelussa maahanmuuttajista puhutaan usein yhtenä ryhmänä, mutta todellisuudessa Suomeen muuttaneet eroavat toisistaan hyvin paljon esimerkiksi maahantulosyyn, lähtömaan, kielitaidon ja koulutustason osalta. Siten myös henkilöiden suomen kielen oppimiseen liittyvät tarpeet, lähtökohdat ja oppimispolut poikkeavat toisistaan (ks. myös Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2019, 263).

Tämän väitöstutkimuksen keskiössä ovat pääkaupunkiseudulla asuvat henkilöt, joilla on ennen Suomeen muuttamista hankittu korkeakoulututkinto tai -opintoja ja jotka osaavat englannin kieltä. Yhteiskunnan kannalta korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kotoutuminen ja työllistyminen on tärkeää, sillä korkeakoulutuksen ennen Suomeen muuttamistaan hankkineet henkilöt tuovat työmarkkinoille erityisosaamista ilman suomalaisen yhteiskunnan panostusta koulutukseen. Koska maahanmuuttajan lähtömaa maksaa koulutuskustannukset,

¹ Tilastokeskuksen (2020a) määritelmän mukaan ulkomaalaistaustaisia ovat ne henkilöt, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla.

² Mikäli huomioidaan myös suomalaistaustaiset ulkomailla syntyneet, määrä oli vuoden 2019 lopussa 404 000 henkilöä (Tilastokeskus 2020c).

Dustmann ja Frattini (2014) toteavat lähtömaassa hankitun koulutuksen tuovan huomattavan säästön esimerkiksi Britannian koulutusmenoihin. Larjan (2019, 38) mukaan korkeakoulutettuna maahan muuttavat ovatkin julkisen talouden kestävyyskannalta tavoiteltu ryhmä. Kuten Stenman (2015) mainitsee, yhteiskunta kuitenkin hukkaa inhimillistä pääomaa, jos maahan muuttaneen ihmisen osaaminen ja potentiaali jätetään hyödyntämättä (ks. myös OECD 2018).

Inhimillisen pääoman ytimessä on koulutus, mutta siihen lukeutuvat myös ammattitaito, työkokemus ja tärkeänä osana kielitaito (Forsander 2013). Kielen oppimista pidetäänkin keskeisenä kotoutumiseen vaikuttavana tekijänä (esim. Karayilan, Wallin, Harju-Autti & Eskola 2017; OECD 2018). Suomeen muuttaneiden henkilöiden kielitaitoa ei kuitenkaan ole kattavasti rekisteröity. Tilastokeskuksen, Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen sekä Työterveyslaitoksen vuosina 2014–2015 toteuttamassa Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimuksessa (UTH) tarkasteltiin maahanmuuttajien kielitaitoa koulutusasteen perusteella ja tutkimuksen mukaan nimenomaan korkeakoulutetut henkilöt osaaivat heikoimmin suomea, sillä heistä kolmasosalla kielitaito oli enintään aloittelijan tasolla³ (Nieminen & Larja 2015). Nieminen ja Larja (2015) selittävät tulosta sillä, että useissa työ- ja opiskelupaikoissa käytetään englantia. Lisäksi Leppäsen ym. (2009) suomalaisten englannin kielen käyttöä kartoittavassa selvityksessä todetaan, että suomalaiset puhuvat mielellään englantia aina tilaisuuden tarjoutuessa. Monilla korkeakoulutetuilla maahanmuuttajilla on hyvä englannin kielen taito ja englantia valikoituu usein yhteiseksi kieleksi suomalaisen keskustelukumppanin kanssa paitsi työympäristössä, myös asiointitilanteissa ja pysyvämmissä vuorovaikutussuhteissa. Tässä väitöskirjassa nojaan ekologis-sosiokulttuuriseen oppimisenäkemykseen, jonka mukaan kieltä opitaan käyttämällä sitä vuorovaikutuksessa (van Lier 2004) eli kielen oppiminen edellyttää aktiivista kielen käyttämistä arkielämän tilanteissa. Siten englannin kielen jatkuva käyttäminen suomalaisten puhelukumppanien kanssa hidastaa suomen kielen oppimista.

Kiinnostuin korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielenoppimisen tutkimisesta omien kokemusteni vuoksi. Asuin vuoden 2004 Madridissa ja osallistuin Espanjan valtion maahanmuuttajille järjestämään kielikoulutukseen. Vuoden aikana joudun omakohtaisesti pohtimaan kielenkäyttökysymyksiä kohdekielisessä ympäristössä sekä sitä, millaisia työllistymismahdollisuuksia korkeakoulutetulle maahanmuuttajalle on tarjolla uudessa kotimaassa. Vuodesta 2005 olen työskennellyt Eiran aikuislukiossa Helsingissä suomen kielen opettajana. Jos Suomeen muuttanut henkilö on työtön, hänet ohjataan kotoutumiskoulutukseen kartuttamaan kielellisiä ja muita työllistymistä edistäviä valmiuksia. Olen opettanut suomea kotoutumiskoulutuksessa korkeakoulutetuille opiskelijoille ja lisäksi toiminut työelämäopettajana eli vastannut työssäoppimisjaksoista sekä muusta henkilökohtaisesta ohjauksesta. Työssäni huomasin lähes vuoden kestävästi kotoutumiskoulutuksen päättymisen ajoittuvan suomen kielen käyttämisen

³ UTH-tutkimuksen tiedot kielitaidosta perustuvat osallistujien itsearviointiin, jota verrattiin haastattelijan tekemään arviointiin (Nieminen & Larja 2015). Itsearviointiin on yleensä todettu vastaavan hyvin ulkopuolista arviointia (Tarnanen & Pöyhönen 2011).

kannalta kriittiseen hetkeen: osa opiskelijoista saavutti rohkeuden käyttää suomea vuorovaikutustilanteissa, mutta osa vältteli puhumista suomeksi ja pyrki käyttämään englantia suomalaisten kanssa. Suomenkielisessä ympäristössä eläminen ei yksin riitä kielen oppimiseen, vaan ekologis-sosiokulttuurisen näemyksen mukaan kielenoppimisen mahdollistaa aktiivinen kielen käyttäminen, mikä puolestaan edellyttää kielenkäyttäjältä toimijuutta (*agency*) eli aloitteellisuutta ja sinnikkyyttä (van Lier 2004). Aiempien tutkimusten perusteella toimijuuteen kytkeytyvät tiiviisti oppijan tunteet, kuten puhumisen pelko sekä erilaiset käsitykset, esimerkiksi näkemykset virheistä (Aragão 2011; Barcelos 2015; Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty 2015, 211; Mercer 2012). Vaikka aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen käytetään paljon yhteiskunnan varoja, mikään taho ei seuraa, käyttääkö oppija suomen kieltä kielikoulutuksen jälkeen. Väitöskirjani yhtenä tavoitteena on selvittää, miten suomen kielen käyttäminen jatkuu koulutuksen loputtua ja miten kielenkäyttäjän toimijuutta voi tukea jo etukäteen koulutuksen aikana.

Näen kielenkäyttämisen sosiaalisena toimintana; siten kielen oppiminen ja toimijuus on yhteydessä paitsi yksilöön, myös kielenkäyttöympäristön ominaisuuksiin. Eräs syy tutkimusaiheeni valintaan oli havaintoni pääkaupunkiseudun kielikäytänteiden muuttumisesta: englannin kielen asema vuorovaikutuskielenä vahvistuu jatkuvasti. Espoo päätti vuonna 2017 ottaa käyttöön englannin kolmanneksi viralliseksi asiointikieleksi suomen ja ruotsin rinnalle. Päätöstä perusteltiin vieraskielisen väestön kasvavalla osuudella sekä kansainvälisten työnteekijöiden sekä yritysten houkuttelemisella.⁴ Niin ikään Helsinki aikoo lisätä englanninkielisiä palveluita kaikilla toimialoillaan vuoteen 2021 mennessä,⁵ ja myös Vantaa kaavailee englannin ottamista viralliseksi asiointikieleksi⁶. Englannin käytön lisääntyminen näkyy myös arkisissa asiointitilanteissa: pääkaupunkiseudulla saa palvelua englanniksi niin kampaajilta kuin ravintoloiden tarjoilijoilta ja kauppakeskuksissa kävellessä monet tuote-esittelijät pyrkivät aloittamaan keskustelun englanniksi. Englanninkielisten yksityisten päiväkotien määrä kasvaa jatkuvasti ja kansainvälisiin kouluihin pyrkii enemmän oppilaita kuin on vapaita aloituspaikkoja. Toisin sanoen pääkaupunkiseudulla englannin kielen merkitys on kasvanut, mikä osaltaan vaikuttaa englantia hyvin osaavien maahan muuttaneiden motivaatioon ja mahdollisuuksiin käyttää suomea.

Siitä, kuinka iso osa Suomessa asuvista maahanmuuttajista on korkeakoulutettuja, ei ole tarkkaa tietoa, sillä Tilastokeskuksen tutkintorekisterin tiedot ovat koulutuksen osalta puutteelliset (Sutela & Larja 2015, 30). Viitteitä antaa kuitenkin UTH-tutkimus, jossa haastattelujen avulla saatiin tietoa maahan muuttaneiden todellisesta koulutustasosta. Tutkimuksen mukaan korkea-asteen tutkinnon oli suorittanut 25–54-vuotiaista ulkomaalaistaustaisista 40 prosenttia, kun vastaava luku suomalaistaustaisilla oli 44 prosenttia (Sutela & Larja 2015, 31). On

⁴ <https://yle.fi/uutiset/3-9836024>

⁵ <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kaupunginkanslia/helsingissa-%2Bjatkossa-entista-paremmiin-englannin-kielella>

⁶ <https://yle.fi/uutiset/3-10783874>

kuitenkin huomattava, että tässä ovat mukana myös Suomessa suoritettut tutkinnot, joita kaikista tutkinnoista oli vajaa kolmannes (Sutela & Larja 2015, 37). Väitöstutkimukseni osallistujat asuvat pääkaupunkiseudulla, jossa elää noin puolet koko Suomen maahanmuuttajista sekä suhteessa enemmän korkeakoulutettuja ulkomaalaistaustaisia kuin muualla Suomessa (Sutela & Larja 2015, 36). Kuten aiemmissa tutkimuksissa (esim. Kyhä 2011) on todettu, korkeakoulutettuna maahan muuttaneet ovat varsin heterogeeninen joukko ihmisiä. Taustamaan mukaan koulutetuimpia ovat EU- ja Efta-maista, Pohjois-Amerikasta sekä entisen Neuvostoliiton alueelta tulleet henkilöt. Maahanmuuttosyyntä tarkasteltaessa eniten korkeakoulutettuja on opiskelemaan tulleissa ja vähiten pakolaisissa, mutta on huomioitava, että monilla muutto on voinut johtua useista tekijöistä. (Sutela & Larja 2015.)

Valitsin tutkimukseni osallistujat kotoutumiskoulutuksesta monesta syystä. Työkokemukseni vuoksi olen perillä kotoutumiskoulutuksen sisällöistä, tavoitteista ja käytännöistä. Vaikka myös ammattikorkeakouluista ja yliopistoista olisi ollut mahdollista löytää korkeakoulutettuja suomenoppijoita, kotoutumiskoulutuksessa opetuksen painopiste on nimenomaan suomen kielessä ja koulutuksen tavoitteena on Eurooppalaisen viitekehyksen taitotaso B1.1 eli toimiva peruskielitaito, joka mahdollistaa kielen käyttämisen arkielämän vuorovaikutustilanteissa (OPH 2012). Lisäksi halusin tutkia niitä henkilöitä, joilla on jo Suomeen muuttaessa hankittu korkeakoulutus tai ainakin korkeakouluopintoja ja mahdollisesti aiempaa työkokemusta, sillä he joutuvat pohtimaan uuteen maahan muuttaessaan omaa ammatillista identiteettiä, omia tavoitteitaan ja niihin liittyviä kielitaitovaatimuksia.

Korkeakoulutettuna Suomeen muuttaneiden suomen kielen oppimista ja käyttämistä on tutkittu suhteellisen vähän. Aihetta on käsitelty yliopistojen opin- näytetöiden lisäksi Sunin (2010) sekä Tarnasen, Rynkäsen ja Pöyhösen (2015) tutkimuksissa ja Korhosen (2012) sekä Strömmerin (2017) väitöskirjoissa. Lisäksi on selvitetty terveydenhuoltoalalla tarvittavaa ammatillista kielitaitoa ja sen kehittymistä sekä Suomen ulkopuolella koulutuksensa hankkineiden että Suomessa opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden osalta (Kela & Komppa 2011; Kurhila & Lehtimaja 2019; Lehtimaja 2019; Tervola 2019; Virtanen 2017). Kalliokoski (2019) on puolestaan tutkinut suomea toisena kielenä puhuvan julkishallinnon ammatillaisen kielitaidon kehittymistä, ja Jäppinen (2010, 2011) korkeakouluopiskelijoiden suomen kielen taidon riittävyttä liikeyritysten kielenkäyttötilanteissa. Myös kansainväliset maahanmuuttajien kielitaitoa käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa matalammin koulutettuihin henkilöihin (Braun 2010). Kanadassa Cervatiuc (2009) on tutkinut ammatillisesti menestyneitä korkeakoulutettuja maahanmuuttajia ja Deters (2011) opettajina työskentelevien maahanmuuttajien ammatillisen kielen ja kulttuurin omaksumista. Canagarajah (2016) on puolestaan tarkastellut, kuinka englanninkielisissä maissa työskentelevät afrikkalaistaustaiset korkeakoulutetut maahanmuuttajat selviävät työyhteisössä kielellisesti ja ammatillisesti sekä osallistujien käsityksiä englannin eri varieteettien asemasta työyhteisössä. Korkeakoulutettujen maahan muuttaneiden tilanne

on kuitenkin Suomessa erilainen englanninkielisiin maihin verrattuna, sillä Suomessa henkilön ei välttämättä tarvitse osata kohdekieltä eli suomea tai ruotsia, vaan hän voi menestyä käyttämällä englantia. Lisäksi tämän väitöstutkimuksen kannalta huomionarvoista on, että aiemmat suomalaiset tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa ammatilliseen kielitaitoon ja tietoa korkeakoulutettujen suomen kielen käyttämisestä esimerkiksi asiointitilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa on niukasti.

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on selvittää toimijuuden käsitettä hyödyntäen, miten korkeakoulutetut kotoutujat kokevat käyttävänsä suomen kieltä informaaleissa oppimisympäristöissä arkielämän tilanteissa ja mitkä kielenkäyttäjistä itsestä sekä ympäristöstä johtuvat tekijät edistävät ja rajoittavat suomen kielen käyttämistä. Tutkimuksessani määrittelen informaaliksi oppimiseksi kaiken muodollisen kielikoulutuksen eli formaalin oppimisen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen (ks. esim. Werquin 2010, 21–23).⁷ Luokan ulkopuolella tapahtuvaa kielenoppimista (*out-of-class language learning*) on tutkittu jo 1970-luvun loppupuolelta lähtien (ks. esim. Holec 1981). Bensonin (2010, 138–139) mukaan termillä *out-of-class language learning* voidaan viitata yhtäältä luokahuoneopetusta täydentäviin luokan ulkopuolisiin aktiviteetteihin kuten kotitehtäviin tai toisaalta aktiviteetteihin, jotka eivät suoraan liity opetukseen. Jälkimmäiset edellyttävät oppijalta autonomiaa, sillä ne perustuvat oppijan omaaloitteisuuteen ja kiinnostukseen (Benson 2010; Holec 1981). Autonomia on tässä tutkimuksessa käytetyn toimijuuden käsitteen lähikäsite, ja tarkastelen käsitteiden välistä suhdetta alaluvussa 2.2. Vaikka tutkimukset ja käytäntö ovat pitkään osoittaneet luokan ulkopuolisen kielenkäyttämisen edistävän kielitaidon kehittymistä, Benson (2010, 139) totesi vuonna 2010, että aiheesta on kertynyt suhteellisen vähän tutkimusta. Luokan ulkopuolisen kielenkäytön tutkimuksen lähtökohtana oli yksilö ja hänen kielivarantonsa ja tutkimukset keskittyivät pääasiassa kartoittamaan, mitä luokan ulkopuolisia aktiviteetteja ja strategioita oppijat hyödynsivät; tulosten perusteella oppijat suosivat ennen kaikkea toimintoja, jotka kehittivät reseptiivisiä eli luetun ja kuullun ymmärtämisen taitoja (Hyland 2004, 182–183; Pickard 1996). Vuosituhannen vaihteen jälkeen huomio on kuitenkin suuntautunut yksilöön osana sosiaalista ympäristöään sekä tilanteeseen kielenkäyttöön, ja painopiste on siirtynyt kohdekieliseen vuorovaikutukseen. Kiinnostus luokan ulkopuolella tapahtuvaan kielenoppimiseen kielitieteen tutkimuskohteenä onkin lisääntynyt kuluneen kymmenen vuoden aikana. (Kuruhila, Kotilainen & Kalliokoski 2019, 15.) Suuntaa on näyttänyt pohjoismaisena yhteistyönä toteutettu *Language learning in the wild* -projekti, jossa tutkittiin suomen, ruotsin, tanskan ja islannin oppimista arjen vuorovaikutustilanteissa (ks. esim. Lilja & Piirainen-Marsh 2018; Wagner 2015). Projektia edelsi Ruotsissa vuosina 2009–

⁷ Usein käytetään kolmijakoa formaali, non-formaali ja informaali oppiminen, jossa formaalilla oppimisella viitataan muodollisessa koulutuksessa tapahtuvaan tavoitteelliseen oppimiseen, informaalilla oppimisella arkipäivän toiminnoissa tapahtuvaan kokemuseräiseen oppimiseen ja non-formaalilla oppimisella jossain muodossa suunnitelmalliseen oppimiseen (Werquin 2010, 21–23). Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan käytä lainkaan käsitettä non-formaali oppiminen, vaan informaalin oppimisen käsite kattaa kaiken luokan ulkopuolella tapahtuvan oppimisen.

2010 järjestetty Språkskap-hanke, jossa pyrittiin sekä teoriaa että käytäntöä kehittävän design-tutkimuksen ja erilaisten kokeilujen avulla selvittämään, miten yhteiskunnan tahot voisivat edistää maahan muuttaneen henkilön ruotsin kielen käyttämistä arkielämässä (Clark, Wagner, Lindemalm & Bendt 2011, 2). Palaan Language learning in the wild -projektiin väitöskirjan loppupuolella alaluvussa 5.3 pohtiessani kielenkäyttäjän toimijuuden tukemista.

Tällä hetkellä Tampereen yliopiston Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa -tutkimusprojektissa⁸ kartoitetaan luokan ulkopuolella tapahtuvaa kielenoppimista; projektin aineisto koostuu arjen vuorovaikutustilanteiden sekä suomi toisena kielenä -koulutusten videoinneista. Myös Helsingin yliopistossa on käynnissä Suomi toisena kielenä ja tilanteinen oppiminen -hanke⁹, jossa tutkitaan muun muassa työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Lisäksi aihetta käsitellään syksyllä 2019 ilmestyneessä artikkelikokoelmassa Kielenoppiminen luokan ulkopuolella (Kotilainen, Kurhila & Kalliokoski 2019). Edellä mainituissa hankkeissa vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaa oppimista analysoidaan pääasiassa keskusteluanalyysin avulla, joka on metodina synkroninen eli tarkastelun kohteena on hetki hetkeltä etenevä vuorovaikutus (Kurhila ym. 2019, 13). Tämä väitöstutkimus kuitenkin keskittyy osallistujien kertomiin vuorovaikutuskokemuksiin, hyödyntää pääasiallisena analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä ja on pitkäikäinen: ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa tutkimuksen osallistajat opiskelivat aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa ja aineistonhankinnan toinen vaihe toteutettiin vuosi kotoutumiskoulutuksen jälkeen.

Käytän tässä yhteenveto-osuudessa osallistujista ensisijaisesti käsitettä kotoutuja, koska he opiskelivat tutkimuksen alkaessa kotoutumiskoulutuksessa ja pyrkivät löytämään oman urapolkunsu Suomessa. Viittaan heihin myös ilmaisuilla maahan muuttanut, suomenoppija tai suomen kielen käyttäjä. Kahdessa ensimmäisessä artikkelissani käytän osallistujista maahanmuuttaja-käsitettä, joka on monissa yhteyksissä vakiintunut kuvaamaan ulkomailta syntyneitä Suomeen muuttaneita henkilöitä. Käsitettä voidaan kuitenkin pitää ongelmallisena: esimerkiksi Kurjen (2019) tutkimuksessa maahanmuuttajiksi nimitetyt ihmiset itse kokivat käsitteen leimaavana ja loukkaavana. Kurki (2019) puhuikin maahanmuuttajaistamisesta, jolla hän kuvaa taustaltaan ja tarpeiltaan erilaisten ihmisten niputtamista yhdeksi ryhmäksi, maahanmuuttajiksi. Lisäksi nimitys itsessään näyttää sisältävän merkityksiä, jotka liittyvät sosiaaliseen asemaan, maahanmuuttoluokkaan sekä lähtömaahan. Iikkanen (2019) tarkasteli tutkimuksessaan, mitä ilmauksia neuvolan työntekijät käyttivät ulkomailta Suomeen muuttaneista asiakkaista, ja tulosten perusteella koulutetuista englannintaitoisista asiakkaista ei käytetty käsitettä maahanmuuttaja, vaan heitä kutsuttiin esimerkiksi ”yliopistoihmisiksi”. Maahanmuuttaja-aihetta käsitteleviä Suomi24-keskustelupalstan verkkokeskusteluja tutkineen Lahden (2019, 32) mukaan verkkokeskusteluissa

⁸ <https://research.uta.fi/avut/> Tutkijat: Anna-Kaisa Jokipohja, Laura Kananen, Niina Lilja, Terhi Tapaninen ja Johanna Saario

⁹ <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/suomen-kielen-tilanteinen-oppiminen> Tutkijat: Johanna Komppa, Lari Kotilainen, Salla Kurhila ja Inkeri Lehtimaja

käsitteellä maahanmuuttaja viitataan pakolaisiin, turvapaikanhakijoihin ja muista kuin länsimaista tuleviin henkilöihin.

Myös suomi toisena kielenä -käsitteen käyttämistä kohtaan on esitetty kritiikkiä ja siitä ollaan paikoin luopumassa, esimerkiksi Suomi toisena kielenä -opettajat ry vaihtoi nimensä vuonna 2019 Suomenopettajat ry:ksi. Alisaaren (2019) mukaan käsite toinen kieli voidaan nähdä ensinnäkin toiseuttavana eli se rajaa ensikielen puhujat suomen kieltä myöhemmin elämässä oppineista ja toiseksi monille suomi voi olla jo viides opittava kieli eikä termi siten ilmennä henkilön monikielisyyttä. Toisaalta kielenoppimisen tutkimuksessa toisen kielen käsite on vakiintunut kuvaamaan tilannetta, jossa kieltä opitaan ja käytetään kohdekielisessä ympäristössä erotuksena vieraskielisessä ympäristössä tapahtuvasta kielenoppimisesta. Tässä väitöskirjassa käytän toisen kielen käsitettä esitellessäni aiempaa tutkimusta ja viitatessani eroihin oppimisympäristöissä.

1.2 Korkeakoulutettujen kotoutumisen tukeminen

Suomen ensimmäinen kotoutumisen edistämistä koskeva laki astui voimaan vuonna 1999 ja tämänhetkinen laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) vuonna 2011, jolloin kotoutumista edistävät palvelut tulivat kaikkien Suomeen muuttaneiden henkilöiden ulottuville. Laissa (1386/2010) kotoutumisella tarkoitetaan ”maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen”. Termi kotoutuminen on lähellä kansainvälisesti käytössä olevaa integraation käsitettä, jossa keskeistä on maahanmuuttajan oikeus säilyttää oma kansallinen identiteettinsä, kielensä ja kulttuurinsa, mutta tämän lisäksi maahanmuuttaja identifioituu myös uuden kotimaansa jäseneksi (Saukkonen 2017). Kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, joka edellyttää sitoutumista sekä maahanmuuttajalta itseltään että vastaanottavalta yhteiskunnalta (Pöyhönen, Rynkänen, Tarnanen & Hoffman 2013; TEM 2016).

Kotoutumislain linjaukset noudattavat Euroopan unionin integraatiota koskevia peruseriaatteita, joissa keskeisenä osana integraatiota korostetaan esimerkiksi maahanmuuttajien työllistymistä sekä vuorovaikutusta maahanmuuttajan ja vastaanottavan maan kansalaisten kesken (Saukkonen 2017). Heckmanin (2005) mukaan integraation ulottuvuuksia ovat kulttuurisen kotoutumisen eli kielen oppimisen lisäksi rakenteellinen kotoutuminen, jolla tarkoitetaan muun muassa työmarkkinoille sijoittumista ja yhteiskunnan sääntöjen omaksumista, vuorovaikutuksellinen kotoutuminen kuten sosiaalisten verkostojen rakentuminen sekä identifioiva kotoutuminen eli yhteenkuuluvuus muiden yhteiskunnan jäsenten kanssa.

Eri tahojen järjestämiä kotoutumista edistäviä palveluita ja toimia kutsutaan kotouttamiseksi. Jos maahan muuttanut henkilö ilmoittautuu työttömäksi työnhakijaksi, TE-toimisto järjestää alkukartoituksen, jossa selvitetään muun

muassa työllistymis- ja opiskeluvalmiudet sekä kielikoulutuksen tarve. Kotoutumiskoulutuksen alussa henkilölle tehdään lähtötason arviointi, jossa kerätään tietoa kielitaidosta, koulutustasosta, opiskeluvalmiuksista ja muista taustatekijöistä. Lähtötason arvioinnin perusteella määritellään henkilölle sopiva koulutuspolku, joka voi olla hitaasti etenevien polku, peruspolku tai nopeasti etenevien polku. Korkeakoulutetuille maahanmuuttajille tarkoitettu nopeasti etenevien polku edellyttää erinomaisia opiskelutaitoja ja aiempaa kokemusta kielten opiskelusta. (ELY-keskus 2018; Huhta, Tammelin-Laine, Hirvelä, Neittaanmäki & Stordell 2017; OPH 2012.)

Kotoutumista edistävillä palveluilla ja toimenpiteillä, kuten kotoutumissuunnitelmalla ja kotoutumiskoulutuksella, pyritään ennen kaikkea työllistymisen tukemiseen (Ala-Kauhaluoma ym. 2018). Kotoutumiskoulutus järjestetään pääasiassa työvoimapoliittisena koulutuksena, jolloin siitä vastaavat ELY-keskukset. Kotoutumiskoulutusta voidaan toteuttaa myös omaehtoisena opiskeluna, joka tarkoittaa sitä, että opiskelija itse hakeutuu kotoutumista ja työllistymistä tukevaan koulutukseen. Tällöin koulutuksesta sovitaan hänen kotoutumissuunnitelmassaan ja sitä tuetaan kotoutumistuella. Työvoimapoliittisena koulutuksena toteutettavaan kotoutumiskoulutukseen osallistuu vuosittain noin 13 000–14 000 opiskelijaa ja omaehtoisena toteutettavan kotoutumiskoulutuksen tukemisesta on tehty päätös noin 6000 opiskelijalle vuodessa (TEM 2016).

Työvoimapoliittisessa kotoutumiskoulutuksessa noudatetaan Opetushallituksen Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH 2012). Noin vuoden kestävä kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on luoda riittävät edellytykset jatkopoluille kuten ammatilliseen koulutukseen, täydennyskoulutukseen tai työelämään. Ronkaisen ja Sunin (2019, 83–84) mukaan kotoutumiskoulutuksen ohjausasiakirjoissa onnistunut kotoutuminen näyttäytyy työllistymisenä ja osallisuus yhteiskuntaan toteutuu työnä sekä työelämässä tarvittavana kielitaitona. Kotoutumiskoulutuksen kielellisenä tavoitteena on, että maahanmuuttaja saavuttaa suomen tai ruotsin kielessä toimivan peruskielitaidon eli Eurooppalaisen viitekehyksen taitotason B1.1, joka on myös kansalaisuuden vaatimus. Kotoutumiskoulutus sisältää kieliopinintojen lisäksi työelämä- ja yhteiskuntatietoutta, uraohjausta sekä 6–8 viikkoa kestävä työharjoittelun. (OPH 2012.) Tärkeä osa kotoutumiskoulutusta on kotoutujien työllistymisen edistäminen, esimerkiksi yhteistyö työnantajien kanssa. Vuonna 2017 tulivat voimaan aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen uudistetut toteutusmallit, joiden tavoitteena on aiempaa työelämälähtöisempi, yksilölliset tarpeet huomioivampi ja ammatillista osaamista kehittävämpi koulutus. (Ala-Kauhaluoma ym. 2018; OPH 2017.) Pääkaupunkiseudulla uudistetut kotoutumiskoulutukset alkoivat keväällä 2017 (ELY-keskus 2018). Tämän tutkimuksen ensimmäinen aineistonkeruuvaihe tapahtui keväällä 2017 ja koska tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat aloittaneet koulutuksen vuonna 2016, he opiskelivat vielä vanhanmallisessa kotoutumiskoulutuksessa, joka koostui neljästä 60 päivää kestävästä moduulista. Kaikki tutkimuksen osallistujat opiskelivat nopeasti etenevällä polulla, johon korkeakoulutetut englanninkielentaitoiset henkilöt yleensä ohjataan.

Kotoutumiskoulutuksesta noin kaksi kolmasosaa on kielikoulutusta ja OECD:n (2018, 104) raportin mukaan Suomessa kielikoulutukseen käytetty tuntimäärä onkin runsas muihin maihin verrattuna. Eri tahojen selvityksissä kuitenkin ilmenee, että kotoutumiskoulutuksessa tavoiteltu kielitaidon taso B1.1 jää yleensä saavuttamatta. Esimerkiksi Valtion tarkastusviraston (2018) selvityksen perusteella vuosina 2013–2016 kielitaitotason B1 saavutti noin kolmasosa opiskelijoista ja OECD:n (2018, 104) raportin mukaan vain yksi viidestä kotoutumiskoulutuksen suorittaneesta. Samoin Huhdan ym. (2017) tutkimuksen perusteella tavoitetasoon B1.1 ylsi kaikilla kielitaidon osa-alueilla vain 27 prosenttia opiskelijoista ja täsmälleen sama prosentti saavutti tavoitetasoon myös uusien mallien mukaan opiskelleista (ELY-keskus 2018). Huhta ym. (2017) toteavat tavoitetasoon B1.1 olevan nykyisessä kotoutumiskoulutuksessa liian vaativa. Karayilanin ym. (2017) mukaan myöskään Saksassa, Ruotsissa ja Hollannissa kotoutumiskoulutuksessa saavutettu kielitaito ei vastaa tavoitteita, mikä kertoo siitä, etteivät kurssit ja osaamisen tarpeet kohtaa tai tavoitetaso on liian korkealla. Toisaalta kotoutumiskoulutuksen kielitaidon tavoitetasoa on pidetty riittämättömänä ja sen heikkoa yhteyttä työelämässä tarvittavaan kielitaitoon on kritisoitu (Tarnanen & Pöyhönen 2011). Ala-Kauhaluoman ym. (2018, 90) selvityksestä ilmeneekin, että myös maahanmuuttajat itse kaipaavat lisää kieliopintoja kotoutumiskoulutuksen jälkeen, sillä tavoitetaso ei riitä moniin työtehtäviin.

Valtion tarkastusviraston (2018) selvityksen perusteella tavoitetasoon B1.1 saavuttamisen todennäköisyyttä lisäsivät korkeakoulutausta sekä nopeasti etenevään kotoutumiskoulutukseen osallistuminen. Huhta ym. (2017) tarkastelivat tutkimuksessaan, miten lähtötason arviointi ennustaa saavutettua kielitaitoa; tulosten perusteella hyvät pisteet opiskeluvalmiuksia kartoittaneissa testeissä saaneiden kielitaito ei kuitenkaan aina kehity parhaiten. Tämä kertoo Huhdan ym. (2017) mukaan siitä, että koulutuksen sisällöllä sekä työharjoittelussa ja vapaa-aikana käytetyllä kielellä on merkitystä kielitaidon kehittymisen kannalta. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuu funktionaaliseen kielikäsitteeseen ja sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, jossa painottuvat oppijan itseohjautuvuus sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa. Oppija nähdään kieltä omiin tarpeisiinsa käyttävänä sosiaalisena toimijana, ja opetussuunnitelmassa korostetaan kielen käyttämistä luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa. (OPH 2012.) Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman tavoitteet eivät kuitenkaan välttämättä toteudu opetuksessa, jota on kritisoitu liian opettajajohtoiseksi sekä kielioppi- ja oppikirjapainotteiseksi (Pöyhönen & Tarnanen 2015). OECD:n (2018) raportissa kiinnitetäänkin huomiota siihen, ettei informaalia oppimista hyödynnetä riittävästi kotoutumiskoulutuksessa. Huhta ym. (2017) toteavat, että erityisesti suullisen kielitaidon kehittymisen erot voivat johtua kielenkäytön eroista koulutuksen ulkopuolella.

Pöyhösen ym. (2019, 257) luonnehdinnan mukaan aikuisia maahanmuuttajia koskevan kotouttamispolitiikan ytimessä on suomen tai ruotsin kielen oppiminen, joka mahdollistaa yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä toimimisen, mutta kotouttamispolitiikassa jää paitsioon maahanmuuttajien monikielisyyden

ja oman toimijuuden tukeminen. Ronkainen ja Suni (2019, 85) havaitsivat, että kotoutumiskoulutuksen asiakirjoissa rakentuva kuva opiskelijasta on kahtalainen: koulutuksen sisältöjen yhteydessä opiskelija kuvataan aktiivisena toimijana, mutta ohjauksesta ja koulutuksen tavoitteista kerrottaessa opiskelija näyttäytyy pääasiassa passiivisena myötäilijänä. Korkeakoulutettujen tapauksessa onnistuneen kotoutumisen kannalta olennaista on kuitenkin aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen sekä tunnustaminen ja viime vuosina korkeakoulutettujen kotoutumista onkin pyritty edistämään monenlaisilla hankkeilla. Vuonna 2016 käynnistyi opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana maahanmuuton vastuukorkeakoulumalli (SIMHE – Supporting Immigrants in Higher Education) pilottiprojekteina Metropolia Ammattikorkeakoulussa ja Jyväskylän yliopistossa. Edellinen oppilaitos keskittyi erityisesti ohjaus- ja neuvontapalveluihin sekä osaamisen tunnistamisen kehittämiseen, jälkimmäinen puolestaan ohjaukseen, virtuaaliopintojen järjestämiseen sekä eri sidosryhmien välisen yhteistyön edesauttamiseen. Pilottien jälkeen mukaan liittyi neljä muuta korkeakoulua. Vastuukorkeakoulutoiminnan tavoitteena on edistää maahan muuttaneiden pääsyä korkeakoulutukseen, ohjata heitä tarkoituksenmukaisille koulutus- ja urapoluille sekä tunnistaa heidän aiemmin hankittu osaamisensa. (Häkkinen, Käyhkö & Bogdanoff 2017; Stenberg & Autero 2018.)

Jyväskylän yliopistossa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Integra-hankkeessa ensimmäisessä kaksivuotisvaiheessa vuosina 2017–2019 kehitettiin yliopiston kieli- ja yliopisto-opintoja integroiva koulutusmalli maahanmuuttajille, joiden tavoitteena on jatkaa tai täydentää korkeakouluopintojaan. Pyrkimyksenä oli luoda malli, joka voi toimia eri korkeakouluissa ja myös omaehtoisena kotoutumiskoulutuksena. Toinen kaksivuotinen vaihe jatkuu kesään 2021 saakka. Mallissa kielikoulutus on integroitu henkilön tunnistettuun sisältöosaamiseen, jolloin osallistujat nähdään kokemusta ja osaamista omaavina oman alansa asiantuntijoina heti koulutuksen alusta lähtien. (Lehtonen & Reiman 2019.) Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi keväällä 2019 myös Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelut HY+ Oy:lle valtionavustuksen maahanmuuttajien korkeakouluopintoihin valmentavan koulutuksen järjestämiseksi.¹⁰ Niin ikään tämän koulutuksen on tarkoitus toimia omaehtoisena kotoutumiskoulutuksena. Korkeakouluopintoihin valmentavia koulutuksia on kehitetty lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa yhdeksän ammattikorkeakoulun yhteisessä Valmentajasta valmiiksi -hankkeessa, joka toteutettiin vuosina 2017–2019 (Stenberg 2019). Opetushallituksen vuosina 2018–2020 rahoittamassa Osaminen käyttöön Suomessa -hankkeessa¹¹ pääkaupunkiseudun toimijat pyrkivät parantamaan korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kotoutumista ja työllistymistä järjestämällä muun muassa täydennyskoulutusta.

¹⁰ <https://hyplus.helsinki.fi/ajankohtaista/tukea-korkeakoulutettujen-maahanmuuttajien-opintoihin-hakeutumiseen/>

¹¹ <https://www.metropolia.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/hankkeet/osaamisen-kayttoon-suomessa>

Syksyllä 2017 alkanut Koto-Sib -hanke¹² on maahanmuuttajien nopean koulutuksen ja työllistämisen ohjelma. Kyseessä on Työ- ja elinkeinoministeriön toteuttama kokeilu, joka pyrkii edesauttamaan maahanmuuttajien työllistymistä yksityisen pääoman avulla. Siinä hyödynnetään vaikuttavuusinvestoimisen SIB-mallia (Social Impact Bond) eli toiminnan rahoitus kerätään sijoittajilta, jotka kantavat myös hankkeen taloudellisen riskin. Jos hanke onnistuu työllistämistavoitteissaan, sijoittajat saavat pääomansa takaisin. Kokeilussa maahanmuuttajien työllistymistä vauhditetaan tuomalla kotoutumiskoulutus työpaikoille ja kohdentamalla se työpaikan tarpeisiin. Kokeiluun osallistuu yrityksiä aloilta, joilla on vaikeuksia löytää työvoimaa, esimerkiksi teollisuudesta, rakennus-, kauppa- ja palvelualoilta. Ohjelman hallinnoinnista vastaa Epiqus Oy, mutta sen tarjoamat ammattialat sekä työtehtävät ovat kuitenkin pääasiassa suorittavaa työtä kuten kiinteistöhuoltoa, varasto- ja ravintolatyötä. Tämän ohjelman osallistujille annetaan työelämälähtöistä suomen kielen opetusta. Korkeakoulutetuille on oma vaihtoehtonsa, Integration Business Lead -ohjelma¹³, jonka järjestää Hanken & SSE Executive Education. Ohjelma on kaikille avoin, mutta valinnassa priorisoidaan pakolaistaustaisia hakijoita. Osallistujilta edellytetään korkeakoulutusta, työkokemusta ja oleskelulupaa. Merkille pantavaa on, että kielitaitovaatimuksena on sujuva englannin kielen osaaminen eikä suomen kielen opetus kuulu korkeakoulutettujen ohjelmaan. Tässä hankkeessa korkeakoulutettujen maahanmuuttajien oletetaan siis työllistyvän englanniksi eikä heiltä vaadita suomen kielen osaamista.

Kuten tässä luvussa mainitut kotoutumiskoulutuksen uudistukset ja erilaiset hankkeet osoittavat, korkeakoulutettujen Suomeen muuttaneiden inhimilliseen pääomaan on alettu kiinnittää huomiota aiempia vuosia enemmän. Kotoutumiskoulutusta pyritään tehostamaan jatkuvasti kytkemällä koulutusta työelämään entistä varhaisemmassa vaiheessa, ja lisäksi korkeakoulutettujen osalta tavoitteena on toteuttaa omaehtoista koulutusta yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa, jolloin esimerkiksi Suomen ulkopuolella hankitun tutkinnon täydentäminen tehostuu. Koska kotoutumiskoulutuksen tavoitetaso B1.1 saavuttaa vain vajaa kolmasosa kaikista opiskelijoista, on selvää, ettei kotoutumiskoulutus yksinään riitä työllistymiseen suomen kielellä. ELY-keskuksen (2018) selvityksen perusteella pääkaupunkiseudun kotoutumiskoulutuksen opiskelijoista kolme kuukautta koulutuksen päättymisen tai keskeyttämisen jälkeen noin viidesosa oli työllistynyt tai työllistymistä edistävässä palvelussa, noin puolet oli jatkanut muuhun koulutukseen ja neljäsosa oli työttömänä. Aho ja Mäkiäho (2017) toteavatkin tutkimuksessaan työvoimapoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuudesta maahanmuuttajilla, että vaikka kotoutumiskoulutus ei johda työllistymiseen, se tarjoaa pohjan muille työvoimapoliittisille toimenpiteille, jotka voivat edesauttaa hyvän työmarkkina-aseman saavuttamista. Seuraavaksi tarkastelen, miten korkeakoulutettuna Suomeen muuttaneet ovat uudessa kotimaassaan eri selvitysten perusteella työllistyneet.

¹² <https://kotosib.fi>

¹³ <https://www.hankensse.fi/programmes/integration-program-business-lead>

1.3 Korkeakoulutettujen Suomeen muuttaneiden työllistyminen

Maahan muuttaneiden sijoittumista työmarkkinoille voidaan selittää sekä ulkoisilla tekijöillä kuten yhteiskunnallisilla olosuhteilla että sisäsyntyisillä tekijöillä, esimerkiksi henkilön taustalla ja ominaisuuksilla (Forsander 2013). Useissa maahanmuuttajien työllisyyttä koskevissa selvityksissä on päädytty samaan johtopäätökseen: koulutustaso vaikuttaa maahanmuuttajan työllistymiseen eli korkeakoulutetut työllistyvät matalammin koulutettuja paremmin (Busk, Jauhainen, Kekäläinen, Nivalainen & Tähtinen 2016; Eronen ym. 2014; Larja & Sutela 2015; Rinne, Pitkänen, Vuorento & Ala-Kauhaluoma 2018; Saukkonen & Peltonen 2018). Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työllistymisen tarkastelua Suomessa vaikeuttaa koulutustietorekisterin puutteellisuus. UTH-tutkimuksesta kuitenkin ilmenee, että korkeakoulutettuna Suomeen muuttaneet työllistyvät yhtä hyvin tai paremmin kuin koko väestö keskimäärin (Larja 2019, 38). Vuonna 2014 20–64-vuotiaiden korkeakoulutettujen ulkomaalaistaustaisien miesten työllisyysaste oli 83 prosenttia, mikä on lähes sama kuin suomalaistaustaisilla miehillä (86 %). Sen sijaan merkittävä ero oli ulkomaalaistaustaisen korkeakoulutettujen naisten työllisyysasteessa (62 %) verrattuna suomalaistaustaisiin (83 %). (Larja & Sutela 2015, 78.) Larja ja Sutela (2015) päättelevät eron johtuvan naisten aikaisemmasta perheellistymisestä ja työkokemuksen puuttumisesta. OECD:n (2018, 169–172) raportissa todetaan kotihoidontuen vaikuttavan negatiivisesti maahanmuuttajanaisten työllistymiseen koulutustaustasta riippumatta: monet jäävät hoitamaan lapsia kotiin ja syrjäytyvät työmarkkinoilta. Korkeakoulutetuista ulkomaalaistaustaisista naisista jopa neljäsosa on työvoiman ulkopuolella eli heidän työllisyyttään painaa alas työvoiman ulkopuolisuus, ei niinkään työttömyys (Larja 2019, 39–41). Larjan (2019, 37) mukaan perheellisten korkeakoulutettujen naisten tapauksessa kotiäitiys houkuttelee etenkin silloin, kun vaihtoehtona on matalapalkkainen työ, joka ei vastaa hankittua koulutusta.

Vaikka koulutus edistää työhön sijoittumista, Kyhän (2011) tutkimuksessa ilmeni, ettei korkeakoulututkinto kuitenkaan takaa työllistymistä ja useimpien korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työmarkkina-asema huononee Suomeen muuton myötä. Korkea-asteen koulutus ei kohenna työmarkkina-asemaa samalla tavalla kuin suomalaistaustaisilla, sillä korkeakoulutetut ulkomaalaistaustaiset työskentelevät useammin määräaikaisina ja osa-aikaisesti sekä kokevat enemmän alityöllisyyttä (Saukkonen & Peltonen 2018; Sutela 2015). Työllistyminen koulutusta vastaamattomiin tehtäviin suorittavan tason työhön esimerkiksi siivous- tai ravintola-alalle onkin keskeinen ongelma korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kohdalla kansainvälisesti (Deters 2011; Remennick 2013) ja sama ongelma ilmenee myös Suomessa (Strömmer 2017; Larja 2019, 37–38). Kyhän (2011, 144) tutkimuksen vuonna 2004 hankitun aineiston perusteella 39 prosentilla korkeakoulutetuista työ vastasi sekä hankitun tutkinnon tasoa että alaa, kun taas 17 prosentilla osallistujista työ oli kokonaan tutkinnon tasoa ja alaa vastaamatonta. Nämä osallistujat työskentelivät matalan ammattitaidon sisääntulotyöpaikoissa kuten myyjän, siivoojan ja kodinhoitajan tehtävissä (Kyhä 2011, 148).

Larjan ja Luukon (2018, 27) selvityksen perusteella ulkomaalaistaustaisista ylemmän korkeakoulututkinnon eli maisterin tai tohtorin tutkinnon suorittaneista viidesosa oli tilastollisesti ylikoulutettuja eli työskenteli työntekijäammatteissa, kun kantaväestöllä vastaava osuus oli vain viisi prosenttia. Alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden ylikoulutusaste oli korkeampi, sillä ulkomaalaistaustaisista lähes joka toinen (47 %) ja suomalaisistakin yli neljännes (26 %) oli ylikoulutettu työhönsä (Larja & Luukko 2018, 27). Larja ja Luukko (2018, 27) toteavat, että tilastollinen ylikoulutus toimii kuitenkin mittarina paremmin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työmarkkina-aseman arvioinnissa, sillä alemman korkeakoulututkinnon kohdalla ammatti- ja koulutusluokitusten kategoriat ovat häilyviä ja samantapaiset työt voidaan luokitella joko alemman korkeakoulututkinnon suorittaneen koulutusta vastaavaksi asiantuntijatyöksi tai alempaan luokkaan toimisto- ja asiakaspalvelutyöksi, joka ei vastaa koulutusta. Kun huomioidaan sekä ylemmät että alemmat korkeakoulututkinnot, ylikoulutusaste oli 34 prosenttia ja lähes kaksinkertainen suomalaistaustaisiin (18 %) verrattuna (Larja & Luukko 2018, 27). Suomessa tilanne maahanmuuttajien ylikoulutuksen suhteen on sama kuin EU-maissa keskimäärin (Larja & Luukko 2018, 45; OECD/EU 2018, 86–87). Larjan ja Luukon (2018, 35) mukaan vaikein asema oli Afrikan maista lähtöisin olevilla työntekijöillä, sillä heistä joka toinen oli ylikoulutettu työhönsä. Sen sijaan EU-, Efta- ja Pohjois-Amerikka -taustaisilla oli jopa suomalaistaustaisia pienempi tilastollinen ylikoulutusaste (Larja & Luukko 2018, 35). Helsingissä ja Espoossa ulkomaalaistaustaisia ylikoulutettuja oli jonkin verran muuta maata vähemmän (Larja & Luukko 2018, 42).

Detersin (2011, 5) mukaan suurimmat esteet korkeakoulutettujen työllistymisessä koulutusta vastaaviin töihin ovat kohdemaan virallisten kielten osaamattomuus, muodollisen pätevyyden puuttuminen sekä paikallisen työkokemuksen ja verkostojen puute. Suomessa kielitaidon merkityksestä työllistymisessä käydään paljon keskustelua ja usein painotetaan valtakielen eli suomen tai ruotsin osaamisen työllistymistä edistävää vaikutusta. Joissain ammateissa on määritelty selkeät kielitaitovaatimukset, esimerkiksi lääkärinä tai sairaanhoitajana työskenteleminen edellyttää Valviran eli Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontaviraston myöntämää ammatinharjoittamisoikeutta, jonka ehtona on kaikilta kielitaidon osa-alueilta yleisen kielitutkinnon taso 3 eli Eurooppalaisen viitekehyksen taitotaso B1¹⁴. Tosin lääkäreiden kielitaitoa tutkineen Tervolan (2019) mukaan lääkärin työssä tarvitaan käytännössä vähintään B2-tason kielitaitoa. Toisaalta ammatillista kielitaitoa terveydenhuollon alalla tutkineet Seilonen, Suni, Härmälä ja Neittaanmäki (2016) toteavat, että suoriutuminen ammatillisen kielitaidon arviointimoduulissa oli yhteydessä siihen, miten pitkään osallistuja oli työskennellyt suomenkielisessä työympäristössä; siten he eivät suosittele Yleisten kielitutkintojen tason 4 eli Eurooppalaisen viitekehyksen taitotason B2 vaatimista ainakaan laillistamisprosessin alussa, sillä tämän tason edellyttäminen viivyttaisi työllistymistä ja rajoittaisi ammatillisen kielitaidon kehittymistä

¹⁴ https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/hakemusohjeet/eu_eta_valtioiden_ulkopuolella_koulutetut/laakarit

työssä. Valtaosassa ammateista ei vaadita tiettyä kielitaitoa, vaan kielitaidon ratkaisee työnantaja. Chiswickin ja Millerin (2002) mukaan englannin kielen sujuvan osaamisen on todettu nostavan korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työllisyysastetta ja palkkatasoa Yhdysvalloissa. Englanninkielisten maiden tuloksia ei voi kuitenkaan yleistää Suomeen, sillä Suomessa englantia osaavan henkilön on mahdollista työllistyä ilman suomen tai ruotsin kielen taitoa työpaikkoihin, joissa käytetään työkielenä englantia.

Suomessa tehtyjen selvitysten valossa kielitaidon merkitys työllistymisen kannalta ei ole yksiselitteinen: Larjan ja Sutelan (2015) mukaan korkeakoulutetuista alkeistasolla suomea puhuvat ovat työllistyneet paremmin kuin keskitasoisesti suomea osaavat. Samansuuntaisia tuloksia saivat Shumilova, Cai ja Pekola (2012, 50) tarkastellessaan suomalaisen korkeakoulututkinnon suorittaneita maahanmuuttajia, sillä parhaiten työllistyivät opiskelijat, joilla ei ollut suomen kielen taitoa sekä opiskelijat, jotka ilmoittivat kielitaitonsa olevan edistyneellä C-tasolla. Myös korkeakoulutettujen alkeistasolla suomea puhuvien työttömyysaste oli sama kuin edistyneillä (11 %) mutta matalampi kuin kieltä keskitasoisesti osaavilla (15 %) (Nieminen 2015, 131). Niin ikään Larjan ja Luukon (2018) selvityksestä ilmenee, että kielitaito vähentää ylikoulutusta ainoastaan silloin, jos suomen tai ruotsin kielen taito on äidinkielen tasoista tai alkeistasolla. Korkeakoulutettujen kohdalla keskitason kielitaito ei siis juuri auta työllistymisessä ja Larja ja Sutela (2015, 75) tulkitsevatkin, ettei kotoutumiskoulutuksen tavoitetaso B1.1 ole korkeakoulutetuille työllistymisen kannalta riittävä, vaan tavoitteena pitäisi olla edistynyt taitotaso, jotta suomen kielen taito parantaisi työllisyyttä.

Kuten Larja ja Luukko (2018) toteavat, englanninkielisten työmarkkinoiden vuoksi osalla niistä korkeakoulutetuista, jotka eivät osaa suomea, on erittäin hyvä työmarkkina-asema. Väänäsen, Toivasen ja Koskisen (2015) selvityksen perusteella Suomessa työskentelevistä ulkomaalaistaustaista työntekijöistä yli puolet työskenteli työpaikoilla, joissa ulkomaalaistaustaisia oli vähintään neljännes, ja nämä monikulttuuriset työpaikat sijoittuvat ennen kaikkea pääkaupunkiseudulle. Pääkaupunkiseudulla näyttäisikin olevan runsaasti sellaisia työpaikkoja, joissa ei vaadita suomen tai ruotsin taitoa, sillä pääkaupunkiseudun ulkopuolella alkeet osaavien työttömyysaste oli kaksi kertaa korkeampi kuin pääkaupunkiseudulla (Saukkonen & Peltonen 2018). Saukkosen ja Peltosen (2018) mukaan tämä kertoo siitä, että pääkaupunkiseudulla on paljon esimerkiksi asiantuntijatehtäviä, joihin voi työllistyä kotimaisia kieliä osaamatta. Toisaalta Strömmer (2017) toteaa, että pääkaupunkiseudulla myös siivousalalla suurin osa työntekijöistä on maahanmuuttajia, työkielenä käytetään pääasiassa englantia ja tässä joukossa on paljon ylikoulutettuja korkeakoulutettuja. Saukkosen ja Peltosen (2018) tekemä työllisten sosioekonomisen aseman tarkastelu kuitenkin osoittaa, että pääkaupunkiseudulla ulkomaalaistaustaisia toimi työntekijäammateissa vähemmän kuin muualla Suomessa, mutta ylempiin toimihenkilöihin kuuluvia työllisiä oli enemmän. Espoossa jopa kolmasosa maahanmuuttajista työskenteli ylempinä toimihenkilöinä eli asiantuntija- tai esimiestason tehtävissä ja heistä vain 29 prosenttia osasi suomea edistyneellä tai äidinkielisellä tasolla. Saukkosen

ja Peltosen (2018) tulkinnan mukaan osa ylemmistä toimihenkilöistä työskenteleekin tehtävissä, jotka eivät edellytä kotimaisten kielten taitoa.

Vaikka eri selvitysten perusteella korkeakoulutetut työllistyvät Suomessa ilman kotimaisten kielten hallintaa, maahanmuuttajat itse kokevat kielitaidon vaikuttavan työllistymiseen: Kyhän (2011, 138) tutkimuksessa yli 60 prosenttia osallistujista uskoi työttömyytensä johtuvan puutteellisesta suomen kielen taidosta ja myös UTH-tutkimuksessa ei-työllisistä ulkomaalaistaustaisista yli puolet piti kielitaitoa työllistymisen tärkeimpänä tai toiseksi tärkeimpänä esteenä (Nieminen 2015). Niin ikään ylikoulutetuista ulkomaalaistaustaisista 40 prosenttia ajatteli koulutusta vastaavan työn puuttumisen johtuvan riittämättömästä kielitaidostaan (Larja & Luukko 2018), ja Karayilanin ym. (2017) tutkimuksessa maahanmuuttajat uskoivat kielitaidon olevan avain työllistymiseen. Lisäksi selvityksissä on ilmennyt, että osa työnantajista näkee riittämättömän kielitaidon esteeksi työntekijän palkkaamiselle (Hakala & Pesonen 2018; Komppa 2015).

Vaikka työkielenä olisi englanti, Jäppisen (2010, 2011) mukaan suomen kielen taitoa tarvitaan monissa työtehtävissä ja ennen kaikkea työpaikan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. myös Kela & Komppa 2011). Myös Komppa, Lehtimaja ja Rautonen (2017) toteavat, että monikielisillä työpaikoilla on useita tilanteita ja tehtäviä, joissa vaaditaan suomen kielen hallintaa (ks. myös Lehtimaja 2017). Niin ikään työyhteisöön sisään pääseminen ja uralla eteneminen voivat edellyttää suomen kielen osaamista (Jäppinen 2010, 2011; Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013). Toisaalta Pöyhösen ym. (2013) tutkimuksessa ei ilmennyt suoraa yhteyttä työyhteisöön integroitumisen ja suomen kielen osaamisen välillä.

Avuksi kielitaidon kehittämiseen esitetään usein kielitaidon opettelemista töissä (ks. esim. Karayilan ym. 2017) ja sisääntuloammateissa työskentelyä perustellaankin sillä, että siitä saattaa olla hyötyä jatkotyöllistymisen kannalta suomalaisen työkokemuksen ja mahdollisen kielitaidon kehittymisen vuoksi (Forsander 2013). Strömmerin (2017) mukaan suorittava työ voi kuitenkin muodostua liikkuvuusansaksi korkeakoulutetulle, sillä esimerkiksi siivoustyössä on vain vähän tilanteita, joissa työntekijä pääsee harjoittelemaan suomenkielistä vuorovaikutusta. Näin ollen sisääntuloammatit eivät välttämättä edistä maahanmuuttajan suomen kielen taitoa. Myös työn luonteella ja työyhteisöllä on merkitystä sille, millaisia kielen oppimisen mahdollisuuksia ja tukea työympäristö tarjoaa (Kela & Komppa 2011; Lehtimaja 2019; Lilja & Tapaninen 2019; Sahradyan 2017; Sandwall 2013; Strömmer 2017; Suni 2010; Tervola 2017, 2019; Virtanen 2017). Strömmer (2017, 80) painottaa, että kielen oppimisen näkökulmasta on keskeistä, millaisia mahdollisuuksia työssä tarjoutuu kielen käyttämiseen eli millaisia vuorovaikutustilanteita ja toiminnan mahdollisuuksia työssä on. Toisaalta tutkimusten perusteella kielen oppiminen työpaikalla on kiinni myös oppijan omasta aktiivisuudesta (Strömmer 2017; Suni 2010; Tervola 2017, 2019).

Kompan (2015) työnantajille suunnatun kyselyn mukaan monet työnantajat näkivät kielitaidon kehittymisen olevan työntekijän tai yhteiskunnan vastuulla eikä työyhteisö näyttäytynyt paikkana oppia kieltä. Kompan (2015) mukaan työyhteisöt muodostivat jatkumon, jonka toisessa päässä olivat suomen kielen käyt-

tämistä tukevat työpaikat ja toisessa päässä työyhteisöt, joissa työntekijän sopeutumista helpotettiin käyttämällä aktiivisesti englantia. Tutkimuksissa (Kela & Komppa 2011; Suni 2010; Strömmer 2017) onkin todettu työyhteisön asenteiden vaikuttavan siihen, miten työyhteisö tukee tai estää ammattikielen oppimista. OECD:n (2018) raportissa kannustetaan kehittämään työpaikoilla tapahtuvaa kielenoppimista esimerkiksi tukemalla työnantaja taloudellisesti kuten Saksassa tai Alankomaissa ja järjestämällä kielimentoritoimintaa (ks. myös Kurhila & Lehtimaja 2019, 166). Opetushallituksen rahoittamassa ammatillisille kouluttajille ja työpaikkaohjaajille suunnatussa KIELO-hankkeessa edistetään maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielitietoista ohjausta työpaikoilla (Arola & Seppä 2019).

Kyhän (2011) mukaan korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työurien alut ovat kaiken kaikkiaan hyvin moninaisia, mutta yhteistä niille oli työllistymisen epävakaus ja työurien katkonaisuus. Myös Pöyhösen ym. (2013) tutkimus venäläisten IT-alan asiantuntijoiden työurista osoittaa, että hyvistä lähtöresursseista huolimatta integroituminen työelämään Suomessa on monimutkainen prosessi. Kielitaidon lisäksi koulutusta vastaavan työn löytymistä edesauttavat tutkinnon rinnastaminen, Suomessa asumisen pituus sekä sosiaaliset verkostot (Ahmad 2005; Busk ym. 2016; Forsander 2013; Kyhä 2011; OECD 2018; Rinne ym. 2018). On kuitenkin huomattava, että ulkomailla suoritettujen tutkintojen arvostus vaihtelee; lähtömaan asema kansainvälisessä taloudessa heijastuu henkilön mahdollisuuksiin uudessa kotimaassaan ja vauraissa maissa hankittu inhimillinen pääoma on helpompi siirtää muihin maihin (Forsander 2013). Myös sosiaalisten verkostojen hyöty voi olla ristiriitainen: Suomeen muuttanut saattaa löytää työtä saman kansallisuuden edustajien tai sukulaisten kautta, mutta työ on usein vähän arvostettua ja matalasti palkattua. Sen sijaan kontaktit kantaväestöön ovat maahanmuuttajille hyödyllistä sosiaalista pääomaa hyvän työmarkkina-aseman saavuttamisen kannalta. (Ahmad 2005; Forsander 2013.)

Britanniassa ja Saksassa tehdyissä tutkimuksissa on todettu talouden suhdanteiden vaikuttavan enemmän maahanmuuttajien työllistymiseen, kun verrataan maahanmuuttajien ja valtaväestön saman koulutustason omaavia ryhmiä. Korkeakoulutetuilla työllistyminen riippui kuitenkin vähemmän suhdanteista kuin matalammin koulutetuilla. (Dustmann, Glitz & Vogel 2010.) Myös Suomessa tehdyissä selvityksissä muuttoajankohdan yleisellä työllisyystilanteella on merkitystä maahanmuuttajan työllistymisen kannalta (Aho & Mäkiäho 2017; Eronen ym. 2014).

Verkuyten (2016) kuvaa Alankomaissa tekemässä tutkimuksessaan integraation paradoksia, joka tarkoittaa sitä, että korkeakoulutetut etäännyvät psykologisesti vastaanottavasta yhteiskunnasta. Tämä johtuu siitä, että korkeakoulutetut kokevat itsensä helpommin syrjityksi uuden kotimaansa työmarkkinoilla matalammin koulutettuihin verrattuna, eikä pitkä koulutus välttämättä edistä kotoutumista. Matalammin koulutetut syyttävät epäonnistumisistaan työmarkkinoilla herkemmin omaa osaamattomuuttaan, kun taas korkeakoulutetut näkevät syyntä olevan ympäröivässä yhteiskunnassa kuten syrjinnässä ja mahdollisuuk-

sien puutteessa. Korkeakoulutetut tunnistavat helpommin epäoikeudenmukaisen kohtelun, ja kuilu koulutuksesta johtuvien odotusten ja todellisuuden välillä voi kasvaa suureksi. (Verkuyten 2016.) Myös Saukkonen ja Peltonen (2018) toteavat, että monilla korkeakoulutetuilla maahanmuuttajilla ero oletetun yhteiskunnallisen aseman ja todellisen sosioekonomisen aseman välillä voi olla suuri, mikä voi johtaa kielteisiin tunteisiin ja ajatuksiin.

1.4 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää korkeakoulutettuna Suomeen muuttaneiden kotoutujien kokemuksia suomen kielen käyttämisestä informaaleissa oppimisympäristöissä ja sitä, mitkä kielenkäyttäjistä ja ympäristöstä johtuvat tekijät edistävät ja rajoittavat suomen kielen käyttämistä ennen kaikkea vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi tarkastelen, miten suomen kielen käyttäminen jatkuu kotoutumiskoulutuksen loputtua ja miten kielenkäyttäjän toimijuutta voi tukea jo etukäteen koulutuksen aikana. Tutkimukseni ekologis-sosiokulttuurinen lähtökohta on, että kielen oppiminen vaatii aktiivista kielen käyttämistä, mikä puolestaan edellyttää toimijuutta (van Lier 2004). Siten tutkimukseni keskiössä on osallistujien kielenkäyttämiseen liittyvän toimijuuden tarkastelu. Kaiken kaikkiaan kielenoppimisessa on kyse kokonaisvaltaisesta oppimisympäristön, toimijuuden ja siihen liittyvien tunteiden ja käsitysten vyyhdistä eli ajattelen kielen käyttämisen ja toimijuuden riippuvan paitsi oppijasta itsestään, myös sosiokulttuurisesta ympäristöstä – ympäristö voi sekä tukea että estää toimijuutta ja kielenkäyttämistä (ks. esim. Lantolf 2000; van Lier 2004). Ekologis-sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna kielen oppiminen on kompleksista toimintaa, sillä monet oppijasta ja ympäristöstä riippuvat kontrolloimattomat tekijät vaikuttavat oppijan toimintaan ja toimijuuteen (van Lier 2004). Sen vuoksi lähestyn tässä väitöskirjassa toimijuutta holistisesti pyrkimyksenäni kartoittaa niitä tekijöitä, jotka toimijuuteen kytkeytyvät. Keskityn ennen kaikkea käsityksiin ja tunteisiin sekä ympäristön merkitykseen.

Väitöstutkimukseni sisältää kolme osatutkimusta, joissa kielenkäyttämistä ja toimijuutta tarkastellaan erityisesti soveltavan kielentutkimuksen näkökulmasta. Osatutkimukset on raportoitu kokonaisuudessaan tutkimusartikkeleissa (Scotson 2018a, Scotson 2018b ja Scotson 2019), jotka ovat tämän yhteenveto-osuuden lopussa liitteenä. Jokaisella osatutkimuksella (I-III) on omat tutkimuskysymyksensä, jotka esittelen luvussa 4 osatutkimusten tulosten yhteydessä. Väitöstutkimus kokonaisuudessaan pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaista toimijuutta korkeakoulutettujen kotoutujien kielenkäyttökokeimuksissa esiintyy?
 - a. Mikä on tunteiden ja käsitysten merkitys toimijuudessa?
 - b. Millaisena toimijuuden dynaamisuus ilmenee?
2. Miten ympäristö edistää ja rajoittaa kielenkäyttäjän toimijuutta?
3. Miten kielenkäyttäjän toimijuutta voidaan tukea?

Taulukossa 1 olen selventänyt, miten kukin tutkimuskysymys suhteutuu osatutkimuksiin sekä tähän yhteenveto-osuuteen.

TAULUKKO 1 Tutkimuskysymykset.

TUTKIMUSKYSYMYS	OSATUTKIMUKSET JA YHTEENVETO-OSUUS
1. Millaista toimijuutta korkeakoulutettujen kotoutujien kielenkäyttökokemuksissa esiintyy?	Osatutkimus I Osatutkimus II Osatutkimus III Yhteenveto-osuus luku 5.1
1a. Mikä on tunteiden ja käsitysten merkitys toimijuudessa?	Osatutkimus I: Kielen käyttämiseen liittyvä tunne ja toiminta visuaalisissa narratiiveissa Osatutkimus III: Tunteiden ja käsitysten yhteys toimijuuteen Yhteenveto-osuus luku 5.1
1b. Millaisena toimijuuden dynaamisuus ilmenee?	Osatutkimus I: Toimijuuden dynaamisuus tilanteisena ja tulevaisuuteen liittyvänä Osatutkimus II: Toimijuuden dynaamisuus tilanteisena Osatutkimus III: Toimijuuden dynaamisuus tilanteisena ja vuoden kuluessa kehittyvänä Yhteenveto-osuus luku 5.2
2. Miten ympäristö edistää ja rajoittaa kielenkäyttäjän toimijuutta?	Osatutkimus I: Esineiden, muiden ihmisten ja kielenkäyttöpaikkojen kuvaaminen Osatutkimus II: Ympäristön merkitys kielenkäyttökokemuksissa ja kielivalinnoissa Osatutkimus III: Ympäristön vaikutus tunteisiin, käsityksiin ja toimijuuteen Yhteenveto-osuus luku 5.1
3. Miten kielenkäyttäjän toimijuutta voidaan tukea?	Yhteenveto-osuus luku 5.3

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, millaisena toimijuus näyttäytyy korkeakoulutettujen kotoutujien kielenkäyttökokemuksissa ja käsitellen kysymystä kaikissa osatutkimuksissa sekä tämän yhteenveto-osuuden luvussa 5.1. Ensimmäinen tutkimuskysymys jakautuu kahteen alakysymykseen. Kysymyksessä 1a selvitän, mikä on tunteiden ja käsitysten merkitys suomen kielen käyttämisessä ja miten ne ovat yhteydessä osallistujien toimijuuteen. Osatutkimukset vastaavat tähän kysymykseen siten, että osatutkimuksessa I kartoitan toimijuutta visuaalisissa narratiiveissa eli osallistujien piirroksissa ja niihin liittyvissä lyhyissä selityksissä ja tarkastelen, millaista kielen käyttämiseen liittyvää toimintaa ja tunnetta osallistujat ovat kuvanneet. Osatutkimuksessa III keskityn analysoimaan, millaisia tunteita liittyy suomen kielen käyttämiseen sekä sitä, miten tunteet ja käsitykset ovat yhteydessä osallistujien toimijuuteen. Kysymyksen 1b kautta selvitän toimijuuden dynaamisuutta eli sitä, miten toimijuus muuttuu ajallisesti. Osatutkimuksessa I tarkastelen, miten toimijuuden dynamiikkaa ilmenee visuaalisissa narratiiveissa sekä tilanteisena että tulevaisuuteen liittyvänä.

Osatutkimuksessa II erittelen toimijuuden tilanteista ulottuvuutta ja osatutkimuksessa III tutkin muun muassa, millaisia muutoksia toimijuudessa voidaan havaita vuoden kuluttua kotoutumiskoulutuksen päättymisestä. Kokoan yhteen havaintoni toimijuuden dynaamisuudesta luvussa 5.2.

Toinen tutkimuskysymys valottaa ympäristön merkitystä kielenkäyttökemuksissa ja kielenkäyttäjän toimijuudessa. Ympäristön määrittelen tässä tutkimuksessa van Lierin (2004, 4–5) tavoin käsittämään fyysisen, sosiaalisen ja symbolisen kontekstin, joka tarjoaa mahdollisuuksia käyttää kieltä. Keskeisessä asemassa tutkimuksessani on sosiaalinen ympäristö eli kaikki ne ihmiset, joiden kanssa kielenkäyttäjän on mahdollista olla vuorovaikutuksessa. Lisäksi kielenkäyttämiseen vaikuttaa fyysinen ympäristö, muun muassa kielenkäyttöpaikka, joka osaltaan määrittää vuorovaikutuksen funktion sekä puhumisen tavat – läheisissä vuorovaikutussuhteissa käytetty kieli eroaa kielestä, jota käytetään viranomaiskontakteissa. Taustalla vaikuttavat myös kulttuuriset seikat eli suomalaiset kielenkäyttökäytännöt, tavat viestiä ja toimia vuorovaikutuksessa. Kysymystä ympäristön merkityksestä käsittelen osittain jo osatutkimuksessa I tutkimalla, mitä esineitä, muita ihmisiä ja paikkoja osallistujat ovat kuvanneet visuaalisissa narratiiveissaan. Osatutkimuksessa II lähestyn tutkimuskysymystä analysoimalla positiointiteorian (van Langenhove & Harré 1999) kautta, millaisia kielivalintoja osallistujien kielenkäyttökemuksissa ilmenee ja mitkä tekijät näihin kielivalintoihin vaikuttavat. Myös osatutkimuksessa III selvitän ympäristötekijöiden ja muiden ihmisten merkitystä osallistujan tunteissa, käsityksissä ja toimijuudessa. Luvussa 5.1 käsittelen ympäristön merkitystä osana kielenkäyttäjän toimijuutta.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on osatutkimusten I, II ja III tulosten sekä yhteenveto-osuuden lukujen 5.1 ja 5.2 perusteella tarkastella, miten kielenoppijan toimijuutta on mahdollista tukea sekä formaaleissa että informaaleissa oppimisympäristöissä. Käsittelen tätä kysymystä luvussa 5.3 esimerkiksi kielenkäyttäjän tunteiden ja käsitysten reflektoinnin näkökulmasta ja pohdimalla, miten sosiaalinen ympäristö voisi tukea kielenoppijan toimijuutta sekä luokassa että luokan ulkopuolella.

Tässä viiteen alalukuun jakautuvassa yhteenveto-osuudessa selvitän tutkimuksen yhteiskunnallista ja teoreettista taustaa sekä menetelmällisiä ratkaisuja. Lisäksi esittelen tiivistetyssä muodossa osatutkimusten tulokset sekä tulosten perusteella tehtyjä päätelmiä. Luvussa 1 eli Johdannossa olen valottanut tutkimukseni lähtökohtia, toisin sanoen korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kotoutumista, kotoutumiskoulutusta, työllistymistä sekä kielitaidon merkitystä työllistymiselle. Luku 2 esittelee tutkimuksen viitekehyksen eli ekologis-sosiokulttuurisen näkökulman oleelliset piirteet sekä tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet, joita ovat toimijuus, tarjoumat, oikea-aikainen tuki, positiointi, käsitykset ja tunteet. Luvussa 2 esittelen myös työni kannalta olennaista aiempaa tutkimusta. Kielenoppimiseen liittyviä käsityksiä ja kielenoppijan toimijuutta käsitteleviä aiempia tutkimuksia on suomalaisissa soveltavan kielitieteen tutkimuksissa raportoitu eri yhteyksissä (ks. esim. Aro 2009), mutta tunteiden tutkimusta ei ole juurikaan käsitelty soveltavassa kielentutkimuksessa Suomessa. Merke (2012) tutki

suomea vieraana kielenä opiskelevien ranskalaisten yliopisto-opiskelijoiden ope-
tustilanteessa esittämiä kysymyksiä ja niiden affektiivisuutta, MacKenzie (2015)
sivusi maisterintutkielmassaan tunteiden roolia kielenoppimisessa tarkastelles-
saan aikuisia suomenoppijoita ja Veltheim (2016) tarkasteli maisterintutkielmas-
saan yliopisto-opiskelijoiden kielielämäkerroissa esiintyviä tunteita. Tämän
vuoksi keskityn alaluvussa 2.6 esittelemään kansainvälistä tutkimusta, jota on
tehty kielenoppimiseen ja kielenkäyttämiseen liittyvistä tunteista. Alaluvussa 2.7
selvitän Vygotskyn (1994) perezhivanie-käsitettä, jonka olen suomentanut kog-
nitiivis-emotionaaliseksi kokemukseksi. Perezhivaniien käsite on tässä yhteen-
veto-osuudessa keskeinen, sillä se antaa mahdollisuuden yhdistää yksilön ja ym-
päristön sekä tunteet, käsitykset ja toimijuuden.

Luvussa 3 käsittelen tutkimuksen toteuttamista, aineistoa, osallistujia sekä
tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.
Luvussa 4 esittelen osatutkimusten tulokset siten, että alaluvussa 4.1 kerron, mil-
laista toimijuutta esiintyi korkeakoulutettujen kotoutujien visuaalisissa narratii-
veissa eli piirroksissa ja niihin liittyvissä selityksissä. Alaluvussa 4.2 käsittelen
osatutkimusta II, jossa paneuduin korkeakoulutettujen kotoutujien kielivalintoi-
hin vuorovaikutuksessa positiointiteorian näkökulmasta. Alaluvussa 4.3 tarkas-
telen, millaisia tunteita kytkeytyy suomen kielen käyttämiseen sekä sitä, miten
tunteet sekä käsitykset ovat yhteydessä osallistujien toimijuuteen. Päätösluvussa
eli luvussa 5 esittelen väitöstutkimukseni päätuloksia sekä sitä, miten perezhiva-
niien käsitettä voi hyödyntää kielenoppijan toimijuuden tarkastelussa. Pohdin
myös tulosten soveltamista ja jatkotutkimuksen aiheita sekä arvioin tutkimustani.

2 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET

Tässä väitöskirjassa tarkastelen korkeakoulutettujen kotoutujien kokemuksia suomen kielen käyttämisestä informaaleissa oppimisympäristöissä ja tutkimukseni nousee keskeiseksi toimijuuden käsite. Henkilön toimijuutta on tutkittu eri yhteyksissä, esimerkiksi aikuiskasvatuksen näkökulmasta (ks. esim. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013), mutta tässä tutkimuksessa selvitän kielen käyttämiseen liittyvää toimijuutta soveltavan kielen tutkimuksen lähtökohdista. Kielenkäyttäjän toimijuus ei ole riippuvainen vain henkilöstä itseltään, vaan sosiokulttuurisella ympäristöllä, esimerkiksi puhukumppanilla, on olennainen merkitys toimijuudessa. Koska oman näkemykseni perusteella kielenoppimisessa yhdistyvät yksilöön liittyvät tekijät, ennen kaikkea käsitykset ja tunteet, sekä ympäristön ominaisuudet, valitsin tutkimukseni viitekehykseksi ekologis-sosiokulttuurisen lähestymistavan, joka antaa edellytykset tarkastella yksilön ja ympäristön merkitystä kielenkäyttötilanteissa. Ekologis-sosiokulttuurinen viitekehys ei tee eroa kielenoppimisen ja kielenkäyttämisen välillä, vaan lähtökohtana on, että kieltä opitaan, kun sitä käytetään merkityksellisissä tilanteissa.

Ekologis-sosiokulttuurinen viitekehys nojaa van Lierin (2000, 2004, 2008, 2010a) ekologiseen näkemykseen kielenoppimisesta sekä sosiokulttuuriseen teoriaan, jonka juuret ovat venäläisen Lev Semyonovitch Vygotskyn (1896–1934) kirjoituksissa. Luku 2 etenee siten, että esittelen aluksi Vygotskyn ydinajatuksia sekä van Lierin ekologista lähestymistapaa. Tämän jälkeen määrittelen tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet ekologis-sosiokulttuurisen viitekehyksen näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelen tunteita ja kielenoppimista: alaluvussa 2.6 selvitän, miten tunteita on aiemmin tutkittu kielenoppimisen kontekstissa ja alaluvussa 2.7 esittelen käsitysten, tunteiden ja toimijuuden tarkastelussa käyttämäni Vygotskyn (1994) ajatuksiin perustuvan käsitteen *perezhivanie*, jonka olen suomentanut kognitiivis-emotionaaliseksi kokemukseksi.

2.1 Ekologis-sosiokulttuurinen näkemys kielen oppimisesta

Vygotsky nimetään usein kehityspsykologiksi, sillä hän tutki lapsia hahmotellessaan kiinnostuksen kohdettaan eli kielen ja ajattelun suhdetta sekä näiden merkitystä ihmisen kehityksessä. 37-vuotiaana kuollut Vygotsky ei ehtinyt rakentaa yhtenäistä teoriaa, mutta hänen oivalluksiaan on viety eteenpäin sekä Venäjällä että Euroopassa ja Amerikassa 1970-luvun lopulta lähtien eri tieteenaloilla kuten psykologiassa, kasvatustieteissä ja kulttuurintutkimuksessa. (Alanen 2002, 206; Wertsch 1985.) Vygotskyn ajatuksia ovat kehittäneet esimerkiksi aikalaiset Luria ja Leontjev toiminnan teorian näkökulmasta sekä amerikkalaiset teoretikot, joista tässä tutkimuksessa hyödynnän Wertschin (1985, 1998) tulkintoja. Nykyään Vygotskyn ajatuksiin nojaviin pohdintoihin viitataan yleensä termillä sosiokulttuurinen teoria, joka sisältää useita erilaisia, toisistaan jonkin verran poikkeavia suuntauksia (Alanen 2002, 202–203).

Kielenoppimisen tutkimuksessa sosiokulttuurinen teoria on melko tuore, mutta tällä hetkellä laajasti käytetty. Uranuurtajana on toiminut amerikkalainen Lantolf, joka alkoi tutkia 1980-luvun puolivälissä sosiokulttuurisen teorian sopivuutta toisen kielen omaksumisen ja käytön kontekstissa (Lantolf 2006, 68). Tämän jälkeen kielenoppimisen saralla on ilmestynyt paljon tutkimusta, jossa sosiokulttuurista teoriaa on sovellettu eri näkökulmista; van Lierin ekologisen lähestymistavan lisäksi sosiokulttuurista teoriaa ovat hyödyntäneet muun muassa Donato (2000), Kramsch (2002), Lantolf ja Pavlenko (2001) sekä Swain (2013), jonka näkemyksiä esittelen alaluvussa 2.7. Vygotskyn ajatusten tulkinta on kuitenkin hankalaa, koska hänen aikaisen kuolemansa vuoksi hänen ideansa jäivät keskeneräisiksi (van Lier 2004, 15). Lisäksi alkuperäiset tekstit on kirjoitettu venäjäksi ja monien tutkijoiden on turvauduttava käännettyihin teksteihin, mikä Alasen (2002, 228) mukaan voi olla ongelmallista epätarkkojen käännösten vuoksi. Wertsch (1985, 188) esittääkin, että virheelliset käännökset ovat saattaneet johtaa jopa perusteettomaan tulkintaan Vygotskyn ajatusten epä johdonmukaisuudesta.

Vygotskyn tavoitteena oli tietoisuuden alkuperän, kehityksen ja toiminnan ymmärtäminen. Hän erotti toisistaan alemmat ja korkeammat henkiset toiminnot: alemmat toiminnot ovat automaattisia, tahdosta riippumattomia ja biologisesti määräytyneitä prosesseja. Sen sijaan korkeammat henkiset toiminnot eli ajattelu, tarkkaavaisuus, havainto ja muisti ovat syntyperältään sosiaalisia ja suuri osa Vygotskyn tutkimuksesta keskittyykin juuri korkeampien henkisten toimintojen tarkasteluun. (Alanen 2002, 215; Vygotsky 1978; Wertsch 1985, 24–27.) Vygotskyn ajattelussa keskeistä on siis näkemys tietoisuuden sosiaalisesta alkuperästä: lapsen tietoisuus on olemukseltaan sosiaalinen ja kaikki korkeammat henkiset toiminnot ilmenevät kahdella tasolla, ensin ihmisten välillä ja vasta sen jälkeen yksilön sisäistämänä. Siten sosiokulttuurisilla tekijöillä on keskeinen merkitys ihmisen kehityksen kannalta. (Alanen 2000, 97; Vygotsky 1978; Wertsch 1985.)

Vygotskyn (1982, 17) mukaan perinteisen psykologian ongelma on, että tietoisuuden komponentteja tutkitaan toisistaan erillisinä eikä yhtenä toiminnallisena yksikkönä. Kaikkien toimintojen välillä on kuitenkin olemassa yhteys, jota Vygotskyn ajatuksia tulkitseva Wertsch (1985, 190) nimittää tietoisuuden dynaamiseksi järjestymiseksi, sillä yhteydet tietoisuuden komponenttien välillä muuttuvat jatkuvasti ja vaikuttavat toisiinsa. Korkeammat henkiset toiminnot ovat järjestäytyneet dynaamisesti siten, että eri iässä tai eri tehtävissä muisti, ajattelu, tarkkaavaisuus ja havainto muodostavat erilaisia kombinaatioita. Tietoisuuden kehittyminen ei perustu niinkään yksittäisten komponenttien kehittymiseen, vaan pikemminkin niiden välisten keskinäisten suhteiden muuttumiseen; esimerkiksi muistin rooli kognitiivisissa toiminnoissa muuttuu lapsen kasvaessa. (Wertsch 1985, 191.)

Sosiokulttuurisen teorian keskeinen käsite on välittyminen (*mediation*), joka tarkoittaa sitä, että ihminen ei ole suorassa suhteessa ympäristöönsä, vaan kaikki inhimillinen toiminta, ajattelu ja oppiminen välittyy erilaisten konkreettisten ja psykologisten välineiden eli välittäjien (*mediational means*) kautta. Konkreettisia välittäjiä ovat esimerkiksi kynä tai tietokone ja psykologisia välittäjiä esimerkiksi kieli. Psykologiset välittäjät ovat symbolisia ja semioottisia eli merkkejä ja kieli on niistä olennaisin – kognitiivinen toiminta välitetään kielen avulla. Sosiokulttuurinen ympäristö tarjoaa nämä välittäjät ja ihmiset käyttävät niitä yksilöllisellä tavalla tietyissä tilanteissa. (Alanen 2002, 207; 2003, 100; Lantolf 2000; van Lier 2004, 96–97; Vygotsky 1978, 54–55.)

Seuraavaksi käsittelemme Vygotskyn näkemystä itsesäätelystä, sillä vaikka Vygotsky ei itse käyttänyt toimijuuden käsitettä, hänen näkemyksensä itsesäätelystä ja sen sosiokulttuurisesti välittyneestä alkuperästä toimii pohjana sille, miten yksilön toimijuuden ymmärretään kehittyvän (Miller 2014, 17–18; van Lier 2010b, xii). Vygotsky oli kiinnostunut siitä, miten lapsille kehittyy tietoisuus ja kyky säädellä omaa toimintaansa. Itsesäätelyn kehittymisen perustana on Vygotskyn ajatus, jonka mukaan ilmiöt kehittyvät intersubjektiivisista intrasubjektiivisiksi eli esiintyvät ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vasta sen jälkeen yksilön sisäisellä tasolla. Lapsen toiminta on ensin tilannesidonnaista ja toiminnan kohteen säätelemää (*object regulation*) eli lapsen toimintaa säätelee välitön ympäristö esineineen. Tämän jälkeen lapsi toimii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisen säätelemänä (*other-regulation*) eli esimerkiksi äiti ohjaa lapsen toimintaa omalla puheellaan eli toisen säätely välittyy dialogisen puheen kautta. Vähitellen yksilö oppii itse säätelemään, suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaansa (*self regulation*): ulkoisesta puheesta tulee ensin ääneen puhumista eli yksityistä puhetta, jolla lapsi kontrolloi toimintaansa. Kun yksityinen puhe on vähitellen sisäistetty, siitä tulee sisäistä puhetta, joka on Vygotskyn mukaan ajattelun ja itsesäätelyn väline. (Alanen 2002, 219; Vygotsky 1978; Wertsch 1985, 161–164.) Tietoisuuden korkeammat muodot syntyvät siis sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena, kun lapsi omaksuu toisen käyttämät säätelytyökalut ja psykologisista toiminnoista tulee henkilön oman kontrollin alaisia eli lapsi suunnittelee ja toteuttaa toimintansa itse. Tähän liittyy myös tietoisuuden tiedostaminen, esimerkiksi tieto omista kognitiivisista prosesseista, kuten muistista, mahdollistaa

niiden kontrolloinnin. (Alanen 2003, 56; Lantolf 2000, 13–15; Wertsch 1985, 161–164.) Tässä tutkimuksessa tarkoitan itsesäätelyllä henkilön kykyä tunnistaa, hallita ja ohjata omia tunnereaktioitaan, kognitiotaan ja toimintaansa.

Vygotskyn ajatukset ohitettiin pitkään aikuisopetuksessa, koska Vygotsky keskittyi empiirisissä tutkimuksissaan lapsiin. Vygotskyn aikomuksena ei kuitenkaan ollut rajoittaa pohdintojaan koskemaan ainoastaan lapsia ja nuoria, vaan hänen ensisijainen tavoitteensa oli lapsia tutkimalla selittää ihmisen tietoisuutta ja sen kehittymistä. (Lantolf & Poehner 2008, 2; Lantolf & Swain 2019, 81–82.) Vygotskyn pohdinnat suhteutuvat kielen oppimiseen siten, että samoin kuin yksilön psykologinen kehittyminen, myös oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vasta sen jälkeen yksilötasolla (Alanen 2002, 221). Van Lierin (2004, 12) mukaan toisen kielen oppimisen kontekstissa välittyminen tapahtuu ensinnäkin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kautta, toiseksi oppijan yksityisen puheen kautta ja kolmanneksi esineiden, kuten tehtävien tai teknologian kautta. Yksityisen puheen merkitystä on tarkasteltu oman oppimisen ohjaamisessa (esim. Donato 2000), sillä yksityistä puhetta voi myös esiintyä aikuisilla silloin, kun ihminen pyrkii kontrolloimaan toimintaansa suorittaessaan monimutkaista tehtävää (Lantolf 2000). Sisäistä puhetta on tutkittu vähemmän, koska sitä on vaikeampi havainnoida (Pavlenko & Lantolf 2000). Vygotsky oli kiinnostunut kaksikielisyydestä ja hänen mukaansa kieli vaikuttaa olennaisesti paitsi kognitiiviseen kehitykseen, myös luonteen, tunteiden ja persoonallisuuden muotoutumiseen. Hän ei kuitenkaan täsmentänyt ajatuksiaan sisäisen puheen suhteesta monikielisyyteen tai kielenoppimiseen ja ylipäätään viittaa kirjoituksissaan vieraan kielen oppimiseen lähinnä formaalissa oppimisympäristössä. (Vygotsky 1982, 193–196; Alanen 2002, 224.) Kielenoppimisen kannalta keskeistä on Vygotskyn näkemys lähikehityksen vyöhykkeestä sekä oikea-aikainen tuki vuorovaikutuksessa, joita tarkastelen alaluvussa 2.3.

Sosiokulttuurisen teorian tulkinnoista hyödynnän työssäni van Lierin (2000, 2004, 2008, 2010a) ekologista näkökulmaa, joka laajentaa ja jalostaa Vygotskyn ajatuksia nykypäivän tarpeiden ja tiedon lähtökohdista. Tutkimuksessani nimittän kombinaatiota ekologis-sosiokulttuuriseksi näkemykseksi. Kuten van Lier (2004, 3) itse toteaa, ekologinen näkökulma on ajattelu- ja toimintatapa, ei teoria eikä metodi. Ekologia-metaforalla pyritään kuvaamaan kieltä käyttävän ihmisen ja häntä ympäröivän maailman välistä suhdetta, joka on dynaaminen ja sisältää elävien organismien kaltaista vuorovaikutusta (Kramsch 2002, 3; van Lier 2004, 53). Van Lier (2004, 82) nojaa Vygotskyn emergistiseen oppimisenäkemykseen, jonka mukaan kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa eikä uusien oppimisen tasoja voi johtaa suoraan edellisistä tasoista. Ekologinen näkökulma lähestyy kielen oppimista toimintana, joka on epälineaarista, kaoottista ja kompleksista. Sosiaalisessa ekosysteemissä esiintyy monia tekijöitä, jotka vaikuttavat kontrolloimattomasti ja arvaamattomasti oppijan toimintaan ja kielen oppimiseen; kieli on itsessään monimuotoista, oppijat ovat erilaisia ja oppivat eri tavoin. (van Lier 2004.) Tutkimukseni kannalta oleellista on se, että ekologinen näkökulma korostaa yksilön ja ympäristön suhdetta sekä oppimisen sosiaalista ulottuvuutta (ks. Alanen 2000, 97).

2.2 Toimijuus ja tarjoumat

Ekologis-sosiokulttuurisesta näkökulmasta uuden kielen oppiminen on välitty-nyt kaikkien oppimisympäristössä saatavilla olevien semioottisten resurssien kautta. Jotta oppiminen mahdollistuisi, oppijan pitää aktiivisesti havaita ja poimia ympäristössä oleva informaatio samalla, kun hän on sitoutunut merkitykselliseen toimintaan. Siten henkilön toimijuudella on keskeinen merkitys kielenoppimisessa. (van Lier 2004, 2008, 2010a.) Esimerkiksi Kalajan, Alasen, Palviaisen ja Dufvan (2011, 48) mukaan yksilöitä erottava tekijä kielenoppimisen suhteen ei ole kielelle altistumisen määrä tai erilaiset oppimistilanteet, vaan se, kuinka yksilö näkee kapasiteettinsa toimia ja kuinka hän etsii sekä hyödyntää mahdollisuuksiaan. Toimijuus voi ilmetä ulkoisena toimintana, mutta myös yksilönsisäiset merkityksen rakentumisen prosessit eli aktiivinen tiedon vastaanottaminen ja oppiminen edellyttävät toimijuutta (Skinnari 2012; van Lier 2008). Wertschin (1998, 23) mukaan toimijuus kattaakin havaittavan toiminnan lisäksi myös näkymättömät prosessit, kuten oppimisen ja ajattelemisen. Tässä väitöskirjassa toimijuuden käsite on keskeinen, koska menestyksekkäs kielenkäyttäminen riippuu ratkaisevasti henkilön aktiivisuudesta ja oma-aloitteisuudesta eli toimijuudesta (van Lier 2008, 163).

Toimijuutta on tarkasteltu monilla eri tieteenaloilla useista eri teoreettisista lähtökohdista (ks. esim. Eteläpelto ym. 2013). Lukuisissa tutkimuksissa viitataan kuitenkin antropologi Ahearnin (2001, 112) määritelmään toimijuudesta ihmisen sosiokulttuurisesti välittyneenä kykynä toimia. Toisen kielen oppimisen kontekstissa toimijuus on melko tuore käsite, sillä se on noussut tutkimuksen keskiöön sosiokulttuurisen lähestymistavan myötä 2000-luvulta lähtien, ja sosiokulttuurisista lähtökohdista toimijuus nähdään sekä yksilöstä itsestä että sosiokulttuurisesta ympäristöstä riippuvana ilmiönä (Kalaja ym. 2015, 14; Vitanova, Miller, Gao & Deters 2015, 1). Kielenoppijan toimijuus on sosiaalisesti välittyntä ja van Lier (2008) toteaa toimijuuden edellyttävän oppijan itsesäätelyä ja aloitteellisuutta. Mercerin (2011, 429, 433) mukaan itsesäätely ohjaa toimijuutta ja toimijuudella on olennainen merkitys päämääräorientoituneessa strategisessa oppimiskäyttäytymisessä.

Kielenoppimisen näkökulmasta toimijuutta ovat tutkineet kansainvälisesti esimerkiksi Deters (2011), Gao (2010) Mercer (2011, 2012) sekä Miller (2014) ja Suomessa muun muassa Aro (2009), Kalliokoski (2019), Skinnari (2012), Strömmer (2017) ja Virtanen (2017). Mercer (2011, 2012) tutki tapaustutkimuksessaan itävaltalaisen, englannin ja italian kieltä opiskelevan yliopisto-opiskelijan toimijuutta kompleksisuusteorian näkökulmasta ja havaitsi, että toimijuus näyttäytyy monimutkaisena systeeminä, jossa oppijan käsityksillä on keskeinen rooli. Gao (2010) puolestaan selvitti tutkimuksessaan, miten viisi Manner-Kiinasta kotoisin olevaa, englanninkielisessä yliopistossa Hongkongissa opiskelevaa opiskelijaa harjoitti toimijuuttaan strategioiden valinnan ja käytön kautta eri konteksteissa ja myös hän toteaa, että yksi tärkeimmistä oppijan toimijuuden osista on oppijan

käsitykset. Aro (2009) tarkasteli tutkimuksessaan 15 suomalaisen lapsen englannin kieleen liittyvien käsitysten kehittymistä peruskoulun ensimmäiseltä viidennelle luokalle ja selvitti muun muassa, miten toimijuus rakentuu lasten käsityksissä ja ketkä esitetään kielenoppimisprosessin aktiivisina toimijoina. Oppijat kuvasivat omaa toimijuuttaan siten, että englannin opiskelussa yhteistyöstä vanhempien kanssa siirryttiin yhteistyöhön opettajan kanssa ja lopulta usein myös itsenäiseen toimintaan. Viidennellä luokalla toimijuus ilmeni kuitenkin kahtalaisena: osa oppijoista kuvasi itsensä haastatteluissa hyvin aktiivisena toimijana, mutta osa esitteli itsensä passiivisena opetuksen ja opettajan toimien kohteena. Tässä väitöskirjassa liitän yhteen toimijuuden ja käsitykset, joita käsittelen luvussa 2.5.

Miller (2014) tutki Yhdysvaltoihin muuttaneiden 18 pienyrityksen toimijuutta analysoimalla tutkimushaastatteluja diskursiivisesti niissä esiintyvien kielipiirteiden kautta eli hän tarkasteli, miten toimijuus ilmenee osallistujien kielellisissä valinnoissa. Samantyyppistä lähestymistapaa hyödynsi Kalliokoski (2019) tutkiessaan, miten korkeakoulutettu, suomea toisena kielenä puhuva julkishallinnon ammattilainen rakensi haastattelukertomuksessaan toimijuuttaan kielellisin keinoin. Kalliokosken (2019, 242, 249) aineistossa osallistuja kuvasi itsensä aktiivisena toimijana, joka omilla valinnoillaan pystyi vaikuttamaan kielitaitonsa kehittymiseen; toisaalta sosiaalistuminen erilaisten yhteisöjen jäsenyyteen ja esimerkiksi työympäristön tarjoama tuki oli tärkeää suomen kielen oppimisessa. Strömmer (2017) tutki Suomeen muuttaneiden kielenoppimisen mahdollisuuksia ja rajoitteita siivoustyössä, ja hänen keskeinen tutkimustuloksensa oli, että kielitaidon kehittyminen suorittavassa työssä edellyttää työyhteisön tukea. Kuten aiemmista tutkimuksista ilmenee, ympäristön tuella on keskeinen merkitys toimijuuden kannalta. Käsittelen oikea-aikaista tukea alaluvussa 2.3, jossa palaan vielä Strömmerin (2017) tutkimukseen.

Toimijuuden, ammatillisen osaamisen ja kielen kehittymisen välistä yhteyttä ovat tarkastelleet Deters (2011) ja Virtanen (2017). Deters (2011) tutki toimijuutta suhteessa ammattikielen omaksumiseen ja ammatikulttuuriin sopeutumiseen 33 Kanadaan muuttaneen opettajan osalta. Tuloksista ilmeni, että englannin kielen käyttämiseen liittyvät ongelmat, joista keskeisimmät olivat aksentti ja ääntäminen, nuorten käyttämän puhekielen ymmärtäminen sekä englannin varianttien sanastolliset eroavuudet, rajoittivat ammatikulttuuriin sopeutumista ja henkilöiden ammatillista toimijuutta. Vastavuoroisesti englannin kieleen liittyvien haasteiden nujertaminen esimerkiksi kielikurssien avulla edisti ammatikulttuuriin sopeutumista, mutta erittäin merkittävä tekijä ammatillisen toimijuuden kehittymisen kannalta oli eri tahojen, kuten kollegoiden ja esimiesten osallistujille eri muodoissa tarjoama sosiaalinen tuki. (Deters 2011, 85–124.) Suomessa Virtanen (2017) selvitti kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymistä työharjoittelussa ja toteaa ammatillista toimijuuden ja kielitaidon kehittyvän rinnakkain. Virtanen (2017) havaitsi, että vuorovaikutuksessa annetut ja otetut subjektipositiot vaikuttavat opiskelijoiden mahdollisuuksiin toteuttaa ammatillista toimijuuttaan ja edistää suomen kielen taitoaan eli toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon kehittyminen

sekä positiot liittyivät vahvasti yhteen (ks. myös Kalliokoski 2019; Miller 2014). Myös tässä väitöskirjassa huomioin toimijuuden yhteyden positioihin: selvennän positiointiteorian periaatteita alaluvussa 2.4 ja positiointiteoriaa analyysin väli-
neenä alaluvussa 3.2.2.

Skinnari (2012) tutki, millaista englannin oppimiseen ja opiskeluun liittyvää toimijuutta peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaat kokivat ja presentoivat. Tulosten perusteella toimijuuden kokemiseen ja presentointiin vaikuttivat sekä tilanteiset että pysyvämmät tekijät, jotka linkittyivät sekä yksilöihin että ympäristössä esiin tuleviin tarjoumiin eli oppimisen mahdollisuuksiin. Oppilaiden toimijuus ilmeni erilaisena eri konteksteissa, joita tutkimuksessa olivat englannin kielen tunnit, CLIL-tunnit sekä erityisen tuen kontekstit. Aineistossa näyttäytyi ristiriita toimijuuden kokemusten ja niiden presentoinnin välillä: osa oppilaista piti englannin oppimista tärkeänä, mutta ei panostanut opiskeluun ja toisaalta taas luokassa aktiivisuutta presentoivat oppilaat kertoivat pitävänsä englannin opiskelua merkityksettömänä. Jälkimmäinen kokemus liitettiin joskus nimenomaan englannin opiskeluun koulussa, mihin verrattuna luokan ulkopuolinen kielenkäyttö oli merkityksellisempää. Opetusryhmiin muodostui myös omanlaisiaan toimijuuden kollektiivisia presentaatioita ryhmän luonteesta riippuen, jolloin jokaisen oppilaan toimijuus suhteutui muiden ryhmän jäsenten toimijuuden presentaatioihin. Ryhmän puhumisen ja toiminnan tavat sekä ryhmässä jaettu tuki säätelivät yksittäisten oppilaiden toimijuuden kokemuksia ja presentaatioita. (Skinnari 2012.) Skinnari (2012, 234) toteaaakin, että vaikka toimijuutta voi tarkastella yksilöiden näkökulmasta, sen tutkiminen jää yksipuoliseksi ilman toisten oppimistilanteeseen osallistujien sekä ympäristön tarjoamien oppimismahdollisuuksien tarkastelua.

Toimijuuden lisäksi ekologis-sosiokulttuurisessa lähestymistavassa keskeisiä ovatkin tarjoumat (*affordance*) eli oppijan ympäristössään havaitsemat oppimisen tai toiminnan mahdollisuudet, jotka yhdistävät toimijan ympäristöönsä. Tarjouman käsite on peräisin Gibsonilta (1979), ja van Lier on soveltanut sitä kielentutkimukseen. Van Lier (2004, 92) määrittelee tarjouman toimintapotentiaaliiksi, joka syntyy, kun ihminen on vuorovaikutuksessa ympäröivän fyysisen ja sosiaalisen maailman kanssa. Sosiokulttuurinen ympäristö on tulvillaan merkityspotentiaalia ja tarjoumat muodostuvat, kun toimijan ominaisuudet ja kyvyt sekä ympäristön merkityspotentiaali kohtaavat. Oppiminen mahdollistuu, kun aktiivinen toimija hyödyntää ympäristössään esiintyvän tarjouman eli ympäristön tarjoaman toiminnan mahdollisuuden omien kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti. Yksilön toimijuudesta riippuu, miten hän reagoi tarjoumaan ja mitä hän ympäristöstään hyödyntää. (van Lier 2004, 93–96.) Van Lierin (2004, 112) mukaan tarjoumat syntyvät vasta, kun ne on huomattu ja hyödynnetty. Toisaalta esimerkiksi Skinnari (2012) käsittää tarjoumiksi Gibsonin ja Pickin (2000) tavoin kaikki ympäristön resurssit. Tässä tutkimuksessa määrittelen tarjoumaksi ympäristön resurssin, jonka oppija on havainnut ja joka hänen olisi mahdollista hyödyntää omaan oppimiseensa eli oppijan ja tarjouman välille on muodostunut suhde. Jokin sisäinen tai ulkoinen tekijä saattaa kuitenkin estää tarjoumaan tarttumisen ja

toimijuuden toteuttamisen käytännössä eli oppija ei välttämättä käytä havaitsemaansa oppimismahdollisuutta.

Ekologis-sosiokulttuurisesta lähtökohdista tarkasteltuna toimijuuden ymmärtäminen edellyttää sekä yksilön että ympäristön ja niiden välisen suhteen huomioimista. Eri tutkimuksissa painotukset sosiokulttuurisen ympäristön ja yksilön merkityksen välillä kuitenkin vaihtelevat. Lantolf ja Pavlenko (2001, 148) toteavat, että kielen oppijan toimijuus ei ole yksilön ominaisuus, vaan suhde, joka on jatkuvasti rakennettu ja neuvoteltu ympäristön ja yhteiskunnan kanssa. Millerin (2014) mukaan toiminnan mahdollistava sosiokulttuurinen ympäristö ei kuitenkaan yksistään määritä ihmisten toimintaa, vaan ihmisten välillä on eroja siinä, miten he toimivat. Esimerkiksi Mercer (2011, 429) korostaa, että ympäristön roolin lisäksi tulee ymmärtää myös henkilöön itseensä liittyvät tekijät eli kognitiivinen, affektiivinen ja motivationaalinen kyky toimia. Gaon (2010) mukaan toimijuus on paitsi yksilön sosiokulttuurinen kyky toimia, myös ihmisen halu toimia. Mercer (2012) toteaaakin, että sosiaalinen konteksti, jossa oppijat toimivat, määrittää laajalti heidän toimijuuttaan ja mitä resursseja on tarjolla, mutta suuri ero on siinä, miten oppijat tulkitsevat tarjoumat ja miten niiden suhteen toimivat. Väitöstutkimuksessani tarkastelenkin sitä, miten osallistujat suhtautuvat havaitsemiinsa tarjoumiin ja mikä määrittää heidän toimijuuttaan, esimerkiksi millainen rooli on henkilön tunteilla ja käsityksillä tarjoumien hyödyntämisessä tai hylkäämisessä.

Ahearnin (2001) mukaan lopullinen, kaiken kattava määritelmä toimijuudesta ei ole mahdollinen, vaan eri määritelmät heijastavat erilaisia teoreettisia lähtökohtia ja määrittely tapahtuu kunkin tutkimuksen kontekstissa (ks. myös Mercer 2012, 40). Tässä tutkimuksessa hyödynnän Mercerin (2011, 2012) toimijuuden määritelmää. Mercer (2011, 431, 2012, 42) erottaa toimijuudesta kaksi ulottuvuutta, jotka ovat läheisesti sidoksissa toisiinsa: ensinnäkin on oppijan tunne toimijuudesta (*sense of agency*), joka tarkoittaa sitä, kuinka toiminnalliseksi henkilö tuntee itsensä sekä yleisesti että suhteessa johonkin tiettyyn kontekstiin sekä tunnetta siitä, että pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa. Toiseksi on oppijan toiminnallinen käyttäytyminen (*agentic behaviour*) eli se, miten henkilö päättää ilmentää toimijuuttaan osallistumisen ja toiminnan kautta. (Mercer 2011, 2012.) Mercer (2011, 431) toteaa, että toimijuuden tunne ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että oppija välttämättä toteuttaisi toimijuuttaan suhteessa tiettyyn tarjoumaan.

Toimijuuden lähikäsite on autonomia, josta on käyty keskustelua kielenoppimisen yhteydessä jo 1970-luvun lopulta lähtien (ks. esim. Holec 1981; Benson 2010, 9; Huang & Benson 2013; Vitanova ym. 2015, 4). Myöskään autonomian käsitteestä ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää, vaan sitä on luonnehdittu eri yhteyksissä eri tavoin. Van Lierin (2010b, ix) mukaan toimijuuden ja autonomian käsitteet nousevat eri tutkimusperinteistä ja niitä käytetään usein erilaisissa viitekehyksissä, mutta kuten Huang ja Benson (2013, 20–30) toteavat, molemmissa on keskeistä oma-aloitteisuus ja vastuu omasta oppimisesta. Autonomiata on perinteisesti lähestytty yksilökeskeisesti kognitiivisista lähtökohdista, ja määritelmässä on painottunut oppijan kontrolli oman oppimisensa suhteen; esimerkiksi

Holecin (1981, 3) mukaan autonomia on taito (*ability*) ottaa vastuu (*take charge*) omasta oppimisestaan, ja samoilla linjoilla on Benson (2010, 61) määritellesään autonomian yksilön kyvyksi (*capacity*) kontrolloida (*control*) omaa oppimistaan. Autonomian perinteisissä määritelmässä korostuvatkin yksilö ja hänen kapasiteettinsa, ja autonomiaa ajatellaan usein yksilön ominaisuutena (Lantolf & Pavlenko 2001, 148). Toisaalta 2000-luvulta lähtien soveltavassa kielitieteessä nähty sosiaalinen käänne on johtanut pohtimaan autonomian yksilöllistä ja sosiaalista ulottuvuutta ja niiden välistä yhteyttä, samoin kuin autonomian ja toimijuuden keskinäistä suhdetta (Benson 2010; ks. myös Korhonen 2014). Autonomian ja toimijuuden määritelmät ovat lähentyneet toisiaan ja osa tutkijoista käyttääkin autonomian ja toimijuuden käsitteitä synonyymisesti: esimerkiksi van Lierin (2010b, xi) mukaan käsitteiden välistä eroa on vaikea kuvata (ks. myös Teng 2017, 78). Joskus autonomian käsitettä käytetään myös vaihtoehtona toimijuudelle; esimerkiksi Menezesin (2011, 63) mukaan autonomia on kompleksinen, dynaaminen ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja autonomiset oppijat hyödyntävät ympäristön kielellisiä tarjoumia eli Menezes liittyy autonomian kuvaukseen määritteitä, jotka ovat tyypillisiä toimijuuden kuvauksissa. Hunter ja Cooke (2007) puolestaan laajentavat autonomian sosiaalista ulottuvuutta määrittelemällä toimijuuden sosiaalisesti välittyneeksi autonomiaksi. Toimijuuteen yhdistetään usein toiminta käytännössä, esimerkiksi Huangin (2011, 230, 242) tulkinnan mukaan toimijuus edellyttää toimintaa, kun taas autonomia on kyky toimia. Tässä väitöskirjassa en käytä lainkaan autonomian käsitettä, vaan henkilön kyky kontrolloida omaa oppimistaan sisältyy määritelmäni toimijuudesta. Siten autonomian perinteinen kuvaus lähenee tässä väitöskirjassa käytettyä toimijuuden tunteen määritelmää, joka tarkoittaa oppijan tunnetta siitä, että pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa.

Toimijuuteen sisältyy ajallinen ulottuvuus, ja esimerkiksi Dufva ja Aro (2015) käsittävätkin toimijuuden dynaamisena ilmiönä. Vaikka toimijuus on Dufvan ja Aron (2015, 38) mukaan ajassa ja tilassa muuttuva sekä tilanteissa vaihteleva, he kuitenkin painottavat toimijuuteen liittyvää jatkuvuutta, sillä ihmiset eivät tarkastele elämäänsä erillisten tapahtumien ketjuna vaan jatkuvana kertomuksena, jossa on melko pysyviä ja toistuvia elementtejä. Toisaalta uudet tilanteet ja kohtaamiset kyseenalaistavat jatkuvasti yhtenäistä kertomusta ja luovat muutoksen mahdollisuuksia (Dufva & Aro 2015, 38). Niin ikään Mercer (2012, 49) toteaa, että toimijuudessa on kaksi sidoksissa olevaa dynamismien tasoa: toinen on hetkittäin muuttuva ja herkkä kontekstuaalisille muuttujille ja toinen perustavanlaatuisen kokemus toimijuudesta, joka on vakiintuneempi, pysyvämpi ja muotoutunut vähitellen ajan saatossa kokemusten kautta. Dufvan ja Aron (2015, 41) sekä Mercerin (2012, 49–50) mukaan toimijuuden voidaan nähdä sijoittuvan ajallisesti myös suhteessa menneisyyteen ja tulevaisuuteen – toimija katsoo aiempien kokemustensa lisäksi myös tulevaisuuteen kohti tavoitteitaan, odotuksiaan ja tulevaisuuden minäkuvaansa (ks. myös Dörnyei 2009; Sullivan & MacCarthy 2004). Kuten Mercer (2012, 57) toteaa, kokonaisvaltainen toimijuuden tarkastelu huomioi toimijuuden ajallisen ulottuvuuden, joka yhdistää henkilön tämänhetkisen elämän, menneet kokemukset sekä tulevaisuuden päämäärät.

Toimijuuden dynaamisuus on keskeinen ulottuvuus toimijuuden problematiikan kannalta ja siihen vaikuttavat sekä yksilöstä että ympäristöstä johtuvat tekijät. Tässä tutkimuksessa ymmärrän toimijuuden dynaamisuuden Dufvan ja Aron (2015) sekä Mercerin (2012) tavoin tilanteisesti muuttuvana ja pidemmällä aikavälillä kehittyvänä sekä toisaalta menneisyydestä ammentava ja tulevaisuuteen kurkottavana. Tarkastelen, miten toimijuus vaihtelee osallistujien kokemusten perusteella tilanteittain, mutta tässä väitöskirjassa oleellista on myös toimijuuden dynaamisuuden kehittyminen pidemmällä aikavälillä eli kotoutumiskoulutuksen loppumista seuraavan vuoden aikana. Lisäksi yksi ajallinen taso on tulevaisuusnäkökulma, joka on läsnä erityisesti osatutkimuksen I visuaalisissa narratiiveissa, joissa osallistajat piirsivät itsensä kielenkäyttäjänä tulevaisuudessa.

2.3 Oikea-aikainen tuki

Sosiokulttuurisen teorian keskeinen käsite on Vygotskyn (1978, 1982) lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development, ZPD*), jonka hän kehitti vuonna 1933. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä ja perustuu Vygotskyn ajatukseen siitä, että kaikki mentaaliset kyvyt esiintyvät kaksi kertaa eli ensin sosiaalisella tasolla ja sisäistämisen kautta yksilötasolla. Todellinen kehitystaso ilmenee siinä, miten henkilö ratkaisee itsenäisesti ongelman ja potentiaalisen kehitystason määrittää se, miten hän ratkaisee ongelman tuetusti toisen henkilön avustuksella. (Alanen 2002; Lantolf 2000; Vygotsky 1978, 84–87; 1982, 184–185.)

Oppimisen kannalta lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyy läheisesti käsite oikea-aikainen tuki (*scaffolding*), jonka ottivat käyttöön Wood, Bruner ja Ross (1976). Tässä tutkimuksessa tarvitsen oikea-aikaisen tuen käsitettä, koska tarjoumien hyödyntäminen ja sisäistäminen voi vaatia muiden ihmisten antamaa oikea-aikaista tukea. Oppiminen kulkee tuetusta suoriutumisesta itsenäiseen toimintaan, ja esimerkiksi oikea-aikaisen tuen tarjoaminen keskustelukumppanille edistää kielenoppimista (van Lier 2004). Oikea-aikaisen tuen merkitystä vuorovaikutuksessa ovat tarkastelleet suomen kielen käyttäjien osalta Suni (2008) ja keskusteluanalyttisesti Kurhila (2003) sekä Lilja (2010). Tutkimuksista ilmenee, että vuorovaikutuksessa kieltä opittiin puhelukumppanin tuella ja keskeinen keskustelukumppanin tukemisen muoto oli toisto (ks. myös Scotson 2018a; Strömmer 2017).

Strömmer (2017, 80) kuvaa tutkimuksessaan kielenoppimisen työssä mahdollistavaa sosiaalisen toiminnan kehää, jossa keskeisiä tekijöitä ovat tarjoumien havaitseminen ja hyödyntäminen sekä työyhteisön tarjoama oikea-aikainen tuki, sillä ne mahdollistavat uusien tarjoumien huomaamisen. Myös Virtasen (2017) mukaan työtehtävissä saatu oikea-aikainen tuki edistää harjoittelijan toimijuuden kehittymistä. Väitöskirjassani oikea-aikaisen tuen merkitys liittyy ennen

kaikkea toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten ympäristö edistää ja rajoittaa kielenkäyttäjän toimijuutta. Miten muut ihmiset suhtautuvat osallistujan suomen kielen käyttämiseen – tuetaanko sitä ja millä tavoin?

2.4 Positiointi

Positiointi perustuu Daviesin ja Harrén (1990) sekä van Langenhoven ja Harrén (1999) positiointiteoriaan, jossa tarkastellaan yksilön asemointia vuorovaikutuksessa. Henkilöiden välistä vuorovaikutusta on aiemmin tutkittu käyttäen roolin käsitettä, jota van Langenhove ja Harré (1999, 32) kuitenkin pitivät turhan staattisena ja muodollisena. Sen sijaan positiot luodaan keskustelussa ja ne ovat tilannesidonnaisia, joustavia ja hetkellisiä (Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart & Sabat 2009, 10). Positiointi on teoreettinen käsite, mutta tässä väitöskirjassa käytän sitä myös analyysin välineenä tarkastellessani osatutkimuksessa II puhujien positioita vuorovaikutuksessa (ks. alaluvut 3.2.2 ja 4.2; Scotson 2018a).

Positiointi viittaa yhtäältä siihen, miten yksilö asemoi itse itsensä suhteessa ympäröivään maailmaan ja toisaalta siihen, miten hänet asemoidaan ulkopuolelta (Bamberg 2004, 135–136; ks. myös Kukkonen 2011, 88). Samalla kun puhuja positioi itsensä, hän asemoi myös keskustelukumppaninsa (Bamberg 2004, 136; van Langenhove & Harré 1999, 20–22). Toimijuus ja positiointi ovat yhteydessä toisiinsa, sillä itsensä tietoinen asemoiminen edellyttää toimijuutta. Henkilön toimijuudesta riippuu, kuinka aktiivisesti hän positioita ottaa ja miten hän suhtautuu annettuun positioon – keskustelukumppani voi hyväksyä annetun position tai vastustaa sitä. Positiot eivät ole ennalta määrättyjä, vaan aktiivisesti tuotettuja ja rakentuvat jokaisessa kohtaamisessa. (Bamberg 2004, 136; ks. myös Skinnari 2012, 37.)

Harrén ym. (2009) mukaan ennako-oletuksiin perustuva esipositiointi tarkoittaa sitä, että puhekumppani asemoidaan etukäteen muun muassa aseman tai taitojen perusteella. Kuten Pavlenko ja Blackledge (2004, 20) toteavat, ulkopuolelta tulevat positiointiyhteydet voivat olla ristiriidassa henkilön reflektiivisen positioinnin eli itse valittujen positioiden kanssa. Siten positioiden ottamiseen ja antamiseen liitetään usein ennako-oletukset ja valtasuhteet, joiden selittäminen ja uusien positioiden ottaminen vaatii toimijuutta (Pavlenko & Blackledge 2004, 20; Virtanen 2017). Positiointi vuorovaikutuksessa on siis jatkuvaa neuvottelua puhekumppaneiden välillä.

Toimijuus, tarjoumat, positiot ja oikea-aikainen tuki kietoutuvat yhteen käytännön vuorovaikutustilanteissa. Esimerkiksi Strömmer (2017) on tarkastellut tutkimuksessaan kielenoppimista siivoustyössä. Tulosten perusteella keskeistä oli ensinnäkin työtehtävien ja työpaikan tarjoamat mahdollisuudet kielelliseen toimintaan. Tarjoumien hyödyntäminen riippui paitsi työpaikasta, myös oppijan omasta havainnoinnista ja oppimismahdollisuuksien hyödyntämisestä. Kielenoppija pystyi käyttämään tarjoumia ja investoimaan oppimiseensa työyhteisön tarjoaman oikea-aikaisen tuen avulla. Toisaalta se, miten oppijat positioi-

daan työyhteisössä, vaikuttaa heidän oppimiseensa, sillä oppijoilla ei ole välttämättä pääsyä kaikkiin resursseihin, eivätkä he koe olevansa oikeutettuja puhumaan suomea. (Strömmer 2017.) Myös Virtasen (2017) tutkimuksessa ilmeni, että ammatillisen kielitaidon kehittyminen oli yhteydessä otettuihin ja annettuihin subjektipositioihin ja osallistujan toimijuus kehittyi oikea-aikaisen tuen kautta eli ammatillisen toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon kehittyminen kulkivat rinnakkain. Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen, miten positiointi on yhteydessä henkilön toimijuuteen. Käytän positioita myös analyysin välineenä tarkastellesani osatutkimuksessa II, millaisia positioita osallistujat ottavat tai heille annetaan vuorovaikutustilanteissa.

2.5 Käsitykset kielenoppimisen kontekstissa

Toisen kielen oppimiseen liittyviä käsityksiä on tutkittu 1980-luvulta lähtien (ks. kattava esitys esim. Aro 2009; Barcelos 2003). Aluksi käsityksiä lähestyttiin pääasiassa kognitiivisesta näkökulmasta, ja suuntaa näyttivät Horwitzin (1985) kvantitatiiviset kyselytutkimukset sekä Wendenin (1998) haastattelututkimukset. Aron (2009, 22) mukaan kognitiivinen lähestymistapa näkee käsitykset oppijan omaksumina, tiedostamina ja suhteellisen pysyvinä mentaalisisinä representaatioina. Kognitiivista lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että se jättää huomiotta ympäristön ja sen vaikutuksen oppijan käsityksiin (Barcelos 2003, 11; Dufva 2003, 132). Viime vuosina toisen kielen oppimiseen liittyvien käsitysten tarkastelussa onkin hyödynnetty kontekstuaalista lähestymistapaa, erityisesti sosiokulttuurista teoriaa sekä dialogista näkökulmaa (ks. esim. Alanen 2003; Aro 2009; Barcelos 2015; Barcelos & Kalaja 2011; Kalaja ym. 2015; Kalaja, Barcelos & Aro 2018).

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan käsitykset ovat alkuperältään sosiaalisia, sillä ne rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa dialogisen puheen kautta (Alanen 2003; Aro 2015, 28). Alanen (2003) pohti tutkimuksessaan käsitysten syntyä ja kehittymistä tarkastelemalla 7–9-vuotiaiden koululaisten haastatelluja vieraan kielen oppimisesta. Pitkittäisaineistossa ilmeni, kuinka kokemukset kielen käyttämisestä ja kielen oppimisesta vaikuttivat käsitysten rakentumiseen: aluksi toisilla henkilöillä oli merkittävä rooli lasten puheessa ja he näyttivät sisäistäneen toisten lausumia, mutta vähitellen kokemusten kertyessä osallistujat suuntautuivat kohti itsesääätelyä ja heistä itsestä tuli toimijoita (Alanen 2003). Jos henkilö sisäistää käsitykset, ne muuttuvat henkilökohtaisiksi ja niistä tulee välittäjiä, joita käytetään säätelemään henkilön toimintaa, esimerkiksi oppimista, ongelmanratkaisua ja ajattelua. Siten käsitykset voivat vaikuttaa oppijaan ja hänen toimintaansa joko edistäen kielen oppimista tai estäen häntä oppimasta. (Alanen 2003; Negueruela-Azarola 2011.)

Vygotskyn mukaan ajattelu ja puhe ovat eri asioita, mutta kiinteästi dialektisessa yhteydessä toisiinsa: ajatus syntyy yhdessä sanojen kanssa (Alanen 2002; Lantolf 2000, 7; Vygotsky 1978). Kirjoittaessa tai puhuessa kielenkäyttäjät samalla muokkaavat ideoitaan ja ajatuksiaan eli esimerkiksi puhuessaan käsityksistään he samaan aikaan tuottavat niitä. Siten käsitykset ovat dynaamisia eli tilanteisesti

rakentuvia ja muodostuvat välittyneessä toiminnassa. Aiemmat kokemukset kielen käytöstä ja kielen oppimisesta heijastuvat käsitysten rakentumiseen. (Alanen 2003; Negueruela-Azarola 2011; van Lier 2008, 177.) Käsitysten suhteen olennaista on, että oppija pitää niitä totena, vaikka ne eivät välttämättä ole objektiivisesti totta (Aro 2009, 13). Kalaja ym. (2015, 208) toteavat käsitysten olevan dynaamisia: käsitykset voivat muuttua tai kehittyä, jos oppijoilla on mahdollisuus reflektoida niitä. Esimerkiksi Navarro ja Thornton (2011) tutkivat japanilaisten englanninoppijoiden käsityksiä itseohjautuvassa oppimiskontekstissa. Tulosten perusteella oppijat muokkasivat käsityksiään sekä omien kokemusten että ohjaajan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta (Navarro & Thornton 2011, 291, 297). Barcelosin ja Kalajan (2011, 285–286) mukaan käsitykset ovat ailahtelevia eli oppijalla voi olla johonkin kielen oppimiseen liittyvään aspektiin erilainen käsitys eri aikoina.

Tässä väitöskirjassa määrittelen käsitykset laajasti tarkoittamaan kaikkia niitä ajatuksia, näkemyksiä ja mielipiteitä, joita oppijoilla on suomen kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta sekä itsestä kielenoppijana ja kielenkäyttäjänä (vrt. Aro 2009; Kalaja ym. 2018). Suomen kielen oppimiseen liittyviä käsityksiä on tutkittu niukasti: kandidaatin- ja maisterintutkielmien lisäksi Korhonen (2012) on väitöskirjassaan tarkastellut, mitä mieltä oppijat ovat suomen kielestä ja Partanen (2013) on puolestaan tutkinut viiden suomen oppijan käsityksiä suomen kielen taidon tarpeesta ja kielenoppimista edistävästä ja ehkäisevästä tekijöistä (ks. myös Strömmer 2017). Lisäksi Laakso (2015) on käsitellyt alkuvaiheen S2-oppijoiden puheen ymmärtämiseen liittyviä käsityksiä.

Mercerin (2012, 52, 56) mukaan käsityksillä on keskeinen sija oppijan toimijuudessa ja toimijuutta määrittävät ennen kaikkea henkilön käsitykset itsestä, kielen oppimisesta ja kontekstista. Merkittävä tekijä, joka vaikuttaa sekä toimijuuden tunteeseen että toimintaan, on käsitys omasta kompetenssista (Mercer 2011, 431). Mercerin (2012, 52, 56) mukaan käsitykset liittyvät keskeisesti myös tarjoumiin, koska oppija havaitsee tarjoumia omien tarpeidensa ja käsitystensä perusteella. Kuten Barcelos ja Kalaja (2011, 285–286) toteavat, käsitysten ja toiminnan suhde ei ole kausaalinen vaan dynaaminen; käsitykset ovat kompleksisia eivätkä noudata syy-seuraussuhdetta.

Kielenoppimisen kontekstissa suurin osa tutkimuksista on keskittynyt käsittelemään käsitysten kognitiivista luonnetta. Sen sijaan sosiaali- ja kasvatuspsykologisissa tutkimuksissa on pohdittu myös käsitysten emotionaalista ulottuvuutta. Esimerkiksi Rokeach (1968) toteaa käsitysten koostuvan sekä kognitiivisesta, tietoa sisältävästä komponentista että tunteita käsittävästä affektiivisesta komponentista, joiden lisäksi käsityksissä on mukana myös käyttäytymiseen liittyvä komponentti. Frijda ja Mesquita (2000, 49) havainnollistavat tunteiden ja käsitysten läheistä ja vastavuoroista suhdetta tunne-käsitys-spiraalilla, jossa tunteet saavat aikaan ja ylläpitävät tiettyjä käsityksiä ja nämä vuorostaan tukevat tunteita. Heidän mukaansa käsitykset ovat luonnostaan emotionaalisia ja mukana emotionaalisisessa kokemuksessa siten, että ne muodostavat tapahtumien merkityksen (Frijda & Mesquita 2000, 52).

Aikuiskasvatustieteissä tunteiden ja toimijuuden suhde on ollut tutkimuksen kohteena erityisesti työpaikkatutkimuksen yhteydessä (ks. Hökkä, Vähsäntanen, Paloniemi & Eteläpelto 2017), mutta soveltavan kielentutkimuksen saralla käsitysten, tunteiden ja käyttäytymisen välistä yhteyttä on alettu empiirisesti tutkia vasta viime aikoina (Kalaja ym. 2018). Esimerkiksi Aragão (2011) on tutkinut käsitysten, tunteiden ja käyttäytymisen välistä yhteyttä aikuisilla brasilialaisilla englanninoppijoilla luokkahuonekontekstissa ja havaitsi käsitysten olevan tiiviisti sidoksissa tunteisiin ja toimintaan. Barcelos (2015) on puolestaan pohtinut käsitysten ja tunteiden suhdetta ja hän toteaa käsitysten ja tunteiden olevan yhteydessä monimutkaisin tavoin. Myös Galmiche (2017) huomasi tutkimuksessaan tunteiden ja käsitysten yhteyden; hänen tutkimuksessaan ilmeni häpeän tunteen olevan yhteydessä oppijan käsityksiin omasta puutteellisesta kieli- taidosta ja itsestä vieraan kielen oppijana ja käyttäjänä. Seuraavaksi kartoitan, miten tunteita on tutkittu soveltavan kielentutkimuksen kontekstissa.

2.6 Tunteet ja kielenoppiminen

Varhaiset pohdinnat tunteiden vaikutuksesta kielenoppimiseen ovat peräisin 1970-luvulta, jolloin alettiin kiinnittää huomiota kielten opiskelun yhteydessä ilmenevään ahdistukseen. Tuolloin ahdistusta ja sen vaikutuksia lähestyttiin psykologisen tutkimuksen näkökulmasta määrittelemättä yksityiskohtaisesti, mitä ahdistus merkitsi nimenomaan kielenoppimisen kontekstissa (Horwitz 2017). Scovel (1978) pohti kieleen liittyvän ahdistuksen olemusta suhteessa piirreahdistuneisuuteen (*trait anxiety*) eli taipumukseen kokea ahdistusta jokapäiväisessä elämässä sekä tilanneahdistukseen (*state anxiety*), joka tarkoittaa tietyissä tilanteissa esiintyvää ahdistuksen kokemusta. Hän tuli siihen tulokseen, että kieliahdistusta pitäisi tarkastella nimenomaan tilannesidonnaisena ilmiönä. (Scovel 1978; ks. myös Horwitz 2017.)

Seuraavalla vuosikymmenellä kielenoppimiseen liittyvää ahdistusta alettiinkin käsitellä erityisenä, kielen oppimis- ja käyttämistilanteissa ilmenevänä ahdistuksen muotona (Horwitz 2017; MacIntyre 2017). Gardner (1985) totesi jo varhaisessa motivaatiomallissaan, että on olemassa yleisestä ahdistuksesta erotettava ahdistus, joka on tyypillistä kielen oppimiselle sekä käyttämiselle ja liittyy suoriutumiseen toisella kielellä. Koska sekä kielenopettajat että kielenoppijat olivat todenneet luokassa koetun ahdistuksen vaikuttavan negatiivisesti kielenoppimiseen, Horwitz, Horwitz ja Cope (1986) alkoivat Gardnerin (1985) innoittamina tutkia tarkemmin ahdistuneita oppijoita. Aluksi he keräsivät oppijoiden kuvauksia kieliluokassa ahdistusta herättäneistä tilanteista, joita olivat muun muassa ääneen puhuminen, testitilanteet sekä negatiivisen arvostelun pelko opettajien ja opiskelutovereiden taholta. Kuvausten pohjalta Horwitz ym. (1986) kehittivät 33 osiosta koostuvan kyselyn Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), jonka tavoitteena oli tunnistaa ahdistuneet oppijat.

Kun kieliahdistus alettiin käsittää tilanteisena, sen tutkimus lisääntyi ja kielenoppimiseen liittyvistä tunteista ahdistusta onkin tarkasteltu ylivoimaisesti

eniten. FLCAS-kysely (Horwitz ym. 1986) viitoitti tutkimuksen suuntaa ja suurin osa tutkijoista on keskittynyt selvittämään nimenomaan luokassa esiintyvää kieliahdistusta kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien avulla. Tutkimuksissa on analysoitu muun muassa sitä, miten ahdistus vaikuttaa kielen oppimiseen, mitkä tekijät aiheuttavat kieliahdistusta ja millaisia akateemisia, kognitiivisia ja sosiaalisia vaikutuksia kieliahdistuksella on. Merkittävää on, että lukuisissa empiirisissä tutkimuksissa ahdistuksen on todettu vaikuttavan negatiivisesti opittavalla kielellä tapahtuvaan suoriutumiseen. (Dewaele & Alfawzan 2018; Horwitz 2001; MacIntyre & Gardner 1989.)

Kieliahdistusta pitkään tutkineen MacIntyren (2017) mukaan ahdistuksen tutkimuksessa on tällä hetkellä vallalla dynaaminen lähestymistapa, joka näkee ahdistuksen kytkeytyvän useisiin oppijan sisäisiin tekijöihin kuten persoonallisuuspiirteisiin sekä moniin tilanteeseen liittyviin ulkoisiin tekijöihin esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin (ks. myös Boudreau, MacIntyre & Dewaele 2018). Aiempien tutkimuksiin perustuen MacIntyre ja Gregersen (2012a, 103) määrittelevät kieliahdistuksen kielen oppimiseen ja käyttämiseen liittyväksi huoleksi ja negatiiviseksi tunnereaktioksi, joka ilmenee erityisesti itsensä ilmaisemisen yhteydessä. Kuten Horwitz (2017, 39) toteaa, kieliahdistuksen kokemisessa on yksilöllisiä eroja.

Ahdistuksen ilmenemistä on tutkittu suhteessa yksilöllisiin eroihin kuten persoonallisuuteen ja motivaatioon (ks. esim. Dewaele 2017a; MacIntyre & Vincze 2017). Persoonallisuuspiirteistä kieliahdistuksen kannalta keskeinen on perfektionismi. Esimerkiksi Gregersen ja Horwitz (2002) selvittivät kieliahdistuksen ja perfektionismin välistä suhdetta vertailemalla ahdistuneita ja ei-ahdistuneita oppijoita. Aluksi oppijat kävivät natiivipuhujan kanssa haastattelunomaisen keskustelun, joka videoitiin. Sen jälkeen oppijat katsoivat haastatellut ja tutkijat tarkastelivat heidän reaktioitaan. Tutkimuksen perusteella perfektionismiin liitetyt piirteet kuten virheiden tekemisen pelko, huoli muiden mielipiteistä sekä omaa suoritusta kohtaan asetetut vaatimukset ovat tyypillisiä myös kieliahdistukselle. (Gregersen & Horwitz 2002.) Samaa aineistoa hyödyntäneen Gregersenin (2003) tutkimuksen mukaan oppijat eivät nähneet virheitään osana kielenoppimista, vaan välttelivät kielen käyttämistä virheiden tekemisen pelon vuoksi. Samantyyppisiä tuloksia sai Tóth (2017) tarkastellessaan unkarilaisia englannin kielen yliopisto-opiskelijoita. Oppijat keskustelivat natiivipuhujan kanssa, minkä jälkeen katsoivat nauhoitteen ja analysoivat käymäänsä keskustelua. Siinä missä ahdistuneet oppijat keskittyivät virheisiinsä ja kokivat ne henkilökohtaisena epäonnistumisena, ei-ahdistuneet oppijat huomioivat keskustelun sisältöön, ilmapiiriin ja puhekeskusteluun liittyviä seikkoja. (Tóth 2017.) Niin ikään Dewaelen (2017b) kvantitatiivisessa kyselytutkimuksessa, jossa oli mukana 400 osallistujaa kolmelta eri mantereelta, ilmeni merkittävä positiivinen yhteys perfektionismin, kieliahdistuksen ja virheisiin suhtautumisen välillä. Useissa tutkimuksissa on myös havaittu, että ahdistuksella on selvä korrelaatio havaittuun kompetenssiin, toisin sanoen ahdistuneet oppijat aliarvioivat omat kykynsä (ks. esim. Dewaele, Petrides & Furnham 2008).

Ahdistus vaikuttaa ennen kaikkea toisella kielellä tapahtuvaan puhe-suoritukseen (esim. Woodrow 2006), ja suulliset vuorovaikutustilanteet herättävät oppijoissa eniten ahdistusta muihin kielitaidon osa-alueisiin verrattuna (Tóth 2017; Gkonou 2017). Oppijan kokema ahdistus voi häiritä puheen tuottamista, mutta ahdistus voi myös johtua kehnoksi koetusta suoriutumisesta. Puhetilanteita tarkastelleiden MacIntyren ja Serroulin (2015) mukaan puhujan havaitsemat ongelmat kieliopin tai sanaston tuottamisessa aiheuttivat monimutkaisen psykologisen reaktion ja ahdistusreaktio itsessään lisäsi vuorovaikutusongelmia. MacIntyre (2017) toteaaakin, että kieliahdistus on sekä kommunikointiongelmien syy että seuraus. Lisäksi ahdistukselle on tyypillistä, että tunne ahdistuksesta lisää ahdistuksen määrää (Gregersen, MacIntyre & Meza 2014). Kieliahdistuksen dynaamisuus käy ilmi esimerkiksi Gregersenin, MacIntyren ja Mezan (2014) tutkimuksesta, jossa tarkasteltiin ahdistuneita ja ei-ahdistuneita vieraan kielen opettajaopiskelijoita. Opiskelijat pitivät esityksiä opiskelemallaan kielellä ja jälkeensä arvioivat omaa ahdistuksen määrää samalla kun katselivat videotallennetta esityksestä. Vaikka oppija ei tavallisesti kokenut itseään ahdistuneeksi, ahdistus ilmeni kuormittavassa tilanteessa kuten yleisön edessä vierasta kieltä puhuttaessa. Ahdistus oli tilanteisesti vaihtelevaa ja ahdistuspiikkejä esiintyi esimerkiksi sanan unohtamisen yhteydessä. (Gregersen, MacIntyre & Meza 2014.)

Vaikka kieliahdistus on nähty tutkimuksissa yleensä oppimista rajoittavana tekijänä, keskusteluja on käyty myös siitä, voiko ahdistuksesta olla hyötyä kielinoppimisessa. Kysymyksen esitti alun perin Scovel (1978) ja ajatuksen taustalla on se, että psykologiassa ahdistuksella ajatellaan olevan myös myönteisiä, suoritusta parantavia vaikutuksia. Esimerkiksi Méndez Lopez ja Peña Aguilar (2013) tutkivat tunteiden vaikutusta motivaatioon meksikolaisilla englannin oppijoilla, ja heidän mukaansa kielteisillä tunteilla voi olla myös positiivisia vaikutuksia: joissain tapauksissa negatiiviset tunteet kuten kieliahdistus lisäsivät tietoisuutta esimerkiksi omista oppimisstrategioista, mikä paransi osallistujien suoritusta. Horwitzin (2017, 39) mukaan kieliahdistuksen oppimista edistävään vaikutukseen on kuitenkin syytä suhtautua varoen, sillä vaikka suhteellisen pieni määrä ahdistusta saattaa parantaa suoritusta, ahdistuksen kasvaessa suoritus heikkenee merkittävästi. Horwitz (2017, 41) toteaa kieliahdistuksen eroavan muusta opiskeluun liittyvästä ahdistuksesta ennen kaikkea sen vuoksi, että monet ihmiset kokevat ahdistusta, koska eivät voi ilmaista todellista minäänsä ja saada aitoa yhteyttä muihin ihmisiin toisesta kielestä johtuvien rajoitusten vuoksi. Şimşek ja Dörnyei (2017) pyrkivät haastattelututkimuksen keinoin laajentamaan ymmärrystä ahdistuksesta tutkimalla kvalitatiivisesti hyvin ahdistuneita, edistyneitä turkkilaisia englanninoppijoita. He tarkastelivat tutkimuksessaan ahdistuneiden oppijoiden kertomuksia ja erittelivät kolme tapaa, miten oppijat reagoivat kohdatessaan ahdistusta aiheuttavia tilanteita. Ensinnäkin ”taistelijat” (*fighters*) pyrkivät käsittelemään ahdistustaan taistelunhaluisesti ja rakentavasti. Toiseksi ”luovuttajat” (*quitters*) olivat vakuuttuneita siitä, etteivät voi selviytyä ahdistuksesta ja pakenivat tilanteesta tavalla tai toisella. Kolmanneksi ”varman päälle pelaajat” (*safe players*) pyrkivät välttelemään mahdollisia negatiivisia tilanteita pysyttelemällä hiljaa. Ahdistusta aiheuttavia tilanteita pohtiessaan monet

oppijat viittasivat ahdistuneeseen minäänsä (*anxious self*) eli ahdistuneeseen puoleen itsessään, joka poikkesi heidän tavallisesta persoonastaan ja jota he eivät pystyneet täysin kontrolloimaan. (Şimşek & Dörnyei 2017.)

Kielenoppimiseen liittyvien tunteiden tutkimus on keskittynyt negatiivisten tunteiden, ennen kaikkea ahdistuksen tutkimiseen, mutta viime vuosien aikana mielenkiinto on herännyt myös positiivisia tunteita kohtaan, mikä johtuu positiivisen psykologian suosion kasvusta valtavirtapsykologiassa (ks. esim. MacIntyre & Mercer 2014). Modernin positiivisen psykologian katsotaan syntyneen vuonna 1998, kun senhetkinen Yhdysvaltain psykologiliiton (American Psychological Associationin) puheenjohtaja Seligman nosti hyvinvoinnin vuoden teemaksi ja Amerikan Psychologist -lehden milleniumnumero esitteli 16 tutkimusta positiivisen psykologian saralta (MacIntyre & Mercer 2014, 154). Positiivisen psykologian tavoitteena on tarjota erilainen näkökulma psykologiaan tutkimalla, mitä henkilö voi tehdä lisätäkseen vahvuuksiaan kuten resilienssiä, onnellisuutta ja optimismia (MacIntyre & Mercer 2014, 155).

Positiivisesta psykologiasta on kielenoppimiseen hyödynnetty usein Fredriksonin (2001, 2003) laajenna ja vahvista -teoriaa (*broaden-and-build theory*), jonka lähtökohtana on, että positiiviset tunteet laajentavat henkilön ajattelu- ja toimintamalleja, parantavat ongelmanratkaisukykyä ja edesauttavat luovaa ajattelua. Siinä missä negatiiviset tunteet kaventavat ajattelua, positiiviset tunteet lisäävät taitoa omaksua erilaisia näkökulmia ja auttavat selviytymään negatiivisista kokemuksista. Teoria keskittyy ihmisen vahvuuksiin ja voimavaroihin sekä näiden edistämiseen. (Fredrikson 2001, 2003.) Kieliahdistuksen ja muiden negatiivisten tunteiden tutkimuksen lähtökohtana on ollut näkemys, jonka mukaan kielteisten tunteiden minimoiminen parantaa oppimistuloksia. Positiivisen psykologian näkökulmasta negatiivisten tunteiden minimoiminen ei kuitenkaan välttämättä johda toivottuun lopputulokseen, ja positiivisen psykologian ideana onkin pyrkiä lisäämään positiivisia tunteita.

Soveltavaan kielitieteeseen positiivisen psykologian käsitteen ja Fredriksonin laajenna ja vahvista -teorian esittelivät MacIntyre ja Gregersen (2012b). Positiivisten tunteiden kielenoppimista edistävää vaikutusta on pohdittu esimerkiksi *Studies in Second Language Learning and Teaching* -lehdessä vuonna 2014 ilmestyneessä teemanumerossa (MacIntyre & Gregersen 2014) sekä kahdessa aiheetta käsittelevässä teoksessa (Gabrys-Barker & Gałajda 2016; MacIntyre, Gregersen & Mercer 2016). Kuten MacIntyre ja Mercer (2014, 156) toteavat, vaikka positiivisia tunteita ei vielä ole paljon tutkittu empiirisesti kielenoppimisen ja -käytämisen kontekstissa, niiden merkitys on kiistaton pitkäkestoisessa kielenoppimisprosessissa. Positiivisten tunteiden vaikutuksia ja soveltamista opetukseen ovat pohtineet ainakin MacIntyre ja Gregersen (2012a, 2012b), MacIntyre ja Mercer (2014) sekä Oxford (2016).

Kielenoppimiseen liittyvistä positiivisista tunteista on tutkittu eniten iloa (*enjoyment*). Pavelescu ja Petric (2018) selvittivät, mitä positiivisia tunteita neljä romanialaista lukio-opiskelijaa kokivat opiskellessaan englantia ja miten positiiviset tunteet ilmenivät oppijoiden kielenkäyttökokemuksissa yhden lukuvuoden

aikana. Sosiokulttuurisen teorian lähtökohdista tutkijat kiinnittivät huomiota siihen, millä tavoin sosiaaliset suhteet ja aktiviteetit eri paikoissa välittivät oppijoiden tunteita. Monipuolisen kvalitatiivisen aineiston perusteella tutkijat totesivat, että osallistujien kokema positiivinen ydintunne oli ilon lisäksi rakkaus (*love*). Sosiaalisilla suhteilla oli keskeinen rooli tunteiden rakentumisessa, sillä ydintunteet esiintyivät osallistujien ollessa vuorovaikutuksessa perheenjäsenten, opettajien ja luokkatovereiden kanssa. Ydintunteet ilmenivät myös suhteessa luokassa sekä vapaa-ajalla järjestettyyn toimintaan. (Pavelescu & Petric 2018.)

Garretin ja Youngin (2009) tapaustutkimus tarkasteli portugalin kielen oppimiseen liittyviä positiivisia sekä negatiivisia tunteita. Garrett kävi itse portugalin alkeiskurssilla kahdeksan viikon ajan ja kuvaili kaksi kertaa viikossa kielenoppimiskokemuksiaan toiselle kirjoittajalle, Youngille. Kaiken kaikkiaan tunteita käsittelevistä kommentteista positiivisia kertyi 255 ja negatiivisia 162 ja niistä valtaosa liittyi sosiaaliin suhteisiin luokassa, mikä kertoo tunteiden sosiaalisesta ulottuvuudesta. Negatiiviset tunteet, kuten kateus, ilmenivät ennen kaikkea oman kyvykkyyden arvioinnin ja muihin vertaamisen yhteydessä. (Garret & Young 2009.) Rossin ja Riversin (2018) haastattelututkimus puolestaan käsittelee kahdeksaa englannin yliopisto-opiskelijaa Australiassa. Tuloksissa keskeisiksi tunteiksi nousivat toivo (*hope*), ilo (*enjoyment*) ja turhautuminen (*frustration*) ja näistä toivo ilmeni nimenomaan yhteydessä tilanteisiin, joissa osallistujat toivoivat käyttävänsä englantia sujuvasti luokan ulkopuolella (Ross & Rivers 2018, 113). Rossin ja Riversin (2018) tulosten perusteella tunteet ovat merkittävä tekijä kielenoppimisen onnistumisessa ja motivaation ylläpitäjänä: esimerkiksi eräs osallistuja tunsi turhautumista, koska hän ei voinut ilmaista tarkasti tunteitaan ja ajatuksiaan, mikä johti lopulta osallistujan päätökseen muuttaa takaisin kotimaahansa.

Piniel ja Albert (2018) tarkastelivat unkarilaisen yliopiston englannin pääaineopiskelijoiden vieraiden kielten käyttämistä ja siihen liittyviä tunteita. Kaikki 166 osallistujaa kirjoittivat tekstin, jossa kuvailivat, millaisia tunteita kokivat puhuessaan, kuunnellessaan, lukiessaan ja kirjoittaessaan vieraita kieliä sekä luokassa että luokan ulkopuolella. Kvantitatiivisen analyysin perusteella eri kielitaidon osa-alueisiin yhdistyi erilaisia tunteita ja kaksi yleisintä osallistujien kokemaan tunnetta olivat ilo ja ahdistus. (Piniel & Albert 2018.) Positiivisten ja negatiivisten tunteiden yhteisvaikutusta kielenoppimiseen ja kielenkäyttämiseen onkin selvitetty tarkastelemalla ahdistuksen ja ilon ilmenemistä. Dewaele ja MacIntyre (2014, 2016) eivät näe ahdistusta ja iloa saman tunnejatkomon toisensa pois sulkevinä ääripäinä, vaan he määrittelevät ilon ja ahdistuksen kahdeksi eri ulottuvuudeksi, jotka voivat esiintyä yhtäaikaisesti. Toisaalta Boudreau ym. (2018) tarkastelivat ahdistuksen ja ilon kokemista sekunti sekunnilta ja totesivat, että ahdistuksen lisääntyessä ilon kokeminen vähenee ja suuri määrä ahdistusta tukehduttaa positiiviset tunteet.

Positiiviseen psykologiaan liittyy myös Csikszentmihalyin (1990) esittelemä *flow* käsite; *flow*lla tarkoitetaan tilaa, jossa tehtävän vaatavuus sekä oppijan taidot ja kiinnostus ovat tasapainossa, oppija pystyy kontrolloimaan tilan-

netta ja keskittymään täysin tavoitteelliseen toimintaan. Flow-kokemusten ja kielenoppimisen suhdetta on tutkittu esimerkiksi teini-ikäisillä yhdysvaltalaisilla espanjanoppijoilla (Egbert 2003) sekä edistyneillä unkarilaisilla englanninoppijoilla, joilla Czimmermann ja Piniel (2016) havaitsivat luovuutta vaativien tehtävien edesauttavan flow-kokemuksen syntyä.

Suurin osa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita käsittelevistä tutkimuksista on keskittynyt kielenoppimiseen formaaleissa oppimistilanteissa vieraan kielen kontekstissa ja kohdekielisessä ympäristössä tapahtuvaa toisen kielen käyttämistä on tutkittu vähemmän. Rossin ja Riversin (2018) tutkimuksesta ilmeni toisen kielen oppijoiden kokevan voimakkaampia tunteita luokan ulkopuolella jokapäiväisessä kommunikaatiossa kuin luokassa, ja he pitävätkin välttämättömänä pureutua oppijan kokemukseen nimenomaan informaaleissa oppimisympäristöissä kielen käyttämiseen liittyvien tunteiden monimuotoisuuden ymmärtämiseksi. Joissain vieraan kielen kontekstissa tehdyissä tutkimuksissa on huomioitu myös luokan ulkopuolella tapahtuvat kielenkäyttökokemukset (ks. Garrett & Young 2009; Pavelescu & Petric 2018; Piniel & Albert 2018), ja kun tarkastellaan aiempia tutkimuksia, näyttää siltä, että vieraan kielen kontekstissa negatiivisimmat tunteet koetaan nimenomaan luokahuoneessa eikä niinkään luokan ulkopuolella. Esimerkiksi Galmiche (2017) selvitti haastattelututkimuksensa ahdistuksen lähikäsitettä häpeää (*shame*), jonka hän määritteli ennen kaikkea muiden arvostelusta johtuvaksi ahdistuksen muodoksi. Tulosten perusteella 30 ranskalaisesta englannin kielen oppijasta yli kolmasosa oli kokenut häpeän tunnetta erityisesti puhuessaan englantia. Englannin puhuminen luokassa herätti kuitenkin enemmän häpeää kuin keskustelu natiivien kanssa luokan ulkopuolella. (Galmiche 2017.) Myös Pinielin ja Albertin (2018) tutkimuksessa osallistujat listasivat enemmän positiivisia tunteita luokan ulkopuolisiin kielenkäyttötilanteisiin. Samoin Tóthin (2011) tutkimuksessa osallistujat tunsivat useammin kieliähdistusta luokassa kuin luokan ulkopuolella.

Sen sijaan edellisistä tutkimuksista poiketen kohdekielisessä ympäristössä kieltä oppivat näyttävät kokevan negatiivisia tunteita käyttäessään kieltä vuorovaikutuksessa kohdekielisten puhujien kanssa. Esimerkiksi Woodrown (2006) tutkimuksessa toisen kielen puhujien yleisin ahdistuksen aiheuttaja Australiassa oli vuorovaikutus natiivipuhujien kanssa informaaleissa oppimisympäristöissä. Vastaavasti Rossin ja Stracken (2016) haastattelututkimuksessa englannin oppijat osallistujat tunsivat ylpeyttä (*proud*) käytettyään englantia menestyksekkäästi luokan ulkopuolisissa tilanteissa kohdekielisessä ympäristössä Australiassa. Sen sijaan osa osallistujista koki, etteivät onnistuneet kielenkäyttökokemukset luokassa antaneet aiheutta ylpeyteen. Tunteiden dynaaminen luonne ilmenee pitkäikäistutkimuksissa: So (2005) kuvailee tapaustutkimuksensa perulaisen yliopisto-opiskelijan englannin kielen käyttämistä Yhdysvalloissa puolen vuoden aikana. Aluksi oppija koki vuorovaikutustilanteissa negatiivisia tunteita kuten pelkoa sekä huolta ja vältteli kielen puhumista. Vähitellen oppija alkoi pitää englannin puhumista hauskana. Hänen suhtautumisensa virheisiin muuttui; kun oppija alkoi ajatella virheitä osana oppimisprosessia, hän ei enää välittänyt virheistään. (So 2005.) Samoin Galluccin (2013) tapaustutkimuksessa englantilaisen

vaihto-opiskelijan Italiassa kokemat italian kielen käyttämiseen kohdistuvat negatiiviset tunteet muuttuivat vuoden aikana positiivisiksi.

Sosiokulttuurista teoriaa kielenoppimisessa hyödyntäneet tutkimukset ovat painottaneet teorian kognitiivista puolta ja tunteiden osuus on usein jätetty huomiotta (Swain 2013). Kielenoppimiseen liittyvien tunteiden tutkimista vaikeuttaa se, että tunteiden määrittely on ongelmallista, eikä psykologiassakaan ole päästy yhteisymmärrykseen siitä, mitä tunteet oikeastaan ovat (ks. esim. Izard 2010; Scotson 2019). Neurobiologinen tutkimus on kuitenkin osoittanut tunteiden ja kognition olevan yhteydessä toisiinsa, sillä esimerkiksi aivotutkija Pessoa (2009, 2015) mukaan tutkimuksissa on ilmennyt tilanteita, joissa tunteet ja kognitio kontrolloivat yhdessä ajatuksia ja käyttäytymistä. Nykytiedon valossa tunteiden ja kognition ajatellaankin olevan kokonaisvaltainen systeemi (Pessoa 2015). Seuraavassa luvussa tarkastelen Vygotskyn (1994) perezhivanie-käsitettä, jossa tunteet ja kognitio yhdistyvät.

2.7 Perezhivanie

Vygotsky näki perinteisen psykologian heikkoutena nimenomaan kognition ja tunteiden erottamisen (Vygotsky 1982, 21; Wertsch 1985, 189). Vygotskyn (1982, 22) mukaan on olemassa dynaaminen järjestelmä, joka on affektiivisten ja intellektuaalisten prosessien ykseys; jokaiseen ajatukseen sisältyy affektiivinen suhde todellisuuteen. Vygotskyn saamasta laajasta huomiosta huolimatta hänen kirjoituksensa tunteen ja kognition välisestä suhteesta ovat jääneet melko tuntemattomaksi (Mahn & John-Steiner 2002). Vygotskyn ajatukset tunteista ilmenevät ennen kaikkea hänen pohdinnoissaan perezhivaniien käsitteestä, jonka Vygotsky kehitti jäsentääkseen ympäristön vaikutusta ihmisen psyykkiseen kehitykseen; perezhivaniien käsitteen avulla pyritään ymmärtämään, miksi sama ympäristö vaikuttaa eri ihmisiin eri tavoin (Mok 2015; Poehner & Swain 2016).

Vygotsky pohtii perezhivaniien käsitettä vuonna 1935 julkaistussa luennossaan "The problem of the environment", joka ilmestyi englanniksi van der Veerin ja Valsinerin toimittamana (ks. Vygotsky 1994). Käsite esiintyi ensimmäisen kerran Vygotskyn tuotannossa jo vuonna 1925 hieman eri merkityksessä, mutta hän alkoi hahmotella ja hyödyntää sitä uudelleen myöhäisemmässä tuotannossaan (Fleer, Rey & Veresov 2017; Lantolf & Swain 2019, 85). Perezhivaniien kehittäjä jäi kuitenkin kesken, minkä vuoksi tutkijoiden tulkinnat käsitteen sisällöstä ja painotuksista vaihtelevat jonkin verran (Mok 2015). Perezhivanie on käännetty englanniksi yleensä "emotional experience" tai "lived experience" ja suomeksi "emotionaalinen kokemus" (Silvonen 2003) tai "kokemus" (Suorsa 2017). Van der Veer ja Valsiner täsmentävät toimittamansa teoksen alaviitteessä, että käänнос "emotional experience" ei ole täysin sopiva, koska se kattaa vain affektiivisen puolen perezhivaniien merkityksestä ja perezhivanie-käsitteessä on myös mukana kokemuksen kognitiivinen aspekti (Vygotsky 1994). Tässä väitöskirjassa huomioin molemmat ulottuvuudet ja olen suomentanut perezhivanie-

käsitteen kognitiivis-emotionaaliseksi kokemukseksi, mutta käytän monien tutkijoiden – mukaan lukien Lantolf ja Swain (2019) – tavoin pääasiassa venäjänkielistä nimitystä *perezhivanie*.

Vygotsky (1982) painotti, että ihmisen psyykkinen systeemi on enemmän kuin osiensa summa ja siksi sitä tulee analysoida kokonaisuutena, ei erillisinä elementteinä. Hän havainnollisti ajatteluaan tunnetulla esimerkillä vedestä: veden ominaisuuksia, kuten kykyä sammuttaa tuli, ei voi ymmärtää analysoimalla happea ja vetyä erillisinä elementteinä, sillä vety palaa ja happi auttaa palamista. Jotta veden olemuksen ja ominaisuudet voi ymmärtää, pitää tarkastella molekyyliä, jossa happi ja vety ovat yhdistyneet. Elementtien ominaisuuksien kautta ei siis voi selittää kokonaisuuden ominaisuuksia ja siksi elementtien sijaan tulee analysoida yksiköitä, jossa kokonaisuuden ominaisuudet ovat edustettuna. (Vygotsky 1982, 15, 17.) *Perezhivaniessa* yhdistyvät erottamattomasti paitsi tunteet ja kognitio, myös yksilö ja ympäristö. Toisin sanoen *perezhivaniessa* ovat läsnä ympäristön ominaisuudet, jotka henkilö kokee sekä myös yksilön ominaisuudet, jotka määrittävät sen, miten ympäristö koetaan. (Vygotsky 1994.) Kuten Suorsa (2017, 87) toteaa, henkilön ja ympäristön vuorovaikutusta ei voida tarkastella kausaalisuhteena, vaan *perezhivaniessa* yksilön ja ympäristön ominaisuudet yhdistyvät yhdeksi jakamattomaksi yksiköksi.

Kuten luvussa 2.1 totesin, Vygotsky pyrki selittämään ihmisen tietoisuutta ja sen kehittymistä tutkimalla lapsia. Vygotsky (1994) selvensi myös *perezhivaniien* käsitettä käyttämällä esimerkkinä kuvausta kolmesta eri-ikäisestä saman perheen lapsesta. Lasten alkoholistiäidin käyttäytyminen vaikutti kuhunkin lapseen eri tavoin, koska jokainen lapsi koki tilanteen omalla tavallaan. Vygotskyn mukaan ympäristön ja yksilön suhde on dynaaminen: koska lapset ovat yksilöitä, samakin ympäristö vaikuttaa lapsiin eri tavoin (Mok 2015, 143). Vygotskyn (1994) mukaan *perezhivanie* on ikään kuin prisma, jonka läpi ympäristön rooli ja vaikutus määrittyy. *Perezhivanie* määrittää, millainen vaikutus tietyllä tilanteella on yksilöön ja jokainen muutos *perezhivaniessa* – joko yksilössä tai ympäristössä – tarkoittaa, että kokemuksen vaikutus kehitykseen on erilainen; siten *perezhivaniien* avulla voidaankin selittää erilaisia kehityskaaria (Mok 2015, 145).

Vygotsky (1994) toteaa, että *perezhivaniien* tarkastelussa tulee huomioida kaikki lapsen yksilölliset ominaisuudet, jotka vaikuttavat tilanteessa, mutta hän ei kuitenkaan erittele, mitä nämä henkilökohtaiset ominaisuudet sisältävät. Mok (2015) painottaakin, että Vygotskyn lähestymistapa ei ole tyhjentävä, vaan analysoimalla kokemusta tutkija tunnistaa ne henkilökohtaiset ominaisuudet, jotka muovaavat kokemusta juuri siitä tilanteesta ja selittävät yksilön käyttäytymistä. Poehnerin ja Swainin (2016) tulkinnan mukaan *perezhivaniien* avulla Vygotsky säilytti kognition ja tunteen yhtenäisyyden aliarvioimatta kummankaan tärkeyttä. Analyysin kannalta keskeistä on, että sekä kognitio että tunne ovat jatkuvasti läsnä, mutta toinen voi olla toista oleellisempi tietyssä kontekstissa ja muutokset toisessa vaikuttavat myös toiseen (Poehner & Swain 2016). Joissain tapauksissa käyttäytymistä määrittävät tunteet, kun taas toisessa tilanteessa toiminta perustuu ennen kaikkea rationaaliseen ajatteluun (Mok 2015, 149). Myös aiemmat ko-

kemukset ovat osa yksilön ominaisuuksia, jotka vaikuttavat nykyisessä kokeumuksessa ja joihin perezhivanie perustuu (Mahn & John-Steiner 2002, 50; Swain 2013, 203). Yksilön ominaisuuksien lisäksi tutkija voi myös tarkastella, mitkä ympäristön ominaisuudet määrittävät kokemusta (Veresov & Mok 2018, 93).

Tunteen ja kognition suhdetta on pohdittu jonkin verran kielenoppimisen kontekstissa. Ensimmäisenä Vygotskyn perezhivanie-käsitettä kielenoppimisen yhteydessä hyödynsivät Mahn ja John-Steiner (2002) tarkastellessaan tunteiden merkitystä lähikehityksen vyöhykkeessä analysoimalla aikuisten englannin oppijoiden dialogisia oppimispäiväkirjoja. Oppijat kirjoittivat kokemuksiaan ja ajatuksiaan päiväkirjoissa, jotka opettajat lukivat. Opettajat antoivat emotionaalista oikea-aikaista tukea kirjoittamalla positiivisia kommentteja tekstien yhteyteen. Tulosten perusteella opettajan tuki sekä henkilökohtaisten kokemusten jakaminen lisäsivät oppijoiden itseluottamusta ja vähensivät virheiden tekemisen pelkoa sekä ahdistusta, jota he tunsivat kirjoittamista kohtaan. (Mahn 2008; Mahn & John-Steiner 2002.) Niin ikään Golombek ja Dorian (2014) tukeutuivat perezhivaniien käsitteeseen tutkiessaan tulevien kieltenopettajien päiväkirjoja ja totesivat tunteiden olevan olennainen osa kognitiivista kehitystä. Swain (2013) puolestaan tarkasteli sosiokulttuurisesta näkökulmasta tilannetta, jossa kaksi ranskan kielen oppijaa ratkaisi yhdessä paritehtävää, ja hän totesi tunteiden rakentuvan sosiaalisesti dialogissa ja välittävän oppimista yhdessä kognition kanssa. Myös Imai (2010) tutki japanilaisten yliopisto-opiskelijoiden yhteistyötä englannin kielen oppitunnilla ja havaitsi lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan tiedon konstruoinnin olevan sekä kognitiivinen että emotionaalinen tapahtuma. Lisäksi perezhivanieta on pohdittu toisen kielen oppimisen kontekstissa muutamissa painamattomissa opinnäytetöissä (ks. Veresov & Mok 2018, 95–96). Kielenoppimisen ulkopuolella perezhivanie-käsitettä on käytetty esimerkiksi lasten kehityksen tutkimuksessa (ks. esim. Veresov & Flear 2016).

Veresovin ja Mokin (2018, 95) mielestä perezhivaniien käsitettä hyödyntäneissä tutkimuksissa tunteen merkitystä on ylikorostettu kognition kustannuksella, eikä kaikissa tutkimuksissa ole huomioitu riittävästi sitä, että perezhivaniien käsitteessä on läsnä tunteen ja kognition ykseys. Mok (2015) toteaa perezhivaniien käsitteen olevan oleellinen silloin, kun pyritään ymmärtämään henkilön käyttäytymistä, ja hän painottaa käsitteen soveltuvuutta erityisesti informaalia kielenoppimista tutkittaessa. Myös Silvosen (2003, 304) mukaan perezhivanie on henkilön toimintakyvyn analyysiyksikkö, joka tutkii yksilön ja ympäristön suhdetta henkilön käyttäytymisessä. Perezhivanie on yksikkö, jonka tarkastelun kautta voi ymmärtää, miksi henkilöt toimivat eri tavoin samantyyppisessä ympäristössä ja mikä on sosiaalisen tilanteen merkitys yksilön oppimisen kannalta; samassa tilanteessa olevien eri henkilöiden oppimisen tulos eroaa riippuen siitä, millainen on heidän perezhivaniensa (Mok 2015; Veresov & Mok 2018, 93). Tässä väitöskirjassa hyödynnän perezhivaniien käsitettä luvussa 5 pohtiessani kielenkäyttäjän toimijuutta. Ympäristö tarjoutumiseen näyttäytyy erilaisena kullekin oppijalle, koska heidän perezhivaniensa poikkeavat toisistaan. Perezhivaniien avulla pyrin jäsentämään toimijuutta kokonaisvaltaisesti osatutkimusten tulosten valossa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Aineisto

Väitöstutkimukseni aineisto koostuu monentyyppisestä kvalitatiivisesta aineistoista, jonka avulla tarkastelen osallistujien kokemuksia suomen kielen käyttämisestä. Tässä alaluvussa esittelen ensin kokonaisaineiston sekä osatutkimuksissa hyödynnetyt aineistot, sen jälkeen aineiston hankintatavat ja lopuksi tutkimuksen osallistajat.

3.1.1 Kokonaisaineisto ja tutkimusaineisto

Pääasiallisen tutkimusaineiston muodostavat puolistrukturoidut teemahaastattelut, jotka toteutin kahtena ajankohtana, kotoutumiskoulutuksen loppuvaiheessa sekä vuosi kotoutumiskoulutuksen jälkeen. Ensimmäiselle haastattelukierrokselle (ks. liite 7) osallistui 18 henkilöä ja toiseen haastatteluun (ks. liite 9) 11 henkilöä. Toinen keskeinen aineisto tutkimuksessani on osallistujien piirroksiset eli visuaaliset narratiivit (ks. liite 3), joita kielentutkijat ovat viime vuosina hyödyntäneet aineistonkeruumenetelmänä (ks. esim. Kalaja, Dufva & Alanen 2013; Kalaja & Pitkänen-Huhta 2018; Scotson 2018b). Visuaalisia narratiiveja on käytetty tutkittaessa kielen oppimista (esim. Kalaja, Alanen & Dufva 2008; Skinnari 2012), opettajaksi opiskelevien käsityksiä (esim. Alanen, Kalaja & Dufva 2013; Mäntylä & Kalaja 2017) sekä monikielisyyttä (esim. Pietikäinen, Alanen, Dufva, Kalaja, Leppänen & Pitkänen-Huhta 2008; Pitkänen-Huhta & Rothoni 2018). Visuaalisten narratiivien käyttö tutkimuksessa perustuu oletukseen siitä, että tutkimuksen osallistuja kuvaa piirroksessaan tilanteen, joka on hänelle tyyppinen tai merkityksellinen. Tavoitteena on edesauttaa kokemusten ilmaisua ja nostaa esiin käsityksiä ja tunteita, joita voi olla vaikea kielentää. Visuaalisia tutkimusmenetelmiä on käytetty myös silloin, kun ikä tai yhteisen kielen puuttuminen aiheuttavat vuorovaikutusongelmia ja visuaalisia menetelmiä onkin hyödynnetty esimerkiksi lasten käsitysten ja monikielisuuden tutkimuksissa (esim. Melo-Pfeifer 2017). Teksti ja kuva tarjoavat erilaisia ilmaisun mahdollisuuksia.

Kuva voi tuottaa aineistoa, joka on hankala pukea sanoiksi, mutta toisaalta kuvassa voi olla vaikea ilmaista psyykkisiä prosesseja kuten esimerkiksi toivomista tai pelkäämistä. Tässä tutkimuksessa piirrostehtävän yhteydessä oli tilaa selitykselle, jolloin kuva ja teksti loivat merkitykset yhdessä. Kuten Alanen ym. (2013, 54) toteavat, piirroksiin vaikuttavat oppijan piirtämistaito- ja halu eli visuaalisten narratiivien käyttö tutkimusmenetelmänä riippuu myös osallistujien suhtautumisesta tehtävän tekemiseen.

Haastattelujen ja visuaalisten narratiivien lisäksi tutkimuksen osallistujat täyttivät kyselyn (ks. liite 2) ja tekivät kirjoitustehtävän (ks. liite 4), jossa kertoivat kielenoppimisestaan ja -käyttämistään apukysymysten avulla. Kyselyä ja kirjoitustehtävää käytin ennen kaikkea taustatietojen keräämiseksi sekä teemahaastattelurungon suunnittelussa. Osa osallistujista tallensi ennen haastattelua onnistuneita ja epäonnistuneita kielenkäyttökokemuksiaan (ks. liite 6), joista myös keskustelimme haastattelussa. Haastattelujen välissä kartoitin osallistujien sen hetkistä tilannetta ja suomen kielen käyttämistä sähköpostikyselyllä (ks. liite 8). Taulukosta 2 ilmenee tutkimuksen kokonaisaineisto, keruuajankohta, osallistujamäärä, analyysitapa sekä se, missä osatutkimuksessa olen kutakin aineistotyyppiä hyödyntänyt.

TAULUKKO 2 Kokonaisaineisto.

Aineisto	Keruuajankohta	Osallistujia	Analyysi	Osatutkimukset
Kysely (liite 2)	huhti-kesäkuu 2017	77	Sisällönanalyysi	Osatutkimus I Osatutkimus II Osatutkimus III
Piirrostehtävät (liite 3)	huhti-kesäkuu 2017	59	Sisällönanalyysi, Narratiivisten prosessien analyysi	Osatutkimus I Osatutkimus III
Kirjoitustehtävä (liite 4)	huhti-kesäkuu 2017	55	Sisällönanalyysi	Osatutkimus II Osatutkimus III
Tallennetut kokemukset (liite 6)	touko-elokuu 2017	11	Sisällönanalyysi	Osatutkimus II Osatutkimus III
Haastattelu 1 (liite 7)	touko-elokuu 2017	18	Sisällönanalyysi, Positioanalyysi	Osatutkimus I Osatutkimus II Osatutkimus III
Sähköpostikysely (liite 8)	joulukuu 2017–tammikuu 2018	14	Sisällönanalyysi	Osatutkimus III
Haastattelu 2 (liite 9)	touko-elokuu 2018	11	Sisällönanalyysi	Osatutkimus III

Koska tähän väitöstutkimukseen sisältyy vain kolme osatutkimusta, ainoastaan osa kerätystä aineistosta on raportoitu osatutkimuksissa ja osa kokonaisaineistosta jäi toistaiseksi hyödyntämättä yksityiskohtaisesti. Aineistojen rooli kussakin osatutkimuksessa ilmenee taulukosta 3, jossa tutkimusaineisto on eriteltyä

osatutkimuksittain. Osatutkimuksessa I pääasiallisen tutkimusaineiston muodostivat 59 osallistujan tekemät piirrostehtävät (n=102). Lisäksi käytin aineistona niitä haastattelujen 1 kohtia, joissa haastateltavat kertoivat piirroksistaan. Osatutkimuksessa II raportoin haastattelujen 1 tulokset 17 haastateltavan osalta. Ensimmäisiin haastatteluihin osallistui 18 henkilöä, mutta rajasin osatutkimuksen II analyysistä pois virolaisen haastateltavan, sillä hän oli asunut Suomessa jo useita vuosia. Toiselle haastattelukierrokselle osallistui 11 haastateltavaa, mutta osatutkimuksessa III raportoin ainoastaan kahden avainosallistujan tuottaman aineiston; siten yhdeksän osallistujan sähköpostikyselyn ja haastattelun 2 tulokset jäivät osatutkimuksissa kokonaan esittelemättä.

TAULUKKO 3 Osatutkimusten aineisto.

Osatutkimus	Tuloksissa raportoitu tutkimusaineisto	Tausta-aineisto
Osatutkimus I Scotson 2018b Toimijuus visuaalisissa narratiiveissa	piirrostehtävät (n=102), haastattelu 1 (n=18) piirrostehtävien osalta, osallistujien (n=59) taustatiedot kyselystä	haastattelujen suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnetty kysely (n=18), kirjoitustehtävä (n=18), tallennetut kokemukset (n=11)
Osatutkimus II Scotson 2018a Kielivalinnat vuorovaikutuksessa	haastattelu 1 (n=17), osallistujien (n=17) taustatiedot kyselystä	haastattelujen suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnetty kysely (n=17), kirjoitustehtävä (n=17), piirrostehtävät (n=34), tallennetut kokemukset (n=11)
Osatutkimus III Scotson 2019 Tunteet, käsitykset ja toimijuus	kahden avainosallistujan kysely (n=2), piirrostehtävät (n=4), kirjoitustehtävä (n=2), tallennetut kokemukset (n=1), haastattelu 1 (n=2), sähköpostikysely (n=2), haastattelu 2 (n=2)	muiden haastatteluun 2 osallistuneiden kysely (n=9), kirjoitustehtävä (n=9), piirrostehtävät (n=18), haastattelu 1 (n=11), tallennetut kokemukset (n=6), sähköpostikysely (n=9), haastattelu 2 (n=9)

Kokonaisaineistosta jäi systemaattisesti raportoimatta myös kyselyaineisto ja kirjoitustehtävät. Kyselyaineistosta sain kuitenkin osallistujien taustatiedot, ja kyselyaineisto sekä kirjoitustehtävät viitoittivat haastattelurungon suunnittelua ja taustoittivat haastattelukysymyksiä haastatteluihin osallistuneiden osalta. Myös tallennetuista kokemuksista keskusteltiin ensimmäisessä haastattelussa. Tässä väitöskirjassa käyttämättä jäänyttä aineistoa on mahdollisuus hyödyntää myöhemmin, ja palaan asiaan luvussa 5.4. esitellessäni jatkotutkimuksen aiheita.

3.1.2 Aineiston hankinta

Keräsin tutkimusaineiston aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opiskelijoilta. Osallistujien kartoittaminen käynnistyi siten, että otin yhteyttä

pääkaupunkiseudun kotoutumiskoulutusta järjestäviin oppilaitoksiin talvella 2017. Koska halusin tutkimukseeni englantia osaavia korkeakoulutettuja henkilöitä, etsin nimenomaan nopeasti eteneviä ryhmiä, joita löytyikin kahdesta eri oppilaitoksesta yhteensä viisi ryhmää. Seuraavaksi lähestyin ryhmien opettajia sähköpostitse ja pyysin heidän lupansa aineiston keräämiseen luokassa. Kaikki opettajat suostuivat yhteistyöhön, ja sovin kunkin opettajan kanssa päivän ryhmien tapaamiselle.

Aineistonkeruuni ensimmäinen vaihe ajoittui kaikissa ryhmissä ennen kuudesta kahdeksaan viikkoa kestävästä työharjoittelujaksosta. Osallistujat olivat tuolloin opiskelleet suomea noin yhdeksän kuukautta ja heidän suomen kielen taitonsa oli tasolla A2.2–B1.2. Aineistonkeruuni eteni kaikissa ryhmissä lähes samalla tavalla ja vierailin kussakin ryhmässä kaksi tai kolme kertaa. Ensimmäisellä kerralla esittelin itseni ja jaoin opiskelijoille esittelypaperin, jossa oli tietoa tutkimuksestani suomeksi ja englanniksi (ks. liite 1). Luimme paperissa olevan tekstin yhdessä ja opiskelijat saivat halutessaan esittää kysymyksiä. Seuraavaksi annoin kyselylomakkeen (ks. liite 2) opiskelijoiden täytettäväksi ja yksittäisiä opiskelijoita lukuun ottamatta lähes kaikki olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Kyselyyn vastasi yhteensä 77 opiskelijaa, joilla oli oman ilmoituksensa mukaan korkeakoulututkinto tai -opintoja. Kyselyssä kartoitin osallistujien taustatietojen lisäksi kielen oppimiseen ja käyttöön liittyviä käsityksiä.

Kyselyn jälkeen teetin osallistujille piirrostehtävän, jossa pyysin osallistujia piirtämään kaksi kuvaa otsikoilla ”Minä suomen kielen käyttäjänä” ja ”Minä suomen kielen käyttäjänä tulevaisuudessa” (ks. liite 3). Jaoin oppijoille kaksi A4-paperia, jossa oli tehtävänanto suomeksi ja englanniksi sekä kehys piirrosta varten. Kehyksen alapuolella oli viisi tyhjää riviä, johon pyysin osallistujia kirjoittamaan lyhyen selityksen kuvasta suomeksi tai englanniksi. Neljässä ryhmässä osallistujat vastasivat ensin kyselyyn, jonka jälkeen he tekivät molemmat piirrostehtävät. Osallistujat käyttivät omia lyijy- tai mustekyniään. Käytännön syistä kyselyyn ja piirrostehtävään käytettävissä ollut aika oli yhteensä noin 60 minuuttia, joka riitti hyvin tehtävien tekemiseen, ja suurin osa osallistujista sai tehtävät valmiiksi nopeammin. Piirrostehtävät teki yhteensä 59 osallistujaa. Yhdessä 12 henkilön ryhmässä annoin opettajan toiveesta piirroset tehtäväksi kotiin ja vain kuusi henkilöä palautti ne.

Toisella tapaamiskerralla opiskelijat tekivät kirjoitustehtävän (ks. liite 4). Jos ryhmässä oli opiskelijoita, jotka eivät olleet paikalla ensimmäisellä kerralla, annoin heille tällä kerralla tehtäväksi kyselyn ja piirrostehtävät. Toisella kerralla ryhmistä myös puuttui henkilöitä, jotka olivat olleet paikalla ensimmäisellä kerralla. Kirjoitustehtävässä pyysin osallistujia kirjoittamaan itsestä kielenoppijana ja -käyttäjänä suomeksi tai englanniksi. Tekstin tuottamista helpottamassa oli apukysymyksiä. Tehtävään oli varattu aikaa noin 45 minuuttia.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla kerroin opiskelijoille etsiväni haastateltavia tutkimukseeni. Jaoin jokaiselle tutkimusluvan (ks. liite 5), jonka halukkaat osallistujat palauttivat allekirjoitettuna. Kaiken kaikkiaan kiinnostuksensa osallistua haastatteluihin ilmoitti 28 henkilöä. Lisäksi kolme vastaajaa kirjoitti tutki-

muslupaansa olevansa käytettävissä haastatteluun, mikäli osallistujia ei ilmoit-taudu riittävästi. Haastatteluihin osallistujat valitsin halukkaiden joukosta siten, että edustus oli mahdollisimman kattava sekä kotimaan että sukupuolen osalta; siten viisi venäläistä naista jäi haastatteluun valittujen ulkopuolelle. Toisella tai kolmannella tapaamiskerralla kokosin kussakin ryhmässä haastatteluihin valitut osallistujat yhteen ja annoin enemmän tietoa haastattelusta. Lisäksi esitin toivo-muksen, että jokainen haastateltava tallentaisi kokemuksiaan suomen kielen käyttämisestä kirjoittaen, piirtäen, valokuvaten tai videokuvaten ennen haastat-telua ja annoin kaikille ohjeen kokemusten tallentamiseksi (ks. liite 6). Tavoit-teena oli, että osallistujat tallentaisivat kolmen viikon aikana ainakin viisi onnis-tunutta ja viisi epäonnistunutta kielenkäyttökokemusta. Aineistonkeruun ajan-kohta oli tarkoituksella ajoitettu niin, että kokemusten tallentaminen ja haastat-telut olivat työharjoittelun aikana.

Kaikki haastatteluihin osallistumisesta kiinnostuneet antoivat yhteystie-tonsa ja sovin haastattelun jokaisen kanssa sähköpostitse. Viiden osallistujan kanssa sähköpostiviestittely ei johtanut tapaamiseen pääasiassa osallistujan kii-reiden vuoksi, joten kaiken kaikkiaan haastattelin 18 osallistujaa. Haastattelut to-teutettiin touko-elokuussa 2017, ja haastatteluhetkellä osallistujat olivat opiskel-leet kotoutumiskoulutuksessa noin kymmenen kuukautta. Haastateltavat saivat valita itselleen sopivan tapaamispaikan; osan tapasin oppilaitosten tiloissa, osan kahviloissa, osan kirjastojen ryhmätyöhuoneissa ja osan työharjoittelupaikoissa, sillä osallistujat suorittivat haastatteluhetkellä työharjoittelua lukuun ottamatta yhtä osallistujaa, joka oli juuri lopettanut työharjoittelunsa. Haastattelun muoto oli puolistrukturoitu teemahaastattelu ja haastattelurungon suunnittelussa käy-tin kyselystä, piirrostehtävästä ja kirjoitustehtävästä saamiani taustatietoja (ks. liite 7). Haastattelin osallistujat itse ja he saivat valita, puhuvatko haastattelussa suomea vai englantia. Kolme haastattelua käytiin lähes kokonaan suomeksi, kah-deksan haastattelua englanniksi ja seitsemässä haastattelussa kielinä olivat sekä suomi että englantia (ks. taulukko 4). Tallensin haastattelut kahdella digitaalisella sanelimella. Haastatteluteemojen käsittelyjärjestys vaihteli keskustelun mukaan. Haastattelussa käsiteltiin myös kunkin osallistujan kyselylomakkeessa ja kirjoj-tustehtävässä ilmenneitä asioita sekä piirrostehtäviä. 11 osallistujaa toimitti tal-lentamiaan kokemuksia ennen haastattelua; 9 lähetti kirjoitetut kokemukset sähköpostitse, yksi puhumansa kokemukset äänitiedostona ja yhdeltä opiskelijalta hain käsinkirjoitetut kokemukset. Keskustelimme näistä kokemuksista haastat-telussa.

Haastattelu on tyypillinen tapa hankkia aineistoa laadullisessa tutkimuk-sessa ja haastattelua käytetään usein nimenomaan kokemusten ja käsitysten tut-kimiseen (Silverman 2010, 110, 123). Kuten Eskola ja Suoranta (2001, 16) toteavat, laadullisen aineiston tarkoituksena on tuottaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tietyissä kontekstissa. Haastatteluaineisto ei ole kuitenkaan suora heijastus haas-tateltavien sisäisestä maailmasta, vaan hänen representaationsa kokemuksista, näkemyksistä tai mielipiteistä eli määrättyssä tilanteessa tuotettu versio todelli-suudesta (Silverman 2010, 117). Lisäksi haastattelun molemmat osapuolet luovat

merkityksiä yhdessä: haastattelija on aktiivinen osallistuja, joka ohjaa haastattelutavan puhetta kysymyksillään. Siten tutkijan omat tavat ymmärtää asioita vaikuttavat haastattelun kulkuun ja hankittuun aineistoon. Haastattelussa on aina läsnä valtasuhde, sillä vaikka haastattelu olisi keskustelunomainen, haastattelija kuitenkin kontrolloi tilannetta. (Rastas 2005, 93–94; Silverman 2010, 112, 118.) Onnistuneen haastattelun edellytys on luottamuksellisen suhteen rakentuminen haastateltavan kanssa. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 42) mukaan luottamuksen syntyminen haastattelussa edellyttää sekä haastattelulle tyypillisen roolijaon ylläpitämistä että empatian osoittamista ja yhteisyyden rakentamista.

Koin haastattelutilanteet luontevina, koska minulle on kertynyt paljon kokemusta haastatteluista työssäni aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa työelämäohjaajana sekä arvioinnin asiantuntijana ja haastattelijana Testipisteessä – aikuisten maahanmuuttajien kielitaidon arviointikeskuksessa. Kaikki haastatteluihin osallistuneet puhuivat englantia paremmin kuin suomea ja englantia oli heille aktiivinen käyttökieli Suomessa. Osa osallistujista halusi puhua haastattelussa suomeksi, mutta tarvittaessa kävimme merkitysneuvotteluja englanniksi. Kaiken kaikkiaan haastattelut etenivät sujuvasti ja hyvässä yhteisymmärryksessä. Luottamussuhteen rakentuminen on haastattelun onnistumisen kannalta keskeistä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41) ja tätä edesauttoi se, että olin tavannut kaikki haastateltavat kaksi tai kolme kertaa ennen haastattelutilannetta. Haastattelijana koin haastattelujen ilmapiirin ystävälliseksi ja vapautuneeksi, vaikka käsittelimme haastateltavan henkilökohtaisia asioita, joihin saattoi liittyä voimakkaita tunteita. Välillä haastateltava ei täysin ymmärtänyt kysymystäni ja tarvittaessa muotoilin sen uudelleen. Jos jokin asia jäi itselleni epäselväksi, kysyin tarkennusta. Haastatteluja litteroidessani huomasin kuitenkin pari satunnaisista kohtaa, joissa haastateltava oli ymmärtänyt kysymykseni vain osittain tai olin itse käsittänyt vastauksen puutteellisesti; esimerkiksi eräässä haastattelutilanteessa luulin haastateltavan puhuvan kumppanistaan, vaikka hän kertoi ystävästään. Koska osallistujat olivat korkeakoulutettuja ja akateeminen maailma oli heille tuttu, monet olivat aidosti kiinnostuneita tutkimuksestani ja hyvin halukkaita auttamaan, mikä edesauttoi aineiston hankintaa. Kuten Rastas (2005, 87–88) toteaa, haastattelun osapuolten samantyyppiset kokemukset voivat auttaa yhteisymmärryksen syntymistä ja luottamuksen rakentumista. Pyrin luomaan yhteyden haastateltaviin kertomalla omista kieliopinnoistani Espanjassa, ja kokemusmaailmamme kohtasivat myös siten, että monet haastateltavat olivat kouluukseltaan lingvistejä.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan minun oli tarkoitus haastatella osallistujat kolme kertaa, mutta koska aineistoa kertyi runsaasti, päätin korvata keskimäisen haastattelun sähköpostikyselyllä, jonka lähetin kaikille haastatelluille joulukuussa 2017. Sähköpostikyselyssä kartoitin osallistujien senhetkistä tilannettaan ja suomen kielen käyttämistä (ks. liite 8). Kyselyn palautti 14 osallistujaa joulukuun 2017 tai tammikuun 2018 aikana. Toisen haastattelukierroksen järjestin ottamalla sähköpostitse yhteyttä henkilöihin, jotka osallistuivat ensimmäiselle haastattelukierrokselle, ja heistä 11 lupautui toiseen haastatteluun. Ensimmäisten haastattelujen tavoin toisen haastattelun muotona oli puolistrukturoitu

teemahaastattelu suomeksi tai englanniksi (ks. liite 9; taulukko 4). Hyödynsin haastattelussa kunkin henkilön kohdalla aiemmin kertynyttä aineistoa. Myös toisella haastattelukierroksella osallistujat saivat itse valita haastattelun kielen sekä tapaamispaikan.

3.1.3 Osallistujat

Tutkimuksen osallistujat opiskelivat aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa pääkaupunkiseudulla. He olivat peräisin kahdesta eri oppilaitoksesta viidestä nopeasti etenevästä ryhmästä. Kyselyvastauksen palautti yhteensä 77 opiskelijaa, joilla oli oman ilmoituksensa mukaan korkeakoulututkinto tai -opintoja sekä englannin kielen osaamista. Heistä 70 prosenttia (n=54) oli naisia ja 30 prosenttia (n=23) miehiä. Noin 40 prosentilla vastaajista (n=31) oli suomalainen kumppani; tosin kahdeksan osallistujaa jätti vastaamatta kysymykseen. Hie-man yli puolet osallistujista (n=39) oli iältään 30-39-vuotiaita, 40 prosenttia (n=31) 20-29 vuotiaita, viiden osallistujan ikä oli 40-49 vuotta, yksi osallistuja oli yli 50-vuotias ja yksi jätti ikänsä kertomatta. Osallistujat edustivat yhteensä 33 eri äidinkieltä, tosin seitsemän osallistujaa mainitsi kaksi äidinkieltä. Kolmasosa osallistujista (n=26) puhui äidinkielenään venäjää, kiinankielisiä ja espanjankielisiä oli molempia seitsemän osallistujaa (9 %) ja englantia äidinkielenään puhuvia neljä henkilöä (5 %). Lisäksi arabian ilmoitti äidinkielekseen 3 henkilöä (4 %), samoin viron. Osallistujat olivat asuneet Suomessa kyselyyn vastatessaan kahdeksasta kuukaudesta yhdeksään vuoteen, keskimäärin 1,5 vuotta; yhdeksän vuotta Suomessa asunut henkilö oli asunut Suomessa lapsena kahdeksan vuotta. Yli puolet opiskelijoista (n=42) ilmoitti englannin kielen taitonsa olevan vähintään edistyneellä tasolla. Keskitasoisesti englannin hallitsi vajaa kolmasosa vastaajista (n=23), ja 16 prosenttia (n=9) ilmoitti englannin kielen taitonsa olevan perustasoa. Ainoastaan kolme vastaajaa (4 %) kertoi hallitsevansa englannista vain alkeet. Lähes kaksi kolmasosaa (n=46) osallistujista osasi äidinkieltä, englannin ja suomen lisäksi vielä yhtä tai useaa vierasta kieltä. Vastaajien syyt muuttaa Suomeen olivat moninaisia ja useilla osallistujilla syitä oli useampi kuin yksi. Näistä 77 kyselyyn vastanneesta osallistujasta piirrostehtävät palautti 59 henkilöä ja kirjoitustehtävän 55 henkilöä.

Ensimmäisiin haastatteluihin osallistuneet 18 henkilöä peitenimineen on esitelty taulukossa 4. Suomalainen kumppani oli yhdellätoista osallistujalla. Yksi haastatelluista (Mark) puhui englantia äidinkielenään ja yksi (Celia) ilmoitti englannin kielen taitonsa olevan keskitasoa. Muilla oli edistynyt englannin kielen taito. Taulukosta 4 ilmenee osallistujien sukupuoli, kotimaa, äidinkieli, ikä ja Suomessa asumisen pituus haastatteluhetkellä. Miehiä haastatelluista oli neljä ja suurin osa osallistujista oli iältään 20-39-vuotiaita. Ensimmäiseen haastatteluun osallistuneista toiseen haastatteluun suostui 11 henkilöä. Taulukosta 4 selviää kunkin osallistujan tuottama aineisto ja se, mitä kieltä he käyttivät tehtävissä ja haastatteluissa.

Osatutkimuksen II aineistossa oli mukana 17 ensimmäiseen haastattelukierrokseen osallistuneista, sillä jätin analyysistä pois virolaisen osallistujan, koska hän oli asunut Suomessa huomattavasti kauemmin kuin muut osallistujat.

Osatutkimuksessa III valitsin kaksi avainosallistujaa, joiden kautta esittelin tutkimuksen tulokset. Avainosallistujat Anna ja Sofia olivat kumpikin lingvistejä ja työskennelleet koulutusta vastaavissa tehtävissä ennen Suomeen muuttamistaan. Lisäksi molemmilla oli suomalainen kumppani ja paljon tilaisuuksia käyttää suomea arkielämässään. Anna oli asunut Suomessa kahdeksan kuukautta ennen ensimmäistä haastattelua. Hänellä on korkeakoulututkinto englannin ja saksan kielestä ja hän oli työskennellyt Venäjällä vieraiden kielten opettajana ja kääntäjänä. Hänellä oli inkerinsuomalaiset sukujuuret, joiden ansiosta hän pystyi saapumaan Suomeen paluumuuttajana suoritettuaan ensin hyväksyttävästi suomen kielen testin Venäjällä. Annan äidinkieli oli venäjä, eikä hänelle puhuttu inkerinsuomea kotona, mutta hän oli opiskellut suomea Venäjällä läpäistäkseen kielitestin. Anna muutti Suomeen, koska halusi avioeronsa jälkeen aloittaa uuden elämän kahden lapsensa kanssa. Venezuelasta kotoisin oleva Sofia puolestaan muutti Suomeen suomalaisen aviomiehensä vuoksi. Hän oli asunut Suomessa noin 1,5 vuotta ennen ensimmäistä haastattelua. Sofialla oli korkeakoulututkinto kääntämisestä ja tulkkauksesta, kielinä englanti ja ranska. Ennen Suomeen muuttamistaan hän oli työskennellyt muun muassa kääntäjänä sekä espanjan, englannin ja ranskan opettajana.

TAULUKKO 4 Haastatteluihin osallistuneet.

Nimi	Sukupuoli	Kotimaa/äidinkieli	Ikä	Suomessa asuminen	Suomalainen kumppani	Tallennetut kokemukset	Haastattelu 1	Sähköposti-kysely	Haastattelu 2
Alina	nainen	Venäjä/venäjä	30–39	22 kk	x	suomi	suomi	suomi	suomi
Anna	nainen	Venäjä/venäjä	30–39	8 kk	x	englanti	englanti	englanti	suomi
Bianca	nainen	Espanja/espanja	20–29	21 kk	x	-	suomi, englanti	-	-
Celia	nainen	Brasilia/portugali	30–39	14 kk	-	englanti	englanti, suomi	suomi	suomi
Christina	nainen	Espanja/espanja	30–39	23 kk	-	englanti	englanti	englanti	suomi
Daniela	nainen	Bulgaria/bulgaria	20–29	21 kk	-	englanti	suomi, englanti	suomi	suomi
Emilija	nainen	Kroatia/kroatia	30–39	13 kk	x	englanti	englanti	englanti	-
Eric	mies	Iso-Britannia/englanti	30–39	21 kk	x	englanti	englanti, suomi	suomi	-
Irina	nainen	Venäjä/venäjä	20–29	13 kk	-	suomi	suomi	-	-
Jelena	nainen	Venäjä/venäjä	50–59	19 kk	-	-	englanti	englanti, suomi	suomi
Lin	nainen	Kiina/kiina	20–29	28 kk	x	englanti	englanti	suomi	suomi
Martin	mies	Viro/viro	20–29	96 kk	-	-	suomi	suomi	-
Miguel	mies	Kuuba/espanja	40–49	17 kk	x	-	englanti, suomi	-	-
Rashid	mies	Pakistan/pashtu	30–39	16 kk	x	-	englanti	englanti	suomi
Rita	nainen	Iran/farsi, persia	20–29	14 kk	-	suomi	suomi, englanti	suomi	suomi
Rosa	nainen	Filippiinit/filipino	20–29	10 kk	x	-	suomi, englanti	suomi	suomi
Sanja	nainen	Serbia/serbia, kroatia	30–39	19 kk	x	englanti	englanti	-	-
Sofia	nainen	Venezuela/espanja	20–29	18 kk	x	-	englanti	englanti	englanti

3.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Tämän väitöskirjan kokonaisuaineisto koostuu kyselystä, piirrostehtävistä, kirjoitustehtävästä, tallennetuista kokemuksista, haastatteluista sekä sähköpostikyselystä. Alaluvussa 3.2.1 valotan, miten käsittelin tutkimusaineistoa ja sen jälkeen alaluvuissa 3.2.2 ja 3.2.3 avaan aineiston analyysimenetelmät. Analysoin kaikkea keräämäni aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2009) kautta. Esittelen teoriaohjaavan sisällönanalyysin sekä osatutkimuksessa II hyödyntämäni positioanalyysin (Davies & Harré 1990; van Langenhove & Harré 1999) luvussa 3.2.2. Piirrostehtävien analyysissa käytin lisäksi Kressin ja van Leeuwenin (2006) semioottista mallia kuvien tulkinnasta, jota selvitän tarkemmin alaluvussa 3.2.3.

3.2.1 Aineiston käsittely

Aineiston käsittelyyn ja jäsentelyyn käytin apuna Microsoft Officen Excel- ja Word-ohjelmia. Kyselyvastaukset kirjoitin taulukkomuotoon ensin kunkin viiden ryhmän osalta ja sen jälkeen yhdistelin vastauksia saadakseni kokonaiskuvan aineistosta. Käsin kirjoitetut kirjoitustehtävät kirjoitin itse puhtaaksi Wordilla. Piirrostehtävistä selityksineen otin kopiokoneella kopiot, joihin oli mahdollista tehdä merkintöjä. Piirrostehtävien erittelyssä hyödynsin Excelin taulukointia. Piirrostehtävien analyysissa oli mukana 52 opiskelijalta yhteensä 102 piirrosta, joista tulevaisuuteen viittaavia piirroksia oli yhteensä 55 ja nykyhetkeä kuvaavia piirroksia oli 47. Seitsemän opiskelijaa kuvasi piirroksissaan itseään kielen käyttäjänä metaforisesti; nämä kuvat jätin analyysin ulkopuolelle, koska abstraktiotasonsa vuoksi ne olivat hyvin tulkinnanvaraisia ja hankala eritellä.

Ennen haastattelua tallennetuista 11 osallistujan kokemuksesta 9 toimitettiin sähköpostitse eli sain kopioitua ne suoraan tiedostoon. Yhdet käsikirjoitetut kokemukset kirjoitin itse. Yksi osallistuja toimitti sähköpostitse nauhoittamaansa puhetta, jonka litteroin. Sähköpostikyselyiden vastaukset siirsin suoraan Wordiin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Ensimmäisten haastattelujen kesto vaihteli 53 minuutista 142 minuuttiin, ja ensimmäisten haastattelujen yhteenlaskettu kesto oli 25 tuntia 12 minuuttia. Toiset haastattelut vaihtelivat pituudeltaan 82 minuutista 34 minuuttiin; yhteensä ne kestivät 10 tuntia 43 minuuttia. Haastatteluaineistoa kertyi siis yhteensä 35 tuntia 55 minuuttia. Haastatteluja oli yhteensä 29; käytin litteroinnissa apuna ulkopuolisia tahoja ja litteroin itse yhdeksän haastattelua. Koska tarkastelin aineistosta ennen kaikkea puheen sisältöä enkä kielen piirteitä, tyydyin karkeaan litterointiin eli litteraattiin ei merkitty esimerkiksi taukoja tai painotuksia.

3.2.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi ja positioanalyysi

Aineiston analysoinnissa tavoitteena on aineiston abstrahointi eli aineisto järjestetään siten, etteivät siitä tehdyt johtopäätökset edusta yksittäistapauksia, vaan

tulokset on siirretty yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen 2011, 255). Kuten Metsämuuronen (2011, 254) toteaa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat osittain yhtä aikaa. Omassa tutkimuksessani tämä näkyi muun muassa siten, että analysoin alustavasti kyselylomakkeen vastauksia ja kirjoitustehtäviä rakentaessani teemahaastattelun runkoa. Olen käyttänyt koko tutkimusaineistoni analysoinnissa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa teoria ja aineisto keskustelevat keskenään kaikissa analyysin vaiheissa eli aineiston pelkistämässä, teemoittelussa sekä käsitteellistämässä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, sisällönanalyysin avulla tutkija pyrkii tekemään luotettavia johtopäätöksiä erityyppisistä aineistoista pilkkomalla, käsitteellistämällä ja järjestämällä aineiston uudelleen merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi. Haastatteluaineistoon perehdyin lukemalla litteroinnit tarkasti läpi useaan otteeseen ja kuuntelemalla samanaikaisesti haastatteluja. Tässä tutkimuksessa hyödynsin teemoittelua (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173) eli etsin aineiston analyysivaiheessa aineistosta tutkimuskysymyksiini ja teoriaan liittyviä olennaisia teemoja, jotka ilmenivät usein. Aineiston teemoittelussa esiintyi luonnollisesti haastatteluissa käsiteltyjä teemoja, mutta aineistosta nousi esiin myös muita teemoja. Aineistossa toistuvat teemat merkitsin tekstiin eri värein tai jäsensin eri koodien alle. Käytännössä loin siis yläkategorian, joka kattoi eri esimerkit (ks. Schreier 2014). Esimerkiksi osatutkimuksessa III (Scotson 2019) analyysivaiheen yksi yläkategoria oli ”toimijuus” ja alakategoria ”toimijuutta rajoittavat tekijät”. Haastateltavat kielensivät samansisältöisen asian eri tavoin, ja analyysissa ryhmittelin ja luokittelin samansisältöiset ilmaukset saman koodin alle. Olennaista aineiston analyysissä oli myös teemojen välisten yhteyksien tarkastelu suhteessa toisiinsa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 174). Vaikka teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet ovat osin valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä aiemman teorian ja tutkimuksen pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117), lähestyin aineistoa sen omilla ehdoilla. Käytännössä otin analyysiin mukaan teemoja, jotka nousivat analyysin edetessä esiin aineistosta. Aiempi tieto ohjasi ja auttoi analyysia, mutta tavoitteena oli laajentaa ja paikoin kyseenalaistaa aiempaa tietoa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Aineiston analyysi oli siis syklinen prosessi, jossa kävin aineistoa läpi useita kertoja ja luokittelu sekä tutkimuskysymykset täsmentyivät matkan varrella. Tulkintavaiheessa liitin havainnot teoriaan ja aiempaan tutkimukseen.

Seuraavassa alaluvussa 3.2.3. esittelemäni Kressin ja van Leeuwenin (2006) malli kuvien tulkinnasta keskittyy kuvassa näkyvään toimintaan. Piirrosten selityksissä ilmeni kuitenkin monia keskeisiä asioita, jotka osallistujat olivat jättäneet piirtämättä kuvaan. Sen vuoksi analysoin osatutkimuksessa I piirroksia myös sisällönanalyysillä siten, että tarkastelussa oli mukana sekä piirros että siitä kirjoitettu sanallinen selitys. Kuvien ja sisällön analyysissä toteutin määrällistä analyysiä sisällön teemojen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 120). Analyysi eteni niin, että ensin koodasin ja luokittelin aineiston, jonka jälkeen kvantifioin sen eli laskin kuinka monta kertaa sama asia esiintyy piirroksissa, selityksissä tai molemmista. Esimerkiksi jos oppija on piirtänyt kuvaan itsensä yksin, mutta muita ihmisiä on

mainittu selityksessä, koodasin piirroksen muita ihmisiä mainittu -luokkaan. (ks. Scotson 2018b.)

Tässä väitöskirjassa olen käyttänyt alaluvussa 2.4 esittelemääni positiointi-teoriaa myös analyysin välineenä tarkastellessani osatutkimuksessa II, millaisia positioita vuorovaikutustilanteissa ilmenee (ks. alaluku 4.2; Scotson 2018a). Henkilöllä voi olla monta erilaista positiota suhteessa samaan ilmiöön (van Langenhove & Harré 1999, 196) eli tässä tapauksessa kielivalintoihin vuorovaikutustilanteissa. Kuten Bamberg (2004, 135–136) toteaa, positiot vuorovaikutuksessa voivat olla henkilön itsensä ottamia tai puheukumppanin antamia. Analysoin aineistosta, millaisia positioita osallistujat kuvasivat ottaneensa itselleen, antaneensa toisille ja minkälaiseen itseen kohdistuvaan positiointiin kertoivat suostuneensa ja mitä vastustaneensa. Positioinnin kautta tarkastelin, miten henkilöiden toimijuus ilmeni suhteessa positioihin.

3.2.3 Kressin ja van Leeuwenin malli kuvien tulkinnasta

Kuten edellisessä luvussa esittelin, olen analysoinut piirroksia ja niissä esitettyjä selityksiä sisällönanalyysillä. Osatutkimuksessa I (Scotson 2018b) tarkastelin kuvissa esiintyvää toimintaa myös Kressin ja van Leeuwenin (2006) kehittämän kuvan kieliopin avulla, jota ovat aiemmin visuaalisten narratiivien tulkinnassa käyttäneet osittain Alanen ym. (2013). Kuvan kieliopin taustalla on M.A.K Hallidayn sosiaalisemiotiikka ja systeemis-funktionaalinen kieliteoria. Kressin ja van Leeuwenin (2006) kuvan kieliopin avulla voi tarkastella, miten kuvassa esitetään visuaalisesti eri elementtien välistä vuorovaikutusta. Kuvan representatiofunktion kautta henkilö jäsentää kokemuksiaan sekä tulkitsee todellisuutta (Luukka 2002, 102), joten analyysissäni keskityin kuvan representatiofunktioon. Representoitu osallistuja eli kuvassa näkyvä ihminen, esine tai paikka on kuvien tulkinnan kannalta keskeinen käsite (Kress & van Leeuwen 2006, 48). Osallistuja representoi itsensä kielenkäyttäjänä piirtämässään kuvissa ja samalla tekee näkyväksi tärkeät kielenkäyttötilanteet.

Kressin ja van Leeuwenin (2006, 59) mukaan kuvista voi erottaa erilaisia narratiivisia prosesseja, jotka ilmaisevat kuvassa esiintyvää toimintaa, tekemistä ja tapahtumista. Narratiiviset prosessit ovat toimijuuden kannalta olennaisia, sillä ne ovat ikään kuin sanallisen esityksen toimintaverbin vastineita. Narratiivisissa prosesseissa toimintaa ilmaisee vektori, joka yhdistää osallistujat luomalla linjan osallistujien välille. Vektorit voivat syntyä vartaloista, raajoista tai käytössä olevista esineistä sekä nuolista tai viivoista. Narratiiviset prosessit voidaan luokitella toimintaprosesseiksi, reaktioprosesseiksi, puheprosesseiksi sekä mentaaliseksi prosesseiksi sen perusteella, millaista toiminta on, millainen vektori kuvassa esiintyy ja millaisia osallistujia on kuvattu. (Kress & van Leeuwen 2006, 59, 63.)

Toimintaprosessissa toimija on kuvan keskeisin osallistuja, josta vektori lähtee. Jos toiminta kohdistuu johonkin, prosessissa on mukana myös toinen osallistuja eli kohde, joka yhdistyy toimijaan vektorilla. Kun kuvan vektori muodostuu kuvassa olevan henkilön tai muun osallistujan katseesta, on kyse **reaktioprosessista**. Osallistuja, joka katsoo ilmiötä, on nimeltään reagoija. Reagoija

voi katsoa kuvassa esiintyvää ilmiötä tai kuvan ulkopuolelle, jolloin ilmiötä ei näy kuvassa. **Puheprosesseissa** puhekuplan vektori yhdistää puhujan puheeseensa. Puheprosessi voi olla yksisuuntainen, jolloin ainoastaan puhuja puhuu vastaanottajalle tai kaksisuuntainen, jolloin puhujan ja vastaanottajan roolit vuorottelevat. Vastaanottaja voi näkyä kuvassa tai puhuja voi suunnata puheensa kuvasta ulos kuvitteelliselle vastaanottajalle tai vuorovaikutukselliselle osallistujalle, joka tarkoittaa kuvaa katsovaa henkilöä kuten tutkijaa. **Mentaalisissa prosesseissa** esitetään ajatuskuplan avulla aistijan mentaalisia prosesseja kuten ajatuksia, pelkoja ja toiveita. Ajatuskuplan vektori yhdistää aistijan ajatuskuplan sisältöön. (Kress & van Leeuwen 2006, 63–68.)

Tarkastelen osatutkimuksessa I (Scotson 2018b) narratiivisten prosessien avulla piirroksissa kuvattua toimintaa sekä toimijoiden, esineiden, muiden ihmisten ja paikkojen välisiä vuorovaikutussuhteita. Analyysin aluksi etsin jokaisesta piirroksista (n=102) kuvassa ilmenevät vektorit ja selvitin, mitä toimintaa vektorit kuvaavat. Epäselvissä tapauksissa käytin tulkinnan apuna kuvasta kirjoitettua selitystä. Seuraavaksi tarkastelin piirroksen osallistujia, jotka vektori yhdisti vuorovaikutussuhteeseen. Lopuksi analysoin kuvassa näkyviä osallistujia, vektoreita sekä kuvattua toimintaa ja nimesin kaikki narratiiviset prosessit eri prosessityyppeihin eli toimintaprosesseihin, reaktioprosesseihin, mentaaliin prosesseihin ja puheprosesseihin. Tarkastelin narratiivisia prosesseja määrällisesti laskemalla, kuinka monessa piirroksessa kukin prosessityyppi esiintyy. Sen jälkeen laskin jokaisen prosessityypin prosentuaalisen määrän suhteessa kaikkiin piirroksiin (n=102). Joissain piirroksissa oli kuvattuna yhtäaikaaisesti eri prosessityyppejä, minkä huomioin analyysissä.

3.3 Tutkimuseettiset kysymykset

Eettisten kysymysten huomioiminen jatkui koko tutkimusprosessin ajan, ja erityisen tärkeitä olivat osallistujiin ja aineistoon liittyvät seikat. Selvitin osallistujille tutkimuksen ja haastattelujen tarkoituksen, osallistumisen vapaaehtoisuuden, tutkimuksen kulun ja mitä tutkimukseen osallistuminen heiltä käytännössä vaatii (ks. liite 1). Osallistujat pystyivät esittämään tarkentavia kysymyksiä ja kerroin, miten ja milloin tutkimustulokset julkaistaan. Suojelin osallistujien anonymiteettiä käyttämällä julkaisussa riittävän karkeita epäsuoria tunnisteita sekä käsittelemällä ja säilyttämällä aineistoa luottamuksellisesti. Huomioin eettiset kysymykset kaikissa tutkimuksen vaiheissa eli suunnittelussa, aineiston keräämisessä, käsittelyssä ja tallentamisessa sekä tulosten julkaisemisessa. Olen seurannut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä toimintaperiaatteita eli noudattanut rehellisyyttä ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja raportoinnissa sekä tulosten arvioinnissa. Lisäksi olen soveltanut eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä.

Osallistujat ilmaisivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen palauttamalla annetut tehtävät. Haastatteluihin osallistujilta pyysin kirjallisen suostumuksen ja he allekirjoittivat erilliset tutkimusluvut (ks. liite 5). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) oppaassa nostetaan esiin tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, joka tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistumisen täytyy olla vapaaehtoista ja osallistujilla tulee olla tarpeeksi tietoa tutkimuksesta. Kerroin tutkimuksesta ensimmäisellä vierailulla ryhmässä ennen aineiston keruuta ja opiskelijoille jakamassani tietolomakkeessa (ks. liite 1) kuvasin tutkimuksen aiheen, aineiston keruun konkreettisen toteutustavan eli mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa ja kuinka paljon tutkimukseen osallistuminen vaatii osallistujan aikaa. Selvensin osallistumisen vapaaehtoisuuden ja sen, että tutkimuksesta voi vetäytyä milloin tahansa. Kerroin myös, että tutkimus tehdään anonyymisti ja että osallistujat voivat valita itselleen peitenimen. Lisäksi tiedotin kerättävän aineiston käyttötarkoituksen, käsittelytavan ja säilytyksen. Tietolomakkeesta ilmeni myös tutkimuksen suorituspaikka sekä ohjaajat ja heidän yhteystietonsa sekä omat yhteystietoni lisäkysymysten esittämistä varten.

Ohjeita kokemusten tallentamiseen -lomakkeessa kerroin tarkemmin haastattelun käytännön järjestelyistä ja ajankohdasta (ks. liite 6). Samalla korostin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, luottamuksellisuutta ja lisätietojen mahdollisuutta pyydettyä. Lisäksi kerroin, että osa aineistosta päättyy julkaisuun suorina lainauksina. Haastatteluissa annoin osallistujien määritellä yksityisyytensä rajat eli päättää itse, kuinka paljon he kertovat itsestään, elämäntilanteestaan ja kokemuksistaan. Pyrin luomaan luottamuksellisen suhteen kertomalla aluksi itsestäni, tutkimuksestani ja korostamalla tietojen luottamuksellisuutta ja haastateltavan anonymiteettia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 41). Ennen haastattelua kysyin, haluaako haastateltava sanoa jotain ennen tallennuksen aloittamista. Luottamuksen rakentamiseksi kerroin osallistujille myös tutkijan vaitiolovelvollisuudesta.

Huolehdin tutkimusaineistosta eettisesti kestäväällä tavalla tutkimusprosessin joka vaiheessa eli suunnittelussa, toteutuksessa, tallennuksessa, raportoinnissa ja säilytyksessä. Yksityisyyttä ja tietosuojaa koskevat eettiset periaatteet ovat oman tutkimukseni kannalta keskeisiä ja tietosuoja käsitti aineiston keruun, käsittelyn ja tulosten julkaisemisen. Tutkimusaineiston suhteen tärkeää on tutkimusaineiston suojaaminen ja luottamuksellisuus. Suojasin huolellisesti yksilölliset tunnistetiedot, kuten nimen ja yhteystiedot, ja pidin ne erillään aineistosta. Tunnistetietoja sisältävät paperiaineistot säilytin kotonani ja sähköiset aineistot omalla henkilökohtaisella tietokoneellani.

Koska tutkimusjulkaisut ovat avoimesti saatavilla, yksityisyyden suojaan tulee kiinnittää niissä erityistä huomiota. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa olevien suorien lainausten yhteydessä tulee miettiä, mitä epäsuoria tunnisteita jätetään, karkeistetaan tai poistetaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Tässä tutkimuksessa kerroin osallistujien sukupuolen, ikähaarukan kymmenen vuoden tarkkuudella, lähtömaan ja äidinkielen. Ilmoitin myös Suomessa asumisen pituu-

den. Haastatteluihin osallistuneet esiintyivät peitenimillä, joita käytin myös suorien lainausten yhteydessä. Osallistujien tarkan kielitaidon jätin kertomatta, sillä joukossa oli ainakin yksi osallistuja, joka olisi periaatteessa mahdollista tunnistaa lähtömaansa ja kielitaitonsa yhdistelmän perusteella, koska se oli epätyypillinen. Kaikilla osallistujilla oli korkeakoulutustausta, mutta koulutusalaan en ilmoittanut lukuun ottamatta kolmannen osatutkimuksen kahta avainosallistujaa.

Eettisiin kysymyksiin liittyy myös aineiston hankinnassa käytetty kieli. Osallistajat saivat itse valita, tekivätkö tehtävät suomeksi vai englanniksi ja kumpaa kieltä käyttivät haastattelussa. Osallistajat eivät siis päässeet käyttämään omaa äidinkieltään lukuun ottamatta äidinkielenään englantia puhuvia osallistujia. Lähes kaikki haastatteluihin osallistuneet osasivat kuitenkin englantia erinomaisesti ja monille englanti oli myös parisuhteessa käytetty kieli eli he olivat tottuneet ilmaisemaan esimerkiksi tunteitaan englanniksi. On silti selvää, että jaettu yhteinen äidinkieli olisi voinut paikoin edesauttaa monimutkaisten asioiden käsittelyä.

Tutkimuksen eettiseen arviointiin kuuluu myös oman tutkijapositioni pohdinta. Olen työskennellyt pitkään korkeakoulutettujen kotoutujien suomen kielen opettajana, työelämäopettajana sekä kielitaidon arvioijana ja kerroin tämän tutkimuksen osallistujille heti esitellessäni itseni. Väitöskirjaa tein kuitenkin kokopäiväisenä tutkijana eivätkä tutkimuksen osallistajat olleet minulle ennestään tuttuja. Toisaalta aiempi kokemukseni vaikutti siten, että haastatteluissa osallistajat saattoivat kysyä mielipidettäni esimerkiksi jatkokoulutuspuhdistoihinsa tai kielikäytänteihinsä perheenjäsenten kanssa. Palaan tutkijapositioni tarkasteluun vielä alaluvussa 5.4, jossa arvioin tutkimustani.

4 OSATUTKIMUSTEN TULOKSET

4.1 Osatutkimus I: Toimijuus visuaalisissa narratiiveissa

Scotson, M. 2018b. Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa. Teoksessa L. Lehti, P. Peltorinne, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä, 206–230.

Osatutkimuksessa I paneuduin visuaalisiin narratiiveihin eli piirroksiin, joissa osallistujat ovat kuvanneet itsensä kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimuksen aineisto käsitti 102 piirrosta, jotka keräsin aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa opiskelevilta korkeakoulutetuilta suomen kielen oppijoilta. Osallistujat piirsivät kaksi kuvaa otsikoilla ”Minä suomen kielen käyttäjänä” ja ”Minä suomen kielen käyttäjänä tulevaisuudessa” ja kirjoittivat lyhyet selitykset kuvista suomeksi tai englanniksi. Nykyhetkeä kuvaavia piirroksia kertyi 47 ja tulevaisuuteen viittaavia piirroksia 55. Lisäksi täydensin analyysiä osallistujien haastatteluilla (n=18), joissa näitä piirroksia käsiteltiin. Visuaalisten narratiivien käyttö tutkimusaineistona perustuu oletukseen siitä, että oppija piirtää kuvaan itselleen jostain syystä merkityksellisen tilanteen; piirroksen kautta voi olla helpompi ilmaista vaikeasti kielennettäviä asioita kuten käsityksiä ja tunteita.

Osatutkimuksessa I tutkin, miten korkeakoulutetut kotoutujat kuvaavat omaa toimijuuttaan visuaalisissa narratiiveissa pohtimalla seuraavia tutkimuskysymyksiä:

1. Millaista kielen käyttämiseen liittyvää toimintaa ja tunnetta oppijat ovat kuvanneet?
2. Mitä esineitä, muita ihmisiä ja paikkoja visuaalisissa narratiiveissa esiintyy?

Käytin kuvien ja selitysten tulkintaan sisällönanalyysia sekä Kressin ja van Leeuwenin (2006) sosiosemioottista mallia kuvien tulkinnasta, jonka avulla on mahdollista tarkastella kuvassa esiintyvää toimintaa ja kuvan elementtien välistä

vuorovaikutusta (ks. alaluvut 3.2.2 ja 3.2.3). Analysoin kuvista erilaisia narratiivisia prosesseja, jotka ilmaisevat kuvassa esiintyvää toimintaa vektorin eli osallistujia yhdistävän linjan välityksellä. Jaoin narratiiviset prosessit eri prosessityyppeihin eli toimintaprosesseihin, reaktioprosesseihin, puheprosesseihin ja mentaalisiin prosesseihin sen mukaan, millaista toiminta oli piirroksessa, millaisia osallistujia oli kuvattu ja millainen vektori kuvassa esiintyi (ks. Kress & van Leeuwen 2006) ja laskin jokaisen prosessityypin prosentuaalisen määrän suhteessa kaikkiin piirroksiin (n=102).

Kuvissa ilmeni paljon toimintaa, sillä lähes 90 prosentissa kuvista esiintyi joku narratiivinen prosessi. Eniten eli kahdessa kolmasosassa piirroksista oli kuvattu reaktioprosesseja, joissa kuvaan piirretty reagoija katsoi joko kuvassa näkyvää ilmiötä tai kuvasta ulos. Reaktioprosessi on toimijuuden kannalta olennainen, sillä se liittyy välittäjien ja resurssien havaitsemiseen. Toimintaprosesseja oli kuvattu melkein kolmasosassa piirroksista ja lähes kaikissa toimija oli oppija itse. Toimintaprosessit jaottelin neljään kategoriaan, jotka nimesin ensinnäkin työhön liittyväksi toiminnaksi, toiseksi lukemiseksi ja kolmanneksi sosiaaliseksi kanssakäymiseksi. Työhön liittyvää toimintaa esiintyi nimenomaan tulevaisuuteen viittaavissa piirroksissa. Neljännen kategorian nimesin symboliseksi toiminnaksi. Tässä kategoriassa kuvissa näkyvä toiminta, kuten Eurooppalaisen viitekehäyksen taitotasot muodostavien portaiden kiipeäminen, ei varsinaisesti kuvannut kielenoppimista, mutta oli selityksissä liitetty siihen. Mentaalinen prosessi ilmeni lähes neljäsosassa piirroksista ja sen kautta kuvattiin ajatuksia, toivomista, epärointiä sekä pelkoa ja kaikissa kuvissa aistija oli oppija itse. Puheprosesseja oli kuvattu 38 prosentissa kuvista ja suurimmassa osassa vektori muodostui puhe-*kuplasta*; puhumista kuvattiin joko yksi- tai kaksisuuntaisena prosessina. Vaikka vastaanottajaa ei välttämättä näkynyt kuvassa, puheprosessien analyysin perusteella piirroksissa ilmeni toisen henkilön läsnäolo, sillä oppija puhui monissa piirroksissa kuvan ulkopuolelle näkymättömälle vastaanottajalle tai vuorovaikutukselliselle osallistujalle eli kuvan katsojalle, tässä tapauksessa tutkijalle. Kun tarkastellaan kuvissa näkyvien narratiivisten prosessien lisäksi myös selityksiä, puhumista oli kuvattu kielenkäytön osa-alueista eniten, sillä se oli mukana lähes kahdessa kolmasosassa piirroksista. Tulosten perusteella oppijat siis ajattelevat kielen käyttämisen tarkoittavan puhumista ja puheen ymmärtämistä eli he näkivät kielen ennen kaikkea suullisen vuorovaikutuksen välineenä.

Visuaalisissa narratiiveissa ilmeni sekä positiivista että negatiivista toimijuuden tunnetta. Tunteita ilmaistiin kasvojen ilmeellä, kysymysmerkeillä, hymynä sekä suoraan puhe- tai ajatuskuplassa tai kuvan selityksessä. Negatiivista toimijuuden tunnetta oli kuvattu ennen kaikkea puheen tuottamisen ongelmiin sekä puheen ymmärtämisen vaikeuksiin liittyen ja sitä oli ilmaistu esimerkiksi sanoilla *embarrassed*, *nervous*, *hopeless*, *pelkään puhua*. Negatiivinen toimijuuden tunne kuvattiin yli puolessa nykyhetkeä käsittelevistä piirroksista; esimerkiksi kaksi osallistujaa ilmensi puhumisen vaikeutta piirtämällä itsensä koiraksi. Toisaalta tulevaisuutta kuvaavissa piirroksissa ilmeni lähes yksinomaan positiivinen toimijuuden tunne, jota kuvattiin muun muassa ilmauksilla *happy*, *iloinen*, *puhun sujuvasti* eli oppijat uskoivat osaavansa suomea hyvin tulevaisuudessa.

Myönteinen käsitys toimijuudesta tulevaisuudessa liittyi ennen kaikkea puhumiseen, sillä yli puolessa tulevaisuutta käsittelevistä piirroksista osallistuja ilmaisi puhuvansa suomea sujuvasti.

Tuloksista ilmeni toimijuuden välittyvän esineiden kautta. Esineitä oli kuvattu sekä narratiivisissa prosesseissa että prosessien ulkopuolella tai ne oli mainittu vain selityksissä. Kaiken kaikkiaan erilaisia esineitä esiintyi neljäsosassa visuaalisista narratiiveista; kirjoja tai lehtiä oli kuvattuna eniten, sen sijaan sähköisten välineiden osuus oli vähäinen. Tämä voi kertoa siitä, että korkeakoulutetut henkilöt pitävät kirjaa tärkeänä kielenoppimisen välittäjänä. Toisaalta kysely- ja haastatteluaineistossa oppijat mainitsevat television katsomisen ja tekstiviestien kirjoittamisen puhelimella eli kuva saattaa ilmentää eri teemoja kuin verbaalinen kerronta (ks. Dufva, Alanen, Kalaja & Surakka 2007, 316).

Muiden ihmisten läsnäolo piirroksissa on toimijuuden kannalta olennaista, sillä ekologisen näkemyksen mukaan kieltä opitaan, kun sitä käytetään merkityksellisin tavoin arkielämän tilanteissa (van Lier 2004). Aineiston perusteella osallistujat pitivät vuorovaikutusta ja muiden ihmisten merkitystä oppimisprosessissaan keskeisenä, sillä muihin ihmisiin viitattiin jollain tavalla jopa 86 prosentissa piirroksista. Erityisesti puheprosesseissa muut ihmiset olivat keskeisessä roolissa, sillä heidät oli kuvattu paitsi puhujina ja vastaanottajina, myös näkyvämmäin vastaanottajina kuvan ulkopuolelle suuntautuvassa puheessa. Vaikka suurella osalla vastaajista oli suomalainen kumppani, puoliso oli läsnä vain kolmessa visuaalisessa narratiivissa. Osallistujat tiedostivat mahdollisuudet käyttää suomea erilaisissa paikoissa, koska visuaalisissa narratiiveissa esiintyi yhteensä 33 eri kielenkäyttöympäristöä. Työpaikka ja työkaveri esiintyivät lähes viidesosassa tulevaisuutta käsittelevistä piirroksista, ja ne liittyivät myönteiseen toimijuuden tunteeseen. Lisäksi osallistujat ajattelivat työpaikan löytämisen olevan yhteydessä suomen kielen osaamiseen.

Koska osallistujat piirsivät kaksi kuvaa, jossa he kuvasivat itseään kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa, kahden piirroksen avulla luotu ajallinen jatkumo mahdollisti toimijuuden dynamiikan tarkastelun; toimijuus ilmeni piirroksissa sekä yksittäisessä vuorovaikutustilanteessa muuttuvana että ajan saatossa kehittyvänä. Toimijuuden dynamiikka nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä kävi ilmi myös siten, että nykyisyyttä käsittelevien piirrosten puheprosesseissa ja mentaalisisissa prosesseissa kuvattiin ymmärtämisiongelmiä, puheen tuottamisen haasteita, anteeksipyyntöjä, kysymyksiä ja tarkennuksia, kun taas tulevaisuuteen luotaavissa kuvissa osallistujat ajattelivat suomen kielen olevan helppoa ja kertoivat puhuvansa sujuvasti. Nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa korostuivat puhumisen ja puheen ymmärtämisen vaikeudet toimijuutta rajoittavana tekijänä, kun taas tulevaisuuteen tähtäävissä piirroksissa näkyi käsitys aktiivisesta toimijuudesta: oppijat kuvasivat itsensä suomenkielisessä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja erityisesti työpaikoilla.

4.2 Osatutkimus II: Kielivalinnat vuorovaikutuksessa

Scotson, M. 2018a. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja, 2018, 44–59.

Osatutkimus II (Scotson 2018a) käsitteli korkeakoulutettujen kotoutujien kielivalintoja vuorovaikutustilanteissa. Suuri osa korkeakoulutetuista Suomeen muuttaneista hallitsee myös englannin, joka valikoituukin usein yhteiseksi kieleksi suomalaisen keskustelukumppanin kanssa. Tarkastelin osatutkimuksessa II kielivalintoja sosiokulttuurisen näkemyksen (ks. esim. Lantolf 2000; van Lier 2004) ja positiointiteorian (ks. esim. Bamberg 2004; van Langenhove & Harré 1999) näkökulmasta. Tutkimuksen lähtökohtana oli, että positioituminen riippuu paitsi henkilöstä itsestään, myös ympäristöstä, joka voi sekä edistää että rajoittaa eri kielten käyttämistä. Osatutkimuksen II tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaisia kielivalintoihin liittyviä positioita ilmenee korkeakoulutettujen maahanmuuttajien haastatteluissa?
2. Mitkä tekijät korkeakoulutettujen maahanmuuttajien haastattelujen perusteella vaikuttavat kielivalintoihin?

Tutkimuksen aineisto koostui 17 osallistujan puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, jotka analysoin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Lähestyin analyysissä haastatteluaineistoa position käsitettä hyödyntäen ja tarkastelin, millaisia positioita osallistujat haastatteluaineistossa ottivat.

Aineistosta nousi esiin kolme keskeistä positiota: suomen kielen käyttäjä, suomenoppija ja englannin kielen käyttäjä, sillä kielivalinta tapahtui pääsääntöisesti suomen ja englannin välillä. Vaikka Eskildsenin ja Theodórsdóttirin (2017, 151) mukaan ei ole tarpeen jaotella kielen käyttämistä, oppimista ja harjoittelemista, tässä osatutkimuksessa erotin kuitenkin analyysin tasolla suomen kielen käyttäjän ja suomenoppijan positiot toisistaan. Suomen kielen käyttäjän ja suomenoppijan positiot erosivat toisistaan siten, että suomenoppijan positiossa osallistuja tarvitsi puhekumppanin oikea-aikaista tukea selvittääkseen tilanteesta suomeksi. Kaikki osallistujat ottivat suomen kielen käyttäjän position tilanteissa, jotka olivat rutiininomaisia ja ennakoitavissa eli he kertoivat käyttävänsä suomea yksinkertaisten asioiden hoitamiseen esimerkiksi kaupassa tai kahvilassa. Asiasisällön muuttuessa monimutkaisemmaksi monet osallistujat kuitenkin vaihtoivat kielen englanniksi, koska he pitivät englannin käyttämistä helpompana ja nopeampana. Osallistujat ottivat itselleen englannin käyttäjän position erityisesti silloin, kun sisältö koettiin haastavaksi tai hyvin tärkeäksi. Bardovi-Harlig ja Hartford (2016, 8) määrittelevät institutionaalisen vuorovaikutuksen henkilöiden väliseksi kanssakäymiseksi, jossa korostuvat osallistujien institutionaaliset tai ammatilliset identiteetit; he erottavat institutionaalista vuorovaikutuksesta kaksi pääkategoriaa, joista ensimmäinen on vuorovaikutus instituutioiden edustajien sekä asiakkaiden välillä ja toiseksi vuorovaikutus instituution jäsenten kes-

ken. Tässä osatutkimuksessa viittasin institutionaalisen vuorovaikutuksen käsitteellä ensimmäiseen kategoriaan eli niihin vuorovaikutustilanteisiin, joissa tutkimuksen osallistuja asioi asiakkaana eri instituutioissa, useimmiten virastossa tai terveystieteiden keskuksessa. Näissä viranomaiskeskusteluissa käytettiin englantia tai äidinkieltä, eikä niitä nähty tilaisuuksina harjoitella suomea, jotta väärinymmärryksiltä vältyttäisiin. Tulos poikkeaa Henryn (2015) Ruotsissa tekemästä tutkimuksesta, jonka mukaan monet maahanmuuttajat valitsivat ruotsin kielen asioidessaan viranomaisten kanssa.

Tutkimukseen osallistuneista kaikkiaan yhdellätoista oli suomalainen kumppani ja useimmissa parisuhteissa yhteisenä kielenä käytettiin englantia, koska se lisäsi tunnetta tasa-arvosta. Monessa parisuhteessa puoliso ei halunnut käyttää suomea osallistujan yrityksistä huolimatta. Tutkimushaastattelut suoritettiin samaan aikaan, kun osallistujat työskentelivät työharjoittelupaikoissa, missä heillä oli periaatteessa mahdollisuus harjoitella suomea työkavereiden tai asiakkaiden kanssa. Monet osallistujat kokivat, että kielen valinta vuorovaikutuksessa riippui usein heistä itsestään ja käytetty kieli määräytyi sen mukaan, minkä position he itse ottivat. Aineiston perusteella positiot olivat tilannesidonnaisia, dynaamisia ja määrittävät kontekstissa eli puhutut kielet vaihtelivat tilanteen luonteesta, tehtävän vaativuudesta ja henkilöstä riippuen. Englannin tai muun yhteisen kielen käyttämistä työpaikalla perusteltiin väärinymmärrysten minimoinnilla ja halulla ymmärtää kaikki itseä tai työtä koskevat seikat. Monet osallistujat työskentelivät asiakaspalvelutehtävissä, jolloin päätös suomen kielen käyttämisestä täytyi tehdä jokaisessa vuorovaikutustilanteessa. Positioiden valintaan vaikuttavat esimerkiksi aikapaine sekä oma tulkinta tilanteen sopivuudesta.

Osatutkimuksen tuloksista ilmenee, että osallistujien välillä oli eroa siinä, miten he tulkitsivat tarjoumia, ja miten he niiden suhteen toimivat eli millaisen position tilanteessa ottivat. Kielen oppimiseen kytkeytyvä toimijuus ilmeni ennen kaikkea siten, että osallistuja näki vuorovaikutustilanteen tarjoumana ja otti suomenoppijan position ja samalla pyrki positioimaan puhekumppaninsa kielen oppimisen tukijaksi. Osa osallistujista ilmaisi suoraan haluavansa harjoitella suomea eli teki kielisopimuksen (ks. Eskildsen & Theodórsdóttir 2017) keskustelukumppaninsa kanssa.

Kielivalintoihin ja positioiden muodostumiseen vaikuttivat paitsi osallistujasta itsestä ja tilanteesta johtuvat tekijät, myös puhekumppanin toiminta. Kaikki osallistujat kertoivat joutuneensa tilanteisiin, joissa he positioivat itsensä suomen kielen käyttäjäksi tai suomenoppijaksi ja aloittivat keskustelun suomeksi, mutta puhekumppani vaihtoi kielen englanniksi. Aineiston perusteella osallistuja hyväksyi usein annetun englannin kielen käyttäjän position ja keskustelu eteni englanniksi. Osallistuja saattoi kuitenkin myös vastustaa annettua positiota ja jatkaa keskustelua sinnikkäästi suomeksi, mikä vaati toimijuutta. Suomen kielen harjoittelu vuorovaikutuksessa edellytti puhekumppanin tukea kuten puheen mukauttamista eli esimerkiksi selkeää puhetta ja asioiden toistamista. Jos puhekumppani ei mukauttanut puhettaan tai vastasi englanniksi, hän rajoitti osallis-

tujan toimijuutta eikä kielen oppiminen vuorovaikutuksessa toteutunut. Aineistossa ilmeni monia esimerkkejä, joissa osallistujat näkivät vuorovaikutustilanteen tarjoumana ja positioivat itsensä suomenoppijaksi, mutta puhekuumppani ei tarjonnut vuorovaikutuksellista tukea ja keskustelun kieli vaihtui englanniksi. Suomenoppijan positio saattoi olla myös puhekuumppanin antama esimerkiksi parisuhteen vuorovaikutustilanteissa. Tässä aineistossa kielen oppimisen tukijana korostuivat erityisesti osallistujien kumppaneiden äidit, jotka tietoisesti positioivat osallistujat suomenoppijoiksi, vaativat suomen kielen käyttämistä keskustelussa ja tarjosivat oikea-aikaista tukea eli tukivat suomenoppijan toimijuutta.

4.3 Osatutkimus III: Tunteet, käsitykset ja toimijuus

Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13 (3), 107–129.

Osatutkimuksessa III (Scotson 2019) tarkastelin, millaisia tunteita liittyy kielenoppimiseen ja suomen kielen käyttämiseen sekä sitä, miten tunteet ja käsitykset olivat yhteydessä osallistujien toimijuuteen. Tunteiden tutkiminen on lisääntynyt kuluvan vuosikymmenen aikana siinä määrin, että Pavlenko (2013) kirjoittaa affektiivisesta käänteestä kielentutkimuksessa. Osatutkimuksessani tarkastelin tunteita, käsityksiä ja toimijuutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta eli lähtökohtana oli, että tunteisiin, käsityksiin ja toimijuuteen vaikuttavat sekä yksilön sisäiset tekijät että ympäristö. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

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

Tutkimuksen kokonaisaineisto koostui monentyppisestä laadullisesta aineistosta. Pääasiallinen aineisto muodostui 11 osallistujan kahdesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, joista toinen toteutettiin aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen loppupuolella ja toinen vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Lisäksi aineisto sisälsi kyselyt, kirjoitustehtävät, kaksi piirrostehtävää, sähköpostikyselyt sekä tallennettuja kokemuksia. Analysoin aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Päädyin osatutkimuksessani esittelemään tutkimustulokset kahden avainosallistujan, Annan ja Sofian kautta, jotta kaikki tutkimuskysymysten kannalta oleelliset näkökulmat oli mahdollista huomioida (ks. luku 3.1.3).

Molemmat avainosallistujat olivat saaneet lingvistin koulutuksen ja pitivät itseään nopeina kielenoppijoina, mutta kotoutumiskoulutuksen loppupuolella

kumpikin koki negatiivisia tunteita kuten pelkoa, huolta ja hermostuneisuutta, joita McIntyren ja Gregersenin (2012a) määritelmän mukaan voidaan pitää kieliahdistuksena. Negatiiviset tunteet ilmenivät suullisissa vuorovaikutustilanteissa luokan ulkopuolella ja koskivat sekä oman puheen tuottamista että puhekumppanin puheen ymmärtämistä. Keskeinen syy vuorovaikutuksessa koettuihin ongelmiin oli virheiden tekemisen pelko, jonka taustalla näyttäytyi formaalinen kielikäsitys. Kielen käytön tavoitteena oli virheettömyys eikä sisällön ymmärrettävä välittyminen, eivätkä osallistujat nähneet virheitään osana oppimisprosessia. Formaalin kielikäsitys ilmeni myös siten, että osallistujien mielestä esimerkiksi kielioppia tai sanastoa piti hallita riittävä määrä, ennen kuin kieltä voi käyttää vuorovaikutuksessa. Negatiiviset tunteet kytkeytyivät osallistujien käsityksiin itsestä ja omasta kielitaidosta. Esimerkiksi Sofialla epävarmuus omasta kielitaidosta aiheutti hermostumista, mikä puolestaan johti virheiden tekemiseen. Kuten Gregersenin (2003), tutkimuksessa, myös tässä aineistossa ilmeni negatiivisen arvostelun pelko – osallistujat eivät uskaltaneet puhua, koska pelkäsivät virheiden vaikuttavan muiden mielikuvaan itsestään. Annan tapauksessa huonommuuden tunnetta aiheutti oman puutteellisen kielitaidon vertaaminen ideaalimalleihin (ks. Tóth 2017) eli natiivipuhujan kielitaitoon ja omaan äidinkielen taitoonsa.

Menneisyyden kokemuksilla näytti olevan merkitystä käsitysten ja tunteiden rakentumisessa. Itseilmaisua rajoittavan formaalisen kielikäsitteen juuret olivat aiemmissa kieliopinnoissa. Lisäksi Sofia koki olevansa suomea puhuesaan ikään kuin jatkuvassa testitilanteessa, mikä hänen tulkintansa mukaan johtui siitä, että yliopisto-opinnoissa jokaisesta virheestä rangaistiin. Samansuuntaisia tuloksia sai Tóth (2011, 46) omassa tutkimuksessaan. Merkittävää on, että molempien osallistujien negatiiviset tuntemukset kohdistuivat nimenomaan suomen kielen käyttämiseen, eikä vastaavaa ongelmaa ilmennyt englanninkielisessä vuorovaikutuksessa.

Aiemmissa tutkimuksissa (Dewaele 2017a; Gregersen & Horwitz 2002; Gregersen 2003; Tóth 2017) kieliahdistus on yhdistetty persoonallisuuspiirteistä ennen kaikkea perfektionismiin. Tämän tutkimuksen molemmat avainosallistujat pitivät itseään perfektionistina ja aineistossa ilmeni, kuinka perfektionismiin liitetyt piirteet, kuten omaan suoritukseen kohdistuvat korkeat tavoitteet, omista virheistä murehtiminen ja huoli muiden mielipiteistä, aiheuttivat kielteisiä tunteita ja rajoittivat osallistujien suomenkielistä vuorovaikutusta. Negatiivisia tunteita vuorovaikutustilanteissa aiheutti myös se, että osallistujat eivät kyenneet ilmaisemaan todellista minäänsä puutteellisella suomen kielellään (ks. Horwitz ym. 1986; Tóth 2011).

Puhumisen lisäksi negatiivisia tunteita aiheutti puhekumppanin ymmärtämisen vaikeus. Annan käsityksen mukaan ymmärtämisen vaikeudet johtuivat ennen kaikkea puhekumppanien nopeasta puheesta ja puhekielisyyksistä, kun taas Sofia syytti ymmärtämisen ongelmista omaa niukkaa sanavarastoaan. Kuten Laakso (2015, 2018) toteaa, ymmärtämisen vaikeuksien taustalla on alkuvaiheen oppijan puheen prosessoinnin hitaus; työmuistin tila ei riitä kuullun tulkitsemiseen

ja aiemmin puhutun mielessä pitämiseen eikä tuttujakaan sanoja välttämättä tunnusteta puhevirrasta. Lisäksi Tóthin (2017) mukaan ahdistus vaikeuttaa sanojen muistamista ja puheen ymmärtämistä.

Vaikka osallistujilla oli perustavanlaatuisen toimijuuden tunne (Mercer 2012) eli he ajattelivat kielen käyttämisen edistävän kielen oppimista, negatiiviset tunteet ja käsitykset itsestä sekä omasta kielitaidosta estivät toimijuuden toteuttamisen. Osallistujat havaitsivat tarjoutumista eli ympäristönsä tarjoamia oppimismahdollisuuksia, mutta he välttelivät puhumista suomeksi ja käyttivät englantia vuorovaikutuksessa. Myös väsymys sekä suhtautuminen puhekumppaniin vaikuttivat haluun käyttää suomen kieltä vuorovaikutustilanteissa, sillä molemmat avainosallistujat kokivat hankalana ennen kaikkea tuntemattomille ihmisille puhumisen. Onnistuneet vuorovaikutustilanteet herättivät positiivisia tunteita kuten ylpeyttä, mikä ilmeni myös Rossin ja Riversin (2018) tutkimuksessa. Positiivisissa kokemuksissa merkittävää oli puhekumppaniin ja tilanteeseen liittyvät seikat kuten ystävällinen ilmapiiri. Myönteiset kokemukset vaikuttivat käsityksiin omasta kielitaidosta, antoivat itseluottamusta ja vahvistivat osallistujien toimijuuden tunnetta.

Keskeinen tutkimustulos oli, että vuoden kuluessa kotoutumiskoulutuksen päättymisestä avainosallistujien toimijuus suomen kielen käyttäjänä kehittyi eri suuntiin. Toisen avainosallistujan Annan virheisiin ja suomen kielellä puhumiseen liittyvät tunteet ja käsitykset muuttuivat, sillä hän joutui jatkuvasti vuorovaikutustilanteisiin, joissa hänen oli pakko puhua suomea. Onnistuneet kielenkäyttökokemukset, oma kokemus edistymisestä, positiivinen palaute kielenkäytöstä sekä omien kykyjen vertaaminen muihin vaikuttivat hänen käsityksiinsä omasta kompetensistaan ja vahvistivat hänen toimijuuttaan. Vuoden kuluttua Anna ei enää juurikaan kokenut negatiivisia tunteita käyttäessään suomen kieltä ja näki virheetöntä suoritusta tärkeämpänä sisällön ymmärrettävän välittymisen. Omien käsitysten ja kokemusten reflektoinnin kautta Anna ymmärsi virheiden tekemisen pelon liittyvän hänen aiempiin oppimiskokemuksiinsa ja käsitykseensä itsestä täydellisenä opiskelijana. Toisaalta tyytymättömyyttä ja turhautumista aiheutti edelleen oman havaitun kielitaidon sekä kunnianhimoisen tavoitteen eli natiivipuhujan kaltaisen kielitaidon välinen ero.

Vuoden kuluttua kotoutumiskoulutuksen loppumisesta toinen avainosallistuja Sofia ei käyttänyt suomea lainkaan vuorovaikutustilanteissa, joten hän ei enää kokenut kielenkäyttämiseen liittyviä negatiivisia tunteita kuten hermostuneisuutta tai virheiden tekemisen pelkoa. Hän ei ollut vuoden aikana juurikaan harjoitellut puhumista ja koki tuottamistaitojensa taantuneen. Toimijuus suomen kielen puhujana oli hiipunut, sillä Sofia piti mahdottomana esimerkiksi suomenkielisen keskustelun aloittamista tai vastaamista suomeksi. Heikentyneeseen toimijuuteen vaikuttivat puhumisen pelko ja toisaalta käsitysten muuttuminen: Sofia opiskeli uuden ammatin eikä enää nähnyt suomen kielen osaamista välttämättömänä työllistymisen kannalta. Hänen toimijuutensa keskittyi kielen oppimisen sijaan ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja oman yrityksen perustamiseen eli hän kohdensi toiminnallisia resurssejaan ja ajanhallintaa tavoitteidensa mukaisesti kuten Mercerin (2012) tutkimuksen osallistuja. Vaikeuksista

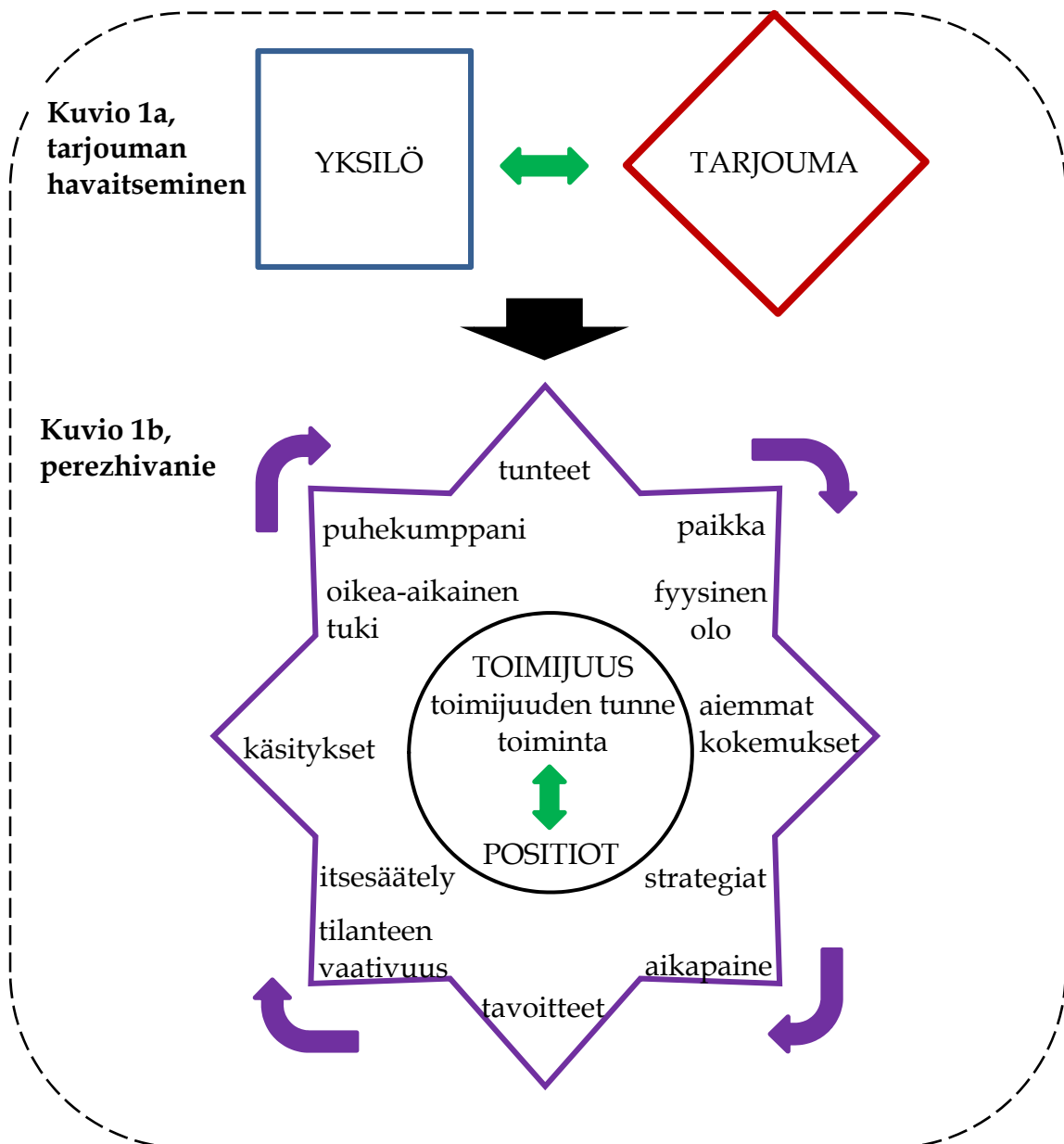
ja kielitaidon taantumisesta huolimatta Sofia kuitenkin toivoi puhuvansa tulevaisuudessa suomea ongelmitta, mutta kaipasi kielikurssia ja opettajaa tukemaan toimijuuttaan.

5 PÄÄTULOKSET JA POHDINTA

5.1 Kielenkäyttäjän toimijuuteen vaikuttavat tekijät

Tämän väitöskirjan tulosten perusteella kielenkäyttäjän toimijuus näyttäytyy monitahoisena ilmiönä, johon limittyvät niin kielenkäyttäjistä itsestä kuin ympäristöstä johtuvat tekijät; esimerkiksi kielenkäyttäjän tunteet ja käsitykset kietoutuvat yhteen ja niillä on perustavanlaatuinen merkitys toimijuuden toteuttamisessa. Kun tunteet määritellään sosiokulttuurisesti eli ne nähdään Imain (2010) ja Swainin (2013) tavoin sosiaalisissa tilanteissa rakentuvina eikä yksilön sisäisinä reaktioina ulkoisiin ärsykkeisiin ja kun käsityksiä lähestytään alkuperältään sosiaalisina (Alanen 2003; Negueruela-Azarola 2011), toimijuuteen vaikuttavia seikkoja ei voida yksiselitteisesti jakaa yksilön sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Tämän yhteenveto-osion luvussa 2.7 esittelin Vygotskyn (1994) perezhivaniin eli kognitiivis-emotionaalisen kokemuksen käsitteen, jossa yhdistyvät käsitykset ja tunteet sekä yksilö ja ympäristö. Koska perezhivaniin avulla on mahdollista analysoida henkilön käyttäytymistä ja ympäristön vaikutusta siihen, seuraavaksi tarkastelen kielenkäyttäjän toimijuutta ja tämän tutkimuksen tuloksia perezhivaniin käsitteen näkökulmasta (ks. kuvio 1).

Perezhivaniin käsite on hyödyllinen, sillä se auttaa ymmärtämään, miksi sama kielenkäyttöympäristö vaikuttaa kielenkäyttäjiin eri tavoin. Vaikka sosiokulttuurinen ympäristö on objektiivisesti ajateltuna samanlainen kaikille, se näyttäytyy oppijoille erilaisena, sillä jokainen tulkitsee esimerkiksi ympäristön tarjoumia oman perezhivaniensa kautta ja toimii sen mukaisesti. Lisäksi sosiaalinen ympäristö kohtelee yksilöitä eri tavoin, esimerkiksi kielenkäyttäjän ulkonäkö voi vaikuttaa puhekomppanin kielivalintaan: on mahdollista, että ulkonäöltään valtaväestöstä poikkeavalle kotoutujalle puhutaan todennäköisemmin englantia kuin vaaleatukkaiselle ja sinisilmäiselle Suomeen muuttaneelle.



KUVIO 1 (sisältää kuvion 1a ja 1b) Toimijuus perezhivianien näkökulmasta.

Kuviossa 1 olen esittänyt tulkintani kielenoppijan toimijuudesta perezhivianien eli kognitiivis-emotionaalisen kokemuksen käsitettä hyödyntäen. Kuviossa 1a (ks. kuvio 1) on kuvattu neliön ja vinoneliön avulla, kuinka yksilö havaitsee ympäristönsä tarjouman eli ympäristön tarjoaman toimintapotentialin, joka mahdollistaa suomen kielen käyttämisen – mikäli hän päättää toteuttaa toimijuuttaan. Tarjouma on suhde, joka muodostuu ympäristön resurssin ja oppijan välille, kun oppija on havainnut ympäristössään oppimisen mahdollisuuden. Siten myös oppijan toimijuus ilmenee aina suhteessa tarjoumiin. Tarjoumaan tarttuminen edellyttää toimijuuden tunnetta eli sitä, että henkilö tuntee itsensä kykeneväksi toimimaan ja käsitystä siitä, että kielen käyttäminen tietystä tilanteesta edistää omaa oppimista ja tavoitteita. Osatutkimusten tuloksista ilmenee, että tarjouman hyödyntämistä eli toimintaa käytännössä voi kuitenkin rajoittaa jokin oppijasta

tai ympäristöstä johtuva tekijä, kuten käsitykset, tunteet tai puhekumppanin toiminta, esimerkiksi kielen vaihtaminen englanniksi. Tällöin kielenkäyttäjää ei toteuta toimijuuttaan, vaikka toimijuuden tunne olisi olemassa. Kuviossa 1b (ks. kuvio 1) yksilö (neliö) ja ympäristön tarjouma (vinoneliö) ovat sulautuneet yhteen muodostaen kahdeksansakaraisen tähden, jonka avulla havainnollistan perezhivanieta. Tulkintani mukaan kielenoppijan perezhivanie muodostuu silloin, kun kielenoppija on havainnut tarjouman ja päättää, miten sen suhteen toimii eli sekä toimiminen että toimimatta jättäminen synnyttävät kognitiivis-emotionaalisen kokemuksen, jonka keskiössä on henkilön toimijuus.

Tämän väitöskirjan tulokset osoittavat, että kielenoppijalta vaaditaan aloitteellisuutta ja sinnikkyyttä, jotta hän pystyy käyttämään suomea vuorovaikutuksessa suomenkielisen puhujan kanssa eli oppijan toimijuudella on keskeinen merkitys suomenkielisen vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta. Samansuuntaisia tuloksia saivat Eskildsen ja Theodórsdóttir (2017) Islannissa tekemässään tutkimuksessa, jossa tarkastelivat islannin kielen alkeisoppijan kielenkäytökokemuksia. Niin ikään Ruotsin tilannetta tarkastelleet Clark ym. (2011, 3) toteavat, että kohdekielisten puhetilanteiden luominen ja ylläpitäminen on oppijan vastuulla. Sosiokulttuurinen ympäristö kuitenkin liittyy henkilön toimijuuteen monin eri tavoin. Kuviossa 1b (ks. kuvio 1) on kuvattu tämän väitöskirjan tulosten perusteella olennaiset osatekijät, jotka vaikuttavat tarjoumien hyödyntämiseen ja toimijuuteen. Lähtökohtani on, että kielenkäyttäjän toimijuutta ei voi ymmärtää tarkastelemalla erikseen henkilön sisäisiä tekijöitä sekä ulkoisia ympäristötekijöitä ja sen jälkeen ynnätä niitä yhteen, sillä kognitiivis-emotionaalinen kokemus on aina enemmän kuin osiensa summa. Kun tarkastellaan ympäristön merkitystä henkilön toimijuudessa, kysymys ei ole ulkoisesta vaikutussuhteesta, sillä ihminen on aina osallinen sosiaalisessa ympäristössään. Perezhivaniien näkökulmasta ei siis ole mielekästä tarkastella ympäristön ominaisuuksia objektiivisesti, vaan ympäristöä henkilön kokemana, sillä perezhivaniessa yhdistyvät yksilön ja ympäristön ominaisuudet yhdeksi kokonaisuudeksi. (ks. van der Veer 2001, 100–101; Suorsa 2014, 33.)

Perezhivanie on dynaaminen, toisin sanoen eri osatekijöiden merkityksellisyys vaihtelee tilanteesta riippuen. Tietyissä tilanteissa tunne on ensisijainen tekijä, joka määrää toiminnan toteuttamista, kun taas toisessa tilanteessa puhekumppani saattaa edistää suomen kielen käyttämistä ja kolmannessa tilanteessa toimijuutta rajoittava tekijä on aikapaine. Kuten Mok (2015) toteaa, kokemuksen analyysin kautta tutkija tunnistaa osatekijät, jotka selittävät yksilön käyttäytymistä jossain tietyissä tilanteissa. Perezhivaniien dynaamisuus ilmenee myös siten, että muutos perezhivaniien yhdessä osatekijässä vaikuttaa muutoksiin myös muissa (Poehner & Swain 2016). Kuviossa 1b (ks. kuvio 1) olevat nuolet kuvaavat perezhivaniien dynaamista luonnetta – osatekijät ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja osatekijöiden merkityksellisyys kokonaisuuden kannalta vaihtelee tilanteittain.

Seuraavaksi tarkastelen kuviossa 1b (ks. kuvio 1) mainittuja osatekijöitä, joista kielenkäyttäjän perezhivanie tämän väitöskirjan perusteella koostuu. Pe-

rezhivanien keskiössä on kielenoppijan toimijuus, joka määrittää hänen toimintansa jossain tietyssä tilanteessa. Tämän väitöskirjan tulosten perusteella toimijuus on tiiviisti yhteydessä muihin perezhivanien osatekijöihin, ennen kaikkia **tunteisiin** ja **käsityksiin**. Tunteiden merkitys kielenoppimisprosessissa on pitkään jäänyt liian vähälle huomiolle kielentutkimuksessa (Swain 2013), mutta tämän väitöstutkimuksen tulokset osoittavat, että tunteilla on suuri merkitys toimijuuden ja kielenkäyttämisen kannalta. Osatutkimuksista ilmenee negatiivisten tunteiden vähentävän kielenoppijan toimijuutta, mikä tukee Oxfordin (2017, 185) näkemystä, jonka mukaan ahdistuneilla oppijoilla on toimijuuden puute (*lack of agency*). Tässä väitöstutkimuksessa kielitaidon osa-alueista suullinen vuorovaikutus aiheutti osallistujissa eniten negatiivisia tunteita, mikä on käynyt ilmi myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Gkonou 2017; Tóth 2017). Tämän ja aiempien tutkimusten perusteella kohdekielisessä maassa kieltä oppivat kokevat usein negatiivisia tunteita nimenomaan vuorovaikutuksessa natiivipuhujien kanssa (ks. Gallucci 2013; So 2005; Woodrow 2006), mikä rajoittaa kielen käyttämistä vuorovaikutuksessa.

Keskeiseksi toimijuutta rajoittavaksi tekijäksi nousi virheiden tekemisen pelko. Se kuvattiin osatutkimuksessa I eli visuaalisissa narratiiveissa yhdeksi puhumisen ongelmien aiheuttajaksi ja myös osatutkimuksessa III ilmiö oli keskeinen syy siihen, miksi kaksi avainosallistujaa eivät halunneet käyttää suomea vuorovaikutuksessa. Virheiden tekemisen pelossa käsitykset ja tunteet kietoutuivat toisiinsa. Ensinnäkin virheitä pelkäävän osallistujan oppimis- ja kielikäsitys oli formaalinen, eli virheitä ei nähty osana oppimista, vaan henkilökohtaisena epäonnistumisena, minkä vuoksi niitä yritettiin vältellä. Virheiden tekemisen pelkoon liittyy persoonallisuuspiirteistä perfektionismi, joka ilmeni erityisesti osatutkimuksessa III. Perfektionismi on yhdistetty ahdistukseen myös aiemmissa tutkimuksissa (Dewaele 2017a; Gregersen 2003; Gregersen & Horwitz 2002; Tóth 2017), ja kuten edellisissä tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa perfektionismiin kytkeytyi virheiden tekemisen pelon lisäksi omaan suoritukseen kohdistuvat korkeat vaatimukset sekä muiden mielipiteistä huolehtiminen. Siten tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat Oxfordin (2017, 185) tulkintaa, jonka mukaan ahdistuneiden oppijoiden toimijuus on vähentynyt heidän liian korkeiden standardien, idealististen tavoitteiden ja perfektionismitaipumusten vuoksi. Tässä väitöstutkimuksessa osallistujien perfektionismia ei määritelty persoonallisuustestillä, vaan perfektionismi oli osatutkimuksen III kahden avainosallistujan oma käsitys itsestään. Itseen liittyvät käsitykset ovatkin keskeinen toimijuuteen vaikuttava tekijä (Mercer 2011, 2012). Kuten Aragão (2011) ja Galmichen (2017) tutkimuksissa, myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että käsitykset itsestä ja omasta kielitaidosta vaikuttavat itsetuntoon ja negatiivisten tunteiden kokemiseen. Virheiden pelon taustalla ilmeni käsitys oman kielitaidon riittämättömyydestä; Mercerin (2012) ja Galmichen (2017) tutkimusten tavoin oman kehittyvän kielitaidon vertaaminen natiivipuhujan suoritukseen aiheutti epärealistisia tavoitteita ja heikensi itsetuntoa. Negatiiviset tunteet ja käsitykset omasta puutteellisesta kielitaidosta sekä itseluottamuksen puute saivat osallistajat käyttämään englantia vuorovaikutuksessa ja jättämään tarjoumat hyödyntämättä.

Kuviossa 1b (ks. kuvio 1) perezhivanien osatekijöinä mainitaan **itsesäättely** ja **strategiat**. Kuten luvussa 2.3 ilmeni, itsesäättely eli kyky tunnistaa, hallita ja ohjata tunnereaktioita, kognitiota ja toimintaa on olennainen osa henkilön toimijuutta (ks. esim. Miller 2014; van Lier 2008). Tämä tutkimus ei varsinaisesti keskittynyt toiminnan strategioihin, mutta esimerkiksi osatutkimuksessa III nousi esiin, että toisen avainosallistujan kompensatiostrategioissa oli tapahtunut vuoden aikana muutos: kotoutumiskoulutuksen loppupuolella häntä ujosutti kertoa puhekumppanille, jos ei ymmärtänyt tämän puhetta eli osallistuja käytti välttelystrategiaa, kun taas vuoden kuluttua hän hyödynsi korjausstrategiaa eli pyysi puhekumppaniaan puhumaan hitaasti, toistamaan ja selittämään. Mercer (2012) toteaa, että toimijuudella on myös kehollinen ulottuvuus eli kielenkäyttäjän **fyyminen olo** vaikuttavaa hänen haluunsa toimia. Tämä ilmeni esimerkiksi osatutkimuksessa III siten, että toinen avainosallistuja oli liian väsynyt hyödyntääkseen tarjoumia.

Tutkimuksen tulokset tukevat aiemmin esitettyjä havaintoja siitä, kuinka kielenkäyttäjän toimijuus on sekä henkilöstä itsestä että ympäristöstä riippuvaa (ks. esim. Gao 2010; Mercer 2011, 2012). Tuloksista kävi ilmi, että tilannetekijöillä ja muiden ihmisten toiminnalla on merkittävä vaikutus kielenkäyttäjän toimijuuteen. Kielenoppija voi havaita tarjouman ja pyrkiä hyödyntämään sen, mutta **puhekumppanin** toiminta voi olla toimijuutta tukevaa tai rajoittavaa. Osatutkimuksessa II määrittelin, millaisia kielivalintoihin liittyviä **positioita** korkeakoulutetuilla kotoutujilla ilmeni vuorovaikutustilanteissa suomalaisten kanssa ja löytämäni keskeiset positiot olivat suomen kielen käyttäjä, englannin kielen käyttäjä ja suomenoppija. Kuten osatutkimuksen II tulokset osoittavat, vuorovaikutustilanteissa positiot toteutuvat osallistujien toimijuuden tuloksena; positiot eivät kuitenkaan riipu vain yksilöstä, vaan puhekumppani ja tilannetekijät, kuten **tilanteen vaativuus** ja **aikapaine**, ovat tärkeitä position määrittymisen kannalta. Monet jättivätkin sisällöltään monimutkaisissa tai aikapaineisissa tilanteissa tarjouman hyödyntämättä ja ottivat englannin kielen käyttäjän position. Tilanteissa ilmenevä positio oli usein osallistujan itsensä ottama, mutta positio saattoi olla myös ulkoapäin annettu, jolloin se oli mahdollista hyväksyä tai hylätä. Osallistujat positioituivat usein rutiininomaisissa, ennakoitavissa asiointitilanteissa suomen kielen käyttäjäksi, mikä ei välttämättä vaatinut paljon ponnisteluja, mutta sisällöltään vaativammassa tilanteissa osallistujan piti positioitua suomenoppijaksi ja puhekumppani piti positioida kielen oppimisen tukijaksi, jolloin toimijuutta tarvittiin enemmän.

Tärkein ympäristöstä johtuva toimijuutta edistävä seikka oli puhekumppanin tarjoama **oikea-aikainen tuki**, joka mahdollisti suomen kielen oppimisen vuorovaikutuksessa. Jotta kielenoppiminen onnistui, puhekumppanin täytyi hyväksyä annettu positio kielenoppimisen tukijana ja mukauttaa puhettaan, esimerkiksi puhua selkeämmin ja toistaa sanomansa. Tuloksista käy ilmi, että ystävällisen, oikea-aikaista tukea tarjoavan puhekumppanin avulla myös puhetilanteissa lähtökohtaisesti ahdistunut kielenkäyttäjä selviytyi tilanteesta suomeksi. Usein kotoutuja positioi itsensä suomenoppijaksi, mutta välillä suomenoppijan positio oli puhekumppanin antama. Puhekumppanin tarjoaman oikea-aikaisen

tuen merkitys ilmeni ennen kaikkea niissä tilanteissa, joissa puhekumppani positioi osallistujan suomenoppijaksi ja vaati käyttämään suomea vuorovaikutuksessa. Toisaalta vaikka puhekumppani tarjoaisi tukeaan kielenoppimiseen, kuten osatutkimuksen III kummankin avainosallistujan kumppanit, se ei yksin riitä, jos kielenoppijalla itsellään on jostain syystä toimijuuden puute – tällöin kielenoppiminen vuorovaikutuksessa ei toteudu. Osatutkimuksessa III ilmeni, että toisen avainosallistujan toimijuutta edistivät kokemukset, joissa hänen oli pakko käyttää suomea eikä Englantiin turvautuminen ollut mahdollista; tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi vierailut Englantia taitamattoman henkilön luona ja työharjoittelu täysin suomenkielisessä työympäristössä. Samanlaista pakon sanelemaa toisen kielen käyttämisestä ovat havainneet tutkimuksissaan myös Kalliokoski (2019, 235–236) sekä Miller (2014, 45–46). Kun osatutkimuksen III osallistuja olosuhteiden pakosta puhui suomea, hän sai kehuja osaamisestaan ja huomasi onnistuvansa tilanteessa, mikä paransi hänen kielenkäyttämiseen liittyvää itsetuntoaan ja toimijuuttaan; tämän johdosta kynnyksensä tarttua uusiin tarjouksiin madaltui. Vaikka tämän väitöskirjan aineistossa painottuivat negatiiviset tunteet, tuloksista ilmenee, että onnistuneet kielenkäyttökokemukset aiheuttivat tyytyväisyyttä sekä ylpeyttä ja lisäsivät myönteistä käsitystä omasta kielitaidosta.

Tässä tutkimuksessa sosiaalinen ympäristö rajoitti toimijuutta ennen kaikkea siten, että vaikka osallistuja oli positioitunut itsensä suomen kielen käyttäjäksi tai suomenoppijaksi ja alkoi puhua suomea vuorovaikutuksessa, puhekumppani vaihtoi kielen Englantiin eli uudelleenpositioi osallistujan Englannin kielen käyttäjäksi. Kielen vaihtaminen sai osallistujan epäilemään omaa puutteellista kielitaitoaan ja vaikutti negatiivisesti itsetuntoon ja toimijuuden tunteeseen. Kuten osatutkimuksesta II ilmenee, tällaisissa tilanteissa osallistujalta vaadittiin toimijuutta ja päättävyyttä, jotta hän pystyi jatkamaan suomen kielen käyttämistä. Nortonin (2000) tutkimuksessa Yhdysvalloissa korostuivat tilanteet, joissa maahanmuuttajat eivät kokeneet olevansa oikeutettuja puhumaan Englantia ja heidän tietonsa ja taitonsa jätettiin vuorovaikutustilanteessa huomiotta. Tässä tutkimuksessa toimijuutta hankaloittivat myös tilanteet, joissa puhekumppani ei mukauttanut eli hidastanut tai selkiyttänyt puhettaan, vaikka osallistuja ei ymmärtänyt puheen sisältöä. Lisäksi toimijuutta rajoittivat ympäristöstä johtuvat tilannetekijät, esimerkiksi työharjoittelussa tehtävän vaativuus sekä aikapaine.

Strömmer (2017, 80–81) nostaa tärkeäksi ulottuvuudeksi kielenoppimiseen investoimisen eli sen, että kielenoppimisella on merkityksellinen ja realistinen päämäärä, joka myös suuntaa tarjouksiin tarttumista. Tässä väitöskirjassa henkilön **tavoitteet** määrittivät toimijuutta ja vuorovaikutuksessa ilmeneviä positioita, esimerkiksi viranomaiskontakteissa haastavien asioiden äärellä vuorovaikutuksen tavoite ei ollut kielenoppiminen, vaan toimijuus suuntautui asioiden hoitamiseen. Toisaalta oli nähtävissä, miten toimijuus vaihteli henkilöstä riippuen esimerkiksi sen suhteen, mitä kieltä työharjoittelussa käytettiin – toisilla osallistujilla oli tavoitteena suomen kielen oppiminen, kun taas toiset halusivat tuoda esiin oman ammatillisen osaamisensa ja käyttivät Englantia työharjoittelussa. Toimijuus liittyi tavoitteisiin myös siten, että osatutkimuksessa III henkilön ensisijaisena tavoitteena oli taata toimeentulo ja edistää uraansa Englanniksi, jolloin

kielen käyttämiseen liittyvä toimijuus heikentyi kotoutumiskoulutusta seuraavan vuoden aikana.

Tutkimuksen tulosten perusteella toimijuus on jossain määrin **paikka-sidonnaista**. Keskityin tässä väitöskirjassa tarkastelemaan kielen käyttämistä nimenomaan informaaleissa oppimisympäristöissä. Toimijuus kuitenkin koettiin erilaiseksi luokassa ja luokan ulkopuolella, esimerkiksi osatutkimuksessa I eräs osallistuja kertoi pystyvänsä käyttämään suomen kieltä kurssilla, mutta olevansa kykenemätön käyttämään kieltä työympäristössä. Myöskään osatutkimuksen III avainosallistujat eivät kokeneet negatiivisia tunteita luokassa, vaikka kokivat niitä jatkuvasti luokan ulkopuolella. Kuten alaluvussa 2.6 totesin, samanlainen oppimisympäristöjen välinen ero voidaan havaita, kun tarkastellaan tutkimuksia kielenkäyttämiseen liittyvistä tunteista: kakkoskielisessä ympäristössä koetaan voimakkaampia tunteita luokan ulkopuolella kuin luokassa. Koska kohdekielisessä ympäristössä muut kielen puhujat sekä arkiset kielenkäyttötilanteet ovat jatkuvasti läsnä, oppija joutuu herkeämättä pohtimaan kielivalintojaan ja omaa toimintaansa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi opeteltavan kielen ilmaisuvaranto on rajallinen, jolloin kielenkäyttäjä ei välttämättä pysty ilmaisemaan todellista minäänsä vuorovaikutuksessa, mikä tämänkin tutkimuksen perusteella aiheuttaa negatiivisia tunteita (ks. myös Horwitz 2017, 41; Tóth 2017). Osatutkimuksen I visuaalisissa narratiiveissa osallistujat kokivat mahdollisuutensa osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan riippuvan siitä, mitä kieltä he käyttävät vuorovaikutuksessa. Englanniksi puhuminen toi tasavertaisen aseman, kun taas suomenkielisissä vuorovaikutustilanteissa muutama osallistuja kuvasi itsensä lapseksi tai koiraksi.

Monet korkeakoulutetut muuttavat Suomeen suomalaisen kumppanin vuoksi. Usein ajatellaan, että parisuhde suomenkielisen kanssa mahdollistaa kielen harjoittelemisen ja tarjolla on yllin kyllin mahdollisuuksia käyttää kieltä. Esimerkiksi Karaliyanin ym. (2017) tutkimuksessa kielenoppimisen haasteena nähtiin vähäiset kontaktit suomalaisten kanssa ja Kokkosen (2010) tutkimuksesta ilmeni, että pakolaiset toivoivat suomalaisia ystäviä harjoitellakseen suomea. Tämän väitöskirjan tulokset kuitenkin kertovat siitä, että läheiset vuorovaikutussuhteet suomalaisten kanssa eivät välttämättä suoraan edistä kielitaitoa, sillä kumppanin ja ystävien kanssa käytettiin useimmiten englantia tai muuta yhteistä kieltä. Kielen valinta saattoi olla osapuolten yhteinen päätös, kotoutujan oma valinta, mutta usein myös kumppanin ratkaisu; läheisten vuorovaikutussuhteiden kielivalintoihin vaikuttavat yhdessä rakennetut tavat viestiä, jotka ovat vakiintuneet suhteen aikana. Yhteisen kielen vaihtaminen ei ole välttämättä helppoa, sillä se edellyttää molempien uudelleenpositioitumista eli toisesta tulee kielenoppija ja toisesta kielenoppimisen tukija, mikä voi vaikuttaa suhteen dynamiikkaan ja valtasuhteisiin – englannin käyttämistä läheisissä vuorovaikutussuhteissa perusteltiinkin tasa-arvolla. Osatutkimuksessa I jopa 86 prosentissa visuaalisissa narratiiveissa viitattiin muihin ihmisiin tavalla tai toisella, mutta puoliso mainittiin vain kolmessa visuaalisessa narratiivissa. Osatutkimuksessa II puolestaan ilmeni, että muutama osallistuja käytti puolisonsa kanssa suomea, mutta tämä edellytti molempien suostumista uudelleenpositiointiin. Toisaalta vaikka kielenoppija ei

käyttäisi kumppaninsa kanssa suomea, suomalainen kumppani tuo mukanaan suomenkielisen sosiaalisen verkoston ja erityisesti kumppanien äidit tukivat osallistujien suomen kielen käyttämistä. Myös Kalliokosken (2019) tutkimuksessa julkishallinnon ammattilaisen kertomuksesta ilmeni ympäristön ja ennen kaikkea toisten ihmisten merkitys; erityisesti sosiaalistuminen erilaisten yhteisöjen jäsenyyteen vaikutti päähenkilön kielitaidon kehittymiseen. Cervatiuc (2009) tutki 20 ammatillisesti ja kielellisesti menestynyttä maahanmuuttajaa Kanadassa ja totesi menestymisen johtuvan osittain siitä, että osallistujat onnistuivat pääsemään sisään natiivipuhujien sosiaaliin verkostoihin, jolloin he pystyivät harjoittelemaan kieltä vuorovaikutustilanteissa ja loivat itselleen suhteita kohdekielen puhujiin. Vaikka läheisissä vuorovaikutussuhteissa ei mielellään käytetä suomea, esimerkiksi työllistymistä näkökulmasta sosiaalisilla verkostoilla on kuitenkin merkitystä, sillä laajat kontaktit suomalaisiin voivat edistää työn löytämistä.

5.2 Toimijuuden dynaamisuus

Luvussa 1.4 esitetyn ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisena toimijuuden dynaamisuus ilmenee. Tämän väitöskirjan tulosten perusteella toimijuuden dynaamisuudesta voidaan erottaa viisi ajallista ulottuvuutta: Ensinnäkin kielen käyttäjän toimijuus voi vaihdella kielenkäyttötilanteen sisällä ja toiseksi toimijuus voi muuttua tilanteesta toiseen. Kolmanneksi tämän tutkimuksen pitkittäinen aineisto osoitti, että toimijuus kehittyi kotoutumiskoulutuksen päättymistä seuraavan vuoden kuluessa. Toimijuuden neljäntenä ajallisena ulottuvuutena voidaan pitää menneisyyttä, sillä **aiemmat kokemukset** vaikuttavat toimijuuteen myös nykyhetkessä. Toimijuuden viides ulottuvuus on kuviteltu tulevaisuuden toimijuus, joka ilmeni ennen kaikkea osatutkimuksen I visuaalisissa narratiiveissa.

Kun tarkastellaan toimijuutta perezhivaniin avulla, lähtökohtana on, että muutokset yhdessä osatekijässä, kuten käsityksissä tai tunteissa aiheuttavat muutoksia myös muissa osatekijöissä ja siten koko perezhivaniessa. Toisin sanoen perezhivanie itsessään on dynaaminen eli osatekijöiden suhteet ja painotukset muuttuvat toisaalta tilanteen sisällä ja toisaalta tilanteesta toiseen. Kuviossa 1b (ks. kuvio 1) tätä kuvaavat perezhivaniin ympärille piirretyt nuolet. Toimijuuden ensimmäinen ajallinen ulottuvuus eli toimijuuden dynaamisuus vuorovaikutustilanteen sisällä muuttuvana ilmeni esimerkiksi siten, että osallistuja oli päättänyt käyttää suomen kieltä vuorovaikutustilanteessa eli otti suomen kielen käyttäjän position, mutta puhekumppani vaihtoi kielen englantiin. Tällöin kielenkäyttäjä joutui arvioimaan tilanteen uudelleen ja hänen toimijuudestaan ja siihen vaikuttavista osatekijöistä riippui, jatkoiko hän puhettaan suomeksi vai englanniksi. Myös ymmärtämisongelmat suomenkielisessä puhetilanteessa saattoivat johtaa siihen, että kotoutuja itse vaihtoi kielen englanniksi kesken vuorovaikutustilanteen. Henkilön toimijuus muuttui paitsi tilanteen kuluessa, myös tilanteesta toiseen, mitä voidaan pitää toimijuuden toisena ajallisena ulottuvuutena: esimerkiksi osatutkimuksesta II ilmeni osallistujan tarkkailevan tilannetta

työharjoittelun asiakaskohtaamisessa ja valitsevan positionsa sen mukaan, kuinka kiireiseltä asiakas vaikutti eli puhekumppanilla ja aikapaineella oli tilanteessa merkitystä.

Toimijuuden kolmas ajallinen ulottuvuus tässä tutkimuksessa on se, miten osallistujien suomen kielen käyttämiseen liittyvä toimijuus muuttui vuoden kuluessa kotoutumiskoulutuksen loppumisesta. Osatutkimuksessa III ilmeni, että kahden avainosallistujan toimijuus kehittyi vuoden aikana eri suuntiin. Toinen osallistuja alkoi käyttää suomea ja hänen toimijuutensa vahvistui, kun taas toinen osallistuja lakkasi puhumasta suomea ja hänen kielenkäyttäjän toimijuutensa heikkeni. Kuten Mercer (2011, 433) toteaa, kielenoppijan toimijuutta ei voi eristää oppijan muusta elämästä – kielen oppimiseen liittyvä toimijuus yhdistyy siihen, miten henkilö ylipäätään hallitsee aikaa, kohdentaa toiminnallisia resursseja ja priorisoi oppimistaan suhteessa muihin tarpeisiinsa. Kuten osatutkimuksen III tulokset osoittavat, suomen kielen käyttämiseen liittyvä toimijuus on yhteydessä toimijuuteen muilla elämän osa-alueilla; toinen avainosallistuja suuntasi toimijuutensa ammatilliseen kehittymiseen eikä kielitaitonsa kartuttamiseen.

Veresovin ja Mokin (2018) mukaan perezhivanien avulla voidaan ymmärtää, miksi samantyyppisessä ympäristössä olevat oppijat kehittyvät eri tavoin. Esimerkiksi osatutkimuksen III kahden avainosallistujan toimijuus kehittyi kotoutumiskoulutusta seuraavan vuoden aikana eri tavalla, vaikka lähtökohdat olivat yhteneväiset. Kuten Mok (2015, 145) toteaa, perezhivanien kautta määrittäyty tilanteen vaikutus yksilöön ja jokaisella kognitiivis-emotionaalisella kokemukseella on vaikutusta toimijuuden kehittymiseen. Toinen avainosallistuja sai onnistuneita kielenkäyttökokemuksia, kannustavaa palautetta ja hänen virheisiinsä sekä suomen kielen käyttämiseensä kohdistuvat tunteet ja käsitykset muuttuivat vuoden kuluessa; hänen toimijuutensa sekä kielitaitonsa kehityskaari näyttäytyi ylöspäin nousevana. Sen sijaan toinen avainosallistuja lakkasi puhumasta suomea, ei saanut positiivisia kokemuksia eikä kannustavaa palautetta, minkä vuoksi toimijuuden ja kielitaidon kehityskaari oli laskeva.

Toimijuuden neljäs ajallinen ulottuvuus on menneisyys. Kuviossa 1b (ks. kuvio 1) kuvatun perezhivanien yksi osatekijä on aiemmat kokemukset, jotka vaikuttavat sen hetkiseen kokemukseen sekä toimijuuteen. Osatutkimuksen III tuloksissa ilmeni, että käsityksiin ja tunteisiin kytkeytyvät voimakkaasti aiemmat kokemukset kielenoppimisesta ja kielen käyttämisestä – esimerkiksi toisen avainosallistujan virheiden tekemisen pelon taustalla oli yhtenä tekijänä se, että aiemmissa opinnoissa jokaisesta virheestä rangaistiin. Osatutkimuksen III perusteella näyttää siltä, että onnistuneet kielenkäyttökokemukset voivat vahvistaa toimijuutta. Onnistumisen kokemus ja ympäristöstä saatu positiivinen palaute kielenkäyttämisestä vaikuttivat osallistujan itsetuntoon sekä käsityksiin omasta osaamisesta, mikä puolestaan oli yhteydessä kielenkäyttämiseen liittyviin tunteisiin sekä toimijuuden tunteeseen. Menestyksekkäs kokemus vahvisti toimijuutta seuraavassa kielenkäyttötilanteessa. Myös Galluccin (2013) tutkimuksessa osallistujan positiiviset kokemukset ja tunteet lisäsivät motivaatiota oppia kieltä ja samantyyppisiä tuloksia sai So (2005) omassa tutkimuksessaan, jossa osallistujan suhtautuminen virheisiin muuttui onnistuneiden kielenkäyttökokemusten

myötä. Toisaalta tutkimuskirjallisuudesta löytyy esimerkkejä siitä, kuinka myös negatiiviset kokemukset voivat vahvistaa toimijuutta (ks. Oxford 2016, 15–16; Swain 2013). Tämä kertoo siitä, että ihmiset ovat erilaisia ja tulkitsevat ympäristöään omasta perezhivaniesta käsin; siten ympäristön palaute, esimerkiksi negatiivinen arvostelu, voi vaikuttaa yksilöihin eri tavoin.

Toimijuuden viidentenä ajallisena ulottuvuutena voidaan pitää tulevaisuutta. Dörnyein (2009) L2 motivational self system -motivaatiomallissa tulevaisuuden kuviteltu ihanneminä on motivoiva tekijä, joka liittyy tulevaisuuden tavoitteisiin. Ihanneminän ydin on mielikuva toivotusta tulevaisuudesta ja motivoiva voima perustuu siihen, että henkilö pyrkii toiminnallaan pienentämään todellisen minän ja ihanneminän välistä eroa (Dörnyei 2009). Osatutkimuksessa I osallistujan toimijuus näyttäytyi hyvin erilaisena nykyhetkeä ja tulevaisuutta käsittelevissä piirroksissa. Siinä missä nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa toimijuutta rajoittavat negatiiviset tunteet, haasteet puheen tuottamisessa ja puheen ymmärtämisen vaikeudet, tulevaisuuteen luotaavissa piirroksissa ilmeni positiivisia tunteita ja osallistajat näkivät itsensä työpaikoilla puhumassa sujuvasti suomea muiden ihmisten kanssa eli osallistujien käsitys omasta toimijuudesta sekä kielenkäyttäjänä että ammatillisesti näyttäytyi hyvin myönteisenä. Myös osatutkimuksessa III toinen avainosallistuja suhtautui luottavaisesti kielitaitonsa kehittymiseen tulevaisuudessa, vaikka ei sillä hetkellä käyttänyt suomen kieltä. Palaan ihanneminän konseptiin ja visiointiin vielä seuraavassa alaluvussa 5.3 pohditiessani, miten kielenkäyttäjän toimijuutta on mahdollista tukea.

Usein kielenoppimista ajatellaan jatkumona, jossa kielitaito kehittyy hitaammin tai nopeammin, mutta koko ajan parempaan suuntaan. Esimerkiksi osatutkimuksen I muutamassa visuaalisessa narratiivissa osallistajat olivat piirtäneet itsensä astelemaan Eurooppalaisen viitekehyksen portaita tasolta toisella. Kielitaidon osa-alueet voivat kuitenkin kehittyä myös eri tavoin: osatutkimuksen III toinen avainosallistuja koki suullisen kielitaitonsa huonontuneen, mutta puheen ymmärtämisensä parantuneen kotoutumiskoulutusta seuraavan vuoden aikana. Vygotsky (1994) kuvaa perezhivaniessa yksilön ja ympäristön suhdetta dynaamisena – kun lapsi kehittyy, ympäristö vaikuttaa lapseen eri tavoin. Samoin kielitaidon kehittyessä kielenkäyttäjän suhde ympäristöön muuttuu ja uudet tarjoumat tulevat ulottuville. Kielitaidon parantuessa tilanteeseen vaadittavan toimijuuden määrä muuttuu: aivan alkeistason kielenoppija tarvitsee enemmän toimijuutta ja puhekumppanin tukea selvitäkseen yksinkertaisista asioimistilanteista suomeksi, kun taas kotoutumiskoulutuksen loppupuolella oppijat positioivat itsensä rutiininomaisissa arkipäivän tilanteissa suomen kielen käyttäjiksi. Toisaalta alkeistasoon verrattuna keskitasolla kielitaito tuntuu oppijasta kehittyvän hitaammin. Kuten Tarnanen ym. (2015, 68) osuvasti toteavat, ”kielitaidon kehittyessä lisääntyy myös tietoisuus siitä, miten paljon kielitaidossa on vielä kehitettävää”. Tästä näkökulmasta keskitason oppija voi tarvita tukea toimijuuteensa jaksakseen kehittää kielitaitoaan.

5.3 Kielenkäyttäjän toimijuuden tukeminen

Kuten luvusta 5.1. ilmenee, toimijuus näyttäytyy hyvin moniulotteisena ilmiönä, johon kytkeytyvät lukuisat yksilöön ja ympäristöön liittyvät tekijät. Suomen kielen opetuksen keskeinen tehtävä on ohjata oppijaa huomaamaan luokan ulkopuolella olevat tarjoumat ja rohkaista oppijaa käyttämään suomea informaaleissa oppisympäristöissä tukemalla henkilön toimijuutta. Tämän väitöskirjan keskeinen implikaatio kieltenopetuksen suuntaan on oppijan toimijuuden tukeminen tunteita ja käsityksiä refleктоimalla, mitä käsittelen ensimmäisenä tässä alaluvussa. Sen jälkeen esittelen aiemmissa tutkimuksissa käytettyjä harjoituksia, joiden avulla pyritään lisäämään positiivisia tunteita. Lopuksi pohdin, miten sosiaalinen ympäristö ja yhteiskunta voi edesauttaa maahan muuttaneen suomen kielen oppimista.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tunteet ja käsitykset kietoutuvat toisiinsa. Esimerkiksi osatutkimuksessa III osoittautui, että yksi syy virheiden tekemisen pelkoon oli käsitys omasta puutteellisesta kielitaidosta ja esimerkiksi oman puheen vertaaminen natiivipuhujien kielitaitoon vaikutti itsetuntoon ja rajoitti suomen kielen käyttämistä vuorovaikutuksessa. Cervatiucin (2009) tutkimuksessa ilmeni, että ammatillisesti ja kielellisesti menestyneiden kanadalaisten maahanmuuttajien menestyminen uudessa kotimaassa onnistui muun muassa siten, että he muuttivat käsityksiään: osallistujat lakkasivat vertaamasta kielitaitoaan natiivipuhujan kielitaitoon ja käyttivät onnistumisen mittarina omaa aiempaa kielitaitoaan. Detersin (2011, 119) tutkimuksesta ilmenee, että Kanadaan muuttaneiden opettajien tapauksessa englannin oppimista ja ammatillista sopeutumista helpotti, kun osallistujat hyväksyivät olevansa englanti toisena kielenä - puhujia, pystyivät nauramaan omille virheilleen ja olivat valmiita pyytämään puhetilanteessa puhekumppaninsa tai oppilaidensa apua oppiakseen paremmin englantia. Alasen (2003, 58) mukaan metakognitiivinen tieto ja itsesäätely kehittyvät, kun lapsen tiedostettu tietoisuus kognitiivisista prosesseista antaa mahdollisuuden kontrolloida tai säädellä niitä. Swain (2013) puolestaan toteaa, että oppijan henkilökohtaisen oppimisprosessin ymmärtäminen edellyttää tunteen ja kognition tarkastelua samanaikaisesti. Tästä näkökulmasta tunteiden ja käsitysten tietoinen reflektointi on oleellista kielenoppimisprosessissa. Kalajan ym. (2018) mukaan käsitysten reflektointi kielenopetuksessa on tärkeää, koska sen avulla oppijat tulevat tietoisiksi omista käsityksistään, miettivät niitä ja mahdollisesti kyseenalaistavat ne. Kuten tästä väitöstutkimuksesta ilmenee, sama pätee myös tunteisiin. Esimerkiksi virheiden pelon taustalla näyttäytyy usein formaalinen kieli- ja oppimiskäsitys, joka oppijan on hyvä tiedostaa. Myös taipumus perfektionismiin saattaa vaikeuttaa kielen käyttämistä vuorovaikutustilanteissa. Osatutkimuksessa III toinen avainosallistuja reflektoi omia käsityksiään ja aiempia kokemuksiaan ja ymmärsi virheiden tekemisen pelon olevan yhteydessä hänen omiin käsityksiinsä itsestä täydellisenä opiskelijana. Käsitysten tunnistaminen auttoi häntä muuttamaan niitä: osallistuja pääsi eroon pelostaan ja pystyi käyttämään suomea vuorovaikutuksessa. Käsitysten ja tunteiden reflektointi ei

välttämättä muuta oppijoiden käsityksiä ja käyttäytymistä (ks. myös Kalaja ym. 2018), mutta joka tapauksessa lisää itsetuntemusta ja tietoisuutta omasta toiminnasta. Seuraavaksi tarkastelen, miten käsitysten ja tunteiden jäsentämistä on mahdollista toteuttaa kielenopetuksessa.

Kalaja ym. (2018) listaavat keinoja, miten opettajat voivat lisätä oppijoiden tuntemusta omista käsityksistään ja samoja keinoja voi käyttää myös tunteiden reflektoinnissa. Kalajan ym. (2018) mukaan käsityksiä voi kerätä monin eri tavoin, kuten kirjoittaen, puhuen tai visuaalisesti valokuvien, piirrosten ja kuvakollaasien muodossa ja niitä voi käsitellä sekä itsenäisesti että ryhmässä. Tutkimuksissa esiintyviä aineistonhankintatapoja voi hyödyntää myös luokassa – näistä tyypillisimpiä ovat elämäkerran kirjoittaminen tai muotokuvan piirtäminen itsestä kielenoppijana tai -käyttäjänä (Kalaja ym. 2018). Barcelos (2015, 317) ehdottaa, että oppijat voisivat itse analysoida tuottamaansa aineistoa, kuten visuaalisia narratiiveja ja keskustella niistä opiskelutovereidensa kanssa. Kieli voi olla opiskeltava kieli, oppijoiden äidinkieli tai muu yhteinen kieli ryhmän taitotasosta ja tehtävän tyypistä riippuen (Kalaja ym. 2018). Tunteiden ja käsitysten reflektoinnin toteuttaminen opiskeltavalla kielellä on kuitenkin suositeltavaa, sillä Swainin (2013) mukaan tunneilmausten opettaminen kohdekielellä sekä tunneilmausten sosiaalisten ja kulttuuristen konventioiden avaaminen voi auttaa oppijoita käyttämään kohdekieltä ajattelun ja tunteiden välineenä. Toisaalta käsitysten ja tunteiden selittäminen voi olla haastavaa jopa äidinkielellä, joten monikielisiä käytänteitä tai visuaalisia keinoja kannattaa käyttää hyväksi. Swainin (2013, 205) mukaan yksi väylä oppijan tunteisiin ja käsityksiin on dialogin ja yksityisen puheen kuunteleminen. Esimerkiksi pari- tai ryhmätehtäviä tehdessä oppijoiden ajatukset ja tunteet voivat ilmetä oppijoiden yhteisen dialogin ja oppijan yksityisen puheen kautta, sillä ne välittävät ajattelua ja auttavat oppijaa sisäistämään uudet asiat. Opettaja voi kuunnella dialogia sekä yksityistä puhetta, ja tunnistaa niiden avulla oppijoiden tunteita ja käsityksiä, saada tietoa osaamisen tasosta, kognitiivisista haasteista ja siitä, milloin on sopiva hetki tarjota tukea. (Swain 2013.)

Swain (2013, 205) toteaa negatiivisen tunnereaktion ilmentävän usein sisäistä ristiriitaa, jonka syiden tai selviytymiskeinojen käsittely edistää oivaltamista ja ymmärtämistä; asiasta puhuminen yhdistää tunneresurssit ja kognitiiviset resurssit, jotka välittävät oppimista ja siten ristiriitojen reflektointi puhuen tai kirjoittaen voi ohjata oppijoita ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan. Mahn (2008) hyödynsi dialogisia oppimispäiväkirjoja pyrkiessään vähentämään aikuisten englanninoppijoiden kirjoittamista kohtaan tuntemia negatiivisia tunteita. Päiväkirjoissa oppijat kirjoittivat kokemuksiaan ja tehtävänä oli keskittyä sisältöön sekä viestin välittämiseen ja jättää mahdolliset virheet huomiotta. Opettaja vastasi teksteihin kehuja, kannustaen ja esittäen lisäkysymyksiä, jotka auttoivat syventämään ajattelua ja edesauttoivat kommunikointia. Tuloksista ilmeni, että oppijat kokivat pystyvänsä ilmaisemaan ajatuksiaan paremmin, kun huomio siirtyi kielen rakenteista merkitykseen. Opettajan tuen avulla oppijat kohtasivat ahdistuksen ja uskalsivat ottaa riskejä kirjoittamisessaan. Tutkimuksen perusteella dialogisen päiväkirjan kirjoittaminen vähensi virheiden tekemisen pelkoa ja antoi itsevarmuutta sekä sujuvuutta kirjoittamiseen. (Mahn 2008.)

Ross ja Stracke (2016, 288) huomasivat tutkimuksessaan, että kohdekielissä ympäristössä opiskelevat toisen kielen oppijat eivät juurikaan tunne ylpeyttä onnistumisistaan luokassa, ja heidän mukaansa ylpeyden kokemista voisi edesauttaa tehtävillä, joissa oppijat kertovat luokkatovereilleen onnistuneista kielenkäyttötilanteista luokan ulkopuolella. Tarkastelin luvussa 5.1. kielenkäyttäjän toimijuutta perezhivanien eli kognitiivis-emotionaalisen kokemuksen näkökulmasta. Kuviota 1b (ks. kuvio 1) voi hyödyntää oppijoiden positiivisten ja negatiivisten kokemusten jäsentämisessä. Oppijat voivat tallentaa onnistuneita ja epäonnistuneita kielenkäyttökokemuksiaan esimerkiksi viikon ajan soveltamalla liitteen 6 ohjeita. Sen jälkeen oppijat voivat analysoida kokemuksiaan pohtimalla tilanteessa kokemiaan tunteita, käsityksiä ynnä muita perezhivanien osatekijöitä. Kokemuksen reflektointi voi auttaa hahmottamaan oman toiminnan syitä. Oppijoita voi rohkaista pohtimaan ympäristön ja tilannetekijöiden vaikutusta omaan toimintaansa sekä sitä, miten onnistumisen kokemuksia olisi mahdollista saada jatkossa lisää. Koska negatiiviset tunteet usein rajoittavat toimijuutta, epäonnistuneiden kokemusten käsitteleminen voi auttaa oppijaa säätelemään negatiivisia tunteita ja siten tukea hänen toimijuuttaan.

Positiivinen psykologia tarjoaa tuoreen näkökulman tunteiden tutkiskeluun kielenoppimisen kontekstissa. Fredricksonin (2001) teorian mukaan positiiviset tunteet laajentavat huomiokykyä; positiiviset tunteet voivat siis edistää kielenoppimista esimerkiksi siten, että positiivisten tunteita kokevat oppijat mahdollisesti huomaavat paremmin tarjoumia. Lisäksi positiiviset tunteet voivat vähentää negatiivisia tunteita, jotka kaventavat ajattelua (Fredrickson 2001). Kuten MacIntyre ja Gregersen (2012b) toteavat, positiiviset tunteet voivat kasvattaa oppijoiden resilienssiä eli selviytymis- ja sopeutumiskykyä sekä sitkeyttä heidän kohdatessaan vaikeita tilanteita. Gregersenin, MacIntyren, Fineganin, Talbotin ja Clamanin (2014) mukaan positiiviset tunteet auttavat oppijoita ajattelemaan aktiivisesti, ehkäisevät negatiivisten tunteiden vaikutuksia ja luovat tyytyväisyyttä. Myös tässä väitöstutkimuksessa näkyy koettujen positiivisten tunteiden ilmeinen vaikutus oppijan toimijuuteen.

Tässä tutkimuksessa ilmeni onnistuneiden kielenkäyttökokemusten herättävän positiivisia tunteita ja lisäävän itseluottamusta. Vaikka positiiviset tunteet voivat olla tehokas väline edistää kielenoppimista, mielikuvituksen merkitystä ja tunteiden voimaa ei ole vielä täysin ymmärretty kielenoppimisprosessissa (MacIntyre & Gregersen 2012b) eikä kielenoppijoiden positiivisia tunteita lisäävistä, luokassa tehtävistä harjoituksista ole vielä paljon tutkittua tietoa (Gregersen ym. 2014, 329). Eniten on tutkittu kuviteltuja tulevaisuuden minuuksia Dörnyein (2009) motivaatioteorian pohjalta, ja myös tämän väitöskirjan aineistoa hankkiesani pyysin oppijoita piirtämään itsestään suomen kielen käyttäjänä kaksi kuvaa, joista toinen sijoittui tulevaisuuteen. Dörnyein ja Kubanyiovan (2014) mukaan visiointitehtävät ruokkivat oppijoiden mielikuvitusta, herättävät positiivisia tunteita ja niihin liittyviä käsityksiä. Gregersen ym. (2014) sekä MacIntyre ja Gregersen (2012b) esittävät, että tulevaisuuden minuuksien miettiminen aiheuttaa kahdentyyppistä tunteita: Ennakkoon koetut tunteet (*anticipatory emotions*) luodaan ja koetaan nykyhetkessä eli esimerkiksi oppija on tällä hetkellä iloinen siitä, että

uskoo osaavansa puhua suomea hyvin tulevaisuudessa. Odotettavissa olevat tunteet (*anticipated emotions*) tarkoittavat puolestaan tunteita, jotka koetaan tulevaisuudessa; esimerkiksi osatutkimuksen I tulevaisuuteen viittaavissa visuaalisissa narratiiveissa moni osallistuja oli kuvannut itsensä iloiseksi, koska uskoi puhuvansa suomea sujuvasta työpaikallaan tulevaisuudessa. Sekä tämänhetkisten tunteiden että tulevaisuuden tunteiden miettimisen uskotaan edistävän motivaatiota. (Gregersen ym. 2014; MacIntyre & Gregersen 2012b.)

Tulevaisuuden ihanneminä kertoo, millainen oppija toivoo olevansa tulevaisuudessa, joten tulevaisuuden ihanneminuuksien miettimiseen liittyy tunteena toivo, joka Oxfordin (2017, 186) mukaan ahdistuneilta oppijoilta usein puuttuu. Oxford (2016, 30) toteaaakin, että toivo auttaa herättämään kielenoppimiseen liittyvää motivaatiota ja synnyttää resilienssiä eli selviytymis- ja sopeutumiskykyä. Osatutkimuksessa I oppijat kokivat toivoa visuaalisissa narratiiveissa ja myös osatutkimuksen III toinen osallistuja toivoi puhuvansa suomea tulevaisuudessa. Samoin kuin Rossin ja Riversin (2018) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa toivo liittyi osallistujien mahdolliseen kykyyn olla tulevaisuudessa sujuvasti vuorovaikutuksessa valtaväestön kanssa luokan ulkopuolella. Lisäksi tässä väitöskirjassa toivo yhdistyi työpaikan löytämiseen: visuaalisissa narratiiveissa tulevaisuuden minä käytti suomea sujuvasti nimenomaan työpaikallaan. Siten kielitaidon kehittyminen ja työpaikan löytyminen olivat monien osallistujien visioissa yhteydessä toisiinsa. Tavoitteet ovat osa paitsi henkilön toimijuutta, myös tulevaisuuden ihanneminää, joten realististen tavoitteiden miettiminen ja suunnitelma niiden saavuttamiseksi voi vähentää nykyisen ja tulevaisuuden minuuden välistä eroa, edistää kielenkäyttäjän toimijuutta sekä lisätä motivaatiota.

Gregersen ym. (2014, 330) arvelevat, että tulevaisuuden ihanneminän miettiminen on todennäköisesti helpompaa oppijoille, joilla on enemmän tunneälyä. Tunneälystä on erilaisia määritelmiä, mutta usein tunneälyllä tarkoitetaan tunteiden ilmaisemista, ymmärtämistä ja selittämistä, tunteiden säätelyä ja hallintaa sekä kykyä tiedostaa ja tunnistaa omat ja muiden ihmisten tunteet (Gregersen ym. 2014). Dewaelen ym. (2008) laajassa kvantitatiivisessa kyselytutkimuksessa ilmeni, että tunneäly on yhteydessä ahdistuksen kokemiseen – korkeamman tunneällyn omaavat osallistajat kokivat vähemmän ahdistusta kuin henkilöt, joiden tunneäly oli matalampi. Lisäksi osallistajat, joilla oli korkea tunneäly, pystyivät kontrolloimaan stressiään ja tunsivat itsensä varmemmiksi eri tilanteissa (Dewaele ym. 2008). Myös Son (2005, 54) tutkimuksessa kielenkäyttäjän tunneäly auttoi tätä hallitsemaan tunteita tehokkaasti, mikä helpotti englannin kielen oppimista.

Gregersen ym. (2014) tarkastelivat tutkimuksessaan, miten tunneäly voi auttaa positiivisten tunteiden hyödyntämistä kielenoppimisessa. Tutkimuksissa kokeiltiin kahdelle tutkimusryhmälle (englanti toisena kielenä -oppijoille ja englanti toisena kielenä -opettajaopiskelijoille) kolmea harjoitusta, joiden oli todettu aiemmissa positiivisen psykologian tutkimuksissa lisäävän yksilöiden onnellisuutta ja hyvinvointia. Jokainen harjoitus kesti viikon ja harjoituksia oli kolme. Osallistajat täyttivät kyselyn mahdollisista minuuksista (Dörnyei 2009) ennen kolmen viikon jaksoa ja harjoitusten jälkeen tekivät saman kyselyn uudelleen.

Ensimmäisessä harjoituksessa osallistujien piti miettiä kolmena päivänä kolmea kielen oppimiseen liittyvää positiivista kokemusta ja kuvailla syitä, miksi tapahtumat olivat positiivisia. Toisessa harjoituksessa oppijoita pyydettiin kirjoittamaan yksi positiivinen kokemus joka päivä ja pohtimaan, mikä teki kokemuksesta positiivisen ja miten samanlaisen kokemuksen saaminen onnistuisi tulevaisuudessa. Lisäksi osallistujan tuli jakaa kokemus toisen henkilön kanssa. Tämä harjoitus liittyi positiivisessa psykologiassa tunteista nauttimiseen (*savor*), joka tarkoittaa miellyttävien kokemusten tiedostamista, muistamista ja uudelleen elämistä mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Kolmannen harjoituksen tavoitteena oli kehittää opittua optimismia, joka tarkoittaa sitä, että pessimistiset ajatukset pyritään korvaamaan nopeasti optimistisilla ajatuksilla; esimerkiksi virhettä ei ajatella osoituksena tyhmyydestä tai huonommuudesta, vaan yritetään miettiä virheiden olevan osa oppimista ja katoavan harjoittelun avulla. Pyrkimyksenä on, että aktiivisen harjoittelun kautta positiivisesta ajattelusta tulee tapa. Harjoitus toteutettiin siten, että osallistujien piti kirjoittaa kolme epämiellyttävää kokemusta yhden päivän ajalta ja miettiä, mitä käsityksiä tapahtumiin liittyi. Lisäksi heidän tuli pohtia, miten he tulkitsevat näitä käsityksiä ja mitkä seurauksia näistä tulkinnoista on. Osallistujan täytyi myös kirjoittaa vasta-argumentti negatiivisille käsityksille tapahtuman syistä tai seurauksista. Tutkimuksen tulosten perusteella mahdollisten minuuksien saavutettavuus oli lisääntynyt lähes kaikilla osallistujilla positiivista ajattelua ja tunteita edistävien harjoitusten jälkeen. Tulosten raportoinnissa keskityttiin tarkastelemaan yhtä kielenoppijaa ja yhtä opettaja-opiskelijaa; kielenoppija hyödynsi tunneällyään ymmärtääkseen, millä tavoin emotionaaliset kokemukset sekä luokan sisällä että ulkopuolella vaikuttavat kielenoppimiseen. Tutkijat päättelivät tunneällyn toimivan linkkinä positiivisten psykologian harjoitusten ja itsensä kehittämisen välillä. (Gregersen ym. 2014.)

Kun puhutaan formaalissa ympäristössä tapahtuvasta oppimisesta, opettajalla on luonnollisesti merkittävä rooli kannustavan oppimisilmapiirin luomisessa. Mercer (2016) korostaakin opettajien tunneällyn ja empaattisuuden merkitystä positiivisen ryhmädynamiikan aikaansaamisessa (ks. myös Oxford 2016). Aiemmat kokemukset vaikuttavat nykyisiin tunteisiin sekä käsityksiin, ja monissa ahdistusta käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Gkonou 2017, 146) todetaan esimerkiksi entisten opettajien tuomitsevien asenteiden tai negatiivisen arvostelun vaikuttaneen kieliahdistuksen syntyyn. Tämän tutkimuksen tulosten sekä aiempien kieliahdistusta käsittelevien tutkimusten perusteella voi päätellä, että virheiden tekemisen pelosta kärsivän oppijan puheen korjaaminen muiden kuulleen voi lisätä oppijan negatiivisia tunteita. Monet ahdistuneet oppijat kokevat olevansa paitsi opettajan, myös opiskelutovereiden arvostelun kohteena, eivätkä halua puhua tunnilla muun muassa siksi, koska pelkäävät nolaavansa itsensä. Tästä näkökulmasta kriittisen vertaispalautteen käyttäminen on hyvä harjoite ryhmässä, jossa opiskelee negatiivisia tunteita herkästi kokevia oppijoita. Sen sijaan osatutkimuksessa III ilmeni, että omasta kielenkäytöstä saatu myönteinen palaute oli yksi osatekijä, joka vahvisti osallistujan toimijuutta suomen kielen käyttäjänä. Sitien opiskelutovereiden tai opettajan antamat kehuvoimat herättävät positiivisia tunteita ja edesauttavat toimijuuden ja kielitaidon kehittymistä.

Oppijoiden käsitysten lisäksi myös opettajien käsitykset vaikuttavat oppimisprosessiin formaalissa oppimisympäristössä. Esimerkiksi opettajan kielinäkemysellä on käytännön opetustyössä merkitystä, kun hän päättää opetuksen tavoitteista sekä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Honko 2018; Vaattovaara 2016). Vaattovaara (2016) selvitti tutkimuksessaan, mikä on korkeakoulun kielikeskusopettajien kielinäkemys opetusikäntöiden taustalla. Tulosten perusteella opettajat jakautuivat opetuksellisten lähestymistapojen perusteella eri ryhmiin, joista sisältöorientoituneiden opettajien opetuksen lähtökohtana oli opetettavan aineksen sisältöjen omaksuminen. Heidän vastakohtanaan näyttäytyivät ohjausorientoituneiden opettajat, jotka keskittyivät opiskelijoiden tavoitteisiin ja yhteistoiminnallisiin opetusmenetelmiin. (Vaattovaara 2016, 8–9.) Tämän väitöskirjan kannalta on kiinnostavaa, että Vaattovaaran (2016, 10) tutkimus osoittaa opettajien kielinäkemys olevan yhteydessä opetukselliseen lähestymistapaan siten, että monologista näkemystä eli kielen rakenteita korostavat opettajat kallistuivat opettajajohtoisuuteen, kun taas dialogista kielikäsitystä eli kielen kontekstisidonnaisuutta kannattavat opettajat painottivat oppijoiden omia tavoitteita ja vähäistä opettajan kontrollia. Näyttäisi siis siltä, että ohjausorientoituneet, viestinnällistä kielinäkemystä edustavat opettajat pyrkivät tukemaan oppijoiden omaa toimijuutta. Vaattovaaran (2016) tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että vaikka opettaja olisi sisäistänyt sosiokulttuurisen näkemys oppimisesta ja puhuisi viestinnällisyydestä, hänen ymmärryksensä kielestä voi olla luonteeltaan formalistis-strukturalistinen eikä funktionaalisuus välttämättä ilmene opetuksessa, toisin sanoen opettajan ideaali ja käytännön toiminta eivät kohtaa (ks. myös Honko 2018, 231; Nikula 2010). Lisäksi opettaja voi kohdata käytännön työssä ristiriidan oman oppimis- ja kielinäkemys ja oppijoiden odotusten välillä, sillä – kuten tämäkin väitöstutkimus antoi viitteitä – varsinkin korkeakoulutetut oppijat odottavat opettajajohtoista ja rakennekeskeistä lähestymistapaa, jossa keskeistä on oikean ja väärän kielenkäytön erottaminen (Pöyhönen ym. 2019, 279).

Kuten tämä väitöstutkimus osoittaa, oppijan toimijuus ja ympäristön tarjoamisen hyödyntäminen on olennaista kielenoppimisen kannalta, joten oppijan toimijuuden tukemista pitäisi käsitellä myös kielten opettajakoulutuksessa. Pöyhösen ym. (2019, 278–279) mukaan opettajankoulutuksen muutokset ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että suomalaiselle kielikoulutukselle pitkään ominainen teksti- ja materiaalikeskeisyys sekä opettajajohtoisuus on siirtynyt kohti suullisen kielitaidon opetusta ja arkielämässä tarvittavan kielitaidon oppimista. Koska oppijan käsityksillä ja tunteilla on keskeinen merkitys toimijuudessa ja oppijan formaalinen kielikäsitys näyttäisi linkittyvän negatiivisiin tunteisiin sekä rajoittavan kohdekielen käyttämistä luokan ulkopuolella, valmiudet oppijoiden käsitysten ja tunteiden reflektointiin olisi syytä huomioida jo opettajankoulutuksessa. Lisäksi yhdyin Vaattovaaran (2016, 11) näkemykseen, jonka mukaan kieltenopettajien koulutuksessa pitäisi ottaa huomioon myös opettajien kielikäsitukset.

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee, että ympäristöllä on merkittävä vaikutus kielenoppijan toimijuuteen, mutta suomenkielisessä sosiaalisessa ym-

päristössä eläminen ei kuitenkaan takaa automaattisesti mahdollisuutta harjoitella suomen kieltä. Suomenkielisen vuorovaikutuksen toteutumisessa yksi ongelma on se, että puhekumppani vaihtaa kielen englanniksi; Eskildsenin ja Theodórsdóttirin (2017) tutkimuksen perusteella myös islantialaisilla on tapana vaihtaa kieli Englantiin keskustellessaan maahan muuttaneen henkilön kanssa. Samoin Ruotsissa kohdekieltä opettelevalle henkilölle vastataan usein englanniksi, vaikka hän itse käyttäisi ruotsia koko vuorovaikutustapahtuman ajan (Clark ym. 2011, 3). Eskildsen ja Theodórsdóttirin (2017, 150) painottavatkin, että kyetäkseen kohdekieliseen keskusteluun, kielenoppijan täytyy itse panostaa aloitteellisuuteen ja keskustelun ylläpitämiseen, eikä hän voi tässä asiassa luottaa kohdekieliseen puhujaan. Kielenkäyttäjän ulkopuolelta tuleva positiointi vaikuttaa siihen, kokeeko hän olevansa oikeutettu puhumaan suomea (Norton 2000; Strömmer 2017, 81). Leppäsen ym. (2009) tutkimuksessa ilmeni, että suomalaiset harjoittelevat mielellään Englantia maahanmuuttajien kanssa. Vuorovaikutusta helpottava ja ystävälliseksi tarkoitettu kielen vaihtaminen saattaa kuitenkin vaikuttaa negatiivisesti kielenoppijan toimijuuteen ja haluun käyttää suomea tulevissa vuorovaikutustilanteissa, kuten tästä väitöskirjasta käy ilmi.

Latoma ym. (2013, 164) toteavat, että suomalaisen yhteiskunnan jäsenet eivät ole kielikysymyksissä sivustakatsojia, vaan heidän kielivalintansa, toimintansa ja asenteensa vaikuttavat siihen, millainen on maahan muuttaneen kielellinen arki ja kielenoppimisprosessi. Liljan, Elorannan, Piirainen-Marshin ja Saariön (2014) mukaan suomalainen kieliyhteisö ei kuitenkaan ole välttämättä tietoinen omasta merkityksestään kielenoppimisen tukijana. Tampereen yliopiston Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa -tutkimusprojektin¹⁵ tavoitteena on tukea yhteiskunnan monikielistymistä ja herätellä suomalaisia huomaamaan, että suomea voi puhua eri tavoin ja monenlaisilla aksenteilla. Lisäksi hanke pyrkii lisäämään suomalaisten tietoa siitä, miten suomea voi käyttää sitä vasta opettelevien kanssa.

Termillä *“learning in the wild”* viitataan luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin tai strategioihin, joita kielenoppijat käyttävät luokan ulkopuolella arkipäivän tilanteissa muiden, usein tuntemattomien kohdekielen puhujien kanssa (ks. Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Lilja & Piirainen-Marsh 2018; Wagner 2015). Pohjoismaisena yhteistyönä organisoidun Language learning in the wild -projektin puitteissa Reykjavikin yliopistossa toteutettiin Icelandic Village -hanke¹⁶, jossa paikalliset yrittäjät valjastettiin palvelemaan kielenoppijoita islanniksi. Yritysten henkilökunta koulutettiin toimimaan kielivalmentajina, he sitoutuivat käyttämään islanti toisena kielenä -oppijoiden kanssa islantia ja välttämään englannin kielen käyttämistä. Alkeisoppijat puolestaan valmistautuivat luokassa asiointitilanteisiin, sen jälkeen asioivat yrityksissä tallentaen vuorovaikutustilanteet ja lopuksi pohtivat kokemuksiaan luokassa. Samantyyppistä tehtävää hyödynnettiin myös suomen keskustelukurssilla Jyväskylän yliopistossa

15 <https://research.uta.fi/avut/>

16 <http://languagelearninginthewild.com/project/the-icelandic-village/>

sekä Tampereen yliopistossa ja kotoutumiskoulutuksen kursseilla. (Lilja, Elo-ranta, Piirainen-Marsh & Saario 2014; Lilja & Piirainen-Marsh 2018, 2019.) Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on, että Jyväskylän yliopistossa kerätyn aineiston analyysivaiheessa syntyi paljon keskustelua nimenomaan tehtävän aiheuttamista tunteista (Lilja ym. 2014). Kuten Lilja ym. (2014) toteavat, itselle merkityksellisten ja tunnelatautuneiden tilanteiden kieli jäi oppijoiden mieleen. Lilja ja Piirainen-Marsh (2019) esittelevät pedagogisia käytänteitä, joiden avulla voi tukea vuorovaikutustilanteen etukäteissuunnittelua ja reflektointia tilanteen jälkeen. Esimerkiksi paperisen mallipohjan, niin kutsutun vuorovaikutusnavigaattorin avulla voi tarkastella suunnittelun prosessimaisuutta, vuorovaikutusaktiiviteetin luonnetta ja siinä käytettävissä olevia resursseja. Ennen vuorovaikutustilanteen suunnittelua voi teettää tiedusteluharjoituksen, jossa oppija vierailee kielenkäyttöpaikassa ja raportoi havaintojaan siitä, millainen paikka on vuorovaikutusympäristönä. Harjoituksen tavoitteena on edesauttaa ymmärtämään kielenkäytön tilanteista luonnetta ja kontekstisidonnaisuutta. (Lilja & Piirainen-Marsh 2019, 272–274.)

Eskildsen ja Theodórsdóttir (2017) tutkivat, mitä keinoja islanti toisena kielenä -oppija käyttää, jotta hän saa puhekumppanin kanssa yhteistyöhön oppiakseen kieltä; tutkijat nimittävät kielisopimukseksi tilannetta, jossa kielenoppija pyytää puhekumppania puhumaan kanssaan kohdekieltä. Myös osatutkimuksessa II ilmeni, kuinka osallistuja teki kielisopimuksen asiakaspalvelijan kanssa eli asemoi itsensä suomenoppijaksi ja puhekumppanin kielenoppimisen tukijaksi. Kielisopimuksen tekeminen vaatii kielenkäyttäjältä toimijuutta, jota voi tukea esimerkiksi harjoittelemalla luokassa kielisopimuksen tekemistä etukäteen. Myös yhteiskunnan kannalta on merkitystä, mitä kieltä maahan muuttanut henkilö käyttää ja minkä position vuorovaikutuksessa ottaa. Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa yksilön sisäisiin prosesseihin, mutta samalla yksilö muokkaa omalla toiminnallaan sosiokulttuurista ympäristöään (Alanen 2000; Lantolf 2006, 69–70). Van Langenhoven ja Harrén (1999, 15) mukaan vuorovaikutustilanteessa määrittyvä positiointi luo sosiaalista todellisuutta. Ottamalla suomen kielen käyttäjän tai suomenoppijan position maahan muuttanut voi siis itse vähitellen vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan. Esimerkiksi tekemällä kielisopimuksen heti keskustelun aluksi kielenkäyttäjä määrää itse positionsa vuorovaikutustilanteessa oman toimijuutensa kautta.

Kuten esimerkiksi Cervatiuc (2009) ja Kalliokosti (2019) ovat esittäneet, pääsy sosiaalisiin verkostoihin ja yhteisöjen jäsenyys edistävät kielitaidon kehittymistä. Tästä väitöskirjasta kuitenkin ilmenee, että läheiset vuorovaikutussuhteet eivät välttämättä edesauta suomen kielen oppimista, minkä havaitsivat myös Kokkonen, Pöyhönen, Reiman ja Lehtonen (2019, 98) tarkastellessaan korkeakoulutettujen suomen kielen opiskelijoiden sosiaalisia verkostoja Integra-hankkeesta (ks. luku 1.1) peräisin olevan aineiston avulla. Kokkonen ym. (2019, 100) toteavat, että kotoutumiskoulutuksessa ei tällä hetkellä kiinnitetä riittävästi huomiota sosiaalisiin verkostoihin. Kotoutumiskoulutusta uudistavassa Integra-hankkeessa pyrittiin koulutuksen alusta lähtien pedagogisten ratkaisujen kautta luomaan

mahdollisuuksia vuorovaikutussuhteiden syntymiseen ja yhteisöllisyyden tukemiseen. Yhteisöllisyys, kuuluminen ja sosiaaliset verkostot olivat myös koulutuksen sisältöjä, mikä ohjasi osallistujia pohtimaan omia sosiaalisia verkostojaan sekä luokan ulkopuolisia kielenoppimisen mahdollisuuksia ja johti osallistujien oman sosiaalisen pääoman kartoittamiseen ja lisäämiseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat vertaisoppijoiden tuen olevan merkittävää kielenoppimiselle, sillä samanlainen elämäntilanne ja jaetut tavoitteet edesauttoivat sosiaalisten suhteiden syntymistä ja kielenkäyttöä luokan ulkopuolella. (Kokkonen ym. 2019, 98, 100.) Myös tämän väitöskirjan aineistosta ilmeni, että kotoutumiskoulutuksessa syntyi ystävyys-suhteita, mutta ne eivät kuitenkaan välttämättä tukeneet suomen kielen oppimista, sillä usein yhteisenä kielenä käytettiin englantia. Joka tapauksessa vuorovaikutusosaamisen kehittäminen, toisin sanoen sosiaalisten verkostojen käsitteleminen sekä tiedollisesti että kokemuksellisesti, pitäisi ulottaa paitsi kotoutumiskoulutukseen, myös muuhun suomen kielen opetukseen (ks. Kokkonen ym. 2019, 100).

Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että kotoutumisprosessin onnistumisen keskeinen edellytys on toimiva suomen tai ruotsin kielen taito (OPH 2012), ja suomen kielen taitoa pidetään usein työllistymisen edellytyksenä. Kuten tämän väitöskirjan luvussa 1 ilmeni, kielen merkitys työllistymisessä ei ole kuitenkaan yksiselitteistä – monet korkeakoulutetut työllistyvät ilman kotimaisten kielten taitoa asiantuntijatehtäviin, kun taas keskitason kielitaito ei välttämättä auta työllistymisessä. Larja ja Sutela (2015, 75) tulkitsevatkin, ettei kotoutumiskoulutuksen tavoitetaso B1.1 ole korkeakoulutetuille työllistymisen kannalta riittävä, vaan tavoitteena pitäisi olla edistynyt taitotaso, jotta suomen kielen taito parantaisi työllisyyttä. Osatutkimuksessa III ilmeni, että kahden avainosallistujan kohdalla kotoutumiskoulutuksessa saavutettu kielitaito ei riittänyt itsenäiseen kielitaidon kehittämiseen; toinen avainosallistujista jatkoi kielikoulutuksessa, joutui käyttämään suomea monissa tilanteissa ja hänen kielitaitonsa kehittyi, kun taas toinen avainosallistuja päätti opiskella uuden ammatin englanninkielisessä koulutuksessa ja käytti vain satunnaisesti suomea kotoutumiskoulutuksen jälkeen. Hän kuitenkin halusi kehittää kielitaitoaan tulevaisuudessa, mutta koki tarvitsevansa kielikurssin ja opettajan tukea kielenoppimiseensa. Näyttääkin siltä, että ainakin pääkaupunkiseudulla on huomattu B1-tasolla olevien kielenoppijoiden kielikoulutuksen tarve ja kurseja on saatavilla aiempaa enemmän. Lisäksi luvussa 1 esittelemissäni hankkeissa panostetaan korkeakoulutettujen kotoutujien kielitaidon kehittämiseen ammatillisten valmiuksien edistämisen ohessa lukuun ottamatta Hanken & SSE Executive Educationin Integration Business Lead -ohjelmaa¹⁷, jossa korkeakoulutettujen oletetaan työllistyvän englanniksi.

Korkeakoulutettujen tapauksessa on vaikea sanoa, mikä suomen kielen taitotaso riittää työllistymiseen, sillä kielitaidon tarve eri ammateissa ja työtehtävissä vaihtelee suuresti. Nykyistä työelämää leimaa työn kielellistyminen eli kieli on olennainen työväline lähes kaikilla työmarkkinoiden alueilla ja työtilanteet

¹⁷ <https://www.hankensse.fi/programmes/integration-program-business-lead>

edellyttävät entistä enemmän monipuolista kielenkäyttöä sekä erilaisten kielellisten rekistereiden hallintaa (Virtanen & Raitaniemi 2019, 231–232). Työn kielellistyminen heijastuu ennen kaikkea korkeakoulutettuihin tietotyöläisiin. Lääkäri saa harjoittaa ammattiaan, jos hänen suomen kielen taitonsa on tasolla B1, mutta käytännössä tämä ei kuitenkaan riitä työtehtävissä toimimiseen ja lääkärit tarvitsevat työyhteisön tukea selvitäkseen työstään (Tervola 2019). Jäppisen (2011) tutkimuksessa osoittautui, että jos työharjoittelijan taitotaso oli vähintään B2, hänen ei tarvinnut turvautua englantiin aikapaineisissa tilanteissa. Jäppinen (2011, 206) kuitenkin toteaa, että monia kuormittavia tekijöitä sisältävät tilanteet saattavat edellyttää vielä korkeampaa kielitaitoa. Vaadittava kielitaidon taso riippuu myös työn luonteesta: on selvää, että niin sanotuissa kieliammateissa, kuten kääntäjä tai toimittaja, kielitaidon merkitys on suurempi ja taitovaatimukset ovat korkeammat. Tarnasen ja Pöyhösen (2011) mukaan ongelmallista on, että maahanmuuttajien kielitaitoa lähestytään usein puutteena eikä resurssina. Korkeakoulutetuilla kotoutujilla on monipuolinen kielitaito, useimmat heistä pystyvät hoitamaan asiantuntijatehtäviä englanniksi ja monikieliset käytänteet ovatkin arkipäivää yhä useammalla työpaikalla. Merkille pantavaa on, ettei työelämässä välttämättä osata hyödyntää Suomeen muuttaneiden työntekijöiden kielellisiä resursseja (Pöyhönen ym. 2019, 264; Virtanen & Raitaniemi 2019, 243).

On kuitenkin ilmeistä, että vaikka työkielenä olisi englanti, monissa työpaikoissa tarvitsee myös suomen kielen taitoa – ja kuten sanottu, kotimaisten kielten taito edistää kotoutumista. Strömmerin (2017) tutkimuksen perusteella korkeakoulutettujen kotoutumista ja uralla etenemistä edistää työpaikka, jossa on mahdollisuus kehittää sekä ammatillista osaamista että kielitaitoa. Suorittavan tason työssä kielenoppimisen mahdollisuudet riippuvat siitä, kuinka paljon työssä on mahdollista ylipäättään käyttää suomea, mikä on työntekijöiden yhteinen kieli ja millaista tukea työyhteisö tarjoaa (Strömmer 2017) ja samat tekijät luultavasti pätevät ainakin jossain määrin myös asiantuntijatehtävissä. Sen sijaan, että pyrittäisiin määrittelemään, mikä suomen kielen taitotaso on riittävä kuhunkin ammattiin, oleellista on pohtia niitä käytänteitä, millä kielitaidon kehittymistä ja kielenkäyttäjän toimijuutta on mahdollista tukea työyhteisössä ammatillisen kehittymisen yhteydessä. Kuten Virtasen (2017) tutkimuksessa ilmenee, kielitaito ja ammattitaito kehittyvät rinnakkain: uusien tehtävien haltuunotto vaatii kielen oppimista. Suomalainen yhteiskunta menettää valtavan paljon inhimillistä pääomaa, jos ajatellaan, että työllistyäkseen vaativiin tehtäviin henkilöllä täytyy olla jo töihin pyrkiessä erinomainen suomen kielen taito. Edistyneen kielitaidon hankkiminen kestää kauan ja ammatillisen kielitaidon kehittymisen edellytyksenä on työyhteisö, jossa kieltä voi käyttää. Palaan tähän kysymykseen vielä seuraavassa luvussa 5.4 pohtiessani jatkotutkimuksen aiheita.

Tästä väitöskirjasta ilmenee, että kielen käyttämiseen liittyvä toimijuus on vain yksi osa-alue, johon Suomeen muuttanut henkilö käyttää toiminnallisia resurssejaan. Deters (2011, 123) toteaa uuteen maahan muuttamisen olevan psykisesti vaikea prosessi etenkin korkeakoulutetuille maahanmuuttajille, jotka menettävät usein lähtömaassaan saavuttamansa aseman ja joutuvat pohtimaan ammatillista identiteettiään. Kokonaisvaltaisen toimijuuden tukemisen kannalta

korkeakoulutettujen Suomeen muuttaneiden osalta on syytä kiinnittää huomiota paitsi henkilön kielitaidon kehittymiseen, myös aiemmin hankitun ammattiosaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Detersin (2011, 123) tutkimuksesta ilmeni, että Kanadaan muuttaneiden opettajien tapauksessa ammatilliseen identiteettiin kohdistuva sosiaalinen tuki ja vahvistaminen johti menestyksekkääseen ammattikulttuuriin sopeutumiseen. Myös Kalliokosken (2019, 249) tutkimuksen mukaan työyhteisössä on tärkeää kielen oppimisen tukemisen lisäksi huomata Suomeen muuttaneen henkilön ammattitaito ja arvostaa sitä, sillä tutkimuksen tulosten perusteella siitä seurasi myönteiseksi koettu paine toimijuuteen.

5.4 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita

Tässä väitöskirjassa olen tutkinut korkeakoulutettujen kotoutujien suomen kielen käyttämistä ja keskittynyt tarkastelussa toimijuuden problematiikkaan, sillä osallistujan toimijuudella on keskeinen merkitys siinä, käyttääkö kielenoppija ympäristönsä tarjoamia oppimisen mahdollisuuksia. Tutkimukseni viitekehys oli ekologis-sosiokulttuurinen eli hyödynsin työssäni Vygotskyn ajatuksia ja niistä tehtyjä tulkintoja, ennen kaikkea van Lierin ekologista lähestymistapaa sekä näkemyksiä perezhivaniesta (ks. esim. Swain 2013; Veresov & Mok 2018). Korkeakoulutettuna Suomeen muuttaneiden suomen kielen käyttämistä on aiemmin tutkittu Sunin (2010), Tarnasen, Rynkäsen ja Pöyhösen (2015), Kurhilan ja Lehtimajan (2019) sekä Lehtimajan (2019) tutkimuksissa ja Strömmerin (2017) sekä Tervolan (2019) väitöskirjoissa. Toimijuuden osalta Virtanen (2017) on selvittänyt kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista toimijuutta ja Kalliokoski (2019) on puolestaan tarkastellut, miten suomea toisena kielenä puhuva julkishallinnon ammattilainen rakensi toimijuuttaan kielellisin keinoin. Aiemmissa korkeakoulutettujen kielenkäyttämiseen kohdistuvissa tutkimuksissa on selvitetty enimmäkseen ammatillista kielitaitoa. Siten väitöskirjani lisää tietämystä korkeakoulutettujen kotoutujien kielitaidon kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä laajentamalla näkökulmaa kattamaan kaikki elämänalueet ja ympäristön tarjoamat oppimisen mahdollisuudet.

Laadullisessa tutkimuksessa saatu tieto ei ole objektiivista, vaan väitöskirjani on tiettyssä kontekstissa syntynyt versio tutkimuskohteesta (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Koko tutkimusprosessi oli täynnä valintojani, jotka kuljettivat työtäni tiettyyn suuntaan ja näihin johtopäätöksiin. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei ole mielekästä puhua määrällisen tutkimuksen tapaan validiteetista ja reliabiliteetista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136), tutkimuksen luotettavuuden pohtiminen on kuitenkin välttämätöntä. Tässä väitöstutkimuksessa olen pyrkinyt vakuuttavuuteen ja edesauttanut tutkimuksen arviointia tekemällä tutkimusprosessista mahdollisimman läpinäkyvän kuvailemalla luvussa 3 tutkimuksen kulun, aineiston hankinnan ja analyysimetodit riittävän tarkasti sekä pohtimalla omaa tutkijapositioniani sekä eettisiä lähtökohtia (ks. Silverman 2010, 282). Parantaakseni tutkimuksen luotettavuutta hyödynsin menetelmätriangulaatiota eli käytin erilaisia aineistonkeruu- sekä analyysimenetelmiä

(ks. Eskola & Suoranta 2001, 70; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 145). Osatutkimuksessa I tarkastelin visuaalisia narratiiveja yhdistämällä sisällönanalyysin ja Kressin ja van Leeuwenin (2006) mallin kuvien tulkinnasta. Lisäksi sovelsin laadulliseen aineistoon määrällistä analyysiä kvantifioimalla narratiivisia prosesseja. Osatutkimuksessa II käytin sisällönanalyysin lisäksi positioanalyysia ja kolmannessa osatutkimuksessa yhdistin eri menetelmillä kerättyä aineistoa. Lisäksi pyysin osallistujia selittämään haastatteluissa heidän aiemmin tuottamaansa aineistoa. Erilaisten aineistojen ja analyysimenetelmien hyödyntäminen avasi uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön ja siten lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen pätevyyden kannalta tärkeää on aineistojen ja analyysin kattavuuden arviointi eli se, että tulkinnat on tehty kriittisesti koko aineistosta eikä tulkinta perustu vain hajanaisiin ja mielivaltaisiin esimerkkeihin (Eskola & Suoranta 2001, 215). Keskeistä on myös aineiston uskottavuus, jonka lisäämiseksi kysyin samaa asiaa kartoittavia kysymyksiä eri aineistonhankintatavoilla esimerkiksi sekä kirjoitustehtävässä että piirroksissa (ks. Eskola & Suoranta 2001, 213). Jotta tulosten paikkansapitävyyden arviointi olisi mahdollista, olen esittänyt runsaasti ja monipuolisesti suoria lainauksia aineistosta, josta olen tulkintani tehnyt. Eskola ja Suoranta (2001, 212) mainitsevat tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä vahvistuvuuden, jolla he tarkoittavat sitä, että aiemmat vastaavaa ilmiötä tarkastelleet tutkimukset vahvistavat aineistosta tehtyjä tulkintoja ja johtopäätöksiä. Olen koko tutkimusprosessin ajan peilannut omia havaintojani muissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin ja suhteuttanut kolmessa osatutkimuksessa sekä tässä yhteenveto-osuudessa omia tuloksistani muiden tutkijoiden tekemiin johtopäätöksiin.

Kielenkäyttäjien toimijuuden selvittäminen on ollut tavoitteenani koko projektin alusta saakka, mutta tutkimuskysymykseni ovat eläneet ja tarkentuneet tutkimuksen aikana. Loppujen lopuksi päädyin tarkastelemaan työssäni, mikä on kielenkäyttäjän tunteiden ja käsitysten suhde hänen toimijuuteensa. Kielenoppijoiden käsityksiä on tutkittu jo aiemmin, mutta tunteiden osuus kielenoppimisprosessissa on jätetty suomalaisissa tutkimuksissa hyvin vähälle huomiolle. Myös kansainvälisesti kielenoppimiseen liittyvien tunteiden tutkimus on tuoretta, lukuun ottamatta kieliähdistusta, jota on tutkittu jo 80-luvulta lähtien. Siten tutkimukseni tuo uutta tietoa kielenkäyttäjän tunteista ja tunteiden suhteesta käsityksiin ja toimijuuteen. Tässä väitöskirjani yhteenveto-osuudessa päätin eritellä toimijuutta Vygotskyn perezhivaniin eli kognitiivis-emotionaalisen kokemuksen avulla, sillä perezhivaniassa yhdistyvät käsitykset ja tunteet sekä yksilö ja ympäristö. Vaikka Vygotskyn ajatuksia on käytetty laajasti sosiokulttuurisessa kielentutkimuksessa jo kolmen vuosikymmenen ajan, hänen ajatuksiaan tunteista on huomioitu vasta vähän. Hyödynsin tässä tutkimuksessa ennen kaikkea Swainin (2013), Mokin (2015), Veresovin ja Mokin (2018) ja Mahnin (2008) tulkintoja siitä, miten perezhivanieta voi lähestyä kielenoppimisen yhteydessä. Siten väitöskirjani avaa tuoreen näkökulman toimijuuden, tunteiden ja käsitysten tarkasteluun.

Aineistonkeruuni osui suotuisaan ajankohtaan, sillä kevät-kesällä 2017 pääkaupunkiseudulla opiskeli kotoutumiskoulutuksessa viisi nopeasti etenevää

ryhmää, jotka koostuivat pääasiassa korkeakoulutetuista englanninkielentaitoisista oppijoista. Yhteistyö opettajien sekä oppijoiden kanssa sujui mainiosti; lähes kaikki opiskelijat halusivat osallistua tutkimukseen ja suurin osa osallistujista todella paneutui tehtävien tekemiseen. Piirrostehtävät annoin yhden ryhmän osalta opettajan toiveesta kotona tehtäväksi, eivätkä kaikki palauttaneet tehtäviä. Oppijat käyttivät piirrostehtävissä lyijy- tai mustekyniä, mutta värien käyttö olisi voinut tuoda kuviin lisäarvoa. Koska piirtäminen ei ole kaikille luonteva tapa ilmaista itseään, yksi varteenotettava vaihtoehto olisi voinut olla tietokoneen piirrosohjelman käyttö kuvien tuottamisessa.

Tutkimuksessani tarkastelin osallistujien kokemuksia laadullisin menetelmin visuaalisten narratiivien, kirjoitetun aineiston ja haastattelujen avulla. Perezhivanien – ja kokemusten tutkimuksessa ylipäätään – on syytä huomioida se, että kokemus itsessään ja ilmaisu tästä kokemuksesta eivät ole yhteneväiset. Veresovin ja Mokin (2018, 96–97) mukaan tämä liittyy moniin seikkoihin. Osallistujien on mahdollista ilmaista ainoastaan niitä kokemuksen aspekteja, joista he ovat itse tietoisia ja joihin on mahdollista päästä käsiksi itsetutkiskelun kautta. Osallistujia ei välttämättä halua ilmaista todellisia tunteitaan tai ymmärrystään kokemuksesta ja lisäksi kokemuksen sanoittamiseen vaikuttavat henkilön kielelliset kyvyt. (Veresov & Mok 2018, 96–97.) Hankin pääasiallisen aineiston tutkimushaastattelujen avulla; haastattelujen kielenä toimi oman äidinkieleni suomen lisäksi englanti, joka oli vain yhden haastateltavan äidinkieli. Vaikka vain yksi haastateltava ilmoitti osaavansa englantia keskitasoisesti ja kaikki muut osasivat kieltä erinomaisesti, osa ilmaisuihin ja ilmaisujen tulkinnoista on voinut olla epä-tarkkoja puolin ja toisin. Toisaalta monet osallistujista elivät englanninkielisessä parisuhteessa ja olivat tottuneet sanoittamaan esimerkiksi tunteitaan englanniksi. Osa osallistujista otti haastattelutilanteen mahdollisuutena harjoitella suomea, mikä rajoitti jossain määrin heidän ilmaisuaan. Tarvittaessa teimme kuitenkin tarkennuksia englanniksi.

Haastatteluaineiston hankkiminen onnistui nähdäkseni hyvin, sillä minulla oli jo ennen aineiston keräämistä paljon kokemusta vastaaventyyppisistä haastatteluista sekä suomeksi että englanniksi. Pysin muotoilemaan kysymykset niin, että ne jättivät mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien omille tulkinnoille ja kertomuksille (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2005, 55). Aineistoa käsitellessäni huomasin kuitenkin kohtia, joita olisin voinut tarkentaa ja viedä eteenpäin lisäkysymyksillä. Haastatteluaineiston haaste on se, että siinä on läsnä monta tulkinnan tasoa: haastateltavan tulkinta kokemuksestaan, tutkijan tulkinta aineistosta ensinnäkin aineiston käsittelyssä ja toiseksi raportin laatimisessa ja lopuksi lukijan tulkinta tutkijan tuottamasta raportista (ks. Eskola & Suoranta 2001, 149). Lisäksi on syytä muistaa, että tekstit eivät ole heijastuksia todellisuuden vaan esimerkiksi haastattelutilanteesta tuotettu yhdessä haastattelijan kanssa (Veresov & Mok 2018, 96–97). Haastatteluaineisto ei ole representaatio todellisista kokemuksista sellaisenaan, vaan aina kertojan tulkinta kokemastaan.

Kuten luvussa 1.1 mainitsin, osallistujien valinta kotoutumiskoulutuksen piiristä johtui pitkälti siitä, että koulutuksen sisältö, tavoitteet ja käytänteet olivat minulle ennestään tuttuja. Haastattelutilanteessa haastateltavat tiesivät minun

toimineen kotoutumiskoulutuksen piirissä suomen kielen opettajana, mikä saattoi jossain määrin vaikuttaa osallistujien vastauksiin. On ajateltavissa, että osa haastateltavista halusi kuvata kielenkäyttöään mahdollisimman positiivisessa valossa, mutta toisaalta monet puhuivat varsin avoimesti suomen kielen käyttämiseen liittyvistä haasteista. En koskaan ollut työskennellyt tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa, mikä sai osallistujat kenties puhumaan vapaammin; monet haastateltavat esimerkiksi kertoivat hyvin suoraan sekä myönteiset että kielteiset näkemyksensä kotoutumiskoulutuksen onnistumisesta ja opettajistaan. On selvää, että taustastani kotoutumiskoulutuksen opettajana oli hyötyä siinä, ettei haastateltavien tarvinnut selittää kaikkea, kuten kotoutumiskoulutuksen sisältöä, juurta jaksain. Toisaalta aineiston analysoinnissa piti kiinnittää huomiota siihen, etteivät ennako-oletukseni vaikuttaneet tuloksiin. Toisen haastattelukierroksen osalta valitettavaa oli, että kaikki ensimmäisellä kierroksella mukana olleet haastateltavat eivät ehtineet tai halunneet osallistua toiseen haastatteluun. Tämä voi liittyä myös tutkimuksen aiheeseen ja tutkijan kielenopettajuuteen siten, että osallistujat, jotka eivät kokeneet kielitaitonsa kehittyneen kotoutumiskoulutuksen jälkeen, eivät välttämättä halunneet tulla kertomaan siitä tutkimus-haastatteluun.

Useat osallistujat – ja osatutkimuksen III molemmat osallistujat – olivat koulutukseltaan lingvistejä, mikä saattoi jossain määrin heijastua tuloksiin. Esimerkiksi pyrkimys oikeakielisyyteen ja natiivipuhujan kaltaiseen ilmaisuun mahdollisesti korostui kielen ammattilaisilla. Honkon (2018) tutkimuksessa tutkija-opettajan kenttäpäiväkirjoissa natiivi-ideaali nousi vertailukohdaksi suomi toisena kielenä -oppijan kielitaidon arvioinnille ja tutkija-opettajan lähestymistapa kieleen näyttäytyi pääasiassa atomistisena ja monologisena eli kielen rakenteita painottavana koodina (Honko 2018, 230). Honko (2018, 232) kuitenkin toteaa, että kielen normien hallitseminen on osa opettajan ammattitaitoa ja opettajalta edellytetään kykyä tarkastella kielen tarkkuutta ja sujuvuutta. Tämä voi osaltaan selittää osatutkimuksen III osallistujien virheistä huolehtimista ja oikeakielisyyden tavoittelua, vaikka he ajattelivatkin, että kieltä opitaan vuorovaikutustilanteissa. Toisaalta keskittyminen kielen normien noudattamiseen vuorovaikutuksen kustannuksella näkyi myös muiden koulutusalojen edustajilla ja saattaa olla yhteinen piirre monille korkeakoulutetuille.

Koska väitöskirjani on artikkelimuotoinen, sen tekemistä ohjasi sopivien julkaisufoorumien miettiminen ja löytäminen. Päätin tehdä koko työni – mukaan lukien kaikki artikkelit – suomeksi, joten jouduin puntaroimaan, missä ja milloin saisin osatutkimukseni julkaistuksi ja jäsentämään kokonaisuutta sen pohjalta. Englanniksi kirjoittaminen olisi avannut työni suuremmalle yleisölle, mutta kirjoitin väitöskirjani suomeksi ensinnäkin siksi, että koen tärkeäksi omalta osaltani ylläpitää ja kehittää suomea tieteen kielenä ja toiseksi tutkimukseni ensisijainen lukijakunta on suomenkielinen, sillä käsittelen työssäni nimenomaan Suomessa asuvia kotoutujia ja suomen kielen oppimista. Siten työni yhteiskunnallinen vaikuttavuus on todennäköisesti laajempaa, kun se on kirjoitettu suomeksi.

Suuntasin ensimmäisen artikkelini Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAn vuosikirjaan, jonka teemana oli ”uusia lukutaitoja rakentamassa”. Osittain tämän teeman ohjaamana päätin ensimmäisessä osatutkimuksessani analysoida osallistujien visuaalisia narratiiveja Kressin ja van Leeuwenin (2006) mallilla kuvien tulkinnasta. Malli keskittyy vain kuvissa ilmenevään toiminnan ja kuvan elementtien välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun, joten saadakseni mukaan piirroksista kirjoitetut selitykset, käytin myös sisällönanalyysejä. Analyysitavat täydensivät toisiaan, sillä kuvissa näkyviin narratiivisiin prosesseihin keskittyvän mallin avulla kuvissa ilmenevä vuorovaikutus näyttäytyi toisenlaisena kuin pelkässä sisällönanalyyseissä. Esimerkiksi muiden ihmisten läsnäolo kuvissa olisi sisällönanalyyseissä perustunut siihen, onko muita ihmisiä piirretty kuviin tai mainittu selityksissä, kun taas sosiosemiotillinen malli kuvien tulkinnasta toi ulottuville myös kuvan ulkopuoliset henkilöt, joille esimerkiksi puhe suuntautui. Lisäksi Kressin ja van Leeuwenin (2006) mallia on hyödynnetty visuaalisten narratiivien analyyseissä aiemmin esimerkinomaisesti (Alanen ym. 2013), mutta ei näin systemaattisesti, joten siltä osin tutkimukseni aukoi uusia uria. Kaiken kaikkiaan visuaaliset narratiivit toivat esiin seikkoja, joita osallistujat eivät välttämättä olisi muulla tavoin kertoneet. Kuten Dufva, Aro, Alanen ja Kalaja (2011, 68) toteavat, piirrostehtävä antaa osallistujalle mahdollisuuden kuvata hänelle jostain syystä merkityksellistä asiaa, kun taas haastattelussa osallistuja vastaa ennalta määrättyihin, haastattelijan tärkeinä pitämiin kysymyksiin. Rajoitteena voidaan pitää sitä, että visuaalisessa semiotiikassa mentaalisten prosessien esittäminen voi muodostua ongelmaksi, sillä ei ole olemassa rakenteellisia visuaalisia välineitä, joilla voisi tehdä selvän erottelun esimerkiksi tunneprosessien ja kognitiivisten prosessien välillä. Tässä aineistossa osallistujat selittivätkin mentaalisia prosessejaan verbaalisesti ajatus- tai puhekuplissa ja kuvaa koskevissa selityksissä, mikä vuoksi sisällönanalyysi oli välttämätön. Käytin osatutkimuksessa I käsitteitä positiivinen ja negatiivinen toimijuuden tunne, mutta osatutkimuksessa III päätin puhua positiivisista ja negatiivisista tunteista, jotka kytkeytyvät kielenkäyttäjän toimijuuteen.

Halusin tarjota toista osatutkimustani Prologiin – puheviestinnän vuosikirjaan, mikä puolestaan ohjasi työtäni vuorovaikutuksen tutkimiseen. Vuorovaikutustilanteisiin keskittyminen suuntasi huomioni sosiaaliseen ympäristöön ja muiden ihmisten toimintaan kielenkäyttötilanteissa, mikä on olennaista toimijuudessa. Analyysitapa oli sisällönanalyysi, mutta hyödynsin aineiston erittelyssä myös positioanalyysiä, mikä paljasti kielenkäyttäjän oman toimijuuden lisäksi puhekumppanin merkityksen kielenoppijan toimijuuden tukemisessa.

Olin jo alkuvaiheessa päättänyt, että tarkastelen kolmannessa osatutkimuksessani käsitysten suhdetta kielenkäyttäjän toimijuuteen, mutta aineistoa käsitellessäni huomasin tunteiden nousevan keskeiseen rooliin osallistujien kokemuksissa. Koska tunteiden yhteyttä kielenoppimiseen on Suomessa tutkittu aiemmin hyvin niukasti, valikoitui se kolmannen osatutkimuksen olennaiseksi teemaksi. Aineistoa analysoidessani oivalsin kuitenkin tunteiden ja käsitysten olevan niin kiinteästi yhteydessä toisiinsa, että käsitysten jättäminen pois tutkimuksesta oli mahdotonta.

Artikkeliväitöskirjalle tyypilliseen tapaan suuri osa keräämästäni aineistosta jäi osatutkimuksissa hyödyntämättä. Esimerkiksi kyselyaineisto ja kirjoitustehtävät jäivät koko laajuudessaan käsittelemättä, vaikka ne olisivat tarjonneet mielenkiintoisen näkökulman esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen loppuvaiheen kielivalintoihin, osallistujien käsityksiin siitä, miksi suomalaiset vaihtavat kielen englanniksi sekä materiaalia kognitiivis-emotionaalisen kokemuksen tarkasteluun. Kolmannessa osatutkimuksessa keskityin syvällisesti vain kahteen avainosallistujaan ja yhdeksän osallistujan suomen kielen käyttäminen kotoutumiskoulutusta seuranneen vuoden aikana jäi kokonaan raportoimatta.

Koska tutkimusaineistoni oli kvalitatiivinen, aineisto ei ole yleistettävissä koskemaan kaikkia Suomessa asuvia korkeakoulutettuja kotoutujia, mutta toisaalta tutkimuksen tulokset antavat kielenkäyttäjän toimijuudesta ilmiönä sellaista tietoa, johon ei olisi ollut mahdollista päästä kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin. Keräsin tutkimukseni aineiston aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen loppupuolella sekä vuosi koulutuksen jälkeen. Pitkittäistutkimus mahdollisti myös toimijuuden dynamiikan tarkastelun, mikä on uutta aiempaan tutkimukseen verrattuna. Ylipäätään suomi toisena kielenä -alalla on tehty niukasti pitkittäistutkimusta (ks. kuitenkin Strömmer 2017; Suni 2008; Virtanen 2017). Väitöstutkimukseni tekee näkyväksi sen, että toimijuus ei ole vain yksilön henkilökohtainen ominaisuus, vaan monin tavoin riippuvainen sosiaalisesta ympäristöstä, esimerkiksi puhekuompanin suhtautumisesta ja käyttäytymisestä. Siten tutkimukseni nostaa yleiseen keskusteluun sen, miten suomenkieliset voivat edesauttaa kielenoppimista puhumalla kieltä opetteleville henkilöille suomea, sillä tämän tutkimuksen tulosten perusteella puhekuompanin tuki on edellytys suomen kielen harjoittamiselle vuorovaikutuksessa. Puhekuompanin ystävällisyys, kärsivällisyys ja oikea-aikaisen tuen tarjoaminen esimerkiksi puhetta muokauttamalla tai toistamalla edistää kielenoppimista vuorovaikutuksessa. Kielen vaihtaminen englanniksi voi puolestaan vaikuttaa negatiivisesti kotoutujan haluun käyttää suomen kieltä tulevaisissa kohtaamisissa kohdekielisten henkilöiden kanssa.

Lopuksi esittelen jatkotutkimusten aiheita, jotka tästä väitöstutkimuksesta kumpuavat. Positiivisten tunteiden tutkiminen on vasta aluillaan kielentutkimuksessa ja myös tässä väitöskirjassa painottuivat oppijoiden kokemat negatiiviset tunteet. Tuloksista kuitenkin ilmeni, että onnistuneet kielenkäyttökokemukset ja niihin liittyvät positiiviset tunteet edistivät kielenoppijan toimijuutta. Tämän yhteenvedon luvussa 2.7 esittelin Vygotskyn perezhivaniin eli kognitiivis-emotionaalisen kokemuksen käsitteen ja luvuissa 5.1 ja 5.2 tarkastelin kielenkäyttäjän toimijuutta perezhivaniin avulla. Perezhivaniin käsitettä on käytetty vasta vähän kielentutkimuksessa, joten se kaipaa lisää empiiristä tutkimusta ja soveltamista. Jatkossa olisikin tärkeää analysoida ennen kaikkea oppijoiden myönteisiä kokemuksia perezhivaniin avulla ja pyrkiä löytämään lisää tietoa positiivisten tunteiden vaikutuksesta toimijuuteen. Jatkotutkimuksessa on mahdollista hyödyntää tässä väitöskirjassa käyttämättä jäänyttä aineistoa, jossa osallistajat kertovat onnistuneista kielenkäyttökokemuksistaan.

Luvussa 5.3. viittasin opettajien kielikäsitusten rooliin oppijoiden toimijuuden tukemisessa. Koska opettajan kielinäkemykset heijastuu opetuskäytänteisiin ja samalla oppijoiden toimijuuteen (ks. Vaattovaara 2016), toinen kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisikin systemaattisesti selvittää kieltenopettajien kielikäsitusten ja opetuskäytänteiden merkitystä oppijan toimijuuden kannalta. Myös opettajien käsitykset tunteiden merkityksestä kielenoppimisessa on aihe, jota ei ole selvitetty, mutta joka voi osaltaan vaikuttaa opetuskäytänteisiin.

Kolmas jatkotutkimuksen tarve liittyy korkeakoulutettujen työllistymisen tukemiseen. Kuten edellisessä luvussa 5.3 totesin, maahan muuttaneiden suomen kielen taitoa tarkastellaan usein puutteellisena ja riittämättömyyden näkökulmasta. Korkeakoulutetuilla kotoutujilla on kuitenkin yleensä monipuolinen kielitaito, jota tulisi lähestyä resurssina. Monet korkeakoulutetut työllistyvät asiantuntijatehtäviin englanniksi ja suomen kielen taidon kehittäminen voi jäädä, ellei siihen kiinnitetä erityistä huomiota. Vaikka työkielenä olisi englanti, suomea käytetään silti usein työyhteisön vuorovaikutuksessa (ks. esim. Jäppinen 2010, 2011) ja lisäksi se on merkittävä kotoutumiseen vaikuttava tekijä. Työyhteisöt ovat nykyään vääjäämättä jossain määrin monikielisiä (Virtanen & Raitaniemi 2019, 237), ja kuten Vaattovaara (2016, 6) toteaa, kansainvälisille toimintayhteisöille on ominaista monien kielellisten resurssien käyttö ja kontekstisidonnainen joustavuus. Jatkossa olisi hedelmällistä tarkastella työpaikkojen monikielisiä käytänteitä sekä kielten limittymistä ja näistä lähtökohdista miettiä, miten suomen kielen käyttämistä voi edistää. Työyhteisön tarjoamaa tukea ja kielenoppimisen mahdollisuuksia on tutkittu suorittavassa työssä (Strömmer 2017; Lilja & Tapaninen 2019) ja ammatillisen kielitaidon riittävyttä, tilanteisuutta ja kehittymistä pääasiassa terveydenhuollon alalla (Kuruhila & Lehtimaja 2019; Lehtimaja 2019; Tervola 2019; Virtanen 2017), mutta tarvitaan tietoa myös eri toimialoilta ja nimenomaan sellaisista työpaikoista, jotka yhdistävät monikielisiä käytänteitä. Tämän väitöskirjan hyödyntämättä jääneestä aineistosta löytyisi materiaalia tällaiseen tutkimukseen. Keskeistä olisi tutkia, millaisena käytänteet näyttäytyvät työntekijöiden ja työnantajan tai esimiesten kokemana, miten ne tukevat kielenoppijan toimijuutta ja miten niitä olisi mahdollista parantaa. Koska ammattikieli muodostaa vain osan kielitaidosta eikä rajan vetäminen ammatillisen ja yleisen kielitaidon välille ole ongelmaton (ks. Virtanen & Raitaniemi 2019, 240), korkeakoulutetun työntekijän kielitaidon kehittymistä pitäisi tukea ponnekaammin myös työpaikan ulkopuolella vahvistamalla hänen toimijuuttaan jäsentämällä siihen liittyviä osatekijöitä kuten käsityksiä ja tunteita. Yksilö suuntaa toiminnallisia resursseja tilanteen mukaan, joten kielenkäyttämiseen liittyvää toimijuutta tulisi tarkastella osana koko toimijuussysteemiä, joka kattaa kaikille elämän osa-alueille suuntautuvat toimijuudet. Jos korkeakoulutettu kotoutuja pysyy ylläpitämään ja kehittämään ammattitaitoaan työllistymällä ensin englanniksi ja työn ohessa parantamaan suomen kielen taitoaan, järjestelystä hyötyvät sekä yksilö että yhteiskunta.

YHTEENVETO (SUMMARY)

Background of the study

The number of foreign-born immigrants is increasing in Finland year by year; over the last ten years, between 2009 and 2019, the number has almost doubled from 188,000 to 352,000. At the end of 2019, about 14 percent of the residents of the Helsinki Metropolitan Area were foreign-born immigrants. In Finland, unemployed immigrants participate in integration training. The training lasts for about a year and aims to promote employment and help participants achieve a language proficiency level of B1.1 in Finnish.

This study focuses on highly educated, English-speaking immigrants from various countries studying in integration training for adult immigrants in the Helsinki metropolitan area. Theoretically, this study draws on the ecological and sociocultural approach to language learning (van Lier 2000, 2004, 2008, 2010a), according to which language is learned when used in everyday situations. Successful language learning and use depends on the learner's activity and initiative. In other words, it requires agency on the part of the learner. Agency is one of the key concepts of this dissertation. However, agency is not only a characteristic of the individual, as the sociocultural environment plays a key role in its development (Vitanova, Miller, Gao & Deters 2015, 1). The other crucial concept is affordance, which is the relation between a learner and the surrounding environment. The social and physical environment provides resources for learning, and resources then become affordances when the learner perceives them as learning opportunities. How individuals react to an affordance depends on their agency (van Lier 2004, 93–96).

According to Mercer (2012, 42), a learner's agency is composed of two dimensions: the first is a personal sense of agency which concerns, one, how agentic a person feels and, two, a belief that one's action can have an influence on the learning in certain contexts. The second dimension is a learner's agentic behavior – when an individual exercises agency through participation. Those two dimensions are closely interrelated and can be separated for analytical purposes only. Feeling a sense of agency does not necessarily mean that learners will exercise their agency with respect to particular affordance because some internal or external factors may prevent them from exercising agency and the use of affordances. (Mercer 2011, 2012.) Mercer (2012, 52, 56) emphasizes that one important element of agency is a learner's beliefs, especially self-beliefs and beliefs about language learning and context. Beliefs about one's perceived abilities will influence both the sense of agency and actual behavior.

Some previous studies (Aragão 2011; Mercer 2012; Galmiche 2017) have indicated that along with beliefs, emotions are connected to language learner behavior and agency. In applied linguistics, negative emotions, above all language anxiety, have been studied since the 1980s. It has been found that negative emotions hinder language learning, decrease willingness to communicate and negatively affect performance in the target language. Yet

interest in emotions related to language learning has increased and diversified in recent years. Positive psychology is a rapidly expanding subfield in psychology and, over the past decade, growing attention has been given to positive emotions in the field of second language acquisition. (MacIntyre 2017; MacIntyre & Mercer 2014.)

Aims and research questions

The aim of this study is to investigate, using the concept of agency, how highly educated students in integration training experience their Finnish language use in out-of-class contexts. In addition, I examine which factors arising from the language user and the sociocultural environment enhance or constrain the use of Finnish. The research questions of the study are the following:

1. What kind of agency appears in highly educated immigrants' language learning experiences?
 - a. What is the role of emotions and beliefs?
 - b. How does the dynamism of agency occur?
2. How does the environment promote and limit language user agency?
3. How can language user agency be supported?

The dissertation consists of three sub-studies reported in research articles. Sub-study I (Scotson 2018b) investigates how highly educated Finnish language learners represent their agency in visual narratives. Sub-study II (Scotson 2018a) examines the language choices that immigrants choose in interaction with Finns. Sub-study III (Scotson 2019) focuses on the emotions, beliefs and agency of two highly educated immigrants in relation to their language learning and language use. It explores how emotions and beliefs are related to the language users' agency, and how their emotions, beliefs and agency change in the course of a year.

Data and methods

The main data comprise the interviews, which were conducted in two phases: the first round ($n = 18$) at the end of the integration training for adult immigrants and the second round ($n = 11$) after a one-year period. Other salient data included visual narratives ($n = 102$). Participants ($n = 59$) were asked to draw two pictures of themselves as Finnish language users and provide verbal interpretations of the drawings, with the first picture being about the present and the second about the future. The other data consist of a questionnaire ($n = 77$), a writing task ($n = 55$), recorded experiences ($n = 11$) and an email questionnaire ($n = 14$). The data were analyzed mainly by content analysis. Visual narratives were also analyzed using the visual grammar established by Kress and van Leeuwen (2006). In addition, positioning theory (Davies & Harré 1990; van Langenhove & Harré 1999) was used as a tool for analysis in sub-study II.

Main findings

The first sub-study (Scotson 2018b) presented findings from the analysis of the visual narratives ($n=102$). Speaking was the most described language skill, as it appeared in almost two-thirds of the drawings. The findings indicate that participants considered interaction and the importance of other people to be central to their learning process, as other people were referred to in some way in as many as 86% of the visual narratives. Participants were aware of the possibilities of using Finnish in different places, as a total of 33 different language use environments occurred. The workplace and co-workers were described in almost one-fifth of the visual narratives about the future and the participants seemed to think that finding a job was related to their proficiency in the Finnish. In visual narratives about the present, difficulties with speaking and listening appeared to restrict participants' agentic behavior and manifested as negative emotions such as worry and shame. On the other hand, the findings suggest that participants had positive beliefs of their agency in the future: they saw themselves speaking Finnish fluently with other people, especially at workplaces.

The second sub-study (Scotson 2018a) focuses on Finnish language learners' language choices in interaction with Finnish speakers. The data consist of the semi-structured interviews ($n = 11$), and the aim was to investigate what factors influence language choices and what kinds of positions related to language choices can be found. Three central positions emerged within the data: Finnish user, English user and Finnish learner. The formation of the positions was influenced by factors arising from the participant and the situation, as well as the behavior of the interlocutor. Participants took the position of Finnish user in situations that were predictable and routine. Contrarily, under time pressure or in very important encounters such as interactions with authorities, they positioned themselves as English users. If the participants saw the site of interaction as an affordance and decided to exercise their agency, they took the position of Finnish learner. However, practicing Finnish in interaction required scaffolding provided by the interlocutor, such as repetitions and linguistic modifications.

Sub-study III (Scotson 2019) focuses on two key participants: Anna is a linguist from Russia and Sofia is a linguist from Venezuela. The study reported that at the end of the integration training, both key participants felt emotions such as fear, worry and nervousness, which are typical of language anxiety. Above all, those emotions were aroused in informal learning environments in situations that required oral communication in Finnish. The emotions were connected to the participants' beliefs about themselves, their language skills, language learning and the interlocutor. Negative emotions and beliefs restricted the participants' agency. Especially the fear of making mistakes complicated communication. The participants did not take advantage of the affordances offered by the learning environment to practice their Finnish but preferred to communicate in English. During the year, the participants' agencies developed in different directions. Anna had many situations where she had to speak Finnish,

which led to successful experiences as well as positive feedback and strengthened her agency. On the other hand, Sofia avoided negative emotions related to speaking Finnish by using only English in interaction, which in turn led to weakened agency.

Conclusion

English is widely used in Finland and Finns tend to speak it with foreigners. As a whole, this dissertation shows that the learner's agency is central to the success of Finnish-language interaction. The findings indicate that the agency of the language user is a dynamic, multifaceted phenomenon, and it is related to emotion and beliefs as well as to the sociocultural environment. In this study, the agency of the language user and its elements are delineated with Vygotsky's (1994) concept of *perezhivanie*, or cognitive-emotional experience (see Figure 2). The concept of *perezhivanie* is useful because it helps to understand why the same sociocultural environment affects language users variously; although the environment is objectively similar to all, it appears to learners differently, as learners interpret affordances through their own *perezhivanie* and act accordingly (see Mok 2015; Veresov & Mok 2018; Vygotsky 1994).

Figure 2a shows how an individual perceives an affordance. In *perezhivanie*, the characteristics of the individual and the environment are combined into one whole, that is, the characteristics of the environment are not viewed objectively but as experienced by the individual (see van der Veer 2001, 100–101; Suorsa 2014, 33). Based on the findings of this study, Figure 2b illustrates the essential elements that affect agency and the use of affordances. These elements include emotions, beliefs, an interlocutor, scaffolding, place, time pressure, physical condition, past experiences, self-regulation, strategies, demands of the situation, and goals. The arrows in Figure 2b illustrate the dynamism of the *perezhivanie*: the elements are connected and the relevance of each element varies depending on the situation.

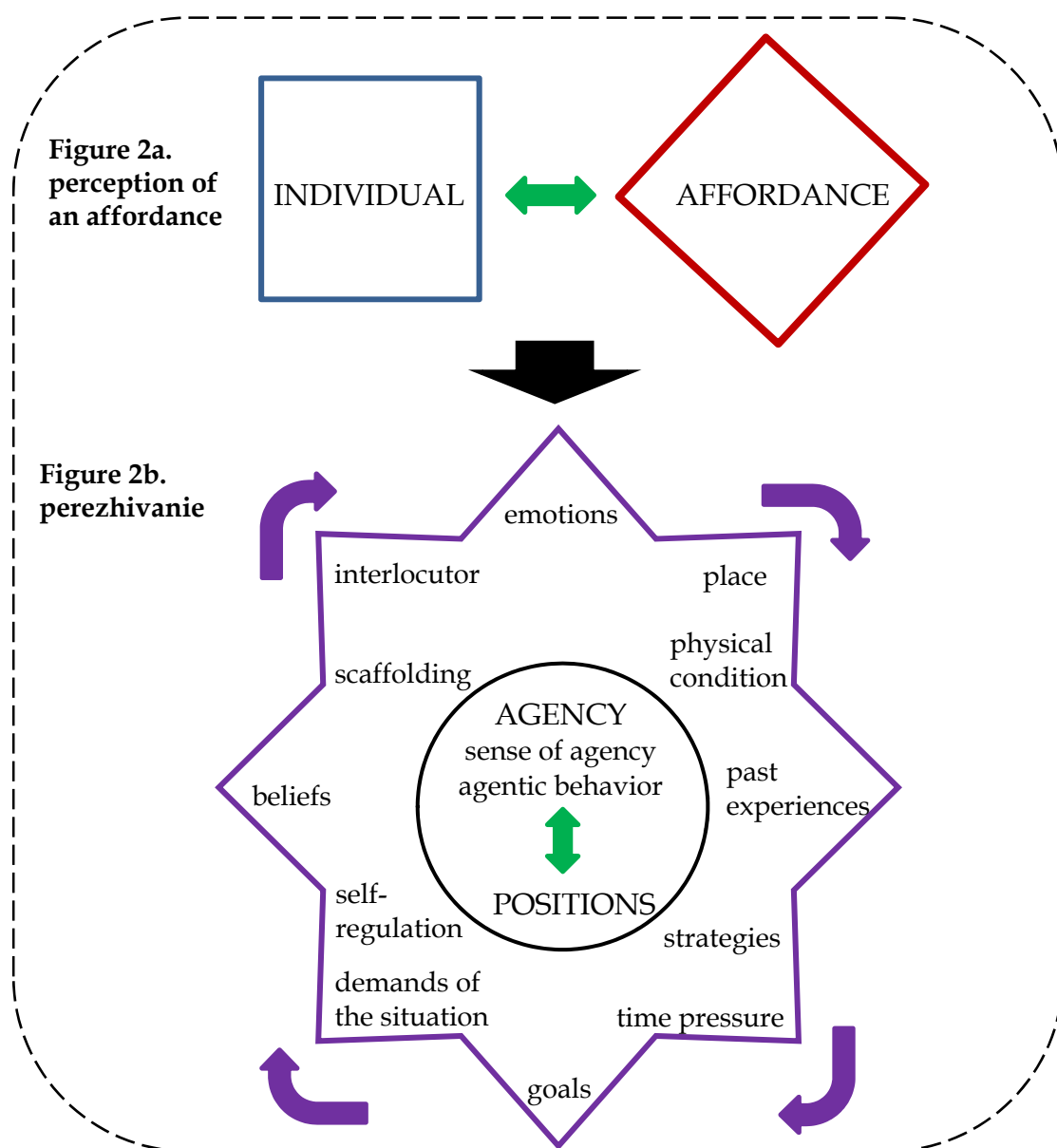


FIGURE 2 Agency through perezhivanie.

At the center of the perezhivanie is agency, which determines the language user's actions in a particular situation. Sub-studies showed that negative emotions reduce the learner's agency; above all, verbal interaction caused the most negative emotions in the participants. The fear of making mistakes became an essential cause of negative emotions and a limiting factor in agency. Beliefs and emotions intertwined: the participant's view of learning and language was formalist, that is, mistakes were not seen as part of learning, but as a personal failure, which is why participants tried to avoid them. Fear of making mistakes and language anxiety was associated with perfectionism as well as with high demands on participants' own performance and worrying about the opinions of others. Comparing one's own developing language skills to the performance of a native speaker

caused unrealistic goals and lowered self-esteem. Due to negative emotions and self-beliefs, participants spoke English in their interactions with Finns and did not take advantage of affordances. The elements of *perezhivanie* also include self-regulation, strategies, and physical condition. For example, in sub-study III (Scotson 2019), fatigue prevented one participant from exercising her agency. In addition, one of the determinants of agency was the participant's goals.

As the results of sub-study II (Scotson 2018a) showed, in interaction situations, language user agency manifested as positions. The agency and the positions of the language user depend on both the person and the environment. The situational factors and other people's actions have a significant impact on language user agency and positions in interaction. The main environmental factor that support agency is the scaffolding provided by the interlocutor, which enable the learning of the Finnish language in interaction. In this study, the sociocultural environment limited agency so that the interlocutor used English in an interaction even if the participant wanted to speak Finnish. Changing the language to English had a negative effect on self-esteem and sense of agency. Agency is also limited by other environmental factors, such as the demands of the task and time pressure. Agency is place-specific to some extent and it is experienced to be different, for example, in and outside the classroom.

Findings indicate that five temporal dimensions can be identified from the dynamism of agency. First, language user agency may vary within a language use situation and, second, the agency may change from one situation to another. Third, the longitudinal data of this study show that agency develops within the year following the end of integration training. The fourth temporal dimension of agency can be considered the past, as past experiences also affect agency in the present. The findings of sub-study III (Scotson 2019) show that beliefs and emotions are strongly linked to previous experiences of language learning and use. It appears that successful experiences of language use can strengthen agency. The experience of success and the positive feedback received from the social environment affect a participant's self-esteem and beliefs in one's own competence, which in turn are linked to the emotions related to language use and the sense of agency. The future can be seen as the fifth temporal dimension of agency. In sub-study I (Scotson 2018b), the agency of participants appeared very differently in the visual narratives about the present and the future. As opposed to visual narratives describing the present, drawings referring to the future showed positive emotions and the participants saw themselves speaking Finnish fluently in the workplace.

The essential goal of Finnish teaching is to guide learners to notice affordances outside the classroom and to encourage them to use the language in informal learning environments by supporting learner agency. The language user's emotions and beliefs are closely related and affect agency, which is why the reflection of emotions and beliefs is crucial in the language learning process and should be taken into account in language teaching. For example, the fear of mistakes is often linked to a formalist view of language and learning, which is important for the learner to be aware of. Learners' emotions and beliefs can be

collected in teaching in many different ways, such as writing, speaking, or visually, through photographs, drawings, and picture collages, and they can be processed both independently and in a group. Figure 2b, which shows the elements of *perezhivanie*, can be utilized in discussing learners' positive and negative experiences.

According to Dörnyei and Kubanyiova (2014), visioning tasks arouse a learner's imagination as well as evoke positive emotions and related beliefs. In this study, visual narratives about one's future self also showed positive emotions such as hope. Goals are part of the language user's agency and future self, so thinking about realistic goals and a plan to achieve them can reduce the difference between the present and the future self, promote agency and increase motivation. One problem in Finnish interaction is that the interlocutor often changes the language to English. In order to use Finnish successfully in interaction, the learner can enter into a language contract with the interlocutor (see Eskildsen & Theodórsdóttir 2017). However, concluding a language contract requires language user agency, which can be supported by, for example, practicing how to establish a language contract in advance in class.

LÄHTEET

- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109–137.
- Ahmad, A. 2005. Getting a job in Finland: The social networks of immigrants from the Indian Subcontinent in the Helsinki metropolitan labour market. *Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia* 247. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Aho, S. & Mäkiäho, A. 2017. Maahanmuuttajat ja työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 26/2017. Saatavissa: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80048/TEMj_ul_26_2017_verkkojulkaisu.pdf (12.4.2019)
- Ala-Kauhaluoma, M., Pitkänen, S., Ohtonen, J., Ramadan, F., Hautamäki, L., Vuorento, M. & Rinne, H. 2018. Monimenetelmäinen tutkimus kotouttamistoimenpiteiden toimivuudesta. Eduskunnan tarkastusvaliokunta 1/2018. Saatavissa: https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/trvj_1+2018.pdf (12.4.2019).
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLA:n vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* 58. Jyväskylä: AFinLA, 95–120.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 55–85.
- Alanen, R., Kalaja, P. & Dufva, H. 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 5. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 41–56. Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/8738> (11.8.2018).
- Alisaari, J. 2019. Toisesta kielestä suomen kieleen. *Suomenopettajat* 2, 2019.
- Aragão, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System* 39 (3), 302–313.
- Aro, M. 2009. Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aro, M. 2015. Authority versus experience. *Dialogues on learner beliefs*. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty

- (toim.) Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching. New York, NY: Palgrave Macmillan, 27-47.
- Arola, T. & Seppä, M. 2019. Kielitietoisella ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (1).
Saataavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielitietoisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen> (21.11.2019).
- Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: Stories, tellings and identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. California: Thousand Oaks, Sage, 135–157.
- Barcelos, A. M. F. 2003. Researching beliefs about SLA: a critical review. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 7–33.
- Barcelos, A. M. F. 2015. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5 (2), 301–325.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System* 39 (3), 281–289.
- Bardovi-Harlig, K. & Hartford, B. S. 2016. *Interlanguage Pragmatics: Exploring Institutional Talk*. New York, NY: Routledge.
- Benson, P. 2010. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Second edition. London: Longman.
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D. & Dewaele, J.-M. 2018. Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(1), 149–170.
- Braun, M. 2010. Foreign language proficiency of intra-European migrants: a multilevel analysis. *European Sociological Review* 26 (5), 603–617.
- Busk, H., Jauhiainen, S., Kekäläinen, A., Nivalainen, S. & Tähtinen, T. 2016. *Maahanmuuttajat työmarkkinoilla: tutkimus eri vuosina Suomeen muuttaneiden työurista*. Eläketurvakeskuksen tutkimuksia 06/2016.
- Canagarajah, S. 2016. Shuttling between scales in the workplace: Reexamining policies and pedagogies for migrant professionals. *Linguistics and Education* 34, 47–57.
- Cervatiuc, A. 2009. Identity, good language learning, and adult immigrants in Canada. *Journal of Language, Identity, and Education* 8(4), 254–271.
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. 2002. Immigrant earnings: language skills, linguistic concentrations and the business cycle. *Journal of Population Economics* 15 (1), 31–57.
- Clark, B., Wagner, J., Lindemalm, K. & Bendt, O. 2011. Språkskap: Supporting second language learning “in the wild”. INCLUDE 2011. International Conference on Inclusive Design proceedings. Royal College of Art, London, 1–10. Saataavissa: <https://languagelearninginthewild.com/wp-content/uploads/2018/10/Clark.pdf> (3.3.2020).

- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Czimmermann, E. & Piniel, K. 2016. Advanced language learners' experiences of flow in the Hungarian EFL classroom. Teoksessa P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (toim.) *Positive psychology in SLA*. Bristol: *Multilingual Matters*, 193–214.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, 43–63.
- Deters, P. 2011. *Identity, agency and acquisition of professional language and culture*. New York: Bloomsbury.
- Dewaele, J.-M. 2017a. Are perfectionists more anxious foreign language learners and users? Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: *Multilingual Matters*, 70–90.
- Dewaele, J.-M. 2017b. Psychological dimensions and foreign language anxiety. Teoksessa S. Loewen & M. Sato (toim.) *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. London: Routledge, 433–450.
- Dewaele, J.-M. & Alfawzan, M. 2018. Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(1), 21–45.
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4(2), 237–274.
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. 2016. Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left foot of FL learning? Teoksessa P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (toim.) *Positive Psychology in SLA*. Bristol: *Multilingual Matters*, 215–236.
- Dewaele, J.-M., Petrides, K. & Furnham, A. 2008. The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning* 58 (4), 911–960.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27–50.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Dufva, H., Alanen, R., Kalaja, P. & Surakka, K. 2007. "Englannin kieli on jees!" Englannin kielen opiskelijat muotokuvassa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAn vuosikirja 2007*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 311–329.
- Dufva, H. & Aro, M. 2015. Dialogical view on language learners' agency: Connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in*

- second language learning: Interdisciplinary Approaches. Bristol, UK: Multilingual Matters, 37–53.
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R. & Kalaja, P. 2011. Voices of literacy, images of books. Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache* 6, 58–74.
- Dustmann, C. & Frattini, T. 2014. The fiscal effects of immigration to the UK. *The Economic Journal* 124 (580), 593–643.
- Dustmann, C., Glitz, A. & Vogel, T. 2010. Employment, wages, and the economic cycle: Differences between immigrants and natives. *European Economic Review* 54(1), 1–17.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 motivational self system. Teoksessa Z. Dörnyei & E. Ushioda (toim.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. 2014. *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egbert, J. 2003. A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal* 87(4), 499–518.
- ELY-keskus 2018. Selvitys kotoutumiskoulutuksen malleista Turussa ja pääkaupunkiseudulla. Saatavissa: https://www.ely-keskus.fi/documents/10191/20388605/Kotoselvitys_09_04_18.pdf/341dcdd8-f5e8-4eac-b667-a9043bf4a012 (4.4.2019).
- Eronen A., Härmälä V., Jauhiainen S., Kaarikallio H., Karinen R., Kosunen A., Laamanen J.-P. & Lahtinen M. 2014. *Maahanmuuttajien työllistyminen: Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Eskildsen, S.W. & Theodórsdóttir, G. 2017. Constructing L2 Learning Spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics* 38(2), 143–164.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. uudistettu laitos*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Fleer, M., Rey, F. G. & Veresov, N. 2017. *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage*. Teoksessa M. Fleer, F. G. Rey & N. Veresov (toim.) *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 1–15.
- Forsander, A. 2013. Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 220–244.
- Fredrickson, B. L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56(3), 218–226.

- Fredrickson, B. L. 2003. The value of positive emotions. *American Scientist* 91(4), 330–335.
- Frijda, N. H. & Mesquita, B. 2000. Beliefs through emotions. Teoksessa N. H. Frijda, A. S. R. Manstead & S. Bem (toim.) *Emotions and Beliefs. How feelings influence thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, 45–77.
- Gabryś-Barker, D. & Gałajda, D. 2016. *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. New York, NY: Springer.
- Gallucci, S. 2013. Emotional investment during the year abroad: A case study of a British ERASMUS student in Italy. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 7(2), 17–37. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42916/emotional-investments-during-the-year-abroad-a-case-study-of-a-british-erasmus-student-in-italy.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (11.4.2017).
- Galmiche, D. 2017. Shame and SLA. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 25–53. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55322/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201708233538.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (11.4.2019)
- Gao, X. 2010. *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R. 1985. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Garret, P. & Young, R. 2009. Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal* 93(2), 209–226.
- Gibson, E. J. & Pick, A. D. 2000. *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gkonou, C. 2017. Towards an ecological understanding of language anxiety. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters, 135–155.
- Golombek, P. & Dorian, M. 2014. Unifying emotion, cognition and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 39, 102–111.
- Gregersen, T. 2003. To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals* 36(1), 25–32.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. 2002. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal* 86, 562–570.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., Finegan, K. H., Talbot, K. & Claman, S. 2014. Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 327–353.

- Gregersen, T., MacIntyre, P. D. & Meza, M. 2014. The motion of emotion. *The Modern Language Journal* 98(2), 574–588.
- Hakala, K. & Pesonen, J. 2018. Työnantajien haasteet korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien työllistämässä. Teoksessa T. Hirard & A. Eskola-Kronqvist (toim.) *Maahanmuuttajien urareitit*. HAMK Unlimited Journal 13.6.2018. Saatavissa: <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/tyonantajien-haasteet/> (7.5.2019).
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D. & Sabat, S. R. 2009. Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology* 19(1), 5–31.
- Heckmann, F. 2005. *Integration and Integration Policies*. Bamberg: European Forum for Migration Studies.
- Henry, A. 2015. Swedish or English? Migrants' experiences of the exchangeability of language resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19(4), 442–463.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honko, M. 2018. Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnoissa. *Puhe ja kieli* 37(4), 215–238.
- Horwitz, E. K. 1985. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 18(4), 333–340.
- Horwitz, E. K. 2001. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126.
- Horwitz, E. K. 2017. On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: *Multilingual Matters*, 31–47.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2), 125–132.
- Huang, J. 2011. A dynamic account of autonomy, agency and identity in (T)EFL learning. Teoksessa G. Murray, X. Gao & T. Lamb (toim.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: *Multilingual Matters*, 229–246.
- Huang, J. & Benson, P. 2013. Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 36(1), 7–28.
- Huhta, A., Tammelin-Laine, T., Hirvelä, T., Neittaanmäki, R. & Stordell, E. 2017. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tulosten ennustaminen lähtötason arviointien perusteella. *Aikuiskasvatus* 37(3), 190–204.
- Hunter, J. & Cooke, D. 2007. Through autonomy to agency: Giving power to language learners. *Prospect* 22(2), 72–88.

- Hyland, F. 2004. Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. *Language awareness* 13(3), 180–202.
- Häkkinen, M., Käyhkö K. & Bogdanoff, M. 2017. "Enemmän kuin pelkkä projekti". Supporting Immigrants in Higher Education in Finland. SIMHE-UniPID -pilottihankkeen yhteenveto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7054-3> (6.6.2019).
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2017. The Reciprocal Relationship Between Emotions and Agency in the Workplace. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at Work: An agentic perspective on professional learning and development. Professional and practice-based learning*, 20. Cham: Springer, 161–181.
- Iikkanen, P. 2019. ELF and migrant categorization at family clinics in Finland. *Journal of English as a Lingua Franca* 8(1), 97–123.
- Imai, Y. 2010. Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal* 94(2), 278–292.
- Izard, C. E. 2010. The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review* 2(4), 363–370.
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 4–16. Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/3872>. (4.4.2019).
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31(4), 193–214.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. 2011. From milk cartons to English roommates: context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 47–58.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F. & Aro, M. 2018. Revisiting research on learner beliefs: Looking back and looking forward. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.) *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge, 222–237.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. 2015. Key issues relevant to the studies to be reported: Beliefs, agency and identity. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 8–24.
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. 2013. Experimenting with visual narratives. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.

- Kalaja, P. & Pitkänen-Huhta, A. 2018. ALR special issue: visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review* 9(2-3), 157-176.
- Kalliokoski, J. 2019. Monikielisen hallinnon asiantuntijan tie suomen kielen käyttäjäksi. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 228-252.
- Karayilan, S., Wallin, A., Harju-Autti, R. & Eskola, J. 2017. Kielitaito - avain moneen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa: J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 171-195.
- Kela, M. & Komppa, J. 2011. Sairaanhoidajan työkieli - yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli* 31(4), 173-192.
- Kokkonen, L. 2010. Pakolaisten vuorovaikutussuhteet: Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. *Jyväskylä Studies in Humanities* 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kokkonen, L., Pöyhönen, S., Reiman, N. & Lehtonen, T. 2019. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 92-102.
- Komppa, J. 2015. Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki: näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 8, 168-185.
- Komppa, J., Lehtimaja, I. & Rautonen, J. 2017. Kansainväliset jatko-opiskelijat ja tutkijat suomen kielen käyttäjinä yliopistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8(1). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2017/kansainvaliset-jatko-opiskelijat-ja-tutkijat-suomen-kielen-kayttajina-yliopistossa> (4.4.2019).
- Korhonen, S. 2012. Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit. *Kielikeskuksen julkaisuja* 3. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus.
- Korhonen, T. 2014. Language narratives from adult upper secondary education: Interrelating agency, autonomy and identity in foreign language learning. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 8(1), 65-87.
- Kotilainen, L., Kurhila, S. & Kalliokoski, J. 2019. *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Kramersch, C. 2002. How can we tell the dancer from the dance? Introduction. Teoksessa C. Kramersch (toim.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum, 1–30.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 2006. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 83–103.
- Kurhila, S. 2003. Co-constructing understanding in second language conversation. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kurhila, S., Kotilainen, L. & Kalliokoski, J. 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 7–30.
- Kurhila, S. & Lehtimaja, I. 2019. Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena – esimerkkinä hoitoala. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 143–171.
- Kurki, T. 2019. Immigrant-ness as (mis)fortune?: Immigrantisation through integration policies and practices in education. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kyhä, H. 2011. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla: tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa. Sarja C (321). Turku: Turun yliopisto.
- Laakso, S. 2015. Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 91–112.
- Laakso, S. 2018. Rajallinen työmuisti S2-oppijoiden puheenymmärtämisvaikeuksien selittäjänä. *Puhe ja kieli* 38(4), 181–202.
- Lahti, E. 2019. Maahanmuuttokeskustelun retoriikkaa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010.
- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 2006. Sociocultural theory and second language learning: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 67–109.
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. 2001. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education, 141–158.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. 2008. Introduction to sociocultural theory and the teaching of second languages. Teoksessa J. P. Lantolf & M. Poehner (toim.)

- Sociocultural theory and the teaching of second language. London: Equinox Press, 1–30.
- Lantolf, J. P. & Swain, M. 2019. Perezhivanie: The cognitive-emotional dialectic within the social situation of development. Teoksessa A. Al-Hoorie & P. MacIntyre (toim.) Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959). Bristol, UK: Multilingual Matters, 80–105.
- Larja, L. 2019. Maahanmuuttajanaiset työmarkkinoilla ja työmarkkinoiden ulkopuolella. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 28–42.
- Larja, L. & Luukko, J. 2018. Koulutuksen ja työn vastaavuus. Teoksessa M. Toivanen, A. Väänänen, A.-L. Kurki, B. Bergbom & A. Airila (toim.) Moni osaa. Työpaikkaosaaminen monikulttuurisilla työpaikoilla. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Larja, L. & Sutela, H. 2015. Ulkomaalaistaustaisten miesten työllisyysaste lähes samalla tasolla kuin suomalaistaustaisilla – naisilla enemmän vaikeuksia työllistyä. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 71–82.
Saataavissa: www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html (15.5.2019).
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Lehtimaja, I. 2017. Korkeakoulutetun maahanmuuttajan oikeus oppia suomea. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 8(5). Saataavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/korkeakoulutetun-maahanmuuttajan-oikeus-oppia-suomea/> (5.5.2019).
- Lehtimaja, I. 2019. Ammatillisen kielitaidon oppiminen vuorovaikutuksessa. Kakkoskieliset sairaanhoitajaharjoittelijat ohjaustilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) Kielenoppiminen luokan ulkopuolella. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 172–199.
- Lehtonen, T. & Reiman, N. 2019. Kotoutumiskoulutus muuttaa muotoaan: akateemisia taitoja rakentamassa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 10(5). Saataavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2019/kotoutumiskoulutus-muuttaa-muotoaan-akateemisia-taitoja-rakentamassa> (4.6.2020).
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta A., Nikula T., Kytölä S., Törmäkangas T., Nissinen K., Kääntä L., Virkkula T., Laitinen M., Pahta P., Koskela H., Lähdesmäki S. & Jousmäki, H. 2009. Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. Jyväskylä Studies in Humanities 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Lilja, N. 2010. Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 146.
- Lilja, N., Eloranta, J., Piirainen-Marsh, A & Saario, J. 2014. Oppija arjen sankarina – Luokasta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja takaisin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5(2). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2014/oppija-arjen-sankarina-luokasta-arjen-vuorovaikutustilanteisiin-ja-takaisin> (11.9.2019).
- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. 2018. Connecting the language classroom and the wild. *Reenactments of language use experiences. Applied Linguistics* 40(4), 594–623.
- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. 2019. Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 255–282.
- Lilja, N. & Tapaninen, T. 2019. Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli* 39(1), 69–98.
- Luukka, M.-R. 2002. M. A. K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 89–123.
- MacIntyre, P. D. 2017. An overview of language anxiety research and trends in its development. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters, 11–30.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. 1989. Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning* 39(2), 251–275.
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. 2012a. Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. Teoksessa S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (toim.) *Language learning psychology: Research, theory and pedagogy*. Basingstoke: Palgrave, 103–118.
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. 2012b. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2), 193–213.
- MacIntyre P. D. & Gregersen, T. 2014. Special issue Positive psychology in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4(2).
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. 2016. *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D. & Mercer, S. 2014. Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4(2), 153–172.
- MacIntyre, P. D. & Serroul, A. 2015. Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance.

- Teoksessa Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (toim.) *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 109–138.
- MacIntyre, P. D. & Vincze, L. 2017. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7(1), 61–88.
- MacKenzie, A. 2015. Adults learning Finnish as a foreign language: Role of support, emotions and reasons connected with learning. *Maisterintutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45279> (11.7.2018)
- Mahn, H. 2008. A dialogic approach to teaching L2 writing. Teoksessa J. P. Lantolf & M. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second language*. London: Equinox Press, 115–138.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. 2002. The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.) *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives*. Oxford: Blackwell, 46–58.
- Melo-Pfeifer, S. 2017. Drawing the plurilingual self: how children portray their plurilingual resources. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 55(1), 41–60.
- Méndez Lopez, M. G. & Peña Aguilar, A. P. 2013. Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile* 15(1), 109–124.
- Menezes, V. 2011. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. Teoksessa G. Murray, X. Gao & T. Lamb (toim.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 57–72.
- Mercer, S. 2011. Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System* 39(4), 427–436.
- Mercer, S. 2012. The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 6(2), 41–59. Saatavissa: http://apples.jyu.fi/article_files/Final_Mercer.pdf (11.4.2019)
- Mercer, S. 2016. Seeing the world through your eyes: Empathy in language learning and teaching. Teoksessa P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (toim.) *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 91–111.
- Merke, S. 2012. Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymyskeskusteluita vieraan kielen oppitunneilla. *Virittäjä* 2/2012, 198–230.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi
- Miller, E. R. 2014. *The Language of Adult Immigrants: Agency in the Making*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Mok, N. 2015. Toward an understanding of perezhivanie for sociocultural SLA research. *Language and Sociocultural theory* 2(2), 139–159.
- Mäntylä, K. & Kalaja, P. 2017. "Unelmieni oppitunti" englannin kielen opettajakoulutettavien visualisoimana. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa –*

- Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 201–218. Saatavissa: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60735>. (11.8.2018).
- Navarro, D. & Thornton, K. 2011. Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System* 39(3), 290–301.
- Neguera-Azarola, E. 2011. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach in second language classroom. *System* 39(3), 359–396.
- Nieminen, T. 2015. Työttömyys ja työvoiman ulkopuolella olevat. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 121–133. Saatavissa: www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html (15.5.2019).
- Nieminen, T. & Larja, L. 2015. Suomen tai ruotsin kielitaito vähintään keskitasoa kolmella neljästä ulkomaalaistaustaisesta. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 43–54. Saatavissa: http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_003.html (13.6.2018).
- Nikula, T. (2010). Kielikäsitteen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 1(1).
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex: Longman.
- OECD 2018. *Working together. Skills and labour market integration of immigrants and their children in Finland*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/EU 2018. *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*. OECD Publishing, Paris/European Union, Brussels. Saatavissa: <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en> (4.6.2020).
- OPH 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Määräykset ja ohjeet 2012: 1*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2017. *Päivitetyt kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final.pdf (11.11.2019).
- Oxford, R. L. 2016. Toward a psychology of well-being for language learners: The 'EMPATHICS' vision. Teoksessa P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (toim.) *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 10–87.
- Oxford, R. L. 2017. Anxious Language Learners can Change their Minds: Ideas and Strategies from Traditional Psychology and Positive Psychology. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters, 179–199.

- Partanen, M. 2013. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaalit diskurssit. Multimodal discourses of participation. AFinLAN vuosikirja 2013.* Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 55–76.
- Pavelescu, L. M. & Petric, B. 2018. Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(1), 73–101.
- Pavlenko, A. 2013. The affective turn in SLA: From affective factors to language desire and commodification of affect. Teoksessa D. Gabrys-Barker & J. Belska (toim.) *The affective dimension in second language acquisition.* Bristol, UK: Multilingual Matters, 3–28.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. 2004. Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. Teoksessa A. Pavlenko & A. Blackledge (toim.) *Negotiation of identities in multilingual contexts.* Clevedon: Multilingual Matters, 1–33.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 155–177.
- Pessoa, L. 2009. Cognition and Emotion. *Scholarpedia* 4(1), 4567. Saatavissa: http://www.scholarpedia.org/article/Cognition_and_emotion (4.4.2019).
- Pessoa, L. 2015. Précis of the cognitive-emotional brain. *The Behavioral and Brain Sciences* 38, E71, 1–18.
- Pickard, N. 1996. Out-of-class language learning strategies. *ELT Journal* 50(2), 150–159.
- Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S. & Pitkänen-Huhta, A. 2008. Linguaging in Ultima Thule: multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism* 5(2), 79–99.
- Piniel, K. & Albert, A. 2018. Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(1), 127–147.
- Pitkänen-Huhta, A. & Rothoni, A. 2018. Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices. *Applied Linguistics Review* 9(2–3), 333–364.
- Poehner, M. E. & Swain, M. 2016. L2 development as cognitive-emotive process. *Language and sociocultural theory* 3(2), 219–241.
- Pöyhönen, S., Rynkänen, T., Tarnanen, M. & Hoffman, D. 2013. Venäjänkieliset IT-alan asiantuntijat työyhteisöissä - monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit - Multimodal discourses of participation. Suomen Soveltavan Kielitieteen Yhdistyksen AFinLAN*

- julkaisuja, 71. Jyväskylä, Finland: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 77–102.
- Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2019. Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä – aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 257–285.
- Pöyhönen, S. & Tarnanen, M. 2015. Integration policies and adult second language learning in Finland. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.) *Adult Language Education and Migration: Challenging agendas in policy and practice*. Routledge, 107–118.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteissa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 78–102.
- Remennick, L. 2013. Professional identities in transit. Factors shaping immigrant labour market success. *International Migration* 51(1), 152–168.
- Rinne H., Pitkänen S., Vuorento M. & Ala-Kauhaluoma, M. 2018. Kotoutumissuunnitelma ja työllistyminen. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 2/2018. Saatavissa: https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/trvj_2+2018.pdf (4.4.2019).
- Rokeach, M. 1968. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ronkainen, R. & Suni, M. 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91.
- Ross, A. S. & Rivers, D. J. 2018. Emotional experiences beyond the classroom: Interactions with the social world. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(1), 103–126.
- Ross, A. S. & Stracke, E. 2016. Learner perceptions and experiences of pride in second language education. *Australian Review of Applied Linguistics* 39(3), 272–291.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (28.11.2019).
- Sahrdyan, S. 2017. Learning and maintaining languages in the workplace: migrant NGO practitioners in Finland. Teoksessa J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (toim.) *The Linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons*

- from research / Les enseignements de la recherche. Mouton de Gruyter, 329-334.
- Sandwall, K. 2013. Att hantera praktiken - Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Göteborg: Göteborgs universitetet.
- Saukkonen, P. 2017. Kotoutumisen seuranta järjestelmän kehittäminen Helsingin kaupungilla. Helsingin kaupungin tietokeskuksen Tutkimuskatsauksia 2017:2. Saatavissa: https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_08_31_Tutkimuskatsauksia_2_Saukkonen.pdf (4.4.2019).
- Saukkonen, P. & Peltonen, J. 2018. Eroja ja yhtäläisyyksiä - Ulkomaalaistaustaiset pääkaupunkiseudulla. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi - tutkimuksen tietojen valossa. Helsingin kaupunginkanslian tutkimuskatsauksia 2018:2. Saatavissa: https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18_09_13_Tutkimuskatsauksia_2_Saukkonen_Peltonen.pdf (4.4.2019).
- Schreier, M. 2014. Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick, W. Scott & K. Metzler (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications Ltd, 170-183.
- Scotson, M. 2018a. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2018, 44-59.
- Scotson, M. 2018b. Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa. Teoksessa L. Lehti, P. Peltorinne, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa - Building new literacies*. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä, 206-230.
- Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 13 (3), 107-129. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66384/suomen-kielen-kayttamiseen-liittyvat.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (11.11.2019)
- Scovel, T. 1978. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning* 28(1), 129-142.
- Seilonen, M., Suni, M., Härmälä, M. & Neittaanmäki R. 2016. Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. AFinLA-e: *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 9, 110-141. Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/60850> (11.4.2019)
- Shumilova, Y., Cai, Y. & Pekkola, E. 2012. Employability of international graduates educated in Finnish higher education institutions. VALOA-project, Career Services, University of Helsinki. Saatavissa: <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/valoasurvey/pubData/source/VALOA09.pdf>. (11.8.2019)
- Silverman, D. 2010. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Third edition. Sage: London.

- Silvonen, J. 2003. L. S. Vygotsky: hahmottuva tutkimusohjelma. *Psykologia* 38(5), 296-309.
- Şimşek, E. & Dörnyei, Z. 2017. Anxiety and L2 self images: The “anxious self”. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: *Multilingual Matters*, 51–69.
- Skinnari, K. 2012. ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä”: ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- So, S. 2005. Emotion processes in second language acquisition. Teoksessa P. Benson & D. Nunan (toim.) *Learners’ stories: Difference and Diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 42–55.
- Stenberg, H. 2019. Valmentavasta valmiiksi – johdanto yhteiseen kehittämismatkaamme. Teoksessa H. Stenberg, T. Hirard, M. Autero & E. Korpela (toim.) *Korkeakouluvalmiuksia maahanmuuttajille – hyvät käytänteet ja suositukset valmentavaan koulutukseen*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja, TAITO-sarja. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Stenberg, H. & Autero, M. 2018. Johdanto: Maahanmuuton vastuukorkeakoulutoiminnan ensimmäiset vuodet. Teoksessa H. Stenberg, M. Autero & E. Ala-Nikkola (toim.) *Osaamisella ei ole rajoja: Vastuukorkeakoulutoiminta maahanmuuttajien integraation tukena Suomessa*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Stenman, K. 2015. Kielitaito maahanmuuttajan resurssina – ja kompastuskivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6(3). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2015/kielitaito-maahanmuuttajan-resurssina-ja-kompastuskivena> (27.4.2019).
- Strömmer, M. 2017. Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56113> (10.9.2018).
- Sullivan, P. & MacCarthy, J. 2004. Toward a dialogical perspective on agency. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 34, 291–309.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. AFinLAN vuosikirja 2010. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58. Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/3875>. (10.5.2018).

- Suorsa, T. 2014. Todellisinta on mahdollinen. Systeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatuspsykologiseen kokemuksen tutkimukseen. *Acta Universitatis Ouluensis E* 147. Oulu: Oulun yliopisto.
- Suorsa, T. 2017. Kasvatuspsykologia monitieteisessä kokemuksen tutkimuksessa: kehityksen sosiaalinen tilanne ja perusteltu osallisuus elämisen näyttämöillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 85–108.
- Sutela, H. 2015. Ulkomaalaistaustaiset työelämässä. *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014*. Helsinki: Tilastokeskus, 83–109. Saatavissa: https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-12-17_003.html (15.5.2019).
- Sutela, H. & Larja, L. 2015. Yli puolet Suomen ulkomaalaistaustaisista muuttanut maahan perhesyistä. *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014*. Helsinki: Tilastokeskus, 29–41. Saatavissa: www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html (15.5.2019).
- Swain, M. 2013. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching* 46(2), 195–207.
- Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli* 31(4), 139–152.
- Tarnanen, M., Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2015. Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielenoppimisen virtauksia*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA vuosikirja 73, 56–72. Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/49654/16543> (10.4.2019).
- TEM 2016. Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. Saatavissa: <https://tem.fi/documents/1410877/3506436/Valtion+kotouttamisohjelma+vuosille+2016-2019.pdf> (12.4.2019).
- Teng, F. 2017. *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. Cham: Springer.
- Tervola, M. 2017. Työelämän näkökulma maahanmuuttajataustaisten lääkäreiden kielitaitoon. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 54(3), 196–208.
- Tervola, M. 2019. *Maahanmuuttajalääkäreiden suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet. Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 92. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tilastokeskus 2020a. Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/vaerak/kas.html> (3.6.2020)
- Tilastokeskus 2020b. Tilastokeskuksen Px-Web-tietokannat, 11ru -- Syntyperä taustamaanosittain sukupuolen mukaan alueittain. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa:

- http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/?tablelist=true (4.8.2020)
- Tilastokeskus 2020c. Tilastokeskuksen Px-Web-tietokannat, 11vt -- Väestö kansalaisuuden, syntymävaltion, kielen ja syntyperän mukaan. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa:
http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen__Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/?tablelist=true (4.8.2020)
- Tóth, Z. 2011. Foreign language anxiety and advanced EFL learners: An interview study. *WoPaLP* 5, 39–57.
- Tóth, Z. 2017. Exploring the relationship between anxiety and advanced Hungarian EFL learners communication experiences in the target language: A study of high – vs low-anxious learners. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters, 156–174.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. Saatavissa:
<https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> (3.3.2019).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Saatavissa:
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (3.3.2019).
- Vaattovaara, J. 2016. Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka* 23(1), 3–13.
- Valtion tarkastusvirasto 2018. Tarkastuskertomus 15/2018: Kotoutumiskoulutus. Saatavissa:
<https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/10/15152336/VTV-Tarkastuskertomus-15-2018-Kotoutumiskoulutus.pdf> (13.4.2019).
- van der Veer, R. 2001. The idea of units of analysis: Vygotsky's contribution. Teoksessa Chaiklin S. (toim.) *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus, Aarhus University Press, 93–106.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell: Cambridge, 14–31.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

- van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J. P. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 163–186.
- van Lier, L. 2010a. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 3 (2010), 2–6.
- van Lier, L. 2010b. Foreword: Agency, self and identity in language learning. Teoksessa B. O'Rourke & L. Carson (toim.) *Language learner autonomy. Policy, curriculum, classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, ix–xviii.
- Veltheim, S. 2016. Emotions in second language learning as seen in autobiographical narratives written by university students: a discursive study. *Maisterintutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Veresov, N. & Flear, M. 2016. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal* 23(4), 325–335.
- Veresov, N. & Mok, N. 2018. Understanding development through the perezhivanie of learning. Teoksessa J. P. Lantolf, M. Poehner & M. Swain (toim.) *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. NY: Routledge, 89–101.
- Verkuyten, M. 2016. The integration paradox: Empiric Evidence from the Netherlands. *American Behavioral Scientist* 60(5–6), 583–596.
- Virtanen, A. 2017. Toimijuutta toisella kielellä. *Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>. (3.3.2019).
- Virtanen, A. & Raitaniemi, M. 2019. Työelämän kielikäytänteet monikielisissä yhteisöissä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 231–255.
- Vitanova, G., Miller, E. R., Gao, X. & Deters, P. 2015. Introduction to theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1–13.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Vygotsky, L. S. 1994. The problem of the environment. (Alkuteos 1935). Teoksessa R. Van der Veer & J. Valsiner (toim.) *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 338–354.
- Väänänen, A., Toivanen, M. & Koskinen, A. 2015. Osana työyhteisöä. *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014*. Helsinki: Tilastokeskus, 111–120.
- Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa T. Cadierno & S.

- W. Eskildsen (toim.) Usage-Based Perspectives on Second Language Learning. Mouton de Gruyter, 75-102.
- Wenden, A.L. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19(4), 515-537.
- Werquin, P. 2010. Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices. Paris: OECD Publishing.
- Wertsch, J. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. 1998. *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), 89-100.
- Woodrow, L. 2006. Anxiety and speaking English as a second language. *A Journal of Language Teaching and Research* 37(3), 308-328.

LIITTEET

LIITE 1: Tietolomake opiskelijalle

Hei opiskelija!

Nimeni on Mia Scotson ja olen suomen kielen opettaja. Olen kiinnostunut korkeakoulutettujen suomen kielen oppimisesta ja teen nyt tutkimusta aiheesta. Pyytäisin sinun apuasi tutkimuksen tekemisessä. Tutkimukseen kuuluu **kysely, kaksi piirrostehtävää ja kirjoitustehtävä**. Jos haluat osallistua tutkimukseen, palauta minulle kysely, piirrostehtävät ja kirjoitustehtävä. Sinun ei tarvitse kertoa oikeaa nimeäsi, jos et halua. Voit keksiä peitenimen ja käyttää sitä jokaisessa tehtäväpaperissa.

Lisäksi tarvitsisin vapaaehtoisia opiskelijoita **kolmeen haastatteluun**. Ensimmäinen haastattelu on työharjoittelun aikana, toinen haastattelu joulukuussa 2017 ja kolmas haastattelu toukokuussa 2018. Haastattelut ovat suomeksi tai englanniksi ja ne nauhoitetaan. Ennen haastatteluja pyydän sinua tallentamaan hyviä ja huonoja kokemuksia suomen kielen käyttämisestä. Voit tallentaa kokemukset kirjoittamalla, piirtämällä, ottamalla kuvia, äänittämällä puhetta tai videokuvaa. Keskustelemme kokemuksestasi haastatteluissa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Käsittelen tietosi luottamuksellisesti. Nimeäsi tai muuta tunnistettavaa tietoa ei kerrota tutkimuksessa. Jos haluat osallistua haastatteluihin ja päätät kertoa oikean nimesi, poistan sen aineistosta. Säilytän tutkimusaineiston huolellisesti turvallisessa paikassa, jonne vain minulla on pääsy. Voit itse päättää, mitä haluat kertoa minulle. En saa kertoa mitään tietojasi kenellekään. Voit keskeyttää osallistumisesi, milloin haluat.

Tämä tutkimus on osa väitöskirjaani, jonka teen Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielen-tutkimuksen keskuksessa. Tutkimuksen aiheena on korkeakoulutettujen suomen kielen oppijoiden kokemukset ja käsitykset. Tutkimuksen ohjaajat ovat professori Riikka Alanen riikka.a.alanen@jyu.fi ja yliopistotutkija Heidi

Vaarala heidi.vaarala@jyu.fi. Heillä on oikeus tutustua tutkimusaineistoon.

Dear Student!

*My name is Mia Scotson and I am a Finnish teacher. I am interested in high educated Finnish language learners' language learning and I am doing research about it. I would greatly appreciate it if you kindly help me with the study. The study includes **inquiry form, two drawing tasks and a writing task**. If you like to participate in the study return inquiry form, drawing tasks and writing task to me. You do not need to tell your real name if you prefer not to do so. You can make up a pseudonym and use that in every paper.*

*In addition I am looking for students to participate in **three interviews**. First interview will be during the practical training, second interview on December 2017 and third interview on May 2018. The interviews are in Finnish or in English and they will be audio recorded. I will ask you to record good and bad experiences of Finnish language use before the interviews. You can write them down, draw take photos, use voice record or video. We will talk about your experiences in the interviews.*

Participation in the study is voluntary. I will handle your information confidentially. Your name or other identifiable information will not come out in the research. If you like to participate in the interviews and decide to tell your real name I will delete it from the data. I will store the research data carefully in a safe place where only I have access. You can decide what you want to tell me. I am not allowed to tell your information to anybody. You can withdraw from the study whenever you wish.

The study is part of my doctoral thesis which I am doing in Jyväskylä University, Centre for Applied Language Studies. My research topic is high educated Finnish language learners' experiences and beliefs. My supervisors are professor Riikka Alanen riikka.a.alanen@jyu.fi and senior researcher Heidi Vaarala heidi.vaarala@jyu.fi. They have access to research data.

Best Regards,

*Ystävällisin terveisin
Mia Scotson (sähköposti ja puhelinnumero)*

Liite 2: Kysely

Nimi/Name: _____ Sähköposti/Email: _____

1. Sukupuoli/Gender: mies/male nainen/female

2. Ikä/Age: < 20 20-29 30-39 40-49 50-59 > 59

3. Äidinkieli (äidinkielet)/mother tongue(s): _____

4. Mistä maasta olet kotoisin? Where are you from? _____

5. Oletko opiskellut yliopistossa / korkeakoulussa? Kuinka monta vuotta?
Have you studied at a university / higher education institution? How many years?
kyllä _____ vuotta/years ei/no

6. Mikä tutkinto sinulla on? What degree or diploma do you have?

7. Mitä alaa olet opiskellut? What was your field of study?

8. Millaista työkokemusta sinulla on? What kind of work experience do you have?

9. Kuinka kauan olet asunut Suomessa? How long have you lived in Finland? ____ v/y ____ kk/m

10. Miksi muutit Suomeen? Why did you move to Finland?

11. Kuinka kauan olet opiskellut suomea? How long have you studied Finnish? ____ v/y ____ kk/m

12. Miksi opiskelet suomea? Why do you study Finnish?

13a. Kuinka hyvin osaat englantia? How good is your English?

• kieli/language: englanti/English taitotaso/level: _____
edistynyt/advanced keskitaso/intermediate perustaso/elementary alkeet/beginner

13b. Mitä muita kieliä osaat ja kuinka hyvin? What other languages do you know and how well?

• kieli/language: _____ taitotaso/level: _____
edistynyt/advanced keskitaso/intermediate perustaso/elementary alkeet/beginner

• kieli/language: _____ taitotaso/level: _____
edistynyt/advanced keskitaso/intermediate perustaso/elementary alkeet/beginner

14. Kuinka tyytyväinen olet suomen kielen oppimiseesi?

How satisfied are you with your Finnish language learning?

hyvin tyytyväinen tyytyväinen ei tyytyväinen eikä tyytymätön tyytymätön hyvin tyytymätön
very satisfied satisfied neither satisfied nor dissatisfied dissatisfied very dissatisfied

15. Miksi? *Why?*

16. Mitä kieltä puhut yleensä suomalaisten kanssa?

What language do you usually speak with Finnish people?

enimmäkseen suomea
mostly Finnish

enimmäkseen englantia
mostly English

yhtä paljon suomea ja englantia
as much Finnish and English

jotain muuta, mitä?

something else, what?

17. Miksi? *Why?*

18. Mitä kieltä/kieliä puhut kurssikavereiden kanssa?

What language(s) do you speak with your fellow students?

19. Kuinka paljon puhut suomea kurssin ulkopuolella? *How much do you speak Finnish outside the class?*

_____ tuntia päivässä
hours a day

_____ tuntia viikossa
hours a week

_____ tuntia kuukaudessa
hours a month

en puhu suomea
I do not speak Finnish

20. Kenen kanssa ja missä tilanteissa puhut suomea?

Who do you speak Finnish with and in what situations?

21. Kuinka paljon kuuntelet suomea kurssin ulkopuolella?

How much do you listen Finnish outside the class?

_____ tuntia päivässä
hours a day

_____ tuntia viikossa
hours a week

_____ tuntia kuukaudessa
hours a month

en kuuntele suomea
I do not listen Finnish

22. Missä tilanteissa kuuntelet suomea? *In what situations do you listen Finnish?*

23. Kuinka paljon kirjoitat suomeksi kurssin ulkopuolella?

How much do you write in Finnish outside the class?

_____ tuntia päivässä
hours a day

_____ tuntia viikossa
hours a week

_____ tuntia kuukaudessa
hours a month

en kirjoita suomeksi
I do not write in Finnish

24. Mitä kirjoitat suomeksi? *What do you write in Finnish?*

25. Kuinka paljon luet suomeksi kurssin ulkopuolella?

How much do you read Finnish outside the class?

_____ tuntia päivässä
hours a day

_____ tuntia viikossa
hours a week

_____ tuntia kuukaudessa
hours a month

en lue suomeksi
I do not read Finnish

26. Mitä luet suomeksi? *What do you read in Finnish?*

27. Kuinka paljon käytät englantia Suomessa? *How much do you use English in Finland?*

_____ tuntia päivässä _____ tuntia viikossa _____ tuntia kuukaudessa en käytä englantia
hours a day hours a week hours a month I do not use English

28.

Kenen kanssa ja missä tilanteissa käytät englantia? *Who do you use English with and in what situations?*

29. Kuinka paljon käytät äidinkieltäsi Suomessa? *How much do you use your mother tongue in Finland?*

_____ tuntia päivässä _____ tuntia viikossa _____ tuntia kuukaudessa en käytä äidinkieltäni
hours a day hours a week hours a month I do not use my mother tongue

30. Kenen kanssa ja missä tilanteissa käytät äidinkieltäsi?

Who do you use your mother tongue with and in what situations?

31. Mitä muita kieliä ja missä tilanteissa käytät Suomessa?

What other languages do you use in Finland and in what situations?

32. Kuinka hyvin osaat suomea vuoden kuluttua? *How good will be your Finnish in a year?*

33. Kuinka paljon ja missä tilanteissa käytät suomea vuoden kuluttua?

How much and in what situations you will use Finnish in a year?

34. Kuinka tärkeää suomen kielen oppiminen sinun mielestäsi on?

In your opinion how important is it to learn Finnish language?

hyvin tärkeää tärkeää jonkin verran tärkeää ei kovin tärkeää ei lainkaan tärkeää
very important important somewhat important not too important not at all important

35. Miksi? *Why?*

Kiitos! Thank you!

Liite 3: Piirrostehtävät**Piirros 1. Minä suomen kielen käyttäjänä. *Drawing 1. Me as a Finnish language user.***

Piirrä kuva aiheesta ”Minä suomen kielen käyttäjänä”. Kirjoita suomeksi tai englanniksi, mitä kuvassa on.

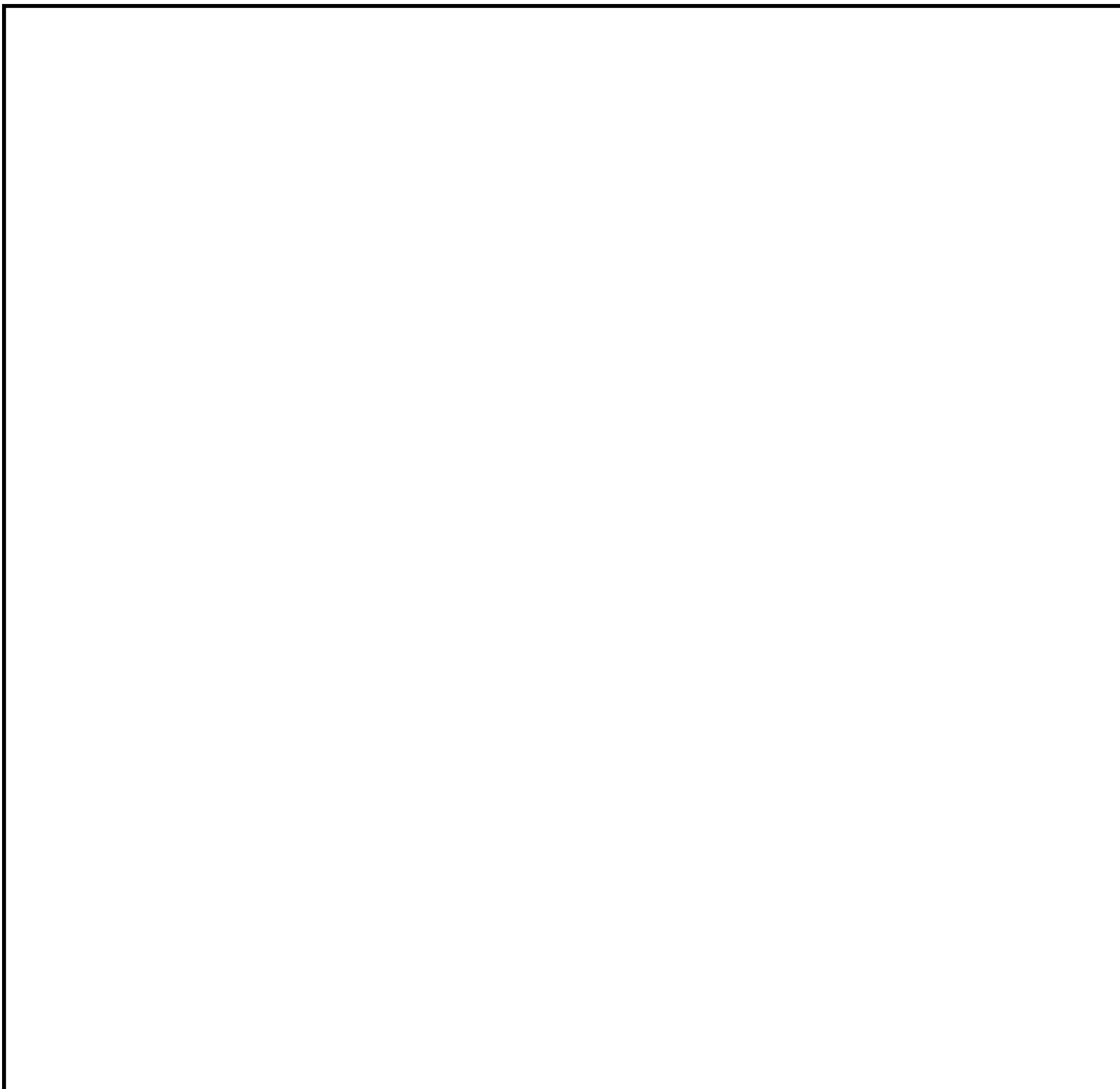
Draw a picture of ”Me as a Finnish language user”. Write in Finnish or in English what is in the picture.



Mitä kuvassa on? *What is in the picture?*

Piirros 2. Minä suomen kielen käyttäjänä tulevaisuudessa
Drawing 2. Me as a Finnish language user in the future

Piirrä kuva aiheesta ”Minä suomen kielen käyttäjänä tulevaisuudessa”. Kirjoita suomeksi tai englanniksi, mitä kuvassa on. *Draw a picture of ”Me as a Finnish language user in the future”. Write in Finnish or in English what is in the picture.*



Mitä kuvassa on? *What is in the picture?*

Liite 4: Kirjoitustehtävä**Kirjoitustehtävä: Minä kielen oppijana ja käyttäjänä*****Writing task: Me as a language learner and user***

Kirjoita ajatuksiasi siitä, millainen kielen oppija ja kielen käyttäjä olet. Voit kirjoittaa suomeksi tai englanniksi. *Write your thoughts about you as a language learner and user. You can write in Finnish or in English.*

Voit kirjoittaa / You can write:

- Miten sinun mielestäsi kieliä oppii parhaiten?
In your opinion what is the best way to learn languages?
- Millainen kielen oppija olet? Opitko helposti vai onko kielen oppiminen vaikeaa? Miksi?
What kind of language learner are you? Do you learn easily or is language learning difficult for you? Why?
- Miten opiskelet suomea?
How do you learn Finnish?
- Mitä ajattelet suomen kielen oppimisesta?
What do you think about Finnish language learning?
- Miten voisit oppia suomea vielä paremmin?
How could you improve your Finnish language learning?
- Kuinka tyytyväinen olet suomen kielen käyttämiseesi? Miksi?
How satisfied are you with your Finnish language use? Why?
- Kirjoita ainakin yksi hyvä kokemus suomen kielen käyttämisestä. Miksi onnistuit? Miten kokemus vaikutti sinuun?
Write at least one good experience of using Finnish language. Why did you succeed? What impact the experience had on you?
- Kirjoita ainakin yksi huono kokemus suomen kielen käyttämisestä. Miksi epäonnistuit? Miten kokemus vaikutti sinuun?
Write at least one bad experience of using Finnish language. Why did you fail? What impact the experience had on you

Liite 5: Tutkimuslupa**Tutkimuslupa / Research consent form**

Nimi/Name: _____

Sähköposti/Email: _____

Haluan osallistua haastatteluihin. Minulle on kerrottu tutkimuksen aihe ja tarkoitus. Voin keskeyttää tutkimukseen osallistumiseni, jos haluan. Lupaan, että tutkija voi käyttää tutkimusaineistoa tutkimukseen ja väitöskirjaan. Lupaan, että haastattelut voidaan nauhoittaa ja että tutkimusaineistoa voidaan käyttää luottamuksellisesti siten, että vain tutkija tietää henkilöllisyyteni.

I want to participate in the interviews. I have been informed of the purpose and content of the research and the use of its research materials. I can withdraw from the research any time. I give my consent that the data collected can be used confidentially by the researcher for research purposes and doctoral thesis publication. I give my consent that my interviews will be audio recorded and the data will be used in confidence and so that my identity will be known only to the researcher.

Paikka ja aika / Place and date: _____

Allekirjoitus/Signature : _____

Liite 6: Tallennetut kokemukset

Ohjeita kokemusten tallentamiseen

Kiitos kun osallistut haastatteluihin! Pyytäisin sinua tallentamaan **kokemuksia suomen kielen käyttämisestä** kolmen viikon ajalta ennen ensimmäistä haastattelua. Tallenna ainakin 5 hyvää, onnistunutta kokemusta ja 5 huonoa, epäonnistunutta kokemusta. Olen kiinnostunut ennen kaikkea puhumiseen liittyvistä kokemuksista, mutta myös kuuntelemisen, kirjoittamisen ja lukemisen kokemuksista. Tallentaisitko kokemuksen mahdollisimman pian tapahtuman jälkeen.

Voit tallentaa kokemukset suomeksi tai englanniksi. Voit

- kirjoittaa paperille tai tietokoneella
- piirtää paperille tai tietokoneella
- ottaa valokuvia puhelimella tai kameralla
- äänittää puhetta puhelimella tai tietokoneella
- äänittää videokuvaa puhelimella, kameralla tai tietokoneella

Kun tallennat kokemukset, voisitko kertoa,

- milloin kokemus tapahtui?
- missä se tapahtui?
- kenen kanssa?
- mitä tapahtui?
- oliko kokemus hyvä vai huono? Miksi?
- mitä tunteita kokemus herätti?
- miten kokemus vaikutti sinuun?

Haluaisin lukea / kuunnella / katsoa tallentamasi kokemukset ennen haastattelua. Voit lähettää ne sähköpostilla mia.scotson@gmail.com viimeistään **16.8.** tai voin tulla hakemaan ne sinulta.

Otan sinuun yhteyttä sähköpostitse, jotta voimme sopia haastatteluajan ja -paikan. Jos sinulla on jotain kysyttävää, ota yhteyttä minuun sähköpostitse tai puhelimitse. Kiitos!

Ystävällisin terveisin

Mia Scotson

Instructions for recording experiences

Thank you for participating in the interviews! I would greatly appreciate it if you kindly record **your experiences of Finnish language use** over a three-week period before the first interview. Please, record at least 5 good, successful experiences and 5 not so good, failed experiences. I am especially interested in experiences related to talking but also listening, writing and reading. After the experience please record it as soon as possible.

You can record the experiences in Finnish or in English. You can

- write on paper or with computer
- draw on paper or with computer
- take pictures with phone or camera
- record voice with phone or computer
- record video with phone, camera or computer

When you record the experiences, could you please tell

- When the experience happened?
- Where?
- With who?
- What happened?
- Was the experience good or bad? Why?
- What kind of feelings did the experience arouse?
- What impact the experience had on you?

I would like to read/listen/watch your recorded experiences before the interview. You can send them via e-mail mia.scotson@gmail.com at the latest on the **16th of August** or I can come and pick them up from you.

I will contact you via e-mail so we can arrange place and time for the interview. If you have any questions, please contact me via e-mail or telephone. Thank you!

Best regards,
Mia Scotson

Liite 7: Haastattelu 1

TYÖHARJOITTELU

- **Kertoisitko työharjoittelusta**
Tarpeen mukaan seuraavia kysymyksiä, jos asiat eivät ilmene kertomuksesta:
- Missä olet työharjoittelussa? Mitkä ovat työtehtäväsi?
- Vastaako työ koulutusta tai aiempaa työkokemusta? Miten sait harjoittelupaikan?
- Mitä kieltä/kieliä puhut, kenen kanssa, missä tilanteissa ja miksi?
- Miten muut työntekijät suhtautuvat sinuun?
- Saatko tukea tai apua suomen kielen käyttämiseen? Keneltä ja millaista?
- Miltä sinusta tuntuu työskennellä suomen kielellä (mikäli käytät suomea)?
- Kuinka tyytyväinen olet työharjoitteluun? Miksi?

KIELEN OPPIMINEN

- Kertoisitko siitä, kun aloit opiskella suomea
 - Kerro omasta kielten oppimisesta.
 - Miten kieliä oppii mielestäsi parhaiten?
 - Millainen kielenoppija olet?
 - Millainen on suomen kielen oppimisprosessisi verrattuna muihin kieliin?
- Tyytyväisyys suomen kielen oppimiseen. Viittaus kyselyvastaukseen ja vastauksen syventäminen.
- Kertoisitko suomen kielen kurssista?
- Mitkä asiat edistävät tai auttavat kielten oppimista?
- Mitkä asiat rajoittavat tai vaikeuttavat kielten oppimista?
- Onko henkilöä, jolta saat tukea/apua suomen kielen oppimiseen? Millaista tuki on?

KIELEN KÄYTTÄMINEN

- **Kertoisitko suomen kielen puhumisesta. Kenen kanssa puhut suomea ja missä tilanteissa?** Tarpeen mukaan seuraavia kysymyksiä:
 - Mitä kieltä puhut ____ kanssa? Puoliso, tyttö- tai poikaystävä, (lapset), puolison sukulaiset, ystävät, naapurit, harrastuskaverit, vapaaehtoistyö, lasten koulu tai päiväkotit, lasten ystävät ja heidän vanhempansa, kieli työharjoittelussa, kieli asioidessa Kelassa, TE-toimistossa, kaupassa, ravintoloissa, bussissa jne., suomen kieltä osaavat maahanmuuttajat (kurssikaverit jne.)
 - Mistä syystä puhut _____ kieltä
 - Kuka valitsee/on valinnut kielen ja miksi?
 - Onko kieli pysynyt samana tai vaihtunut?
- Mitä kieltä puhut suomalaisten kanssa? Miksi?

- Tyytyväisyys suomen kielen käyttämiseen
 - Miksi tyytyväinen, miksi ei?
 - Mitä voisi tehdä toisin, jos ei tyytyväinen?
- Oletko saanut palautetta suomen kielen käyttämisestä tai oppimisesta? Keneltä ja millaista? Miltä palaute on tuntunut? Miten se vaikutti sinuun?
- Kuinka paljon oppijan persoona mielestäsi vaikuttaa kielen oppimiseen ja käyttämiseen?
- Puhutko suomea mieluummin tuttujen vai tuntemattomien kanssa? Miksi?
- Muistatko tilanteita, joissa olisit voinut harjoitella suomea, mutta et halunnut harjoitella? Miksi näin?

ONNISTUNEET KOKEMUKSET

- Kenestä/Mistä onnistuminen johtui? (Mitkä tekijät tilanteessa edesauttoivat kielen käyttämistä)
- Miltä sinusta tuntui?
- Kuka oli tilanteessa aloitteellinen?
- Miten tilanne vaikutti sinuun?
- Muistatko puhetilannetta, jossa suomenkielinen auttoi sinua puhumaan?

EPÄONNISTUNEET KOKEMUKSET

- Kenestä/Mistä epäonnistuminen johtuu? (Mitkä tekijät tilanteessa vaikeuttivat kielen käyttämistä?)
- Miltä sinusta tuntui?
- Kuka oli tilanteessa aloitteellinen?
- Miten tilanne vaikutti sinuun?
- Joskus suomenkielinen vaihtaa kielen englanniksi. Onko sinulla tällaista kokemusta? Miten toimit silloin? Miksi ajattelet suomalaisten tekevän näin?

TULEVAISUUS

- Kerro piirroksista
- Mitä aiot tehdä tulevaisuudessa Suomessa?
- Millä kielellä työskentelet tulevaisuudessa?

Liite 8: Sähköpostikysely

1. Mitä teet tällä hetkellä? Etsitkö töitä, oletko töissä tai opiskeletko? Missä?
What do you do at the moment? Are you looking for a job, are you working or are you studying? Where?

2. Kuinka tyytyväinen olet suomen kielen oppimiseesi?
 a) hyvin tyytyväinen b) tyytyväinen c) ei tyytyväinen eikä tyytymätön d) tyytymätön e) hyvin tyytymätön
How satisfied are you with your Finnish language learning?
 a) very satisfied b) satisfied c) neither satisfied nor dissatisfied d) dissatisfied e) very dissatisfied

3. Miksi? *Why?*

4. Kuinka tyytyväinen olet suomen kielen käyttämiseesi?
How satisfied are you with your Finnish language using?

5. Miksi? *Why?*

6. Mikä kielitaitotaso sinulla oli kotoutumiskoulutuksen lopussa
 a) puhumisessa b) puheen ymmärtämisessä c) tekstin ymmärtämisessä d) kirjoittamisessa?
What was your language level at the end of the integration training in a) speaking b) listening c) reading d) writing

7. Kun vertaat tämänhetkistä suomen kielen taitoasi ja kielitaitoasi kotoutumiskoulutuksen lopussa, osaatko suomea nyt a) paremmin b) yhtä hyvin c) huonommin?
In your opinion, if you compare your current Finnish language skills to your language skills at the end of the integration training, are your Finnish language skills
 a) better b) about equal c) worse at the moment?

8. Miksi? *Why?*

9. Mitä kieltä puhut yleensä suomalaisten kanssa? a) enimmäkseen suomea b) enimmäkseen englantia
 c) yhtä paljon suomea ja englantia d) jotain muuta, mitä?
What language do you usually speak with Finnish people? a) mostly Finnish b) mostly English
 c) as much Finnish and English d) something else, what?

10. Miksi? *Why?*

11. Kuinka paljon puhut suomea? a) ___ tuntia päivässä b) ___ tuntia viikossa
 c) ___ tuntia kuukaudessa d) en puhu suomea

How much do you speak Finnish? a) ___hours a day b) _____ hours a week c) ___hours a month
d) I do not speak Finnish

12. Kenen kanssa ja missä tilanteissa puhut suomea?
Who do you speak Finnish with and in what situations?

13. Kuinka paljon kuuntelet suomea? a) ___ tuntia päivässä b) ___ tuntia viikossa c) ___ tuntia kuukaudessa d) en kuuntele suomea
*How much do you listen Finnish? a) ___hours a day b) _____ hours a week c) ___hours a month
d) I do not listen Finnish*

14. Missä tilanteissa kuuntelet suomea? *In what situations do you listen Finnish?*

15. Kuinka paljon kirjoitat suomeksi? a) ___ tuntia päivässä b) ___ tuntia viikossa
c) ___ tuntia kuukaudessa d) en kirjoita suomea
*How much do you write in Finnish? a) ___hours a day b) _____ hours a week c) ___hours a
month d) I do not write in Finnish*

16. Mitä kirjoitat suomeksi? *What do you write in Finnish?*

17. Kuinka paljon luet suomeksi? a) ___ tuntia päivässä b) ___ tuntia viikossa
c) ___ tuntia kuukaudessa d) en lue suomeksi
*How much do you read Finnish? a) ___hours a day b) _____ hours a week c) ___hours a month
d) I do not read in Finnish*

18. Mitä luet suomeksi? *What do you read in Finnish?*

19. Saatko apua suomen kielen oppimisessa tai käyttämisessä? Keneltä ja millaista?
Do you get any kind of support or help for learning or using Finnish? From who and what kind of?

20. Kuinka paljon käytät englantia Suomessa? a) ___ tuntia päivässä b) ___ tuntia viikossa
c) ___ tuntia kuukaudessa d) en käytä englantia
*How much do you use English in Finland? a) ___hours a day b) _____ hours a week
c) ___hours a month d) I do not speak English*

21. Kenen kanssa ja missä tilanteissa käytät englantia?
Who do you use English with and in what situations?

22. Kuinka paljon käytät äidinkieltäsi Suomessa? Kenen kanssa ja missä tilanteissa?

How much do you use your mother tongue in Finland? Who do you use your mother tongue with and in what situations?

23. Kuinka hyvin osaat suomea vuoden kuluttua? *How good will be your Finnish in a year?*

24. Kuinka paljon ja missä tilanteissa käytät suomea vuoden kuluttua?
How much and in what situations you will use Finnish in a year?

Liite 9: Haastattelu 2**MITÄ TEET TÄLLÄ HETKELLÄ?**

- Kertoisitko mitä teet tällä hetkellä?
Tarpeen mukaan seuraavia kysymyksiä, jos asiat eivät ilmene kertomuksesta:
- Missä olet töissä/opiskelemassa? Mitkä ovat työtehtäväsi/mitä opiskelet?
- Mitä kieltä/kieliä puhut, kenen kanssa, missä tilanteissa ja miksi?
- Saatko tukea tai apua suomen kielen käyttämiseen? Keneltä ja millaista?
- Miltä sinusta tuntuu työskennellä / opiskella suomen kielellä (mikäli käytät suomea)?
- Kuinka tyytyväinen olet työpaikkaan/opiskeluun?

KIELEN OPPIMINEN

Kuinka tyytyväinen olet suomen kielen oppimiseesi?

a) hyvin tyytyväinen b) tyytyväinen c) ei tyytyväinen eikä tyytymätön d) tyytymätön e) hyvin tyytymätön

Miksi?

- Mikä taitotaso oli kotoutumiskoulutuksen lopussa?
- Mikä omasta mielestä taitotaso nyt?

Kun vertaat tämänhetkistä suomen kielen taitoasi ja kielitaitoasi kotoutumiskoulutuksen lopussa, osaatko suomea nyt a) paremmin b) yhtä hyvin c) huonommin?

Miksi?

- Miltä se sinusta tuntuu?
- Mistä se johtuu?

KIELEN KÄYTTÄMINEN

Mitä kieltä puhut yleensä suomalaisten kanssa? a) enimmäkseen suomea b) enimmäkseen englantia c) yhtä paljon suomea ja englantia d) jotain muuta, mitä?

Miksi?

Kuinka paljon puhut suomea? a) ___ tuntia päivässä b) ___ tuntia viikossa c) ___ tuntia kuukaudessa d) en puhu suomea

Kertoisitko suomen kielen puhumisesta. Kenen kanssa ja missä tilanteissa puhut suomea?

Could you please tell me about Finnish language speaking?

- Mitä kieltä/kieliä puhut ___ kanssa? Puoliso, tyttö- tai poikaystävä, (lapset), puolison sukulaiset, ystävät, naapurit, harrastuskaverit, vapaaehtoistyö, lasten koulu tai päiväkotit, lasten ystävät ja heidän vanhempansa, kieli työharjoittelussa, kieli asioidessa Kelassa, TE-

toimistossa, kaupassa, ravintoloissa, bussissa jne., suomen kieltä osaavat maahanmuuttajat

- Mistä syystä puhut _____ kieltä?
- Kuka valitsee/on valinnut kielen ja miksi?
- Onko kieli pysynyt samana tai vaihtunut?

Kuinka tyytyväinen olet suomen kielen käyttämiseesi? Miksi tyytyväinen, miksi ei?

Oletko saanut palautetta tai kommentteja suomen kielen käyttämisestä tai oppimisesta. Keneltä ja millaista? Miltä palaute on tuntunut? Miten se vaikutti sinuun?

Miltä tuntuu, jos teet virheitä puhuessa?

Puhutko suomea mieluummin tuttujen vai tuntemattomien kanssa? Miksi?

Saatko apua suomen kielen oppimisessa tai käyttämisessä? Keneltä ja millaista tuki on?

Jos vertaa kielen käyttämistä nyt ja vuosi sitten, mitä eroa on?

Jos vertaat kielen käyttämiseen liittyviä tunteita nyt ja vuosi sitten, mitä eroa on?

Kuinka paljon käytät englantia Suomessa? a) ___ tuntia päivässä b) ___ tuntia viikossa

c) ___ tuntia kuukaudessa d) en käytä englantia

Kenen kanssa ja missä tilanteissa käytät englantia?

ONNISTUNEET KOKEMUKSET. Kerro yksi onnistunut kokemus

- Kenestä/Mistä onnistuminen johtui? (Mitkä tekijät tilanteessa edesauttoivat kielen käyttämistä)
- Miltä sinusta tuntui?
- Kuka oli tilanteessa aloitteellinen?
- Miten tilanne vaikutti sinuun?
- Muistatko puhetilannetta, jossa suomenkielinen auttoi sinua puhumaan?

EPÄONNISTUNEET KOKEMUKSET. Kerro yksi epäonnistunut kokemus

- Kenestä/Mistä epäonnistuminen johtuu? (Mitkä tekijät tilanteessa vaikeuttivat kielen käyttämistä?)
- Miltä sinusta tuntui?
- Kuka oli tilanteessa aloitteellinen?
- Miten tilanne vaikutti sinuun?

- Joskus suomenkielinen vaihtaa kielen englanniksi. Onko sinulla tällaista kokemusta? Miten toimit silloin? Miksi ajattelet suomalaisten tekevän näin?

Ovatko kokemukset suomen kielen käyttämisestä samanlaisia vai erilaisia kuin vuosi sitten?

TULEVAISUUS

- Aiemmin tehty piirros tulevaisuudesta. Mitä ajattelet siitä nyt?
- Mitä aiot tehdä tulevaisuudessa Suomessa?
- Millä kielellä työskentelet tulevaisuudessa?
- Kuinka hyvin osaat suomea vuoden kuluttua?
- Kuinka paljon ja missä tilanteissa käytät suomea vuoden kuluttua?



ALKUPERÄISET JULKAISUT

I

TOIMIJUUS KORKEAKOULUTETTUJEN SUOMEN OPPIJOIDEN VISUAALISISSA NARRATIIVEISSA

by

Mia Scotson 2018

AFinLAn vuosikirja 2018, 206–230

Reproduced with kind permission by
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry.

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 206–230.

Mia Scotson

Jyväskylän yliopisto

Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa

This socioculturally informed study explores how highly educated Finnish language learners represent their agency in visual narratives. Learners (n=59) were asked to draw two pictures of themselves as Finnish language users and provide verbal interpretations of the drawings. The aim of using visual narratives is to reach aspects such as feelings and beliefs which might be difficult to express verbally. The data were analyzed first by using visual grammar set out by Kress and van Leeuwen (2006) and secondly by content analysis. The findings suggest that learners saw Finnish language as a tool for oral communication. However, difficulties with speaking and listening appeared to restrict learners' agentic behaviour and manifested as a negative sense of agency. On the other hand, the findings indicate that learners had positive beliefs of their agency in the future: they saw themselves speaking fluent Finnish with other people, especially in the workplace.

Keywords: Finnish as a second language, agency, highly educated immigrants, visual narratives

Asiasanat: suomi toisena kielenä, toimijuus, korkeakoulutetut maahanmuuttajat, visuaaliset narratiivit

1 Johdanto

Suomeen saapuu vuosittain suuri määrä korkeakoulututkinnon suorittaneita maahanmuuttajia. Kun ulkomailla syntyneen ulkomaalaistaustaisen väestön kielitaitoa tarkastellaan koulutusasteen perusteella, nimenomaan korkeakoulutetut henkilöt osaavat suomea heikoimmin (Nieminen & Larja 2015: 46). Tässä artikkelissa määrittelen kielen oppimisen van Lierin (2004: 56) näkemyksen mukaisesti: kielen oppiminen on tilanteista eli kieltä opitaan, kun sitä käytetään merkityksellisin tavoin arkielämässä. Siten kielen oppiminen edellyttää aktiivista kielen käyttämistä vuorovaikutustilanteissa. Koska suurella osalla korkeakoulutetuista maahanmuuttajista on kieliresurssinaan englanti, suomalaisessa yhteiskunnassa pärjääminen ja asioiden hoitaminen eivät vaadi suomen kielen osaamista. Vaikka tilastollisesti tarkasteltuna suomen kielen taito ei vaikuta korkeakoulutettujen työllistymiseen, maahanmuuttajat itse kokevat puutteellisen kielitaidon työllistymisen esteeksi (Shumilova ym. 2012: 50, 58). Lisäksi kansainvälisiä korkeakouluopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa on todettu, että suomen osaamista tarvitaan monissa työtehtävissä ja erityisesti työpaikan sosiaalisessa kanssakäymisessä, vaikka työkielenä olisi englanti (Jäppinen 2010, 2011).

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa opiskelevat korkeakoulutetut suomen oppijat. Korkeakoulutettuna Suomeen saapuneiden maahanmuuttajien kielen oppimista on tutkittu niukasti ja lähinnä ammattikielen kehittymisen näkökulmasta: heitä on käsitelty maisterintutkielmien lisäksi Sunin (2010) artikkelissa sekä Korhosen (2012) ja Strömerin (2017) väitöskirjoissa. Suomessa englanninkielisessä korkeakoulutuksessa olevia tai sen juuri päättäneitä kansainvälisiä opiskelijoita ovat tarkastelleet Jäppinen (2010, 2011), Kela ja Komppa (2011) sekä Virtanen (2017). Kuten Braun (2010: 604) toteaa, myös kansainväliset maahanmuuttajien kielitaitoa käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet matalasti koulutettuihin ja korkeakoulutettuja on tutkittu vähemmän.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus Suomessa kestää noin vuoden, ja sen aikana on tavoitteena saavuttaa toimiva peruskielitaito eli taitotaso B1.1, joka on myös kansalaisuuden vaatimus. Tavoitetason B1.1 saavuttaminen kielikoulutuksen aikana ja kielitaidon edistäminen koulutuksen jälkeen edellyttävät kuitenkin kielen käyttämistä luokan ulkopuolella. Koska korkeakoulutetuilla suomen kielen oppijoilla englanti valikoituu helposti kommunikointikieleksi keskustelukumppanin kanssa, suomen kielen käyttäminen vaatii oppijalta sinnikkyyttä ja aktiivista toimijuutta. Suomen kielen oppijoiden osalta toimijuutta on tutkittu toistaiseksi ainoastaan Virtasen (2017) väitöskirjassa kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kielitaidon kehittymisen kannalta. Tässä artikkelissa lähestyn toimijuutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa keskeistä on ajatus siitä, että kaikki inhimillinen toiminta, ajattelu ja oppiminen on välittyntä eli ihminen ei

ole suorassa suhteessa ympäristöönsä, vaan toiminta välittyy muun muassa konkreettisten välittäjien kuten tietokoneen ja kynän tai psykologisten välittäjien kuten kielen avulla (Lantolf 2000; Alanen 2003). Kuten Kalaja ym. (2011: 64) toteavat, myös kielen oppijan toimijuus on välittyntä ja välittyminen tapahtuu erilaisten esineiden kautta sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siten sekä toisilla ihmisillä että toiminnan välineillä on keskeinen merkitys oppimisprosessissa.

Pureudun toimijuuteen tarkastelemalla korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisia narratiiveja eli piirroksia ja selityksiä, joissa oppijat ovat kuvanneet itsensä kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa. Visuaalisten menetelmien käyttö on viime aikoina yleistynyt kielen oppimisen ja monikielisyyden tutkimisessa siinä määrin, että Kalaja ja Pitkänen-Huhta (2018: 17) sekä Laihonen ja Szabo (2017) kirjoittavat visuaalisesta käänteestä soveltavan kielentutkimuksen tutkimusmetodeissa.

Tässä artikkelissa oppijoiden piirtämien visuaalisten narratiivien tarkastelussa on kyse kielen käyttämiseen liittyvien käsitysten tutkimisesta. Sosiokulttuurisen teorian lähtökohdista määrittelen oppijan käsitykset Alasen (2003) ja Negueruela-Azarolan (2011) tavoin välittäjiksi, jotka voivat vaikuttaa hänen toimintaansa joko edistämällä kielen käyttämistä tai estämällä häntä käyttämästä kieltä. Käsitykset ovat henkilökohtaisia, mutta alkuperältään sosiaalisia, osittain pysyviä, mutta myös dynaamisia eli tilanteisesti rakentuvia ja kehkeytyvät konkreettisesti toiminnassa (Negueruela-Azarola 2011) eli tässä tapauksessa osallistujien piirrosprosessin aikana.

Tavoitteenani on tutkia, miten korkeakoulutetut suomen kielen oppijat kuvaavat omaa toimijuuttaan visuaalisissa narratiiveissa pohtimalla seuraavia kysymyksiä: 1) Millaista kielen käyttämiseen liittyvää toimintaa ja tunnetta oppijat ovat kuvanneet? 2) Mitä esineitä, muita ihmisiä ja paikkoja visuaalisissa narratiiveissa esiintyy? Käytän kuvien tulkintaan sisällönanalyysia sekä Kressin ja van Leeuwenin (2006) sosiosemiotista mallia, joka perustuu kuvassa esiintyvän toiminnan ja kuvan elementtien välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Seuraavaksi määrittelen toimijuuden käsitteen, tarkastelen visuaalisten narratiivien käyttöä aiemmissä tutkimuksissa ja esittelen Kressin ja van Leeuwenin (2006) mallista tämän tutkimuksen kannalta keskeiset piirteet.

2 Tutkimuksen taustaa

2.1 Toimijuuden määrittely

Toimijuus on viime vuosina noussut suosituksi tutkimuskohteeksi eri tieteenaloilla, niin myös kielen oppimisen kontekstissa. Toimijuuden määrittelyyn vaikuttaa se, mistä näkökulmasta toimijuutta tarkastellaan ja kuinka paljon yksilön autonomisuutta painotetaan. Sosiokulttuurisesti määriteltynä toimijuus ei ole riippuvainen

pelkästään oppijasta itsestään, vaan siihen vaikuttaa myös kielenoppimisympäristö (ks. esim. Lantolf 2000). Wertschin (1998: 23) mukaan toimijuus kattaa havaittavissa olevan toiminnan lisäksi myös päänsisäiset prosessit kuten oppimisen ja ajattelemisen.

Tässä artikkelissa hyödynnän Mercerin (2012) toimijuuden määritelmää, jonka mukaan toimijuudessa on kaksi toisiinsa kietoutunutta ulottuvuutta: tunne ja toiminta. Toimijuuden tunne tarkoittaa sitä, että oppija tuntee itsensä kykeneväksi käyttämään kieltä sekä tunnetta siitä, että pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa. Toiminta puolestaan merkitsee aktiivista kielen käyttämistä. Käytännössä tunne ja toiminta kietoutuvat tiukasti toisiinsa ja ovat erotettavissa vain käsitteellisesti analyysia varten. (Mercer 2012.)

Mercerin (2012: 50) mukaan toimijuudessa on kaksi ajallista ulottuvuutta: toimijuus on tilanteisesti muuttuvaa, ja siihen vaikuttavat tilannetekijät, mutta toisaalta yksilöllä on myös pysyvämpi tunne toimijuudesta, joka on muotoutunut vähitellen ajan kuluessa kokemusten kautta. Niin ikään Dufva ja Aro (2015) lähestyvät toimijuutta dynaamisena ilmiönä eli tilanteittain vaihtelevana ja ajan saatossa muuttuvana, mutta henkilön itsensä kokemana jatkuvana ja yhtenäisenä kertomuksena.

2.2 Visuaaliset narratiivit tutkimusmenetelmänä

Visuaalisia menetelmiä on käytetty antropologiassa etnografisen tutkimuksen osana jo 1800-luvun lopulla, ja osallistujien itsensä tuottamaa visuaalista aineistoa kuten piirroksia ja valokuvia on hyödynnetty 1960-luvulta lähtien eri tieteenaloilla (Prosser & Loxley 2008). Myös kielentutkimuksessa on viime vuosikymmeneltä saakka käytetty erilaisia visuaalisia menetelmiä, mikä juontaa juurensa paitsi visuaalisten menetelmien yleistymiseen muilla tieteenaloilla, myös ylipäätään kulttuurin kuvallistamiseen (ks. esim. Prosser & Loxley 2008). Kielen oppijoiden subjektiivisia kokemuksia on tarkasteltu muun muassa valokuvien avulla (Nikula & Pitkänen-Huhta 2008; Sylven 2015) sekä multimodaalisin keinoin eli tekstin sekä kuvan ja äänen yhdistelmänä (Menezes 2008). Tuoreissa tutkimuksissa menetelmät ovat monipuolistuneet: Becker-Zayas ym. (2018) pyysivät osallistujia suunnittelemaan mainostauluja, Pitkänen-Huhdan ja Rothonin (2018) tutkimuksen osallistajat tekivät kuvakollaaseja tietokoneavusteisesti sekä lehtikuvia hyödyntäen ja Chikin (2018) tutkimusaineistossa oli mukana verkossa kommentoitavia multimodaalisia oppijaelämäkertoja.

Visuaalisia keinoja voidaan myös käyttää narratiivisen tutkimuksen apuna. Polkinghornen (1995: 14–15) mukaan narratiivisella tutkimuksella tarkoitetaan ensinnäkin narratiivien analyysia, jolloin narratiivi on tutkimuksen aineistona eli aineistoa esimerkiksi luokitellaan sisällön perusteella, tai toiseksi narratiivista analyysia, joka merkitsee uuden kertomuksen tuottamista aineiston pohjalta. Tässä tutkimuksessa piirrostehtävä on ymmärretty visuaalisena narratiivina (ks. esim. Kalaja

ym. 2013), jonka kautta osallistuja jäsentää kokemuksiaan. Kyseessä on narratiivien analyysi eli käytän piirroksia tutkimuksen aineistona.

Viime vuosina visuaaliset narratiivit eli oppijoiden piirrokset ovat kasvattaneet suosiotaan kielentutkijoiden työkaluna. Alasen ym. (2013) mukaan tämä voidaan nähdä jatkumona kirjallisten narratiivien kuten oppijaelämäkertojen suosioon tutkimusmenetelmänä 2000-luvulta lähtien. Yksi ensimmäisistä suomalaisista visuaalisia narratiiveja hyödyntäneistä tutkimuksista on Kalajan ym. (2008) tutkimus, jossa he tarkastelevat yliopisto-opiskelijoiden piirtämiä omakuvia ja niissä ilmeneviä käsityksiä. Suomalaisissa tutkimuksissa on selvitetty visuaalisten narratiivien avulla kielen oppimista pääasiassa englannin kielen osalta (Kalaja ym. 2008; Kelly 2009; Skinnari 2012; Mård-Miettinen ym. 2014; Park 2015), sekä ruotsin kielen näkökulmasta (Palvainen 2011). Lisäksi on tutkittu opettajaksi opiskelevien käsityksiä (Alanen ym. 2013; Kalaja 2016; Mäntylä & Kalaja 2017) ja monikielisyttä (Pietikäinen ym. 2008; Pietikäinen & Pitkänen-Huhta 2013; Linderoos 2016; Pitkänen-Huhta & Rothoni 2018; Salo & Dufva 2018).

Suomen kielen oppijoita on tarkasteltu visuaalisin menetelmin ainoastaan kahdessa maisterintutkielmassa: Salo (2008) on tutkinut maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia monikielisydestä resurssina. Hakkarainen (2011) on puolestaan piirrosten avulla selvittänyt, miten maahanmuuttajat näkevät itsensä suomen ja englannin oppijoina ja tarkastelee tutkimuksessaan myös toimijuutta, mutta tältä osin tulokset jäävät epäselviksi (ks. myös Kalaja ym. 2013: 116).

Visuaalista aineistoa on mahdollista analysoida monin eri tavoin. Aiemmissa kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa visuaalisia narratiiveja on analysoitu pääasiassa sisällönanalyysillä, mutta tässä artikkelissa käytän lisäksi Kressin ja van Leeuwenin (2006) semioottista mallia, jota esittelen luvussa 2.3. Muita mahdollisia menetelmiä ovat esimerkiksi psykoanalyysi, diskurssianalyysi sekä yleisöön kohdistuva etnografia (Rose 2013).

Visuaalisten narratiivien käytön taustalla on ajatus siitä, että oppija piirtää kuvaan tilanteen, joka on hänelle tyypillinen tai jostain syystä tärkeä ja oppimisen kannalta merkityksellinen. Tavoitteena on sukeltaa oppijoiden kokemusmaailmaan ja nostaa esiin vaikeasti kielennettäviä asioita, kuten käsityksiä ja tunteita. Esimerkiksi Aragao (2011) totesi tutkimuksessaan erään yliopisto-opiskelijan englannin oppimiseen liittyvien käsitysten ja tunteiden muutoksen näkyvän hänen piirroksissaan. Visuaaliset tutkimusmenetelmät ovat osoittautuneet informatiivisiksi silloin, kun oppijoiden puutteellinen kielitaito tai ikä vaikeuttaa kokemusten ilmaisua; piirroksia onkin käytetty lasten käsitysten ja monikielisuuden tutkimuksissa (esim. Iddings ym. 2005; Prasad 2014; Melo-Pfeifer 2017; Inözü 2018). Kalajan ja Melo-Pfeiferin (2018) mukaan menetelmä soveltuu myös, kun tutkijalla ja tutkittavilla ei ole yhteistä kieltä tai osallistuja kärsii psykologisista ongelmista kuten traumaperäisestä stressihäiriöstä.

Kress ja van Leeuwen (2006: 46, 77) toteavat tekstin ja kuvan tarjoavan erilaisia kerronnan mahdollisuuksia – niillä on omat keinonsa tuottaa merkityksiä, mutta myös rajoituksensa, sillä kuvassa on vaikea ilmaista esimerkiksi psyykkisiä prosesseja kuten toivomista tai pelkäämistä. Tässä aineistossa kuva ja teksti luovat merkitykset yhdessä: oppijat selittävät esimerkiksi mentaalisia prosessejaan verbaalisesti ajatus- tai puhekuplissa ja kuvaa koskeissa selityksissä, minkä vuoksi selitys on kuvan tulkinnan kannalta tärkeä. Lisäksi Alanen ym. (2013, 54) mainitsevat, että piirroksiin luonnollisesti vaikuttavat oppijan piirtämistaito ja -halu sekä tottumus visuaaliseen esittämiseen verrattuna suulliseen tai kirjalliseen kerrontaan.

Visuaalisissa narratiiveissa keskitytään usein käsittelemään nykyisyyttä tai menneisyyttä, mutta Kalajan (2016) sekä Mäntylän ja Kalajan (2017) tutkimuksissa opettajakoulutettavat katsoivat kohti tulevaisuutta eli visioivat. Myös Melo-Pfeiferin ja Schmidtin (2018) pakolaisnuorten integroitumista Saksassa käsittelevässä tutkimuksessa oppijat piirsivät itsensä sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa. Visiointi on tuore näkökulma motivaation tutkimuksessa, ja sen taustalla on Dörnyein ja Kubanyiovan (2014) näkemys oppijan mahdollisista minuuksista, erityisesti tulevaisuuden ihanneminuudesta motivaatiota vahvistavana tekijänä. Tämän artikkelin visuaalisissa narratiiveissa visioinnin ensisijainen tarkoitus on ajallisen jatkumon rakentaminen nykyhetkeä ja tulevaisuutta kuvaavien piirrosten avulla, mikä mahdollistaa toimijuuden dynamiikan tarkastelun. On kuitenkin mahdollista, että oppijan visioima kuva itsestä kielenkäyttäjänä tulevaisuudessa vaikuttaa hänen motivaatioonsa ja toimijuuteensa nykyhetkessä.

2.3 Kressin ja van Leeuwenin malli kuvien tulkinnasta

Kuvissa esiintyvää toimintaa tarkastelen Kressin ja van Leeuwenin (2006) kehittämän kuvan kieliopin avulla, jota ovat aiemmin visuaalisten narratiivien tulkinnassa hyödyntäneet joiltain osin mutta eivät systemaattisesti Alanen ym. (2013). Kuvan kieliopin taustalla on M.A.K Hallidayn sosiaalisemiotiikka ja systeemifunktionaalinen kieliteoria, ja malli tarkastelee, miten kuvassa esitetään visuaalisesti eri elementtien välistä vuorovaikutusta (Kress & van Leeuwen 2006: 1). Tässä artikkelissa keskityn kuvan representaatiofunktion käsittelyyn, sillä sen avulla ihminen jäsentää kokemustaan, hahmottaa ja tulkitsee todellisuutta (Luukka 2002: 102). Piirtämässään kuvissa oppija siis representoi itsensä kielenkäyttäjänä, kuten hän itse itsensä näkee ja kokee ja samalla tekee näkyväksi itselleen merkitykselliset kielenkäyttötilanteet välittäjineen. Tärkeä käsite on representoitu osallistuja, joka tarkoittaa kuvassa näkyvää ihmistä, esinettä tai paikkaa (Kress & van Leeuwen 2006: 48).

Kressin ja van Leeuwenin (2006: 59) mukaan kuvissa on erotettavissa erilaisia narratiivisia ja käsitteellisiä rakenteita. Toimijuuden kannalta keskeisiä ovat narratiiviset prosessit, jotka ilmaisevat kuvassa esiintyvää toimintaa, tekemistä ja tapahtumista; ne ovat ikään kuin sanallisen esityksen toimintaverbin vastineita. Narratiivi-

sisä prosesseissa keskeistä on toimintaa ilmaiseva vektori, joka yhdistää osallistujat luomalla linjan osallistujien välille. Vektorit voivat muodostua vartaloista, raajoista tai käytössä olevista esineistä, mutta myös nuolista tai viivoista. (Kress & van Leeuwen 2006: 59.)

Narratiiviset prosessit voidaan jakaa toimintaprosesseiksi, reaktioprosesseiksi, puheprosesseiksi ja mentaaliseksi prosesseiksi, ja ne erotellaan sen perusteella, millainen vektori kuvassa esiintyy ja millaisia osallistujia on läsnä (Kress & van Leeuwen 2006: 63). Toimintaprosessissa on kuvattuna vähintään yksi osallistuja, joka on yleensä toimija. Toimija on kuvan merkittävin osallistuja, josta vektori erkanee tai joka itsessään joko kokonaan tai osittain muodostaa vektorin. Mikäli toiminta kohdistuu johonkin, prosessissa on mukana kaksi osallistujaa, toimija ja kohde, jotka vektori yhdistää toisiinsa. (Kress & van Leeuwen 2006: 63–65.)

Kun kuvan vektori muodostuu osallistujan katseesta, on kyse reaktioprosessista. Reaktioprosessissa osallistuja on nimeltään reagoija eli ihminen tai inhimillistetty olento, joka katsoo ilmiötä. Ilmiö puolestaan voi olla toinen osallistuja tai laajempi kokonaisuus. Reaktiot voivat olla joko transaktionaalisia eli reagoija katsoo jotain kuvassa tai ei-transaktionaalisia, jolloin ilmiötä ei näy, vaan reagoija katsoo kuvan ulkopuolelle. (Kress & van Leeuwen 2006: 67–68.)

Kressin ja van Leeuwenin (2006: 66) mukaan puheprosessit viittaavat kuviin, joissa puhekuplan vektori yhdistää puhujan puheeseensa. Puheprosessi voi olla yksisuuntainen tai kaksisuuntainen, jolloin puhujan ja vastaanottajan roolit vuorottelevat. Puhuja voi puhua kuvassa näkyvälle vastaanottajalle, kuvasta ulos kuvitteelliselle vastaanottajalle tai kuvan katsojalle eli vuorovaikutukselliselle osallistujalle. Mentaaliset prosessit esitetään ajatuskuplan avulla. Näissä ajatuskuplan vektori yhdistää aistijan ajatuskuplan sisältöön. Ajatuskuplissa sisällön muodostavat sisäiset mentaaliset prosessit kuten ajatus, pelko ja toive. (Kress & van Leeuwen 2006: 68.)

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Aineisto ja osallistajat

Keräsin aineiston huhti-kesäkuussa 2017 työttömille työnhakijoille tarkoitettussa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa opiskelevilta korkeakouluteuilta opiskelijoilta pääkaupunkiseudulta. Piirrostehtävät teki yhteensä 59 suomen kielen oppijaa, joilla oli oman ilmoituksensa mukaan korkeakoulututkinto tai -opinnot. Tehtäviä tehdessään he olivat opiskelleet suomea noin 9 kuukautta ja heidän suomen kielen taitonsa oli tasolla A2.2–B1.2. Osallistajat olivat pian aloittamassa kotoutumiskoulutukseen sisältyvän vähintään kuuden viikon mittaisen työharjoittelun.

Pyysin osallistujia piirtämään kaksi kuvaa otsikoilla ”Minä suomen kielen käyttäjänä” ja ”Minä suomen kielen käyttäjänä tulevaisuudessa”. Annoin oppijoille kaksi A4-paperia, jossa oli tehtävänanto suomeksi ja englanniksi sekä kehys piirrosta varten. Lisäksi pyysin osallistujia kirjoittamaan lyhyen selityksen kuvasta suomeksi tai englanniksi. Selitykselle oli varattu tilaa viisi riviä kuvan alapuolelle. Samana päivänä piirrostehtävien kanssa teetin oppijoille myös kyselyn, jossa kartoitin muun muassa heidän taustatietojaan. Yhtä 12 henkilön ryhmää lukuun ottamatta osallistujat vastasivat ensin kyselyyn, jonka jälkeen he tekivät molemmat piirrostehtävät. Yhdessä ryhmässä annoin opettajan toiveesta piirroksia tehtäväksi kotiin ja vain kuusi oppijaa palautti ne. Oppijat käyttivät omia kyniä, pääasiassa lyijy- tai mustekyniä. Käytettävissä oleva aika vaihteli puolesta tunnista noin kolmeen varttiin.

Piirrostehtäviin osallistujista naisia oli 76 % (45 opiskelijaa) ja miehiä 24 % (14 opiskelijaa). Suurimmat kieliryhmät muodostivat äidinkielenään venäjää puhuvat (36 %), espanjankieliset (10 %), kiinankieliset (10 %) ja vironkieliset (5 %). Muiden kielten puhujia oli 1–2 henkilöä kieltä kohden; yhteensä eri äidinkieliä oli edustettuna 26. Viisi osallistujaa ilmoitti kaksi äidinkieltä. Osallistujat olivat piirroksia tehdessään asuneet Suomessa kahdeksasta kuukaudesta yhdeksään vuoteen mediaanin ollessa 1,5 vuotta.

Seitsemän opiskelijaa 59 opiskelijasta kuvasi molemmissa piirroksissa itseään kielen käyttäjänä metaforisesti, esimerkiksi kukkaan puhkeavana luontona, rikkinäisenä ämpärinä tai taloa rakentavana apinana. Nämä kuvat olen jättänyt analyysin ulkopuolelle, koska ne ovat abstraktiotasonsa vuoksi liian tulkinnanvaraisia ja vaikeita eritellä. Analyysissa on mukana niiden oppijoiden molemmat kuvat, joista ainakin toiseen oli piirretty ihminen tai inhimillistetty olento tekemässä kielen oppimisen tai käyttämiseen liittyvää toimintaa tai selityksessä piirros on liitetty ymmärrettävästi joko kielen oppimisprosessiin tai kielen käyttämiseen.

Analyysissa on mukana 52 opiskelijalta yhteensä 102 piirrosta. Näistä kolmella opiskelijalla molemmat piirroksia viittaavat tulevaisuuteen ja kaksi oppijaa palautti vain tulevaisuutta käsittelevän piirroksen, joten tulevaisuuteen viittaavia piirroksia on yhteensä 55. Nykyhetkeä kuvaavia piirroksia on 47, ja ne kaikki viittaavat tämänhetkiseen tilanteeseen tai lähimenneisyyteen lukuun ottamatta yhtä kuvaa, jonka piirtäjä oli lapsena asunut kahdeksan vuotta Suomessa. Lisäksi olen täydentänyt analyysia joiltain osin oppijoiden haastatteluilla (n=18).

3.2 Analyysimenetelmät

Tarkastelen piirroksissa kuvattua toimintaa ja representoitujen osallistujien eli toimijoiden, esineiden, muiden ihmisten ja paikkojen välisiä vuorovaikutussuhteita narratiivisten prosessien kautta. Narratiivisten prosessien analyysi eteni siten, että etsin jokaisesta piirroksesta (n=102) kuvassa esiintyvät vektorit ja tarkastelin, mitä toimintaa vektorit kuvaavat. Kuten Kress ja van Leeuwen (2006: 46, 60) toteavat, realistisissa

kuvissa vektorin esittämä toiminta selviää usein kontekstista, mutta tarvittaessa käytin tulkinnan apuna kuvasta kirjoitettua selitystä. Seuraavaksi tarkastelin piirroksen osallistujia, jotka vektori yhdisti vuorovaikutussuhteeseen. Lopuksi nimesin kaikki narratiiviset prosessit eri prosessityyppeihin tarkastelemalla vektoreita, kuvattua toimintaa ja osallistujia.

Narratiivisten prosessien kvantifoinnin suoritin laskemalla, kuinka monessa piirroksessa kukin prosessityyppi esiintyy. Sen jälkeen laskin jokaisen prosessityypin prosentuaalisen määrän suhteessa kaikkiin piirroksiin (N=102). Samassa piirroksessa voi olla kuvattuna useita ensisijaisia ja toissijaisia prosesseja samaan aikaan (Kress & van Leeuwen 2006: 65). Tässä aineistossa ensisijaiset prosessit tarkoittavat kuvan päätapahtumaa, jossa keskeisin osallistuja oli yleensä oppija itse. Joissain kuvissa myös toinen ihminen oli yhtä merkittävässä asemassa, esimerkiksi keskustelun toisen osapuolena. Kuvissa esiintyi myös ensisijaista toimintaa täydentäviä toissijaisia narratiivisia prosesseja, esimerkiksi muita ihmisiä kävelemässä, autoja ajamassa tiellä tai muiden ihmisten reaktioprosesseja. Nämä olen jättänyt analyysin ulkopuolelle. Jossain piirroksissa esiintyi yhtäaikaaisesti eri prosessityyppejä, kuten taulukosta 1 voi havaita. Analyysissa olen huomionnut molemmat prosessit.

TAULUKKO 1. Narratiiviset prosessityypit, osallistajat, vektorit ja esimerkkejä.

Prosessityyppi	Osallistajat	Vektori	Esimerkkejä
toimintaprosessi	toimija, kohde	muodostuu toimijan ruumiinosasta, kädessä olevasta välineestä, viivoista tai nuolista	toimija kävelee tietä, jalat ja tie muodostavat vektorin, esimerkiksi kuva 1
reaktioprosessi	reagoija, ilmiö	muodostuu reagoijan katseesta	reagoija katsoo toista ihmistä (ilmiötä) kuvassa, esimerkiksi kuva 2, 3, 4 ja 5
puheprosessi	puhujaa, vastaanottaja	muodostuu puhujan ja puhekuplan välille	puhujaa puhuu kuvassa näkyvälle vastaanottajalle, esimerkiksi kuva 3, 4 ja 5
mentaalin prosessi	aistija, ilmiö	muodostuu aistijan ja ajatuskuplan välille	aistija ajattelee, esimerkiksi kuva 2, 3 ja 4

Narratiivisten prosessien analyysissa on mukana piirroksissa näkyvä toiminta ja kuvissa esiintyvät seikat. Selityksissä ilmeni kuitenkin monia oleellisia asioita, joita oppijat eivät olleet syystä tai toisesta piirtäneet kuvaan. Tämän vuoksi analysoin piirroksia myös sisällönanalyysillä siten, että tarkastelussa on mukana sekä piirros että sanallinen selitys. Olen tehnyt kvalitatiivisen sisällönanalyysin eli koodannut ja luokitellut aineiston, minkä jälkeen olen kvantifoinut sen eli toteuttanut määrällistä analyysia sisällön teemoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 93). Esimerkiksi jos oppija on

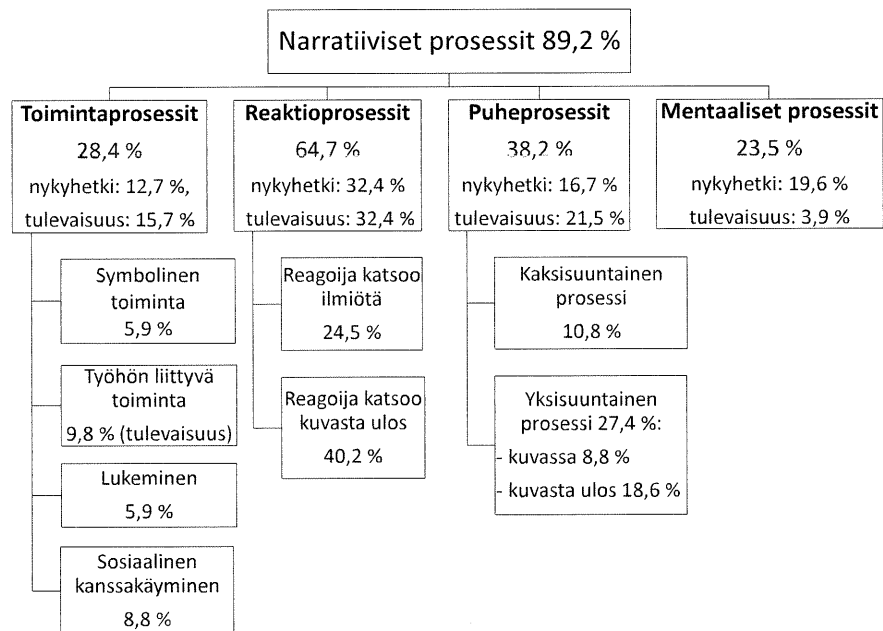
piirtänyt kuvaan itsensä yksin, mutta muita ihmisiä on mainittu selityksessä, olen koodannut piirroksen muita ihmisiä mainittu -luokkaan. Määrällisen analyysin lisäksi tarkastelen aineistoa myös laadullisesti esimerkkien kautta.

4 Tulokset

Tulosluku etenee siten, että alaluvussa 4.1 esittelen kuvaan piirrettyä toimintaa ensin narratiivisten prosessien avulla ja sen jälkeen tarkastelen sekä piirroksissa että teksteissä esiintyvää toimintaa sisällönanalyysillä. Alaluvussa 4.2 käsittelen visuaalisissa narratiiveissa ilmenevää toimijuuden tunnetta ja dynamiikkaa. Aineistossa esiintyviä esineitä keskityn kuvaamaan alaluvussa 4.3 ja alaluvussa 4.4 tarkastelen osallistujien kuvaamia muita ihmisiä ja kielenkäyttöympäristöjä.

4.1 Kuvissa esiintyvä toiminta

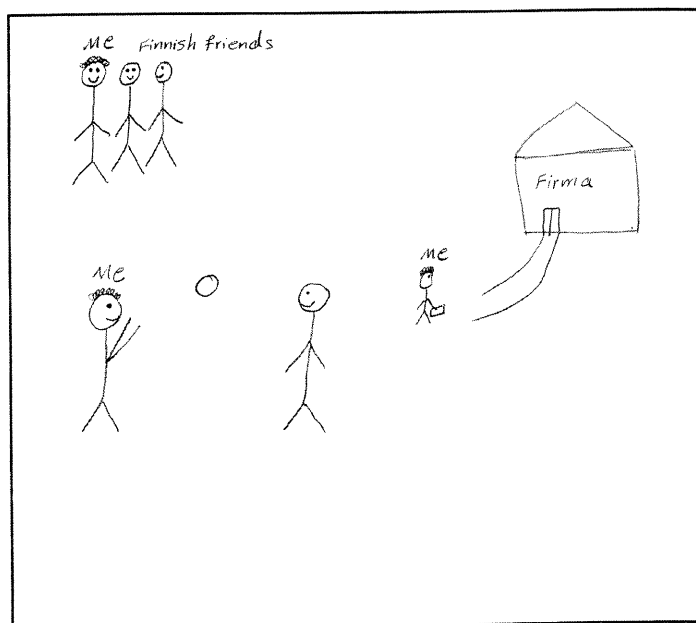
Tässä aineistossa 89 prosentissa kuvista (91 kuvaa) oli esitetty yksi tai useampi narratiivinen prosessi. Eri prosessityyppejä esiintyi piirroksissa kuvion 1 mukaisesti:



KUVIO 1. Narratiiviset prosessit piirroksissa (n=102).

Erilaisia toimintaprosesseja oli kuvattu lähes kolmasosassa piirroksista (29 kuvaa) yhteensä 31 prosessia. Yhtä piirrosta lukuun ottamatta kaikissa piirroksissa toimija oli oppija itse. Olen jaotellut kuvissa esiintyvät toimintaprosessit neljään kategoriaan, jotka ovat symbolinen toiminta, työhön liittyvä toiminta, lukeminen ja sosiaalinen kanssakäyminen.

Symbolinen toiminta tarkoittaa toimintaa, joka ei sinänsä ole kielen käyttämistä tai opiskelua, mutta jonka oppija on selityksessä liittänyt kielen käyttämiseen tai opiskeluun. Symbolista toimintaa esiintyi 6 %:ssa piirroksista (6 kuvaa). Esimerkiksi neljässä piirroksessa oppija kiipesi portaita, jotka muodostivat eurooppalaisen viitekehysten taitotasot. Taitotasoasteikon esiintyminen piirroksissa kertoo siitä, miten taitotasot ovat tulleet tutuksi arvioinnin välineenä ja määrittävät oppijan käsitystä omasta kielitaidostaan jopa siinä määrin, että oppijat voivat ajatella taitotason olevan yhtä kuin heidän kielitaitonsa. Työhön liittyvää toimintaa kuvaavat piirrokset viittasivat tulevaisuuteen ja niitä oli 10 %:ssa piirroksista (10 kuvaa). Neljässä kuvassa, kuten kuvassa 1, oppija oli matkalla töihin siten, että tie ja/tai jalat muodostivat vektorin. Näissä kuvissa työpaikka voidaan nähdä narratiivisen prosessin osallistujana ja olennaisena osana toimintaa. Lukeminen toimintaprosessina kuvattiin kuudessa piirroksessa, ja niissä oppijan katse ja kädet muodostivat vektorit toimijasta kohteeseen eli kirjaan. Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvissä kuvissa oppijat esittivät itsensä kävelemässä kadulla ja asioimassa eri paikoissa sekä kättelemässä ihmisiä tai kuten kuvassa 1, pelaamassa palloa. Kahdessa piirroksessa oli nuolilla esitetty vuorovaikutusta oppijan ja erilaisten paikkojen tai ihmisten välillä.



KUVA 1. Tulevaisuus. ("I will be happy and successful in future.")

Kuten kuviosta 1 voi havaita, reaktioprosessi ilmeni yhteensä kahdessa kolmasosassa piirroksista (66 kuvaa). Reaktioprosessi on toimijuuden kannalta olennainen, sillä se liittyy välittäjien ja resurssien havaitsemiseen. Osassa piirroksista reaktioprosessi, katseen suunta ja ilmiö olivat selvästi havaittavissa kuten kuvassa 2, jossa nainen katsoo miestä ja mies katsoo kirjaa. Sen sijaan joissain kuvissa prosessi oli tulkinvarainen ja piti päätellä kontekstista, koska oppijoiden visuaalinen esittämistapa vaihteli eikä silmiä välttämättä ollut piirretty lainkaan tai niitä ei ollut kuvattu riittävän yksityiskohtaisesti. Neljäsosassa piirroksista (25 kuvaa) reagoija katsoi kuvassa näkyvää ilmiötä. Ilmiönä kuvattiin pääasiassa muita ihmisiä ja esineitä. 40 %:ssa piirroksista (41 kuvaa) reagoija katsoo kuvasta ulos joko ilmiötä kuvan ulkopuolella tai vuorovaikutuksellista osallistujaa eli kuvan katsojaa. Kuten Dufva ym. (2011: 68) toteavat, itsensä esittäminen vastakkain katsojaan johtuneen perinteisistä muotokuvan konventioista.

Tässä aineistossa mentaalisia prosesseja esitettiin paitsi ajatuskuplan avulla, myös kysymysmerkeillä. Joissain kuvissa ajatukset oli esitetty tekstinä kuvassa ilman varsinaista ajatuskuplaa. Kuten kuviosta 1 ilmenee, mentaalinen prosessi on kuvattuna lähes neljäsosassa piirroksista (24 kuvaa). Mentaalisen prosessin kautta kuvattiin ajatuksia, toivomista, epärointiä sekä pelkoa ja kaikissa aistija oli oppija itse.

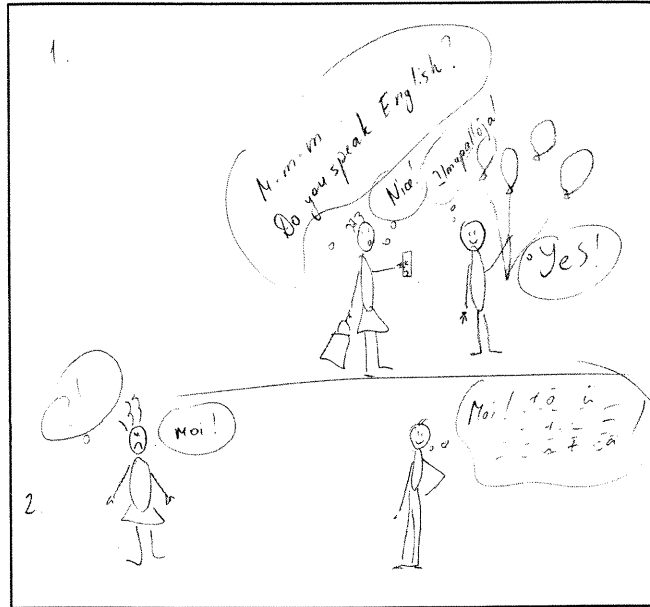


KUVA 2. Nykyisyys. ("Kun mies yrittää lukea jotain naurettavaa ja kiinnostavaa kirjaa naiselle. Nainen ei ymmärrä mitään. Harmi kyllä. Olen tämä nainen.")

Kuvassa 2 ilmenee useita narratiivisia prosesseja. Mentaalinen prosessi on kuvattu ajatuskuplan avulla, ja aistijana on oppija itse. Ajatuskuplan sisällöstä ilmenee, että nainen on ymmällään. Piirroksessa on myös toimintaprosessi, jossa mies lukee kirjaa; mies on toimija ja kirja kohde. Kuva 2 on esimerkki siitä, miten piirros ja selitys luovat merkitykset yhdessä: selityksestä ilmenee miehen lukevan kirjaa ääneen, mutta puheprosessia ei ole piirretty kuvaan, joten ilman selitystä katsoja ei tajuaisi naisen ymmärtämättömyyden kohdistuvan miehen puheeseen. Henkilöiden välinen vuorovaikutus näyttäytyy kuvassa yksisuuntaisesti reaktioprosessin kautta: nainen katsoo turhautuneena miestä ja katseen suunta muodostaa vektorin, joka yhdistää aistijan ja ilmiön. Toinen reaktioprosessi on miehen ja kirjan välinen. Koska toinen ihminen on kuvattu toiminnan keskiössä, piirroksista välittyy oppijan ulkopuolisuus.

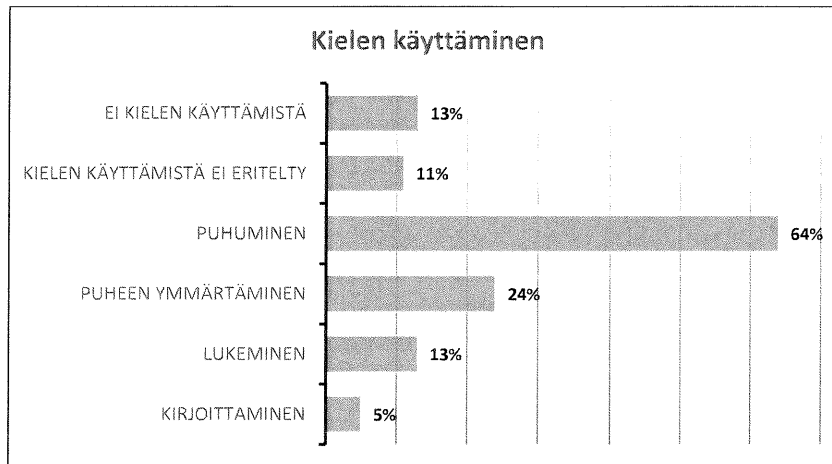
Puheprosesseja ilmeni 38 %:ssa piirroksista (39 kuvaa, ks. kuvio 1). Näistä suurimmassa osassa vektori muodostui puhekuplasta, mutta joissain kuvissa puhumista ilmaistiin suusta lähtevillä viivoilla. Puhumista kuvattiin joko yksisuuntaisena prosessina tai kaksisuuntaisena prosessina kuten kuvassa 3, jolloin oppija oli sekä puhuja että vastaanottaja ja keskustelukumppanina yksi tai useampi henkilö. Joissain piirroksissa oppija piirsi itsensä dialogin aloittajaksi, mikä kertoo aktiivisesta toimijuudesta. Kun puhuminen esitettiin yksisuuntaisena prosessina, oppija oli puhuja lähes kaikissa kuvissa, mikä ilmentää toimijuutta. Lähes viidesosassa piirroksista oppija puhui kuvan ulkopuolelle näkymättömälle vastaanottajalle tai vuorovaikutukselliselle osallistujalle, ja siten puheprosessien analysointi kertoi toisen henkilön läsnäolosta, vaikka vastaanottajaa ei näkynyt kuvassa.

Kuvassa 3 on piirretty kaksi puheprosessia, joissa on kuvattu kaksisuuntainen vuorovaikutus puhujan ja vastaanottajan välillä. Lisäksi kuvassa ilmenee mentaalinen prosessi, jossa oppijan ymmärtämättömyys on ilmaistu kysymysmerkillä, kasvojen ilmeellä ja selityksessä. Kuva 3 selityksineen kertoo, kuinka oppija kokee toimijuutensa erilaisena käyttäessään eri kieliä. Englannin kieli mahdollistaa tasavertaisen kommunikoinnin ja yhteiskunnassa toimimisen toisin kuin suomen kielellä puhuminen, joka oppijan selityksen mukaan johtaa epäselvään suomenkieliseen vastaukseen ja ymmärtämättömyyteen.



KUVA 3. Nykyisyys. ("It's me in any situation. Before speaking to a person, I always ask: Do you speak English. Of course, the answer to me is "Yes" and then I speak English. Or I begin talking in Finnish and the person speaks to me crazy fast and unclear Finnish and then I am confused. Better not to talk.")

Edellä esitetyt narratiiviset prosessit kuvaavat kuviin piirrettyä toimintaa. Jossain piirroksissa toimintaa ei näkynyt kuvissa, mutta se oli mainittu selityksessä. Kuviossa 2 on huomioitu kuvien lisäksi myös selityksissä ilmenneet kielenkäytön osa-alueet. Eräissä piirroksissa ja selityksessä mainittiin useita kielenkäytön osa-alueita, mutta useimmissa vain yksi. 13 %:ssa piirroksista (13 kuvaa) ei ilmennyt kielen käyttämistä, vaan niissä oli kuvattu esimerkiksi opiskelua, oppijan ajattelua tai oppimista symbolisesti. Kielen käyttäminen eri paikoissa kuten töissä mainittiin 11 %:ssa piirroksista (11 kuvaa), mutta kielen käyttämisestä puhuttiin yleisellä tasolla eikä sitä eritelty tarkemmin, vaan selityksessä luki esimerkiksi: *Kuvassa on minä itse ja paikat ja tilannet, joissa käytän tai yrittän käyttää suomen kieltä tai I cannot use the language as much as I would like.* Kielenkäytön osa-alueista puhuminen oli eniten edustettuna, sillä se oli mukana lähes kahdessa kolmasosassa piirroksista (64 kuvaa) joko piirrettynä tai selityksessä kerrottuna. Puheen ymmärtämiseen eri tilanteissa oli viitattu 24 piirroksessa. Lukemista oli kuvattu 13 kuvassa ja kirjoittamista 5 piirroksessa.



KUVIO 2. Kielen käyttäminen piirroksissa (n=102).

Kuten kuviosta 2 käy ilmi, oppijat ajattelevat kielen käyttämisen merkitsevän ennen kaikkea puhumista ja puheen ymmärtämistä. Suurin osa oppijoista näkee kielen siis suullisen vuorovaikutuksen välineenä. Kun tarkastellaan puhekuilien sisältöä ja selityksiä, nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa korostuvat puhumisen ja puheen ymmärtämisen vaikeudet toimijuutta rajoittavana tekijänä kuten kuvassa 2 ja 3. Vaikka osallistujat ovat korkeakoulutettuja, kirjoittamisen osuus jää tässä aineistossa vähäiseksi. Tämä voi kertoa siitä, että korkeakoulutetut eivät välttämättä koe kirjoittamista samalla tavalla ongelmalliseksi kuin suullisen vuorovaikutuksen. Toisaalta tuloksia voi tulkita myös siten, että tutkittavien käsitys kielenkäytöstä on kapea.

4.2 Toimijuuden tunne ja dynamiikka

Toimijuuden tunteen kuvauksessa oli selkeä ero nykyisyyden (47 kuvaa) ja tulevaisuuden (55 kuvaa) välillä. Negatiivinen toimijuuden tunne ilmeni yli puolessa nykyhetkeä kuvaavista piirroksista (25 kuvaa). Tunnetta ilmaistiin kasvojen ilmeellä, kysymysmerkeillä sekä suoraan puhe- tai ajatuskuplassa ja kuvan selityksessä. Esimerkiksi kuvassa 2 on kuvattu oppijan kokema ulkopuolisuus ja negatiivinen toimijuuden tunne, joka käy ilmi oppijan ilmeestä, ajatuskuplasta ja selityksestä. Negatiivinen toimijuuden tunne koski ennen kaikkea puheen tuottamisen ongelmia. Lisäksi visuaalisista narratiiveista ilmeni puheen ymmärtämisen vaikeuksia tai negatiivinen tunne kohdistui kieleen itsessään. Tunnetta oli kuvattu muun muassa sanoilla *embarrassed*, *confused*, *nervous*, *hopeless*, *eksynyt* ja *pelkään puhua*. Puhumisen vaikeuksien syyksi mainittiin esimerkiksi sanavaraston suppeus, kielen rakenteet ja virheiden tekemisen pelko. Kaksi oppijaa piirsi itsensä koiraksi, joka ymmärtää kieltä, mutta ei pysty puhumaan. Eräs oppija kuvasi itsensä lapseksi puhuessaan suomea ja

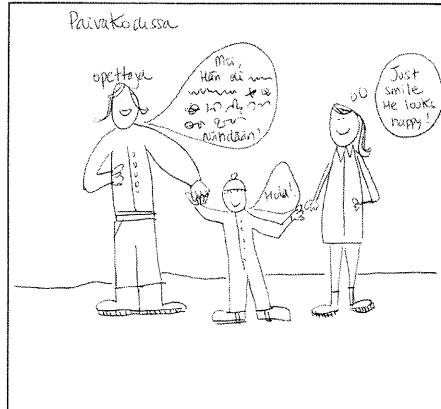
aikuiseksi puhuessaan englantia eli toimijuus on hänen käsityksensä mukaan mahdollista englanniksi mutta ei suomeksi.

Negatiivisen toimijuuden tunteen lisäksi nykyhetkeä käsittelevissä piirroksissa kuvattiin ristiriitaista toimijuuden tunnetta, joka ilmeni esimerkiksi siten, että yksi oppija oli piirtänyt itselleen kahdet kasvot, iloiset ja surulliset. Toimijuus koettiin myös paikkasidonnaisena: eräs oppija kertoi selityksessä kaiken menevän kurssilla hyvin, mutta olevansa kykenemätön käyttämään kieltä työympäristössä. Piirroksista ilmeni käsitys siitä, että puutteellinen kielitaito rajoittaa toimijuutta ja estää yhteiskuntaan osallistumisen.

Tulevaisuutta käsittelevissä piirroksissa toimijuuden tunne kuvattiin lähes yksinomaan positiivisena. Tunne ilmeni hymynä kasvoilla, puhe- ja ajatuskuplista tai selityksistä, kuten kuvissa 1 ja 5. Positiivista toimijuuden tunnetta kuvattiin esimerkiksi sanoilla *happy, iloinen, puhuu helposti, puhun sujuvasti*. Oppijoiden käsitys toimijuudestaan tulevaisuudessa oli siis varsin myönteinen ja liittyi ennen kaikkea työskentelyyn ja puhumiseen: yli puolessa tulevaisuutta käsittelevistä piirroksista (28 kuvaa) oppija kertoi puhuvansa sujuvasti suomea. Piirrosten perusteella oppijat siis uskovat osaavansa suomea hyvin tulevaisuudessa ja toisaalta ajattelevat, että työpaikan löytäminen on sidoksissa suomen kielen osaamiseen.

Koska piirros on staattinen elementti, ajallisen aspektin ja toimijuuden dynaamisuuden esittäminen piirroksen kautta on vaikeaa. Lyhyttä ajallista kokonaisuutta on esitetty dialogin keinoin ja samalla ilmenee myös toimijuuden tunteen vaihtelu tilanteen aikana. Esimerkiksi kuvassa 3 oppija kuvaa vuorovaikutustilanteen, jossa hän osoittaa aktiivista toimijuutta ja aloittaa keskustelun suomeksi. Positiivinen toimijuuden tunne muuttuu kuitenkin negatiiviseksi, koska oppija ei ymmärrä keskustelukumppaniaan eikä voi jatkaa keskustelua. Kuvan 3 selitys päättyykin oppijan toteamukseen, että on parempi olla puhumatta suomea.

Tässä aineistossa osallistujat piirsivät kaksi kuvaa, jossa he kuvasivat itseään kielen käyttäjänä nyt ja tulevaisuudessa. Kuvien välillä oleva ajallinen jatkumo lisää kerronnallisuutta ja mahdollistaa pitkittäisen oppimisprosessin kuvauksen. Osassa piirroksista kuvattiin sama tilanne nykyhetkessä ja tulevaisuudessa, mikä ilmentää oppijan käsitystä dynaamisesta toimijuudesta, joka kehittyy ajan kuluessa. Esimerkiksi kuvassa 4 oppija ei ymmärrä päiväkodin henkilökunnan puhetta, mutta tulevaisuudessa eli kuvassa 5 hän pystyy keskustelemaan päivän tapahtumista suomeksi. Kuvasta 4 ilmenee myös, kuinka hymy kasvoilla ei aina kerro positiivisesta toimijuudesta, vaan voi viitata myös ymmärtämättömyyteen – siten kuvan tulkinta syntyy sekä verbaalisten että visuaalisten elementtien yhdistämisestä.



KUVA 4. Nykyhetki.



KUVA 5. Tulevaisuus.

Toimijuuden dynamiikka nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä ilmenee paitsi yksittäisten kuvaparien kohdalla, myös yleisellä tasolla, kun tarkastellaan puhe- ja ajatuskuplien sisältöä. Puheprosesseja kuvaavissa nykyisyyttä käsittelevissä piirroksissa (17 kuvaa) esitettiin ymmärtämisiongelmiä, anteeksipyyntöjä, kysymyksiä ja tarkennuksia. Puheen tuottamisen vaikeuksia merkittiin väärillä muodoilla sekä änkyttämisellä ja osa opiskelijoista kertoi suoraan, että ei puhu hyvin. Tulevaisuudessa (22 kuvaa) oppijat sen sijaan kertoivat puhuvansa hyvin ja sujuvasti.

Myös mentaalisia prosesseja kuvaavissa nykyhetkeä käsittelevissä piirroksissa (19 kuvaa) oppijat pohtivat pääasiassa puheen tuottamisen ongelmia, suomen kielen vaikeutta tai ymmärtämisen haasteita kuten kuvissa 2, 3 ja 4. Sen sijaan tulevaisuuteen luotaavissa piirroksissa (4 kuvaa) oppijat ajattelivat suomen kielen olevan helppoa, toivoivat puhuvansa hyvin ja käyttävänsä kieltä töissä. Mentaalisten prosessien vähäisyys tulevaisuuden kuvissa voi kertoa siitä, että oppijat uskovat epävarmuuden vähentyvän ajan kuluessa. Tulevaisuudessa ei tarvitse miettiä oikeita muotoja ja sanoja, vaan hyvä kielitaito mahdollistaa tehokkaan toimijuuden.

4.3 Esineet

Seuraavaksi tarkastelen visuaalisissa narratiiveissa esiintyviä esineitä, joiden kautta toimijuus välittyy. Narratiivisissa prosesseissa vektorit joko yhdistävät esineet toimijaan tai vektoria ei ole nähtävissä toimijan ja välineen välillä, mutta esine itsessään muodostaa vektorin. Tämän aineiston toimintaprosesseissa esineet kuvattiin toiminnan kohteina – oppijat lukivat kirjaa tai työskentelivät tietokoneella. Toisaalta esineet, kuten sukset ja sauvat tai jääkiekkomaila, itsessään muodostivat toimintaa ilmentävän vektorin. Reaktioprosesseissa esineet olivat ilmiöitä, kuten televisio, johon reagoijan katse kohdistui.

Narratiivisten prosessien lisäksi esineitä esiintyi kuvissa prosessien ulkopuolella tai esineet oli mainittu ainoastaan selityksissä. Esimerkiksi kolmeen kuvaan oli piirretty kynä, mutta missään näistä kynä ei ollut käytössä eli osana toimintaa. Yhdessä piirroksessa oli kuvattu kuulokkeet, joista tuli musiikkia. Kaiken kaikkiaan erilaisia esineitä oli kuvattuna neljäsosassa piirroksista (26 kuvaa). Kirjoja (tai lehtiä) oli kuvattuna ylivoimaisesti eniten, 17 %:ssa piirroksista (17 kuvaa). Osa kirjoista oli nimetty ja ne olivat pääasiassa kielen opiskeluun liittyviä, mutta joukossa oli tulevaisuuteen viittaavissa kuvissa myös muutama kaunokirjallinen teos, esimerkiksi Seitsemän veljestä. Kiinnostavaa on kirjojen suuri osuus suhteessa muihin esineisiin, mikä voi kertoa siitä, että kielen käyttäminen on joillain oppijoilla tällä hetkellä ensisijaisesti kirjoista opiskelemista, kuten eräs oppija selityksessään mainitsi. Lisäksi piirroksia tehdessään oppijat opiskelivat kotoutumiskoulutuksessa, missä käytetään oppikirjaa säännöllisesti. Myös Hakkaraisen (2011: 123) tutkimuksessa kirjat olivat tärkein välittäjä suomen kielen oppimisessa, mutta toisaalta Kalajan ym. (2008) tutkimuksessa kirjoilla oli vielä huomattavasti suurempi merkitys oppimisen välittäjinä, sillä heidän tutkimuksessaan oppija oli esittänyt itsensä kirjojen kanssa jopa kahdessa kolmasosassa piirroksista. Myös Palviaisen (2011) tutkimuksessa kirja oli noin puolella opiskelijoista.

Merkille pantavaa on, että tässä aineistossa tietokone oli mukana vain kahdessa kuvassa ja nimenomaan työskentelyn välineenä eikä matkapuhelinta tai sosiaalista mediaa kuvattu tai mainittu yhdessäkään piirroksessa. Tämä voi tarkoittaa sitä, että suomen kieli ei ole oppijoille tärkeä internetin ja sosiaalisen median kieli ainakaan vielä. Myös television osuus oli yllättävän pieni, sillä se oli mukana vain kahdessa kuvassa. Toisaalta Dufvan ym. (2007: 316) mukaan kuva saattaa ilmentää eri teemoja kuin verbaalinen kerronta, ja kysely- ja haastatteluaineistossa oppijat mainitsevat television katsomisen ja tekstiviestien kirjoittamisen puhelimella.

Monet esineistä oli piirretty osana sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutuksen välittäjinä kuten pallo kuvassa 1 ja ilmapallo kuvassa 3 sekä esimerkiksi jääkiekko-maila pelikentällä ja oluttuoppi pubissa. Eräs oppija oli piirtänyt itsensä käsilaukku kädessä ja haastattelussa kertoi laukun symboloivan kielen käyttämistä kaupungilla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kuvaamiensa esineiden avulla oppijat kiinnittivät kielen käyttämisen johonkin tiettyyn merkitykselliseen tilanteeseen. Esimerkiksi kuvassa 3 oppija on kuvannut piirroksessaan ilmapallon ostamista vappuna ja haastattelussa hän kertoi tilanteen olevan tyypillinen esimerkki siitä, kuinka hän käyttää englantia vuorovaikutuksessa. Oppija valitsee asiointikielekseen englannin eikä edes yritä toteuttaa toimijuuttaan suomen kielellä.

4.4 Muut ihmiset ja kielenkäyttöympäristöt

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, joten muiden ihmisten läsnäolo piirroksissa on toimijuuden kannalta olen-

naista. Myös piirroksissa kuvattuihin ja selityksissä mainittuihin kielenkäyttöympäristöihin sisältyy olettavasti viittaus paikassa tapahtuvaan kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa. Kielenkäyttöympäristö kuten työpaikka, kaupunki tai kauppa oli kuvattu narratiivisen prosessin osallistujana eli vektorin välityksellä vuorovaikutussuhteessa toimijaan 15 %:ssa piirroksista (15 kuvaa) kuten kuvassa 1. Tämän lisäksi paikkoja oli piirretty narratiivisten prosessien ulkopuolelle tai mainittu ainoastaan selityksissä. Kaiken kaikkiaan tämän aineiston visuaalisissa narratiiveissa esiintyi yhteensä 33 eri kielenkäyttöympäristöä. Oppijat siis tiedostavat mahdollisuudet käyttää suomea monissa erilaisissa paikoissa.

Narratiivisissa prosesseissa muut ihmiset olivat keskeisessä asemassa erityisesti puheprosesseissa. Heidät oli piirretty kuvaan puhujina ja vastaanottajina, mutta lisäksi he olivat mukana näkymättöminä vastaanottajina kuvan ulkopuolelle suuntautuvassa puheessa. Muita ihmisiä kuvattiin vuorovaikutussuhteessa toimijaan toimintaprosesseissa osana sosiaalista kanssakäymistä kuten kuvassa 1, pallopelin toisena osapuolena. Samoin reaktioprosesseissa muut ihmiset olivat usein katseen kohteena ilmiön roolissa joko piirrettynä kuvassa tai näkymättömissä kuvan ulkopuolella. Mentaalisissa prosesseissa ajatuskuplan sisältö saattoi viitata suoraan toisiin ihmisiin tai he olivat implisiittisesti läsnä, kun aistija esimerkiksi halusi puhua, mutta mietti ajatuskuplassaan oikeita sanoja tai sopivaa muotoa.

Kun narratiivisten prosessien lisäksi huomioidaan kuvat ilman narratiivista prosessia sekä selitykset, joissa mainittiin muut ihmiset, puhuminen tai puheen ymmärtäminen, muihin ihmisiin viitattiin tavalla tai toisella jopa 86 %:ssa piirroksista (88 kuvaa). Tämä kertoo siitä, kuinka keskeisenä oppijat pitävät vuorovaikutusta ja muiden ihmisten merkitystä oppimisprosessissaan. Tulos on hyvin toisenlainen kuin Kalajan ym. (2008) tutkimuksessa, jossa englannin kielen oppijat kuvasivat itsensä enimmäkseen yksin ja muita ihmisiä oli kuvattuna vain kolmasosassa piirroksista. Samoin Palviaisen (2011) tutkimuksessa ruotsin kielen oppijat kuvasivat itsensä pääasiassa yksin. Sen sijaan Hakkaraisen (2011: 123) suomen kielen oppijoita koskevassa tutkimuksessa lähes puolet osallistujista mainitsi toiset ihmiset. Tämä voi ilmentää sitä, että oppijat kokevat vieraan kielen ja toisen kielen oppimisen erilaisena: toisenkielisessä ympäristössä kielen puhujat sekä arkiset kielenkäyttötilanteet ovat koko ajan läsnä ja oppija joutuu jatkuvasti pohtimaan kielivalintojaan ja omaa toimijuuttaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Muut ihmiset oli nimetty lähes kolmasosassa piirroksista (29 kuvaa), ja he olivat työkavereita, ystäviä, ihmisiä asiointitilanteissa sekä perheenjäseniä ja sukulaisia. Kun tarkastellaan visuaalisissa narratiiveissa esiintyviä muita ihmisiä ja kielenkäyttöympäristöjä yhdessä, työpaikka tai työkaverit olivat mukana yhteensä viidesosassa piirroksista (21 kuvaa), joista lähes kaikki käsittelivät tulevaisuutta. Nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa työpaikka mainittiin vain kahdessa, ja niissä tuotiin esiin, ettei oppijan tämänhetkinen kielitaito riitä työympäristössä toimimiseen. Työpaikan

korostuminen tulevaisuuden kuvissa kertoo siitä, kuinka oppijat uskovat suomen kielen taidon kytkeytyvän työpaikan löytämiseen.

Koti paikkana tai perheenjäsenet mainittiin yhteensä 13 kuvassa, mutta puoliso mainittiin vain kolmessa visuaalisessa narratiivissa. Puolison puuttuminen kuvista kertoo, etteivät oppijat koe puolisoaan ainakaan ensisijaiseksi henkilöksi, jonka kanssa harjoitella suomea, vaikka tämä olisi suomenkielinen. Hakkaraisen (2011: 123) tutkimuksessa suurin osa osallistujista oli kouluikäisiä nuoria, joten ystävät olivat tärkeässä roolissa oppimisprosessissa. Tässä aineistossa kaverit tai ystävät mainittiin 9 piirroksessa ja kurssi kielenkäyttöympäristönä vain 5 piirroksessa, joten oppijat kuvasivat itsensä kielen käyttäjänä nimenomaan luokan ulkopuolella. Myös tämä tukee tulkintaa siitä, että oppijat ajattelevat kielen käyttämisen tapahtuvan muualla kuin kielikursilla. Merkille pantavaa on, ettei opettaja ollut läsnä yhdessäkään kuvassa tai selityksessä. Tämä voidaan nähdä toimijuuden kannalta siten, että oppijat kokevat ohjaavansa itse omaa oppimistaan ja kielen käyttämistään.

5 Päätäntö

Tässä artikkelissa tarkastelin, miten korkeakoulutetut suomen kielen oppijat kuvaavat toimijuuttaan visuaalisissa narratiiveissa. Ajallinen perspektiivi kahden piirroksen avulla mahdollisti toimijuuden dynamiikan tarkastelun ja toimijuus näyttäytyi piirroksissa sekä tilanteessa muuttuvana että pidemmällä aikavälillä kehittyvänä. Puhumisen ja puheen ymmärtämisen runsas kuvaaminen kertoo, että korkeakoulutetut suomen kielen oppijat näkivät kielen ennen kaikkea suullisen vuorovaikutuksen välineenä muiden ihmisten kanssa. Nykyhetkeä kuvaavissa piirroksissa oppijat kokivat vuorovaikutuksen ongelmaksi puutteellisen kielitaitonsa, mikä ilmeni negatiivisena tai ristiriitaisena toimijuuden tunteena eli haasteet puheen tuottamisessa koettiin toimijuutta rajoittava tekijänä. Itsensä piirtäminen eläimeksi tai lapseksi kertoo hyvin konkreettisesti puhumisen ja ilmaisun vaikeudesta. Sen sijaan tulevaisuuteen tähtäävissä piirroksissa toimijuuden tunne oli lähes yksinomaan positiivinen, ja niissä näkyi käsitys aktiivisesta toimijuudesta. Tulevaisuudessa oppijat näkivät itsensä puhumassa sujuvasti suomea vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja erityisesti työpaikoilla. Oppijoiden käsitys omasta toimijuudestaan tulevaisuudessa oli siis varsin myönteinen. Samansuuntaisia tuloksia saivat Komppa ym. (2017) haastattellessaan yliopistossa työskenteleviä jatko-opiskelijoita, joista suurin osa uskoi pystyvänsä tulevaisuudessa hoitamaan kaikkein haastavimpiakin työtehtäviä suomeksi, vaikka kielitaito ei haastatteluhetkellä siihen riittänyt.

Puhumisen ja puheen ymmärtämisen problematiikka näytti olevan oppijoille monin tavoin keskeisempää kuin kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen, joihin liittyviä vaikeuksia ei kuvattu piirroksissa lainkaan. Suullisen vuorovaikutuksen merkitys sosiaalisissa suhteissa ja työpaikan kannalta koettiin hyvin tärkeäksi. Sen sijaan

suomenkielisellä lukemisella ja kirjoittamisella ei nähty olevan yhtä suurta merkitystä tai se koettiin ongelmattommaksi. Toisaalta kirjan suuri osuus esineissä kertoo siitä, että kirja on korkeakoulutetuille suomen kielen oppijoille tärkeä välittäjä.

Tämän aineiston perusteella muut ihmiset ovat merkittävässä asemassa kielen käyttämisessä. Muita ihmisiä ja kielenkäyttöympäristöjä kuvattiin monipuolisesti, mutta merkillä pantavaa on, että oppijat kuvasivat itsensä kielen käyttäjänä nimenomaan kielikurssin ulkopuolella. Selvä ero nykyisyyttä ja tulevaisuutta käsittelevien kuvien kohdalla on se, että tulevaisuudessa oppijat näkivät itsensä käyttämässä kieltä ennen kaikkea työpaikallaan. Suurella osalla osallistujista on jo ammatti ja aiemmin hankittua työkokemusta, joten ammatillinen identiteetti on tärkeä ja kytkeytyy kielen käyttämiseen ja toimijuuteen. Työn korostumiseen aineistossa voi osaltaan vaikuttaa myös aineiston keruun ajankohta: oppijat olivat kotoutumiskoulutuksessa, jossa työelämä tietous on vahvasti läsnä, ja lisäksi he olivat aloittamassa pian työssäoppimisjakson.

Tuloksiin epäilemättä vaikuttaa jossain määrin tehtävänanto, sillä pyysin oppijoita piirtämään itsensä suomen kielen käyttäjänä. Jos osallistujat olisivat kuvanneet itsensä kielen oppijoina, kirjojen ja kirjoittamisen osuus olisi voinut lisääntyä ja opettaja sekä luokkahuone ympäristönä ilmetä piirroksissa. Toisaalta suullisen kielitaidon painottuminen voi kertoa osallistujien kapeasta käsityksestä kielen käytöstä tai muutoksesta kielikoulutuksessa, sillä *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutuskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa* (OPH 2012) painotetaan puhe- ja vuorovaikutustaitoja, ja oppijoiden käsitys niiden tärkeydestä voi olla osaltaan kaikuja opetuksesta (vrt. Negueruela-Azarola 2011).

Kuten Dufva ym. (2011: 68) toteavat, eri menetelmät voivat antaa erilaisia tuloksia: kyselyssä ja haastattelussa osallistuja vastaa esitettyihin kysymyksiin, mutta piirrostehtävä antaa vapauden valita juuri itselleen aiheen kannalta oleellisimman asian. Myös tässä tutkimuksessa on viitteitä siitä, että erityyppinen aineisto voi tuottaa erilaista ymmärrystä ilmiöstä. Esimerkiksi matkapuhelin ja sosiaalinen media puuttuvat kuvista, mutta tekstiviestien kirjoittaminen ja verkkokeskustelu suomeksi mainittiin kysely- ja haastatteluaineistossa. Lisäksi Kressin ja van Leeuwenin (2006) mukaan eri ilmaisumuodoilla on omat mahdollisuutensa mutta myös rajoitteensa. Pelkistetty tunteiden ilmaisu visuaalisissa narratiiveissa onnistuu melko helposti piirtämällä suupielet ylös- tai alaspäin, mutta puhuessa tai kirjoittaessa tunnetila voi jäädä kertomatta. Toisaalta taas tunteiden monimuotoisuus sekä syyt ja seuraukset ovat helpommin selittävisiä verbaalisesti. Jatkotutkimusta tarvitaan siitä, millaisena oppijan toimijuus näyttäytyy eri menetelmiä yhdistämällä ja miten esimerkiksi toimijuuden tunnetta ja käsityksiä kuvataan verbaalisesti sekä suullisesti että kirjallisesti verrattuna visuaaliseen aineistoon.

Kirjallisuus

- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 55–85.
- Alanen, R., P. Kalaja & H. Dufva 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 41–56. <https://journal.fi/afinla/article/view/8738>.
- Aragao, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39 (3), 302–313. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>.
- Becker-Zayas, A., M. Kendrick & E. Namazzi 2018. Children's images of HIV/AIDS in Uganda: what visual methodologies can tell us about their knowledge and life circumstances. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 365–389. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1059>.
- Braun, M. 2010. Foreign language proficiency of intra-European migrants: a multilevel analysis. *European Sociological Review*, 26 (5), 603–617. <http://www.jstor.org/stable/40963306>.
- Chik, A. 2018. Beliefs and practices of foreign language learning: a visual analysis. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 307–331. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1068>.
- Dufva, H., R. Alanen, P. Kalaja & K. Surakka 2007. "Englannin kieli on jees!" Englannin kielen opiskelijat muotokuvassa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 311–329. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59987>.
- Dufva, H. & M. Aro 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 37–53.
- Dufva, H., M. Aro, R. Alanen & P. Kalaja 2011. Voices of literacy, images of books. Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6, 58–74.
- Dörnyei, Z. & M. Kubaniyova 2014. *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, T. 2011. *From interdependence to agency: migrants as learners of English and Finnish in Finland*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011101011524>.
- Iddings, A. C. D., J. Haught & R. Revlin 2005. Multimodal representations of self and meaning for second language learners in English-dominant classroom. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.) *Dialogue with Bakhtin on second language learning: new perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 33–53.
- Inözü, J. 2018. Drawings are talking: exploring language learners' beliefs through visual narratives. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 177–200. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1062>.
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant ja M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 4–16. <https://journal.fi/afinla/article/view/3872>.

- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214. <https://journal.fi/pk/article/view/4754>.
- Kalaja, P. 2016. 'Dreaming is believing': the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 124–146.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., R. Alanen, H. Dufva & Å. Palviainen 2011. Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevansaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 62–74. <https://journal.fi/afinla/article/view/4457>.
- Kalaja, P., H. Dufva & R. Alanen 2013. Experimenting with visual narratives. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.
- Kalaja, P. & S. Melo-Pfeifer 2018. Introduction. Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) (painossa) *More than words: the lives and worlds of multilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P. & A. Pitkänen-Huhta 2018. ALR special issue: visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 157–176. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005>.
- Kela, M. & J. Komppa 2011. Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 173–192. <https://journal.fi/pk/article/view/4752>.
- Kelly, R. 2009. Seeing English through signing eyes: Finnish sign language users' views on learning English. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko & S. Pyhäniemi (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*. AFinLAN vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 81–96.
- Komppa, J., I. Lehtimaja & J. Rautonen 2017. Kansainväliset jatko-opiskelijat ja tutkijat suomen kielen käyttäjinä yliopistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (1). <http://www.kieliverkosto.fi/article/kansainvaliset-jatko-opiskelijat-ja-tutkijat-suomen-kielen-kayttajina-yliopistossa/>.
- Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8422-5>.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Laihonen, P. & T. P. Szabó 2017. Investigating visual practices in educational settings: schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.) *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives*. London: Routledge, 121–138.
- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Linderoos, P. 2016. *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht: Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und*

- Erziehungsberechtigten*. Jyväskylä Studies in Humanities 273. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6414-6>.
- Luukka, M-R. 2002. M.A.K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 89–123.
- Melo-Pfeifer, S. 2017. Drawing the plurilingual self: how children portray their plurilingual resources. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55 (1), 41–60. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0006>.
- Melo-Pfeifer, S. & A. Schmidt 2018. Integration as portrayed in visual narratives by young refugees in Germany. Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) (painossa) *More than words: the lives and worlds of multilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Menezes, V. 2008. Multimedia language learning histories. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 217–232.
- Mercer, S. 2012. The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), 41–59. <http://apples.jyu.fi/article/abstract/189>.
- Märd-Miettinen, K., E. Kuusela & T. Kangasvieri 2014. Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 45 (4), 320–322. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1693152>.
- Mäntylä, K. & P. Kalaja 2017. "Unelmieni oppitunti" englannin kielen opettajakoulutettavien visualisoimana. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 201–218. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60735>.
- Negueruela-Azarola, E. 2011. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach in second language classroom. *System*, 39 (3), 359–396. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>.
- Nieminen, T. & L. Larja 2015. *Suomen tai ruotsin kielitaito vähintään keskitasoa kolmella neljästä ulkomaalaistaustaisesta. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014*. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_003.html [luettu 13.6.2018].
- Nikula, T. & A. Pitkänen-Huhta 2008. Using photographs to access stories of learning English. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 171–185.
- OPH 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutuskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Palviainen, Å. 2011. Fräsande huvuden och passionerade eldar: självporträtt gjorda av svensktstudenter. Teoksessa S. Niemi & P. Söderholm (toim.) *Svenskan in Finland 12*. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 2. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 205–214.
- Park, N. 2015. From the past to the future: self-concepts of English language teachers from Finland and Korea. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 39–55. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49414>.
- Pietikäinen, S., R. Alanen, H. Dufva, P. Kalaja, S. Leppänen & A. Pitkänen-Huhta 2008. Languaging in Ultima Thule: multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism*, 5 (2), 79–99. <https://doi.org/10.1080/14790710802152289>.
- Pietikäinen, S. & A. Pitkänen-Huhta 2013. Multimodal literacy practices in the indigenous Sámi classroom: children navigating in a complex multilingual setting. *International*

- Journal of Language, Identity and Education*, 12, 230–247. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.818471>.
- Pitkänen-Huhta, A. & A. Rothoni 2018. Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 333–364. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1065>.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: The Falmer Press, 5–24.
- Prasad, G. 2014. Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 51–77. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126/25697>.
- Prosser, J. & A. Loxley 2008. *Introducing visual methods*. ESRC national centre for research methods review paper. October, NCRM/010. <http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf>.
- Rose, G. 2013. *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. Los Angeles, CA: Sage.
- Salo, H. 2008. *Jyväskyläläisten maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia monikielisytydestä resurssina*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-200809155737>.
- Salo, N. N. P. & H. Dufva 2018. Words and images of multilingualism: a case study of two North Korean refugees. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 421–448. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1066>.
- Shumilova, Y., Y. Cai & E. Pekkola, E. 2012. *Employability of international graduates educated in Finnish higher education institutions*. VALOA-project, Career Services, University of Helsinki. <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/valoasurvey/pubData/source/VALOA09.pdf>.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä": ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4>.
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. AFinLAN vuosikirja 2010. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58. <https://journal.fi/afinla/article/view/3875>.
- Sylvén, L. K. 2015. CLIL and non-CLIL students' beliefs about language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (2), 251–272. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2015.5.2.4>.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>.
- Wertsch, J. 1998. *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.



II

KORKEAKOULUTETTUIJEN MAAHANMUUTTAJIEN KIELIVALINNAT VUOROVAIKUTUKSESSA

by

Mia Scotson 2018

Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2018, 44–59

Reproduced with kind permission by Prologos ry.

Artikkeli

Prologi – puheviestinnän
vuosikirja 2018
44–59



Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa

Mia Scotson

Tohtorikoulutettava, FM
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus
mia.scotson@gmail.com

Tiivistelmä

Tehokas kielen oppiminen edellyttää kielen käyttämistä vuorovaikutuksessa, mutta monilla korkeakoulutetuilla suomenoppijoilla englanti valikoituu usein yhteiseksi kieleksi suomalaisen keskustelukumppanin kanssa. Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella, millaisia kielivalintoihin liittyviä positiota ilmenee korkeakoulutettujen maahanmuuttajien haastatteluissa ja mitkä tekijät kielivalintoihin vaikuttavat. Laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu 17 osallistujan haastattelusta heidän vuorovaikutuskokemuksistaan, ja tarkastelen sitä ekologisesta ja sosiokulttuurisista lähtökohdista positiointiteorian ja toimijuuden näkökulmasta.

Aineistosta nousi esiin kolme keskeistä positiota: suomen kielen käyttäjä, englannin kielen käyttäjä ja suomenoppija. Positioiden muodostumiseen vaikuttivat osallistujasta itsestään ja tilanteesta johtuvat tekijät sekä vuorovaikutuskumppanin toiminta. Korkeakoulutetut maahanmuuttajat ottivat suomen kielen käyttäjän position ennakoitavissa ja rutiininomaisissa tilanteissa, mutta aikapaineessa tai hyvin tärkeissä kohtaamisissa kuten institutionaalisessa vuorovaikutuksessa he positioivat itsensä englannin kielen puhujiksi.

Kielen oppimiseen kytkeytyvä toimijuus ilmeni ennen kaikkea siten, että osallistuja näki vuorovaikutustilanteen tarjoumana eli kielen oppimisen mahdollisuutena ja otti suomenoppijan position. Suomen kielen harjoittaminen vuorovaikutuksessa vaati kuitenkin puhekumppanin oikea-aikaista tukea, esimerkiksi puheen mukauttamista ja toistoa. Näin ollen puhekumppanilla oli suuri merkitys kielen oppijan toimijuuden kannalta: puhekumppanin tarjoama tuki rakensi osallistujan toimijuutta, mutta englannin kieleen vaihtaminen rajoitti toimijuutta.

ASIASANAT: kielivalinnat, korkeakoulutetut maahanmuuttajat, positiointi, suomi toisena kielenä, toimijuus, vuorovaikutus

Artikkeli on osa tekijän väitöskirjatutkimusta, jonka ohjaajina toimivat FT, professori Riikka Alanen ja FT, yliopistotutkija Heidi Vaarala Jyväskylän yliopistosta.

Johdanto

Viime vuosina maahanmuuttajien määrä Suomessa on lisääntynyt merkittävästi ja samaan aikaan on käyty keskustelua suomen kielen osaamisen tarpeellisuudesta esimerkiksi työelämässä. Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen pian päättävät korkeakoulutetut maahanmuuttajat eli Suomessa asuvat henkilöt, jotka ovat syntyneet ulkomailla ja suorittaneet korkeakoulututkinnon tai -opinnoita muualla kuin Suomessa. Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on vuoden kestävän koulutuksen aikana saavuttaa toimiva peruskielitaito eli Eurooppalaisen viitekehyksen taitotaso B1.1 (OPH 2012). Suomen kielen oppiminen edellyttää aktiivista kielen käyttämistä vuorovaikutustilanteissa, ja koulutuksessa oppijoita rohkaistaan puhumaan suomeksi mahdollisimman paljon koulutuksen ulkopuolella. Lisäksi kotoutumiskoulutusta on pyritty kytkemään entistä enemmän työelämään kielen käyttämisen lisäämiseksi ja työllistymisen vauhdittamiseksi (ks. esim. Ala-Kahuoma ym. 2018).

Monia kieliä osaavan maahanmuuttajan on vuorovaikutustilanteessa valittava, millä kielellä keskustelea. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien suomen kielen käyttämiseen vaikuttaa englannin kielen osaaminen, ja ulkomaalaistaustaisesta väestöstä nimenomaan korkeakoulutetut henkilöt osaavat suomea heikoimmin (Nieminen & Larja 2015, 46). Korkeakoulutetut työllistyvät usein monikieliseen työympäristöön, ja englanti valikoituu helposti yhteiseksi kieleksi suomalaisen keskustelukumppanin kanssa myös vapaa-ajalla. Englannin kielen käyttämistä määrittää osaltaan suomalaisten innokkuus harjoitella kieltä, sillä Leppäsen ym. (2009) tutkimuksessa todetaan suomalaisten puhuvan mielellään englantia aina tilaisuuden tarjoutuessa. Vaikka

suomen kielen oppiminen ei ole suomalaisessa yhteiskunnassa menestymisen edellytys, myös monikielisillä työpaikoilla on usein tehtäviä ja tilanteita, jotka vaativat suomen kielen osaamista (Komppa, Lehtimaja & Rautonen 2017). Siten hyvä suomen kielen taito parantaa työnsaantimahdollisuuksia ja kielitaidon uupuessa aiemmin hankittu koulutus ja osaaminen voivat jäädä hyödyntämättä.

Korkeakoulutettuna Suomeen saapuneiden maahanmuuttajien suomen kielen käyttämistä on tutkittu vasta vähän. Yliopistojen opinäytetöiden lisäksi kielitaitoa on tarkasteltu Sunin (2010) ja Tervolan (2017) artikkeleissa sekä Strömmerin (2017) väitöskirjassa. Myös kansainvälisesti korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielitaitoa on tutkittu vähän matalammin koulutettuihin verrattuna (Braun 2010). Kanadassa Cervatiuc (2009) on tutkinut ammatillisesti menestyneitä, kieltä onnistuneesti oppineita korkeakoulutettuja maahanmuuttajia ja Deters (2011) opettajina työskentelevien maahanmuuttajien ammatillisen kielen ja kulttuurin omaksumista.

Tässä artikkelissa tarkastelen korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalintoja pääasiassa suomen ja englannin kielen välillä. Tutkimuksen aineiston olen rajannut koskemaan osallistujien haastatteluisia ilmenneitä kokemuksia koulutuksen ulkopuolisista vuorovaikutustilanteista suomenkielisen puhelukumppanin kanssa. Artikkelin teoreettisena viitekehyksenä toimivat sosiokulttuurinen ja ekologinen näkökulma, joissa kielen käyttäminen nähdään sekä yksilöstä että ympäristöstä riippuvana ilmiönä (ks. esim. Lantolf 2000; von Lier 2004); suomen kielen käyttämiseen vaikuttavat siis osallistujan lisäksi puhelukumppani ja konteksti. Seuraavaksi esittelen artikkelin teoreettisen taustan, jonka muodostavat positiointiteoria sekä sosiokulttuurinen ja ekologinen näkemys toimijuudesta,

tarjoumista ja oikea-aikaisen tuen merkityksessä kielen oppimisessa.

Positio, toimijuus, tarjouma ja tuki

Tässä tutkimuksessa hyödynnän positiointiteoriaa, jonka Davies ja Harré (1990) sekä van Langenhove ja Harré (1999) kehittivät korvaamaan staattisen roolin käsitteen vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Harrén ym. (2009, 10) mukaan positiointi tarkoittaa sitä, miten yksilö asemoi itsensä vuorovaikutuksessa; positiot ovat tilannesidonnaisia, hetkellisiä ja ne luodaan keskustelussa. Bamberg (2004, 135–136) toteaa, että positioinnin avulla voi tarkastella yksilön itsensä ottamaa positiointia suhteessa ympäröivään maailmaan sekä ulkopuolelta yksilöön kohdistuvaa positiointia (ks. myös Kukkonen 2011, 88). Positiot vuorovaikutuksessa voivat olla siis itse otettuja tai puhekumppanin antamia. Kun henkilö positioi itsensä, hän positioi samalla keskustelukumppaninsa, joka voi hyväksyä annetun position tai vastustaa sitä (Bamberg 2004, 136; van Langenhove & Harré 1999, 20–22).

Viime aikoina suosituksi tutkimuskohteeksi eritieteenoilla, esimerkiksi kasvatustieteessä, on noussut toimijuus (Eteläpelto ym. 2013). Myös kielitieteessä toimijuus kiinnostaa tutkijoita, sillä sitä pidetään keskeisenä tekijänä kielen oppimisessa (Miller 2010, 465). Van Lierin (2004, 2008) edustaman ekologisen lähestymistavan lisäksi ympäristön ja tilanteen suhde toimijuuteen on nostettu esiin sosiokulttuurisissa (ks. esim. Lantolf 2000) ja dialogisissa (ks. esim. Dufva & Aro 2015) näkökulmissa toimijuuteen. Van Lier (2008, 171) määrittelee toimijuuden yksilön toimintapotentiaaliksi, johon vaikuttavat tilannetekijät. Kuten Dufva ja Aro (2015) toteavat, toimijuus on dynaamista ja tilanteisesti vaihtelevaa. Toimijuus liittyy positiointiin:

yksilön tietoinen itsensä positiointi edellyttää aktiivista toimijuutta ja toisaalta toimijuutta vaatii ulkopuolelta annetun position vastustaminen (Bamberg 2004, ks. myös Skinnari 2012, 37). Tässä artikkelissa käytän positiointiteoriaa analyysin välineenä ja tarkastelen, millaisia positioita osallistujat haastatteluaineistossa ottivat. Toimijuuden puolestaan määrittelen siten, miten aktiivisesti yksilö vuorovaikutuksessa rakentaa omaa positiotaan. Pohdinta-luvussa käsittelem, miten osallistujan toimijuus tulkintani mukaan ilmenee positioiden kautta.

Ekologisessa näkökulmassa kielen oppimiseen keskeistä on tarjouman käsite, jolla tarkoitetaan kielen oppijan ympäristössään havaitsemia oppimisen mahdollisuuksia. Oppija tarttuu tarjoumaan, mikäli kokee sen itselleen merkitykselliseksi ja käyttää sitä oman oppimisensa resurssina. (van Lier 2004.) Kielen oppimisen kannalta positiot, toimijuus ja tarjoumat ovat yhteydessä toisiinsa, sillä tarjouman hyödyntäminen vuorovaikutuksessa edellyttää aktiivista toimijuutta ja positioitumista kielenoppijaksi.

Ympäristön tarjoama oikea-aikainen tuki (scaffolding) on kielen oppimisessa olennaista (van Lier 2004). Näkemys puhekumppanin tukemisesta vuorovaikutuksessa perustuu Vygotskyn (1978, 86) ajatukseen lähikehityksen vyöhykkeestä, joka on oppijan itsenäisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen vyöhyke; taito ei vielä onnistu itsenäisesti, vaan tuetusti toisen henkilön avustuksella. Oikea-aikaisen tuen tarjoaminen vuorovaikutuksessa edistää puhekumppanin suomen kielen oppimista (ks. esim. Suni 2008).

Aikuiset maahanmuuttajat vuorovaikutuksessa

Kun maahanmuuttaja opettelee suomen kieltä Suomessa, se on hänelle toinen kieli eli kieli, joka opitaan kohdekielissä ympäristössä. Van Lierin ekologisen oppimiskäsityksen mukaan kielen oppiminen on tilanteista eli kieltä opitaan, kun sitä käytetään merkityksellisin tavoin arkielämän tilanteissa (van Lier 2004, 56). Siten toisen kielen puhujien kielivalinnat arkisissa vuorovaikutustilanteissa suomenkielisten kanssa ovat kielen oppimisen kannalta keskeisiä.

Kielivalintoihin vuorovaikutuksessa vaikuttavat monet tekijät. Kielivalintoja työyhteisössä tutkineen Jäppisen (2011) mukaan merkittävä seikka kieltä valittaessa oli aikapaine ja toisen kielen puhujat turvautuivat Englantiin nopeutta edellyttävissä tilanteissa. Henryn (2015) maahanmuuttajien kielivalintoja viranomaiskontakteissa käsittelevässä tutkimuksessa Ruotsissa osa osallistujista käytti viranomaisten kanssa Englantia, koska se helpotti asioiden hoitamista. Toisaalta monet maahanmuuttajat valitsivat viestintäkieleksi ruotsin, sillä he näkivät kohtaamiset oppimismahdollisuuksina ja tilaisuuksina osoittaa integroitumistaan yhteiskuntaan (Henry 2015).

Työympäristössä tehdyistä tutkimuksista ilmenee työn luonteen vaikuttavan siihen, millaista vuorovaikutusta ja kielen oppimisen mahdollisuuksia työympäristössä esiintyy: tutkimusten perusteella suorittavaa työtä, esimerkiksi siivoustyötä tekeväälle maahanmuuttajalle tarjoutui vain vähän mahdollisuuksia kohdekieliseen vuorovaikutukseen työympäristössään (Sandwall 2013; Strömmer 2017) kun taas vuorovaikutusta vaativissa tehtävissä, kuten sairaanhoitajan ammatissa, kielitaito kehittyi ympäristöstä saadun tuen avulla (Kela & Komppa 2011; Sahradyan 2017; Virtanen 2017). Toi-

saalta Partanen (2013) toteaa työyhteisön vaikuttavan siihen, millaisia kielenoppimismahdollisuuksia työpaikalla esiintyy ja tarjoumien hyödyntämisen olevan kiinni maahanmuuttajatyöntekijän omasta aktiivisuudesta (ks. myös Strömmer 2017). Myös maahanmuuttajataustaisten lääkäreiden kielitaidon riittävyttä tarkastelleen Tervolan (2017) mukaan kielitaidon kehitys riippuu sekä lääkärin omasta asenteesta että työyhteisön tuesta.

Suomen kielen oppimista keskusteluvuorovaikutuksessa käsittelevissä keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa nouseekin esiin keskustelukumppanin merkitys: kieltä opitaan vuorovaikutuksessa puhekumppanin tuella (Kuruhila 2003; Lilja 2010; Suni 2008). Kielen harjoittelu vuorovaikutuksessa riippuu kuitenkin keskustelukumppanin suhtautumisesta. Esimerkiksi Kurhilan (2006) maahanmuuttajien vuorovaikutustilanteita Kelan toimistossa käsittelevän tutkimuksen mukaan virkailijat eivät aktiivisesti pyrkineet tukemaan asiakasta kielellisesti, vaan päähuomio oli keskustelun etenemisessä. Toisaalta Tanttu (2017) haastatteli tutkimukseensa Kelan virkailijaa, joka kertoi rakentavansa luottamusta nimenomaan tukemalla asiakkaan suomen kielen käyttämistä.

Maahanmuuttajien vuorovaikutusta suomalaisten kanssa on tutkittu myös tarkastelemalla vuorovaikutussuhteita, joista puhutaan silloin, kun henkilöiden välinen kanssakäyminen on jatkuvaa (Kokkonen 2010, 20). Pakolaisten vuorovaikutussuhteita tutkineen Kokkosen (2010) mukaan vuorovaikutussuhteet suomalaisten kanssa olivat heikkoja eli epäsäännöllisiä ja rajoittuivat tiettyihin toimintoihin kuten esimerkiksi suhteet opettajiin, viranomaisiin tai naapureihin. Maahanmuuttajien läheisiä vuorovaikutussuhteita, esimerkiksi kulttuurien välisiä parisuhteita koskevissa tutkimuksissa

on nostettu esiin kielen aiheuttamat ongelmat parisuhteen vuorovaikutukselle – kielen kautta syntyneet väärinymmärrykset ovat tyypillisiä, koska ainakin suhteen toinen osapuoli käyttää viestinnässä kieltä, joka ei ole hänen äidinkieltensä (Cools 2011; Sirkkilä 2005). Toisaalta Pietikäisen (2017) tutkimuksen mukaan englantia yhteisenä kielenä puhuvat parit hyödynsivät monikielisiä käytänteitä välttääkseen ongelmia: parien vuorovaikutuksessa koodinvaihtoa käytettiin eniten oppimis- tai opetustarkoituksiin ja se kohdistui erityisesti sanojen selittämiseen.

Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia kielivalintoihin liittyviä positioita on havaittavissa korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kertomissa vuorovaikutuskokemuksissa ja mitkä tekijät kielivalintoihin vaikuttavat. Lähestyn analyysissä haastatteluaineistoa position käsitettä hyödyntäen. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan positioituminen riippuu paitsi henkilöstä itsestään myös ympäristöstä eli ympäristö voi sekä tukea että rajoittaa eri kielten käyttämistä.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia kielivalintoihin liittyviä positioita ilmenee korkeakoulutettujen maahanmuuttajien haastatteluissa?
- 2) Mitkä tekijät korkeakoulutettujen maahanmuuttajien haastattelujen perusteella vaikuttavat kielivalintoihin?

Tutkimuksen aineisto koostuu 17 osallistujan teemahaastattelusta, jotka tehtiin touko-elo-kuussa 2017. Haastateltavat opiskelivat aikuisen maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa pääkaupunkiseudulla ja heillä oli oman ilmoituksensa mukaan korkeakoulututkinto tai -opintoja. Haastatteluhetkellä osallistujat olivat

opiskelleet kotoutumiskoulutuksessa 10–11 kuukautta ja heidän suomen kielen taitonsa oli tasolla A2.2–B1.2. Kotoutumiskoulutukseen sisältyy vähintään kuuden viikon mittainen työharjoittelu, jota haastateltavat suorittivat haastatteluhetkellä lukuun ottamatta yhtä osallistujaa, Celiaa, joka oli juuri lopettanut työharjoittelunsa.

Taulukosta 1 ilmenee osallistujien peitenimi, sukupuoli, kotimaa, äidinkieli, ikä, Suomessa asumisen pituus haastatteluhetkellä sekä suomalainen kumppani. Osallistujat osasivat äidinkieltensä ja suomen kielen lisäksi ainakin yhtä vierasta kieltä ja kaikki puhuivat sujuvasti englantia.

Puolistrukturoidut teemahaastattelut vaihtelivat kestoltaan 53 minuutista 142 minuuttiin, ja haastatteluaineiston yhteenlaskettu kesto oli 23 tuntia 48 minuuttia. Haastattelin osallistujat itse ja he saivat valita, puhuvatko haastattelussa suomea vai englantia. Kaksi haastattelua käytiin lähes kokonaan suomeksi, kahdeksan haastattelua englanniksi ja seitsemässä haastattelussa kielinä olivat sekä suomi että englanti. Haastatteluteemojen käsittelyjärjestys vaihteli keskustelun mukaan. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti; litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 214 sivua. Tässä artikkelissa hyödynän aineistoa siltä osin, kun siinä käsitellään vuorovaikutusta suomenkielisten kanssa.

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tämän aineiston analyysin tarkoituksena oli edesauttaa tutkittavan ilmiön ymmärtämistä osallistujien kokemana ja kertomana (ks. Eskola & Suoranta 2001). Tutkimusote oli teoriaohjaava sisällönanalyysi eli aineiston pelkistäminen, teemoittelu ja käsitteellistäminen tapahtuivat teorian ja aineiston vuoropuhelun kautta (Tuomi & Sarajarvi 2009). Tutkimuskysymysten muodostamista ja aineiston analyysia ohjasivat

käsitykset positioista sekä toimijuudesta ja niiden keskinäisestä suhteesta. Aluksi luin aineiston useaan otteeseen. Sen jälkeen analysoin aineiston teemoittelun avulla eli etsin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta oleellisia sekä usein toistuvia teemoja, joita ryhmittelin ja tarkastelin yksityiskohtaisesti teorian tarjoamien käsitteiden kautta. Haastatteluaineistoa tarkasteltaessa on syytä pitää mielessä, että haastattelija ohjaa kysymyksillään haastattelua tiet-

tyyn suuntaan ja rakentaa merkityksiä yhdessä haastateltavan kanssa (Silverman 2010). Lisäksi haastateltavien kertomat kokemukset ovat osallistujien subjektiivisia tulkintoja tapahtuneesta eivätkä luonnollista vuorovaikutusaineistoa. Positiointiteoriaa on kuitenkin aiemmin hyödynnetty myös haastatteluaineiston analyysissä (esim. Miller 2010).

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistujat

Nimi	Sukupuoli	Kotimaa / äidinkieli	Ikä	Suomessa asuminen	Suomalainen kumppani
Alina	nainen	Venäjä / venäjä	30-39	22 kk	x
Anna	nainen	Venäjä / venäjä	30-39	8 kk	x
Bianca	nainen	Espanja / espanja	20-29	21 kk	x
Celia	nainen	Brasilia / portugali	30-39	14 kk	
Christina	nainen	Espanja / espanja	30-39	23 kk	
Daniela	nainen	Bulgaria / bulgaria	20-29	21 kk	
Emilija	nainen	Kroatia / kroatia	30-39	13 kk	x
Eric	mies	Iso-Britannia / englanti	30-39	21 kk	x
Irina	nainen	Venäjä / venäjä	20-29	13 kk	
Jelena	nainen	Venäjä / venäjä	50-59	19 kk	
Lin	nainen	Kiina / kiina	20-29	28 kk	x
Miguel	mies	Kuuba / espanja	40-49	17 kk	x
Rashid	mies	Pakistan / pashtu	30-39	16 kk	x
Rita	nainen	Iran / farsi, persia	20-29	14 kk	
Rosa	nainen	Filippiinit / filipino	20-29	10 kk	x
Sanja	nainen	Serbia / serbia, kroatia	30-39	19 kk	x
Sofia	nainen	Venezuela / espanja	20-29	18 kk	x

Tulokset

Tässä luvussa käsittelen aineistossa ilmenneitä kielivalintoihin liittyviä positioita korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kertomissa vuorovaikutuskokemuksissa asiointitilanteissa, työharjoittelussa sekä kumppanin, kumppanin perheen sekä muiden suomenkielisten kanssa. Aineistosta nousi esiin kolme keskeistä positiota: suomen kielen käyttäjä, englannin kielen käyttäjä ja suomenoppija.

Eskildsenin ja Theodórsdóttirin (2017, 151) mielestä ei ole tarpeen jaotella kielen käyttämistä, harjoittelemista ja oppimista, sillä kielen oppija tekee kaikkia toimintoja samanaikaisesti. Tässä artikkelissa erotan kuitenkin analyysin tasolla suomen kielen käyttäjän ja suomenoppijan positiot toisistaan; tulkintani mukaan suomen kielen käyttäjän ja suomenoppijan positiot eroavat siten, että suomenoppijan positiossa osallistuja pyrkii valjastamaan puhekumppaninsa kielen oppimisen tukijaksi.

Suomen kielen käyttäjän ja suomenoppijan positoiden lisäksi tarkastelen, missä tilanteissa osallistuja hylkää kokonaan suomen kielen käyttämisen ja ottaa englannin tai muun kielen käyttäjän position. Aineistossa ilmeni jonkin verran osallistujien äidinkielen sekä venäjän, espanjan ja saksan käyttämistä, mutta pääsääntöisesti kielivalinta tapahtui suomen ja englannin välillä. Seuraavaksi tarkastelen, miten positiot toteutuvat haastatteluaineistossa osallistujien toiminnan tuloksena ja toisaalta vuorovaikutuskumppanin toiminnassa.

Suomen ja englannin kielen käyttäjän positiot

Kun suomea toisena kielenä käyttävä puhuja kohtaa suomenkielisen vuorovaikutuskumppanin, hänen on valittava, mitä kieltä tämän

kanssa käyttää. Kaikki tutkimukseen osallistujat kertoivat käyttävänsä suomea yksinkertaisten asioiden hoitamiseen esimerkiksi kaupassa tai kahvilassa. Toisin sanoen he ottivat suomen käyttäjän position tilanteissa, jotka olivat rutiininomaisia ja ennakoitavissa. Oheisessa esimerkissä Sanja kertoi käyttäneensä suomea tilanteissa, joissa hän pystyi ennakoimaan kysymykset ja osasi vastata niihin.

Sanja: Well in everyday situations my rhythm is like that, I'm going for example to the store or café for a coffee restaurant for lunch and then it is not a problem because then I know what to expect. What kinds of questions; do you have Plussa Kortti, or do you want something else or something like that, so that is easy. In everyday situations I don't have so much trouble to manage those but for example if I go for shopping and if I need to ask for a size of some clothes or something then it comes, I'm choosing always easier way to handle it.

Haastattelija: In English?

Sanja: I know I'm bad like that but I mean it just feels easier and then everything what I can finish easier way I'm taking that attitude to finish as soon as possible.

Suomen kielen käyttäjän position ottaminen onnistui helppoissa arkipäivän tilanteissa, mutta asiasisällön muuttuessa monimutkaisemmaksi Sanja kertoi monien muiden osallistujien tavoin käyttävänsä englantia. Hänen mukaansa syitä englannin kielen käyttöön ovat helppous, kätevyys ja nopeus. Sanjan toteamus ”I know I'm bad like that” voidaan nähdä kaikuna kotoutumiskoulutuksesta, jossa oppijoita rohkaistaan käyttämään kieltä mahdollisimman paljon. Sanja havaitsi haastavammat tilanteet mahdollisuuksina oppia kieltä, mutta jätti ne hyödyntämättä ja otti itselleen helpomman englannin käyttäjän position.

Myös monet muut osallistujat kertoivat käyttävänsä englantia silloin, kun vuorovaikutus-tilanteen sisältö koettiin haastavaksi tai hyvin tärkeäksi. Esimerkiksi institutionaalisia keskusteluja viranomaistahojen, kuten Kelan tai TE-toimiston virkailijoiden kanssa osallistujat eivät nähneet tilaisuuksina käyttää suomea, vaan lähes kaikki vastaajat ilmoittivat käyttävänsä näissä kohtaamisissa englantia tai omaa äidinkieltään välttääkseen väärinymmärryksiä puolin ja toisin. Kuten Kurhila (2006) toteaa, institutionaalisessa keskustelussa maahanmuuttaja kohtaa kaksinkertaisen epäsymmetrian: kielikysymysten lisäksi hänen pitää ymmärtää institutionaalisen keskustelun luonne ja vaikeaselkoiset termit. Tässä aineistossa osallistujat pyrkivät tasapainottamaan epäsymmetriaa käyttämällä englantia tai omaa äidinkieltään.

Kaikki osallistujat suorittivat työharjoitteluaan ympäristössä, missä työn luonne periaatteessa mahdollisti suomen kielen harjoittamisen eli he olivat vuorovaikutuksessa työkavereiden tai asiakkaiden kanssa. Aineiston perusteella monet osallistujat kokivat, että kielen valinta vuorovaikutuksessa oli usein heistä itsestään kiinni ja määrittyi sen mukaan, minkä kielenkäyttäjän position he itse ottivat. Esimerkiksi Rosa koki pystyvänsä vaikuttamaan siihen, mitä kieltä työkaverit puhuivat hänelle työharjoittelussa: ”Jos haluan keskustella englantia kaikki puhuvat englantia mutta jos mä käytän suomea, suomea”.

Haastateltavin kokemuksissa ilmeni positioinnin tilanteisuus eli puhutut kielet vaihtelivat tilanteesta ja henkilöstä riippuen. Esimerkiksi työpaikalla tilanteen luonne, tehtävän vaativuus ja sisältö vaikuttivat siihen, kuinka täydellisesti puhekuppanin puhetta täytyi ymmärtää (ks. myös Jäppinen 2011). Tässä aineistossa tilanteisuus ilmeni muun muassa siten, että vaikka osallistuja pääsääntöisesti pyrki käyttämään

suomea mahdollisimman paljon, esimerkiksi arkkitehtitoimiston asiakastapaamisessa ei ollut sijaa väärinymmärryksille eikä suomen kielen käyttäjäksi positioituminen mahdollista. Englannin tai muun yhteisen kielen käyttämistä työpaikalla perusteltiin juuri väärinymmärrysten välttämiseksi ja halulla ymmärtää kaikki itseä tai työtä koskevat seikat.

Tutkimukseen osallistuneista kaikkiaan yhdellätoista oli suomalainen kumppani ja useimmissa parisuhteissa suhteen yhteiseksi kieleksi oli muodostunut englanti. Merkittävä syy englannin kielen käyttämiseen oli tunne tasa-arvosta parisuhteessa, sillä esimerkiksi Alina ja Lin kertoivat tuntevansa itsensä lapseksi puhuesaan suomea puolisolleen. Sen sijaan englannin kieltä käyttämällä osallistujat kokivat olevansa tasa-arvoisia kumppaneita. Myös ystävyys-suhteissa suomalaisen kanssa osallistujat käyttivät pääsääntöisesti englantia joko omasta tahdostaan tai ystävien valitsemana. Esimerkiksi Eric ei halunnut positioida ystäviään suomen kielen opettajaksi: “When they meet with me to go for beer for example I want it to be a fun occasion. I don’t want it to be like teaching and idiot how to speak.”

Eskildsen ja Theodórsdóttir (2017, 149) viittaavat islantilaisten tapaan vaihtaa kieli englanniksi keskustelussa kakkoskielisen puhujan kanssa. Myös tässä tutkimuksessa kaikki osallistujat olivat joutuneet tilanteisiin, joissa he positioivat itsensä suomen kielen käyttäjäksi ja aloittivat keskustelun suomeksi, mutta puhekuppani vaihtoi kielen englanniksi. Usein haastateltava hyväksyi annetun englannin kielen käyttäjän position ja luopui suomen kielen käyttäjän positionaan, koska koki englanniksi puhumisen olevan helpompaa ja nopeampaa.

Haastatteluissa ilmeni, että osallistuja saattoi myös vastustaa annettua englannin kielen käyt-

täjän positiota ja jatkaa keskustelua suomeksi. Aineistosta ilmeni positioiden tilannesidonaisuus, dynaamisuus ja määrittäminen kontekstissa. Tulkinta puhekumppanista ja tilanteesta vaikuttavat käyttäytymiseen, kuten Alinan kuvailemat tilanteet osoittavat:

Alina: joo joo esimerkiksi minä puhun suomen suomea en muista kenen kanssa kadulla esimerkiksi tai kaupassa ja sitten minä teen minä teen vihreitä ja sitten se henkilö alkaa puhua englanniksi koska hän oli vähän stressinen tai vihainen kun minä puhun ei tosi hyvä suomea.

Haastattelija: Mitä sinä teit, puhuitko vielä suomeksi?

Alina: No ei se oli kerta minä puhun englanniksi.

Haastattelija: Okei, sinä vaihdoit kielen.

Alina: Joo koska okei sinä haluat sinua ei oo aikaa. (--)

Haastattelija: Mitä jos joku asiakas tai torilla joku myyjä vastaa sinulle englanniksi, mitä sinä teet?

Alina: Minä vastaan suomeksi tai kysyn suomeksi tai tehdä että olen hullu että en ymmärrä mitään.

Ensimmäisessä tilanteessa Alina luopui suomen kielen käyttäjän positiostaan aikapaineen ja puhekumppanin ärtymyksen vuoksi. Toisessa esimerkissä hän kuitenkin kertoi teeskennelleensä ymmärtämätöntä ja jatkaneensa puhetta suomeksi eli hän vastusti puhekumppanin tarjoamaa uudelleen positiointia ja pitäytyi suomen kielen käyttäjän positiossaan.

Suomenoppijan positio itse otettuna

Seuraavaksi tarkastelen suomenoppijan positiota, joka aineiston perusteella eroaa kielen käyttäjän positiosta siten, että suomenoppijan positiossa osallistuja tarvitsee puhekumppanin oikea-aikaista tukea. Haastatteluaineistossa ilmeni monia tilanteita, joissa osallistujat näkivät sisällöltään vaativamman vuorovaikutus-

tilanteen tarjoumana eli oppimisen mahdollisuutena, positioivat itsensä suomenoppijaksi ja samalla vuorovaikutuskumppanin kielen oppimisen tukijaksi. Osa osallistujista kertoi ilmaisevansa puhekumppanilleen haluavansa harjoitella suomea ja pyytävänsä suoraan tai epäsuorasti tukea tilanteesta selviämiseen. Tällainen kielisopimus (ks. Eskildsen & Theodórsdóttir 2017) kävi ilmi Jelenan kuvauksessa asiointitilanteesta vaatekaupassa:

In the shops it's quite hard because most of the shop assistants speak English and some of them speak Russian and they immediately see that you're not a Finn, immediately. You say first and they know by your accent or something that you're not a Finn so they address you in English or in Russian which is not good. When I say please "puhu suomea minulle" and they start puhua suomea but at some point I can't explain what I want because I want to say white, small, big, smaller than I need or longer or shorter or something. I'm looking for words and they prompt in English, they do not prompt in Finnish. When they say it in English and I understand it, I say: "And now say the same in Finnish." It can only be done when she's not in a hurry and there are no other people there.

Kertomuksesta ilmeni, että suomen kielen käyttäminen asiointitilanteessa ei ollut Jelenan mielestään helppo tehtävä, vaan "it's quite hard". Ensinnäkin Jelenan täytyi vastustaa myyjän antamaa positiota englannin tai venäjän käyttäjänä; hänen piti positioida itsensä suomen kielen käyttäjäksi ja pyytää myyjää puhumaan itselleen suomea. Seuraava uudelleenpositiointia vaativa tilanne tuli, kun Jelena ei löytänyt tarvittavaa sanaa suomeksi ja myyjä kertoi sen englanniksi. Jelena otti suomenoppijan position ja pyysi myyjää sanomaan sanan uudelleen suomeksi. Jelena totesi tilannetekijöiden vaikuttavan position valintaan: tuen pyytäminen onnistuu, jos myyjä ei ole kiireinen. Esimerkistä

ilmeni myös, kuinka arkikeskustelussa kielen oppiminen ja muu vuorovaikutustoiminta kietoutuvat yhteen: kieltä opitaan käyttämällä sitä arkielämän tilanteissa (ks. Lilja 2010).

Kotoutumiskoulutuksessa työharjoittelu on lähtökohtaisesti kieliharjoittelu ja usein kielisopimus on tehty jo ennen työharjoittelun alkamista; esimerkiksi esimiehen kanssa on sovittu, että hän puhuu harjoittelijalle suomea. Sunin (2010, 52) mukaan työkavereilta saatu tuki on erittäin tärkeää viestintätilanteissa sekä kielenoppimisessa (ks. myös Kela & Komppa 2011, 186, Partanen 2013; Strömmer 2017). Myös tämän aineiston valossa lähes jokaisella työpäikällä oli henkilöitä, jotka tukivat osallistujan suomen kielen käyttämistä ja useat haastateltavat kokivat työharjoittelun kehittäneen heidän suomen kielen taitoaan.

Monet osallistujat työskentelivät asiakaspalvelutehtävissä, jolloin päätös suomen kielen käyttämisestä oli tehtävä jokaisessa vuorovaikutustilanteessa. Esimerkiksi Anna ja Rashid kertoivat päättäneensä puhua asiakkaiden kanssa aina suomea, jotta voisivat harjoitella kieltä mahdollisimman paljon. Positioiden dynaamisuus sekä kontekstisidonnaisuus näkyivät lentokentällä työskennelleen Biancan kertomuksessa. Hän totesi tarkkailevansa asiakasta ja positioivansa itsensä suomenoppijaksi, jos tilanne tuntui sopivalta:

If it's a Finnish customer who seems like, like don't have much rush then I'll try. I always say that I'm not a good speaker, I don't speak very good, so if they're able to speak slower with me or if so I'll try. If not and they say they're in a rush or whatever then I speak English. (-) Ihmiset on open to help. Very good. I really appreciate it if they can.

Kun asiakas ei vaikuttanut kiireiseltä, Bianca positioitui suomenoppijaksi, kertoi asiakkaille

haluavansa harjoitella suomen kieltä ja pyysi heitä puhumaan hitaammin. Hän koki asiakkaiden auttavan mielellään ja arvosti heidän apuaan. Aina puhekuppani ei kuitenkaan halunnut toimia kielen oppimisen tukijana. Kuten Jäppinen (2011) toteaa, työympäristössä aikapaine vaikuttaa kielen valintaan, ja asiakkaiden ollessa kiireisiä Bianca kertoi jatkavansa asiointia englanniksi. Myös monet muut osallistujat kertoivat kiireen vaikuttavan siihen, pystyikö työtilanteessa harjoittelemaan suomea. Oma tulkinta tilanteen sopivuudesta ja asiasäilyksen haastavuudesta rajoittivat suomenoppijan position ottamista. Esimerkiksi Miguel käytti asiakaspalvelussa englantia, sillä hän halusi näyttää ammattilaiselta ja koki, ettei asiakkaan tehtävä ole opettaa hänelle suomea. Toisaalta aineistossa ilmeni monia esimerkkejä, joissa osallistujat näkivät vuorovaikutustilanteen tarjoamana ja positioivat itsensä suomenoppijaksi, mutta puhekuppani ei tarjonnut vuorovaikutuksellista tukea. Tällöin osallistujat kertoivat vaihtaneensa kielen englanniksi.

Parisuhteen yhteinen kieli suomalaisen kumppanin kanssa oli useimmiten englanti ja monessa suhteessa puoliso ei halunnut käyttää suomea osallistujan yrityksistä huolimatta. Kuten Pietikäinen (2014, 11–12) toteaa, parit usein pitäytyvät siinä kielessä, jota suhteessa on alun perin käytetty. Otettu positio suomenoppijana ja kumppanin positioiminen tuen antajaksi ilmeni kuitenkin Ericin haastattelussa:

Minä sanoin tyttöystävän kanssa että meidän täytyy puhua suomeksi asunnossa kotona. Ja oli, oli vaikea. Ja yksi kerta hän, hän ei halunnut puhua suomeksi koska on vaikea minulle mutta on vaikea hänelle myös. Joo. Mutta ja sitten, hän sanoi puoli tuntii, half an hour later, she said, it's ok I understand yeah let's speak in Finnish. Yeah. Mutta nyt on helpompi koska hän ymmärrä miten puhua. Ja hän

nyt, hän ymmärrä että ehkä hänen täytyy sanoa yksi vai kaksi tai kolme kertaa sama asia.

Suomenoppijaksi positioituminen parisuhteen vuorovaikutuksessa vaati Ericiltä päättäväisyyttä, sillä kumppani vastusti ensin Ericin antamaa positiota kielen käytön tukijana. Suomen kielen harjoittelu vuorovaikutuksessa edellytti kuitenkin puolisolta puheen mukauttamista, esimerkiksi asioiden toistamista vuorovaikutuksen onnistumiseksi. Puheen mukauttamisen tärkeys ilmenee myös Celian kertomuksessa apteekin asiakaspalvelutilanteesta: ”It depends on the other person too, because if she was not patient, then it wouldn’t work. She was really patient, she spoke slowly and she always asked me do you understand, do you want me to speak this again.” Celia totesi suomen kielen harjoittelamisen vuorovaikutuksessa onnistuneen, kun puhekumppani oli ystävällinen, kärsivällinen, puhui hitaasti ja selkeästi sekä toisti tarvittaessa sanomansa.

Suomenoppijan positio puhekumppanin antamana

Suomenoppijan positio voi olla paitsi osallistujan itsensä myös puhekumppanin antama. Sofian, Rashidin, Annan ja Emilijan kertomissa kokemuksissa parisuhteensa vuorovaikutuksesta ilmeni, että kumppani antoi heille position suomenoppijana eli suomen kielen harjoittelu parisuhteen vuorovaikutuksessa oli ennen kaikkea kumppanin valinta. Esimerkiksi Rashid totesi: ”I got to speak Finnish with my girlfriend as well because she’s so strict about it.” Haastateltavien reaktio annettuun suomenoppijan positioon vaihteli: Rashid mainitsi vastustaneensa aluksi kumppaninsa vaatimusta suomen kielen harjoittelemisesta, mutta hyväksyneensä sen myöhemmin. Lisäksi hän kertoi kumppaninsa tarjoavan vuorovaikutuksellista tukea ja uskoi kielitaitonsa kehittymisen johtu-

van kumppaninsa tuesta ja omistautumisesta: ”The progress I so far made is with her actually because she’s so much into it.” Niin ikään Sofia hyväksyi positionsa suomenoppijana ja arvosti kumppaninsa apua. Sen sijaan Anna torjui edelleen voimakkaasti kumppaninsa antaman positioinnin suomenoppijana ja kertoi vastavaansa tälle suomen sijasta englanniksi, koska ajatteli itsensä ilmaisemisen parisuhteessa olevan suomen kielen harjoittelamista tärkeämpää. Myös Emilija kieltäytyi puhumasta suomea kumppanilleen, koska koki suomen puhumisen vaikeaksi tuttujen ihmisten kanssa. Puolison tarjoaman tuen nähtiin kuitenkin edesauttavan kielen oppimista, ja esimerkiksi Rashid koki oppineensa suomea ennen kaikkea kumppaninsa ansiosta.

Tässä aineistossa kielen oppimisen tukijana korostuivat erityisesti kumppanien äidit, jotka halusivat tietoisesti tukea osallistujien suomen kielen oppimista ja positioivat osallistujan suomenoppijaksi. Useimmat anopit puhuivat hyvin englantia tai saksaa, joten suomen kielen käyttämisen syynä ei ollut yhteisen kielen puuttuminen. Yhdeksän haastateltavaa kertoi avuliaan anoppinsa antamasta tuesta ja vaatimuksesta käyttää suomen kieltä keskustelussa. Esimerkiksi Anna kertoi anoppinsa rohkaisevan häntä käyttämään suomea myös sisällöltään haastavissa keskusteluissa eikä hyväksynyt Annan yritystä käyttää englantia: ”She’s still patiently waiting when I make my mind how to say it in Finnish. Then if I answer her in English she pretends that she hasn’t heard me”. Myös Bianca koki anoppinsa ottaneen position suomen kielen opettajana, ja antaneen hänelle suomenoppijan position: ”It’s true that maybe she’s one of the people who’s tried to teach me the most. (--) I remember when she taught me words, she repeated and repeated and repeated.” Bianca kertoi anoppinsa toistavan sanoja; Sunin (2010) mukaan toisto onkin keskeinen

keskustelukumppanin tukemisen muoto. Tämän tutkimuksen aineistossa ilmeni myös Liljan (2010) havainto, jonka mukaan kakkoskieliset puhujat suuntautuivat oppimaan ennen kaikkea sanastoa arkikeskustelussa. Tämä johtuu siitä, että sanat ovat kielenkäytön ja ymmärtämisen kannalta olennaisia ja äidinkielen puhujat pystyvät vaivattomammin selittämään niiden merkityksiä verrattuna kielen rakenteisiin (Lilja 2010). Kaiken kaikkiaan osallistujat näkivät kumppaniensa äitien toiminnan pääasiassa myönteisenä, hyväksyivät annetun position suomenoppijoihin ja olivat kiitollisia saamastaan tuesta, vaikka suomen puhuminen tuntuikin välillä vaikealta ja uuvuttavalta.

Pohdinta

Tässä artikkelissa olen tarkastellut korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kertomuksia kielivalinnoistaan vuorovaikutustilanteissa ja nostanut aineistosta esiin suomen kielen käyttäjän, englannin kielen käyttäjän sekä suomenoppijan positiot, jotka ilmenivät joko maahanmuuttajien itsensä ottamina tai puhekumppanin antamina. Kielivalintoihin ja positioiden muodostumiseen vaikuttivat maahanmuuttajasta itsestään ja tilanteesta johtuvat tekijät sekä vuorovaikutuskumppanin toiminta. Tuloksista ilmeni, kuinka korkeakoulutetut maahanmuuttajat rakensivat positioitaan oman toimijuutensa kautta: sisällöltään vaativien tilanteiden hoitaminen suomeksi edellytti suomenoppijan position ottamista ja puhekumppanin positioimista kielen oppimisen tukijaksi.

Kielivalintaa vuorovaikutuksessa määrittävät osaltaan tilannetekijät. Itsensä positiointi englannin kielen käyttäjäksi johtui usein aikapaineesta tilanteissa, joissa puhujalla itsellään tai puhekumppanilla oli kiire, sillä asioiden todettiin hoituvan englanniksi nopeammin ja helpommin (ks. myös Jäppinen 2011). Niin

ikään asiasisällön monimutkaisuudella ja tärkeydellä oli merkitystä: rutiinomaisissa ja ennakoitavissa tilanteissa kaikki haastatellut kertoivat käyttävänsä suomea, mutta sisällöltään erityisen hankalat tai oman elämän kannalta tärkeät keskustelut käytiin englanniksi tai omalla äidinkielellä. Samansuuntaisia tuloksia sai Jäppinen (2011) omassa tutkimuksessaan: hän mainitsee suomen kielen käyttämistä edistävänä tekijänä puheen ennakoitavuuden ja puheen aiheiden tuttuuden. Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa, erityisesti Kelassa, korkeakoulutetut maahanmuuttajat ottivat englannin kielen tai oman äidinkielen käyttäjän position väärinymmärrysten välttämiseksi eikä viranomaiskeskusteluja pääsääntöisesti nähty tilaisuuksina harjoitella suomea. Näin ollen tulokset eroavat Henryn (2015) Ruotsissa tekemästä tutkimuksesta, jonka mukaan useat maahanmuuttajat valitsivat ruotsin kielen asioidessaan viranomaisten kanssa.

Haastatteluissa ilmeni positioiden dynaamisuus – positiot ja niihin liittyvät kielivalinnat vaihtelivat tilanteittain tai jopa keskustelun kuluessa. Vaikka henkilö positioi itsensä suomen kielen käyttäjäksi ja aloitti keskustelun suomeksi, keskustelun toinen osapuoli saattoi vastata englanniksi ja antaa maahanmuuttajalle englannin kielen käyttäjän position, jonka tämä hyväksyi tai hylkäsi. Suomen kielen sinnikäs käyttäminen vuorovaikutustilanteessa vaati oppijan toimijuutta ja tarjotun englannin kielen käyttäjän position hylkäämistä.

Tässä aineistossa kielen oppimiseen kytkeytyvä toimijuus ilmeni ennen kaikkea siten, että maahanmuuttaja näki vuorovaikutustilanteen tarjoumana ja otti suomenoppijan position. Tutkimukseni tulokset tukevat näin Eskildsenin ja Theodórsdóttirin (2017, 150) Islannissa tekemää havaintoa, jonka mukaan kielen oppijan täytyi itse olla aloitteellinen pystyäkseen

osallistumaan ja pitääkseen yllä kohdekielistä keskustelua äidinkielen puhujan kanssa. Toisin sanoen korkeakoulutetun maahanmuuttajan toimijuudella oli keskeinen merkitys siinä, kykenikö hän harjoittelemaan suomen kieltä vuorovaikutuksessa suomenkielisen puhujan kanssa. Myös menestyneitä kielenoppijoita tutkineen Cervauticin (2009, 266) mukaan onnistuneessa kielen oppimisessa tärkeää on oppijan toimijuus, joka hänenkin tutkimuksessaan ilmeni muun muassa siten, että oppijat aktiivisesti etsivät ja hyödynsivät mahdollisuuksia käyttää kohdekieltä.

Suomen kielen harjoittelu vuorovaikutuksessa vaati paitsi maahanmuuttajan omaa toimijuutta ja positioitumista suomenoppijaksi, myös ympäristön tarjoamaa tukea. Tuloksista ilmeni, kuinka puhekumppani rakensi vuorovaikutuksessa kielenoppijan toimijuutta oikea-aikaisen tuen avulla. Kuten Suni (2008, 14, 116) toteaa, toisen kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa puhekumppanin tuella kieltä työstäen ja jakaen; puhekumppani tarjoaa oppijan käyttöön omia kieliresursejaan.

Jotta kielen oppiminen vuorovaikutuksessa oli mahdollista, puhekumppanin täytyi hyväksyä annettu positio suomen oppimisen tukijana ja mukauttaa puhettaan, esimerkiksi puhua selkeämmin ja toistaa sanomansa (ks. myös Komppa, Lehtimaja & Rautonen 2017). Tulokset osoittivat, kuinka puhekumppani, kuten anoppi tai puoliso, tuki maahanmuuttajan toimijuutta positioimalla tämän suomenoppijaksi ja vaatimalla jatkuvaa suomen kielen käyttämistä. Samoin kuin Virtasen (2016, 72) tutkimuksessa, myös tässä aineistossa maahanmuuttajan toimijuus kehittyi puhekumppanin tuen kautta, sillä puolison tarjoaman tuen koettiin edesauttavan suomen kielen oppimista.

Toisaalta jos puhekumppani ei tukenut suomenoppijan positiota eli ei mukauttanut puhettaan tai vastasi englanniksi, hän rajoitti toimijuutta. Tällöin maahanmuuttaja vaihtoi kielen usein suomesta englanniksi, jolloin kielen oppiminen vuorovaikutuksessa ei toteutunut. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että maahanmuuttajat kaipaavat suomalaisia ystäviä harjoitellakseen suomea heidän kanssaan (Kokkonen 2010). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää kuitenkin siltä, etteivät läheiset vuorovaikutussuhteet suomalaisten kanssa automaattisesti edistä kielitaitoa, sillä kielen opetteluun vaikuttavat suhteen kuluessa yhdessä rakennetut tavat viestiä: parisuhteen tai ystävyysuhteen yhteistä kieltä voi olla vaikea muuttaa, eikä suomalainen puoliso tai ystävä välttämättä halua positioitua kielenoppimisen tukijaksi.

Mercerin (2012, 42) mukaan sosiaalinen konteksti määrittää, mitä oppimisen mahdollisuuksia on tarjolla, mutta keskeistä on havaitsijan toimijuus suhteessa tarjoumaan eli hyödyntääkö oppija tarjouman vai jättääkö hän oppimistilaisuuden käyttämättä. Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee, että osallistujien välillä oli eroa siinä, miten he tulkitsivat tarjoumia, ja miten he niiden suhteen toimivat eli millaisen position tilanteessa ottivat. Esimerkiksi mahdollisuudet käyttää ja oppia kieltä työharjoittelussa näyttivät johtuvan usein ennen kaikkea henkilöstä itsestään: työharjoittelun asiakaspalvelutilanteissa henkilön omasta toimijuudesta riippui, positioiko hän itsensä englannin kielen käyttäjäksi vai suomenoppijaksi ja hyödynsi tilaisuuden harjoitella suomea. Kaiken kaikkiaan korkeakoulutetut maahanmuuttajat kokivat, että vuorovaikutuksen kieli määrittäytyi usein sen mukaan, minkä position he itse ottivat.

Liljan (2010) ja Sunin (2008) mukaan toisen kielen puhuja pääsee osaksi kieliyhteisöä ar-

kisten kielenkäyttötilanteiden kautta. Kielen käyttäminen vuorovaikutuksessa edellyttää kuitenkin tilanteen sopivuutta, oppijan omaa toimijuutta ja vuorovaikutuskumppanin tukea. Kuten Lilja ym. (2014) toteavat, suomalaisen kieliyhteisön tietoisuutta omasta merkityksestä kielen oppimisen tukijana pitäisi herätellä, sillä suomen kieltä harjoittelevien olisi tärkeää pystyä osallistumaan arjen vuorovaikutustilanteisiin suomeksi (ks. myös Cervatiuc 2009, 268). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella puhekumppanin tuki on edellytys suomen kielen harjoittelemiselle vuorovaikutuksessa ja tärkeä tekijä suomen kielen oppimisen kannalta.

Tässä artikkelissa jänsin osallistujien kieli-valintoja ja toimijuutta positiointiteorian avulla, mikä toi näkyväksi paitsi henkilön oman toiminnan tärkeyden, mutta ennen kaikkea puhekumppanin merkityksen kielen oppijan toimijuuden tukemisessa. Haastattelu oli menetelmänä tarkoituksenmukainen, sillä vaikka osallistujien itsensä kertomat kokemukset eivät saavuttaneet luonnollisten vuorovaikutustilanteiden tarkkuutta, kerrotut tilanteet olivat kuitenkin osallistujille merkityksellisiä ja haastattelussa ilmeni osallistujien tunteet ja tulkinta tapahtuneesta. Koska haastateltavien kielitaito oli haastatteluhetkellä keskimäärin tasolla B1.1 ja monet haastateltavat näkivät haastattelun tilaisuutena harjoitella suomea, suomen kielen käyttäminen rajoitti jossain määrin heidän ilmaisuun ja kerronnan moninaisuutta. Jatkossa olisikin kiinnostavaa yhdistää luonnolliset tilanteet ja haastattelu tarkastelemalla haastattelutilanteen aikana aiemmin nauhoitettuja luonnollisia vuorovaikutustilanteita ja kysymällä haastateltavan tulkintoja näistä tilanteista. Lisäksi pitkittäistutkimuksen keinoin olisi mielenkiintoista selvittää, millaisena kielivalinnat ja toimijuus näyttäytyvät kielitaidon kehityksessä.

Kirjallisuus

- Ala-Kauhaluoma, M., Pitkänen, S., Ohtonen, J., Ramadan, F., Hautamäki, L., Vuorento, M. & Rinne, H. 2018. Monimenetelmäinen tutkimus kotouttamistoimenpiteiden toimivuudesta. Eduskunnan tarkastusvaliokunta 1/2018. Viitattu 20.9.2018. Saatavilla: https://kotouttaminen.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tutkimusmaahanmuuttajien-kotouttamistoimenpiteiden-toimivuudesta-tyollistymisen-nakokulmasta
- Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: Stories, tellings and identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. California: Thousand Oaks, Sage, 135–157.
- Braun, M. 2010. Foreign language proficiency of intra-European migrants: a multilevel analysis. *European Sociological Review*, 26 (5), 603–617.
- Cervatiuc, A. 2009. Identity, good language learning, and adult immigrants in Canada. *Journal of Language, Identity, and Education*, 8, 254–271.
- Cools, C. 2011. Relational dialectics in intercultural couples' relationship. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 171.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, 43–63.
- Deters, P. 2011. *Identity, agency and acquisition of professional language and culture*. New York: Bloomsbury.
- Dufva, H. & Aro, M. 2015. Dialogical view on language learners' agency: Connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches*. Bristol, UK: *Multilingual Matters*, 37–53.
- Eskildsen, S.W. & Theodórsdóttir, G. 2017. Constructing L2 Learning Spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics*, 38 (2), 143–164.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.

- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D. & Sabat, S. R. 2009. Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology* 19 (1), 5–31.
- Henry, A. 2015. Swedish or English? Migrants' experiences of the exchangeability of language resources. *International journal of bilingual education and bilingualism* 19:4, 442–463.
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli* 31:4, 193–214.
- Kela, M. & Komppa, J. 2011. Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja Kieli* 31:4, 173–192.
- Kokkonen, L. 2010. Pakolaisten vuorovaikutussuhteet: Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 143.
- Komppa, J., Lehtimaja, I. & Rautonen, J. 2017. Kansainväliset jatko-opiskelijat ja tutkijat suomen kielen käyttäjänä yliopistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(1). Viitattu 5.10.2018. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kansainvaliset-jatko-opiskelijat-ja-tutkijat-suomen-kielen-kayttajina-yliopistossa/>
- Kukkonen, H. 2011. Positointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 83–103.
- Kurhila, S. 2003. Co-constructing understanding in second language conversation. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kurhila, S. 2006. Maahanmuuttajataustaiset asiakkaat Kelan toimistossa. Teoksessa M.-L. Sorjonen & L. Raevaara (toim.) *Arjen asiointia*. Tietolipas 210. Helsinki: SKS, 285–312.
- Lantolf, J.P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta A., Nikula T., Kytölä S., Törmäkangas T., Nissinen K., Kääntä L., Virkkula T., Laitinen M., Pahta P., Koskela H., Lähdesmäki S. & Jousmäki, H. 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 132.
- Lilja, N. 2010. Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 146.
- Lilja, N., Eloranta, J., Piirainen-Marsh, A. & Saario, J. 2014. Oppija arjen sankarina – Luokasta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja takaisin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(2). Viitattu 17.9.2018. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2014/oppija-arjen-sankarina-luokasta-arjen-vuorovaikutustilanteisiin-ja-takaisin>
- Mercer, S. 2012. The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), 41–59. Viitattu 17.9.2018. Saatavilla: <http://apples.jyu.fi/article/abstract/189>
- Miller, E. R. 2010. Agency in the making. *Adult immigrants' accounts of language learning and work. TESOL Quarterly*, Vol 44, No. 3., 465–487.
- Nieminen, T. & Larja, L. 2015. Suomen tai ruotsin kielitaito vähintään keskitasoa kolmella neljästä ulkomaalaistaustaisesta. *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014*. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 13.3.2018. Saatavilla: http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_003.html
- OPH 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Määräykset ja ohjeet 2012: 1*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 29.9.2018. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf
- Partanen, M. 2013. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaalit diskurssit. Multimodal discourses of participation. AFinLAN vuosikirja 2013*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 55–76.
- Pietikäinen, K. S. 2014. ELF couples and automatic code-switching. *Journal of English as a Lingua Franca* 3(1), 1–26.
- Pietikäinen, K. S. 2017. *English as a lingua franca in intercultural relationships: Interaction, identity, and multilingual practices of ELF couples*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Sahradyan, S. 2017. Learning and maintaining languages in the workplace: migrant NGO practitioners in Finland. Teoksessa J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (toim.) *The Linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. Mouton de Gruyter, 329-334.
- Sandwall, K. 2013. Att hantera praktiken - Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Göteborg: Göteborgs universitetet.
- Silverman, D. 2010. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Third edition. Sage: London.
- Sirkkilä, H. 2005. Elättäjyystä vai erotiikkaa: miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research* 268.
- Skinnari, K. 2012. ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä”: ekologinen näkökulma kielennäköiden oppimiseen peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 188.
- Strömmer, M. 2017. Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 336.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. AFinLAN vuosikirja 2010. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58. Viitattu 11.9.2018. Saatavilla: <https://journal.fi/afinla/article/view/3875>
- Tanttu, T. 2017. ”Sitten uskaltaa kertoa omista asioista enemmän.” – Maahanmuuttaja-asiakkaiden työvoimaneuvojan käsityksiä luottamuksen rakentamisesta asiointikeskustelussa. Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2017. Jyväskylä: Prologos, 24–41.
- Tervola, M. 2017. Työelämän näkökulma maahanmuuttajataustaisten lääkärin kielitaitoon. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 54(3), 196–208.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999: *Introducing positioning theory*. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell: Cambridge, 14–31.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J. P. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 163–186.
- Virtanen, A. 2016. Insights into the agency, positioning and development of professional Finnish language skills of international nursing students. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 10 (2), 63-81. Viitattu 10.9.2018. Saatavilla: <http://apples.jyu.fi/article/abstract/477>
- Virtanen, A. 2017. Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 311.
- Vygotski, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.



III

SUOMEN KIELEN KÄYTTÄMISEEN LIITTYVÄT TUNTEET, KÄSITYKSET JA TOIMIJUUS

by

Mia Scotson 2019

Apples – Journal of Applied Language Studies 13 (3), 107–129

Reproduced with kind permission by Centre for Applied Language Studies,
University of Jyväskylä.

Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus

Mia Scotson, Jyväskylän yliopisto

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

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

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

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

ISSN: 1457-9863

Publisher: Centre for Applied Language Studies

University of Jyväskylä

© 2019: The authors

<http://apples.jyu.fi>

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

1 Johdanto

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

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

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

2 Tutkimuksen taustaa

2.1 Tunteiden määrittely

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

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

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

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

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

2.2 Tunteet ja kielenoppiminen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Tunteet, käsitykset ja toimijuus

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

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

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

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

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

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

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

3 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

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

Tutkimuskysymykset ovat:

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

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

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

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

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

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

4 Tulokset

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

4.1 Suulliseen vuorovaikutukseen liittyvät tunteet

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

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

Esimerkki 1. Anna, haastattelu 1

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

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

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

Esimerkki 2. Sofia, haastattelu 1

Haastattelija: So do you realise your mistakes?

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

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

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

Esimerkki 3. Sofia, haastattelu 1

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

Haastattelija: Can you say why?

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

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

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

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

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

Esimerkki 4. Anna, kirjoitustehtävä

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

Esimerkki 5. Sofia, haastattelu 1

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

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

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

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

4.2 Tunteet ja toimijuus

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

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

Esimerkki 6. Sofia, haastattelu 1

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

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

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

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

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

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

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

Esimerkki 7. Anna, haastattelu 1

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

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

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

Esimerkki 8. Anna, kirjoitustehtävä

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

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

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

Esimerkki 9. Sofia, kirjoitustehtävä ja haastattelu 1

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

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

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

4.3 Muutokset Annan tunteissa, käsityksissä ja toimijuudessa

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

Esimerkki 10. Anna, haastattelu 2

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

Haastattelija: Milloin sä aloit ajatella niin?

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

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

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

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

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

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

Esimerkki 11. Anna, haastattelu 2

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

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

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

4.4 Muutokset Sofian tunteissa, käsityksissä ja toimijuudessa

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

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

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

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

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

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

Esimerkki 12. Sofia, haastattelu 2

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

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

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

5 Pohdinta

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

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

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

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

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

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

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

Kirjallisuus

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

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

- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., & Aro, M. (2018). Revisiting research on learner beliefs: Looking back and looking forward. Teoksessa P. Garrett, & J. M. Cots (toim.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 222–237). New York: Routledge.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language class. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549–566.
- Laakso, S. (2015). Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen, & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning* (s. 91–112). AFinLAN vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Laakso, S. (2018). Rajallinen työmuisti S2-oppijoiden puheenymmärtämisvaikeuksien selittäjänä. *Puhe ja kieli*, 38(4), 181–202.
- Laihiala-Kankainen, S. (1993). *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa: Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (s. 11–30). Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. Teoksessa S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (toim.), *Language learning psychology: Research, theory and pedagogy* (s. 103–118). Basingstoke: Palgrave.
- MacIntyre P. D., & Gregersen, T. (toim.) (2014). Special issue Positive psychology in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2).
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2016). *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61–88.
- MacKenzie, A. (2015). *Adults learning Finnish as a foreign language: Role of support, emotions and reasons connected with learning*. Maisterintutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45279>
- Mahn, H. (1998). A dialogic approach to teaching L2 writing. Teoksessa J. P. Lantolf, & M. Poehner (toim.), *Sociocultural theory and the teaching of second language* (s. 115–138). London: Equinox Press.
- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. Teoksessa G. Wells, & G. Claxton (toim.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives* (s. 46–58). Oxford: Blackwell.
- Marcos-Llinás, M., & Garau, J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94–111.
- Méndez Lopez, M. G., & Peña Aguilar, A. P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 15(1), 109–124.
- Mercer, S. (2006). Using journals to investigate the learners' emotional experience of the language classroom. *Estudios de Linguística Inglesa Aplicada*, 6, 63–91.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436.
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41–59.
- Merke, S. (2012). Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä vieraan kielen oppitunneilla. *Virittäjä*, 116(2), 198–230.
- Miller, E. R. (2014). *The Language of Adult Immigrants: Agency in the Making*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.

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

Received May 14, 2019

Revision received August 21, 2019

Accepted September 3, 2019