

**"MÄ EN OO NATIIVI JA SE ON IHAN FINE"  
- EI-ÄIDINKIELISTEN SUOMENOPETTAJIEN  
KIELELLISET JA AMMATILLISET IDENTITEETIT JA  
POSITIOT**

Jenna Harjuveteläinen  
Maisterintutkielma  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden  
laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Syksy 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Harjuveteläinen Jenna	
Työn nimi "Mä en oo natiivi ja se on ihan fine" – ei-äidinkielisten suomenopettajien kielelliset ja ammatilliset identiteetit ja positiot	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Syksy 2023	Sivumäärä 70 sivua
Tiivistelmä <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan neljän suomea toisena tai vieraana kielenä oppineen suomenopettajan kielielämäkertoja. Kyseessä on ensimmäinen tutkimus, joka keskittyy nimenomaisesti ei-äidinkielisten suomen kielen opettajien kieli- ja ammatti-identiteetteihin. Se tarjoaa tärkeää tietoa alan kehityksestä ja diversiteetistä opettajakunnan sisällä. Tutkimus pohjaa sosiaaliseen konstruktionismiin ja näin ollen käsitykseen siitä, että kieli tuottaa sosiaalista todellisuutta. Kielielämäkerrat käännekohtineen käsitetään tässä tutkimuksessa siis kertomuksiksi osallistujien sosiaalisista todellisuuksista.</p> <p>Tutkimuskysymyksiä on kolme: 1) Millaisia kielellisiä käännekohtia ei-äidinkielliset suomenopettajat nostavat esille kielielämäkertoissaan? 2) Mikä merkitys näillä kielellisillä käännekohtilla on haastattelujen valossa ollut heidän kieli- ja ammatti-identiteettiensä muovautumisessa? 3) Miten ei-äidinkielliset suomenopettajat positioivat itseään ja kokevat tulevansa positioiduiksi suhteessa äidinkielenään suomea käyttäviin – erityisesti suomenopettajiin? Aineisto koostuu neljästä videoidusta yksilöhaastattelusta. Laadullisen sisällönanalyysin ja narratiivisen analyysin kautta aineistosta nostetaan esiin näiden tutkimuskysymysten näkökulmasta mielenkiintoisia asioita.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että kieli- ja ammatti-identiteetit sekä reitit suomenopettajuuteen muovautuvat yksilöllisesti. Kuitenkin aineistosta hahmottuu kahdenlaisia polkuja kohti suomenopettajuutta: ensimmäinen on saanut alkunsa mielenkiinnosta suomen kieltä kohtaan, toinen on saanut alkunsa halusta muuttaa Suomeen ja työskennellä täällä. Kielielämäkerrat voidaan karkeasti jakaa olosuhde-, ihmissuhde- ja voimaantumiskäännekohtiin.</p> <p>Osallistajat ovat kohdanneet poikkeuksellisen hyvänä pidetyn kielitaitonsa hämmästelyä. He kokevat työyhteisöidensä luottavan heidän ammattitaitoonsa, ja omat kieli- ja opiskelutaustat koetaan vahvuutena töissä S2-opettajina. Tutkimus osoittaa, että suomen kielen asiantuntijuus (ks. Rampton 1995) sekä ammatillinen identiteetti rakentuvat erilaisten affordanssien, oikea-aikaisen tuen sekä omaan kielenoppimiseen investoinnin yhteisvaikutuksessa.</p>	
Asiasanat: kielielämäkerta, kielellinen käännekohta, kielellinen identiteetti, ammatillinen identiteetti, positointi, kielenoppimiseen investointi, laadullinen analyysi, narratiivinen analyysi, omistajuus, asiantuntijuus ja periytyvyys	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto	

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT JA AIEMPI TUTKIMUS.....	4
2.1 Sosiaalinen konstruktionismi.....	4
2.2 Kielielämäkerrat.....	5
2.3 Kielellinen käännekohta.....	6
2.4 Omistajuus, asiantuntijuus ja periytyvyys.....	7
2.5 Identiteetti .....	9
2.6 Positiointi.....	10
2.7 Kielenoppimiseen investoiminen .....	11
3 AINEISTO JA MENETELMÄT .....	13
3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja aineisto.....	13
3.2 Aineiston analyysimenetelmät.....	15
3.2.1 Laadullinen sisällönanalyysi .....	15
3.2.2 Narratiivinen analyysi.....	16
4 ANALYYSI .....	17
4.1 Kielelliset käännekohdat.....	17
4.1.1 Olgan kielelliset käännekohdat .....	17
4.1.2 Juditin kielelliset käännekohdat.....	26
4.1.3 Annan kielelliset käännekohdat.....	33
4.1.4 Evan kielelliset käännekohdat.....	39
4.2 Kielellisen identiteetin rakentuminen kielielämäkerroissa.....	43
4.2.1 Suhde suomen kieleen .....	43
4.2.2 Suhde omaan äidinkieleen .....	46
4.3 Ammatillisen identiteetin rakentuminen kielielämäkerroissa .....	51
4.3.1 Positiointi suhteessa suomea äidinkielenään puhuviin opettajiin..	51
4.3.2 Oma kielitausta vahvuutena työelämässä .....	55
4.3.3 Muiden tekemät positioinnit .....	60
5 TULOKSET JA POHDINTA.....	68
LÄHTEET .....	73



# 1 JOHDANTO

Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen neljän suomenopettajan kielielämäkertojen käännekohtia kieli- ja ammatti-identiteettien näkökulmasta. Ainutlaatuisen tutkimuksestani tekee se, että jokainen näistä opettajista on oppinut suomea toisena tai vieraana kielenä. Nämä opettajat opettavat yleensä suomea aikuisille maahanmuuttajille, ja useimmiten he ovat kotoisin Venäjältä, Unkarista ja Virosta. Heidän näkökulmansa suomen kieleen on jo lähtökohtaisesti erilainen kuin suomea äidinkielenään puhuvilla suomenopettajilla. Onkin tutkimukseni kannalta kiinnostavaa, millaisiksi kielenoppimisen ja työllistymisen polut hahmottuvat silloin, kun opetettava kieli ei ole oma äidinkieli. Suomenopettajia, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään on tutkittu varsin vähän (ks. kuitenkin Pöyhönen 2003; Ibräeva 2020).

Tutkimukseni pohjaa sosiaaliseen konstruktionismiin. Kieli käsitetään siis sosiaalisen todellisuuden rakennusvälineeksi, jonka kautta ympäröivää maailmaa hahmotetaan (ks. esim. Burr & Dick 2017: 2). Yksilön elämää erityisesti kielen näkökulmasta voidaan tarkastella kielielämäkerran käsitteen avulla. Sillä tarkoitetaan sellaista yksilön elämäkertaa, joka keskittyy kieleen ja erityisesti sen käyttöön. (Nekvapil 2003: 64.) Jotta voin hahmottaa kielielämäkerroista kielen ja sen käytön näkökulmasta käännteentekeviä hetkiä, tarvitsen kielellisen käännekohtan (ks. Pujolar & González) käsitettä. Kielellisellä käännekohtalla tarkoitetaan sosiolingvistiikassa sellaista käännteentekevää hetkeä yksilön kielielämäkerrassa, jonka aikana hänen kielellisessä repertuaarissaan tapahtuu muutos (ks. Pujolar 2019). Näiden kielellisten käännekohtien tarkastelu on tässä tutkimuksessa oleellista, sillä osallistujat ovat muuttaneet maasta toiseen ja opiskelleet uuden kielen.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia kielellisiä käännekohtia (Pujolar & González 2013) ei-äidinkielisistä suomenopettajista nostavat esille kielielämäkerroissaan?
2. Mikä merkitys näillä kielellisillä käännekohtilla on haastattelujen valossa ollut heidän kieli- ja ammatti-identiteettiensä muovautumisessa?

3. Miten ei-äidinkielliset suomenopettajat positioivat itseään ja kokevat tulevansa positioiduksi suhteessa äidinkielenään suomea käyttäviin – erityisesti suomenopettajiin?

Tukeudun identiteetin käsitteeseen tarkastellessani kielellisten käännekohtien merkitystä kieli- ja ammatti-identiteettien muovautumisen näkökulmasta. Identiteetti käsitetään tässä tutkimuksessa dialogisesta näkökulmasta käsin, eli sen nähdään rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (ks. esim. Pöyhönen 2003: 124). Erilaisten identiteettien käsittely on olennaista erityisesti siksi, että osallistujien polku suomen opettajan ammattiin on erilainen kuin suomea äidinkielenään puhuvilla. Identiteetin käsitteen avulla voidaan tarkastella sitä, millä tavoin koulutus- ja urapolkujen varrelle sijoittuneet kielelliset käännekohdat ovat vaikuttaneet heihin paitsi ammatillisesta myös kielellisestä näkökulmasta.

Syventääkseni kieli- ja ammatti-identiteettien analyysia hyödynnän omistajuuden, asiantuntijuuden ja periytyvyyden (Rampton 1995) käsitteitä. Näistä erityisesti asiantuntijuuden käsite on tutkimuksessani keskeinen, sillä sen avulla voin tarkastella kieleen liittyvän asiantuntijuuden rakentumista silloin, kun henkilö ei puhu kyseistä kieltä äidinkielenään. Käsitteen kautta voidaan havainnollistaa asiantuntijuuden rakentumista kielielämäkerroissa ja toisaalta myös osoittaa, ettei suomen kielen asiantuntijuus edellytä kielen puhumista äidinkielenä. Omistajuuden ja periytyvyyden käsitteiden kautta lähestytään kielellisten käännekohtien tunnepitoisempia teemoja, kuten halua välittää oman äidinkielen osaaminen lapselle. Lisäksi ne auttavat jäsentämään suomen kieleen ja omaan äidinkieleen liittyviä merkityksellisiä tunnekokemuksia.

Vastatakseni kolmanteen tutkimuskysymykseeni tukeudun positioinnin (ks. (Van Lagenhove & Harré 1999) käsitteeseen. Positioinnin eli asemoinnin käsitteen avulla tarkastelen sitä, millä tavoin haastateltavat opettajat positioivat itseään ja toisaalta kokevat tulevansa positioiduksi suhteessa muihin ihmisiin, erityisesti suomea äidinkielenään puhuviin suomenopettajiin.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista ja perustuu teemahaastatteluihin. Analysoin keräämiäni teemahaastatteluja laadullisen sisällönanalyysin ja narratiivisen analyysin keinoin. Laadullisen sisällönanalyysin avulla jaan aineistoani erilaisiin teemakokonaisuuksiin (ks. Esim. Sarajärvi & Tuomi 2018). Narratiivinen analyysi taas toimii välineenä, jonka kautta muodostan osallistujien kielielämäkerroista tarinanomaisen jatkumon (ks. esim. Heikkinen 2015).

Ennsner-Kananen ja Ruohotie-Lyhty (2022) ovat tutkineet hiljattain Suomeen muuttaneen maahanmuuttajaopettajan identiteettipositioita

vertaismentorointiryhmässä. He toteavat, että maahanmuuttajaopettajat voivat kohdata myös rakenteellista syrjintää, ja että opettajakoulutuksen kontekstissa tulisi paremmin huomioida myös sellainen asiantuntijuus, joka ei tällä hetkellä tule tunnistetuksi. Kuitenkin vertaismentorointiryhmässä maahanmuuttajataustainen opettaja tuli usein leimatuksi ”ulkomaalaiseksi”. Hän joutui näkemään vaivaa, jotta hänen asiantuntijuutensa tulisi tunnistetuksi ja tunnustetuksi. Tämä tutkimustulos toimii esimerkkinä siitä, miksi ei-äidinkielisten, eri alojen ammattilaisten kokemusten tutkiminen on tärkeää.

Suomea toisena tai vieraana kielenä oppineet suomenopettajat ovat esimerkkejä kansainvälisistä osaajista, joita Suomeen pyritään houkuttelemaan esimerkiksi työ- ja elinkeinoministeriön Talent Hub -toiminnan avulla. Sen yhtenä tavoitteena on saada kansainväliset osaajat jäämään Suomeen. Nimenomaan kansainvälisten opettajien tarpeita taas on aiemmin huomionnut Tampereen yliopisto Kuulumisia-hankkeellaan. Kyseessä oli täydennyskoulutus, ja osallistujien tavoitteena oli saada opettajan pätevyys Suomessa.

Askeleita kohti tasa-arvoisia koulutus- ja työelämämahdollisuuksia on siis otettu kuluneiden vuosien varrella, ja myös tämän tutkimuksen osallistujien kaltaiset, erittäin korkealla tasolla suomea puhuvat henkilöt ovat tulleet aiempaa paremmin huomioituiksi. Kieliyhteisöissä ei välttämättä kuitenkaan tiedosteta sitä, että ei-äidinkielisten henkilöiden joukkoon saattaa kuulua myös sellaisia suomenpuhujia, jotka puhuvat sitä hyvin edistyneellä tasolla (Ruuska & Suni 2022: 22). Tutkimukseni osallistujat ovat juuri tällaisia hyvin edistyneellä tasolla suomea puhuvia henkilöitä, joita myös esimerkiksi Ruuska (2020) käsittelee väitöskirjassaan.

Seuraavaksi kerron tutkimukseni yhteiskunnallisesta viitekehyksestä. Sen jälkeen esittelen tarkemmin keskeiset teoreettiset käsitteet sekä aineiston ja sen analyysimenetelmät. Tämän jälkeen siirryn aineiston analyysiin. Tulokset ja pohdinta-luvussa kerron, millaiset vastaukset löysin tutkimuskysymyksiini, esittelen keskeisiä johtopäätöksiäni ja esittelen jatkotutkimusideoitani.

## 2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT JA AIEMPI TUTKIMUS

### 2.1 Sosiaalinen konstruktionismi

Sosiaalinen konstruktionismi on kiinnostunut siitä, millä tavoin ihmiset tuottavat ja ymmärtävät sosiaalista todellisuutta kielen kautta (Andrews 2012: 44). Kielen käyttö on luonteeltaan sosiaalista toimintaa, jonka avulla toimimme erilaisissa rooleissa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalinen konstruktionismi tarkastelee kielen käyttöä paitsi tällaisissa sosiaalisissa tilanteissa, myös osana ympäröivää yhteiskuntaa. Se tarjoaa välineitä esimerkiksi erilaisten merkitysten rakentumisen tarkasteluun. (Ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2019: 21.) Kieli ei kuitenkaan ole ainoastaan väline, vaan se itsessään tuottaa todellisuutta (Burr & Dick 2017: 2). Kieli voi myös saada aikaan muutoksia esimerkiksi erilaisissa meitä ympäröivissä normeissa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 21).

Sosiaalisen konstruktionismin kentällä ollaan kiinnostuneita myös siitä, miksi joitakin yksilön ominaisuuksia pidetään arvossa ja toisia taas ei. Tutkimusta tehtäessä pyritään yleensä laadulliseen analyysiin, jonka menetelmänä voivat toimia esimerkiksi erilaiset haastattelut. Sen sijaan monenlaiset määrälliset analyysimenetelmät ovat jääneet toissijaisiksi ja väistyneet sosiaalisten konstruktioiden tarkastelun tieltä. (Ks. Burr & Dick 2017: 14.)

Koska kieli ja sen käyttöön liittyvät kokemukset ovat tämän tutkimuksen keskiössä, on sosiaalinen konstruktionismi sen keskeinen teoreettinen lähtökohta. Tämä tutkimus siis pohjautuu käsitykseen siitä, että osallistujien kertomukset omista



kokemuksistaan paitsi tuottavat tietoa ympäröivästä maailmasta myös rakentavat sosiaalista todellisuutta.

## 2.2 Kielielämäkerrat

Yksi tämän tutkimuksen keskeisistä teoreettisista käsitteistä on kielielämäkerta. Sillä tarkoitetaan elämäkertaa, jonka keskiössä on kieli ja aivan erityisesti sen käyttö (Nekvapil 2003: 64). Kielielämäkertoja voidaan hyödyntää useista eri näkökulmista. Niiden kautta voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, millä tavoin yksilö kokee häntä ympäröivän kieliympäristön ja sen kielijärjestelmät. Toisaalta kielielämäkerrat paljastavat erilaisia kielenkäytön tapoja, joilla taas on erilaisia sosiaalisia ulottuvuuksia. (Busch 2006: 9.)

Kieli onkin luonteeltaan sosiaalista: yksilö oppii sen muilta ihmisiltä ja käyttää sitä heidän kanssaan. Tämän takia henkilöiden kielielämäkerroissa on myös osia esimerkiksi perheen kielielämäkerroista. (Busch 2006: 14 & Nekvapil 2003: 64.) Läheiset ovat osa yksilön narratiivia muun muassa identiteetin näkökulmasta. Tämä voi toisinaan aiheuttaa ristiriitoja, sillä muiden näkemykset henkilön identiteetistä saattavat olla ristiriidassa sen kanssa, millainen tämä itse haluaa olla tai kokee olevansa. (Busch 2006: 14.) Kielielämäkerrat eivät kuitenkaan tarjoa tietoa ainoastaan yksilöstä ja hänen lähipiiristään, vaan niiden kautta voidaan saada tietoa myös erilaisten yhteisöjen kielitilanteista (Nekvapil 2003: 64). Yksilön jäsentämät narratiivit voivat johtaa laajempaan yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen keskusteluun (Vitanova 2016: 287). Kielen sosiaalinen luonne näkyy kielielämäkertojen jäsentämisen tavassa. Henkilön on kertoessaan otettava huomioon yleisönsä: kielielämäkerta on varsin erilainen riippuen siitä, kenelle sitä kerrotaan (Busch 2006: 14). Tässä tutkimuksessa kielielämäkerrat on kerätty tutkimushaastatteluina.

Aiemmin kielielämäkertoja on tutkinut Kirsi Hakoniemi (2020) maisterintutkielmassaan. Hän haastatteli yli 20 vuotta Suomessa asuneita eläkeläisiä, joiden kielielämäkerrat poikkeavat toisistaan. Hakoniemi toteaa, että oma sosiaalinen rohkeus ja aiempi kieltenopiskelu sekä hyvät oppimisstrategiat nähtiin omaa suomenoppimista edistäneinä tekijöinä. Osallistujia yhdisti korkea suomen kielen oppimismotivaatio ja ajatus siitä, että kielitaito on tärkeä osa yhteiskunnassa toimimista ja pärjäämistä. Kielielämäkerrat paljastavat myös, ettei sopeutuminen Suomeen aluksi ollut helppoa positiivisesta vastaanotosta huolimatta.

Kielielämäkertoja on tutkinut myös Erja Kyckling (2017) maisterintutkielmassaan. Tutkielman lähtökohtana ovat sotalapsikokemusten vaikutukset yksilön kielelliseen identiteettiin ja kielielämäkertaan. Kyckling toteaa, etteivät kaikki osallistujat miellä itseään monikielisiksi, vaikka melkein jokainen heistä ainakin ymmärtää ruotsia. Monet kuitenkin ovat hyötäneet ruotsin kielen taidosta, ja se on osa heidän kielellistä identiteettiään. Kuitenkin suurin osa entisistä sotalapsista näkee suomen itselleen ensisijaisena kielenä siksi, että liittyy heidän mielessään Suomeen maana ja se on heidän äidinkieltensä.

Tämä tutkimus täydentää omalta osaltaan kielielämäkerroista tehtyä tutkimusta. Kielielämäkertojen tarkastelu tässä tutkimuksessa on relevanttia, koska kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvien kokemusten tarkastelu on sen keskeisessä roolissa. Seuraavaksi käsiteltävä kielellisen käännekohtan käsite on merkittävä osa kielielämäkertoja.

### **2.3 Kielellinen käännekohta**

Kielellisen käännekohtan (linguistic muda) (ks. Pujolar & González 2013) käsite on tutkimuksessani keskeinen, sillä sen avulla voidaan hahmottaa osallistujien kielielämäkerroissa tapahtuneita kieleen liittyviä muutoksia. Pujolarin ja Gonzálezin (2013: 142–143) mukaan kielellinen käännekohta tarkoittaa siis sellaista käännteentekevää elämäntapahtumaa, jonka aikana henkilön kielellisessä repertuaarissa tapahtuu muutoksia. Muutos näkyy usein myös ulospäin, sillä se voi vaikuttaa myös henkilön itseilmaisuun. Kun yksilö alkaa ilmentää uutta, kielellistä persoonaansa, pääsee hän samalla osalliseksi kieltä käyttävän yhteisön toimintaan (Pujolar & Puidgewall 2015: 172). Kielellisen käännekohtan käsitteen avulla on mahdollista tarkastella tätä muutosta yksilön toimijuudessa. Näin voidaan saada lisätietoa esimerkiksi siitä, millä tavoin hän kyseenalaistaa ja uudelleenmäärittelee sosiaalisia rajoja. (Pujolar 2019: 166.)

Vaikka nyky-yhteiskunnassa tietyn kielen puhumista ei enää voimakkaasti yhdistetä tiettyyn syntyperään, liittyy kielivalintoihin kuitenkin joitakin odotuksia. Tämä näkyy eräänlaisen jatkuvuuden odotuksessa: ihmiset olettavat, että saman keskustelukumppanin kanssa käytetään aina samaa kieltä, eikä kahta kieltä sotketa keskenään muulloin kuin esimerkiksi pilailumielessä. (Pujolar 2019: 170.) Mahdollisuudet käyttää kieltä tietyllä tavalla kytkeytyvätkin yksilön kielitaidon lisäksi myös siihen, mikä on kieliyhteisössä sosiaalisesti hyväksyttävää. Näin ollen ympäristössä voi herätä monenlaisia reaktioita liittyen yksilön kielivalintoihin (Pujolar 2019: 169.)

Jonkin tietyn kielen käyttö ei itsessään riitä osoitukseksi johonkin tiettyyn ryhmään kuulumisesta. Sen sijaan yksilön kielelliset valinnat liittyvät johonkin tiettyyn etniseen ryhmään kuulumisen sijaan yksilön henkilökohtaisiin elämäntapahtumiin. (Pujolar & González 2013: 138–143.) Tällainen kielen näkökulmasta käännteentekevä hetki voi olla esimerkiksi uuden opiskelupaikan saaminen, työelämään siirtyminen tai uusi parisuhde (Pujolar 2019: 167). Kielelliset käännekohdat eivät liity ainoastaan esimerkiksi siihen, että henkilö vaihtaisi käyttämänsä kielen toiseen. Muutos voi tapahtua myös siinä, millä tavoin puhuja tekee kielenkäyttöön liittyviä valintoja päivittäin. (Ks. esim. Puigdewall, Walsh, Amorrortu & Ortega 2018.) Lisäksi käännekohtien joukkoon kuuluvat myös sellaiset tilanteet, joissa kielenkäytössä tapahtuneen muutoksen jälkeen kohdataan vastoinkäymisiä. (Pujolar 2019: 178).

Aiempaa tutkimusta kielellisistä käännekohtista on tehnyt Hakoniemi maisterintutkielmassaan (2020). Hän havaitsi, murrosvaiheessa Suomeen ulkomailta muuttaneet alkoivat usein käyttää suomen kieltä uusissa tilanteissa. Hakoniemi toteaa osallistujien kielellisten käännekohtien liittyvän työelämään siirtymiseen, parisuhteeseen suomalaisen puolison kanssa ja perheen perustamiseen, eläkkeelle jäämiseen ja puolison kuolemaan.

Myös Pöyhönen (2003) käsittelee kielellisiä käännekohtia väitöskirjassaan. Hän ei käytä kielellisen käännekohdan käsitettä, mutta käsittelee yhteensä 24 Venäjällä koulutautuneen suomen kielen opettajan rakentumista urapolkuanalyysin avulla. Aineistosta hahmottuu seitsemän hallitsevaa urapolkua, joista yleisimmät ovat vanhemman ja nuoremman sukupolven uraopettajien urapolut, etnisille ja kielellisille juurilleen palaajien urapolku ja suomen kielen harrastajien urapolku. (Pöyhönen 2003.) Pöyhösen tutkimus on oman tutkimukseni kannalta keskeinen esikuva paitsi menetelmän myös sisällön näkökulmasta.

Seuraavaksi käsitellään omistajuuden, asiantuntijuuden ja periytyvyyden (Rampton 1995) käsitteitä. Tässä tutkimuksessa näiden käsitteiden avulla jäsennetään osallistujien kertomuksia heidän kieli- ja ammatti-identiteeteistään.

## **2.4 Omistajuus, asiantuntijuus ja periytyvyys**

Tässä tutkimuksessa keskeisiksi teoreettisiksi käsitteiksi nousevat Ben Ramptonin (1995) kehittämät asiantuntijuuden, omistajuuden ja periytyvyyden käsitteet, joita hän soveltaa pohjana kielellisten identiteettien määrittelyprosesseissa. Tässä tutkimuksessa näitä käsitteitä hyödynnetään paitsi kielellisiä myös ammatillisia identiteettejä tarkastellessa. Niiden avulla voidaan nimetä ja käsitteellistää

osallistujien kokemuksia suomen kielen sekä oman äidinkielen puhujina ja näillä kielillä toimijoina erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Rampton (1995) kehitti asiantuntijuuden, omistajuuden ja periytyvyyden välisen jaottelun havaittuaan, että äidinkielisyyden käsitettä käytetään sociolingvistiikan kentällä runsaasti huolimatta siihen usein liitetystä taustaoletuksista. Ramptonin mukaan ihmisillä on tapana olettaa, että kieli on jo syntymässä peritty, ja sen puhuminen äidinkielenä merkitsee automaattisesti hyvää kielitaitoa. Usein myös ajatellaan, että ihminen joko on tai ei ole jonkin tietyn kielen äidinkielen puhuja, ja että jokaisella voi olla vain yksi äidinkieli. Lisäksi äidinkielisellä puhujalla ajatellaan olevan paljon tietoa puhumastaan kielestä. Tällaiset oletukset eivät kuitenkaan välttämättä pidä paikkaansa. Sen sijaan ei-äidinkielisellä puhujalla voi olla esimerkiksi paremmat kirjalliset taidot kuin kyseisen kielen äidinkielisellä puhujalla. (Rampton 1995: 336–337.) Jonkin tietyn kielen puhuja voi myös kuulua useisiin sosiaalisiin ryhmiin, ja eri ryhmien jäsenyys muuttuu ajan myötä samoin kuin kieli muuttuu. (Rampton 1990: 98.)

Rampton (1995) ehdottaakin äidinkielisyyden käsitteen korvaamista asiantuntijuuden ja uskollisuuden käsitteillä. Asiantuntijuus-käsitteen käyttöä Rampton perustelee sen luonteella: asiantuntijuus on paitsi opittua myös suhteellista ja osittaista. Asiantuntijuuteen kuuluu kyky toimia tietyllä kielellä tai kielillä, kielitaito ja pätevyys. Asiantuntijuus voi myös liittyä kieli-identiteettiin. Henkilö saattaa usein tuntea itselleen läheiseksi sen aihepiirin, jonka asiantuntija hän on, mutta näin ei aina ole. Asiantuntijuuden käsite siirtääkin fokuksen ihmisen identiteetistä siihen, mitä hän tietää. (Rampton 1990: 99.) Käsite on tässä tutkimuksessa keskeinen, sillä haastatellut opettajat eivät puhu suomea äidinkielenään. Asiantuntijuus mahdollistaa sen tarkastelun, millä tavoin he positioivat itseään ammatillisesti suhteessa muihin suomenopettajiin (ks. myös luku 3.6). Toisaalta käsite mahdollistaa myös pienen katsauksen siihen, millä tavoin muut ihmiset, esimerkiksi opiskelijat, positioivat ei-äidinkielistä suomenopettajaa oman alansa edustajana, siis asiantuntijana.

Rampton (1995) käyttää uskollisuutta yläkäsitteenä omistajuuden ja periytyvyyden käsitteille. Käsitteet omistajuus ja periytyvyys soveltuvat luonteeltaan tunnepitoisempien teemojen tarkasteluun, ja niiden avulla voidaan käsitellä esimerkiksi kokemuksia ihmisten ja ryhmien välisestä yhteydestä. Periytyvyys taas viittaa jatkuvuuteen henkilöiden ja sosiaalisten ryhmien sisällä. Omistajuus poikkeaa periytyvyydestä sen rajoja ylittävän luonteen vuoksi – se viittaa yhteyteen sellaisten henkilöiden ja ryhmien välillä, joiden nähdään olevan erilaisia suhteessa toisiinsa (Rampton 1995: 340–344.) Näin ollen kielen omistajuus ylittää sosiaalisia rajoja, kun periytyvyys taas esiintyy tiettyjen sosiaalisten raamien sisällä. Näiden kahden käsitteen näkökulmasta katse tulisikin kiinnittää sosiaalisiin suhteisiin; sekä

omistajuus ja periytyvyys ovat sosiaalisesti neuvoteltavissa ja niiden välinen suhde on joustava. (Rampton 1990: 99–100.)

Omistajuuden ja asiantuntijuuden käsitteitä hyödyntää myös Papinkivi (2018) maisterintutkielmassaan. Papinkivi tarkasteli nuorena Suomeen muuttaneiden aikuisten maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen omistajuuteen ja asiantuntijuuteen liittyen. Hän havaitsi, että oppijat eivät kokeneet omistajuutta kirjoitettua kieltä kohtaan. He kuitenkin kokivat omistajuutta puhuttua suomen kieltä kohtaan ja kokivat oppivansa kieltä arjen vuorovaikutustilanteissa. Osallistujat näkivät suomea äidinkielenään puhuvat suomen kielen asiantuntijoina, joita jäljittelemällä on mahdollista oppia kieltä lisää.

Seuraavaksi käsittelemme kieli- ja ammatti-identiteettien käsitteitä.

## 2.5 Identiteetti

Identiteetin käsite on tässä tutkimuksessa keskeinen, sillä osallistujat ilmentävät omia kieli- ja ammatti-identiteettejään osana kielielämäkertojaan. Käsitettä on määritelty useilla eri tavoilla. Yhteistä erilaisille määrittelytavoille on se, että identiteettiä ei nähdä henkilön pysyvänä ominaisuutena, vaan pikemminkin tilanteisena ilmiönä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004: 108). Tässä tutkimuksessa sekä kielellinen että ammatillinen identiteetti käsitetään dialogisesta näkökulmasta. Näin tarkasteltuna identiteetti rakentuu vuoropuhelussa toisten kanssa. Jotta henkilö voi tarkastella omaa identiteettiään, hän tarvitsee ympärilleen muita ihmisiä dialogin mahdollistumiseksi. Dialogilla ei kuitenkaan viitata ainoastaan kieleen, vaan sillä tarkoitetaan myös yksilöä jatkuvasti ympäröiviä kokemuksia. (Pöyhönen 2003: 120–124.)

Ammatti-identiteettiä voidaan luonnehtia yksilön näkemykseksi itsestään oman ammattinsa edustajana. Lisäksi se sisältää sen ulottuvuuden, millaiseksi henkilö toivoo ammatillisesti tulevansa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010: 26.) Opettajan ammatillinen identiteetti on jatkuvassa muutoksessa, ja hän voi määritellä sitä erilaisista näkökulmista. Se ei myöskään synny tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa (Ennsner-Kananen & Ruohotie-Lyhty 2022: 3). Yksilöllä voi myös olla monta erilaista identiteettiä, jotka saattavat olla keskenään ristiriitaisia. (Ruohotie-Lyhty 2015: 173–174.) Muutokset opettajan ammatillisessa identiteetissä voivat aiheutua esimerkiksi siitä, että hän joutuu oppilaan tarpeet kohdatakseen pohtimaan omaa ammatillista rooliaan. Myös esimerkiksi uudenlaiset opetustavat ja niistä saadut positiiviset kokemukset voivat johtaa ammatti-identiteetin muutokseen. (Ruohotie-Lyhty 2015: 192.)

Myös kielellinen identiteetti on monitahoinen ilmiö (ks. Dufva 2002: 38) ja sen voidaan luonnehtia olevan paitsi itsen, myös toisten positiointia (Bucholtz & Hall 2010: 18). Yhden kielellisen identiteetin sijaan yksilöllä voi olla useampikin kielellinen identiteetti. (Dufva 2002: 36.) Toisaalta, kun henkilö identifioituu osaksi jotain joukkoa, hän samalla identifioi itsensä jonkin toisen joukon ulkopuolelle. Käytännössä, kun joku identifioidaan 'ei-natiiviksi' kielenkäyttäjäksi, hän tulee samalla suljetuksi 'natiivien' kielenkäyttäjien ryhmän ulkopuolelle. (Ruuska 2020: 53.) Seuraavaksi käsitellään positioinnin eli asemoinnin käsitettä, joka tässä tutkimuksessa liittyy läheisesti näihin kieli- ja ammatti-identiteetteihin.

## 2.6 Positiointi

Positiointia voidaan luonnehtia sosiaaliseksi toiminnaksi, jonka aikana vuorovaikutukseen osallistuville henkilöille osoitetaan tietyt roolit. Tämä liittyy identiteettiin, sillä positiointiteorian näkökulmasta se ei ole ainoastaan ihmisen itsensä määrittelemä. Sen sijaan se rakentuu vuorovaikutuksessa. Ihmisten toiminta erilaisissa tilanteissa tulee ymmärretyksi näiden roolien, siis positioiden kautta. Esimerkiksi vuorovaikutuksessa välitetyn viestin merkitys voi muuttua riippuen siitä, millainen positio puhujalla nähdään olevan. Myös puhujan positio eli rooli voi vaihdella vuorovaikutuksen aikana. (Van Lagenhove & Harré 1999.)

Positioinnissa voidaan erottaa erilaisia tyyppejä, esimerkiksi ensisijainen ja toissijainen, tahaton ja tarkoituksellinen sekä vapaaehtoinen ja pakotettu. Näitä tyyppejä voidaan myös analysoida vuorovaikutuksesta. (Van Lagenhove & Harré 1999.) Samalla henkilöllä voi olla erilaisia positioita erilaisissa tilanteissa. Jonain hetkenä se voi olla esimerkiksi äiti ja jonain toisena hetkenä vaikkapa opettaja. Subjektipositiot voivat olla myös keskenään ristiriitaisia, ja henkilö voi myös asettua vastustamaan sitä positioita, johon muut hänet jossain tietyssä tilanteessa asetettavat. (Norton 1995: 15–16.) Kun henkilö positioi toisen, hän tulee samalla positioineeksi myös itsensä (Van Lagenhove & Harré 1999: 22). Se toimii siis kahteen suuntaan ja on myös prosessina kaksivaiheinen: ensin luodaan perusta henkilön positiolle tunnustamalla esimerkiksi hänen pätevyytensä. Tämän esipositioinnin (prepositioning) perusteella henkilölle esimerkiksi osoitetaan joitakin oikeuksia tai velvollisuuksia. (Harré, Cairnie, Rotbarth & Sabat 2009: 5.)

Ennser-Kananen ja Ruohotie-Lyhty (2022) ovat tutkineet maahanmuuttajaopettajan identiteettiä opettajien vertaismentorointiryhmässä. He toteavat, että hänen asemaansa ulkomaalaisena korostetaan enemmän kuin hänen ammatillista pätevyyttään opettajana. Tämä jatkuva ulkomaalaiseksi positiointi myös korostaa hänen opettajalegitimiteettinsä haavoittuvuutta. (Ennser-Kananen & Ruohotie-Lyhty 2022: 11–12.) Luis Guerra (2017) on niin ikään tutkinut positiointia opettajuuden kontekstissa. Guerran näkökulmana oli opiskelijoiden suhtautuminen äidinkieliin ja ei-äidinkieliin englanninopettajiin. Hänen mukaansa opiskelijat näkevät ei-äidinkieliset englanninopettajat positiivisemmassa valossa kuin äidinkieliset. (Guerra 2017: 190.)

Positiointia on aiemmin tutkinut myös Heini Lehtonen (2015) kieltä ja vuorovaikutusta tarkastelevassa väitöskirjassaan. Tutkimus käsitteli sitä, millä tavoin monikieliset nuoret asemoivat toisiaan ja itseään suhteessa tyyliin, etnisyyteen ja sukupuoleen ja kuinka kielellisiä resursseja hyödynnetään tässä asemoinnissa. Lehtonen havaitsi nuorten määrittelevän sekä ”ulkomaalaisten” että ”suomalaisten” ryhmät. Hän toteaa, että nuorten määritelmät ”suomalaisille” että ”ulkomaalaisille” muodostuvat paikallisissa yhteisöissä, ja nämä määritelmät saattavat poiketa siitä, kuinka ”suomalaisuus” ja ”ulkomaalaisuus” yleensä määritellään. Lehtonen havaitsi, että jokin paikallinen tyyli, kuten hip hop saattaa avata vahvan omistajuuden tiettyihin kielellisiin resursseihin. (Lehtonen 2015.) Kielenoppimisen mahdollisuuksia siivoustyössä tutkineen Strömmerin (2017) mukaan oppimiseen liittyvissä tilanteissa tehdyt positioinnit vaikuttavat oppimiseen. Strömmerin mukaan siivoustyötä tekevät kokivat, ettei heillä ollut oikeutta osallistua esimerkiksi kahvipöytäkeskusteluun. Tämä johti siihen, että he eivät usein osallistuneet keskusteluun vaan seurasivat sitä sivusta. (Strömmer 2017: 81.)

Positioinnin käsite on tässä tutkimuksessa keskeinen, sillä sen kautta voidaan tarkastella sitä, kuinka ei-äidinkieliset suomenopettajat asemoivat itseään suhteessa suomea äidinkielenään puhuviin henkilöihin, kollegoihinsa ja opiskelijoihinsa. Lisäksi analysoidaan sitä, millä tavoin nämä opettajat kertovat tulleen positioiduksi erityisesti oman ammattinsa edustajina ja suomea toisena tai vieraana kielenä oppineina aikuisina.

## 2.7 Kielenoppimiseen investoiminen

Kun yksilö investoi omaan kielenoppimiseensa, hän tietoisesti keskittää omia voimavarojaan jonkin kielen omaksumiseen (Strömmer 2017: 33). Investointi kuvaa motivaation käsitettä paremmin oppijan monimutkaista suhdetta opiskeltavaan

kieleen (Norton 1995: 9). Kohdekielen oppiminen ja sen kautta saavutettava välineellinen hyöty ei kuitenkaan ole ainoa tavoite silloin, kun henkilö investoi kielenoppimiseensa. Nortonin mukaan oppijat haluavat usein päästä osaksi jotain yhteisöä ja odottavat, että investointi on kannattavaa toimintaa. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kielitaidon karttumisen lisäksi henkilö pääsee kiinni erilaisiin sosiaalisiin ja materiaalsiin resursseihin. Näin ollen kohdekielen puhujien kanssa kommunikointi ei ole ainoastaan koodinvaihtoa vaan jatkuvaa identiteettityötä. Kun henkilö suuntaa resurssejaan uuden kielen oppimiseen, hän samalla rakentaa käsitystä itsestään ja suhteestaan ympäröivään maailmaan. (Norton 1995: 17–18.) Darwinin ja Nortonin (2015) luoman investointimallin mukaan oppimiseen investointi tapahtuu ideologioiden, identiteettien ja pääoman yhteisvaikutuksessa. Erilaiset ideologiat vaikuttavat siihen, millä tavoin ihmiset asemoivat itseään ja muita. (Darvin & Norton 2015: 46–47.)

Suomessa kielenoppimiseen investoimista on tutkinut Strömmer (2017) väitöskirjassaan. Hän toteaa, että investoimiseen vaikuttaa se, kuinka tarkoituksenmukaisena oppija näkee vuorovaikutustilanteisiin investoimisen työssään. Se nähdään mielekkäänä silloin, kun ammatillisen suomen kielen taidon ja oman ammattitaidon kehittäminen onnistuu samanaikaisesti. Tällöin omaan työhön liittyvät tehtävät tarjoavat tilaisuuksia hyödyntää suomen kielen opinnoista saatuja kielellisiä resursseja. (Strömmer 2017: 82.)

Myös Suni ja Schleicher (2021) ovat tarkastelleet kieleen investointia ulkomailta Suomeen ja Ruotsiin töihin tulevien terveydenhuollon ammattilaisten näkökulmasta. He toteavat osallistujien kielenoppimiseen investoinnin olevan yhteydessä heidän ammatillisiin identiteetteihinsä. Osallistujat kokivat kielenoppimiseen investoinnin kannattavana silloin, kun heidän ammatillinen identiteettinsä ei tullut kyseenalaistetuksi kielitaidon puutteista huolimatta. Vastaavasti kannattamattomaksi koettu kielenoppimiseen investointi liitettiin kokemukseen ammatillisen kompetenssin menettämisestä.

Tässä tutkimuksessa kielenoppimiseen investointia analysoidaan osana kielellisten käännekohtien (ks. Pujolar & González 2013) analyysiä. Koska kielelliset käännekohtat ovat nimensä mukaisesti kieleen liittyviä käännekohtia yksilön elämänkaareissa (ks. Pujolar 2019), on kielenoppimiseen investoinnin käsite keskeinen tarkasteltaessa kielielämäkertoja niiden linkittyessä näin voimakkaasti kielen oppimiseen ja myöhemmin myös sen opettamiseen.



## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja aineisto

Tätä tutkimusta varten kerättiin neljä narratiivista teemahaastattelua. Osallistujat ovat suomea toisena tai vieraana kielenä oppineita suomen kielen opettajia, jotka työskentelevät alan opetustehtävissä. Kriteerinä tutkimukseen osallistumiselle olivat yliopisto-opinnot suomen kielestä. Osallistujien ikää tai Suomessa asutun ajan pituutta ei asetettu osallistujien valintakriteeriksi. Haastateltavien löytämisessä minua auttoi muutama avainhenkilö, jotka tutkimussuunnitelmani tutustuttuaan osasivat ehdottaa sopivia henkilöitä kutsuttaviksi tutkimukseen osallistujiksi. Lisäksi Suomenopettajat ry:n puolestani julkaisema Facebook-päivitys auttoi minua löytämään kaksi osallistujaa lisää. Viestintä järjestön kautta sopi osallistujien etsimiseen hyvin, sillä osallistujille asettamani reunaehdot olivat selkeät. Suomen opettajat Ry:n Facebook-sivu myös tavoitti kohderyhmän onnistuneesti. Lopulta puolet osallistujista löytyivät avainhenkilöiden avulla, ja puolet otti minuun itse yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostilla järjestön Facebook-päivityksen nähtyään.

Ensimmäisen yhteydenoton jälkeen lähetin osallistumisesta kiinnostuneille henkilöille sähköpostitse tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojailmoituksen sekä allekirjoitettavan suostumuksen osallistua tutkimukseen. Kun osallistujat olivat lähettäneet minulle kirjallisen suostumuksensa osallistua tutkimukseen, sovimme varsinaisen haastattelun ajankohdasta. Tammikuun 2022 aikana vallinneen koronatilanteen takia päätin toteuttaa haastattelut etäyhteydellä. Tässä oli sekä hyviä että huonoja puolia. Todennäköisesti haastattelun mahdollistaminen omaan aikatauluun oli helpompaa sekä minulle että osallistujille, mutta toisaalta etäyhteyden

mukanaan tuomilta ongelmilta ei voitu täysin välttyä. Myös nonverbaali viestintä haastattelun aikana oli paikoin hankalaa. Tämä johti siihen, että tahtomattani aloin esimerkiksi puhua osallistujan kanssa yhtä aikaa. Zoomissa nonverbaaliin viestintään täytyykin kiinnittää erityistä huomiota, kuten katsoa suoraan kameraan kasvojen sijaan. Myös äänenkäyttö on voimakkaampaa kuin kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. (ks. Bailenson 2021.) Täysin tekniikan varassa oleminen toi haastattelijan näkökulmasta tilanteeseen oman jännityksensä - mikäli tekniikka olisi lakannut toimimasta, haastattelu olisi keskeytynyt kokonaan. Jokainen haastattelu saatiin kuitenkin tallennettua onnistuneesti sekä kuvan että äänen osalta, mutta muutamissa kohdissa ääniraita muuttuu epäselväksi.

Kun haastattelut oli saatu tallennettua onnistuneesti, litteroin ne. Kun tutkimushaastattelua litteroidaan, se muutetaan tekstimuotoon. Litterointitavan valintaan vaikuttaa merkittävästi se, mitä tutkitaan. (Ruusuvuori & Nikander 2017.) Koska tässä tutkimuksessa aineistoa analysoidaan narratiivisen analyysin lisäksi laadullisen sisällönanalyysin keinoin, litterointiin on sisällytetty myös diskurssipartikkelit. Pilkut toimivat apuna puheen rytmityksen merkitsemisessä. (ks. Ruusuvuori & Nikander 2017.) Litteraattiin on kuitenkin sisällytetty myös joitakin naurahduksia tai pidempiä taukoja, sillä ne saattavat paljastaa jotakin siitä, mitä osallistuja jostakin käsiteltävästä temasta ajattelee. Narratiivista analyysiä tehtäessä ollaankin kiinnostuneita muun muassa osallistujan ajatuksista ja toiminnasta (Syrjälä 2018: 221). Tämä puolikarkea tarkkuustaso palvelee tutkielmaani parhaiten, sillä tarkoituksena ei ole tehdä tarkkaa kielen rakenteen analyysiä, vaan ennemminkin etsiä ja eritellä aineistosta nousevia teemoja.

Ennen haastatteluja laadin muutamia haastattelukysymyksiä, joiden esittämisjärjestys vaihteli haastateltavan mukaan. Varsinaiset tutkimuskysymykseni ohjasivat niitä teemoja, joista keskustelimme, ja niitä aiheita, joista tarvittaessa kysyin tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluissa käsiteltäviä teemoja olivat osallistujien oma kiinnostus suomen kieltä kohtaan, heidän koulutuspolkunsu, opettajuuteen ja maahanmuuttajuuteen liittyvät teemat. Osallistujista jokainen oli motivoitunut kertomaan itsestään ja kokemuksistaan, joten tarkkojen haastattelukysymysten muotoilu olisi voinut rajata liikaa heidän vapauttaan kertoa heille tärkeistä asioista. Näin ollen temahaastattelu sopi tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi huomattavasti paremmin kuin puolistrukturoitu haastattelu, jota alun perin aioin hyödyntää.

Aloitin jokaisen haastattelun kehittämällä osallistujaa kertomaan siitä, missä vaiheessa elämäänsä he kiinnostuivat suomen kielestä. Tämä oli onnistunut tapa aloittaa haastattelu, sillä osallistujista jokainen alkoi kertoa itsestään hyvin monisanaisesti. Aloitus antoi myös osallistujalle vapauden tarttua aiheeseen juuri siitä näkökulmasta, joka hänen mielestään oli merkityksellinen. Toisten kertomuksessa

korostui voimakkaasti kiinnostus ensisijaisesti suomalaista kulttuuria kohtaan, joku rakastui nimenomaan kieleen. Kovin tarkasti rajatut haastattelukysymykset olisivat voineet jättää näitä tärkeitä lähtökohtia varjoonsa. Tässä tutkimuksessa omaa tarinaansa kertovat neljä osallistujaa, pseudonyymeiltään Eva, Olga, Anna ja Judit. Heihin viitataan aineistoesimerkeissä lyhentein E (Eva), O (Olga), A (Anna) ja J (Judit). Itseeni viitataan lyhenteellä H (haastattelija). Jokaisesta osallistujasta kerrotaan heidän äidinkieltensä. Osallistujien tunnistamattomuuden varmistamiseksi en mainitse heidän ikiään, asuinpaikkakuntaansa, haastattelun aikana mainittuja perheenjäsenten tai kaupunkien nimiä tai muita sellaisia seikkoja, joiden kautta heidät voisi tunnistaa.

## 3.2 Aineiston analyysimenetelmät

### 3.2.1 Laadullinen sisällönanalyysi

Laadullinen sisällönanalyysi alkaa aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla. Tämä voi aineiston karsimisen lisäksi tarkoittaa myös sitä, että aineisto jaetaan pienempiin osiin. (Sarajärvi & Tuomi 2018: 92.) Oma aineistoani redusoin kummallakin tavalla. Aloitin aineiston pelkistämisen aluksi karsimalla sitä. Käytännössä litteroin aluksi vain ne osat, joita pidin oman tutkimukseni kannalta tärkeinä. Pian kuitenkin päätin litteroida haastattelut kokonaan. Halusin varmistaa, että minun on helppo merkitä tekstistä sellaisia kohtia, jotka saattaisivat olla analyysin kannalta mielenkiintoisia. Litteroinnin jälkeen aloinkin jakaa aineistoa merkitsemällä olennaisia osia esimerkiksi suuremman fonttikoon, korostuksen ja alleviivauksen avulla. Korostin näin tekstin ulkoasua muokkaamalla kaikki sellaiset kohdat, joissa osallistujat kuvaavat omaa kielellistä ja ammatillista identiteettiään, suhdetta suomen kieleen ja omaan äidinkieleensä sekä sitä, millä tavoin he positioivat itseään suhteessa kollegoihinsa ja kuinka he kokevat tulevaisuutta muuten toimista. Lisäksi korostin sellaisia kohtia, jotka narratiiveissa hahmottuvat kielellisiksi käännekohtiksi (ks. Pujolar & González 2013).

Redusointia seuraava vaihe on klusterointi eli ryhmittely. Klusterointivaiheessa aineistosta etsitään sekä eroavaisuuksia että samankaltaisuuksia, joiden perusteella se jaetaan erillisiksi alaluokiksi (Sarajärvi & Tuomi 2018: 92.) Teoriatausta ohjasi sitä, millaisia kysymyksiä kysyin osallistujilta ja millaisiin seikkoihin analyysissä kiinnitin huomiota. Kuitenkin analyysini oli myös aineistolähtöistä (ks. esim. Kallinen & Kinnunen, ei pvm.) Tämä johtuu siitä, että nostin analyysin kohteeksi myös sellaisia teemoja, jotka nousivat aineistosta. Seuraavaksi kerron narratiivisesta analyysistä, joka on tämän tutkimuksen keskeinen analyysimenetelmä.

### 3.2.2 Narratiivinen analyysi

Tässä tutkimuksessa aineistoa käsitellään narratiivisen analyysin keinoin. Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus on metodin sijaan ennemminkin tutkimusote tai lähestymistapa, jonka mukaan tieteellisen tutkimuksen tulee tarkastella myös kertomusten kautta rakentuvaa tietoa. Tällaisen lähestymistavan takana on ajatus siitä, että todellisuus rakentuu ihmisten kesken erilaisten merkityskokonaisuuksien kautta. Näin ollen narratiivista tutkimusta tehtäessä tarkoituksena on muodostaa kertomus ja nostaa esiin erilaisia aineistosta hahmottuvia teemoja. (Heikkinen 2015: 156–160.) Aineisto käsitetään tarinanomaisena rakenteena, ja analyysiä tehdessä ollaan kiinnostuneita siitä, millä tavoin tutkimuksen kohde esimerkiksi toimii ja ajattelee. Tutkimus paitsi välittää tietoa myös tuottaa sitä. Koska oman elämän ja kokemusten läpikäyminen ja minäkuvan rakentaminen tarinoiden kautta on ihmiselle luontaista, toimivat narratiivit samalla tutkimusmetodina sekä tienä itsensä kehittämiseen. (Syrjälä 2018: 221.) Huomiota kiinnitetään esimerkiksi erilaisiin identiteetteihin liittyviin kehityskulkuihin.

Narratiivisuus mahdollistaa myös ei-normatiivisten kertomusten tarkastelun ja niiden käsittelyn suhteessa kulttuurissa valtaapitäviin tarinoihin (Hänninen 2015: 168–169). Osin tämän vuoksi narratiivinen analyysi valikoitui tämän tutkimuksen aineiston käsittelytavaksi. Suomen kieleen, sen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät ei-normatiiviset kertomukset, toisin sanoen tämän tutkimuksen aineisto, haastavat näiden teemojen ympärille rakentuneita ajatusmalleja. Analyysissä keskitytään kunkin opettajan omaan kielielämäkertaan ja niihin seikkoihin, joita niistä nousee esiin. Kuitenkin esimerkiksi suhdetta omaan äidinkieleen käsitellään omana alalukunaan niin, että kustakin haastattelusta on tehty siihen nostoja. Näiden nostojen ohessa käy kuitenkin ilmi, kuka osallistujista on kulloinkin äänessä. Näin eri haastatteluiden yhdistäminen samaan alalukuun onnistuu ilman, että tarinoiden koheesio kärsii.

Seuraavaksi siirrytään tutkimuksen analyysilukuun. Ensimmäiseksi tarkastelun kohteena ovat osallistujien kielielämäkertojen käännekohdat.

## 4 ANALYYSI

### 4.1 Kielelliset käännekohtat

#### 4.1.1 Olgan kielelliset käännekohtat

Venäjällä luokanopettajaksi opiskellut Olga muutti Suomeen 2000-luvun alussa noin 30-vuotiaana. Suomeen muuttoa seurasi intensiivinen opiskelu, sillä Olga oli päättänyt oppia puhumaan suomea. Hän aloitti yliopisto-opinnot Suomessa hakeutumalla opiskelemaan venäjää pääaineenaan ja suomen kieltä sivuaineenaan. Haastatteluhetkellä hän on asunut Suomessa hieman yli 20 vuotta ja tehnyt työuransa suomenopettajana samassa maahanmuuttajien kielikoulutusta järjestävässä oppilaitoksessa. Olga vaikuttaa viihtyvän työssään hyvin. Hänen elämässään tapahtui suuria muutoksia, kun hän avioitui ja muutti Suomeen lapsensa kanssa vuonna 2001. Tälle samalle ajanjaksolle ajoittuu myös suomen kielen opiskelun aloittaminen maahanmuuttajien valmentavassa koulutuksessa.

(1)

Joo eli silloin kun minä muutin suomeen 2001, minä menin naimisiin suomalaisen kanssa ja tulin suomeen, ja mulla oli kotimaastani venäjältä luokanopettajan koulutus, mutta tää ei sellaisena toimis täällä vaan olis niinkun pitänyt niinkun saada pätevätyä tähän ja olen ensin käynyt semmoista -- maahanmuuttajaopettajille tarkoitettu semmosta vuoden kestävä koulutusta, jossa saada ne opetushallituksen määräämät opinnot valmiiksi, mutta kun minulla oli luokanopettaja niin kuin koulutus kuin muilla kaikilla oli aineenopettajan, mun piti saada vielä näitä omia opintoja sen koulutuksen ulkopuolelta

Uuden, merkityksellisen ihmissuhteen luominen on merkittävä kielellinen käännekohta yksilön elämässä. Näin on myös Olgan kohdalla. Hän tapasi suomalaisen miehen, jonka kanssa hän avioitui. Tässä vaiheessa elämäänsä Olga myös muutti Suomeen. Muutto toi mukanaan myös omaan ammattiin ja työelämään liittyvät kysymykset, ja Olga päätyi opiskelemaan lisää saadakseen opettajan pätevyyden Suomessa. Vaikka Olga opiskeli luokanopettajaksi Venäjällä, hän ei kuitenkaan ole tehnyt luokanopettajan töitä Suomessa.

(2)

vaik minä sain aika nopeasti ne kaikki opinnot valmiiks mutta sit minä mietin, että ehkä kuitenkin luokanopettaja, niinku, opettajalla on semmonen tosi suuri vastuu suomen kielen opettamisesta, koska se työskentelee hyvin pienten lasten kanssa, ja sitten se suomen kieli pitää olla ihan niinkun semmonen tosi hyvällä tasolla, että täydellinen, silloin ainakin laissa sanottiin että pitää olla täydellinen

Vaatimuksella täydellisestä suomen kielen taidosta Olga viittaa asetukseen opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986, 9§). Hän ei kokenut omaa kielitaitoaan vielä riittävän hyväksi. Siksi hän ei etsinyt työpaikkaa luokanopettajana vaan yritti saada työpaikkaa kouluavustajana. Sen sijaan Olga tarjottiin *opettajan sijaisuuksia*.

(3)

joo elikkä siinä vaiheessa en minä halunnut edes hakea opettajaksi vaan yritin päästä koulunkäyntiavustajaksi töihin mutta kukaan ei halunnut mua ottaa, **kaikki tarjosivat vain sitä opettajan sijaisuuksia tai tällaisia, no sitten minä ajattelen, okei jos minua ei halua tänne töihin koulunkäyntiavustajaksi**, minä ajattelen juuri näin että muutama vuosi voisin hakea semmoista käytännöllistä kokemusta opettaja luokanopettajan työstä mutta kun näin ei käynyt

Olga haki koulunkäyntiavustajan töitä saadakseen käytännönläheistä kokemusta luokanopettajan työstä, mutta tämä suunnitelma ei toteutunut. Hänen omien, senhetkisten toiveidensa ja ympäristön odotusten välille muodostui ristiriita. Olga vaikuttaa kokevan, että hänelle tarjottiin sellaista työtä, johon hän ei omasta mielestään ollut valmis. Tässä vaiheessa Olgan suomen kielen asiantuntijuus (ks. Rampton 1995) oli vielä kehitysvaiheessa. Kun toivotunlaista työtä ei tarjottu, syntyi päätös korkeakouluopintojen täydentämisestä Suomessa.

(4)

sitten minä ajattelin jos minä haen taas opiskelemaan niinkun täällä suomessa ja haen, asuin silloin (paikka) ja haen (paikka) yliopiston venäjän kielen laitoksen koska se oli niinku mulle helppo ratkaisu minä ajattelin että jos sinä pääset venäjän kieltä opiskelemaan vieraana kielenä, siellä pystyi opiskelemaan vain vieraana kielenä ja sitten sivu, ja olen päässyt, ja sitten sivuaineeksi otin sitä, ensin otin itse asiassa s-kakkosta, eli (paikkakunta) pystyy opiskelemaan s-kakkosena perus-

niinku opinnot, ja sitten kun aloitin s-kakkosta opiskelemaan, oli joissakin kursseja suomen kielen, niinkun äidinkielen, siis tästä oppiaineesta, koska tässä s-kakkonen kuuluu tavallaan siihen, joo ja sitten minä ajattelin, no ehkä se on hyvä jos minä otan myös tää äidinkielen, siis tän oppiaineesta ja otinkin, suoritin ensin perusopinnot ja sitten suoritin aineopinnot -- joo mutta työn kannalta tietysti katson, että mihin työllistyn ja mitä hyvä ottaa ja se s-kakkosen otin ihan sen takia että ajattelen työllistämistä ja äidinkielen, niinkun äidinkielenä näitä perus aineopinnot otin sen takia kun minä ajattelen tämä opiskelu auttais minua ymmärtämään niinku miksi suomen kielessä asiat on näin eli toisaalta työn kannalta mutta toisaalta just että suomen kielen oppimisen kannalta

Olga ei tahtonut mukautua ympäristön odotuksiin vaan päätti sen sijaan hakeutua opiskelemaan lisää. Suomessa hän hakeutui opiskelemaan yliopistoon venäjää vieraana kielenä. Tämä oli ainoa tarjolla ollut vaihtoehto, vaikka kyseessä onkin hänen äidinkieliensä. Olgan tavoitteena oli suomen kielen opiskelu yliopistossa, ja hän näki oman äidinkieliensä tärkeänä kielellisenä resurssina, joka palveli häntä tämän tavoitteen saavuttamisessa. Olga ei siis suhtautunut omaan äidinkieleensä suomen kielen opiskelun esteenä vaan päätti hyödyntää sitä opiskelupaikan saamiseksi.

Hän kuvailee venäjän opiskelua yliopistossa itselleen helpoksi ratkaisuksi. Tässä vaiheessa Olgan elämää tuleva työpaikka vaikuttaa olleen itsestään selvä vaikutin opiskelupaikkaa valitessa. Hänen puheestaan välittyy myös aito halu ymmärtää suomen kielen logiikkaa, mikä kertoo hänen kielenoppimiseen liittyvästä asiantuntijuudestaan (ks. Rampton 1995). Työllistymisen lisäksi halu tulla suomen kielen asiantuntijaksi vaikuttaa olleen määrittävä tekijä Olgan opiskelupaikan valinnassa. Hän toteaaakin valinneensa opiskelupaikkansa *toisaalta työn kannalta* ja toisaalta *suomen kielen oppimisen kannalta*. Aiemmat yliopisto-opinnot sekä vieraan kielen käyttö puolison kanssa ovat luultavasti madaltaneet kynnystä jatkaa korkeakouluopintoja myös Suomessa. Pitkään Suomessa asuneiden ikäihmisten kielielämäkertoja tutkineen Hakoniemen (2020) haastattelema Márta puhui suomalaisen miehensä kanssa aluksi vain englantia (Hakoniemi 2020: 37). Näin on myös Olgan kohdalla. Ennen suomenopintoja hänen ja hänen miehensä yhteinen kieli oli englanti. Se muuttui kuitenkin suomeksi pian Olgan suomen kielen opintojen alettua. Tämä siirtymä ei kuitenkaan sujunut täysin kivuttomasti:

(5)

H: joo kun sä sanoit että te puhuitte niinku miehen kanssa sitten niinku englantia aina niin vaihtuko teillä niinku sitten se teidän keskinäinen kieli mitä te puhuitte suomeksi vai puhuitteks te edelleen englantia

O: joo joo kyllä se on vaihtunut aika nopeasti, että kun meillä kyllä kurssillakin ensimmäisellä suomen kieltä se oli valmentava koulutus siellä ohjattiin kaikki opettajat sanoi joo kyllä teidän pitää yrittää käyttää kenellä on suomalainen mies, että yrittäkää ja minä muistan että **se ei mennytkään niin helposti että minä yritin puhua suomea mutta mies aina käänsi se niinku englanniksi koska varmaa oli paljon helpompaa** kunnes minusta tulee jostain ja että hän on tottunut yleensä varmaan jo vuoden sisällä tuli vaihto, täys, niinkun täys vaihto

Opettajat maahanmuuttajien valmentavassa koulutuksessa kehottivat oppilaita käyttämään suomea suomalaisen puolison kanssa. Olga tarttui tähän neuvoon ja yritti kommunikoida miehensä kanssa suomeksi. Vaihdos englannista suomeen oli kuitenkin vaikeampi kuin Olga oli osannut odottaa. Ilmaisui *se ei mennytkään niin helposti* viittaa siihen, että hän kenties odotti yhteisen kielen muuttuvan englannista suomeksi helposti suomalaisen puolison kanssa. Yhteisen kielen vaihtaminen oli kuitenkin haasteellista Olgalle, sillä hänen miehensä vaihtoi kielen englantiin, kun hän yritti kommunikoida suomeksi. Kielenoppijan tarttuminen ympäristön tarjouiin ei välttämättä ole mahdollista, mikäli keskustelukumppani esimerkiksi vaihtaa kielen englanniksi (Scotson 2020: 80–81). Olga arvelee, että oli hänen miehelleen *paljon helpompaa* puhua edelleen englantia myös siksi, että hän oli tottunut siihen. Olgan sinnikkyys kuitenkin palkittiin, ja vuoden sisällä pariskunta puhui keskenään suomea. Suomeksi kommunikointi suomenkielisen henkilön kanssa edellyttääkin kielenoppijalta paitsi aloitekykyä, myös päättäväisyyttä (Scotson 2020: 81). Olga kertookin tehneensä *hirveästi töitä* sekä kouluympäristössä että kotona oppiakseen suomea:

(6)

just ensimmäisen toisen vuoden aikana minä muistan että esimerkiksi mieheni sanoi silloin että joo sun pitää katkoa telkkaria niinku suomeksi jotta oppisit, muuten sinä et opi ikinä, mutta kun minä oikeasti olin opiskellut niin paljon itse, tein niikun **hirveästi töitä itse** siellä kouluissa tai sitten kotona, ja minusta tuntui että minä en ollutkaan mikään nuori kuitenkin siinä vaiheessa minä olin jo kolmekymppinen, siis en ollut lapsena vaan olen ihan aikuinen ihminen ja se ei ollut mitenkään niin luonnollista että se kieli vain niinku tulis minun päähän niinku lapsella yleensä leikkiessä tai näin ja multa vaati aika paljon kaikki ihan semmoista sanojen opettelemista ja vääntämistä ja muistia ja kaikkee ja sitten minusta välillä tuntui että pää räjähtää, että se ku se pääkipu oli jatkuvasti ja näin

Oppimisen kontekstissa investoinnilla tarkoitetaan oppijan omaa panosta oppimiseensa. Toisaalta sillä voidaan tarkoittaa myös sitä, millä tavoin kielenoppijan oppista tuetaan esimerkiksi erilaisissa oppimisympäristöissä. Kielenoppimiseen investoidessaan yksilö ei opiskele kieltä vain sen mahdollisen välineellisen hyödyn vuoksi, vaan hän tekee samalla myös identiteettityötä. (Norton 1995: 17–18.) Vaikuttaa siltä, että suomen kieltä opiskellessaan Olga on pohtinut omaa asemaansa aikuisena kielenoppijana ja rakentanut näin monikielistä identiteettiään. Tämä on haastava ajanjakso Olgan narratiivissa, ja hän kuvaa kärsineensä jatkuvasta päänsärystä. Hänen ponnisteluistaan kertoo myös ilmaisui *se ei ollut mitenkään niin luonnollista että se kieli vain niinku tulis minun päähän niinku lapsella*. Myös yksi Sunin (2011: 19) aineiston opetustehtävissä työskentelevistä osallistujista kertoo, että oppituntien



jälkeen hänen päättään särki, sillä työtilanteissa toimiminen suomeksi oli kuormittavaa.

Esimerkissä Olga puhuu sanojen vääntämisestä. Tällä hän viitanee erilaisten taivutusmuotojen hallintaan; vaikuttaa siltä, että Olgalle oli tärkeää oppia hallitsemaan erilaisia kielioppisääntöjä. Tämä vaihe kielen opiskelussa ei ollut hänelle helppo. Suomen opiskelu oli Olgalle paitsi haastava myös tunnepitoinen prosessi:

(7)

Ja välillä tuli itku ja koska minä oikeasti yritin kovasti

Tunteilla onkin merkittävä yhteys siihen, millä tavoin henkilö suomen kieltä käyttää. Lisäksi ne vaikuttavat hänen toimijuuteensa. (Scotson 2020.) Olgan voimakkaat tunnekokemukset kertovat kehittyneestä tai kehittymässä olevasta omistajuuden (ks. Rampton 1995) kokemuksesta suomen kieltä kohtaan. Hänellä oli voimakas halu oppia suomea. Olga tahtoi kuitenkin pitää vapaa-ajan ja suomen opiskeluun käytetyn ajan erillään:

(8)

O: ja niinku sitten nyt kun ajattelen että niinkun jos katson taaksepäin tottakai mulla tuli niin nopeesti se suomen kielen, niinkun se semmoinen perustaso -- yliopiston kurssia piti suorittaa, että se kuitenkin on jo aika vaativa taso oli, sitten **totta kai se on vaatinut tosi paljon** ja sitten minä muistan kun se mieheni silloin niinkun kannusti tai sanoi että joo että hyvä sinun kattoo telkkari että kun mulla oli semmoinen satelliitti niinkun että voin katsoo venäläisiä kanavia, sitten minä sanoin että varmasti oli ihan hyvä kun uskalsin sanoo -- tai niinkun ymmärsin minä sanoin kyllä minä katson nyt tätä venäläistä en katso suomalaista, elikkä en minä katsonut varmaan vuoden verran suomalaisia kanavia ollenkaan, en sen takia et oli jotain vastaan, mutta minä minusta tuntui oikeesti että silloin kun minä katson niin vähän telkkaria mutta silloin kun minä katson, minä halusin että minä lepään, että mitä nautin ja että mun pää tavallaan niinkun lepää ja-

H: joo

O: -ja niin kuin aivot ja kaikki, että minulla on jonkunlainen niinkun lepo, enkä minä halunnut, että vielä telkkaria katsomassa mulla edelleenkin niinkun aivot niinkun koko ajan kiehumassa ja näin ja minä muistan, kun se vielä sanoi mulle, no sinä et varmaan ikinä opi niinkun suomee jos sinä et katso sitä että sinä vaan niinku tavallaan tieteellisesti opiskelet tai näin, no minä sanoin, no ihan sama ja minusta **se oli hyvä** koska sitten minä muistan että vuoden päästä minä laitan sen telkkari päälle, tai niinku suomen kanava, ja minä ymmärsin melkein kaikki elikkä se ei ollutkaan näin että että **varmasti mulla kuitenkin ympäri oli niin paljon**

Hakoniemen (2020: 59) haastattelema Nina kertoo alusta alkaen katsoneensa televisiota suomeksi, mutta Olga toimi päinvastaisella tavalla. Hän oli päättäväinen ja piti kiinni tavasta nauttia vapaa-ajastaan yhtä voimakkaasti kuin piti kiinni päätöksestään oppia suomen kieltä. Mies kuitenkin näki suomenkieliset TV-ohjelmat affordanssina, johon Olgan hänen mielestään tulisi tarttua oppiakseen suomea

nopeammin. Olga näki asian eri tavalla, sillä hän halusi levätä ja nauttia vähäisestä vapaa-ajastaan. Kaikki ympäristön kielelliset tarjoumat eivät väistämättä toimi oppijalle affordanssina. Sellaisiksi muodostuvat vain tarjoumat, joita oppija itse pitää itselleen tarpeellisina (Suni 2008: 24) ja joista hänelle on hyötyä oman oppimisensa näkökulmasta (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 405). Olga opiskeli suomea yliopistossa, ja hän ei ehkä nähnyt TV-ohjelmissa käytetyn kielen suoraan palvelevan tämän tavoitteen suorittamista.

Olga pitää haastatteluhetkelläkin tekemäänsä päätöstä oikeana: *se oli hyvä*, hän toteaa. Olgan mies luonnehti hänen opiskelutapaansa tieteelliseksi, mutta Olga luotti omaan tapaansa opiskella. Hänellä oli jo kokemusta toisen kielen opiskelusta, joten hän luotti omaan asiantuntijuuteensa (ks. Rampton 1995). Lisäksi hän suomenkielisessä ympäristössä asuessaan kuuli opiskelemaansa kieltä jatkuvasti. Tämä kokemus on varmasti vaikuttanut myös Olgan kielelliseen itsevarmuuteen, sillä hän sai kokemuksen siitä, että hänen oma tapansa oppia kieltä toimi. Olgan kielellisessä repertuaarissa tapahtui merkittävä muutos, kun yliopisto-opinnot suomen kielestä alkoivat:

(9)

O: joo, en käyttänyt englantia ja sitten mulla oli tosi vähän sitä muuta asiointia, että **kun se opiskelu alko, se oli vaan niinku elämä oli vain niinku yliopisto ja koti** ja joo okei, kun mulla on tyttäreni, se lähti sillon tää ekaluokalle kun me muutettiin

Yliopisto-opintojen alkaessa Olgan arkeen kuuluivat pääasiassa vain *yliopisto ja koti*. Hän keskittyi opintoihinsa hyvin intensiivisesti. Opintojen alkaessa Olgan kielenkäyttöympäristönsä muuttui ja hän sai pääsyn aivan uudenlaiseen oppimisympäristöön ja sen tarjoamiin resursseihin. Tässä vaiheessa englannin käyttö väheni huomattavasti. Olga ei törmännyt juurikaan esimerkiksi sellaisiin asiointitilanteisiin, joissa hän olisi saattanut vielä tukeutua englantiin.

(10)

niinkun tää vuoteen sitä opiskelun jälkeen, ei mulla ollu sitä englantia ollenkaan ja sitä minulla oli tosi vaikea käyttää, kun minä muistan me mentiin jonnekin matkalle tai, että mulla kun koko ajan yritin puhua englantia mutta tuli suomalaisia sanoja, että **se blokkas se suomen kieli**, se on varmaan tullut niin nopeasti ja intensiivisesti että se blokkasi sen englantia sitten muutaman vuoden jälkeen se taas jotenkin palautui jotenkuten mutta en minä sitä englantia käyttänyt missää

Aiemmin englannin kieli oli ollut välttämätön väline esimerkiksi oman puolison kanssa kommunikoitaessa, mutta se jäi tarpeettomaksi Olgan oppiessa yhä enemmän suomea. Hän kuvaakin kielen vaihtuneen *nopeasti ja intensiivisesti*. Kalaja (2016) on tutkinut yliopisto-opiskelijoiden kielikäsitteitä, kokemuksia englannin kielen oppimisesta sekä sen käytöstä. Hänen mukaansa opiskelijat näkivät englannin muun

muassa luonteeltaan globaalina kielenä, lingua francana, jonka osaaminen avaa ovia maailmalla. Kielellä nähdään siis olevan myös välinearvoa. (Kalaja 2016: 118–120.) Näin on myös Olgan kohdalla. Englanti jäi käytännössä kokonaan pois hänen kielellisestä repertoaaristaan, sillä hän ei enää kokenut tarvitsevansa sitä arkielämässään. Näin ollen sillä vaikuttaa olleen hänelle pääasiassa välinearvoa, ja hän puhuukin englannista lähinnä sen käytön näkökulmasta. Se näyttäytyy Olgan kielellisessä repertuaarissa lähinnä asiantuntijuutta ilmentävänä elementtinä: hänellä on tai on ollut tietoa englannin kielestä ja taito käyttää sitä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, mutta hän ei vaikuta suhtautuvan siihen kovin tunnepitoisesti tai kokevan omistajuutta (ks. Rampton 1995) sitä kohtaan.

Kun Olga ei enää tarvinnut englannin kieltä, sen käytöstä tuli vaikeaa. Hän arvelee tämän johtuvan siitä, että hän opiskeli suomea niin intensiivisesti. Toisin sanoen Olga alkoi käyttää suomen kieltä niin paljon, ettei hän enää käyttänyt englantia kommunikoinnin kielenä. Aiemmin Olga kuvaakin tehneensä *hirveästi töitä* oppiakseen suomea. Olga ei kuitenkaan ollut täysin yksin suomea opiskellessaan:

(11)

O: Mutta opettaja kyllä kannusti niinkun siihen opiskeluun, että asenteet oli ihan niinkun hyvä ei ollut mitään

H: joo varmaan tai koet sä että se niinkun vielä jotenkin nosti sun itsevarmuutta sitten niinku käyttää suomen kieltä kun sä sait sitä positiivista palautetta niin

O: joo, se oli se oli aika se oli semmoinen yllätyskin niinku mulle koska en minä sitä odottanut että niinkun kun venäjällä yleensä me -- ja neuvostoliittolaisissa kouluissa, siellä ei paljon kannustettu eikä niinku ikinä opiskelija tai oppilasta ei kehuta periaatteessa että meillä on niinku venäläisillä yleensä ne niinku itseluottamus on ihan niinku siellä pohjalla ja niinkun, että **se varmaan oli ihan hyvä mulle niinkun se semmoinen että että että toiset osaavat niinkun kehua ja sanoa ja näin**

Pöyhönen (2003) käyttää käsitettä *merkitykselliset toiset* puhuessaan aineistossaan esiintyvien suomenopettajien urapolkujen muodostumisen kautta tärkeistä henkilöistä. Näitä merkityksellisiä toisia ovat perheen ja työpaikan lisäksi esimerkiksi yliopisto-opettajat. (Pöyhönen 2003: 148–149.) Myös Olgan oppimista edesauttoivat kannustavat yliopisto-opettajat. Tässä yhteydessä hän tuo esiin omia kokemuksiaan eroista Suomen ja Venäjän opetuskulttuurien välillä. *Neuvostoliittolaisissa kouluissa, siellä ei paljon kannustettu*, hän toteaa. Suomalaisessa yliopistossa opiskellessaan Olga sai osakseen kannustusta ja kehuja. Hän kokee tämän vaikuttaneen itseensä positiivisesti. Kannustus jatkui myös maisteriopintojen loppuvaiheessa, sillä hänelle ehdotettiin jatko-opiskelua suomen kielen laitoksella. Olga kuitenkin kieltäytyi vedoten siihen, ettei hän ole *suomalainen*.

(12)

sitten tää, just tää opettaja kuka oli siellä suomen kielen laitoksella tuli mulle niinkun sanomaan, että no mikä sun tulevaisuus, että sinä olet niin semmoinen huippu opiskelija että haluatko sinä jatko-opiskelijaksi, minä sanoin että joo minä mietin, mutta mulle kuitenkin sanottiin että että ehkä ei kannata tämmösellä mennä, no sitten se sanoi, joo sinä voit tulla suomen kielen laitokselle jatko-opiskelijaksi, mä sanoin **no ei kun minä en ole suomalainen**, hän sanoi, kyllä sinä voit tutkia sitä s-kakkosta mutta se oli jotenkin niinku en minä silloin siinä vaiheessa en tajunnut että olisi voinut oikeasti, mutta en lähtenyt

Ilmaisu *no ei kun minä en ole suomalainen* kertoo siitä, että Olga on nähnyt oman maahanmuuttajataustansa esteenä suomen kielen tohtoriopinnoille. Myös Vitanovan (2016) aineistossa yksi L2-taustaisista englanninopettajista asemoi itseään jossain määrin samalla tavalla. Tämä opettaja koki epävarmuutta oikeinkirjoituksensa suhteen, mikä vaikutti hänen päätökseensä olla hakeutumatta englannin kielen tohtoriohjelmaan. (Vitanova 2016: 280.) Olga taas ei perustele valintaansa kielitaidollaan, vaan sillä, että hän ei ole syntynyt Suomessa. Kielen omistajuuden (ks. Rampton 1995) näkökulmasta vaikuttaa siltä, että Olga on kokenut oman roolinsa kieliyhteisössä erilaiseksi kuin suomea äidinkielenään puhuvien roolin: hän on ehkä ajatellut, ettei hänellä ole oikeutta kaikkiin niihin akateemisiin yhteisöihin, joihin äidinkielisillä on oikeus. Voi olla, että Olga olisi kokenut ylittävänsä sosiaalisia rajoja ja näin syyllistyvänsä kielenylitykseen. Kielenylityksenä voidaan pitää tilannetta, jossa yksilö käyttää esimerkiksi sellaisia kielellisiä variantteja, joihin hänellä ei koeta olevan oikeutta. (ks. Rampton 2009: 149.)

Vaikuttaa siltä, että Olga on pohtinut tekemäänsä valintaa ja hänen ajatuksensa ovat osin myös muuttuneet. Ilmaisu *en minä silloin siinä vaiheessa tajunnut, että olisi voinut oikeasti* kertoo siitä, että Olga ei yliopisto-opintojensa loppuvaiheessa pitänyt suomen kielen jatko-opintoja itselleen realistisena vaihtoehtona. Kenties pitkä työura suomen kielen opettajana, muihin maahanmuuttajataustaisiin suomen kielen opettajiin tutustuminen ja lisääntynyt omistajuus (ks. Rampton 1995) suomen kieltä kohtaan ovat muuttaneet Olgan ajatuksia. Muutos ajattelutavassa voi siis johtua siitä, että asiantuntijuuden ja natiiviuuden (ks. Rampton 1995) välinen linkki on opiskeluaikana ollut voimakkaampi hänen mielessään. Kun työkokemusta ja asiantuntijuutta on kertynyt jo pitkään, on oman ensikielen ja lähtömaan merkitys suomenopettajuudelle, siis omalle ammatilliselle identiteetille, erilainen. Ne ovat ehkä aiemmin toimineet esteenä, mutta sittemmin Olga on pystynyt kytkemään ne osaksi omaa asiantuntijuuttaan. Näin ollen oma kielellinen tausta toimii nyt rajoitteen sijaan voimavarana työssä. Koska Olga ei jatkanut tohtoriopintoihin, hän sai opintonsa valmiiksi nopeasti. Pian olikin aika alkaa etsiä oman alan työtehtäviä:

minulle jäi vaan tää gradu venäjän kielestä niinku muuten mulla meni tosi nopeasti, minä niinku valmistui 4 vuodessa tässä venäjän kieli, suomen kieli ja näin, mutta silloin minä keväällä jo mulla oli periaatteessa kaikki valmis -- elikkä sitten minä hain, tai minä katsoin, silloin me asuttiin (paikkakunta) jo siinä vaiheessa, viimeinen vuosi ennen valmistumista me muutettiin (paikkakunta), sitten minä mietin että no (paikkakunta), kun siellä on oma yliopisto ja tosi paljon niinku ei ollut mitään kun en en voinut edes hakea mitään, no sitten, eikä mua siellä tuntenut tietysti niinkun, kun en opiskellut siellä edes, en ollut missää harjoittelussa, opetusharjoittelussa, niin sitten minä niinkun ajattelen, jos minä haen kaikki (paikkakunta) etelään kaikki mitä tuli vastaan semmoista alan, niinkun, työpaikka

Olga valmistui yliopistosta neljässä vuodessa. Tämän jälkeen oli aika aloittaa työpaikan etsiminen. Olga ymmärsi oman alan töiden olevan vähissä sen hetkellä asuinpaikkakunnalla, joten hän päätti hakea töitä eri puolilta Suomea. Tähän päätökseen vaikutti myös se, ettei Olga ollut tehnyt omaa opetusharjoitteluaan samalla paikkakunnalla. Hänellä ei siis ollut yhteyksiä paikallisiin oppilaitoksiin. Pian Olga löysikin kiinnostavan työpaikkailmoituksen eri paikkakunnalta.

(14)

sitten se (paikkakunta) oli ensimmäinen eli silloin se oli (paikkakunta) ammattiopisto ja maahanmuuttajien valmentava, valmistava koulutus ja siellä lukee suomenkielen opettaja, niinkun, maahanmuuttajille ja se oli ihan semmoinen vakinainen työpaikka ja minä, piti hakea, tosi tosi helppo ja vaan niinku sähköpostitse ansioluettelo sekä työhakemus, ja sitten minä laitoin sen ja sitten niin kuin tunnin päästä tuli soitto että **tulisitko työhaastatteluun ja tietysti minä tulin, ja silloin minä ymmärsin** jo tää paikka oli niin semmoinen niinku mä tykkäsin heti, -- sanoivatkin loppuvaiheessa että, tää rehtori sanoi, joo että jos vaikka sinä et pääse, jos et tule valituksi sun pitää olla ylpeä koska tässä oli oliko 47 tai 8 hakijaa ja 5 vain haastatellaan, että **sinä olet päässyt viiden joukkueeseen**, minä sanoin joo tottakai olen ylpeä, mutta tietysti niinku jotenkin **minä niin halusin ja näen näen se oli, minä olen päässyt** että se oli mun mielestä ihan **ihme, minä niin halusin tähän työhön**, että että tuli itku (epäselvää) työhaastattelu, minä sanoin, ei en varmasti pääse koska se näyttikin mielenkiintoiselta ja hyvältä, mutta olen päässyt

Olga ei ottanut tietoa viiden parhaan hakijan joukkoon pääsystä itsestäänselvyytenä. Hän oli niin yllättynyt iloisesta uutisesta, että se on työhaastatteluun pääsemisen ohella itsessään merkittävä käännekohta hänen kielielämäkerrassaan. Olga käyttää sanaa *ihme* tätä saavutusta kuvatessaan, mikä kertoo tapahtuman merkityksellisyydestä. Olgan kuvaama polku suomen kielen yliopisto-opintoihin ja työelämäään on vaatinut häneltä paljon ponnisteluja ja kielenoppimiseen investointia. Vaikuttaa siltä, että hänen on ensimmäistä suomen kielen opettajan työpaikkaa hakiessaan ollut vaikeaa luottaa siihen, että hän tulisi valituksi. Olga kuitenkin sai hartaasti toivomansa työn, mutta se osoittautui sisällöltään paljon monimuotoisemmaksi kuin mihin hän oli varautunut:

(15)

ja se niinku alku oli semmoinen, **no tosi pelottava tietysti uudessa maassa** niinkun uusi tai semmoinen **ensimmäinen työpaikka** ja kaupunki ihan vieras, **ei mulla ollut ketään** tuttavaa **niinku täällä ei mitään ja sitten vielä että kaupan päälle tuli kun minä kuvittelen että minä opetan vain suomea mutta kun mulle tuli kaikki ryhmänohjaa, ja sitten yhteiskuntatietämystä ja kulttuuri ja vastasin työharjoittelusta ja opiskeluohjauksesta eli kaikki tuli kaupan päälle** -- siinä vaiheessa olisi hyvä joku perehdytys tai yhteistyö, semmoista tukea, **mutta siitä selvittiin** kuitenkin

Vaikka Olga oli työpaikan saatuaan asunut Suomessa jo useamman vuoden, hän kokee työn aloittaessaan olleensa kuin *uudessa maassa*. Tähän mennessä hänen elämänpiirinsä Suomessa oli keskittynyt lähinnä yliopiston ja kodin välille. Olgan kokemaa yksinäisyyttä kuvaa ilmaisu *ei mulla ollut ketään tuttavaa*. Yksinäisyys ei kuitenkaan ollut ainoa haaste, jonka tämä uusi alku toi mukanaan, sillä Olgan uusi työnkuva poikkesi melko runsaasti siitä, mihin hän oli varautunut työpaikkaa hakiessaan ja sen vastaanottaessaan. Tämän lisäksi hän jäi uudessa tilanteessa yksin, sillä häntä ei perehdytetty työhön eikä hänelle tarjottu mahdollisuutta tehdä yhteistyötä kollegoidensa kanssa. Olga joutui siis haastavan tilanteen äärelle, ja hänelle annettiin runsaasti vastuuta ensimmäisestä työpäivästä lähtien.

Tässä yhteydessä Olgalle tarjoutui kuitenkin tilaisuus laajentaa omaa ekologista lokeroaan (ks. Suni 2017). Ekologisella lokerolla tarkoitetaan työelämäkontekstissa yksilön omaa toimintatilaa ja sen suomia erilaisia resursseja. Yksilölle joko tarjotaan tiettyä ekologista lokeroa tai hän voi asettua siihen. (Sunin 2017: 198.) Olgan kohdalla tapahtui tavallaan kumpikin, sillä hänet asetettiin työnantajansa toimesta asemaan, jonka hän koki itselleen haastavaksi. Toisaalta hän valitsi pitää työpaikkansa ja näin ollen jäädä hänelle osoitettuun ekologiseen lokeroon. Vaikka uusi työ osoittautui sisällöllisesti laaja-alaisemmaksi kuin Olga oli olettanut, hän selvisi haasteista ja pärjäsi uudessa työssään. Olgan toteamus *siitä selvittiin kuitenkin* kertoo siitä, että näistä uusista, haastavista työtehtävistä selviytyminen on ollut hänelle voimaannuttava kokemus. Voimaantumisesta ja päättäväisyydestä kertoo myös se, että Olga ei luovuttanut haasteista huolimatta; hän jatkaa samassa oppilaitoksessa työskentelyä haastatteluhetkelläkin.

#### 4.1.2 Juditin kielelliset käännekohdat

Unkarissa syntynyt Judit on työskennellyt suomenopettajana 2000-luvun alusta alkaen Suomessa asuvien aikuisten maahanmuuttajien parissa. Hän aloitti suomen kielen opiskelun sivuaineenaan unkarilaisessa yliopistossa, josta hän myös valmistui englannin kielen maisteriksi sivuaineinaan suomi ja viro. Judit täydensi suomen

kielen opintojaan Suomeen muutettuaan ja teki samalla tarvittavat pedagogiset opinnot.

Hän peri kiinnostuksen Suomea kohtaan vanhemmiltaan jo lapsuudessa. Tätä kautta muodostui side myös paikalliseen perheeseen, joka myös vieraili usein kesäisin Juditin perheen luona. Tämän saman perheen luona Judit usein vieraili jo ennen lopullista muuttoa Suomeen. Perinteeksi muodostuneet vierailut ja perheiden välille muodostunut side herättivät Juditin mielenkiinnon suomen kieltä ja sitä puhuvia ihmisiä kohtaan:

(16)

melkein niinku joka kesä niinku joku oli suomesta ja **tällä tavalla mä niinku tavallaan kiinnostuin tästä kielestä ja ihmisistä**

Tämän kiinnostuksen herääminen hahmottuu ensimmäiseksi, selkeäksi käännekohdaksi Juditin kielielämäkerrassa. Kiinnostus muuttui syvemmäksi kuuluvuuden tunteeksi, kun perhe matkusti Suomeen Juditin ollessa 14-vuotias. Tämä matka Suomeen sen herättämine tunteineen ja oivalluksineen hahmottuu toiseksi kielelliseksi käännekohdaksi Juditin kielielämäkerrassa.

(17)

me saatiin sitten kerralla kaikki neljä viisumia ja ja silloin me tultiin niinkun kolmeksi viikoksi kesällä suomeen --- Että nämä oli jännittäviä aikoja toki mutta tota se matka kun oltiin täällä (suomessa) kaheksankyhtyheksän niin mä olin neljätoista silloin ja en ollut opiskellut suomea ollenkaan vielä -- mä en tiedä minulle tuli joku sellainen hyvin hyvin vahva niin kun fiilis sillä matkalla että niinkun et minut olisi enemmän niinkun tarkoitettu niinku tähän maahan ja ja sit mä vielä aika ajoissa vielä sain tästä tavallaan niinkun tiedon, että, että ehkä tämä on se paikka missä minun pitäisi elää että mulla oli niinkun se se (mieltii) no oli niinkun mulla oli paljon ongelmia unkarissa jo jo tuossa iässä niinkun siinä että mä en ollut tarpeeksi niinkun tai ei sillä tavalla sosiaalinen mitä mitä niinkun unkarissa on niinkun oletus että täytyy olla en tiedä kohtelias ja ja tälleen ja kiinnostunut ihmisistä ja näin ja ne tuntui aina semmoselta että et minulta odotetaan sellaista mitä mä en ole ja sitten täällä taas tuntui siltä että ai niin tähän on se se paikka mikä missä se tuntuu niinkun hyvältä, Ja jotenki niinku sitten se se oli minulle hyvin hyvin niinku selkeää että minun on pakko niinku tänne muuttaa sitten aikuisena ja sitten se niinkun helpottuu tää mun olo

Juditin perhe vieraili Suomessa ensimmäistä kertaa 1980-luvun loppupuolella. Tämä vierailu oli teini-ikäiselle Juditille merkityksellinen kokemus, jota hän kuvailee voimakkain sanankääntein: *minulle tuli joku sellainen hyvin hyvin vahva niin kun fiilis sillä matkalla että niinkun et minut olisi enemmän niinkun tarkoitettu niinku tähän maahan.*

Jonkin paikan kokeminen itselle läheiseksi voi johtua monesta eri asiasta. Läheisyyden kokemus voi syntyä sosiaalisen tai fyysisen kulttuurin kautta. Esimerkiksi erilaiset kulttuuriset käytänteet voivat edistää tämän tunteen syntymistä. (Szytniewski & Spierings 2014: 343.)

Teini-ikäisen Juditin mielessä tämä *vahva fiilis* vaihtui pian tiedoksi siitä, että Suomi olisi hänelle oikea paikka elää. Tätä päätöstä tuki kokemus siitä, että hän ei samaistunut unkarilaiseen kulttuuriin. Lopulta tieto siitä, että Suomi olisi hänelle parempi paikka elää, muuttui pakottavaksi tarpeeksi muuttaa maahan aikuisena. Juditin kokemuksta kuvaa kuulumisen käsite. Yuval-Davisin (2006: 197) mukaan kuulumisella tarkoitetaan sitä, että henkilö muodostaa emotionaalisen suhteen esimerkiksi johonkin paikkaan tai yhteisöön. Päätös muuttaa Suomeen on epäilemättä ollut osa nuoren Juditin identiteettityötä, mutta se vaikuttaa olleen myös hänen oman hyvinvointinsa näkökulmasta tehty valinta. Emotionaalinen suhde Suomeen ja suomalaisiin korostuu hänen kertoessaan sosiaalisista ongelmistaan Unkarissa, ja Judit vaikuttaa tehneen valintansa parantaakseen elämänlaatuaan. Sosiaalisten suhteiden laadulla onkin yhteys siihen, kuinka merkityksellisenä yksilö oman elämänsä kokee. Mikäli nämä suhteet ovat heikentyneet, elämä voi tuntua vähemmän merkitykselliseltä (Lambert, Stillman, Hicks, Kamble, Baumeister & Fincham 2013: 1419). Kun perhe palasi Unkariin, Judit aloitti *heti* suomen opiskelun.

(18)

Ja sitten heti kun mentiin siitä takaisin niin mä aloitin tossa syyskuussa menin ihan ihan tyyliin kansalaisopiston niin kun suomen kurssille ja ja opiskelin sitten se oli ensin varmaan jotain pari kertaa viikossa ja sitten kun siinä oli aika hidas tahti niin ehkä ehkä vuoden päästä sitten mun äiti etsi sit mulle jonkun tämmösen yksityisopettajan

Päättäväinen opiskelu kertoo Juditin valmiudesta investoida (ks. Norton 1995) omaan kielenoppimiseensa. Investointi on kuitenkin myös identiteettityötä: samalla, kun oppija investoi omaan oppimiseensa, hän rakentaa identiteettiään (Norton 1995: 17–18) ja saattaa pyrkiä kiinnittymään johonkin kuviteltuun yhteisöön. Kuviteltu yhteisö (imagined community) on Benedict Andersonin (1983) kehittämä käsite (Strömmer 2017: 33.) Juditin kohdalla tämä kuviteltu yhteisö oli Suomi ja suomalaiset ihmiset. Judit koki omistajuutta (ks. Rampton 1995) paitsi suomen kieltä myös suomalaista kulttuuria kohtaan. Omistajuuden tunnetta on luultavasti lisännyt se, että hänellä oli jo tuolloin sosiaalisia siteitä Suomeen. Lapsuudesta tutun ystäväperheen rooli korostuu Juditin kertoessa omalle kielenoppimiselleen tärkeistä henkilöistä. Samoin kuin Olgan myös Juditin kielielämäkerrasta hahmottuu merkityksellisiä toisia (significant other) (ks. Pöyhönen 2003: 148–149).

(19)



J: ja **ne oli hirveen niinku avoimia minun kanssa sille että aletaankin puhumaan suomea** ja se, se oli kyllä tosi, tosi tärkeä, että minulla oli sellaisia, kun mä tiedän, että tämmösiä ei välttämättä kaikilla ole, että **he suostuivat tähän kielen vaihtoon** silläkin uhalla, että siinä nyt vähän meni osa ohi (naurahtaa) minulta meni osa ohi siinä, siinä tota alussa, mutta ne auttoivat minua tosi paljon  
H: lähtiks se niinku sun, sun aloitteesta se että vaihetaan kieli vai niinku heidän aloitteesta vai  
J: no kyl se oli varmaan jotenki näin et mä aina, aina kuitenkin, et **minulla oli hyvin suuri motivaatio tähän, koska oli, oli niin selkeä minulla tämä, että niinkun se, että niinku aikuisena jotenki täytyy tänne asettua jossakin vaiheessa, ja, ja jotenki niinku se, se oli minulla niinku sillee tarve**, tavallaan niinkun opetella, mut et se oli turvallista, koska aina oli se toinen, et se englantti on, on ollut niinku mahdollista et jos ei, ei muuten onnistunut, niin sitten siihen saattoi turvautua, ja se, se edesauttoi oppimista kyllä että, mut se oli, se oli, se oli merkittävä, että oli sellaisia **turvallisia ihmisiä joiden kanssa harjoitella, sillee pitkään, ettei, ei, et ihan vuosikausia**

(20)

mä ymmärrän et siihen tarvittiin tavallaan myös minun motivaatiota, mut et niinkun yksin se minun motivaatio ei ois riittänyt, että, että se **minun motivaatio ja niinku heidän valmius yhdessä** oli se, se mikä tästä teki tällaisen niinkun hyvin pehmeästi etenevän niinku prosessin

Sosiaalinen toiminta kieliyhteisöön kuuluvien henkilöiden kanssa mahdollistaa pääsyn kieliyhteisön erilaisiin resursseihin (Suni 2008: 189). Kommunikointikielen vaihtaminen entuudestaan tuttujen ihmisten kanssa ei kuitenkaan ole kaikista tyypillisin tapa ottaa käyttöön uutta kieltä. Yleensä se otetaan käyttöön uusien tuttavuuksien kanssa, uusissa tilanteissa (Pujolar & González 2013: 143). Juditin ystäväperhe oli kuitenkin valmis puhumaan suomea englannin sijaan huolimatta siitä, että tämä toisinaan aiheutti kommunikaatiovaikeuksia. Ilmaisu *he suostuivat* viitanee siihen, että kielenvaihto tapahtui Juditin omasta aloitteesta. Tämä kertoo hänen halukkuudestaan investoida suomenoppimiseensa. Lisäksi Judit koki olonsa turvalliseksi tutun perheen kanssa, mikä myös tuki hänen oppimisprosessiaan. Juditin tapaa kuvata omaa oppimisprosessiaan aineisto-otteissa voisi kuvata sosiokognitiivisesti. Tästä näkökulmasta kielen oppiminen on toimintaa, jossa ympäristön tarjoama tuki sekä yksilön omat kognitiiviset resurssit punoutuvat yhteen (Dufva, Aro & Suni 2014: 21). Lisäksi Juditin saama tuki on ollut oikea-aikaista. Tähän viittaa hänen mainintansa siitä, että ilman saamaansa tukea hänen oma motivaationsa *ei ois riittänyt*. Tällaiseen kielenoppimisen oikea-aikaiseen tukeen viitataan käsitteellä scaffolding tai suomenkielisellä vastineella oikea-aikainen tuki (ks. Strömmer 2017: 74 & Suni 2008: 116). Käsitteen kehittivät alun perin Wood, Bruner ja Ross (1976). Scaffolding tarkoittaa vuorovaikutuksellisen tuen tarjoamista ja sen vähentämistä pikkuhiljaa oppijan pystyessä ottamaan itse enemmän vastuuta oppimisestaan (Suni 2008: 117 & Strömmer 2017: 31.) Tällainen tuki voi olla edellytys sille, että yksilö pystyy hyödyntämään ympäristön tarjoumia (Scotson 2020: 42). Juditin kokemus ystäväperheen tarjoamasta kielellisestä tuesta vertautuu Hakoniemen (2020) aineistonnarratiiveissa esiintyvän Outin kokemuksiin. Outti oli tutustunut itselleen

merkitykselliseen kielikontaktiin hyvin pian Suomeen muuttamisensa jälkeen, ja aineistossa hän kuvaa tätä ystäväänsä lempinimellä *kielikumppani*. (Hakoniemi 2020: 99.) Juditin saama tuki ei jäänyt suomen kielen puhumisen tasolle, vaan Judit viesti heidän kanssaan myös kirjeitse ollessaan itse Unkarissa:

(21)

Joo kyllä, ja sit myöskin niinkun siihen aikaan lähetettiin vielä kirjeitäkin, että ihan myöskin kirja-kirjallista kieltä, että, että nää on, nää oli niiku tosi tärkeitä

Ympäristön tarjoamat resurssit voivat olla myös materiaalisia, esimerkiksi erilaisia tekstejä (Dufva, Aro & Suni 2014: 25). Judit pääsi kehittämään kielitaitoaan käyttäen kahta erilaista rekisteriä, puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Täytettyään 18 vuotta hän matkusti yksin suomalaisen tuttavaperheen luo kesäksi. Tuolloin hän oli jo alkanut muodostaa sosiaalisia verkostoja Suomeen.

(22)

Sitten kun mä olin niinku kaheksantoista niin mä tulin ihan itse niinkun tämän samaisen perheen niinkun silleen vieraaksi kesäksi ja sit mä olin kesäyliopistossa ja alkoi jo olla omia kavereita ja sitten no siihen aikaan kun mä menin yliopistoon -- ei pystynyt vielä suomea opiskelemaan (kaupunki Unkarissa) pääaineena että se oli vain sivuaine että piti ottaa joku muu aine mitä meni niinkun mitä haki tavallaan mitä kautta meni sisään

Täysi-ikäistyttyään Judit aloitti myös yliopisto-opinnot Unkarissa. 1990-luvulla Juditin suhde Suomeen syveni entisestään, sillä hän tapasi suomalaisen puolisonsa, jonka kanssa hän pitää yhtä edelleen. Hän kuitenkin vieraili Unkarissa *sen verran*, että hän valmistui maisteriksi englannin kielestä.

(23)

sitten mä täydensin täällä suomessa sitten mä kävin vielä englannista valmistumassa (kaupunki Unkarissa) sen verran ja sitten ne opinnot mitä minulla oli suomesta ja virosta kasassa, niin me katsottiin tässä opetushallituksen se rinnastamispäätösjutun taki- tai kautta kuinka paljon siitä puuttuu, ja sitten täydensin (paikkakunta Suomessa) yliopistossa ne suomen opinnot sen verran et saatiin kasaan ne että sain niinku pätevyuden englannista ja suomesta mä tein (paikkakunta Suomessa) sit pedagogiset opinnot vielä valmiiks, että viro nyt sitten minulta jäi mut me ajateltiin et perheessä on yks joka -- niin se riittää meille nyt näin että ja sitten vuodesta kakstuhatta olen ollut S2-opettajana töissä että tämä on se polku miten pääsin alalle

Kun Judit oli valmistunut englannin kielen maisteriksi, hän täydensi suomen kielen opintojaan ja opiskeli itselleen pedagogisen pätevyuden suomalaisessa yliopistossa. Judit oli opiskellut myös viroa, mutta hän ei jatkanut sen opiskelua Suomessa. *Viro nyt sitten minulta jäi*, hän toteaa.

Judit näkee kielitaidon paitsi henkilökohtaisena myös jaettuna resurssina. Päätös lopettaa viron kielen opiskelu vaikuttaa olleen Juditin ja hänen puolisonsa yhteinen päätös. Juditille ei niinkään ollut tärkeää, että hän itse osaisi viroa. Sen sijaan hänen puolisonsa viron kielen taito on ikään kuin perheensisäinen resurssi. Ilmaisui *kielikumppani* (ks. Hakoniemi 2020) kuvaa osuvasti myös Juditin puolisoa. Judit kokee saaneensa häneltä runsaasti tukea oppimisprosessinsa aikana.

(24)

Ja sitten kun **meillä on monta, monta yhteistä kieltä mitä, mitä voidaan niiku pohtia mitä missäkin** -- että se, että kyllä varmaan hänen (puolison) niinku vaikutus on niiku tosi, tosi suuri kyllä

Juditin mielenkiinto kieliä kohtaan on kehittänyt hänen asiantuntijuuttaan myös puolison kanssa tehtyjen pohdintojen kautta. Tällä on ollut suuri merkitys paitsi Juditin kielenoppimisen, myös omistajuuden ja asiantuntijuuden (Rampton 1995) näkökulmasta. Näillä neuvotteluilla vaikuttaa kuitenkin olevan myös tunnepitoinen puolensa, sillä Judit nostaa ne esiin puhuessaan kielenoppimiselleen tärkeistä henkilöistä.

Puolisolta saamansa tuen lisäksi Judit muisteleeikin lämmöllä *perusteellisia* kursseja, joille hän osallistui suomen kielen yliopisto-opintoja suorittaessaan.

(25)

No siis kielitaitoon varmaan eniten, eniten vaikuttaa se että, ehkä mä voisin siitä, siitä melkein niinkun kiittää tuon ehkä, pari vuotta mitä mä tuossa (paikkakunnan) yliopistossa siinä suomen kieli ja kulttuuri -laitoksella opiskeli -- siinä oli niinku tämmösii hyvi- hyvin niinku perusteellisia, vaikka joku puhekielen kurssi, tai, tai jotain tämmösiä murrekursseja, ja sitten oli, oli niinkun sanaston laajennuskurssi, joka, joka ens- ensalkuun tuntu siltä et tää on ihan mahdoton -- mutta siis minulle se tuli siihen aikaan just niinku erittäin hyvään aikaan että, et minulla oli tosi hyvä niinkun peruskielitaito, mut mä nimenomaan tarvitsin sellaista niinkun, niinkun vaativan sanaston laajennusta, ja sit, sit siinä oli tämmönen että niinkun, et otat, menet ihan niinkun kirjastoon, ja ihan summa mutikassa mitä ikinä lehtiä tulee niinkun vastaan, vaikka joku tekniikan maailma, ihan sama, ja otat siitä niinkun artikkelin ja merkkat ihan jokaisen sanan mitä sä et ihan täysin niinku tiedä mikä se on, ja sitten sä kirjoitat ne, ja kaikki niinkun et mikä nimityyppi tai verbityyppi tai jotain tämmösii vähän niinkun et miten se taipuu, miten menis niinku monikkomuodot ja näin --

(26)

Koska mä olin tottunut siihen et okei mä luen ja sit siinä nyt jotain niinku en ymmärrä jotakin ja ei haittaa mitään kun mä kuitenkin sen kokonaisuuden ymmärrän, mutta siis tää oli, meni vielä yks askel eteenpäin -- minusta sillä oli hirveen suuri merkitys, paljon enemmän opin siinä lyhyessä ajassa kun, kun kolme vuotta ennen sitä unkari, (kaupungin) yliopistossa

*Meni vielä yks askel eteenpäin*, Judit sanoittaa positiivista kokemustaan. Tämä kertoo paitsi Juditin saamasta oikeanlaisesta ja oikea-aikaisesta kielenoppimisen tuesta,

myös hänen lisääntyneestä asiantuntijuudestaan (ks. Rampton 1995) kohtaan. Vaikuttaa siltä, että Juditin kielitaito on Suomeen muuttamisen jälkeen parantunut niin paljon, että edistyneen tason sanaston ja rakenteiden omaksuminen on ollut helpompaa kuin hänen vielä asuessaan Unkarissa. Tässä vaiheessa hänen kielitaitonsa siirtyi kokonaisuuksien hahmottamisesta kohti spesifimpää kielitaitoa. Tästä jatkuvasti kehittyvästä suomen kielen taidosta huolimatta kodin kieliympäristö oli kuitenkin varsin homogeeninen lasten ollessa pieniä:

(27)

lasten kanssa ja **se oli hyvin unkarinkielistä sitte silloin**, ja kun ne oli pieniä niin, niin se oli hyvin, hyvin unkarinkielistä se koko, koko niinkun ja vielä kun mieskin ymmärtää, niin sit ei ollu mitään sellaista niinku pakkoa minkä takia olisi pitänyt

Lasten ollessa pieniä Juditin perheessä puhuttiin runsaasti unkaria, eikä suomen puhuminen ollut välttämätöntä miehenkin osatessa kieltä. Juditin ja hänen miehensä välinen kielivalinta muistuttaa hieman Hakoniemen (2020) aineistossa esiintyvän Márthan ja hänen miehensä keskinäistä kielenkäyttöä. Myös Márta ja hänen miehensä ymmärsivät toistensa äidinkieliä (Hakoniemi 2020: 78). Kodin kieliympäristössä tapahtui kuitenkin muutoksia lasten kasvaessa:

(28)

pienin oli noin kolme, niin se meni sit päiväkotiin ja sit ne muut oli jo sillan koulussa ja näin ja, ja se sit niinku vähitellen alko muuttumaan, että, että siinä kun ne oli kaikki suomenkielisessä hoidossa vaikka olleet niinku vuoden jo kaikki ainakin jo vuoden, niin sillan heillä niinkun **muuttui** se, että ne on ruvennut niinkun keskenään puhumaan pelkästään suomea

Lasten keskinäinen kieli muuttui suomeksi, kun heistä jokainen alkoi käydä suomenkielisessä koulussa tai päiväkodissa. Näin Juditin koti kieliympäristönä muuttui lähes kokonaan unkarinkielisestä kaksikieliseksi. Tämä ajanjakso hahmottuu merkittäväksi käännekohdaksi Juditin kielielämäkerrassa.

(29)

ja sitten tietysti kun ne kasvoivat niin, niin, niin ne halus jo puhua semmosista vaikeemmista asioista mitä ne ei tienny unkariksi sitten enää ja, ja tota sitten niinku itelläkin oli sillan sellasta niinku että oli kuitenkin aika kiireistä elämää ja on niinku paljon töitä ja työelämä kokonaan suomeksi niin se, niin se vähän niinku se harmonia sillan niinku särkyi ehkä, -- hän ei vastaa minulle unkariksi ollenkaan, -- jos vaikka minä puhun hänelle suomea, niin se silti vastaa unkariksi, et hän ei suostu tällasee, et hänellä ei ole niinku minun kanssa tällaista suomenkielistä suhdetta, et hän on niinku pisimpään ollut niinkun pelkästään unkariksi, ja sit se -- lapsi on niinku fifty-fifty, sit se pienin taas ei ollenkaan

Takaisin työelämään siirtyminen on merkittävä kielellinen käännekohta Juditin elämässä: suomen rooli sekä työelämän että vapaa-ajan kielenä korostui. Työelämään siirtyminen onkin hyvin yleinen kielellinen käännekohta yksilön elämässä (Pujolar & González 2013: 143). Lasten kasvaessa myös puheenaiheet muuttuivat, ja ensikielen rooli perheen keskeisessä kommunikaatiossa väheni. Tätä vaihetta Judit kuvaa harmonian särkymiseksi. On selvää, että hän on pohtinut syitä perheen kommunikointikielessä tapahtuneeseen muutokseen, ja hän esimerkiksi kertoo arjen olleen kiireistä. Juditin lapsista jokainen on päättänyt, millä kielellä tahtoo äitinsä kanssa kommunikoida. Juditin tapauksessa lapset määrittelevät hyvin selkeästi sen, mitä kieltä he vanhempansa kanssa puhuvat.

Monikielisten perheiden kielivalintoja tutkinut Romina Nyberg (2021) toteaaakin, että perheissä lapsen kielivalinnalla on suuri merkitys vanhempien kielenkäyttöön. Vanhemmat vastaavat lapsilleen sillä kielellä, jolla lapset heille puhuvat tai vaihtoehtoisesti sisällyttävät lauseisiinsa sitä kieltä, jolla lapset heille puhuessaan käyttävät. (Nyberg 2021: 49.)

Juditin lasten kielellisessä repertoarissa tapahtuneet muutokset vaikuttavat myös Juditin itsensä kielenkäyttöön. Esimerkiksi päiväkotiin mennessään lapsi alkaa käyttää kodin ulkopuolella samaa kieltä kuin muut lapset. Yleensä näissä tilanteissa lapsi kuitenkin käyttää äidinkieltään kotona perheensä kanssa. (Pujolar & González 2013: 143.) Toisaalta voi myös käydä niin, että lasten kielivalinnan seurauksena kotona aletaankin käyttää valtakieltä (Latomaa & Suni 2010: 167–168).

Odotettavissa olevien muutosten lisäksi myös koronaviruspandemia on vaikuttanut paitsi Juditin lasteen myös hänen itsensä unkarin taitoon.

(30)

näin et tietysti nyt on koronan takia jäänyt peräti kolme kesää tai onko, eiku kaks silleen että ne ei ole ollut ja se on, se näkyy heti heidän niinku kielitaidossaan, että, mutta kyllä minä, minunkin niinkun taidossani näkyy myös

Koronaviruspandemia (SARS CoV-2) on vaikuttanut runsaasti ihmisten matkailuun, joko rajoittaen tai jopa estäen sen kokonaan. Pandemian vaikutukset ovat näkyneet myös Juditin perheessä, sillä matkailuun liittyvät riskit ja rajoitukset ovat estäneet vierailun sukulaisten luona Unkarissa. Tällä oli seurauksia koko perheen kielitaidolle. Vaikka kielellisiä käännekohtia määritellään pääasiassa yksilön toimijuuden näkökulmasta, voidaan tällainen vastoinikäymisten kohtaaminen ja ”takapakin ottaminen” yhtä lailla nimetä kielelliseksi käännekohdaksi (ks. Pujolar 2019). Judit huomaa muutokset omassa kielitaidossaan siitä huolimatta, että hän on kertonut soittavansa unkaria puhuvalle äidilleen lähes päivittäin. Useissa monikielisissä perheissä sukulaisten rooli lasten kielellisessä kehityksessä on hyvin merkittävä, ja

matkustusrajoitusten myötä estyneet vierailut kotimaahan vaikuttivat negatiivisesti perheen kielitaidon ylläpitoon (Murrmann 2021: 95).

#### 4.1.3 Annan kielelliset käännekohdat

Venäjällä syntynyt Anna kiinnostui kielten opiskelusta jo peruskoulussa. Suomea hänet johdatti opiskelemaan paitsi tämä rakkaus kieltenopiskelua kohtaa myös toive muuttaa Suomeen tulevaisuudessa. Hän opiskeli suomea venäläisessä yliopistossa ja täydensi opintojaan Suomessa. Anna työskentelee suomi toisena kielenä -opettajana. Hän kertoo aloittaneensa englannin opiskelun jo ensimmäisellä luokalla, minkä hän kertoo olleen harvinaista Venäjällä hänen ollessaan lapsi. Annan käymä peruskoulu on muillakin tavoilla poikkeuksellinen:

(31)

just kun oli se niinku vähä eri-erikoissuuntainen semmoinen koulu, et meiltä nimenomaan kysyttiin niitä mielipiteitä, mitä sä näet tossa taidemaalauksessa ja niin pois päin, et se jotenki niinku antoi mulle sen pohjan, pohjan siitä et mä oikeesti halusinkin itse tutkia tätä maailmaa, halusin oppia jotain lisää

Opiskelu omaan pohdintaan ja uteliaisuuteen kannustavassa peruskoulussa on tärkeä osa Annan elämäntarinaa, ja hän kokee koulun vaikuttaneen merkittävästi siihen, että hän on halunnut oppia lisää ja tutkia maailmaa. Kotoa hän sai kannustusta vapaa-ajan harrastuksille. Ihmissuhteilla ja tätä kautta sosiaalisella pääomalla onkin merkittävä rooli nuoren koulutusvalinnoissa (Tolonen & Aapola-Kari 2021: 15).

(32)

vanhemmat hieman kysy vähän että mitä haluaisin harrastaa ja kiinnostaako musiikki tai urheilu tai tanssi tai jotain muuta, mä sanoin mä haluan opiskella englantia lisää -- Sitten varmasti jotenkin enkusta se lähti

Kipinä kielen oppimiseen syttyi, ja englannin opiskelusta tuli osa Annan elämää koulun lisäksi myös vapaa-ajalla. Koulun ja kieliharrastuksen lisäksi tärkeäksi tekijäksi Annan elämänpolulla hahmottuu hänen lähisukulaisensa ammatti. Työ mahdollisti perheen liikkumisen Venäjältä muualle Eurooppaan, ja samalla nuori Anna vieraili ensimmäistä kertaa myös Suomessa. Eurooppa teki Annaan vaikutuksen, ja toive opintojen jatkamisesta juuri Suomessa syntyi lukioikäisenä.

(33)

sitten mä jo lukioaikana mietin et no mitäpä mä voin nyt opiskella lisää et mä pääsisin sitte opiskelemaan suomeen, sitten tuli se niinku suomen kieli luontevasti sille tielle, mä aloitin sitten iha yksityisopettajan kanssa vuoden ennen yliopistoon pääsyä

Koska Anna oli *jo lukioaikana* alkanut haaveilla yliopisto-opinnoista Suomessa, hän alkoi jo varhain tehdä valintoja tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Hän päätti alkaa opiskella suomen kieltä *yksityisopettajan kanssa*. Anna kuvaa suomen kielen tulleen *luontevasti* osaksi opintojaan. Tällä hän viitanee tavoitteeseensa muuttaa Suomeen ja mahdollisesti myös siihen, että vieraan kielen opiskelu on jo aiemmissa elämänvaiheissa ollut hänelle rakas harrastus. Englannin kieleen liittyvä asiantuntijuus (ks. Rampton 1995) on varmasti tehnyt suomen opiskelun aloittamisesta helpompaa. Lukion jälkeen Anna pääsikin opiskelemaan suomen kieltä ja kirjallisuutta venäläiseen yliopistoon. Hän vietti suurimman osan ajasta Venäjällä, mutta matkusti Suomeen opintojensa aikana aina kun se oli mahdollista.

(34)

kyl mä niinku suurin piirtein olin kyllä siellä (paikkakunta Venäjällä), mut opiskelin ja kaikki mahdolliset päivät sitten vietin täällä Suomessa, kun valmistuin sieltä, muutin sitten heti tänne

Yliopistossa toista vuotta opiskellessaan Anna matkusti Venäjältä Suomeen kielikurssille. Tähän ajanjaksoon sijoittuu kielenoppimisen vaihe, jota Anna itse kuvaa sanalla *taantumaa*. Tällä hän ei viittaa suoranaiseen kielitaidon heikkenemiseen, vaan ajanjaksoon, jonka aikana hänen kielitaitonsa ei kehittynyt. Tämä johti epävarmuuden kokemuksiin ja siihen, että hän ryhtyi *vertaamaan* itseään *muihin ihmisiin*. Pujolarin (2019) mukaan kielellisiin käännekohtiin kuuluvat myös ne elämänvaiheet, jossa yksilö kohtaa vastoinkäymisiä kielenoppimisensa näkökulmasta.

(35)

yks niinku suurin haaste, -- nii siis toinen vuosi yliopistossa vielä (paikkakunta Venäjällä) kun tulin tänne, mä olin siis (paikkakunnalla) eräässä, eräällä kielikurssilla, ja sielläkin oli jotenkin et siinä niinku opettaja koko ajan lauloi eikä selittänyt mitään ja mä itse olin niin pihalla täst koko hommasta et mä mietin, no miten mä tuun oppimaan ku mä oon opiskellu jo kaks vuotta siellä (kaupunki venäjällä) ja mä en niinku ymmärrä mitään mitä ne nyt multa haluaa, ku se oppimistyyli on niin, niin erilainen tieteenki ja mä silloin mulla oli niinku vähän semmoista niinku taantumaa, et ei en mä nyt opi mitään (nauraa) tästä ei tuu mitään, nii kun (epäselvää) oli tiätsä ryhmässä ihmisiä jotka ovat varmasti täällä asuneet ja ne sitten kans niinku venäjäntaustaiset, ne oli silleen et mä oon opiskellu suomee nyt vuoden ja ne oli jo höpöttämässä suomee ihan hyvin, no ainaki mun korville kuulosti sille, niinku, okei, miks mä en oo samanlainen, mut ku se oppimistyylikin kun mä en opiskellu sitä kieltä ympäristössä, et mä olin just niinku irtaantunu tosta kieliympäristöstä ja yritin jotai itse koko ajan omaksua ja sitä lue-käännä-menetelmällä, ei siitä tuu paljon tietenkään suullista ainakaan osaamista ei tuu, vaikka sanastoa kyl on ollu, mut nii, tää oli ehkä se, se haaste, kun mä

rupesin vertaamaan itseäni muihin ihmisiin, miksi mä en oo vielä sillä, sillä pisteellä et ku muut ovat jo, ää, mut sekin on niinkun nuorena sä et ymmärrä et jokainen kulkee oman tiensä

Tutusta *kieliympäristöstä* irtaantuminen ja hyvin erilaiseen oppimisympäristöön joutuminen oli Annalle vaikea kokemus. Hän koki oman suullisen kielitaitonsa huomattavasti heikommaksi kuin muiden kurssille osallistuneiden, joista ainakin osa jo asui Suomessa. Anna koki oman suullisen kielitaitonsa heikommaksi kuin muiden kurssin osallistujien, ja tämä vaikutti hetkellisesti myös hänen asiantuntijuuden (ks. Rampton 1995) kokemukseensa. Oppimisympäristön yhtäkkinen muutos sai Annan kokemaan olonsa epävarmaksi, ja hän alkoi verrata itseään muihin. Sittemmin tämä vaikea kokemus vaikuttaa johtaneen Annan voimaantumiseen, ja hän osaa suhtautua nuorempaan itseensä armollisemmin. Kokemuksesta kertoessaan hän asennoituu siihen ymmärtäväisesti ja toteaa, että *nuorena sä et ymmärrä et jokainen kulkee oman tiensä*.

Anna kertoo yrittäneensä omaksua kieltä *lue-käännä -menetelmällä*. Vielä 1900-luvun puolivälin tienoilla tällainen käännös menetelmä oli hallitseva menetelmä kielenopetuksessa. Sitä kohtaan alettiin kuitenkin esittää kritiikkiä kommunikatiivisten kielenopetusmenetelmien yleistyessä. Esimerkiksi behavioristit kritisoivat kääntämistä esimerkiksi siksi, että heidän mielestään se kätki erilaisten kielijärjestelmien välillä vallitsevat erot. Kääntämiselläkin on kommunikatiivinen puolensa, eikä sitä tule lähestyä ainoastaan kielen rakenteen näkökulmasta. (Vermees 2010: 86, 91.)

Kun Anna tuli Suomeen kielikurssille, hän joutui oppimisympäristöön, joka poikkesi merkittävästi siitä, mihin hän oli Venäjällä tottunut. Venäjän opetuskulttuurille on tyypillistä formalistisuus (ks. esim. Pöyhönen 2003). *Opettaja koko ajan lauloi eikä selittänyt mitään*, Anna luonnehtii. Selittämällä Anna viitanee siihen, ettei opettaja avannut tarkemmin esimerkiksi käsiteltäviä kielioppiteemoja.

Vaikea kokemus ei kuitenkaan estänyt sinnikästä Annaa jatkamasta opintojaan, ja hän jatkoi suomen kielen opiskeluun investointia. Anna valmistui venäläisestä yliopistosta viidessä vuodessa. Jo tämän ajanjakson aikana hän vietti Suomessa niin paljon aikaa kuin mahdollista. Valmistumisen jälkeen Anna ei viivytellyt, vaan muutti Suomeen heti. Toive muuttaa Suomeen mahdollisimman äkkiä juontanee juurensa siihen vierauden tunteeseen, jota hän kuvaa tunteneensa vielä Venäjällä asuessaan:

(36)

mulla on aina ollu jotain niinku, en mä sanois niinku identiteetikriisejä, mutta lähinnä siitä niinku ihmisten käyttäytyminen siellä ja ne sosiaalielämän rakenne on hyvin erilainen kuin täällä ja se ei koskaan uponnu tyyliin niinku muhun mitenkään, et mä en tuntenu siellä oma itseni niinku kunnolla, siis ei ollu niinku sitä fiilistä



Anna havaitsi jo nuorena, että hänen omien toiveidensa ja halujensa ja Venäjällä vallitsevan sosiaalisen kulttuurin välillä vallitsi ristiriita. Tämä rinnastuu Juditin kokemukseen, sillä myös hän koki oman synnyinmaansa Unkarin tapakulttuurin itselleen vieraaksi (ks. luku 4.1.2 esimerkki 18). Suomeen muuton jälkeen Anna muodostikin läheisiä ihmissuhteita Suomessa asuvien henkilöiden kanssa. Hän kokee, että suomalaisen seurustelukumppanin kanssa viestittely oli tärkeää hänen kielenoppimisensa kannalta

(37)

keskusteltiin, chattailtiin ja opin, se on ihan semmonen (paikkakunta) perus(paikkakunta) et olen oppinu paljon, paljon sitä (murre) jos niinku siitä, siitä voisin mainita --

(38)

**tietenkin meille opetettiin siellä venäjällä lähinnä sitä kirjakieltä et sitä puhekieltä ei ollu** hyvin paljon

Anna oppi paikallista murretta silloisen seurustelukumppaninsa kanssa viestitellessään ja keskustellessaan. Näin hän oppi enemmän puhekieltä jo Suomessa asuessaan. Hän kertoo, että Venäjällä opetettiin *lähinnä sitä kirjakieltä*. Partikkelin *tietenkin* käyttö viittaa siihen, että Annalle venäläisen kielenopetuksen formalistinen perinne on tuttu ja itsestään selvä asia. Myös Pöyhösen (2003) aineistosta käy ilmi, että Venäjällä kielenopetusta pidettiin kielioppipainotteisena. Samoin kuin Olga, myös Anna kokee venäläisen opetuskulttuurin hyvin erilaisena kuin suomalaisen opetuskulttuurin. Annan koko kielielämäkerrasta hahmottuu pyrkimys laajentaa omia kieli- ja oppimiskäsityksiään funktionalisempaan (ks. esim. Luukka 1995) suuntaan. Anna siirtyi yleiskielen opiskelusta suomen kielen käyttöön erilaisissa tilanteissa, eikä tämä siirtymä ollut helppo:

(39)

ja mä jotenki itse, itse aina yritin tiätsä kun mä muistan sen nolon, nolon vaiheen sitte kielen opiskelussa kun ensin sua ei harmita jos sä sanot jotai englanniksi, sä et osaa vielä suomea nii hyvin, mut sitten kun sä yrität oppia paremmin ja yrität käyttää, ja sinulle joku puhuu englantia siellä kaupassa, kun se olettaa et sun suomi on vielä sen verran heikko et sä ymmärrät paremmin enkuksi, se nolotti, et miks tää ihmene olettaa et mä en pystynyt sanomaan omia asioita suomeks (nauraa)

Myös Ruuska (2020: 169–175) on havainnut, että vaikka henkilö puhuu suomea edistyneellä tasolla, saattaa asiakaspalvelija silti puhua hänelle englantia. Tällainen kielen vaihtaminen englanniksi voi rajoittaa sitä, millä tavoin kielenoppija pystyy hyödyntämään ympäristön tarjoumia (Scotson 2020: 80–81). Kun Annan kielitaito kehittyi, hänelle alettiinkin puhua *liian nopeesti*. Anna ei kuitenkaan lannistunut, vaan jatkoi Tässä vaiheessa elämäänsä hän kohtasi monenlaisia kielellisiä muutoksia. Ympäristön muutoksen lisäksi myös hänen kielellinen repertuaarinsa laajeni. Yleiskielen rekisterin lisäksi hän otti haltuun myös puhekielen eri rekisterit. Niiden

haltuunotto tapahtui hyvin erilaisessa ympäristössä ja erilaisilla tavoilla kuin yleiskielisen rekisterin oppiminen Venäjällä.

(40)

nii et se oli vähä näin, mut sitte mä rohkaistuun jotenki puhumaan ja mä varmasti silloinkin puhuin jo, no ei natiivina tietenkään, mut jotenki hyvin, et ne sitte rupes niinku mulle vastaa liian nopeesti ja sitte mä meen jotenki jäihin et no en mä nyt tajunnu mitä se mulle vastas (nauraa) tää aina niiku kulkee niitä, niitä juttuja, et ensin kun sä puhut aika vähän ja henkilö ymmärtää, sitte se yrittää itse vastata vielä helpommalla tavalla ja niinku simppeleitä rakenteita, niin pois päin, mut sitten kun sä itse yrität jo tuottaa sitä sujuvampaa kieltä, sitten sullekin vastataan ihan, ihan sujuvasti ja sitten sä menet vähän, no voi, mites se nyt olikaan (nauraa)

Anna oli kuitenkin päättäväinen ja jatkoi sitkeästi suomen kielen käyttöä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. *Mä rohkaistuun jotenki puhumaan*, hän muistelee. Tämä ajanjakso näyttyy käänteentekeväänä Annan kielielämäkerrassa, sillä hän kohtasi vuorovaikutustilanteissa erilaisia haasteita mutta ei antanut niiden estää kielellisen repertuaarinsa laajenemista. Myös omalta mukavuusalueelta poistuminen on ollut tärkeä osa Annan kielenoppimispolkua. Kielenoppijalta edellytetäänkin tavoitteellisuutta ja päättäväisyyttä, jotta kommunikointi suomeksi onnistuu (Scotson 2020: 81).

(41)

Nii, et on se kielenkäyttö ehkä, mä kans niinku rupesin aina soittamaan mun (sukulainen) asioista vain suomeksi ja autoin jotain kavereita kans jotka halus jotain --- täällä suomessa, rupesin soittamaan mulla oli hirvee, hirvee niiku paniikki joka kerta mä kirjoitin paperille kaikki fraasit ja sitten tietenki se keskustelu meni ihan mihin se meni  
Nii mut se oli jotenki et mä aina, aina yritin päästä ulos tosta, tosta niiku mukavuusalueelta, et mä ymmärsin et mä en muuten opi jos mä en lähde sieltä ulos, mm

Anna alkoi käyttää suomen kieltä rohkeasti. Hän esimerkiksi auttoi lähisukulaistaan hoitamalla tämän asioita suomeksi. Anna vaikuttaa kuitenkin pelänneen virheiden tekemistä. Scotson (2020: 76) toteaa, että formalistisesta kielikäsitteyksestä juontuva pelko virheiden tekemisestä on keskeinen syy vuorovaikutuksessa koettuihin ongelmiin. Tästä pelosta kertoo se, että Anna kertoo kirjoittaneensa *paperille kaikki fraasit* ennen puhelun aloittamista. Tämä on luultavasti ollut hänelle luontainen lähestymistapa uudenaikaisessa vuorovaikutustilanteessa, sillä hän kertoo opiskelleensa aiemmin *lue-käännä-menetelmällä*. Valmiiden fraasien kirjoittaminen paperille vaikuttaa ennemminkin hidastaneen kuin edistäneen suullista vuorovaikutusta. *Tietenki se keskustelu meni ihan mihin se meni*, hän toteaa hymyillen. Annan kyky asettua arvioimaan omaa, aiempaa suomen kielen taitoaan kertoo asiantuntijuudesta (ks. Rampton 1995).

Valmistuttuaan ja Suomeen muutettuaan Anna suoritti pedagogiset opinnot pätevytyäkseen opettajaksi myös Suomessa. Hän koki nämä opinnot osittain raskaaksi, sillä opintojen aikana käsiteltiin paljon hänelle vierasta sanastoa. Hän sai kuitenkin näiden opintojen aikana suomalaisia ystäviä:

(42)

sainkin sieltä pari kaverii, jotka oli olivat mulle tukena suomalaiset kaverit -- Et semmosta vertaistukea oli ja mä oon hyvin kiitollinen siitä, et yksin ei ehkä en olis pärjänny, ku moni asia tietenkä oli hyvin niinku eri tavalla rakennettu, ja kuin venäjällä, et tietenkä se, mm

Myös Hakoniemen (2020: 41) haastatteleman Márthan kielielämäkerrassa ystävien saaminen Suomessa on tärkeä kielellinen käännekohta. Näin on myös Annan kohdalla. Hän pitää ystäviltään saamaansa vertaistukea erittäin tärkeänä oman opintomenestyksensä kannalta, ja uusien ihmissuhteiden luominen hahmottuukin tärkeäksi käännekohtaksi Annan kielielämäkerrassa. Opettajilta saadun tuen lisäksi myös muilta opiskelijoilta saadulla tuella voikin olla merkittävä vaikutus akateemiseen menestykseen, sillä vertaistuki voi helpottaa oppimista (Huang, Eslami & Hu 2010: 33). Annan kehittyvään kielitaitoon ei kuitenkaan aina suhtauduttu ainoastaan kannustavasti:

(43)

A: Mulla vähän ehkä oli tiätsä just sen X:n kaa semmonen niinku, muutama kerta semmosia tilanteita et ku se oletti et jotenki et mä osaan hyvin ja sitten ku mua kuitenkin vähä niinku ujustutti se suomea puhuminen ja joteki välillä korjas niiku liian tiätsä semmosella tylyllä tavalla, mut se, sekin on se et se on vain se on semmonen ihminen (nauraa) --- lyllä, nii et sitten jopa hänen ystävät joskus sille, no mitä sä nyt Annalle, älä (nauraa) mut on se, nii, et se on vain niinku, mä oon kans en oo koskaan ottanu sitä liian lähelle, et ei oo mun vika et mä en menny tiätsä aivan niinku, en sulkeutunut sitte vuorovaikutuksesta jos joku asia meni pieleen, kun mä itsekin tiesin et se on se, se ainut keino et sä opit, opit puhumaan puhumalla, et sillä ei oo muuta, muuta keinoa olemassa

Annalle tämän kielitaidosta tylyllä tavalla annetun palautteen huomasivat myös muut ja puuttuivat siihen. Esimerkiksi tyly kommentointi voi vaikuttaa negatiivisesti kehittyvään kielitaitoon. Epäsuotuisten olosuhteiden esimerkiksi luokkahuoneessa onkin todettu saattavan johtaa siihen, että motivoitunutkaan oppija ei investoi omaan oppimiseensa (Darvin & Norton 2015: 37). Anna ei kuitenkaan tylyjen kommenttien vaikuttaa siihen, millä tavoin hän investoi suomen kielen oppimiseensa. Hän vaikuttaa myös ymmärtävän, etteivät tylyt kommentit liittyneet suoranaisesti hänen kielitaitoonsa. Annalla oli jo suomen kieleen ja sen oppimiseen liittyvää

asiantuntijuutta (ks. Rampton 1995), eikä hän ollut valmis luopumaan suomen puhumisesta saamastaan kritiikistä huolimatta. Sinnikkyys palkittiin, ja jo pedagogisten aineopintojen aikana Anna pääsi harjoitteluun nykyiseen työpaikkaansa. Lisäksi hän teki sijaisuuksia opiskeluaikanaan.

(44)

pedagogisten jälkeen, kun mulla on se suomen kieli ja kirjallisuus, tietenkin mä, mä jotenkin jo pedagogisissa pääsin siihen nykyiseen työpaikkaan harjoitteluun --- kun mä (kaupunki Venäjällä) opiskelin yliopistossa, mä kävin täällä esimerkiksi (kaupunki Suomessa) kesäyliopiston kursseja, et mä tiesin et millä tavalla täällä suomessa opetetaan suomea maahanmuuttajille, et mä itse olin siellä opiskelijana, mutta mua ehkä niinku iso, isoin hämmennys oli se et multa ei kukaan ei tarkistanu mitä mä osaan kun mä tässä tulin sinne sijaiseks, sitten oli vähän että no, tässä on sun ryhmä ja voit mennä siihen ja tyyliin niinku puolen tunnin päästä aloitat, meillä on tää ja tää aihe ja mä oon vähän että häh okei (nauraa)

Et siis mä odotin jotenkin, mulla oli varmasti tommonen nippu mun (näyttää sormilla) kaikenlaisia todistuksia ja muuta et halusin vähän et mä odotin jotain haastattelua tai jotain, et ihmiset oikeesti tarkistaa mitä mä osaan ja onks mä kykeneväinen ylipäättänsä tähän, mut sitten ku niinku täyttä luottamusta et jos sä oot tullu, no varmasti sä osaat, et mä jotenkin tää, tää oli siis isoin yllätys ja tietenkin niinku positiivinen yllätys et täällä luotetaan ihmisiin (nauraa)

Anna oli harjoittelupaikkaan tullessaan valmistautunut siihen, että hänelle järjestettäisiin esimerkiksi haastattelu, tai hänen pätevyytensä jollain tavalla tarkistettaisiin. Sen sijaan hän pääsi opettamaan sijaistamaansa ryhmää heti. Tämä on käänteentekevä hetki Annan kielielämäkerrassa. Luottamuksenosoitus oli hänelle merkittävä myös kielellisestä näkökulmasta, sillä hänen asiantuntijuutensa (ks. Rampton 1995) luotettiin.

#### 4.1.4 Evan kielelliset käännekohdat

Nuorena aikuisena Unkarista Suomeen muuttanut Eva ehti työskennellä monenlaisissa tehtävissä ennen suomen kielen yliopisto-opintojaan. Eva muutti Suomeen nuorena aikuisena ja aloitti suomen kielen yliopisto-opinnot Suomessa työskenneltyään ensin esimerkiksi koulunkäynninavustaja. Haastatteluhetkellä hän opettaa työkseen suomea aikuisille maahanmuuttajille. Eva on aina ollut hyvin kiinnostunut kielistä, joista erityisesti suomi herätti hänen mielenkiintonsa.

(45)

kielistä mä oon suhteellisen varhain kyllä kyllä kiinnostunut muutenkin yleisesti ja ja ja hirmu hirmu mielelläni haastanut itseäni silleen itse asiassa kielillä sitten mä kävin sitten kaksikielisiä lukionkin, se oli kyllä unkari venäjä

Yksikielisessä perheessä varttunut Eva kiinnostui kielistä jo lapsena. Hän kuvailee itseään henkilöksi, joka mielellään haastaa itseään *kielillä*. Sekä kiinnostus kieliä kohtaan että tarve haastaa itseään näkyvät hänen valinnassaan jatkaa peruskoulun jälkeen kaksikieliseen lukioon. Kaksikielisessä lukiossa opiskelu on saattanut vaikuttaa paitsi Evan valmiuteen käyttää kahta kieltä limittäin myös hänen kielikäsitteeseensä.

(46)

sit suomen kielessä hyvinkin vahvasti aika pitkälle silleen niinku kulttuurin kautta ja sitten sitten silleen että että käytännössä mä oon (mieltii) vaikea kysymys ihan aluksi tää, tää on siinä mielessä koska tietenkin siihen liittyy tosi paljon tunteita, mutta se että niinku käytännössä rakastunut suomen kieleen, ihan ihan siihen niinku että miltä se kuulostaa --- itselle tuli vaan se hinku, et et haluaisi tätä kieltäkin osata ja handlata, ja ja sitten sillä sillä sillä tavalla että että mä hallitsen, ja pyysin siinä sitten ihan mutkien kautta kyllä niinku en itsekään osannut sitä alun perin mitenkään määrätietoisesti hakeutuu mihinkään suuntaan, mutta ihan mielenkiinnosta ja ja ihan ihan sitten puhtaasti kieltä kohtaan --- muutenkin kyllä mä oon ollut se vähemmistöön kuuluva henkilö joka joka syttyy kyl tietenkin kieliopista ja muutenkin kiinnostunut kielitieteestä että kyllä mulla itellä on pohjalla kyllä se kielitiede

Heti haastattelun alussa käy ilmi, että Evan kiinnostus kielitiedettä ja suomen kieltä kohtaan heräsivät varhain. Eva kokee olevansa *vähemmistöön kuuluva henkilö*, sillä hän kuvaa "syttävänsä" *tietenkin kieliopista*. Koska suomi kuulosti Evan mielestä kauniilta, hän tahtoi myös itse oppia sitä. Eva alkoi siis jo varhain kokea omistajuutta (ks. Rampton 1995) suomea kohtaan. Näin ollen hänen lähtökohtansa suomen opiskeluun ovat muihin osallistujiin nähden hieman poikkeukselliset. Eva toteaa itsekin, ettei hän osannut *määrätietoisesti hakeutuu mihinkään suuntaan*. Tällä hän viitanee siihen, että hän halusi opiskella kieltä oman mielenkiintonsa vuoksi - ei siksi, että kielen oppiminen olisi toiminut välineenä jonkin tietyn tavoitteen, kuten Suomessa työllistymisen, saavuttamiseksi. Kieliopin lisäksi Eva on aina ollut kiinnostunut musiikista, ja se myös osaltaan innoitti häntä opiskelemaan suomea.

(47)

no aika paljon musiikin kautta että mä, mä oon se kliseinen henkilö joka hyvinkin pienestä pienestä asti harrastanut klassista musiikkia, et itse soittanut sitten päiväkodista lähtien selloa ja sitten -- kun kun no nimeltään apocalyptica on sitten yhdistänyt sitä klassista musiikkia ja kevyttä musiikkia juuri sopivasti -- hyvinkin varhaisessa vaiheessa kun kun on kiinnostunut niinku suomalaiset musiikista ehkä konkreettisesti sitten siitä tuli semmoinen -- mä kuulin siis että miten niinku ihan suomen kieltä -- ja sitten siinä tuli sitten se hyvinkin vahva vahva vahva kutsumus että itsekin haluan osata tätä, mutta ei ei ollut -- mitään sillä niinku konkreettista päämäärää lainkaan

Esimerkissä 48 Eva avaa tarkemmin sitä, mitä hän tarkoitti kiinnostuksella suomalaista kulttuuria kohtaan. Hän kertoo, että hänen kiinnostuksensa suomen kieleen syntyi musiikin kautta (ks. myös Balogh 2012). Eva määrittelee itseään voimakkaasti suhteessa kieleen ja kokee kuuluvansa vähemmistöön, koska on kiinnostunut kieliopista. Toisaalta hän kuvailee itseään sanoin *kliseinen henkilö* suhteessa omaan lapsuusajan harrastukseensa, klassiseen musiikkiin. Evan mielenkiinto suomalaista musiikkia kohtaan herätti halun oppia suomen kieltä. Tämä tunnekokemus oli hyvin voimakas, sillä hän käyttää ilmaisua *kutsumus* puhuessaan mielenkiinnostaan oppia suomea.

Nuorena aikuisena Eva opiskelikin Unkarissa suomalais-ugrilaista kielitiedettä ja viestintää. Opintojensa aikana hän tuli Suomeen yhdeksi kesäksi harjoitellakseen suomea. Tässä vaiheessa hän ei ollut kuitenkaan vielä päättänyt asettua asumaan Suomeen.

(48)

H: oliko siinä vaiheessa sitten jo ihan syntynyt se, syntynyt se päätös että haluat jäädä suomeen asumaan

E: ei, ei se silleen että se se oli vaan pelkästään yks kesä ja ja kyllä niinku tarkoituksena oli kyl lienee aika pitkälle siitä valmistuu sieltä Unkarista sieltä yliopistosta (---) sitten siellä (Suomessa) tietenkin sitten jonkun verran kaverit mä sain sen sen kesän aikana sitten ihan ihan **paikallisia kavereita** ja ja jotkut niinku unkaristakin jotkut kaverit muuttaneet suomeen että vähän niinku **ne sosiaaliset siteetkin rupesi olemaan sitten tänne suomeenkin**

Ystävyysuhteiden solmiminen Suomessa asuvien henkilöiden kanssa vaikuttaa olleen Evalle erityisen tärkeää ja luonnollinen osa uuteen maahan muuttamista. *Ihan paikallisia kavereita*, hän täsmentää kertoessaan solmimisestaan ihmissuhteista. Näiden uusien ihmissuhteiden muodostaminen onkin tärkeä kielellinen käännekohta Evan elämässä. Usein henkilön alkaessa ilmentää uutta kielellistä persoonaansa, hän pääsee myös osaksi tätä kieltä käyttävän yhteisön toimintaa (Pujolar & Puigdewall 2015: 172). Näin kävi myös Evan kohdalla: hän käyttää ilmaisua *siteet* puhuessaan Suomessa muodostamistaan sosiaalisista kontakteista. Tämä herättää mielikuvan vahvoista, pysyvistä ihmissuhteista.

Näin Evan sosiaaliset piirit alkoivat kesän aikana muodostua myös Suomeen ja toisaalta ne osittain myös siirtyivät Unkarista Suomeen, jonne myös muutamat Evan ystävät muuttivat. Ystävyysuhteiden lisäksi työpaikan saaminen Suomesta oli Evalle tärkeää. Hänelle työ näyttäytyy tapana pysyä kiinni yhteiskunnassa:

(49)

etsin sitten aika aktiivisesti sitten työtä siinä ja ja mä tulin uudestaan sitten lastenhoitajaksi suomeen takaisin ihan eri perheeseen eri eri paikkakunnalle -- tammikuusta syyskuuhun mä olin

silloin sen perheen luona lastenhoitajana ja **sitten sieltä käsin sitten tullut se se päätös ja lähdinkin etsimään ihan paikan päältä sitten töitä** ja sit mä joksikin aikaa jonkun verran mä tein vielä suorituksii sinne Unkariin kun mä asuin jo silloin Suomessa --- aika on pitkäksi ajaksi mä, mä oon sitten siirtynyt työelämään ja ja ollut sitten töissä ja jonkun verran opiskellut

Eva palasi Suomeen lastenhoitajaksi useamman kuukauden ajaksi. Tämän kokemuksen myötä hän päätti alkaa etsiä työpaikkaa Suomesta. Hän jatkoi samalla opiskeluaan unkarilaisessa yliopistossa, mutta työelämä ja opinnot Suomessa veivät mukanaan.

(50)

E: jossain vaiheessa mä suoritin (toinen aste) tutkinnot sitten -- siinä on-off työelämässä mutta aika aika pitkälle siis töissä ollut ja ja sitten sitten jossain vaiheessa sitten päässyt (paikkakunta Suomessa) yliopistoon jonkun verran mä sain kyllä hyväksiluettua sitten öö unkarin opintoja mutta aika aika pitkälle sitten kyllä niinku alusta saakka sitten opiskellut mitä, mitä sitten sitten suoritin tässä (paikka) sitten

H: joo, niinku suomen kielen nää opin-

E: joo, joo SKK ku eli suomen kieli ja kulttuuri just että-

Suoritettuaan toisen asteen tutkintonsa ja vietettyään jonkin aikaa myös suomalaisessa työelämässä Eva pääsi opiskelemaan suomen kieltä ja kulttuuria suomalaiseen yliopistoon. Uuden opiskelupaikan saaminen oli merkittävä käännekohta Evan elämässä, sillä tämän alan maisteriksi valmistuminen tulisi avaamaan hänelle oven siihen oppilaitokseen, jossa hän tälläkin hetkellä opettaa.

Evan päätös muuttaa Suomeen vaikuttaa syntyneen tärkeiden ihmissuhteiden ja käytännön arkielämän yhteisvaikutuksesta:

(51)

H: joo okei, miltä se sitten niinku tuntui aloittaa elämää suomessa, kun sä muutit tai mikä sai niinku aikaan sen lopullisen päätöksen sit muuttaa suomeen

E: (mieltii pitkään) hirmu vaikea siihen vastata (mieltii) no se että että alkoi mulla on oma elämä tietenkin ettei se kaksikymppisenä siinä että ihan varhais kaksikymppisenä sitten tekee käytännössä niinku **aikuisuuttani rupesin elämään käytännössä suomessa ja sitten just et et niinku ystävyysuhteet kaveruussuhteet ja ja sitten se että mä niinku pärjäsin itsekseni**

Eva muodosti sekä muodosti ystävyysuhteita Suomessa syntyneisiin henkilöihin, että piti yllä ystävyysuhteitaan Suomeen muuttaneisiin unkarilaisiin ystäviinsä. Näin hänen suomen kielen taitonsa karttui ja hän pysty samanaikaisesti ylläpitämään oman äidinkiellensä taitoa. Evan kielitaito kehittyi yhä edelleen hänen aloittaessaan työn koulunkäynnin ohjaajana:

(52)

esimerkiksi eka normi, normi, ihan tavallinen työpaikka missä mistä mä saan jo ihan palkkaakin että siellä mä olin tosiaan silloin koulunkäynnin avustajana tai ohjaajana tai hoitoavust- no, mutta siellä -- peruskoulussa ja just et kun meillä on ollut tosi paljon mahdollisuutta ihan työn lomassa sitten keskustella keskenään, et kun lapset ulkoili siinä että tosi paljon me juteltiin keskenämme ja ja niinku työkavereilta mä olen oppinut paljon ja ja sitten sitten tietenkin siinä niinku hoito- tuossa lastenhoitajana just lapset opettaneet mulle tosi paljon asioita

Työelämään siirtyminen on yleinen kielellinen käännekohta yksilön elämässä (Pujolar & Puidgewall 2015: 167). Vaikka uusi työ erityiskoulussa ei ollutkaan Evan ensimmäinen kosketus työelämään, oli se kuitenkin aiempiin kokemuksiin verrattuna poikkeuksellinen. *Ihan tavallinen työpaikka missä mistä mä saan jo ihan palkkaakin*, hän tiivistää. Ensimmäisen, palkallisen työpaikan saaminen on merkityksellinen kokemus, jonka myötä myös Evan kielitaito kehittyi, sillä uusi työympäristö tarjosi runsaasti mahdollisuuksia kommunikoida suomen kielellä. Hän itse nostaa esille työkavereiden kanssa välitunneilla käydyt keskustelut ja työkavereiden tärkeän roolin kielitaitonsa kehittymisessä. *Tietenkin siinä niinku hoito- tuossa lastenhoitajana just lapset opettaneet mulle tosi paljon asioita*. Toteamus kertoo myös Evan omasta kielikäsitteestä: hän näkee kielitaidon käytännöllisestä näkökulmasta, arkipäiväisissä kohtaamisissa kehittyvänä taitona. Hän on heti Suomeen muutettuaan alkanut hyödyntää ympäristön tarjoamia affordansseja (ks. esim. Strömmer 2017) ja osannut ottaa ne osaksi oppimisprosessiaan. Kielenoppimisen kontekstissa affordanssilla eli tarjoumalla tarkoitetaan yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutteista suhdetta. Tämä yhteys mahdollistaa paitsi kielen oppimisen, myös sen käyttämisen. (Strömmer 2017: 28.) Evan kyky nähdä ja hyödyntää ympäristön tarjoumia kielenoppimisen tukena kertoo hänen asiantuntijuudestaan (ks. Rampton 1995). Lapsesta saakka kielistä kiinnostuneen Evan asiantuntijuus on rakentunut arjen vuorovaikutustilanteissa jo ennen suomen kielen yliopisto-opintojen aloittamista.

(53)

onhan, ihan positiivisena haasteena mä otin itse asiassa ton ton ton ton niinku ja vähän niinku ollut että niinku käytännössä mä en hirveästi päättäneykään että mä jäisin suomeen että mä mä mä vaan asetin itselleni tavoitteeksi sen että että mikäli mä pärjään ja muutenkaan ei ollut hirveästi siihen aikaan mitään kotoutumissysteemejä tai sun muita että niinku no ihan ihan työnteolla että mä päätin et mikäli mä pärjään sit mä jään tai tai niin pitkäksi ajaksi mä jään et et mä pärjään ja näköjään mä olen pärjännyt ihan ihan silleen niinku just varmaan semmoisia että sosiaalisten suhteiden kautta mutta tietenkin sitten taloudellisestikin aika pitkälle kun ei ollut muuta mahdollisuutta vaan niinku **työnteon kautta pysyy yhteiskunnassa**

Eva näki Suomessa asumisen itselleen vaihtoehtona, ei välttämättömänä asiana. Tästä kertoo hänen sanavalintansa positiivinen haaste. Evalla ei siis kokenut pakottavaa tarvetta muuttaa Suomeen vaan hän halusi kokeilla siipiään. Hän asetti itselleen



yhden ehdon: *mikäli mä pärjään, sit mä jään*. Pärjäämisellä Eva tarkoittaa paitsi taloudellisia myös sosiaalisia tekijöitä. Työnteon tärkeys kuitenkin korostuu hänen puheessaan, ja sillä on epäilemättä ollut positiivinen vaikutus myös Evan suomen kielen oppimiseen. Maahanmuuttajan mahdollisuudet kehittää omaa kielitaitoaan ovatkin paremmat silloin, kun hän on työelämässä, jossa hänelle tarjoutuu mahdollisuuksia käyttää kieltä sitä puhuvien ihmisten kanssa (ks. esim. Tarnanen & Pöyhönen 2011: 139).

## 4.2 Kielellisen identiteetin rakentuminen kielielämäkerroissa

### 4.2.1 Suhde suomen kieleen

Tässä alaluvussa käsitellään sitä, millä tavoin osallistujat sanallistavat omaa suhdettaan suomen kieleen. Judit jäsentää tätä suhdetta hyvin tunnepitoisen aihepiirin, omien lasten nimeämisen kautta.

(54)

Hmm, joo no, mulla on, on aika siis, me ollaan tosi paljon niinku tästä puhuttu **varsinki sillon alkoi kun me alettiin saamaan lapsia** ja sitten piti niinku miettiä vaikka nimiä, niin tietysti ihmisellä omalla äidinkielellä nimistä tulee tunteita, että niinku että miltä joku nimi tuntuu, et mitä et voi missään nimessä antaa sun lapselle ja mikä tuntuu naurettavalta tai näin, niin siitä, tai **sillon niinkun huomasi** niinku tällasen, että voiko esimerkiksi ihmiselle niinku kehittyä tavallaan niinku ajan mittaan tunteita, että pystyykö päätelemään, että mikä on naurettava tai mikä on, mikä on hassu, mikä on ruma tai kaunis, niin ne on, ne on tosi kiinnostavia, Ja tietysti sitä ensalkuun ei kenelläkään ole toisella kielellä tän tyyppistä niinkun ää, tunne- niinku sidettä tavallaan, mut kyl mä sanon että nämä, ne niinkun, **kokemuksen kautta nämä kasvaa**, että, että se että mä, mä huomasi tiesti, ku unkarilaiset hirveen usein niinku sekoittaa ä:tä ja e:tä, et se on sellainen niinku perus, perusvirhe mitä unkarilaiset tekee, ja ja tota, minun sukulaiset aina minun miestä sanoo (suomalainen miehen nimi väärin lausuttuna) esimerkiksi, että kun se on kirjoitettu näin, niin sit se on niinkun heille se on niinku luontevaa ääntää sitä sillä tavalla -- Ja mä oon niinku huomannu tätä et se aina niinku herättää tällaista jotain hilpeyttä, että nää on niinkun, nämä tietysti kun koko ajan niinkun kokee kieltä ja pystyy katsomaan reaktioita, niin näitä alkaa sit ymmärtämään, että niinku pelkällä ä:llä ovat sanat ovat suomeksi jotenkin, jollain tavalla niinkun vähän naurettavia tai vähän semmosia niinkun ei-positiivisia, ja, ja sitten taas unkariksi täysin päinvastoin, että pelkällä ä:llä olevat sanat ovat maailman kauneimpia sanoja mitä, mitä on ja hirveen monesti ihmiset tykkää antaa lapsilleen semmosia nimiä joissa on pelkkää ä:tä vokaaleina, ni sit, sit se on jotenki tosi kaunista, niin

Perheen perustamisen yhteydessä Judit puolisoineen alkoi pohtia erilaisten nimien herättämiä tunteita ja törmäsi siihen, että runsaasti etuvokaalia *ä* sisältävät sanat herättävät erilaisia reaktioita riippuen puhujan omasta äidinkielestä. Siinä, missä

Juditin omassa äidinkielessä, unkarissa, runsaasti ä:tä sisältävät sanat ovat hänen mukaansa *maailman kauneimpia sanoja mitä, mitä on*. Hän alkoi pohtia, voiko kielitaidon kehittyessä kielitaju kehittyä myös siitä näkökulmasta, millaiset sanat kuulostavat esimerkiksi rumilta tai kauniilta. Vaikuttaa siltä, että Juditin suomen kieltä kohtaan kokema omistajuus (ks. Rampton 1995) kasvoi merkittävän elämäntapahtuman aikana. Tästä kertoo taito eritellä ja nimetä se, mikä kielenpiirre kuulostaa esimerkiksi huvittavalta suomea äidinkielenään puhuvien henkilöiden mielestä, ja mikä hänen mielestään unkarin äidinkielenä puhujana kuulostaa kauniilta. Oppiessaan kieltä sosiaalisessa ympäristössä henkilö ei sisäistä tietoa ainoastaan esimerkiksi sanojen rakenteista, vaan myös niiden tarkoituksenmukaisista käyttöyhteyksistä. Kieltä opitaankin muun muassa mukailemalla muiden puhetta. (Dufva 2020: 23–25.)

Asiantuntijuuden (ks. Rampton 1995) lisäksi Judit oli myös tunnepitoisempien teemojen äärellä. Hän kertoo, ettei *kenelläkään* ole aluksi *toisella kielellä* sellaista tunnesidettä, jonka avulla voisi tunnistaa kielestä esimerkiksi naurettavalta kuulostavia asioita. Judit toteaa, että taito tunnistaa näitä kielenpiirteitä kehittyä ajan myötä. Vaikuttaa siltä, että Juditin suomen kieltä kohtaan kokema omistajuus (ks. Rampton 1995) kasvoi tämän ajanjakson aikana.

Olga taas jäsentää suhdettaan suomen kieleen erityisesti kommunikaation kautta.

(55)

O: minä en ikinä yrittänyt sitä, esimerkiksi korostusta korotusta niinkun korjata tai niinku näin että mulla ei ikinä ollut mielessä semmoista että mun pitää niinku vaikka jossain no kielistudiossa harjoitella sanoo täys, niinkun oikeen äänteet, suomalaiset äänteet ja näin, no en tiedä mulla ei ei tullut mieleen ja sitten totta kai minä mietin olisiko se hyvä asia ollut, että jos niinku minä näin, mutta että minä ajattelen, no on se paljon tärkeämpi kuitenkin niinku jotain vaikka vaikka sanastoo ja sitten muutenkin näitä kommunikaatio strategioita kehittää, niinkun semmosta että koska tärkeätä niin kun toiset ymmärtää ja niinkun mitä minä haluan ja että minä pysty itse ilmaisemaan että toisaalta voi olla että ehkä olisi pitänyt mutta toisaalta en tiedä, ei mulla ollut aikaa siihen enkä minä sen niin tärkeäksi kokenut ikina -- **että se on semmonen mun puhe** kun kun on

Olga keskittyi sanaston laajentamiseen ja kommunikaatiostrategioidensa kehittämiseen sen sijaan, että olisi käynyt esimerkiksi kielistudiossa harjoittelemassa *suomalaiset äänteet*. Olga kokee selvästi omistajuutta (Rampton 1995) suomen kieltä kohtaan, sillä hän pitää tapaansa puhua suomea itselleen ominaisena. Hän ei ole kokenut tarvetta *korjata* korostustaan.

Olga ilmentää suhdettaan suomen kieleen paitsi käytännönläheisestä, asiantuntijuuden (ks. Rampton 1995) näkökulmasta sekä myös henkilökohtaisesta näkökulmasta. Lingvistinä hän kokee tärkeäksi sen, että hän hallitsee erilaisia kommunikaatiostrategioita ja suomenkielistä sanastoa.

Eva luonnehtii suhdettaan suomen kieleen henkilökohtaisen esimerkin kautta:

(56)

E: hiljattain mä, mä kuuntelin sen että se se semmoista biisii mitä mä kuuntelin silloin kun mä en vielä osannut suomea, mä tykkäsin siitä biisistä ihan hirveästi ja käytännössä mä osasin jo siinä vaiheessa jo ulkoa, siis suomenkielinen biisi -- ja -- mä niinku jäänyt vaan mieleen eikä enkä ymmärtänyt tekstiä millään lailla, että ei ehkä ei sanaakaan siinä vaiheessa vielä -- mennyt monen monta vuotta tässä välissä, ja ihan hiljattain sitten kuunnellut ja sit, sit se se tosi jännä tunne siitä että siinä vaiheessa kun mä mä kuuntelin tätä kyseistä biisiä silloin mä halusin, mulla oli jo se vahva halu, että mä haluan osata suomea kun se on älyttömän kaunis kieli ja ja mä vaan haluan ymmärtää ja osata ja käyttää, ja sitten kun me kuuntelin ja kuuntelin ton hiljattain just uudelleen ja ja nyt sit mä ymmärsin mitä siinä lauletaan ja ja sitten tavallaan se sama fiilis tullut esille että että mä pystyin samaistumaan taas semmosee alkutunteeseen että miks mä oon innostunut suomen kielestä, että se se niinku se että mistä syystä **mä pidän tätä kieltä niinku kauniina ja rakkaana** ja just ne tunnesiteet ihan saman tien heräs siinä

(57)

E: jonkun verran kyl niinku pikkasen on kognitiivisesti enemmän ottaa sitä että suomen kielen käyttö mutta et miten mä suhtaudun siihen, no ihan kiva et välillä kyllä se muistutus siitä että miksi mä oon edes niinku suomenkielestä alunperinkin lähtenyt sitten kiinnostumaan tai tai tai tai lähtenyt edes opiskelemaan ihan vaan mielenkiinnosta ja se on kiva välillä palata siihen asiaa ja välillä yritänkin, aika aika harvoin se onnistuu mutta mutta mutta vähän silleen niinku **ulkopuolisin silmin tai korvin siis sit niinku kuunnella kieltä, et ai tää kuulosta vieläkin niin ihanalta** (nauraa)

(58)

E: mutta miten miten miten toiselle, et miten mä suhtaudun siihen, no ja sit, no en mä sen takia, et **se opettajuus on eri asia** mutta mutta kyl mä niinku sen takia opiskelut siis suomen kieltä ihan yliopiston tasolla, jotta **jotta mä oikeasti pääsisin sen saloihin**

(59)

E: tosi jännästi, öö mikä on mun suhde siihen, ööm, **no toki se on työväline hyvinkin pitkälle tällä hetkellä** ollut pitkään suhteellisen pitkä sit, sit vähän aikaisemmin just se se oli se tavote et mä haluu halusin niinkun hyvinkin osata suomea ja ja sitten se varmuus että että kyllä mä osaan mutta välillä tietenkin jokaisella on sitten tietty huonompia päiviäkin

Evan kiinnostus suomen kieltä kohtaan sai alkunsa musiikista. Reflektoidessaan henkilökohtaista suhdettaan suomeen hän palaa jälleen musiikin herättämien tunteiden pariin. Hieman ennen haastattelua Eva oli kuunnellut kappaleen, jonka hän oli edellisen kerran kuullut vasta opiskellessaan suomen kieltä. Kappaleen kuuntelu toimi muistutuksena siitä, miksi hän aikoinaan halusi oppia suomea. Vaikka Eva toteaaakin suomen olevan hänelle *työväline hyvinkin pitkälle tällä hetkellä*, on hänen suhteensa kieleen hyvin tunnepitoinen. Hän pyrkii palaamaan niihin tunteisiin, joita suomen kieli hänessä herätti. Tätä hän kuvaa kielen kuuntelemiseksi *ulkopuolisen korvin*. Tällä ulkopuolisuudella hän viitanee nuorempaan itseensä, joka ei vielä osannut suomea, ja tulee näin samalla positioneeksi itsensä osalliseksi. Omistajuuden kokemus ei ole riippuvainen siitä, kuuluuko henkilö siihen sosiaaliseen ryhmään, joka

kieltä yleisimmin käyttää (Leung, Harris & Rampton 1997: 555). Varhaisessa vaiheessa herännyt omistajuuden kokemus on johtanut asiantuntijuuteen.

#### 4.2.2 Suhde omaan äidinkieleen

Kielenkäyttäjän omien valintojen lisäksi myös ulkoiset tekijät vaikuttavat hänen kielelliseen repertuaariinsa (Pietikäinen 2010: 17–18). Juditin suhde hänen äidinkieleensä Unkariin onkin monen eri tekijän summa. Toisaalta muutokset liittyvät siihen, että hän ei asu unkarinkielisessä ympäristössä. Toisaalta maan sisäinen politiikka on vaikuttanut siihen, ettei Judit tahdo seurata unkarinkielistä uutismediaa.

(60)

H: joo mites sitte suhde niinku omaan äidinkieleen, onks se jotenki muuttunu tai

J: Mm, on, on, on ja mä, mä olen siitä jollain tapaa tosi surullinen myös et se on muuttunut, että, äm, mä oon nyt muutama vuos nyt enemmän asunu siis suomessa kun unkarissa, nyt meni muutama vuos sitte niinku se vaaka, vaaka niinku sinne toiseen, toiseen suuntaan kellahti, et tota, ja mä huomaan et suunnilleen samoihin aikoihin niinkun, huomasin niin kuin tällaista, että, että elämä on niin, niin vahvasti niinkun suomeksi että, että se valitettavasti vaikuttaa niinkun siihen ettei, mä en niinku ajattele kauheasti unkariksi

Äidinkielestä puhuminen herättää Juditissa myös surullisia tunteita. Ensimmäisenä hän nostaa esiin sen, että hän ei enää *ajattele kauheasti unkariksi*. Pavlenkon (2011) mukaan toisen kielen vaikutus ihmisen ajatteluun alkaa silloin, kun tämä muuttaa maahan, jossa kieltä puhutaan. Hän on havainnut oman äidinkielen vähäisen käytön vaikuttavan siihen, että myös sisäinen puhe omalla äidinkielellä vähenee merkittävästi (Pavlenko 2011: 5.) Vähäiset mahdollisuudet käyttää unkarin kieltä suomenkielisessä ympäristössä eivät ole kuitenkaan ainoa seikka, joka on muuttanut Juditin suhdetta äidinkieleensä. Tähän on vaikuttanut myös *Unkarin nykypoliittinen tilanne*.

(61)

J: varmaan myöskin vaikuttaa asiaan se, että niinkun se unkarin nykypoliittinen tilanne on semmonen et ei halua niinku seurata mitään niinku medioita, että se ei tunnu hyvältä, niin, niin siksi en, en myöskään niinku sitä kautta saa mitään vaikutteita --

J: se jo hirveen paljon vaikuttaa siihen ettei, ettei seuraa uutisia, niin sitte menettää niinku todella paljon sanavarastoa, et ei, **ei enää opi niit uusia sanoja mitä, mitä kieleen muodostuu**, ja sit jää silleen jälkeen -- nykyhallituksen propagandauutisia niin mä, mä en vaan kestä

Judit on tehnyt tietoisien valintojen ollen seuraamatta Unkarin mediaa, sillä *se ei tunnu hyödyllistä*. Hän käyttää ilmaisua *nykyhallituksen propagandauutisia* maan uutisista puhuessaan. Kielivarannon kannalta tällä valinnalla on seurauksensa. Tällaiseen kielitaidon ehtymiseen voidaan viitata attrition käsitteellä. Tällöin puhujan taito tuottaa aiemmin sujuvasti puhumaansa ensikieltä heikkenee, kun jokin muun kieli syrjäyttää sen. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, että puhuja ei kuule ensikieltään nykyisessä ympäristössään. (Riionheimo 2013: 15–17.)

Juditin tapauksessa Unkarin poliittinen tilanne heijastuu hänen kielitaitoonsa. Vaikka hän käyttää äidinkieltään lastensa ja sukulaistensa kanssa viestiessään, hän kokee, ettei enää opi uusia sanoja. Tämä ei kuitenkaan johdu siitä, ettei hänellä olisi mahdollisuutta unkarinkieliseen tarjoumaan, vaan on Juditin oma valinta olla seuraamatta uutisia ensikielellään. Muutokset yksilön kielellisessä repertuaarissa voivat olla omien valintojen seurausta tai ne voivat johtua jostain ulkoisesta syystä (Pietikäinen 2010: 17–18). *Unkarin nykypoliittinen tilanne* ei kuitenkaan ole ainoa Juditin unkarin taitoon negatiivisesti vaikuttava tekijä. Hän kokee oman unkarin kielitaitonsa heikentyneen myös koronapandemian vuoksi, kuten hän aineistoesimerkissä 30 toteaa. Judit kaipaa enemmän mahdollisuuksia kommunikoida omalla äidinkielellään.

(62)

J: minunkin niinkun taidossani näkyy myös ja siinä, että mä en, mä en vaan niinku ajattele koskaan unkariksi, että, että tietysti mun työ on kovasti, kovasti suomeksi että, ei, harmittaa kyllä, mulla oli, oli pitkään unkarinkielinen työkaveri mut hän, hän lähti muualle niin nyt ei oo sitäkään, että, että vaikka tauoilla puhuttais

Judit ei ole nykyiseen tilanteeseen tyytyväinen ja kuvaa sitä tunneverbillä *harmittaa*. hänen mahdollisuutensa puhua unkaria olivat paremmat, kun hänellä oli unkarinkielinen työkaveri. *Nyt ei oo sitäkään*, hän toteaa. Unkari on Juditille useiden läheisten ihmissuhteiden kieli, mutta sen käyttömahdollisuudet ovat perheen ulkopuolella varsin vähäiset. Juditin surulliset, unkarin vähäisistä käyttömahdollisuuksista johtuvat tunteet kertonevat siitä, että hän kokee voimakasta omistajuutta (ks. Rampton 1995) omaa äidinkieltään kohtaan. Hän kokee kielen itselleen tärkeäksi, mutta ei koe saavansa riittävästi mahdollisuuksia käyttää sitä. Eva puolestaan jäsentää suhdettaan äidinkieleensä unkariin sen käytön, tunnekielen ja kielen periytyvyyden (ks. Rampton 1995) näkökulmista.

(63)

E: sitten onhan se edelleenkin se tunnekieli tietenkin mutta kyl mä oon oppinut siis niinku puhumaan siis jopa jopa tunteista ja monen monista muistakin asioista et et- siis suomenkielisten kanssa -- tietenkin suomenkielisten kanssa että se se ei ole kovin semmoista (mieltii) et se mulla ei ole mitenkään niinku kynnyskysymys mä en valitsis jotain palvelua kielen mukaan et yhtä (mieltii)

niinku molemmat kielet käy mikä mutta mutta oma oman äidinkielen, no hyvinkin paljon just et niinku (lapsen) takii ihan se niinku mä oon se sitten oman äidinkielen edustaj, ja just et et kun mä, mä jotain, jotain annan eteenpäin että että että hän osaisi

Äidinkieltään unkaria Eva luonnehtii sanalla *tunnekieli*. Tunnekielellä voidaan tarkoittaa sitä kieltä, johon puhuja samastaa itsensä (Latomaa & Suni 2010: 159). Eva kuitenkin korostaa oppineensa puhumaan suomeksi *tunteista ja monen monista muistakin asioista*. Ilmaisuu viitannee tunteiden ohella muihin, abstrakteihin aihepiireihin. Vaikka Eva kuvaa ilmaisulla *tunnekieli* nimenomaan unkarin kieltä, on myös suomi hänelle rakas kieli. Kielenkäyttäjä voikin kokea tunnekielekseen myös useamman kuin vain yhden kielen (Latomaa & Suni 2010: 159). Tunnekielestä puhuminen viittaa siihen, että samoin kuin Judit myös Eva kokee omistajuutta (ks. Rampton 1995) äidinkieltään unkaria kohtaan.

Eva kuitenkin kokee tunteista puhumisen olevan erilaista suomeksi kuin unkariksi. *Tietenkin suomenkielisten kanssa että se ei ole kovin semmoista*, Eva aloittaa, mutta päättää lauseensa pohtivaan hiljaisuuteen. Hän kokee oman roolinsa unkarin puhujana tärkeänä kielen periytymisen (ks. Rampton 1995) näkökulmasta. Evalle oman äidinkielen taito on kuin lahja, jonka hän *antaa* omalle lapselleen. Hän pyrkiikin aktiivisesti pitämään unkarin lapsensa elämässä. Ramptonin (1995: 342–343) mukaan kielen periytyvyys on juuri tällaista ihmisten välistä, sosiaalisten rajojen sisällä tapahtuvaa toimintaa.

Eva kokee, että sekä suomi että unkariksi ovat läsnä hänen arkielämässään:

(64)

E: suhteellisen tai se se se unkarin taitokin olisi aika vahva, että siinä mutta oman äidinkieleen (mieltii) en mä osaa hirveästi sanoa et- et- joo joo (mieltii) joitakin asioita kun, kun, kyl sitä arkeikin elän hyvinkin vahvasti siinä suomenkielisenäkin, et niinku joistakin asioista ehkä sitten olis, jos jotain syvällistä tai ehkä jotain jotain ammattiin liittyviä asioita, että että mäkin joutuisin omalla äidinkielellä vähän niinku kiertoilmaisuin sitten kertomaan tai tai vähän niinku pidemmän kautta sit kiertelisin aiheita, jos niinku ei nää peruskäsitteet ei välttämättä heti löydy siinä keskustelussa ainakaan

H: joo

E: et en osaa sanoa et molemmat kielet on kuitenkin niin niin vahvasti läsnä mun arjessa ja -- omat funktiot niille on, että mä, **mä en hirveesti omalla kielellä tee mitään** että tosi harvoin jotain käännöstitä tulee, mut todella todella harvoin nykyään mä en enää tee tulkkauskiukaan niinku aika aika paljon on sitten se se oman kielen käyttö on siinä vapaa-ajalla hyvinkin niinku en kyllä hirveästi asioikaan, että ehkä ystävien sukulaisten keskuudessa mutta on on kuitenkin läsnä siinä hyvinkin vahvasti joo onhan se ihan ihan kiva ja mut (mieltii) kysy lisää en osaisi vähän tarkemmin sanoa että molemmat kielet käy että molemmat niinku mä en pysty erottaa toisistaan et onhan se just näkee vaikka ku ollaan unkarissa pidempään lapsen kaa silleen et niinku suomee mä en silloin käytä niinkään paljon siinä aktiivisesti onhan se ihan pikkasen kun tuun takas, vähän on semmoista että pitäis vähän ori- ai, nyt sitten intensiivisemmin mut mut kuin mä tein todella nopeasti se lähtee sitten taas päälle, et ihan siinä niinku päivässä tai tunneissa kyllä mutta

H: joo

E: muuten et on on on se edelleenkin rakas, rakas kieli, mut mut mä oon muutenkin kielifriikki että (nauraa)

Koska Eva elää arkeaan pääasiassa suomen kielellä, hän myös toteaa, että *mä en hirveesti omalla kielellä tee mitään*. Toisaalta Eva kertoo toiveestaan välittää unkarin taito jälkipolvelleen. Vaikuttaa siltä, että Eva tekee melko selkeän eron arkipäiväisen, kotona tapahtuvan kielenkäytön ja "kielellä tekemisen", kuten hän asian ilmaisee, välille. On mahdollista, että työelämässä tapahtuva kielenkäyttö on Evalle tätä kielellä tekemistä, sillä onhan hän oppinut runsaasti suomea työskennellessään, kuten hän esimerkissä 50 toteaa. Näin ollen suomen kieli on Evalle paitsi mielenkiinnon kohde, myös väline, jolla tehdään asioita, kuten työskennellään. Unkari taas on *tunnekieli*, jolla ei ole arjessa samanlaista välinearvoa esimerkiksi työelämän kannalta, mutta joka palvelee vapaa-ajalla perheen kanssa. Hän kuvailee sitä sanoin *rakas, rakas kieli*. Eva suhtautuu kieliin hyvin tunnepitoisesti ja suurella mielenkiinnolla. Hän myös kuvaa itseään sanalla *kielifriikki*. Kieli voi olla rakas ja se voi herättää monenlaisia tunteita, vaikka sen käyttö olisikin rajallista.

Funktionaalisuus on läsnä työelämässä suomea oppineen Evan työssä ja arjessa. Hän jäsentää suhdettaan omaan äidinkieleensä paitsi tunnepitoisten teemojen kautta myös sen käyttömahdollisuuksien kautta. *Aika harvoin jotain käännöstöitä tulee*, hän toteaa. Vaikka Eva kertoo puhuvansa lapsensa ja sukulaistensa kanssa unkaria, hän kuitenkin toteaa *mä en hirveesti omalla kielellä tee mitään*.

(65)

O: joo, mutta no mitä vielä niinku miten se, no se äidinkieli tietysti ehkä ei oo kehittynyt yhtään, mutta ei se ruostu mun mielestä, että ihan niinkun, kun mä käytän sitä suullista kielitaitoo ja no, kirjallista en käytä niin paljon, mutta kyllä välillä just tää mun työkaveri pyysi vähän aikaa sitten kun heillä oli mökki niin kuin laitettu mökki niinkun vuokralle ja he halusivat venäläisille turisteille myös tai jollekin, että piti saada semmoinen seloste, niinku semmoinen hyvä teksti vielä vähän semmoinen hmm vähän niin kuin kaunokirjallisuus siellä oli myös, että

O: venäjän kieltä myös ja vähän niinku harjoiteltiin sitä, mutta ihan niinkun molemmat kielet vielä vielä toimii, tietysti en tiedä mitä se vanhemmassa vaiheessa, kun aivot ei toimi enää (nauraa) niin hyvin että unohdan molemmat (epäselvää) no, katotaan

(66)

O: sanotaan näin että jos minä oon venäjänkielisessä ympäristössä minä ajattelinkin varmaan venäjä mutta jos minä oon suomenkielisessä ympäristössä esimerkiksi töissä, en minä ajattelekaan venäjäksi vaan minä ajattelen suomeksi, koska tää on tosi vaikeeta, kaikista vaikein käyttää molemmat, niinku molemmat kielet samaan aikaan, jos esimerkiksi mulla on venäläisiä opiskelijoita ja no kun minä en puhu tunnilla heille opetuksen mielessä mutta tai mielessä että se myös oikeasti kuormittaa tosi paljon jos molemmat kielet käyttää sama aika, se kuormitus koska se tavallaan minä luulen koska se jos puhut koko ajan venäjää, sinä ajatteletkin venäjä jos puhut koko ajan suomee sinä ajattelet suomea, suomeksi

H: joo

O: mutta sitten jos käytät molempia, sitten pää sekoa (naurahtaa) elikkä tämmöstä vielä

Olga kokee venäjän ja suomen käyttämisen samanaikaisesti hyvin haastavana. Hän ajattelee, että tämä saattaa liittyä siihen, millä kielellä hän kulloinkin ajattelee. *Mutta sitten jos käytät molempia sitten pää sekoa*, hän tiivistää ajatuksiaan. Olga ei kuitenkaan koe äidinkiелensä taidon heikkenevän, sillä hän hyödyntää erityisesti suullista kielitaitoaan. Hän mainitsee myös erikseen auttaneensa ystäväänsä lomamökki-ilmoituksen tekemisessä venäjän kielellä. Olgan puheesta kuulee, että hän on ylpeä äidinkiелensä taidosta.

Kun Olga ja hänen lapsensa muuttivat Suomeen, Olga teki valinnan puhua lapselleen venäjää *koko ajan*. Tällainen kielen vaihto eri tilanteissa onkin monikielisessä ympäristössä hyvin tavallista (Dufva 2010: 24).

(67)

H: joo mitä kieltä tuota lapsen kanssa puhuit, kun hän oli tota pieni asuite suomessa

O: joo minä puhuin, **olen puhunut koko ajan venäjä**

H: joo

O: ja ihan tietoisesti, kun minä tiesin, hän kyllä oppii suomea

H: mm

O: ei hänellä oo mitään muuta niinkun mahdollisuutta, koska, öö hän on hyvin pienenä tullut ja sitten aina

me asuttiin vielä niinkun semmoisessa paikassa missä ei ollut paljon maahanmuuttajia -- minä halusin, että

hän äidinkieli säilyy ja sen takia niinku **minä olen puhunut koko ajan hänen kanssaan venäjää**

Olga luotti siihen, että hänen tuolloin alakoulussa opiskeleva lapsensa oppisi suomea uudessa ympäristössä. Muutto Suomeen oli suuri muutos myös lapsen kieliympäristössä - ympärillä ei ollut muita venäjää puhuvia kuin oma äiti. Hakoniemen (2020) haastattelema Marta teki tietoisesti valinnan puhua lapselleen ainoastaan omaa äidinkieltään (Hakoniemi 2020: 39). Näin teki myös Olga. Hän tahtoi puhua lapselleen venäjää, jotta tämä säilyttäisi taidon puhua omaa äidinkieltään. Vaikka Olga ei suoraan ilmaise puhuneensa lapsensa kanssa ainoastaan venäjää, viittaa ilmaisu *koko ajan* kuitenkin siihen, että pääasiallisesti hän on puhunut lapselleen vain venäjää. Mikäli perhe on integroitunut hyvin ympäröivään yhteiskuntaan ja on vähän tekemisissä muiden kaksikielisten perheiden kanssa, lapsen kontaktit vähemmistökielen puhujien kanssa jäävät vähäisiksi. Tällöin ainoa vähemmistökielinen kontakti saattaa olla oma vanhempi (Döpke 1992: 1.) Olgan lapsen ollessa pieni hänen ainoa venäjänkielinen kontaktinsa oli oma äiti, Venäjällä myös isovanhemmat. Venäjän puhuminen omalle lapselle on epäilemättä myös ylläpitänyt Olgan omaa äidinkielen taitoa.



Kielen periytyvyys viittaa jatkuvuuteen, joka tavallisimmin tapahtuu jonkin sosiaalisen ryhmän sisällä, eikä se yleensä ylitä sosiaalisia rajoja (Rampton 1995: 342). Näin ollen Olgan halu periyttää oman äidinkiелensä osaaminen omalle lapselleen on hyvin tyypillinen esimerkki kielen periytyvyydestä. Tämä yhdistää tutkimuksen äitejä Evaa, Olgaa ja Juditia.

## 4.3 Ammatillisen identiteetin rakentuminen kielielämäkerroissa

### 4.3.1 Positiointi suhteessa suomea äidinkielenään puhuviin opettajiin

Tässä alaluvussa tarkastellaan sitä, millä tavoin ei-äidinkieliset suomenopettajat positioivat itseään suomea äidinkielenään puhuviin henkilöihin. Ensimmäisenä käsitellään sitä, kuinka Judit tuo tätä positiointia esiin aineistoesimerkeissä. Hän on huomannut hahmottavansa suomen kieltä eri tavalla kuin hänen suomea äidinkielenään puhuvat kollegansa. Tämä havainto on syntynyt työkavereiden kanssa käytyjen keskustelujen myötä. Judit kokee, että suomen kieli on hänen mielessään *kaavioiden kokonaisuus*.

(68)

kun mä niinkun äidinkielisten kollegojen kanssa puhun, että minulla tämä kieli on niinku eri, eri tavalla mun päässä, et minulla tää on tämmönen matemaattisten, niinkun kaa-niinkun kaavioiden kokonaisuus, et minulla on tästä siis semmonen niinku strukturoitu käsitys öö, mitä ehkä heillä ei ole, mut, mut mä ymmärrän et minun kaaviot eivät anna niinku vastausta ihan kaikkeen, että niiku siinä just jäävät nämä että, että onko kesä konkreettinen vai ei, onko se laskettavissa vai ei, ööm, nii-niitä mä en, en pysty,

Juditin mielessä kieli vaikuttaa olevan systeemi, järjestelmä, jossa kaikelle on oma paikkansa. Kielestä puhuminen systeeminä viittaa formalistiseen kielikäsitteeseen. Tämän käsityksen kautta kieltä katsotaan ikään kuin koodina (Luukka 1995: 22). Näkemys kielestä järjestelmänä oli hyvin tyypillinen 1900-luvun kielitieteelliselle ajattelulle (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 23–24). Judit vaikuttaa näkevän rakennekeskeisen näkemyksensä kielestä sekä vahvuutena että heikkoutena. Hän kokee omistavansa jotain, mitä suomea äidinkielenään puhuvilla opettajilla ei ehkä ole, mutta toisaalta voimakkaan strukturoitu systeemi tarjoaa rajalliset välineet merkitysten analysointia ajatellen. Hän toteaaakin, ettei pysty omien kaavioidensa kautta saamaan vastausta aivan kaikkeen.

Muista haastateltavista poiketen Olga jäsentelee ääneen ajatuksiaan myös äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan ammatista. Hän kertoo, että ei ole *ikinä ajatellut*, että voisi opettaa suomea *äidinkielenä*.

(69)

en minä ikinä ajatellut että olisi voinut niinkun esimerkiksi äidinkielenä opettaa, eikä nytkään ei oo, **siis en halua koska ei mun äidinkieli**, voin minä tietysti vaikka ammatillisessa oppilaitoksessa jotain niinkun sijaisuuksia tehdä tai no jos jos on ihan pakko voin minä varmaan sillä tavoin opettaa **mutta se ei ole mun mielestä ei oo luonnollista koska se ei oo kuitenkaan mun äidinkieli**

Olga kertoo, että opettaisi suomea äidinkielenä vain siinä tapauksessa, että se olisi täysin välttämätöntä. Tätä hän perustelee sillä, ettei hän halua, ja sillä, ettei se hänen mielestään ole *luonnollista*. Vaikka hän kokee kielitaustansa vahvuutenaan työelämässä, hän kokee sen siis myös osin rajoittavan sitä, missä ja millä tavoin hän voi työskennellä. Hän kertoo, että toisinaan hänen opettamisensa ryhmissä on myös *suomalaisia opiskelijoita*. Olgan mielestä maahanmuuttajien opettaminen on kuitenkin *helpompaa*:

(70)

O: joo, joo mutta just joo näin että minä mietin onks vielä jotain semmosta mutta että mulla on ollut pari kerta semmoista tilannetta että että sinä voit sinne varmasti mainita, että niinku minä sanoin että mun ryhmässä on myös suomalaisia opiskelijoita ja voi olla että olen tehnyt semmoisia virheitä, koska niinku puhuttu puhuttaessa tai niinku jostain niinku näen heidän kanssa ja sitten en, ei vielä ollut kertaakaan semmoista että joku olis nauranut, mutta kun tietysti se on aina semmoinen epävarmuus jos minä itse huomaan että olen tehnyt jonkun virheen tai niinkun näin, vielä kun nuoret nuoret ihmiset eivät aina anna anteeksi sitä, että on se epävarmuus aina, että mun henkilökohtaisesti paljon helpompaa toimia niinku maahanmuuttajan kanssa kuin suomalaisten kanssa koska vaikka minä en itse en pelkää näitä virheitä ja minä ymmärrän että niinku se on ihan normaali jos virheitä tulee ja minä tiedän että niinku kaikki ihmiset sen ymmärtää, mutta niinkun jos aikuiset ihmiset antavat anteeksi sitä tai niinku näin, mutta nuoret välillä voi olla ilkeitä sen takia se on niinku aina vähän niinku haastava

Olga kokee kielitaustansa aiheuttavan toisinaan myös epävarmuuden tunteita. Negatiivisina koetut tilanteet ovat aiheuttaneet Olgassa epävarmuutta, ja hän kertoo mieluummin opettavansa maahanmuuttajia kuin suomea äidinkielenään puhuvia henkilöitä. Suomea äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden negatiivinen suhtautuminen Olgan puheeseen viittaa siihen, että he saattavat positoida itsensä asiantuntijoiksi (ks. Rampton 1995) suhteessa opettajaansa oman natiivipuhujan asemansa perusteella. Tällöin he samaistavat asiantuntijuuden ja natiiviuuden olettamalla, että äidinkielen puhujan asema tekee heistä suomen kielen asiantuntijoita suhteessa opettajaansa.

Eva kokee oman S2-taustansa olevan hänelle eduksi työelämässä.

(71)

**E: siinä ehkä sitten ollut kyllä enemmän etuna että mä en niinku äidinkielenä puhu**

H: tarkoitatko niinku että ehkä jotkut tällaiset rakenteeseen liittyvät asiat vaikka et kun sä oot joutunut opettelemaan ne että onko siitä niinku tavallaan ollut että sun on helpompaa ehkä selittää jotain asioita

E: joo, ihan rakennetasollakin mutta sitten ihan ihan vaikka niinku et et **merkityksen tasollakin** aika monesti et et ehkä sitä äidinkieltä, tai oletan vaan, siitä mulla ei oo tietoo tarkemmin mutta mutta jotenkin niinku itelle paljon helpommin menee et mä **pystyn analysoimaan** kun niinku äidinkieliselle se on se fraasimaisena klönttinä siinä edessä on että ettei välttämättä sit heti pystyy sitten lähestyy sitä jotain käsitettä tai sitten rakennetta että ehkä mä nopeammin mä huomaan et ahaa olisiko tässä joku poikkeus tai tai tai harvemmin esiintyvä ilmiö

Eva kokee osaavansa paitsi selittää kielen rakenteeseen liittyviä seikkoja myös analysoida erilaisia kielen sisältämiä merkityksiä. Sen sijaan, että hän esimerkiksi kertoisi opiskelijalle sanan tai ilmaisun merkityksen, hän lähestyy merkitystä rakenteen kautta. Komparatiivimuotojen *helpommin* ja *nopeammin* avulla hän kielentää ajatuksiaan siitä, millä tavoin hän arvelee oma kykynsä analysoida ja tehdä kielen käsitteisiin ja rakenteisiin liittyviä havaintoja suhteutuvan suomea äidinkielenään puhuvan henkilön valmiuteen havainnoida näitä asioita.

Eva kokee olevansa *samalla viivalla* kuin muutkin S2-opettajat. Hän kertoo kuitenkin erityisesti työuransa alkuvaiheessa kokeneensa tarvetta korostaa omaa ammatillista osaamistaan:

(72)

E: mä olin ihan samalla viivalla kuin ihan ketä tahansa muu S2-opettaja äidinkielestä riippumatta mut omassa päässä kyllä välillä on miettinyt että niinku no tokihan kielivirheitä jatkuvasti tulee itseltään ja toki tokihan sitten aksenttikin on läsnä siinä mielessä mutta mutta itse mä oon yrittänyt kyl

(73)

E: mutta että että omassa päässä vähän ollut varsinkin alkuvaiheessa ehkä minun pitäisi sitten tuoda esille sitten mun ammattimaisuutta tai ammattiosaamista vähän enemmän mut mut se työyhteisö on tosi positiivisesti suhtautunut asiaan että että me välillä kyllä mä oon silleen et et jos jotain kirjoitettu teksti lähtee että en mä enää varmaan pitkään tarkistuttanut kellekään mitään semmoisia muita lähteviä tekstiä mutta **välillä kyllä mä jos on isommalla jakelulla et mä yritän sitten vähän öö viilaa vielä et ehkä äidinkielenen ei välttämättä viilaiskaan niin valmiiksi sitä tekstiä** (nauraa) sitten tommoisessa pienissä asioissa mutta muuten niin hyvin pitkälle tossa on ollut sitten

Vaikka Eva kokee saavansa tukea ja kannustusta työyhteisössään, hän kuitenkin vaikuttaa kokeneen myös epävarmuutta tehdessään *kielivirheitä* ja nostaa esiin myös aksenttinsa. Toisaalta hän vaikuttaa näkevän sekä “kielivirheet” että aksentin luonnollisena osana kielenkäyttöään. Ruuskan (2020) analyysissä käy ilmi, että edistynytkin suomenpuhujia saattaa kokea tarvetta tarkastuttaa tekstinsä äidinkielisillä kollegoillaan silloin, kun se on menossa laajempaan jakeluun (Ruuska 2020: 230). Epävarmuus oli läsnä Evan opettajanuran alkuvaiheessa, ja hän koki tarvetta tuoda omaa ammatillista osaamistaan esiin *vähän enemmän*. Hän kertoo, että pyysi tuolloin suomea äidinkielenään puhuvia kollegoitaan tarkistamaan tekstejään. *Enää* Eva ei toimi näin, mutta tarve tuottaa kieliopillisesti tarkkaa tekstiä on edelleen läsnä työelämän tilanteissa, joissa hän lähettää kirjoittamansa viestin useammalle henkilölle.

Kielitaitoa voidaan tarkastella sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden näkökulmista. Tarkkuuden käsite kehitettiin, kun haluttiin päästä eroon virhekeskeisestä ajattelusta. Tarkkuuden näkökulmasta fokus on siirtynyt ennemminkin siihen, mitä kielenkäyttäjä jo osaa. Kuitenkin tarkkuuden ja virheettömyyden käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan, ja usein vertailukohdaksi otetaan äidinkielen henkilön kielenkäyttö. (Martin 2010: 109.) Kieliopillinen tarkkuus vaikuttaakin olevan Evalle tärkeää työelämässä. Hän otti myös vertailukohdakseen äidinkielisten henkilöiden tavan käyttää kieltä, sillä hän pyysi suomea äidinkielenään puhuvien kollegoidensa apua tekstiä laatiessaan. Kun rekisteri vaihtuu kirjoitusta kielestä puhuttuun kieleen, Eva suhtautuu tapaansa käyttäen kieltä rennommin. Näin ollen myös hänen kielellinen tarkkuutensa (ks. Martin 2022) vaihtelee tilanteittain.

Anna ajattelee, että hänen itsevarmuutensa olisi saattanut olla *eri tasolla*, mikäli opiskelijat olisivat heti huomanneet, ettei hän ole *suomalainen*.

(74)

A: On varmasti nii, et mä luulen et jos mulla ois ollu joku niiku liian paksu aksentti tai joku semmonen, semmonen asia, et musta heti, heti ne jopa maahanmuuttajat huomaavat et tää, tää ei oo suomalainen, et sitte mä, mulla ehkä niiku mun itsevarmuus ois ollu eri tasolla, mut kun ne just niiku ei aina huomaa tai ei nopeesti et jopa venäläiset eivät heti niiku kuule et tää varmasti on se venäläinen (nauraa)

Et en tietenkää, niiku mä en, ei oo ruusuilla tanssimista et mä tiedän et mä en varmasti koskaan tuu kuulemaan niiku natiivilta, et ku **mä en oo natiivi ja se on ihan fine** et ei oo mitää ongelmaa mulle, et mä jotenki kuitenkin olen, olen ihan onnellinen siitä, et mä oon kasvanu sitte siellä (kaupunki Venäjällä) ja mulla on semmonen hyvä kulttuuritausta ja koulutustausta, et mä en oo koskaa syyllistäny sitä venäjää mistään, pelkkä kiitollisena, **mut lähdin sieltä ku mä tiedän et mulla on niinku täällä parempi elämä ja parempi, parempi omatunto ja muutenki niinku kaikki ne muut asiat**

Ruuskan (2020) analyysissä käy ilmi, että useilla suomea toisena tai vieraana kielenä puhuvilla on kokemuksia siitä, että heitä on pidetty äidinkielistenä suomenpuhujina. Näin on myös Annan kohdalla, sillä hän kertoo, että *jopa venäläiset eivät* heti tunnista, että hän on *venäläinen*. Anna ei mainitse, että hänellä olisi vastaavia kokemuksia äidinkielisten puhujien kanssa. Ruuskan (2020) haastattelemia Zuzanaa ja suomi toisena kielenä -opettajaa Sandraa on pidetty usein äidinkielistenä suomenpuhujina. Zuzana arvelee kuitenkin oman puhutapsansa paljastavan, ettei suomi ole hänen äidinkieltensä. (Ruuska 2020: 95–99.) Myös Anna kokee, ettei hän tule koskaan kuulostamaan *natiivilta*. Hän ei kuitenkaan koe tätä ongelmaksi, vaan on ylpeä omasta kieli- ja kulttuuritaustastaan.

Työuransa alussa Judit koki negatiivisia tunteita, jos hän huomasi tehneensä kirjoitusvirheen esimerkiksi opetusmateriaaleihinsa. Vertaistuki toisilta ei-äidinkielistiltä suomenopettajilta oli näissä tilanteissa tärkeää.

(75)

J: alussa niinkun minua harmitti ihan tosi paljon tällaiset jutut, kun mä vaikka huomasin et mulla oli joku virhe vaikka mun tehtävässä tai mun tekstissä tai mitä mä sanoin, ja mä jopa opetin jotain niinku väärin, ja vasta itse ymmärsin jälkikäteen, että hups siinä on nyt sattunut joku tämmönen juttu tai näin, niin aluksi nää **tuntui tosi, tosi hirveälle**, mutta sitten niinkun, mä muistan et me kerran juteltiin niinkun, olin töissä yhdessä koulussa, jossa oli kaksi saksalaista suomenopettajaa ja heidän kanssa puhuttiin, ja sitten meillä oli joku tämmönen jotain, et hei et camoon, että kyl me osataan silti tosi hyvin, et me silti osataan paljon paremmin kuin nää joita me opetetaan

Pyrkimys kieliopilliseen tarkkuuteen vaikuttaa olleen Juditille tärkeää. Tästä kertovat sanavalinnat kuten *virhe* ja *väärin* hänen kuvatessaan kielioppisääntöjen näkökulmasta virheellisiä ilmaisuja. Scotsonin (2020) aineistossa kaksi lingvistin koulutuksen saanutta henkilöä kuvaa kokeneensa negatiivisia tunteita liittyen puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen (Scotson 2020: 76). Myös Judit kuvaa virheiden tekemisen tuntuneen *hirveälle*.

Kollegoiden kanssa keskustelu kuitenkin helpotti Juditin oloa, ja tämä vaikuttaa tuoneen hänelle ammatillista itsevarmuutta. Ilmaisua *me silti osaamme paljon paremmin kuin nää joita me opetetaan* tiivistää sen, millä tavoin Judit kollegoineen positioi itseään asiantuntijaksi (Rampton 1995) suhteessa opiskelijoihinsa.

#### 4.3.2 Oma kielitausta vahvuutena työelämässä

Ammatillinen ja kielellinen sekä paikoin myös kulttuurinen identiteetti kietoutuvat yhteen Evan, Juditin, Olgan ja Annan jäsentäessä omia kokemuksiaan työelämässä ei-äidinkielistenä suomenopettajina. He ovat työskennelleet suomenopettajana jo varsin pitkään, ja heistä jokainen pitää omaa kielitaustaansa vahvuutena työssään. Ei-

äidinkielen kielenopettaja voi haluta tulla natiivipuhujan kaltaiseksi (Guerra 2017: 183), ja tässä tutkimuksessa esiintyneet opettajat ovatkin kohdanneet myös haastavia tilanteita tai epävarmuutta suomen kieltä opiskellessaan tai sitä opettaessaan. Kuitenkin jokainen heistä on havainnut, että oma tausta toimii voimavarana työelämässä. Tässä kappaleessa käsitellään muutamien esimerkkien kautta sitä, millä tavoin oma asema ei-äidinkielenä kielenkäyttäjänä toimii voimavarana S2-opettajan työssä.

Kun Eva kertoo omasta opettajuudestaan, hänen puheessaan korostuu työelämän tärkeys kielenoppimisen näkökulmasta. Eva on itse oppinut suomea työelämässä (ks. luku 5.1.4.) ja hän kertoo valmentavansa opiskelijoitaan, jotta he pystyvät *itsenäisemmin sitten kehittämään omaa suomen kielen osaamista*. Eva käyttää omaa taustaansa ja työkokemustaan esimerkkinä opiskelijoilleen.

(76)

E: mä heitä **valmennan** siihen että ammattiopintojen aikana ne pystyy itsenäisemmin sitten kehittämään omaa suomen kielen osaamista ja just se se että et niinku tokihan opiskeluvalmiudetkin opetan siinä ihan käytännössä digitaitoja ja sitten siihen leivon sisälle sitä suomen kieltä ja että mutta mutta siihen et niinku **valmentaa**

(77)

E: yritän just orientoida opiskelijoita siihen että siinä työelämässä ja opintojen aikana työharjoittelussa ja loppujen lopuksi työelämässä et miten ne pystyis saamaan irti itseään näistä (mieltii) siis suomen kielestä ja ilman opettajan johtoa silleen et et (mieltii) no ja yritän jotenkin niinku sytyttää heissä ja vahvistaa sitä, motivaatiohan se on sitten loppujen lopuksi mutta sitä että että he ottavat siis vastuuta omasta oppimisesta ihan yleisestikin tietenkin -- **käytännönläheisii tämmösiä pikku vinkkejä** mä haluan heille antaa

Eva tahtoo myös oman esimerkkinsä kautta häivyttää suomen kieleen ja sen oppimiseen liittyviä ennakoasenteita. Hän käyttää verbejä *valmentaa*, *orientoida*, *sytyttää* ja *vahvistaa* kuvaillessaan itseään opettajan työssä. Nämä kaikki kertovat pyrkimyksestä herättää opiskelijoiden oma motivaatio suhteessa kielen oppimiseen. Verbin *valmentaa* käyttö viittaa tavoitteellisuuteen. Opiskelijan polku opintojen aloituksesta aina työelämässä toimimiseen saakka hahmottuu Evan puheessa selkeäksi jatkumoksi, jonka jokaisessa vaiheessa tarvitaan opiskelijan omaa motivaatiota ja vastuunottoa.

Eva näkee oman kieli- ja koulutustaustansa tärkeänä resurssina silloin, kun hän haluaa osoittaa suomen oppimisen olevan mahdollista:

(78)

sitä niinku toi toinen on sitten se että niinku sitä myyttii sitten murtaa sitä mörköä että suomen kielen älyttömän vaikea ja sit sitä et niinku kukaan ei pysty sitten sitä sitten sitä oppimaan välillä määrätietoisesti **mä käytän kyllä oma taustani siinä esimerkkinä välillä** en se riippuu hirveän paljon ryhmästä sitten se itse riippuu ihan tilanteesta että jotkut kyllä ihan uudet opiskelijat saman

tien kysyy että opettaja minulla ei ole suomalainen nimi oletko suomalainen tai sitten tai sitten jotkut ei vaan tajuu sitä että niinku joskus minä itse otan puheeksi tätä asiaa ja kerron **kyllä omasta taustasta** ja sit työkokemuksestakin sitä et niinku käytännössä mä oon oppinut itsekin työelämässä ja just niinku hoitotyössä sit suomea aika pitkälle mut joidenkin kanssa ei aina tule se esille et se riippuu hyvin paljon sit noista noista tilanteista

Suomi mielletään usein vaikeaksi kieleksi (ks. esim. Miestamo 2006: 1). Eva tahtoo omalla esimerkillään *murtaa sitä mörköä*. Hän kertoo taustastaan ja työkokemuksestaan *hoitotyössä*. Hän kertoo oppineensa suomea *itsekin työelämässä*. Tämä rohkaissee erityisesti sellaisia oppijoita, joilla ei ole paljon aiempaa koulutustaustaa. Kotoutumiskoulutuksessa saavutettavalla taitotason ja aiemman koulutustason on nimittäin todettu korreloivan keskenään (ks. esim. Seppälä 2022: 28) ja monilla oppijoilla ei ole kokemusta järjestelmällisestä vieraan kielen opiskelusta. Lisäksi valmiudet tarkastella omaakaan äidinkieltä sen rakenteista käsin voivat olla vähäiset. (Moilanen 2015: 63.) Näin ollen Eva pystyy omalla esimerkillään rohkaisemaan ja kannustamaan myös sellaisia opiskelijoita, joille kielen oppiminen luokkahuoneopetuksessa voi olla haastavaa. Ilmaisuuksensa *itsekin työelämässä* viitannee siihen, että merkittävin määrä kielenoppimista tapahtuu Evan kokemuksen mukaan työelämässä.

Evan tavoin myös Judit näkee oman kielitaustansa vahvuutena työssään S2-opettajana. Hän kokee voivansa tarjota opiskelijoilleen vertaistukea ja olevansa myös uskottava esimerkki siitä, että suomea voi oppia myös aikuisiällä. Hän puhuu myös erilaisista kielenoppimisen strategioista.

(79)

J: No, no mä yritän olla sellainen niinkun **hyvä esimerkki** että, että voi, että että opiskella täytyy ihan, et se ei lopu, se ei ikinä lopu, että mä vieläkin välillä, hyvin harvoin, mutta mä vieläkin välillä löydän sanoja mistä mä en oo ikinä kuullu, **niin sitten ne ovat vaan strategioita**, et sit jos sä löydät sanan jota sä et tunne niin sä katsot sitä sitten jostakin (epäselvää) et mikä, mikä se mahtaa olla, jos et löydä niin sit kysyt ihmisiltä mikä, mikähän tämä on --

Judit näkee haastavatkin tilanteet mahdollisuutena oppia uutta, ja tämän ajattelutavan hän haluaa myös välittää omille opiskelijoilleen. Samalla hän myös rohkaisee heitä vuorovaikutukseen kehottamalla kysymään ihmisiltä tuntemattomien sanojen merkityksiä. Judit on saanut runsaasti tukea kielenoppimiselleen ystäväperheeltään, kuten hän esimerkeissä 19, 20 ja 21 kertoo. Näin kielenoppimisen ja vuorovaikutuksen välinen yhteys on hänelle ilmeinen myös omakohtaisen kokemuksen kautta.

(80)

J: mutta, mut mä olen niinkun, mä yritän olla tosi rento ja mä oon niitä, niitä opettajia jotka eivät, eivät koskaan niinkun, ööm, yritä ööm, jotenki niinkun korostamaan sitä että suomi ois millään

tavalla niinku vaikea kieli, että, et mä, joko mä en puhu tästä asiasta tai puhun siinä ihan toi-toisin päin, että, että **se on niinku yksi kieli muiden joukossa eikä siihen liity mitään erityistä niinkun, mystisyyttä tai, tai mitään** , mitään erikoista, et se on ihan yhtä mystinen kuin kaikki muutkin kielet ja yhtä helppo tai vaikea, et siinei ole mitään, mitään erikoista, että, et en todellakaan halua ylläpitää sitä myyttiä et se on jollain tavalla erikoista jos joku osaa suomea, että --

**Ja, ja yritän niinkun omalla esimerkillä vaikuttaa tähän että, et se on ihan mahdollista opetella niinkun tä- niinkun aikuisena erittäin hyvin**, että ei, ei siihen tarvita niinkun mitään, et et kiinnostus ja motivaatio on ainoo mitä tarvitaan, mitä kaikkiin muuhunkin kieliin tarvitaan --

Judit ymmärtää sanavalintojen tärkeyden oppimismotivaation kannalta. Motivaatiolla onkin merkittävä rooli kielten oppimisessa. Sen puutetta eivät pitkän aikavälin oppimistulosten näkökulmasta kompensoi laadukas opetus tai yksilön hyvät edellytykset oppia. Motivoitunut opiskelija voi kuitenkin saavuttaa hyviä oppimistuloksia, vaikka olosuhteet tai yksilön edellytykset oppia kieltä eivät olisikaan ihanteelliset. (Zörneyi 1998: 117.)

Kokemusasiantuntijuuden hyödyntäminen on yksi keino, jonka avulla Judit havainnollistaa opiskelijoidensa mahdollisuuksia oppia suomea.

(81)

Niin, no kyllä siitä on minusta pelkästään etuja koska, koska tosi paljon helpompi on asettua opiskelijoiden niinkun, asemaan, että mä tiedän, mä tiedän mitkä oli ne niinkun, ne kompastuskivet tai mitkä oli ne, jotka kesti tosi pitkään -- mulla oli koko ajan näitä en teki tai niinku näitä, näitä muotoja mitä minun opiskelijoilla on myös koko ajan, ja mä osaan heille sanoo että, et nou häätä -- **käytät vaan sitä kieltä**, niin kyllä se tulee, se annat sun korville aikaa tottua siihen että, et se on näin, et se tarvii, että, et, minusta niinkun he, he vaan tarvitsee niitä, niiku, mä en tiedä jotain kaheksansataa vai mikä se oli se kertausten määrä mitä oli jossaki tutkimuksessa että niinkun, et **äidinkielenkin** ihmisen täytyy niiku kuulla, kirjoittaa, nähdä, lukea, sanoa jotaki sanaa että se varmasti jää sillä tavalla niiku muistiin ettei se sieltä enää poistu, niin ihan yhtä lailla mekin tarvitaan niitä kertoja ja se vaan täytyy jaksaa odottaa että ne tulee ja sitten kun se on, **niin sitten et enää tee virheitä kun, kun sun korvat jo tajuu et se ei ole en teki vaan en tehnyt, niin sit se on niinkun ok, et jotenki niinku minusta mä oon uskottava jos, jos sinä sanot tämän niin oletko sä uskottava kun sähän osasit jo tämän jo silloin kun sä olit kaks ja puol vee**, mutta, mut mä oon uskottava kun mä tiedän, että minulta meni tähän niinkun neljä viis vuotta että, että en enää niinkun tehnyt tällaista **virhettä** , ja sitten jonkun partitiivin objektin kanssa nyt mitä nyt on jotai varmaan kaksykytviis vuotta taistellut eikä vieläkään niinku (nauraa) loppua näy, että, et se on, **se lohduttaa, luulen**

Judit näkee oman kielitaustansa voimavarana työssään suomi toisena kielenä -opettajana. Hänen puheessaan korostuu kolme osa-aluetta: asiantuntijuus, vertaistuki ja uskottavuus. Juditilla on henkilökohtaista kokemusta suomen oppimisesta, joten hän tunnistaa yleisimmät *kompastuskivet*, joihin S2-oppija todennäköisesti törmää. Opiskelijan näkökulmasta ei-äidinkielen opettaja tunnistaa opiskelijan tarpeet paremmin kuin äidinkielen opettaja (Guerra 2017: 189.) Judit tietääkin



kokemuksesta, että kielen oppiminen on pitkä ja aikaa vievä prosessi. Hän kokee ymmärtävänsä opiskelijoitaan ja kertoo, että hänen on *tosi paljon helpompi on asettua opiskelijoiden niinkun, asemaan*. Komparatiivimuodon *helpompi* avulla hän viitanee siihen, että hänen on helpompaa asettua opiskelijoiden asemaan kuin suomea äidinkielenään puhuvan S2-opettajan. Judit uskoo, että opiskelijoita *lohduttaa se*, että suomen kielessä on sellaisia piirteitä, jotka ovat hänelle itselleenkin haastavia.

Hän tahtoo kannustaa opiskelijoitaan puhumaan suomea. Kielen prosessointi suullisesti onkin tärkeää, jotta esimerkiksi lauserakenteet hahmottuvat oppijan mielessä (ks. esim. Moilanen 2015: 64). Lisäksi hän puhuu toistojen tärkeydestä, käyttäen esimerkkinään sanaston oppimista. Onkin niin, että uutta kieltä opiskeltaessa olisi hyvä sekä kuulla että lukea sitä mahdollisimman paljon (Moilanen 2015: 64).

Kokemusasiantuntijuus ja uskottavuus linkittyvät yhteen Juditin puheessa. Hän kokee olevansa *uskottava*, sillä hän on itse oppinut suomea aikuisiällä. Ei-äidinkielisestä kielenopettajasta voikin tulla oppijalle roolimalli, sillä hänen kielitaitonsa näyttäytyy saavutettavana (Guerra 2017: 194).

Samaan tapaan myös Olga kokee, että hänen oma oppimiskokemuksensa on antanut eväitä suomen opettamista varten.

(82)

O: joo no kun minä ajattelen että minä olen sellainen aika no minä tykkään itse, tai minä olen itse opiskellut suomeen näen että että se on systemaattista, että tykkään tosi paljon sitä systeemistä että esimerkiksi, no vaikka jos katsotaan näin että vaikka nykyään puhutaan tosi paljon sitä funktionaalisesta lähtökohdasta ja näin, mutta minusta hyvä jos se niinku kaikki osa alueet niinku kehitettäis vähän samaan aikaan, ja niinku ihan semmoisesta helpommasta vaikeampaan -- no se voi olla siitä että mulle se on helpompi sen takia minä yritän myös opettaa sillä tavoin --

Olgan pitkä työkokemus S2-opettajana näkyy hänen asiantuntijuudessaan (ks. Rampton 1995). Hän seuraa oman alansa tutkimusta ja kielenopetukseen ja oppimiseen liittyvää keskustelua. Tämän voi huomata hänen sanoistaan *nykyään puhutaan tosi paljon siitä funktionaalisuudesta lähtökohdasta*.

Alistuskonjunktioilla *vaikka* hän ilmentää pientä ristiriitaa, joka vallitsee hänen omien ajatustensa ja opetusalan tämänhetkisten trendien välillä. Olgan asiantuntijuudesta (ks. Rampton 1995) kertoo hänen tapansa suhteuttaa näitä omiin kokemuksiinsa paitsi opettajana myös kielenoppijana. Lisäksi hän peilaa opetustapaansa omiin kielenoppimiskokemuksiinsa. Vaikuttaa siltä, että kertoessaan opetusfilosofiastaan Olga samalla pohtii sen taustatekijöitä. Oma kokemus kielenoppijana on antanut hänelle eväitä suomenopettajuutta varten. Samalla tavoin kuin Judit, myös Olga ammentaa erilaisia kielenoppimisen strategioita omista kielenoppimiskokemuksistaan.

Myös Annalle kieli- ja kulttuuritausta ovat arvokkaita välineitä työelämässä. Vertaistuen ja esikuvana toimimisen lisäksi hän hyötyy myös omasta kielitaidostaan käytännön opetustyössä.

(83)

A: Mut on se varmasti jotenki no, en tiedä identiteetistä, mä en oo koskaa yrittäny tiätsä, jotenki varjostaa sitä et mä en oo suomalainen, se ei hävettäny mua koskaan, et mä, niiku lähinnä et mä otan sen ehkä mun vahvuutena (nauraa)

H: joo

A:Et mulla on sitten joku toinen kieli mitä mä voin käyttää välillä myöskin opiskelijoiden kanssa, et jos ne, ne kaipaa sitä vertaistukea tai jotain selittämistä, et mä tiedän et monet venäläiset ovat hyvin ujoja ja ei ne puhu ennen ku ne pystyy niiku sanomaan sitä sataprosenttisesti oikein, tai ne, monetkin korkeasti koulutetut (epäselvää) bulgarialaiset ovat samoja ja huomasin, et eurooppalaiset tai niinku länsimaalaiset sitte ovat semmosii -- nii et, en, en, en oo ujostellu sitä et olenkin eri taustainen

Anna näkee äidinkiелensä venäjän resurssina, jota hän voi hyödyntää opetuksessaan. Ilmaisulla *selittämistä* hän viitanee kielioppiin liittyvien asioiden opettamiseen opiskelijan omalla äidinkielellä. Oman äidinkiелен ottaminen osaksi opiskelua onkin kannattavaa, sillä asioiden prosessointi on helpompaa omalla äidinkielellä. Opiskelijoita tulisikin kannustaa käyttämään äidinkieltään oppimisprosessin tukena silloin, kun se on mahdollista, sillä se helpottaa myös asioiden muistamista. (Moilanen 2015: 63.) Myös Swen (2018) aineistossa eräs osallistuja pitää arvossa sitä, että opettaja voi tukea hänen ymmärtämistään käyttämällä hänen omaa äidinkieltään (Swe 2018: 129).

Anna hyödyntää työssään myös erilaisten kulttuurien tuntemustaan. Hän esimerkiksi toteaa tietävänsä, että *monet venäläiset ovat hyvin ujoja* ja pyrkivät tuottamaan kieliopillisesti erittäin tarkkaa kieltä. Annalle oma kielitausta sekä erilaisten kulttuurien tuntemus ovat vahvuuksia, joista hän hyötyy työssään.

### 4.3.3 Muiden tekemät positioinnit

Sen lisäksi, että osallistujat kuvaavat aineistossa tapoja, joilla he itse positioivat itseään suhteessa muihin. Lisäksi he erittelevät tilanteita, joissa he ovat tulleet muiden positioimiksi. Käsiteltävät esimerkit liittyvät erilaisiin elämänvaiheisiin osallistujien kielielämäkerroissa. Osallistujia on positioitu suomen kielen oppijoina, sen puhujina ja sen opettajina niin opiskeluaikana kuin työelämässäkin. On tärkeää tarkastella sitä, millä tavoin nämä opettajat tulevat positioiduiksi oman ammattinsa edustajina. Esimerkiksi Ennsler-Kanasen ja Ruohotie-Lyhdyän aineistossa esiintyvä

maahanmuuttajaopettaja tulee työympäristössä positioiduksi enemmän ulkomaalaisuutensa kuin ammatillisen osaamisensa kautta (Ennser-Kananen & Ruohotie-Lyhty 2022: 501).

Juditin mukaan opiskelijat suhtautuvat hänen kielitaitoonsa hieman eri tavoin:

(84)

J: No, kyllä niitä on erilaisia, niit opiskelijoita, et jotkut, jotkut ei usko että mä osaan tarpeeksi ja mä tiedän, että, että tosi monet on niinku tehny tällaista että, että niinkun kutsuu sinne vaikka jonkun suomalaisen niinku kaverin tai jos nyt etäopetuksen aikana niinkun mä, mulle on niinku sanottu että joo, että mun tyttöystäväkin kuunteli ja hän sanoi että sä puhuit tosi hyvin

Judit kertoo opiskelijoiden joskus epäilleen hänen kielitaitoaan ei-natiivina suomenopettajana. Tämä on johtanut jopa siihen, että opiskelijat ovat kutsuneet suomea äidinkielenään puhuvia tuttaviaan kuuntelemaan Juditin opetusta. Esimerkissä suomea äidinkielenään puhuva tyttöystävä on asetettu asiantuntijan asemaan arvioimaan Juditin kielitaitoa, vaikka tämä on ammatiltaan suomen kielen opettaja. Ei-äidinkielenen henkilö saatetaankin positioida oppijaksi siksi, että hänet kategorisoidaan ulkomaalaiseksi (Ruuska 2020: 163).

Kuvatussa esimerkissä Judit on tullut toiseutetuksi oman opiskelijansa ja tämän seurustelukumppanin taholta. Ryynäsen (2020: 332) mukaan toiseuttamisella tarkoitetaan toimintaa, jonka avulla osoitetaan jonkun toisen olevan erilainen, sellainen, joka ei ole osa "meitä". Kun henkilö toiseutetaan, ei ainoastaan osoiteta tämän eroavan joukosta, vaan myös "rakennetaan" erilaisuutta. Ryynäsen toteaa, että on olemassa rasistista toiseuttamista ja "ryhmäidentiteetin luomista". Tärkeä eroavaisuus näiden välillä on siinä, kuinka totena stereotyyppisiä käsityksiä johonkin ryhmään liittyen pidetään. (Ryynänen 2020: 332.)

Juditiin on kuvatussa tilanteessa liitetty käsitys siitä, että henkilö, joka ei puhu suomea äidinkielenään, ei voi olla pätevä opettamaan sitä. Hän tuli toiseutetuksi kahdella tasolla: toisaalta suhteessa suomea äidinkielenään puhuviin henkilöihin, kuten opiskelijoiden suomalaisiin kavereihin, ja toisaalta suhteessa suomenopettajiin, jotka puhuvat suomea äidinkielenään. Kuten tästä esimerkistä käy ilmi, opiskelijat toisinaan samaistavat natiiviuuden ja asiantuntijuuden (ks. Rampton 1995).

Aineiston perusteella haastattelemani opettajat ovat kuulleet ulkopuolisia arvioita omasta kielitaidostaan myös koulumaailman ulkopuolella.

(85)

O: sitten toisaalta on myöskin niitä, että, jotka ihan kertoo että oon niinku näyttänyt tai joku on kuullut joku suomalainen että, että, et on, **et miten se oot näin hyvin oppinut**, et sitte niinku, voihan se niinkin, niinkin käydä, että siitä on ihan niinku positiivista niinkun vaikutelmaa tai näin, että sitten arvostetaan enemmän, että, että on, joku on tosi hyvin oppinut

(86)

E: en mä kokenut siis ihan, ihan oma S2-tausta ollut missään vaiheessa huomautettu ollenkaan, positiivisessa mielessä että että jos jos nyt ihan ihan vapaa-ajalla kun jos jostain syystä tulee se et niinku ai sä oot niinku S2-opettaja ja aika mahtavaa et sä oot niinku niin pitkälle

Hyvää tarkoittavat kommentit sisältävät poikkeuksellisen hyvänä pidetyn kielitaidon hämmästyä. Kommentit, kuten miten *sä oot näin hyvin oppinut ja aika mahtavaa että sä oot niinku niin pitkälle päässyt* kertovat omaa tarinaansa siitä, että puhuja kokee ei-äidinkielen vahvan suomen kielen osaamisen poikkeuksellisenä. Tällaisten kommenttien tarkoituksena lienee kehua niiden kohdetta, mutta samaan aikaan kommentoija kuitenkin kokee voivansa esittää arvioita toisen henkilön kielitaidosta.

Kun henkilö positioi toisen, hän positioi samalla itsensä (Lehtonen 2015: 260). Tilanteessa Evan kielitaitoa kommentoiva henkilö saattaa positioida itseään suomen kielen asiantuntijaksi (ks. Rampton 1995) suhteessa häneen, sillä tämä on kokenut voivansa kommentoida Evan kielitaitoa. Ilmaisuuksena *hyvin* on jo itsessään kommentin kohteen kielitaidosta esitetty arvio. Vaikka Evan saamat kommentit on tarkoitettu kehuiksi, tulee hän kuitenkin toisetutuksi suhteessa suomea äidinkielenään puhuvaan väestöön. Samaan aikaan nämä kommentit toistavat narratiivia siitä, että suomi on oppijan näkökulmasta poikkeuksellisen vaikea kieli (ks. myös Ruuska 2020: 254). Toisaalta toiseuttavat (ks. esim. Rynänen 2020: 332) kommentit saattavat liittyä myös Evan maahanmuuttajataustaan. Kommentoijat eivät ehkä odota maahanmuuttajataustaisen henkilön olevan korkeakoulutettu suomen kielen opettaja.

Olgan hyvää kielitaitoa hämmästeltiin, kun hän opiskeli suomea suomalaisessa yliopistossa.

(87)

O: Mutta nääkin meni hyvin itse asiassa, että opettajat yllätty kun öö mulla on mennyt tosi hyvin ne opinnot siis että tosi hyviä arvosanoja mul oli vaan vitosii ja nelosii

(88)

O: ja sitten minä muistan että se kävi muutaman kerran mun kotona mä niinku harjoiteltiin sitten oli kerran siellä yliopiston kahvilassa ja sitten se, just tää kyseinen opettaja tuli ihan hissun kissun ja sitten se sanoi, että **ei voi olla totta maahanmuuttajataustainen Olga opettaa suomalaista kymppin tyttöä**, kun se oli ihan kymppin tyttö

Yliopiston lehtori asemoi Olgan maahanmuuttajaksi sanoin *maahanmuuttajataustainen Olga*, ja ikään kuin vastakohtaksi hän asetti suomalaisen opiskelijan, *kymppin tytön*. *Opettajat yllätty kun öö mulla on mennyt tosi hyvin ne opinnot*, Olga toteaa. Monikkomuodon *opettajat* käyttö viittaa siihen, että Olgan hyvä opintomenestys on ollut yliopistolla hämmästyksen aihe usealle henkilölle.

Kun henkilö on saavuttanut korkean taitotason suomen kielessä, häntä positioidaan erilaiseksi suhteessa muihin kahdella tapaa. Kun kielitaitoa kehutaan, tullaan korostaneeksi hänen asemaansa oppijana. Lisäksi hämmästely kertoo siitä, että henkilöä pidetään jotenkin poikkeavana suhteessa muihin kielenoppijoihin. Tämä kertoo siitä, että suomea opiskelevien ei odotetakaan saavuttavan korkeaa taitotasoa, ja edistyneessä kielitaidossa on jotain poikkeuksellista. (Ruuska & Suni 2022: 27.)

Huomionarvoista on, että Olga on opiskellut samoja kursseja kuin suomea äidinkielenään puhuvat kanssaopiskelijansa mutta tullut siitä huolimatta hänen osaamisensa on nähty poikkeuksellisena suhteessa muiden osaamiseen. Tämä ajattelutapa saattaa kertoa ajattelutavasta, jonka mukaan kielen natiivipuhuja on todennäköisemmin myös sen asiantuntija (ks. Rampton 1995). Hämmästyneet asenteet kertovat siitä, että suomen kielen asiantuntijuuden rakentumisen näkökulmasta Olgan on ehkä ajateltu olevan heikommassa asemassa suhteessa muihin vuosikurssinsa opiskelijoihin. Vaikka Olga on toivotettu kampuksellaan tervetulleeksi, vaikuttaa siltä, että hänen mahdollisuuksiaan menestyä suomen kielen opinnoissaan on pidetty heikompina kuin opiskelijoiden, jotka puhuvat suomea äidinkielenään.

Eva ei koe tullessaan kyseenalaistetuksi ammattinsa edustajana. Hän kertoo kuitenkin kohdanneensa negatiivista asennoitumista opiskelijoidensa taholta siinä vaiheessa, kun hän on arvioinut heidän kielitaitoaan.

(89)

E: ei ne opiskelijat ikinä kyseenalaistanut sitä että niinku osaanko mä suomee ja mitä mä opetan että koko onko siinä niinku järkee edes, kyllä niinku opettajuuttani ei ole kyseenalaistettu ei ei ei mitenkään niinku työyhteisössäkään öö ei- eikä opiskelijoitakaan että että on ollut kyllä siinä haasteita vaikka miten kun opiskelijoiden kans on kyllä käyty hyvinkin monesti mutta, ja varsinkin kun minä arvioinkin aika, aika pitkälle opiskelijoiden kielitaitoja aika pitkälle sitten vaikuttaa et alotetaanko opinnot opvassa vai ei ja miten, jotkut kokee sitä sitten negatiivisena asiana että et siinä sitten ei kyllä kyseenalaistettu mun arviointi kyllä tietenkin mun takanahan on sitten koko tiimikin tietyllä tavalla se viestintätiimi tai ettei niin viestintä ja vuorovaikutustiimi että yksin mä en tee näitä asioita ei tietenkään et et niinku mut mut mut silleen et niinku ei ei todellakaan sitä ikinä nostettu

Vaikka opiskelijat ovat toisinaan suhtautuneet Evan ammattitaitoon epäilevästi arviointitilanteissa, hän kuitenkin toteaa nopeasti, ettei hänen tekemiään arviointeja

ole koskaan kyseenalaistettu. Epäselväksi jää, viittaako Eva tällä vain työyhteisöön vai myös opiskelijoihinsa, mutta kuitenkin kollegoiden ja opiskelijoiden ajattelussa on hänen kertomansa perusteella havaittavissa eroja. Työyhteisö näkee Evan asiantuntijuuden (ks. Rampton 1995) todennäköisesti paljon monipuolisempana ja jatkuvasti kehittyvänä, suomea äidinkielenä puhuvien opettajien kanssa samanarvoisena. Evan kertoman perusteella opiskelijoiden suhtautumistavassa on havaittavissa samankaltaisuuksia suhteessa sellaiseen ajattelutapaan, jota Juditin kuvaama tilanne esimerkissä 81 heijastelee.

Eva mainitsee ajanjakson, jonka aikana S2-tuki ei ollut yhtä näkyvä osa ammatillisten oppilaitosten toimintaa kuin se nykyisin on.

(90)

E: et enemmän sitten jotkut ammattiopettajat joskus vuosia sitten kun ei ollut vielä niin näkyvillä se S2-tuki siinä arjessa mutta siinä sitten ihan ihan just ihan äidinkielist S2-opettajatkin kyllä saaneet sitten sitä että käveltiin niiden yli tai (epäselvää) kyllä aika monestikin

H: niin joo

E: se se se on sitten ihan eri et et se ei oo mitenkään mun taustasta

Eva kokee, että suomi toisena kielenä -opettajien *yli käveltiin* usein tuohon aikaan. Hän korostaa, ettei tämä negatiivinen suhtautuminen suomen opettamiseen johtunut hänen taustastaan. Vastaavanlaisia kokemuksia käy ilmi Pöyhösen (2003) väitöskirjassa: suomi oppiaineena koki vastustusta ja sen opettajat saivat osakseen vähättelyä. Vaikka Pöyhösen (2003) väitöskirja on melkein 20 vuotta vanha ja aineisto on kerätty Venäjällä, havainnollistaa esimerkki kuitenkin suomen kielen arvostusta osana opintoja eri ajassa ja paikassa.

Eva kokee saaneensa jatkuvaa tukea omalta työyhteisöltään, eikä hän koe oman ammatillisen osaamisensa tulleen kyseenalaistetuksi.

(91)

E: mä oon ollut kyllä talossa aika pitkäänkin ja -- muutenkin niinku **työyhteisö on koko ajan vaan tukenut mua** mutta ei ei kyllä mun S2-opettajuutta missään vaiheessa kyseenalaistettu, eli mun osaamista ei kyseenalaistettu ei, ei suomen kielen opettajia ei äidinkielen opettajia eikä ammattiopettajia et siinä on ollut kyllä ammattikoulussa jonkun verran varsinkin sitten siinä vaiheessa kun vielä ei ollut niin ehkä totuttu sitten toimimaan vieraskielisten opiskelijoiden kanssa, et ehkä ammattiopettajat maallikoina -- suhtautuneet S2-tukeen vähän eri tavalla, mutta mä olin ihan samalla viivalla kuin ihan ketä tahansa muu S2-opettaja äidinkielestä riippumatta

Eva mainitsee kuitenkin ammattikouluissa vuosien varrella tapahtuneen ajattelun muutoksen. Vieraskielisten opiskelijoiden kanssa toimimiseen ja heille tarjottuun tukeen on aiemmin suhtauduttu ammattiopettajien toimesta *vähän eri tavalla*. Eva ei kuitenkaan koe oman kielellisen taustansa vaikuttaneen siihen, kuinka häneen

työyhteisössä tämän muutoksen aikana suhtauduttiin: *mä olin ihan samalla viivalla kuin ihan ketä tahansa muu S2-opettaja äidinkielestä riippumatta.*

Judit kokee, että työnhaussa *maahanmuuttajataustaiselta* henkilöltä vaaditaan *enemmän kuin suomalaiselta.*

(92)

J: no ehkä ei, et tietysti niinkun sen verran kyllä, että työnhaku on - olen kokenut että se, et siinä vaaditaan minusta edelleen jotenki niinkun maahanmuuttajataustaiselta enemmän kun suomalaiselta, että se että et sun täytyy olla jotenkin niin kun tosi, tosi hyvä, että sinut luokitellaan niinkun samanlaiseksi, että **se sama taso ei riitä, vaan sun pitää olla parempi** -- minä koen, että minä osaan ihan tarpeeksi varmastikin suomea, mutta silti **olen niinkun välillä ihmetellyt että miksi ei kutsuta edes haastatteluun, että niinkun dissataan jo ihan jo niinkun nimen perusteella, että jos jonkun äidinkieli ei ole suomi, niin sit se ei voi opettaa suomea**

H: joo

J: että tähän olen koko ajan törmännyt, että on sellaisia kouluja joihin olen hakenut tosi monta kertaa ja en ole, koskaan en ole saanut haastattelukutsua, ei edes mitään kirjettä että ei kutsuttais vaikka paperit on täysin kunnossa ja - ja tota, en tiedä, mä en vaan tiedä miksi

Oletus oman etunimen vaikutuksesta työpaikan saantiin on perusteltu. Juditin kuvaamassa ilmiössä on kyse nimeen perustuvasta syrjinnästä. Ilmiötä tutkinut Ahmad (2020: 9) on havainnut, että henkilö, joilla on suomenkielinen nimi, kutsutaan todennäköisemmin työhaastatteluun tämän haettua työpaikkaa, kuin henkilö, jolla on ei-suomalainen nimi. Ahmadin mukaan sellaiset hakijat, joilla on suomalainen nimi, saavat 1.45–3.94 kertaa todennäköisemmin kutsun työhaastatteluun kuin henkilöt, joilla on ei-suomalainen nimi. Ahmadin mukaan työhaastatteluun pääseminen on vaikeinta hakijoille, joilla on ei-eurooppalainen nimi. (Ahmad 2020: 13.) *Minä koen, että minä osaan ihan varmastikin tarpeeksi suomea*, Judit toteaa. Hän kokee, että uutta työpaikkaa hakiessaan hänen tulisi olla muita hakijoita parempi erottuakseen hakijoiden joukosta edukseen. Eva kuvaa kielen käytössä tapahtuvia muutoksia työelämän ja vapaa-ajan välillä:

(93)

E: ihan kavereiden kesken tämä on jatkuva vitsin aihe että kun kun työaika loppuu mun suomen kielen taso romahtaa (nauraa) et tokihan mä, mä, niinku okei se on sitten ihan muu asiakin et mä yritän niinku selkokiele-(epäselvää) niinku opiskelijoiden edessä et se on sitten ihan kognitiivisestikin eri asia mutta tietenkin kun mä pyrin siihen että se se oikeikielisyys olisi sitten aika aika pitkälle läsnä

Eva erottelee selkeästi työssä ja vapaa-ajalla käyttämänsä tavat käyttää suomen kieltä. Tätä kutsutaan kielen rekisterin muutokseksi. Sillä tarkoitetaan kielenkäytön

tilanteista variaatiota. Käsitettä on kehitetty erityisesti systeemifunktionaalisen kieliteorian piirissä, ja Halliday viittaa käsitteellä eri tilanteissa tyypillisesti käytettävään kielimuotoon, joka sisältää myös erilaisia kulttuurisia odotuksia (Voutilainen 2012: 70.) Eva kertoo näiden kahden rekisterin käytön olevan *kognitiivisestikin eri asia*. Tällä hän viittaa selkokielen käyttöön, mutta hän kertoo myös pyrkivänsä oikeakielisyyteen eli kieliopillisesti tarkkaan kielellä toimimiseen. Ei-äidinkieliiset suomen kielen ammattilaiset kokevatkin painetta tuottaa oikeakielistä puhetta (Ruuska & Suni 2022: 32).

Toisin kuin työelämässä, vapaa-ajalla ystävien kanssa Eva ei kuitenkaan koe tätä painetta.

(94)

et et kyllä sitten välillä kyl (epäselvää) kun me lähdettiin työkavereiden kanssa jonnekin kehitys kehitys iltapäivän merkeissä sit jonnekin ravintolaan mä sanoin vaan siihen autossa et joo nyt ei ole enää työaika että nyttän minä en osaa enää suomee mut ei tietenkään mut kyl, kyl niinku ihan hyvinkin läheisest suomenkieliset ihmiset kyllä välillä ihmettelee että no onpas jännä et sulla välillä vaihtelee ihan hyvällä tavalla

*Kun työaika loppuu, mun suomen kielen taso romahtaa*, Eva luonnehtii nauraen muutosta puheessaan työajan ja vapaa-ajan välillä. Vaikuttaa siltä, että hän saattaa kokea tarpeelliseksi myös sanoittaa työ- ja vapaa-ajan rekisterien välillä tapahtuvaa muutosta huumorin keinoin. Ilmaisut, kuten *joo nyt ei ole enää työaika että nyttän minä en osaa enää suomee* voivat olla myös keino tuoda esiin omaa asiantuntijuutta (Rampton 1995) sillä ne kertovat erilaisten rekisterien tuntemuksesta. Ruuskan ja Sunin (2022) mukaan edistynyt ei-äidinkielinen suomenpuhija on poikkeuksellisessa asemassa. Tämä johtuu siitä, että edistyneeltä kielenkäyttäjältä odotetaan erilaisten kielimuotojen hallintaa. (Ruuska & Suni 2022: 34.)

Vaikka erilaiset kielen rekisterin muutokset esimerkiksi työelämän ja vapaa-ajan välillä ovat varmasti luonnollinen osa jokaisen kielenkäyttöä, Evalle onkin esitetty ihmetteleviä kommentteja liittyen rekisterin äkilliseen muutokseen. Tämä kertoo siitä, että Evaa saatetaan korkeasta kielitaitotasostaan huolimatta asemoida oppijaksi hänen taustansa takia. Siitonen (1995) huomauttaakin, että ei-äidinkielisen suomenpuhujan kielitaitoa tarkastellaan sitä kriittisemmin, mitä edistyneemmällä tasolla hän kieltä käyttää. Toisaalta Ruuska ja Suni (2022: 34) toteavat, että jotain kielimuotoa ei pidetä aikuisena kieltä oppineelle sopivana. Evan tapauksessa hänen siis ehkä odotetaan käyttävän sitä kielimuotoa, jota hän käyttää omien opiskelijoidensa kanssa.

Lisäksi rekisterin muutokseen liittyvät ihmettelevät kommentit saattavat kertoa sanojansa formalistisesta ajattelusta. Siinä, missä funktionaalisen lähestymistavan mukaan variaatio on kielelle ominaista, formalisteille kieli on systeemi, johon eivät vaikuta esimerkiksi kielen vuorovaikutukselliset tehtävät (Luukka 1995: 27). Toisaalta



odottamattomat kielen tai sen rekisterin muutokset kirvoittavat herkästi reaktioita muissa ihmisissä (Pujolar 2019: 169). Eva kuvaa läheistensä esittämiä kommentteja selkeästi "pilke silmäkulmassa". Tämä ero työn ja vapaa-ajan välisen kielenkäytön rekistereissä vaikuttaa olevan asia, johon hän suhtautuu huumorilla.

Eva ja Anna kertovat asiointitilanteista, joiden aikana heille on suomen sijaan puhuttu englantia:

(95)

A: mä muistan sen nolon, nolon vaiheen sitte kielen opiskelussa kun ensin sua ei harmita jos sä sanot jotai englanniksi, sä et osaa vielä suomea nii hyvin, mut sitten kun sä yrität oppia paremmin ja yrität käyttää, ja sinulle joku puhuu englantia siellä kaupassa kun se olettaa et sun suomi on vielä sen verran heikko et sä ymmärrät paremmin enkuksi, se nolotti, et miks tää ihmine olettaa et mä en pystynyt sanomaan omia asioita suomeks (nauraa) nii et se oli vähä näin

(96)

E: (naurahtaa) joo niinpä joo nyt ei välttämättä liity tähän asiaan mutta se on ollut hirmu hauskaa, että että siinä vaiheessa kun mä lähden sit asioimaan jonnekin ja tietenkkin sitten ei se se aksentti puskee päälle et aletaan minulle puhuu selkokieltä (nauraa)

H: okei

E: hauska nää tilanteet, mä oon vaan huvittunut sitten noissa, en mä mitenkään lähtenyt sitten, kyllä sitten toinen kyllä muokkaa oma puhetapansa jossain vaiheessa kun tulee esille se että että mikä on se mun osaaminen mutta et välillä me vaan naureskelen et ahaa, mulle puhutaan sitten selkokieltä

H: onks ne ollu jotain juuri tällaista kaupan kaupan kassa tai muita tällaisia

E: joo, joo asiointitilanteita kyllä aika pitkälle

(97)

A: mut sitte mä rohkaistuun jotenki puhumaan ja mä varmasti silloinkin puhuin jo, no ei natiivina tietenkään mut jotenki hyvin, et ne sitte rupes niinku mulle vastaa liian nopeesti ja sitte mä meen jotenki jäihin et no en mä nyt tajunnu mitä se mulle vastas (nauraa) tää aina niinku kulkee niitä, niitä juttuja, et ensin kun sä puhut aika vähän ja henkilö ymmärtää, sitte se yrittää itse vastata vielä helpommalla tavalla ja niinku simppeleitä rakenteita, niin pois päin, mut sitten kun sä itse yrität jo tuottaa sitä sujuvampaa kieltä, sitten sullekin vastataan ihan, ihan sujuvasti ja sitten sä menet vähän, no voi, mites se nyt olikaan (nauraa)

Kun monikielinen kielenkäyttaja kohdataan, hänelle voidaan tarjota oppimismahdollisuuksia tai niitä voidaan sulkea häneltä pois. Tämä riippuu siitä, keskitytäänkö kohtaamisessa siihen, mitä hän osaa vai siihen, mitä hän ei vielä osaa. (Dufva 2010: 29.) Anna koki suomea opiskelleessaan useita asiointitilanteita, joissa kieli vaihdettiin suomesta englanniksi. Näissä tilanteissa häneltä evättiin oppimismahdollisuus sen sijaan, että hän olisi voinut harjoitella suomea arkipäiväisissä asiointitilanteissa. Nämä tilanteet myös herättivät Annassa negatiivisia tunteita. *Se nolotti*, hän kuvaa tunteitaan. Anna kertoo, että *Venäjäällä*

*opetettiin lähinnä sitä kirjakieltä.* Hänen kokemuksensa mukaan kieltenopetus Venäjällä on varsin formalistista. Tämä saattaa myös selittää sitä, että hän on kokenut häpeää, kun häneltä on evätty mahdollisuus kommunikoida suomeksi asiointitilanteissa. Aineistoesimerkissä 80 Anna toteaa, että hänen kokemuksensa mukaan venäläiset opiskelijat ovat *ujoja* ja pyrkivät kieliopilliseen tarkkuuteen. Tämä viittaa siihen, että heidän opiskellessaan kieltä Venäjällä huomio on saattanut olla enemmän virheissä kuin onnistumisissa. Voidaan puhua kielenoppimisen ”ongelmadiskurssista”, jolloin huomio keskitetään esimerkiksi siihen, millaisia virheitä oppijan puheessa ilmenee (Dufva 2010: 29).

Aineistoesimerkissä 93 Eva kuvaa kielellisessä rekisterissään tapahtuvaa muutosta työn ja vapaa-ajan välillä. Tämä muutos vaikuttaa olevan hänelle varsin itsestäänselvä ja luonnollinen: *siinä vaiheessa kun mä lähden sit asioimaan jonnekin ja tiettenkin sitten -- se aksentti puskee päälle.* Ilmaisuuksien *tiettenkin* viittaa siihen, että tämä rekisterin muutos on Evalle suorastaan itsestäänselvä. Hän kertoo, että työelämässä hän kiinnittää enemmän huomiota kieliopillisiin seikkoihin kuin vapaa-ajalla. Tämä on toisinaan johtanut siihen, että esimerkiksi asiointitilanteissa Evalle puhutaankin *selkokieltä*. Selkokielellä tarkoitetaan sellaista suomen kieltä, joka on yleiskieltä helpompaa niin sisältönsä kuin rakenteensakin puolesta (Selkokeskus 2021). Evan kuvaamassa tilanteessa pelkkä aksentti on riittänyt herättämään kuulijassa ajatuksen siitä, että hänen suomen kielen taitotasonsa edellyttää keskustelukumppanilta selkokielen käyttöä. Toisin sanoen aksenttiin perustuen on tehty suora oletus siitä, että Eva ei ehkä ymmärrä suomea niin hyvin, että hänelle kannattaisi puhua yleiskieltä. Sen sijaan, että kuulija olisi keskittynyt siihen mitä Eva sanoo, hän on keskittynyt siihen, miten hän sen sanoo.

Osallistujat tulevat pääosin positioituiksi oman alansa asiantuntijoiksi. Kuitenkin he ovat törmänneet myös tilanteisiin, joissa heidän suomen kielen taitonsa tai ammatillinen legitimitettinsä on joutunut epäilyksen alaiseksi. Erittäin edistyneen tason suomen kielen taito on herättänyt kanssaihmisissä ihailevia ja hämmästeleviä reaktioita.

Seuraavaksi siirrytään tulokset ja pohdinta -lukuun, jossa käyn läpi keskeisiä tutkimustuloksiani, pohdin teoriataustan ja menetelmien toimivuutta sekä jatkotutkimusideoita.

## 5 TULOKSET JA POHDINTA

Tämän tutkielman tutkimuskohteena olivat ei-äidinkielisten suomenopettajien kielielämäkertojen käännekohdat ja niissä esiintyvät erilaiset kielellisten ja ammatillisten identiteettien kuvaukset. Tutkimuksen viitekehys on sosiokonstruktiivinen, ja analyysin kannalta keskeisiä ovat olleet Ramptonin (1995) käsitteet omistajuus, asiantuntijuus ja periytyvyys. Nämä kolme käsitettä mahdollistivat aineiston monipuolisen analyysin. Niiden avulla oli mahdollista käsitellä kieli- ja ammatti-identiteetteihin liittyviä teemoja paitsi ammatillisuuden, myös tunnepitoisempien teemojen näkökulmista.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastelin sitä, millaisia kielellisiä käännekohtia (ks. Pujolar & González 2013) ei-äidinkielliset suomenopettajat nostavat haastatteluissa esille. Tutkimus paljastaa, että suomenopettajuuteen johtivat jokaisella yksilölliset polut, mutta kielielämäkerroista löytyi myös useita, osallistujien keromuksia yhdistäviä kielellisiä käännekohtia. Olen teemoittanut yhtäläisyyksiä sisältävät käännekohdat kolmeen teemaan. Näitä ovat olosuhde-, ihmissuhde- ja voimaantumiskäännekohdat.

Olosuhdekäännekohdilla tarkoitan henkilön ulkoisissa olosuhteissa tapahtuneita muutoksia. Esimerkiksi muutto Suomeen, suomen kielen opiskelun aloittaminen ja uuden työpaikan saaminen suomenopettajana ovat tutkimusaineistosta nousseita yhteisiä olosuhdekäännekohtia. Ihmissuhdekäännekohdilla tarkoitan henkilön ihmissuhteissa tapahtuneita muutoksia tai uusia tilanteita, jotka voivat olla sekä negatiivisia että positiivisia. Tutkimusaineistosta erottuu uusien ihmissuhteiden solmiminen ja läheisten ihmissuhteiden kielen muuttuminen suomeksi eräänlaisina ihmissuhteisiin liittyvinä käännekohtina. Voimaantumiskäännekohdilla tarkoitan henkilöön itseensä ja hänen sisäiseen maailmaansa liittyviä muutoksia, kuten kokemusta oman identiteetin löytämisestä. Voimaantumiskäännekohtiin voidaan lukea kielen oppimisen kannalta haasteelliset tilanteet, joista huolimatta kielen puhumista ja oppimista on jatkettu.

Tutkimusaineistosta voimaantumiskäännekohtina erottuvat myös esimerkiksi mielenkiinnon herääminen suomen kieltä tai kulttuuria kohtaan. On syytä huomioida, että käännekohta voi nivoutua yhtäaikaisesti myös useamman teeman alle. Esimerkiksi uuden työpaikan saaminen voi olla samanaikaisesti voimaantumiskäännekohta ja olosuhteisiin liittyvä käännekohta.

Karkeasti jaotellen aineistosta hahmottuu kahdenlaisia suomenopettajuuteen johtaneita polkuja. Toinen polku on saanut alkunsa henkilön rakkaudesta ja mielenkiinnosta suomen kieltä ja kielten opiskelua kohtaan, kun taas toinen on saanut alkunsa halusta muuttaa Suomeen ja työllistyä täällä. Näin tarkka rajanveto ei kuitenkaan käytännössä ole mahdollinen, sillä mielenkiinto kieltä kohtaan usein myös johti mielenkiintoon kulttuuria kohtaan tai toisinpäin. Kolme neljästä osallistujasta kuvaa nuoruudessa herännyttä mielenkiintoa suomen kieltä ja suomalaista kulttuuria kohtaan. Omistajuuden tunne näitä kohtaan on siis herännyt jo teini-iässä tai varhaisaikuisuudessa. Suomen kieltä kohtaan koettu omistajuus kuitenkin rakentuu narratiiveissa eri tavoin. Sen rakentuminen voi olla seurausta omistajuuden kokemuksesta suomalaista kulttuuria kohtaan. Kun omistajuuden kokemus yhteiskuntaa ja kulttuuria kohtaan on syntynyt, alkaa herätä myös suomen kieltä kohtaan. Toisaalta suomen kieltä kohtaan koettu omistajuus on voinut saada alkunsa ensin ja toimia alkusysäyksenä kielen opiskelulle. Kielielämäkerroista käy ilmi, että työllistyminen Suomessa on yksi keskeinen syy opiskella kieltä.

Kielen asiantuntijuus ja ammatillinen identiteetti rakentuvat ympäristön affordanssien, muiden ihmisten ja ennen kaikkea omaan kielenoppimiseen investoinnin (ks. Norton 1995) yhteisvaikutuksessa. Osallistujien välillä on kuitenkin havaittavissa eroja siinä, kuinka merkittävänä ympäristön myötävaikutusta oman asiantuntijuuden kehittymiselle pidetään. Kun henkilö ei puhu opettamaansa kieltä äidinkielenään, hän ei voi nojautua äidinkielisyyteen ja sen mukanaan tuomaan oletukseen hyvästä kielitaidosta. Sen sijaan hän rakentaa omaa asiantuntijuuttaan eri tavoin, ja toisinaan se voi toisinaan tulla myös kyseenalaistetuksi.

Omistajuus liittyy aineistossani suomen kielen lisäksi myös omaan äidinkieleen. Sekä omaan äidinkieleen että suomen kieleen liittyy monenlaisia tunteita, muistoja ja tärkeitä ihmissuhteita. Tämä tutkimus havainnollistaa omistajuuden moninaista luonnetta; omistajuuden kokemus kieltä kohtaan voi syntyä jo ennen kuin sitä osataan.

Periytyvyys liittyy aineistossani perhesuhteisiin. Se näkyy esimerkiksi lapsuudenperheen kannustavassa asenteessa kieltenopiskelua kohtaan, eli kieltenopiskelua kohtaan koettu kiinnostus voi olla omilta vanhemmilta perittyä. Periytyvyys on myös teema, joka on puolelta osallistujista ajankohtainen omien lasten kautta. Oman äidinkielen taito nähdään merkityksellisenä, ja se myös halutaan välittää omalle lapselle. Tämän tutkimuksen perusteella ajattelen, että periytyvyyden

käsitteellä voidaan viitata myös siihen, millä tavoin oppijan lähtömaan opetusperinne vaikuttaa hänen kielenoppimisensa taustalla myös myöhemmin elämässä.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tarkastelin sitä, millä tavoin ei-äidinkielliset suomenopettajat positioivat itseään suhteessa suomea äidinkielenään käyttäviin ja aivan erityisesti suomea äidinkielenään puhuviin suomenopettajiin. Aineistosta paljastui, että epävarmuutta omasta ammatillisesta osaamisesta koettiin työurien alkuvaiheissa, mutta esimerkiksi kollegoilta saatu vertaistuki on auttanut näissä tilanteissa. Suhteessa äidinkielisiin suomenopettajiin yhdeksi vahvuudeksi koetaan kyky tarkastella kieltä sen rakenteesta käsin, ja havainnoida esimerkiksi kielen harvemmin esiintyviä ilmiöitä. Kielielämäkerroista käy ilmi, että osallistujat kokevat pystyvänsä tarjoamaan opiskelijoilleen vertaistukea sekä toimimaan esimerkkeinä siitä, että suomen kieltä voi oppia erittäin hyvin, myös aikuisiällä.

Toisten tekemien positiointien näkökulmasta tutkimukseni tulokset ovat linjassa Ruuskan (2020) sekä Ruuskan ja Sunin (2020) havaintojen kanssa. Tutkimukseni osoittaa, että erittäin edistyneellä tasolla suomea puhuvien kielitaitoa pidetään toisinaan poikkeuksellisena, ja sitä saatetaan hämmästellä ja kommentoida. Myös rekisterin muutokset työ- ja vapaa-ajan välillä saattavat myös herättää hämmästyttä ystävissä (tähän liittyen ks. myös Ruuska & Suni 2022: 34). Haastatteluiden aikana opettajat myös kertovat kokemuksiaan ajalta, jona he olivat vasta oppimassa kieltä ja asuivat jo Suomessa. Muissa tutkimuksissa (ks. esim. Ruuska 2020) mainitut asiointitilanteet tulivat mainituiksi tämänkin tutkimuksen aineistossa. Näissä tilanteissa vuorovaikutustilanteen toinen osapuoli on vaihtanut kielen englanniksi tai vaihtoehtoisesti alkanut puhua selkokieltä. Lisäksi tutkimus paljastaa, että opiskelijat saattavat joskus kyseenalaistaa ei-äidinkiellisen opettajansa kielitaidon. Osallistujat kuitenkin kokevat, että työyhteisöt ovat kannustaneet heitä, eivätkä he kerro kokeneensa oman ammattitaitonsa tulleen kyseenalaistetuksi esimerkiksi työkavereidensa taholta.

Tutkimukseni tarjoaa arvokasta tietoa diversiteetistä opettajakunnan sisällä. Ennen kaikkea se tarjoaa tietoa siitä, millä tavoin oma kielellinen tausta voi toimia vahvuutena S2-opettajan työssä. Oma kokemus suomen kielen opiskelusta antaa konkreettisia välineitä suomen opettamiseen ja mahdollisuuden tarjota opiskelijoille vertaistukea sekä toimia myös positiivisena esimerkkinä. Tämä tutkimus on omalta osaltaan osoittamassa sitä, millainen vahvuus oma kieli- ja kielenoppijatausta voi suomen kielen opettajan työssä olla. Toivon tämän tutkimuksen herättävän myös laajempaa keskustelua asiantuntijuuden ja opettajaprofession ympärillä. Tämän katsauksen perusteella koen, että ovi suomen kielen omistajuuteen ja asiantuntijuuteen on aiempaa enemmän auki erilaisille ihmisille kieli- tai kulttuuritaustasta riippumatta. Tämän myötä myös diversiteetti opettajakunnan

sisällä kasvaa ja monipuolistuu. Ei-äidinkielen suomenopettaja voi toimia myös esikuvana eri koulutusmuodoissa opiskeleville aikuisille maahanmuuttajille.

Opin, että kieli- ja ammatti-identiteetit nivoutuvat toisiinsa erilaisin tavoin. Toivonkin, että näitä omia polkuja jäsentäessään tämän tutkimuksen osallistujat havaitsivat jotain omien kieli- ja ammatti-identiteettiensä ainutlaatuisuudesta ja kokivat näin tutkimukseen osallistumisen voimannuttavana. Tutkimuksen teko herätti minut pohtimaan erityisesti asiantuntijuutta ja opettajaprofession rakentumista tilanteessa, jossa opetettavaa kieltä on opittu toisena tai vieraana kielenä. Kun olen itse valmistunut suomen kielen opettajaksi, luotan siihen, että minut positioidaan suomen kielen asiantuntijaksi. Opin tutkimusta tehdessäni, että näin ei välttämättä aina ole – kun opettajan äidinkieli ei ole suomi, hänen ammatillinen legitimitteettinsä voi ajoittain tulla kyseenalaistetuksi. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että suomen kielen opettajan kieli- ja kulttuuritausta voivat joskus vaikuttaa siihen, millaisia ennakkoasenteita opiskelijat opettajaan liittävät.

Tutkimusta tehdessäni opin myös, että ei-äidinkielisiä suomenopettajia on Suomessa varsin paljon. Jouduin myöntämään itselleni, että tieto yllätti minut. Tämä taas kertonee omista, tiedostamattomista ennakkoasenteistani paitsi suomen kielen oppimista myös sen opettamista ja opettajaprofession saavuttamista kohtaan. Aihe on mielenkiintoinen juuri opettajuuden näkökulmasta – kyllähän esimerkiksi englantia opettavat peruskouluissa ja toisella asteella sellaiset henkilöt, jotka eivät puhu sitä äidinkielenään. Jouduin siis kohtaamaan omia, osin tiedostamattomia ennakkoasenteitani. Näin ollen tutkimusprosessi antoi minulle paljon paitsi ammatillisesti myös tutkijana – sen lisäksi, että avarsin omaa ajatteluani, sain välineitä myös reflektoida omaa opettajuuttani sekä suomen kielen oppimiseen ja sen opettamiseen liittyviä käsityksiäni. Lisäksi sain paljon käytännön opetustyöhön liittyviä vinkkejä neljältä opettajalta, joista jokainen suhtautuu työhönsä suurella sydämellä. Voiko pian valmistuva opettaja toivoa tutkimusprosessilta enää enempää?

Mitään yleistyksiä neljän osallistujan aineistosta ei ole mahdollista tehdä, mutta tutkimukseni tarjoaa kuitenkin katsauksen siihen, millä tavoin kielen asiantuntijuus voi rakentua silloin, kun opetettava kieli ei ole oma äidinkieli. Maisterintutkielman laajuiseen katsaukseen aineisto osoittautui juuri sopivan laajuiseksi. Keräsin aineistoni teemahaastatteluina. Tämä osoittautui tutkimukseni kannalta parhaaksi ratkaisuksi, sillä en tullut tahtomattani liikaa ohjailleeksi niitä teemoja, joista osallistujat minulle kertoivat. Kuitenkin myös puolistrukturoitujen haastattelujen kerääminen olisi voinut olla hyvä vaihtoehto, sillä tarkemmin laaditut haastattelukysymykset tukenani olisin kenties ollut rentoutuneempi uudessa tilanteessa. Joka tapauksessa neljän yli tunnin pituisen haastattelun pitäminen, litterointi ja analysointi oli aikaa vievää, mutta sitäkin antoisampaa. Narratiivinen analyysi toimi oivallisena välineenä aineistoa käsitellessäni, sillä se mahdollisti

haastattelujen tarkastelun tarinanomaisina jatkumoina. Tästä oli hyötyä erityisesti kielielämäkerroista kertovaa lukua 5.1. kirjoittaessani.

Tämä on ensimmäinen tutkimus, jossa fokuksena ovat sellaiset Suomessa asuvat suomen kielen opettajat, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään. Näin ollen se avaa ainutlaatuisen näkymän diversiteettiin juuri tämän alan opettajakunnan sisällä. Lisäksi tämä tutkimus haastaa natiiviuuden ja asiantuntijuuden välille usein mielletyn yhteyden ja jatkaa osaltaan teemoista, joita Ruuska (2020) on tarkastellut erittäin korkealla tasolla suomea puhuvien henkilöiden kokemuksiin keskittyvässä väitöskirjassaan.

Edistyneellä tasolla suomea puhuvien henkilöiden kieli- ja ammatti-identiteettejä voisi jatkossa tutkia myös enemmän erityisesti ammatillisen kielitaidon rakentumisen näkökulmasta, ja osallistujiksi voisi valita eri ammattikuntien edustajia. Lisää tutkimusta kaivattaisiin erityisesti erittäin edistyneellä tasolla suomea puhuvien henkilöiden näkökulmasta. Hallituksen tavoitteena on tuoda Suomeen eri alojen erityisosaajia, ja vaikka myös englantia käytetään myös työelämän kielenä yhä enenevässä määrin, on myös suomen puhuminen edistyneellä tasolla kiistatta tarpeen monella alalla – ei vähiten opetusalailla.

## LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59244/amt4204artikkelin%20teksti1029811020110530.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ahmad, Akhlaq 2020: When the Name Matters: An Experimental Investigation of Ethnic Discrimination in the Finnish Labor Market. – *Sociological Inquiry* 90 (3) s. 468–496. – <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/328226>
- Andrews, Tom 2012: What is social constructionism? – *The Grounded Theory Review* 11 (1) s. 39–46. – [https://www.researchgate.net/publication/235102122\\_What\\_is\\_Social\\_Constructionism](https://www.researchgate.net/publication/235102122_What_is_Social_Constructionism)
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. (1998/986) – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Bailenson, Jeremy N. 2021: Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. – *Technology, Mind, and Behavior* 2 (1) s. 1–6. – <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Balogh, Andrea 2012: *Suomalainen metallimusiikki oppimismotivaation luojana suomen kielen oppimisessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40839?locale-attribute=fi>
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico 2004: Reconsidering research on teachers' professional identity. – *Teaching and Teacher Education* 20 (2) s. 107–128. – <https://www.sciencedirect.com/abs/pii/S0742051X04000034?via%3Dihub>



- Busch, Brigitta 2006: Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. – Brigitta Busch, Aziza Jardine & Angelika Tjoutuku (toim.), *Language biographies for multilingual learning* s. 5–17. Cape Town: PRAESA.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira 2010: Locating Language in Identity. – Carmen Llamas & Dominic Watt (toim.) *Language and Identities*. s. 18–28. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Burr, Vivien & Dick, Penny 2017: Social constructionism. – *The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology* s. 59–80. Lontoo: Palgrave Macmillan. – [https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-51018-1\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-51018-1_4)
- Darvin, Ron & Norton, Bonny 2015: Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 35 s. 36–56.
- Dufva, Hannele 2002: Dialogia suomalaisuudesta. – Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. s. 21–38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Hannele 2020: Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. – Sabine Grasz, Tiina Keisanen, Florence Oloff, Mirka Rauniomaa, Iira Rautiainen & Maarit Siromaa (toim.), *AFinLAN vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja (78)* s. 17–32. – <https://journal.fi/afinlaok/article/view/89461>
- Dufva, Hannele, Aro, Mari & Suni, Minna 2014: *Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated*. – Pekka Lintunen, Maija S. Peltola & Mari-Liisa Varila (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (6)* s. 20–31. – <https://journal.fi/afinla/article/view/46278>
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – Lehtinen, Aaltonen, Koskela, Nevasaari & Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (3)* s. 22–34. – <https://journal.fi/afinla/article/view/4454>
- Dufva, Hannele 2010: Oppimisen dialogit – osaamisen asteet: Näkökulmia monen kielen oppimiseen ja käyttöön. – Suvi Stolt, Matti Lehtihalmes, Sirpa Tarvainen & Kaisa Launonen (toim.), *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet* s. 21–33. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 42. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Döpke, Susanne (toim.) 1992: *One Parent – One Language*. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ennsner-Kananen Johanna & Ruohotie-Lyhty Maria 2022: ‘I’m a foreign teacher’: legitimate positionings in the stories of a migrant teacher. – *Journal of Education*

- for *Teaching* 49 (3) s. 491–506. –  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02607476.2022.2105138?needAccess=true&role=button>
- Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja 2010: Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. – Tuuli Asunmaa & Pekka Räihä (toim.) 2010: *Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatustieteiden yhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010* s. 45–68. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Guerra, Luís 2017: Student's perceptions and expectations of native and non-native speaking teachers. – Juan de Dios Martínez Agudo (toim). *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms*. s. 183–203. De Gruyter Mouton.
- Hakoniemi, Kirsi 2020: *Pitkään Suomessa asuneiden ikäihmisten kielielämäkertojen käännekohtat*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. –  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72784/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202011246747.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Harré, Rom, Moghaddam, Fathali M., Pilkerton Cairnie, Tracey, Rothbart, Daniel & Sabat, Steven R. 2009: Recent Advances in Positioning Theory. – *Theory and Psychology* 19 (1) s. 5–31. –  
[https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0959354308101417?casa\\_token=IoxLY-NwDZsAAAAA:vcJ7xi\\_oDKhxR06A4MrEIzWh-Crg\\_JuSjGQS6jwaaf0ANUFbpTEjk3YUy116G0-p2bvSMDFQDFF9SQ](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0959354308101417?casa_token=IoxLY-NwDZsAAAAA:vcJ7xi_oDKhxR06A4MrEIzWh-Crg_JuSjGQS6jwaaf0ANUFbpTEjk3YUy116G0-p2bvSMDFQDFF9SQ)
- Heikkinen, Hannu L. T. 2015: Kerronnallinen tutkimus. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s.149–165. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huang, Shufen, Eslami, Zohreh & Hu, Rou-Jui Sophia 2010: The Relationship between Teacher and Peer Support and English-Language Learners' Anxiety. – *English Language Teaching* 3 (1). s. 32–40. – <https://eric.ed.gov/?id=EJ1081429>
- Hänninen, Vilma 2015: Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s.168–183. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ibriaeva, Margarita 2021: *Kielivalinnat ja opetusteknologia suomi vieraana kielenä - opetuksessa venäläisissä yliopistoissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. –  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/76568/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202106153769.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kalaja, Paula 2016: Englanti on ”tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää”: kielikäsitteistä diskursiivisesti ja pitkittäisesti. – Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiilikä & Taru Nordlund (toim.)

- Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. *The language user in changing institutions*. – AFinLAN vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 74 s. 108–126. – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59722>
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina (ei pvm.) *Etnografia*. – Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. – <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
- Kyckling, Erja 2017: *Sotalapsikokemukset kielellisen identiteetin ja elämäkerran lähtökohtana*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/55231>
- Lambert, Nathaniel M., Stillman, Tyler F., Hicks, Joshua A., Kamble, Shanmukh, Baumeister, Roy F. & Finchman, Frank D. 2013: To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. – *Personality and Social Psychology Bulletin* 39 (11) s. 1418–1427. – [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0146167213499186?casa\\_token=T1VDcMh4BTkAAAAA:YacUQuhR8kkiLqMszEvvz8utF027QdUhf7-R-geGR3dg9kMhbQ\\_03vO5R\\_4eI6ZsGcOMrDEy\\_r2XVQ](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0146167213499186?casa_token=T1VDcMh4BTkAAAAA:YacUQuhR8kkiLqMszEvvz8utF027QdUhf7-R-geGR3dg9kMhbQ_03vO5R_4eI6ZsGcOMrDEy_r2XVQ)
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2010: Toisen polven kielelliset valinnat. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 151–174. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtonen, Heini 2015: *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. – <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/383a191e-8277-4c89-9a28-a41591fd0cde/content>
- Leung, Constant, Harris, Roxy & Rampton, Ben 1997: The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. – *Tesol Quarterly* 31 (3) s. 543–560. – <https://www.jstor.org/stable/3587837?origin=crossref>
- Luukka, Minna-Riitta 1995: *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersoonallisiin piirteisiin*. Jyväskylä *Studies in Communication* 4. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74236>
- Martin, Maisa 2022: Käyttötaajuus ja tarkkuus toisen kielen kehityksessä. – Lotta Aarikka, Katri Priiki & Ilmari Ivaska (toim.), *AFinLA-teema* 14 s. 81–102. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/82096/111254-Artikkelin%20teksti-239480-1-10-20220615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martin, Maisa 2010: Sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus kielitaidon kehityksessä. – Suvi Stolt, Matti Lehtihalmes, Sirpa Tarvainen & Kaisa Launonen (toim.),

- Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 42. s. 105–115. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Miestamo, Matti 2006: Suomi maailman kielten joukossa eli mikä suomen rakenteessa onkaan erityistä. – *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja* (50). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto s. 1–9. – <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/445fcacc-fddf-4edb-9f69-1e39688a8563/content>
- Moilanen, Kari 2015: Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälineitä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.): *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. s. 1–10. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat (15).
- Murrmann, Julia M. 2021: Effects of the covid-19 pandemic on multilingual families from a sociolinguistic perspective. Varsova: University of Warsaw.
- Nekvapil, Jirí 2003: Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. – *International Journal of the Sociology of Language* 162 s. 63–83. – <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ijsl.2003.038/html>
- Norton, Bonny 1995: Social identity, investment, and language learning. – *TESOL Quarterly* 29 (1) s. 9–31. – <https://www.jstor.org/stable/3587803>
- Nyberg, Romina 2021: *Family Language Policy and Multilingualism*. Maisterintutkielma. Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta. – <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/331086>
- Papinkivi, Noora 2018: ”Heti ku mä oon kotoonta ulos, suomen kieli tulee”: S2-oppijoiden suomen kielen omistajuus ja asiantuntijuus sekä käsitykset äidinkielen merkityksestä oppimisprosessissa. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58665/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201806203294.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pavlenko, Aneta 2011: Thinking and speaking in two languages: Overview of the field. – Aneta Pavlenko (toim.), *Thinking and speaking in two languages* s. 237–257. Bristol: Multilingual Matters.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, Sari, Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja 2010: Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. – Mikel Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (2) s. 17–30. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. – <https://journal.fi/afinla/article/view/3873>
- Pietikäinen, Sari 2010: Mitä kaikkea monikielisyys tarkoittaa? Kokemuksia pohjoisen kielellisestä monimuotoisuudesta. – Suvi Stolt, Matti Lehtihalmes, Sirpa

- Tarvainen & Kaisa Launonen (toim.), *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 42. s. 8–19. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Pöyhönen, Sari 2003: *Uraopettajia, juurilleen palaajia ja kielenharrastajia : suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. - <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18877>
- Puigdewall, Maite, Walsh, John, Amorrortu Estibaliz & Ortega, Ane 2018: 'I'll be one of them': linguistic mudes and new speakers in three minority language contexts. - *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39 (5) s. 445-457. - <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.2018.1429453>
- Pujolar, Joan 2019: Linguistic mudes: an exploration over the linguistic constitution of subjects. - *International Journal of the Sociology of Language* 257 s. 165–189. - <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ijsl-2019-2024/html?lang=en>
- Pujolar, Joan & Gonzàlez, Isaac 2013: Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. - *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (2) s. 138–152. - <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2012.720664?needAccess=true>
- Rampton, Ben 1990: Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. - *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 44 (2) s. 97–101. - [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13670050.2012.720664?casa\\_token=YcgJkokYmp4AAAAA:wk1NM2jw0vN5XSasufu4WT8hWluZsBdloYpwmOL3Zw215Moe3kPIMeYGjX\\_5aziMbF1JbCNZuH04EA](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13670050.2012.720664?casa_token=YcgJkokYmp4AAAAA:wk1NM2jw0vN5XSasufu4WT8hWluZsBdloYpwmOL3Zw215Moe3kPIMeYGjX_5aziMbF1JbCNZuH04EA)
- Rampton, Ben 1995: *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. New York: Longman Publishing.
- Riionheimo, Helka 2013: Johdannoksi: ensikielen attritiosta. - Kimmo Granqvist & Päivi Rainò (toim.), *Rapautuva kieli. Kirjoituksia vähemmistökielten kulumisesta ja kadosta*. s. 11–36. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ruohotie-Lyhty Maria 2015: *Stories of Change and Continuity: Understanding the Development of the Identities of Foreign Language Teachers*. - Paula Kalaja, Ana Maria F. Barcelos, Mari Aro & Maria Ruohotie-Lyhty (toim.), *Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. s. 172–201. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Ruuska, Katharina 2020: *At the nexus of language identity and ideology: becoming and being a highly proficient second language speaker of Finnish*. JYU Dissertations 309. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. - [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72334/978-951-39-8366-6\\_vaitos\\_2020\\_11\\_09.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72334/978-951-39-8366-6_vaitos_2020_11_09.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

- Ruuska, Katharina & Suni, Minna 2022: Omaa paikkaa etsimässä: edistyneisyys suomea toisena kielenään puhuvien kokemana. – Aarikka, Priiki & Ivaska (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (14) s. 19–39. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. – <https://journal.fi/afinla/article/view/111374>
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo 2017: Haastatteluaineiston litterointi. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander, Johanna Ruusuvuori (toim.) & Anna Liisa-Aho. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Ryynänen, Sanna 2020: Puhummeko nyt rasismista? – *Media ja viestintä*, 43 (4) s. 326–344. – <https://doi.org/10.23983/mv.100619>
- Scotson, Mia 2020: *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: toimijuus, tunteet ja käsitykset*. JYU dissertations 271. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71523>
- Selkokeskus 2021: Selkokieli. – <https://selkokeskus.fi/selkokieli/>
- Seppälä, Tanja 2022: Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. – *Puhe ja kieli* 42 (1) s. 17–44. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/81644>
- Szytniewski, Bianca B. & Spierings, Bas 2014: Encounters with Otherness: Implications of (Un)familiarity for Daily Life in Borderlands. – *Journal of Borderland Studies* 29 (3) s. 339–351. – [https://www.researchgate.net/publication/271930746\\_Encounters\\_with\\_Otherness\\_Implications\\_of\\_Unfamiliarity\\_for\\_Daily\\_Life\\_in\\_Borderlands](https://www.researchgate.net/publication/271930746_Encounters_with_Otherness_Implications_of_Unfamiliarity_for_Daily_Life_in_Borderlands)
- Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä studies in humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56113>
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18556>
- Suni, Minna 2017: Working and learning in a new niche: Ecological Interpretations of Work-Related Migration. – Jo Angouri, Meredith Marra & Janet Holmes (toim.), *Negotiating Boundaries at Work*. s. 197–215. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Suni, Minna 2011: Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (2) s. 8–22. – <https://journal.fi/akakk/article/view/114507/67610>
- Syrjälä, Leena 2018: Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. – Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. s. 267–280. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Swe, Saw Thanda 2018: NSs or NNSs for ELT in Myanmar? A Way to inform Korean ELT. - *Korea Tesol Journal* 14 (2). s. 117-137. - [https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf\\_publications/KTJ14-2web.pdf](https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KTJ14-2web.pdf)
- Tampereen yliopisto (ei pvm.) *Kuulumisia-koulutus*. - <https://sites.tuni.fi/kuulumisia/>
- Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. - *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 139-152. - <https://journal.fi/pk/article/view/4750/4468>
- Tolonen, Tarja & Aapola-Kari, Sinikka 2021: Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: pääomat, strategiat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sosiologia*, vuosikerta 58 (2) s. 103-118. Helsinki: Helsingin yliopisto. - <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/8d3caea9-2c0c-43e4-b3f5-4881a0efc285/content>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018 (toim.), *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (ei pvm.) *Talent Boost -toimenpideohjelma*. - <https://tem.fi/talent-boost>
- Van Lagenhove, Luk & Harré, Rom 1999: Introducing Positioning Theory. - Luk Van Lagenhove & Rom Harré (toim.), *Positioning Theory: Moral Contexts of International Action*. s. 14-31. Oxford: Blackwell's.
- Vermes, Albert 2010: Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. - *Eger Journal of English Studies* s. 83-93. - <https://core.ac.uk/download/pdf/159417561.pdf>
- Vitanova, Gergana 2016: Exploring Second-Language Teachers' Identities Through Multimodal Narratives: Gender and Race Discourses. - *Critical Inquiry in Language Studies* 13 (4) s. 261-288. - <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15427587.2016.1165074>
- Voutilainen, Eero 2012: Rekisteri. - Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 70-76. Helsinki: Gaudeamus.
- Yuval-Davis Nira 2006: Belonging and the politics of belonging. - *Patterns of prejudice* 40 (3) s. 197-214. - <https://www.tandfonline.com/journals/rpop20>

