

**MAAHANMUUTTAJATAUSTAISEN OPPILAAN MONIKIELISYYS JA KIELEN  
OPPIMINEN PROSESSINA - NARRATIIVINEN TAPAUSTUTKIMUS**

Mervi Hakola  
Maisterintutkielma  
Soveltava kielitiede  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kesäkuu 2024

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Mervi Hakola	
Työn nimi Maahanmuuttajataustaisen oppilaan monikielisyys ja kielen oppiminen prosessina - narratiivinen tapaustutkimus	
Oppiaine Soveltava kielitiede	Työn laji Pro Gradu - tutkielma
Aika Kesäkuu 2024	Sivumäärä 47 + liite
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämän tutkimuksen aiheena on tutkia maahanmuuttajaoppilaan monikielisyyttä ja kielen oppimista prosessina. Tutkimusmenetelmänä käytetään narratiivista tapaustutkimusta, jossa käsitellään yhden oppilaan ja hänen oppimiskokemuksensa mukana olleiden henkilöiden, tässä tutkimuksessa perhe ja opettajat, näkemyksiä hänen kielen oppimisestaan ja sen taustoista. Tavoite tässä tapaustutkimuksessa on saada kokonaisvaltainen käsitys yhden maahanmuuttajataustaisen oppilaan monikielisyydestä ja kielen oppimisesta sekä siitä, millainen hänen oppimiskokemuksensa nykytilanteeseen on ollut.</p> <p>Tutkimuksen lähtökohtana on tapaustutkimus, jota lähdetään avaamaan narratiivien kautta. Tämän narratiivisen lähestymistavan mukaisesti haettiin haastattelujen kautta kertomuksia eli narratiiveja, joista löytyisi vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen viitekehyksinä narratiivisuuden ja tapaustutkimuksen lisäksi on kielen oppiminen, niin toisen kuin vieraan kielen, sekä monikielisen identiteetin kehittyminen, jossa tavoiteidentiteetin ja investoinnin käsitteet ovat suuressa osassa. Tutkimuskysymykset rakentuvat kuvaileviin kysymyksiin, jonka johdosta tutkimustulokset ovat myös pääsääntöisesti kuvailevia eikä niinkään tarkkoja yksittäisiä faktoja. Narratiivinen ote tutkimukseen myös korostaa enemmän tarinallisia vastauksia.</p> <p>Tutkimuksessa kävi ilmi, että kohteena ollut oppilas voidaan nähdä niin sanotusti maailmankansalaisena, jolla on jo nuorena hyvin monikielinen elämä. Lisäksi hänen tavoiteidentiteettinsä näyttäytyy vahvana ja hän investoi kielten oppimiseen, jonka hän näkee resurssina myös tulevaisuutta ajatellen. Maailmankansalaisuus nähdään rakentuneen maahanmuuttajataustan, kotoa tulevien signaalien sekä muun ympäristön kannustuksen ja ohjeistuksen tuotteena. Toisaalta oppilaalla on vahva henkilökohtainen pyrkimys ja näkemys kielten oppimiseen ja siihen, miksi niitä tarvitaan. Tavoiteidentiteetti on näihin liittyen myös persoonakysymys.</p>	
Asiasanat maahanmuuttaja, S2, narratiivinen, tapaustutkimus, kielen oppiminen	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2 Tutkimuksen yhteiskunnallinen konteksti</b>	<b>3</b>
2.1 Maahanmuuttajien koulutus ja maahanmuuttajaoppilaan koulupolku	5
2.3 Suomi toisena ja vieraana kielenä opetus	7
<b>3 Monikielisen identiteetin kehittyminen</b>	<b>10</b>
3.1 Käsitteet äidinkieli sekä toinen ja vieras kieli	10
3.2 Toisen kielen oppiminen	11
3.3 Monikielisyys vieraan kielen oppimisen resurssina	12
3.4 Monikielisen identiteetti ja tavoiteidentiteetti	15
<b>4 Narratiivisuus</b>	<b>18</b>
<b>5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</b>	<b>20</b>
<b>6 Tutkimuksen toteutus</b>	<b>21</b>
6.1 Tutkimuksen lähestymistapa	21
6.2 Aineiston keruu ja tutkittavat	22
6.3 Tutkimusmenetelmät	24
6.4 Aineiston analyysi	24
6.5 Tutkimuksen luotettavuus	25
6.6 Eettiset kysymykset	26
<b>7 Tutkimuksen tulokset</b>	<b>27</b>
7.1 Monikielinen arki	27
7.1.1 Suomen kieli	28
7.1.2 Arabian kieli	29
7.1.3 Vieraat kielet	29
7.1.4 Paikkasidonnainen kielen käyttö	30
7.1.5 Kielimieltymykset	32
7.1.6 Minä kielen käyttäjänä	33
7.2 Yksilö oppijana yhteisössä	34
7.2.1 Koti ja vapaa-aika	34
7.2.2 Koulu	35
7.3 Hyvä oppilas vs. haasteet oppimispolulla	35
7.3.1 Hyvä oppilas	36
7.3.2 Haasteet	37
<b>8 Pohdinta</b>	<b>39</b>
<b>9 Lähteet</b>	<b>44</b>

## LIITTEET

## 1 Johdanto

Tämän tutkimuksen aiheena on tutkia maahanmuuttajaoppilaan monikielisyyttä ja kielen oppimista prosessina. Tutkimusmenetelmänä käytetään narratiivista tapaustutkimusta, jossa käsitellään yhden oppilaan ja hänen oppimiseensa vaikuttaneiden henkilöiden, tässä tutkimuksessa perhe ja opettajat, näkemyksiä hänen kielen oppimisestaan ja sen taustoista.

Tutkimus toteutetaan haastatteluina. Haastatellaan oppilasta, hänen vanhempiaan, valmistavan opetuksen opettajaa sekä kielten opettajia. Haastatteluissa selvitetään, millaisena oppilas itse kokee oman oppimisen polkunsu kielten parissa ja miten hän näkee itsensä kielenoppijana. Opettajien sekä vanhempien näkökulma otetaan tässä myös huomioon. Haastatteluissa esiin tulevista narratiiveista tarkastellaan miten oppilaan kieli-identiteetti on rakentunut, miten kielten oppiminen on sujunut ja sitä, onko oppimisessa esiintynyt haasteita. Narratiivien perusteella tutkitaan myös sitä, millaisena oppilaan koulupolku ja vieraan kielen oppiminen näyttäytyy kaikkien haastateltavien osalta.

Osallistujan monikielistä identiteettiä tarkastellaan äidinkielen, suomi toisena kielenä ja vieraiden kielten näkökulmasta. Äidinkieli ei ole käsitteenä yksiselitteinen, koska on mahdollista myös hallita rinnakkain kaksi äidinkieltä eli kielet, joita “on opittu varhaislapsuudessa rinnakkain luonnollisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa” (Sajavaara 1999, 73). Termin äidinkieli käyttämisestä onkin siirrytty käsitteeseen ensikieli. Suomi toisena kielenä tarkoittaa suomen oppimista suomenkielisessä ympäristössä, kun taas suomi vieraana kielenä viittaa tilanteeseen, jossa suomea opitaan lähes yksinomaan opetustilanteissa tai itseopiskelussa (Martin 1999, 157). Näin myös esimerkiksi englannin kieli on Suomessa vieras kieli.

Tutkimuksen kiinnostavuus on siinä, että jokaisen maahanmuuttajan tarina on hyvin yksilöllinen, vaikka heitä saatetaan monesti käsitellä yhtenä samanlaisena joukkona, jolla

olisi samanlaiset tarpeet, toiveet ja haasteet. On mielenkiintoista saada selville, mitä kaikkea kielten oppimisessa, sekä vieraiden kielten että suomen kielen oppimisen osalta tulee esille, miten maahanmuuttajaoppilas itse kokee oppimispolkunsa näiden asioiden valossa. Maahanmuuttajia ja heidän suomen kielen oppimistaan on tutkittu, kuten myös maahanmuuttajien monikielisyttä (esimerkiksi Tarnanen, Rynkänen ja Pöyhönen 2015, Härkönen 2011, Härkäpää 2014, Nikulin 2019, Tarnanen ja Pöyhönen 2011 sekä Tammelin-Laine 2014), mutta vieraan kielen oppimisen näkökulmasta tutkimuskenttä on pienempi.

Tavoite tässä tapaustutkimuksessa on saada kokonaisvaltainen käsitys yhden maahanmuuttajataustaisen oppilaan monikielisyydestä ja kielen oppimisesta sekä siitä, miten hän on nykyiseen tilanteeseen päässyt. Koska tutkimuksen kirjoittajalla on myös henkilökohtaista kiinnostusta maahanmuuttajien kielen oppimista kohtaan, antaa tämä tutkimus alkusysäyksen sille tiedolle, miten vieraan kielen oppimisen motivaatio kehittyy ja miten heidän oppimistaan pystyy paremmin tukemaan.

Tämä tutkimus koostuu ensin katsauksesta tutkimuksen yhteiskunnalliseen kontekstiin, jonka jälkeen tarkastellaan monikielisen identiteetin kehittymistä, sisältäen äidinkielen, vieraan kielen, toisen kielen ja monikielisyyden käsitteet, kuin myös tavoiteidentiteetin käsittelyä. Tutkimuskysymysten jälkeen tarkastellaan tutkimuksen toteutusta, jonka jälkeen esitellään tutkimuksen tulokset. Nämä tulokset on jaettu kahteen osaan: monikielisyys kielen oppimisen tukena sekä yksilö oppijana yhteisössä, jonka jälkeen pohdinnassa käsitellään tutkimustulosten syitä ja seurauksia, tutkimuksen oivalluksia, rajoituksia ja ennako-odotusten toteutumista sekä niiden paikkansa pitävyyttä.

## 2 Tutkimuksen yhteiskunnallinen konteksti

Suomessa lisääntynyt maahanmuuttajien ja pakolaisten määrä on johtanut siihen, että koulussa olevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat oppivat suomen kielen toisena tai vieraana kielenä, mutta he opiskelevat myös muita vieraita kieliä Suomen opetussuunnitelman mukaisesti. Vuosina 2002-2012 ulkomaalaisten perheiden määrä lähes kaksinkertaistui ja ulkomaalaisten perheiden kokonaismäärä Suomessa asuvista perheistä nousi kahdesta prosentista kahdeksaan prosenttiin (Tilastokeskus 2013). Vuosien 2000 ja 2010 välillä nettomaahanmuutto, eli maahanmuuton ja maastamuuton erotus, lisääntyi noin 11 200 henkilöllä ja vielä vuosien 2020 ja 2022 välillä noin 16 500 henkilöllä (Tilastokeskus 2023). Tutkimus on siis ajankohtainen yhteiskunnallisessa kontekstissaan, kun tarkastellaan maahanmuuttajataustaisia vieraiden kielten oppijoita.

Kielikoulutuspoliittisesti maahanmuuttajien tilanne on siis merkittävä ja kielipoliittiset kysymykset nousevat vahvasti esille heidän koulutuspolullaan. Kielikoulutuspolitiikka on kielikoulutuksen ja kielten opetuksen organisointia, kielipolitiikka taas kielellisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyviä asiayhteyksiä koskevaa (Pöyhönen, Saarinen, Nuolijärvi ja Kangasvieri 2019, 16-17). Kielikoulutuspolitiikkaa katsasteltaessa koko Suomen kannalta, mutta erityisesti maahanmuuttajien näkökulmasta, on huomioitava millaista koulutusta maahanmuuttaja Suomeen saapuessaan saa ja miten se muuttuu maahanmuuttajan koulutuksen jatkuessa. Tämän tutkimuksen kannalta fokus on pääsääntöisesti lasten koulutuksessa.

Pöyhönen ym. (2019, 11-12) toteavat että koulutuspolitiikka on yhteiskunnallisten toimijoiden ja tarpeiden kenttä, jossa tavoitteisiin voi sisältyä se, mitä kieliä opetetaan eri koulutusasteilla kuin myös se kenelle opetetaan ja miten. Ylimmällä tasolla lait ja asetukset säätelevät kielten asemaa ja kielipolitiikkaa sekä kielten opetusta Suomessa. Valtaosa näistä koskee suomen ja ruotsin kielen käyttämistä viranomaisiin kohdistuen. Kielipoliittisia elimiä Suomessa ovat oikeusministeriö, demokratia- ja julkisoikeusosasto, kieliasiain neuvottelukunta, Svenska Finlands folkting, Samediggi eli Saamelaiskäräjät, Romaniasiain neuvottelukunta, Kotimaisten kielten keskus (Kotus), Kielikoulutuspolitiikan verkosto sekä Kotoistushanke. Niin sanotusti viimeisimmällä tasolla yhteiskunnassa yksilöt ja perheet säätelevät omia kielipoliittisia kysymyksiään. Yksilöt ja perheet itse viime kädessä päättävät

mitä kieliä he valitsevat koulussa tarjotuista kielistä opiskeltavaksi ja päättävät tietysti siitä, mitä kieliä he itse käyttävät arjessaan. (Pöyhönen ym. 2019, 15-16.)

Suomen kielikoulutuspolitiikka on monella tasolla valveutunut kielten käyttöön ja koulutukseen liittyvien kysymysten äärellä, mutta maahanmuuttajien toisen sukupolven tarpeita sen on ollut hankala tavoittaa (Latomaa & Suni 2010, 169). Latomaa ja Suni (2010, 163) tuovatkin esille ongelmakohdan toisen sukupolven edustajien tilastollisen yksikielisyyden, jossa heidät kirjataan suomenkielisiksi. “Yhteiskunnan asenneilmapiiri ja koulutukselliset ratkaisut taas vaikuttavat siihen, joutuuko toinen sukupolvi taistelemaan tilastaan vai saako se rakentaa identiteettiään rauhassa (Latomaa ja Suni 2010, 171).”

Pyykkö (2017, 95) esittää selvityksessään, että lisääntyvä maahanmuuttajien määrä tarkoittaa myös kielikoulutukselle painetta kasvaa. Kielikoulutus ei liity pelkästään koulutukseen, vaan on mm. tulevaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvä (Pyykkö 2017, 95-96). Mitä Suomen kielikoulutuspolitiikka sitten käytännössä pitää sisällään ja mitä kieliä Suomessa saa ja “täytyy” opiskella? Ensimmäiseltä luokalta alkaen opiskellaan vierasta kieltä, A1, joka päätettiin vuoden 2020 alusta varhentaa ensimmäiseltä luokalta alkavaksi (Opetushallitus 2019). Pääsääntöisesti tämä ensimmäisellä luokalla aloitettava vieras kieli on Suomessa englanti (Kyckling, Vaarala, Ennser-Kananen, Saarinen, Suur-Askola 2019, 20). Kuudennelta luokalta alkaa B1-kieli, joka on oppilaalla ruotsi, ellei ruotsia ole aloitettu A-kielenä (Suomen kieltenopettajien liitto ry). Pakollisten A1- ja B1-kielten lisäksi on osassa kunnista valittavissa valinnaisia kieliä. Jos kieli aloitetaan alakoulussa, se on A2-kieli, kun taas yläkoulussa aloitettava kieli on B2.

Kyckling ym. (2019, 23) toteavat selvityksessään, että Suomessa äidinkieli ja kirjallisuus on kaikille saavutettavaa sen pakollisuuden johdosta. Maahanmuuttajille voidaan kuitenkin opettaa suomen tai ruotsin kieltä, riippuen siitä kumpi on määritelty koulun opetuskieleksi, maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti (Kyckling ym. 2019, 23). Jos maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielitaidossa on puutteita, opiskelee hän suomea tai ruotsia toisena kielenä (Opetushallitus 2014, 90). Lisäksi maahanmuuttajille tulisi lain mukaan tarjota oman äidinkielen opetusta, sillä jokaisella tulisi Suomessa olla mahdollisuus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan (Kyckling ym. 2019, 24).

Kielikoulutuksesta puhutaan omassa kontekstissaan nykyään kielikasvatuksena (Bärlund, Kyllönen, Saarinen 2010, 2). Kielikasvatus tähtää Bärlundin ym. (2010, 2) mukaan siihen, että yksilö kehittyy kokonaisvaltaisesti ja lisäksi korostetaan myös oman äidinkielen tärkeyttä vieraiden kielten oppimiselle.

## 2.1 Maahanmuuttajien koulutus ja maahanmuuttajaoppilaan koulupolku

Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään yksittäisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan kokemuksiin kielten oppimisesta, on tärkeää taustoittaa yleisesti maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten lasten ja aikuisten kielikoulutuspoliittisia kysymyksiä.

Lisääntyneen maahanmuuton myötä on nähty myös maahanmuuttajien koulutuksen kehittymistä. 1970-1980-luvuilla maahanmuutto oli lähinnä humanitaarista, mutta maahanmuuton muuttuessa enemmän työperäiseksi ja vuonna 2015 tuhansien turvapaikanhakijoiden paetessa Suomeen, puhuttiin ensimmäisen kerran esikotouttamisesta kotouttamiskoulutuskäsitteen ohella (Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2019, 260, 262). Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksesta puhuttaessa, tavoite on ollut nivoa sitä yhä enemmän työelämään, jolloin mm. suuri osa oppimisesta tapahtuisi työpaikalla (Pöyhönen ym. 2019, 262).

Suomessa säädetyn kotoutumislain tavoitteina on edistää maahanmuuttajien kotoutumista sekä se, että “kaikki maahanmuuttajat saisivat tietoa oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan suomalaisessa työelämässä ja yhteiskunnassa, palvelujärjestelmästä sekä kotoutumislain mukaisista kotoutumista edistäväistä toimenpiteistä.” (Opetushallitus 2012, 7.) Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että ensin maahanmuuttajalle tehdään alkukartoitus, jonka perusteella voidaan määritellä hänen tarvitsemansa tuki, palvelut ja koulutus, valmistellaan kotoutumissuunnitelma (Opetushallitus 2012, 7).

Käytännössä kotoutumissuunnitelmassa sovitaan palvelut ja toimenpiteet, jotta maahanmuuttaja saisi hankittua suomen tai ruotsin kielestä toimivan peruskielitaidon kuin myös muita taitoja yhteiskunnassa ja työelämässä toimimiseen (Opetushallitus 2012, 7-8). Latomaa ja Suni (2010, 160-161) määrittelevät tavoitteeksi toiminnallisen kaksikielisyyden. Sellaiset maahanmuuttajat, jotka ovat ylittäneet oppivelvollisuusiän, saavat pääsääntöisesti työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta tai he voivat suorittaa omaehtoista opiskelua. Lisäksi niille aikuisille maahanmuuttajille, jotka ovat luku- ja kirjoitustaidottomia, saavat luku- ja kirjoitustaidon opetussuunnitelman perusteiden mukaista koulutusta. Näitä koulutuksia ja kotoutumista tukevia toimenpiteitä on maahanmuuttajalla oikeus saada maksutta. (Opetushallitus 2012, 7-8.)



Maahanmuuttajataustaisen lapsen koulupolku lähtee Suomessa liikkeelle yleensä noin vuoden kestävästä valmistavasta opetuksesta. Valmistava opetus on tarkoitettu kaikille niille maahanmuuttajataustaisille lapsille, joilla ei vielä ole sellaista suomen tai ruotsin kielen taitoa, jolla pärjäisi perusopetuksessa. Lapsi voi olla juuri hiljattain maahan muuttanut - myös sellainen, jolla ei ole oleskelulupaa - tai Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen oppilas. Opetukselle ei ole määritelty valtakunnallista oppimäärää, joten jokaisen oppilaan kohdalla määritellään hänelle sopivin opinto-ohjelma, johon sisällytetään oppimisen tavoitteet, opiskeltavat oppiaineet, integrointi opetusryhmiin sekä oppilaan tarvitsema tuki. Valmistavan opetuksen ryhmäkoko ei Opetushallituksen suosituksen mukaan saisi ylittää 8-10 oppilasta. (Opetushallitus 2017, 3.) Valmistavan luokan jälkeen on oppilaan tavoite siirtyä opiskelemaan tavalliseen luokkaan suomalaisoppilaiden kanssa tai joskus maahanmuuttajien omiin perusopetusryhmiin (Perttula 2001, 24-25).

Latomaa ja Suni (2010, 162) huomauttavat, että vastuu maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetuksesta on kunnilla, eivätkä opetusjärjestelyt ole laissa määriteltyjä. Vaikka suomi toisena ja vieraana kielenä (jatkossa S2) -oppilaista saa erityismäärärahaa, kaikki kunnat eivät sitä tarjoa. Lisäksi todetaan, että vaikka opetusjärjestelyjä olisi, ne saattavat olla hyvin niukkoja, monesti vain tunnin viikossa. Oman äidinkielen opetuksen osalta tilanne on S2-opetusta paljon huonompi osaksi siksi, ettei se kuulu perusopetukseen vaan on sitä täydentävä. (Latomaa ja Suni 2010, 162.)

Lintu ja Kinossalo (2017, 4) toteavat, että oppilaalla täytyy olla mahdollisuus tuoda esille valmistavassa opetuksessa omia kokemuksiaan ja vahvuuksiaan sekä taitoja, jotka on aiemmin oppinut. Tämä liittyy vahvasti myös kielten opiskeluun, jonka pohjaksi aiemmin opittua voidaan ottaa, jolloin pystytään tukea oppilaan identiteettiä. Täten oppilaalle tarjoutuu keinoja osallistua yhteiskuntaan. (Lintu ja Kinossalo 2017, 4).

Identiteettiä tukee myös kielikasvatuksen tavoitteet eli rohkeus käyttää "vähäistäkin kielitaitoa, tulemaan tietoisiksi itsestään viestijänä ja kielenkäyttäjänä ja edistyy merkitysten rakentamisen taidoissa" (Lintu ja Kinossalo 2017, 4). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 103-104) todetaan, että "oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta. (---) Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää vähäistäkin kielitaitoa rohkeasti." Lisäksi, kuten Latomaa ja Suni (2010, 160-161) määrittelevät, tavoitteena kielten opiskelussa on toiminnallinen kaksikielisyys. Monikielisen oppijan kohdalla voidaan puhua toimivasta monikielisydestä.

Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on ymmärtää millainen maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulupolku on, jotta on mahdollista ymmärtää, miten haastatteluhetkellä olleeseen tilanteeseen on päädytty ja mitkä asiat siihen ovat johtaneet. Miten nämä asiat ovat voineet vaikuttaa identiteetin muotoutumiseen ja sen tukemiseen? Vaikka tutkimus keskittyy erityisesti vieraiden kielten opiskeluun, on tämä koulupolun huomioiminen tuonut tutkimukseen olennaisesti osaksi myös valmistavan opetuksen vaiheen ja täten valmistavan opetuksen opettajan haastattelun.

### **2.3 Suomi toisena ja vieraana kielenä opetus**

Seuraavassa käsitellään suomen kielen opetusta toisena ja vieraana kielenä maahanmuuttajien näkökulmasta. Tässä kappaleessa keskitytään pääsääntöisesti tutkimuksen kannalta olennaiseen eli maahanmuuttajalasten opetukseen eikä niinkään tarkastella aikuisten maahanmuuttajien näkökulmaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 87) huomioidaan monikielisten oppilaiden identiteetin ja itsetunnon kehittymistä kuten myös heidän monikielisyytään. Opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden taustat ja lähtökohdat. Kaikkia heidän osaamistaan kieliä rohkaistaan käyttämään eri oppiaineiden tunneilla kuin myös muussa koulun toiminnassa. Riippuen koulun opetuskielestä, voidaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille opettaa äidinkielen ja kirjallisuuden sijaan suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan, jos hänen kielitaitonsa niin vaatii. Erityisesti silloin, jos suomen (tai ruotsin) kielen taidossa on puutteita ja nämä puutteet vaikuttavat oppilaan jokapäiväiseen toimintaan kouluyhteisön jäsenenä sekä osallistuminen suomen kieli ja kirjallisuus -opetukseen ei kielitaidon puutteiden vuoksi onnistu. (POPS 2014, 87-88.)

“Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän erityisenä tehtävänä on tukea oppilaan monikielisyiden kehittymistä sekä herättää kiinnostus ja tarjota välineitä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen.” ja näin myös hyödyntää sekä arvostaa oppilaiden itse jo valmiiksi osaamia kieliä (POPS 2014, 118). Opetus kehittää kielitaitoa kaikilla osa-alueilla (puhuminen, kirjoittaminen sekä luetun ja kuullun ymmärtäminen). Opetuksen järjestämisessä tulee huomioida oppilaan ikäkausi ja muut edellytykset. (POPS 2014, 118.)

Se, minkälainen tarve oppilaalla on suomi toisena kielenä -oppimäärään, määräytyy yhdessä niiden opettajien kautta, jotka oppilasta opettavat, mutta huoltaja päättää valinnoista.

“Oppilas voi opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää, jos hänen äidinkieltensä ei ole suomi, ruotsi tai saame tai hänellä on muutoin monikielinen tausta.” Oppimäärää voi opiskella joko kokonaan tai osittain suomen kielen ja kirjallisuuden sijaan. Kun taidot kehittyvät ja edellytykset tavoitteiden mukaiseen opiskeluun täyttyvät, voi oppilas siirtyä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaiseen opiskeluun. (POPS 2014, 118, 186.)

Aalto, Mustonen, Tukia, ja Taalas (2009, 19) huomauttavat, että S2-opetuksessa ei pyritä siihen, että oppilaasta muokattaisiin suomalaisempi. Sen sijaan tavoitellaan välineitä yhteiskunnassa toimimiseen. Yksi väline näistä on tietysti kielitaito. Kielitaidon kannalta ei tarvitse pyrkiä syntyperäisen suomalaisen tasolle - pikemminkin kielenoppimisessa painotetaan sosiaalisten suhteiden ylläpitokykyä, “opettaa siis kielen sijaan kielitaitoa”. (Aalto ym. 2009, 19.)

Latomaan ja Sunin (2010, 163) mukaan “kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportissa painottuu se, että suomi toisena kielenä -opetusta tulisi tarjota kaikille sitä tarvitseville ja oppimäärän asema pitäisi vakiinnuttaa (Pöyhönen ja Luukka 2007; Latomaa ja Aalto 2009).” Vuonna 2022 teetetyt selvityksen mukaan perusopetuksen järjestäjistä 76 prosenttia järjestää S2-opetusta, joka toteutetaan usein S2-opetusryhmässä. Opetuksen järjestäjien näkemys yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta näyttöytyi positiivisena, mutta resursseja S2-opetukseen ei näytä olevan niin paljon kuin tarve ja toive olisi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022, 196-197.)

S2-oppilaalle tulee taata valmiudet oppia muiden oppilaiden tapaan sekä päästä jatko-opintoihin (Vaarala, Reiman, Jalkanen ja Nissilä 2016, 50). Vaaralan ym. (2016, 50) mukaan oppimistulosten vertailuissa, kun on verrattu kantaväestöä edustavien oppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden eroja, huomattiin jälkimmäisten oppimistulosten olevan heikompia niin lukutaidon kuin matematiikan osalta, vaikka heidän käsityksensä osaamisestaan oli korkeampi.

Oppilaan muuttaessa Suomeen kesken koulupolun, on tavoitteet asetettava oppilaan kielitaito huomioiden, varsinkin jos perusteissa asetetut tavoitteet eivät ole realistisia (Vaarala ym. 2016, 51). Oppilaalle voidaan tehdä myös oma oppimissuunnitelma, jossa määritellään oppilaalle räätälöidyt tavoitteet ja sisällöt. Tämä tulee tehdä erityisesti silloin, jos oppilaalla on kielellisiä puutteita eri kielitaidon osa-alueilla. Toisaalta tavoitteet on oltava myös tarpeeksi korkealla, esimerkiksi niiden S2-oppilaiden kohdalla, jotka ovat syntyneet Suomessa tai muuttaneet Suomeen ennen kouluikä. (Vaarala ym. 2016, 50-51.)

Seuraavissa kappaleissa käsitellään tarkemmin toisen ja vieraan kielen oppimista kokonaisuutena erityisesti maahanmuuttajataustaisen oppilaan näkökulmasta sekä tarkastellaan monikielisyyttä ja monikielisen identiteetin muodostumista.

## 3 Monikielisen identiteetin kehittyminen

### 3.1 Käsitteet äidinkieli sekä toinen ja vieras kieli

Monikielisen oppilaan kielen oppimista tutkittaessa on huomioitava käsitteet äidinkieli, toinen sekä vieras kieli. Käsitteen äidinkieli ei ole nähty olevan yksiselitteinen, koska on mahdollista omaksua ja käyttää rinnakkain kahta äidinkieltä (Sajavaara 1999, 73). On myös ymmärrettävää, että äidinkielen määrittely monille lapsille on usein silloin hankalaa kun lapsi on kaksi- tai monikielinen. Tilastollisesti myös vain yhden äidinkielen valitseminen ei tuo totuudenmukaista tilastointia silloin kun kaksi- tai monikielinen lapsi joutuu valitsemaan kielistä vain yhden. Eurooppalaisessa kielikoulutuksessa onkin siirrytty äidinkieli termin käyttämisestä käsitteeseen ensikieli tai ensimmäinen kieli (Kyckling, Vaarala, Ennser-Kananen, Saarinen, ja Suur-Askola 2019, 18-19).

Kun tarkastellaan toista kieltä, sillä tarkoitetaan yleensä kieltä, joka on opittu ensimmäisen kielen jälkeen. Tässä ei huomioida sitä, monesko kyseisen puhujan oppima kieli tämä on. (Kurhila 2008, 108).

Pietilän ja Lintusen (2014) mukaan eivät toinen ja vieras kielikään ole käsitteinä yksiselitteisiä.

“Toinen kieli ei yleensä viittaa kronologisesti toiseen kieleen eli äidinkielen jälkeen seuraavana opittavaan kieleen. Sillä viitataan sen sijaan kielen oppimiseen siinä maassa, jossa kieltä käytetään luonnollisissa tilanteissa. Toinen kieli on siis usein maan virallinen kieli tai maassa tai puhujan ympäristössä laajalti käytetty kieli.” (Pietilä ja Lintunen 2014.)

Koska englannilla ei ole Suomessa virallista asemaa, se määritellään vieraaksi kieleksi (Pietilä & Lintunen 2014). Toisen ja vieraan kielen oppimiseen liitämme tässä tutkimuksessa siis myös suomen toisena ja vieraana kielenä. Pietilä ja Lintunen (2014) toteavat, että suomi toisena kielenä -termiä voidaan käyttää silloin kun maahanmuuttaja opiskelee Suomessa suomen kieltä. Suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimuksessa taustalta löytyy aina myös äidinkieli ja muut opitut kielet. (Martin 1999, 161.)

### 3.2 Toisen kielen oppiminen

(Toisen) kielen oppimisen teorioita tarkasteltaessa huomataan, että kielenoppimisen saralla on useampia oppimisteorioita, joista monet vaikuttavat edelleen kouluympäristöissä, ajan kuluessa eri teorit ovat olleet enemmän käytännön tasolla mukana.

Funktionaalinen ja käyttöpohjainen kielenoppiminen keskittyy ensisijaisesti kielen käytön eri muotoihin ja tilanteisiin. Mustonen ja Honko (2018, 136) korostavat, että funktionaalinen pedagogiikka on osallistava ja kieltä autenttisten tilanteiden kautta lähestyvä. Tämän pedagogisen suuntauksen taustalla on ajatus, että oppija pystyisi selviytymään itsenäisesti omassa elämässään (Mustonen ja Honko 2018, 136). Piippo (2016, 35) täydentää, että kielen merkitykset muodostuvat sosiaalisen toiminnan yhteydessä, eli kielen avulla luodaan merkityksiä käyttökontekstissaan. On tärkeää huomata, että tarvittavaa kieltä eri tilanteissa ei aina voida ennustaa, mikä korostaa kielenkäyttäjän tarvetta olla turvautumatta vain opettelemaan ulkoa vaan oppisi toimimaan joustavasti. (Mustonen ja Honko 2018, 136.)

Lisäksi otetaan huomioon holistinen oppimisenäkemys, joka yhdistää sekä funktionaalisen että kognitiivisen ja sosiaalisen näkökulman. Mustonen ja Honko (2018, 139) esittävät, että osallistava pedagogiikka sisältää kokonaisvaltaisen näkemyksen kielestä ja näkee oppijan kokonaisvaltaisena kehollisena olentona. Tässä yhteydessä oppimiseen vaikuttavat esimerkiksi ihmisen tunteet ja asenteet sekä hänen koko elämäntilanteensa (Mustonen ja Honko 2018, 139). Mustonen ja Honko (2018, 139) huomauttavat kehollisuuden ja vuorovaikutuksen yhteydestä, ja siitä miten eri aistien, tilojen ja tilanteiden huomioon ottaminen on oppimisen kannalta tärkeää. Oppimisen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että ”oppimiselle olisi luotava turvallinen ilmapiiri, jossa kunkin on lupa löytää oma kasvuvaransa ja tehdä virheitä ja jossa syntyy ja vahvistuu usko itseen ja tulevaan” (Mustonen ja Honko 2018, 139).

Dufva (2013, 61) lisää, että ekologinen psykologia painottaa ympäristön merkitystä, ihmisen toiminnan ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (ks. Gibson 1979). Mustonen ja Honko (2018, 139) esittävät, että kielenoppiminen ekologisesta näkökulmasta tarkoittaa mahdollisuutta tulla kuulluksi uusissa tilanteissa ja tuntee, että voi vaikuttaa asioihin, verrattuna aikaisempaan. Heidän mukaansa opetuksen tulisi olla oppijan tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaista, jotka ovat hänelle tuttuja, jotta asiat olisivat merkityksellisiä. Tämä mahdollistaa oppijan paremman sitoutumisen sisältöihin ja tavoitteisiin. (Mustonen ja Honko 2018, 139.)

Sosiokulttuurisen/sosiaalisen lähestymistavan osana Piippo ja Vaattovaara (2016, 205) korostavat, että vaikka kielen omaksuminen on aiemmin nähty luonnollisena prosessina äidinkielen tai ensikielen oppimisessa, ja toisaalta toisen ja vieraan kielen oppiminen on ollut formaalimpaa ja tavoitteellisempaa, nykyään niiden välillä ei ole enää niin suurta eroa. He selittävät eron kaventumisen johtuvan siitä, että erilaiset oppimistavat eivät “rajaudu vain tiettyihin ikäkausiin ja oppimisympäristöihin”. Heidän mukaansa voidaan samoin nähdä, että niin äidinkieleen kuin vieraaseen ja toiseen kieleen sosiaalistuminen jatkuu koko elämän ajan. (Piippo ja Vaattovaara 2016, 205.)

Kun kielitaitoa tarkastellaan kieleen sosiaalistumisen näkökulmasta, määritellään se kykynä käyttää kieltä kontekstin vaatimalla tavalla. Tämä taito on osa laajempaa sosiaalisten taitojen verkostoa, joka mahdollistaa toimimisen tietyssä kulttuurissa. Kielitaito kehittyy ja muokkautuu sosiaalistumisen myötä, kun opimme hallitsemaan erilaisia toimintakonteksteja ja sosiaalisia rooleja tiedostamattamme. (Piippo ja Vaattovaara 2016, 207-208.)

Toisen kielen oppimisesta siirrymme seuraavaksi tarkastelemaan vieraan kielen oppimista, jossa monikielisyys nähdään sen resurssina.

### 3.3 Monikielisyys vieraan kielen oppimisen resurssina

Kaksi- ja monikielisyys on läsnä yhä enenevässä määrin Suomen kouluissa, maahanmuuttajien määrä sekä erikieliset vanhemmat lisäävät monikielisten lasten osuutta. Kuten todettiin aiemmin, jo vuosina 2002-2012 ulkomaalaisten perheiden määrä nousi kahdesta kahdeksaan prosenttiin (Tilastokeskus 2013).

Seuraavassa taulukossa myös nähdään vieraskielisten lasten määrä vuonna 2020, ikävuosien 7-15 välillä, eli peruskouluikäisten lasten määrä Suomessa:

<b>Väestö 31.12. muuttujina Kieli, Sukupuoli, Ikä, Tiedot ja Vuosi</b>				
				<b>2020</b>
<b>VIERASKIELISET YHTEENSÄ</b>	<b>Yhteensä</b>	<b>7 - 12</b>	<b>Väestö 31.12.</b>	33083
		<b>13 - 15</b>	<b>Väestö 31.12.</b>	14644

[https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat\\_ja\\_kotoutuminen/Maahanmuuttajat\\_ja\\_kotoutuminen\\_Maahanmuuttajat\\_ja\\_kotoutuminen/maakoto\\_pxt\\_11vx.px/table/tableViewLayout1/](https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen_Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vx.px/table/tableViewLayout1/) (20.6.2022)

Näiden tilastojen valossa voidaan olettaa monikielisten oppilaiden olevan jo osa monen Suomessa olevien koulujen arkea. Monikielisyys on siis yhä enemmän läsnä ja on näiden koulujen vastuulla nähdä, miten sitä voidaan hyödyntää resurssina kaikessa oppimisessa ja miten kielitietoisuutta voidaan lisätä koulujen arkeen. Seuraavaksi avataan termiä monikielisyys sekä monikielisyyttä oppilaiden näkökulmasta.

Linderoos (2016) korostaa, että terminä monikielisyudesta puhutaan jo paljon, vaikka termin yhtenäinen luokittelu ja määrittely onkin vaikeaa. Monikielisyys ei myöskään ole niin sanotusti vakio vaan monikielisyys ja kielet itsessään elävät, samoin suhde kieleen (Linderoos 2016). Linderoos (2016) toteaa kuitenkin, että kaksi- tai monikieliseksi henkilö todetaan silloin, jos he pystyvät kommunikoimaan kohdekielisten puhujien kanssa hankkimillaan kahdella tai useammalla kielellä. Samoin Vaaralan ym. (2016, 23) mukaan monikielinen henkilö voi toimia eri kielillä eri tilanteissa, kuten kotona, koulussa tai kavereiden kanssa vapaa-ajalla. Aikaisemmin ajateltua vastoin enää ei ajatella, että kaksi- ja monikielisten tulisi osata jokaista kieltään kuten syntyjään kyseistä kieltä puhunut (Vaarala ym. 2016, 23).

Kuten tämä aikaisemmin vallalla ollut ajatus kahden tai monen kielen osaamisesta syntyperäisen kielenkäyttäjän tavoin, on monikielisuuden ja monikielisten henkilöiden ympärillä pyörinyt jonkin verran muitakin ennakkoluuloja. On yleinen myytti esimerkiksi, että monikieliset lapset oppisivat kieliä muita helpommin. (Linderoos 2016.) Latomaa ja Suni (2010, 163) esittävät, että koska monikielisyys näkyy yhä enemmän koulujen arjessa, tulisi opettajia ja muita kasvatustieteen henkilöstöä valmistaa perus- ja täydennyskoulutuksen avulla opettamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Juuri myyttien purkamiseksi, opettajien tietoisuuden lisäämiseksi sekä heidän taitojen kartuttamiseksi, on lisäkoulutus tarpeellista.

Myyteistä ja ennakkoluuloista huolimatta, on joitakin näkemyksiä, jotka tuovat monikielisuuden esille resurssin tavoin. Esimerkiksi Linderoos (2016) huomauttaa oman väitöstutkimuksensa pohjalta, että monikielisten oppijoiden kielikuvalle on ominaista positiivinen suhtautuminen monikielisyteen. Tällaiset mielikuvat todentavat myös oppijoiden muita positiivisia kokemuksia kielten oppimisesta sekä siitä, miten heidän oppimisympäristössään heitä tuetaan. Vaarala ym. (2016, 20) lisäävät, että monikielisyys on luova ja tilannesidonnainen taito, jossa yksilö käyttää useita kieliä ja vaihtaa niiden välillä sujuvasti eri tilanteissa. Koodinvaihto, eli kahden kielen sekoittaminen, on tavallista monikielisyysikäisille henkilöille ja sitä ei pidetä huolestuttavana merkinä kielen kehityksessä.



Esimerkiksi puhuminen eri vanhemman kanssa eri kieltä ja vaihtaen kesken keskustelun kielestä toiseen. (Vaarala ym. 2016, 20).

Eri ihmisten (lasten ja aikuisten) kielelliset biografiat voivat olla hyvin monimuotoisia ja monipolvisia, kuten Vaarala ym. (2016, 21) huomioivat. Kaiken kaikkiaan nähdään, että erilähtöisistä resursseista muodostuu oma repertuaarinsa, eikä niinkään henkilön yhteen äidinkieleen ja sen lisäksi opittuihin vieraisiin kieliin, vaan hänen repertuaarinsa muokkautuu sekä kasvaa aina vain riippuen siitä millaisiin ympäristöihin ja vuorovaikutustilanteisiin hän osuu (Vaarala ym. 2016, 21-22).

Eri ympäristöihin ja vuorovaikutustilanteisiin liittyen on huomioitava, että uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielikasvatus on saanut aiempaa tärkeämmän roolin. Koulussa opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaista käyttöä, lähtökohtana kielen käyttö eri tilanteissa. Oppilaan monikielisen kompetenssin nähdäänkin kehittyvän niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajalla. (Vaarala ym. 2016, 20.) Kielikasvatuksen tavoitteena on myös tukea kaikkia niitä oppilaan puhumia kieliä riippumatta siitä, ovatko ne koulun opetustarjonnassa. *“Tärkeää on, että oppilas kielikasvatuksen avulla saa valmiudet hyödyntää monikielisyytensä koko repertuaaria ja rohkaistuu käyttämään myös niitä kieliä, joita ei osaa vielä kovin hyvin.”* (Vaarala ym. 2016, 20). Näkemys monikielisyudesta resurssina on näin ollen rantautunut koulujen kielikasvatuksen tavoitteisiin.

Vaarala, Reiman, Jalkanen ja Nissilä (2016, 22) toteavat, että nykypäivänä monikielisuuden ajatellaan usein edistävän oppijan koulumenestystä ja avaavan monia mahdollisuuksia myöhemmin elämässä. Kaksikielisyys vaikuttaa tukevan luovuutta ja kielellistä tietoisuutta, eli taitoa havaita kielen ilmiöitä ja analysoida kieltä (Vaarala ym. 2016, 22).

Harjaantunut monikielinen oppilas tarvitsee opetukselta myös osaksi erilaista huomiota kuin yksikielinen oppilas. Kun opettaja työskentelee erityisesti hyvinkin heterogeenisessä ryhmässä, vaatii se pätevää ja harjaantunutta eriyttämistä niiden oppilaiden kohdalla, jotka hallitsevat oman äidinkieltänsä lähes syntyperäisen tavoin. Sujuva kielen puhuminen voi jättää monikielisen oppilaan helposti paitsi omatasoiselta opetukselta sekä kielitaidon kehittämisen tarpeilta. Kehitettäviä kielitaidon osa-alueita löytyy varmasti, vaikka oppilaan toisen äidinkielen taito olisikin hyvällä tasolla. (Vaarala ym. 2016, 23.) Emmehän esimerkiksi suomen kielen opetuksessaan lopeteta opettamista vain sen takia, että kuuluisimme suomenkielisten lasten sujuvaa suomea. Vaarala ym. (2016, 43) huomauttavat

myös, että koulussa opeteltavat kielet eivät kilpaile keskenään vaan niitä arvostetaan tasapuolisesti.

Nämä huomiot niin monikielisyydestä kuin sen mahdollisesta valjastamisesta resurssiksi uusien asioiden oppimisessa näyttäytyvät olennaisessa osassa tässä tutkimuksessa. Kun keskitytään vieraiden kielten ja niiden oppimiseen vaikuttaviin seikkoihin sellaisen oppijan kohdalla, joka voidaan todeta monikieliseksi, on havainnoitava monikielisyyttä niin yksilön kuin koulun ja koulutuksenkin kannalta. Lisäksi monikielisen oppilaan identiteetin rakentuminen sekä esimerkiksi oppimisen kannalta tärkeä tavoiteidentiteetti ovat yksi keskeisistä osuuksista tutkimuksen kannalta. Tavoiteidentiteetin ymmärtäminen erilliseksi osaksi motivaatiota ja osaksi uuden oppimista, näyttäytyy tärkeänä aspektina tutkimuksen kannalta, kun tutkitaan kielen oppimista. Seuraavassa kappaleessa avataan näitä monikielisen identiteetin ja tavoiteidentiteetin käsitteitä erityisesti oppimis- ja koulukontekstissa.

### **3.4 Monikielisen identiteetti ja tavoiteidentiteetti**

Lintu ja Kinossalo (2017, 1) määrittelevät identiteetin oppilaan muotoilemiksi kertomuksiksi itsestään ja siitä, “miten opetettavat asiat liittyvät hänen elämäänsä merkityksellisellä tavalla”. He kuvaavat identiteettiä monikerroksiseksi ja koko elämänmittaiseksi prosessiksi, joka rakentuu yksilöllisellä, sosiaalisella, yhteisöllisellä ja kulttuuris-ympäristöllisellä tasolla. Identiteetti on riippuvainen kielestä ja se rakentuu osallistumalla eri yhteisöihin ryhmien lisäksi sekä sijoittumalla juuri näiden ryhmien ja yhteisöjen jäseneksi. Identiteetti koostuu kertomuksista menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. (Lintu ja Kinossalo 2017, 1-2.)

Lintu ja Kinossalo (2017, 2-3) korostavat, että “perusopetukseen valmistavassa opetuksessa identiteettiä koskevat kysymykset ovat kompleksisia ja vaativat yleisesti ottaen pedagogista huomiota”. Pedagogista tukea tarvitaan identiteetin muotoiluun, kun yhdistetään menneitä ja uusia kokemuksia kun käytössä on oppilaan oma äidinkieli sekä opittava uusi kieli. Oppilaan identiteetti rakentuu tilanteessa, jossa maahanmuuttajuus on vain yksi osa sitä, vaikka kulttuuriympäristöstä toiseen muuttaminen, kahden kielen ja kulttuurin välissä eläminen tuokin omat haasteensa identiteetin muodostamiseen. Täten maahanmuuttajuutta ei voida pitää ainoana asiana, jonka pohjalle identiteettiä rakennetaan. Oppija täytyy ottaa huomioon kokonaisuutena, jolla on monikerroksinen identiteetti. (Lintu ja Kinossalo 2017,

2-3.) Myös Lüdi (2018, 44) huomauttaa, että monikielisen maahanmuuttajan identiteetti ei ole yhtenäinen, vaan monikieliset voivat vaihdella kielikäyttäytymistään eri ryhmien välillä ja omaksua jopa eri sosiaalisia identiteettejä.

Perusopetuksessa koulun tai valmistavan opetuksen merkitys oppilaan identiteetin rakentumisessa on merkittävä, eikä sitä voida pitää itsestäänselvyytenä. Koulu tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden rakentaa omaa identiteettiään ja oppia uusia taitoja. Tämä edellyttää, että oppilasta kohdellaan yksilönä ja kouluyhteisön jäsenenä, joka on osa monikerroksista ihmiseksi kasvamisen ja ihmisenä olemisen prosessia. (Lintu ja Kinossalo 2017, 4-5.)

Identiteetin lisäksi usein oppimisen kohdalla puhutaan motivaatiosta ja sen merkityksestä, miten motivaatiota voidaan ylläpitää ja parantaa oppiessa esimerkiksi juuri uusia kieliä. Tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin valittu mieluummin kielen oppimisen prosessia kuvailua täydentävämpi tavoiteidentiteetti.

Tavoiteidentiteetti eroaa motivaatiosta, kuten esimerkiksi Norton Peirce (1995, 16-17) toteaa ja kyseenalaistaa pelkästään motivaation merkityksen kielenoppimisessa. Ushioda (2008, 23) tuo esille sosiaalisen motivaation kontekstin, missä kielen oppiminen ja motivaatio riippuu kielen oppijan ympäristöstä sekä sosiaalisista käytänteistä. Saman sosiaalisen kontekstin tiimoilta Linderoos (2016) huomauttaa oman tutkimuksensa valossa, että positiivisesti oppimisprosessiin vaikuttavat hyvä oppimisilmapiiri sekä se, millainen luottamus ja arvostus oppijoiden ja opettajien välillä oli läsnä vuorovaikutuksen osalta. Vaikka siis motivaatio olisi oppijalla muodostunut sisäisesti, on sosiaalisella kontekstilla myös merkitystä motivaation muodostumiseen ja sen ylläpidossa. Juuri tämän sosiaalipsykologian näkökulman motivaatioon toisen kielen oppimisen saralla Norton Peirce (1995) haastaa. Tällainen motivaation kuvaus ei nimittäin sisällä vallan, identiteetin ja kielenoppimisen välillä olevaa suhdetta (Norton Peirce 1995, 9).

Norton ja Toohey (2011) kuvailevat tavoiteidentiteettiä siten, että se antaa hyödyllistä tietoa toisen kielen oppimiseen, koska oppijan toiveet tulevaisuudesta ovat kielen oppimisen identiteetin osalta olennaisia. Tulevaisuuden näkymät vaikuttavat oppimiseen eli oppijat kuvittelevat kieltä oppiessaan, keitä he voisivat olla ja millaisia heidän yhteisönsä voisivat olla (Norton ja Toohey 2011). Toisin sanoen, oppilaat tavoittelevat tulevaisuudessa olevia asioita oppimalla kieltä. Tavoiteidentiteettiin päästäkseen on oppijan investoitava kohdekielen opiskeluun.

Norton (2013, 50-51) esittelee investointi-käsitteen, joka kuvailee oppijoiden suhdetta kohdekielen opiskeluun ja heidän haluaan oppia sitä. Investoimalla toiseen kieleen oppijat tavoittelevat laajempaa symbolisten ja aineistollisten resurssien valikoimaa, mikä kasvattaa heidän kulttuurista pääomaansa (termin lähde Bourdieu ja Passeron, 1977). Investoijina oppijat odottavat saavansa tuottoa sijoitukselleen, joka avaa heille pääsyn sellaisiin resursseihin, jotka ennen ovat olleet saavuttamattomissa. Nortonin (2013, 50) mukaan investointi-käsite eroaa instrumentaalista motivaatiosta, sillä se tunnistaa oppijoiden monimuotoisen sosiaalisen historian ja halut. Instrumentaalisen motivaation käsite olettaa, että on olemassa yhtenäinen ja määrätty kieltenopiskelija, joka haluaa olla osansa niistä resursseista, joita kohdekielen puhujilla on (Norton 2013, 50). Investoinnin käsite taas heijastaa kieltenopiskelijoiden jatkuvaa identiteetin ja suhteen sosiaaliseen maailmaan uudelleenorganisointia puhuessaan kohdekielen puhujien kanssa. Investoiminen kohdekielen opiskeluun merkitsee samalla investoimista oppijan omaan, ajan ja tilan myötä muuntuvaan identiteettiin. (Norton, 2013, 51.)

Darvin ja Norton (2021, 30) näkevät motivaation ja investoinnin käsitteiden erot niin, että on kaksi linssiä, jonka kautta tutkitaan samaa todellisuutta eli sitä, miksi oppijat valitsevat oppia kieltä. Investoinnin ja identiteetin suhde on ymmärrettävä, koska ne kulkevat yhdessä ja identiteetti luo yhteyden yksittäisen kielten oppijan ja laajemman yhteiskunnan välille. Identiteetti luo yhteyksiä yksilön ja yhteiskunnan välille, ja identiteettikategoriat tarjoavat keinoja ymmärtää oppijan asemaa. Investointi puolestaan on tapa hahmottaa sosiaalista maailmaa, jossa oppija muodostaa useita identiteettejä. Se tunnistaa sosiaalisen maailman epätasa-arvot ja korostaa oppijoiden tarvetta neuvotella resursseistaan ja puolustaa identiteettiään oppimisprosesseissa. Investointi kuvastaa jännitettä toimijuuden ja rakenteen, valinnanvapauden ja valintojen rajoitusten välillä. Investointi tunnistaa, että vaikka yksilö on halukas osallistumaan toisen kielen oppimisen konteksteihin, voidaan häneltä rajoittaa osallistuminen tai hänen voidaan asemoida riittämättömäksi. (Darvin ja Norton 2021, 31.)

Tämän tutkimuksen kohteena on monikielinen oppilas ja hänen kielen oppimisensa prosessina. Prosessin näkökulmasta sekä aiemmin motivaation käsitettä lyhyesti tarkasteltaessa verrattuna tavoiteidentiteettiin ja investointiin, on todettava, että tavoiteidentiteetin sekä investoinnin käsitteet tukevat tutkimuksen kontekstia paremmin. Lisäksi kun halutaan huomioida prosessi kokonaisuutena, on tähän tutkimukseen valittu narratiivinen ote. Tätä tarkastellaan seuraavassa kappaleessa.

## 4 Narratiivisuus

Tutkimuksen narratiivinen ote on tällaisen tapaustutkimuksen kannalta yksi parhaimmista tavoista selvittää vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tässä kappaleessa avataan enemmän narratiivisuuden käsitettä.

Syrjälän (2010, 248) näkemyksen mukaan, elämä ja identiteetti rakentuvat tarinoina, joka pohjaa elämäkerralliselle lähestymistavalle. Tällainen lähestymistavan ja kerronnan avulla yksilö rakentaa minuuttaan (Syrjälä 2010, 248). Tämä on yksi niistä syistä, miksi erityisesti monikielisyyttä ja kielten oppimista maahanmuuttajaoppilaan elämässä tutkittaessa narratiivisuus oli tärkeä ottaa tutkimuksen lähestymistavaksi. Maahanmuuttajataustaisen henkilön minuuksien voi rakentua isojen kokemusten myötä niin moninaisesti ja sen kautta myös hänen monikielisyytensä sekä kielen oppimisen. Lisäksi narratiivisuudessa on ajatus myös yhteydestä yksittäisten kokemusten ja koko elämän välillä (Syrjälä 2010, 253). Pavlenkon (2001, 167) mukaan kertomukset tuovat erityisen panoksen toisen kielen oppimisen tutkimukseen. Nämä kertomukset ovat ainutlaatuisia tietolähteitä kielen ja identiteetin välisestä suhteesta kielen oppimisessa ja sosiaalistumisessa (Pavlenko 2001, 167).

Heikkilä (2010, 157) korostaa myös, joka tässä tutkimuksessa on niin ikään tärkeää, että yksilön omiin kertomuksiin perustuva tutkimus mahdollistaa myös autenttisemmän tavan saada heidän näkemyksensä esille. Squire, Andrews ja Tamboukou (2008) tuovat esille, että narratiiveihin keskittymällä on mahdollista tutkia tarinoiden rakentumista ja miten ne toimivat. Nämä näkemykset voivat auttaa kuvailemaan ja ymmärtämään, jopa selittämään erilaisia tärkeitä piirteitä (Squire ym. 2008).

Vastoin monia muita laadullisia tutkimusmenetelmiä, narratiivisessa tutkimuksessa ei ole automaattisesti alku- tai loppupisteitä. Squire ym. (2008) esittävät myös, että narratiivinen tutkimus ei myöskään anna suoraa sääntöä siitä, millainen on sopiva aineisto. Kun taas Kalaja (2011, 119) jakaa narratiivisen aineiston verbaalisiin ja visuaalisiin sekä multimodaalisiin aineistoihin. Näissä voidaan silti nähdä hyvin monimuotoisia aineistoja, jonka pohjalta Squiren ym. väitettä voidaan pitää oikeutettuna.

Squire ym. (2008) tuovat esille, että narratiivisella tutkimuksella on historiallisesti katsottuna teoreettinen "sekamelska", jonka kautta on nähtävissä nykyään laajaa vaihtelua siinä, miten narratiivisuus käsitetään sekä miksi se on tärkeää. Tärkeys myös niin aineistona kuin menetelmänä tai väylänä ymmärtää erilaisia ilmiöitä (Squire ym. 2008). Narratiivinen

tutkimus käsittää myös Squiren ym. (2008) mukaan hyvin vaihtelevia aineistoja, puheen lisäksi aina pienistä kirjoituksen osista pitkiin laajoihin kirjoitelmiin tai visuaalisiin kuvailutapoihin. Näin nähtynä narratiivinen aineisto saa hyvin laajan merkityksen, vaikkakin tätä kautta päästään kiinni monipuolisiin narratiiveihin ja niiden tulkintoihin.

Narratiiviselle tutkimukselle on olennaista se, että narratiivit antavat yksilölle ulkoisen ilmaisutavan, jossa on yksilön sisäisiä representaatioita. Narratiivinen tutkimuksessa nähdään usein tapahtumakeskeinen ja kokemuskeseinen tutkimus. Tapahtumakeskeisessä tutkimuksessa nuo yksilölliset representaatiot nähdään enemmän pysyvinä kun taas kokemuskeseisessä tutkimuksessa representaatiot ovat paljolti vaihtelevia ajan kuluessa ja eri olosuhteissa. Kolmas narratiivisen tutkimuksen muoto taas tarkastelee kertomuksia sosiaalisen koodin muotoina ja näkee kertomusten rakentuvan dialogisesti. (Squire ym. 2008.)

Vaikka narratiiveja voidaan tuottaa monella eri aineistotyyppillä, on tutkijoiden huomattava, että ne muotoutuvat myös niiden kuulijoiden kautta (Squire ym. 2008). Näin on jokaisen tutkijan myös huomattava omat ennakkoluulonsa ja pyrkiä tutkimaan sitä, mitä narratiiveista pystytään näkemään sen sanoman perusteella. Myös tässä tutkimuksessa narratiivit antavat sanomallaan merkitystä sille, millaisia tutkimuksen kohteena olevan oppilaan kokemukset ovat olleet ja mitä näistä kokemuksista voidaan selvittää. Narratiivisuus tuo kokemuskeseisyyttä esille, joka tuo helpommin esille vastauksia miten ja millainen -kysymyksiin, joita tässä tutkimuksessa esitetään.

## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa selvitetään vastauksia siihen, millaisena maahanmuuttajataustainen oppilas kokee vieraan kielen oppimisen ja millaisia haasteita vieraan kielen oppimisessa on saattanut esiintyä. Selvityksen alla on myös se, miten tutkimuksen kohteena oleva oppilas näkee itsensä kielenoppijana ja millainen hänen kieli-identiteettinsä on, huomioiden myös investoinnin näkökulman. Tutkimuksessa otetaan huomioon niin oppilaan kuin hänen vanhempiansa sekä valmistavan opetuksen ja kielten opettajien näkökulmat ja näistä muodostuvat narratiivit. Vanhempien ja opettajien kertomusten merkitys on tutkimuksen kannalta olennaista, jotta saadaan myös oppilaan ulkopuolista näkemystä asiaan. Heidän narratiivinsa pystyvät tuomaan kontekstia oppilaan esittämiin kertomuksiin ja mahdollisesti vahvistaa niitä. Kaikki nämä narratiivit pystyvät tukemaan toisiaan ja tuovat lisämateriaalia tutkimuskysymysten vastaamiseen.

Aiheesta olisi mielenkiintoista tehdä monia maahanmuuttajataustaisia oppilaita sisältävä tutkimus, mutta pro gradu -tutkimuksen kokoiseksi tutkimukseksi valittiin tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa päästään myös pureutumaan yksittäisen oppilaan eri osa-alueisiin paljon tarkemmin ja syvällisemmin, jolloin tutkimuksen tuloksiin saadaan toivottavasti monipuolisempi näkökulma.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisena oppilas itse kokee oman oppimispolkunsä ja miten hän näkee itsensä kielenoppijana?
2. Millaiseksi oppilaan monikielinen kieli-identiteetti on muodostunut?
3. Mitä haasteita polulla on esiintynyt?
  - a. Miten nämä haasteet näyttäytyvät oppilaan, opettajan sekä vanhempien näkökulmasta?
  - b. Miten oppilas on haasteista selvinnyt, mikä on auttanut?
4. Millaisena koulupolku ja vieraan kielen oppiminen näyttäytyvät kaikkien haastateltavien narratiiveissa?

## 6 Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on narratiivisessa analyysissä sekä tapaustutkimuksessa.

Henkilöhaastatteluja käyttämällä saadaan narratiivisen analyysin avulla esille yksilön kokemukset hänen kieli-identiteetin kehittymisestään sekä muista henkilökohtaisista kokemuksista liittyen oppimiseen. Heikkinen (2010, 145) kuvaa narratiivisuutta olevan identiteettien rakentamista tarinoiden välityksellä, “sekä tieto itsestä että tieto maailmasta muotoutuu kertomusten kautta”.

Tutkimukseen valittiin tapaustutkimus, jotta saadaan tutkimuskohteena olevan oppilaan kokonaiskuvasta parempi ja syvällisemmäksi pureutuva kokonaisuus. Kuten Eskola ja Saarela-Kinnunen (2010, 191) mainitsevat, voidaan tapaustutkimuksen vahvuuksiin laskea sen kokonaisvaltaisuus. Kun tässä tutkielmassa tarkastellaan yksilön maailmaa ja hänen omia kuin myös häneen kohdistuneita kokemuksia, on kokonaisvaltaisuus selvä etu. Tämän tutkielman tapaus on yksilö, jota ympäröivät hänen perheensä ja opettajat, joiden vaikutus yksilöön otetaan tutkimuksessa huomioon. Tapaus käsitteenä ei ole siis aivan yksimerkityksinen, kuten Eskola ja Saarela-Kinnunen (2010, 192) huomauttavat.

Tapaustutkimuksessa, kuten monessa muussakaan niin kvalitatiivisessa tai kvantitatiivisessa tutkimuksessa, aineistosta siirtyminen yleistyksiksi ei tapahdu ilman tulkintaa, joka on “inhimillisen prosessoinnin tulosta” (Eskola ja Saarela-Kinnunen 2010, 191). Myös Heikkilä (2010, 149) vahvistaa, että narratiiveja käsitellessä, ei tuloksia voida esimerkiksi esittää suoraan luettelona vaan johtopäätöksiin pääseminen edellyttää aina tulkintaa.

Tapaustutkimuksen suunta on etsiä vastauksia kuinka ja miksi-kysymyksiin, joista löytyvien vastausten analysoinniksi ei ole olemassa vain yhtä omaa analyysimenetelmää (Eskola ja Saarela-Kinnunen 2010, 191, 199). Kysyttäessä kuinka ja miksi, tapaustutkimuksen monipuolisuus ja joustavuus tulee esille, jollaiseksi Eskola ja Saarela-Kinnunen (2010, 198) lähestymistapaa kuvailevat.



## 6.2 Aineiston keruu ja tutkittavat

Tutkimuksen aineistoksi kerättiin oppilaan, hänen vanhempiansa ja opettajien haastatteluja. Tarkemman kokonaiskuvan saamiseksi oppilaan kielen oppimisesta, mitä kielen oppimisen matkalla on tapahtunut, miten eri asiat ovat vaikuttaneet oppilaan kielen oppimiseen, oli tärkeää haastatella oppilaan lisäksi myös opettajia ja perheenjäseniä, näin pystyttiin tukemaan oppilaan narratiiveja monesta eri näkökulmasta. Nämä henkilöt oppilaan elämässä, joilla todennäköisesti on ollut vaikutusta oppilaan kielten oppimiseen, haluttiin ottaa mukaan tutkimukseen, jotta saadaan oppilaan ulkopuolista näkökulmaa sekä kontekstia asiaan. Tällä tavalla oli mahdollista myös löytää teemoja, jotka haastattelujen avulla antaisivat mahdollisia vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Narratiiveja voidaan kerätä verbaalisesti (kirjoitettuna tai suullisesti kerrottuna), visuaalisesti (piirroksia tai valokuvia) tai multimodaalisesti (esimerkiksi monimuotoinen teksti, jossa on kuvia ja vaikka ääntä) (Kalaja 2011, 119). Tämän tutkimuksen kannalta päädyttiin verbaalisiin, suullisesti annettaviin haastatteluihin, jotta pystyttiin hakemaan myös vapaamuotoisia narratiiveja, sekä antamaan haastattelijalle mahdollisuus kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä, jos niille oli tarve.

Tutkimuksen kohteeksi valikoitui oppilas, jonka tutkimuksen tekijä tunsi entuudestaan. Oppilas oli haastatteluhetkellä 12-vuotias. Tämän tapaustutkimuksen kannalta oli olennaista valita oppilas, joka oli jo viettänyt muutamia vuosia Suomessa, osallistunut valmistavaan opetukseen sekä opetellut koulussa vieraita kieliä. Näin on olemassa pohja monikielisyyden asemalle tutkittavan oppimisessa. Entuudestaan tutun henkilön taustat tietäen, oli tutkimuskohteen valinta yksinkertainen, varsinkin kun hän oli itse suostuvainen osallistumiseen.

Tutkittavalle ja hänen vanhemmilleen lähetettiin oppilaan luokanopettajan kautta viesti, jossa selitettiin tutkimuksen tarkoitus ja se, mitä heidän osaltaan osallistuminen vaatisi sekä pyyntö osallistua mukaan. Saatuaani myöntävän vastauksen tutkimuspyyntöön, lähetin pyynnöt tutkimukseen osallistumisesta myös oppilaan valmistavan opetuksen opettajalle sekä hänen ruotsin ja englannin kielen opettajilleen. Kaikki haastateltavat saivat täytettäväksi tutkimukseen osallistuvien suostumuslomakkeen.

Oppilaan silloinen valmistavan opetuksen opettaja toimii nykyään luokanopettajana saman kunnan alueella, jossa tutkimuksen oppilas oli valmistavassa opetuksessa. Kyseisessä kunnassa on valmistava opetus lakkautettu alakoulun osalta tarpeen vähennyttyä. Haastateltu

englannin opettaja oli opettanut oppilasta kolmannella ja neljännellä luokalla ja ruotsin opettaja kuudennen luokan alusta eli haastatteluhetkellä noin puoli vuotta. Alustavasti tavoitteena oli toteuttaa haastattelut kasvotusten, mutta vallitsevan koronatilanteen varjossa jouduimme tukeutumaan videohaastatteluihin. Videohaastattelut onnistuivat olosuhteisiin nähden hyvin, jokainen haastateltava oli löytänyt rauhallisen tilan haastattelua varten ja vain kahdessa haastattelussa koettiin hieman yhteysongelmia kesken haastattelun, mutta molemmissa tilanne saatiin nopeasti selvitettyä ja haastattelu saatiin jatkumaan hyvin ongelmien jälkeen.

Erityisesti oppilaan haastattelukysymykset jaettiin eri teemoihin, jotta voitiin hieman jaksottaa haastattelua. Teemahaastattelun tarkoitus on rakentaa kysymysrunko haastattelulle, mutta esittää lisäkysymyksiä jos sellaiselle tulee tarve tai vaihtoehtoisesti antaa narratiivien rakentua haastattelussa oppilaan oman puheen rytmissä. Kysymyksissä lähdettiin liikkeelle ensin taustatiedoista: Suomeen saapumisesta ja ensihetkestä valmistavassa opetuksessa. Sen jälkeen keskityttiin äidinkielen (ja kotikielen) rooliin hänen elämässään, jonka jälkeen jatkettiin suomen kielen oppimiseen sekä englannin ja ruotsin kielen oppimisesta sekä käyttämisestä puhumiseen.

Vanhempien kysymyksissä keskityttiin ensin heidän omiin koulu- ja koulutushistoriaansa ja siihen mitä kieliä he olivat opiskelleet ja oppineet. Tätä historiapuolta kartoitettiin taustatiedoksi, koska se saattaa vaikuttaa heidän käsityksiinsä ja ajatuksiinsa koululaitoksista sekä heidän ajatuksiinsa lapsensa koulutuksesta. Oppilaan vanhempien haastattelussa haluttiin myös selvittää heidän ajatuksiaan ja asenteitaan opiskeluun, erityisesti kielten oppimiseen. Samoin selvitettiin miten paljon he ovat näitä asenteita ja mielipiteitään tuoneet esille kotona lapselleen.

Opettajien haastattelut rakentuivat tarkastelemaan oppilaan toimintaa luokassa, huomioimaan opettavan kielen oppimista ja siinä mahdollisesti ilmenneitä haasteita. Lisäksi kysymyksen kautta selvitettiin opettajien näkemyksiä oppilaasta kielenoppijana sekä siitä, millaiseksi kielenkäyttäjäksi opettajat olettavat oppilaan itsensä kuvailevan.

Haastattelumateriaali kertyi opettajien ja vanhempien haastatteluista yhteensä noin 75 minuutin verran sekä oppilaan haastattelusta 45 minuuttia. Kun haastattelut oli saatu litteroitua tekstiksi, etsittiin näistä jokaisen haastateltavan osalta esiin tuleva narratiivi ja tarkasteltiin näistä esiin nousevia teemoja sekä vastauksia tutkimuskysymyksiin.

### 6.3 Tutkimusmenetelmät

Aineistona on tutkimuksessa siis haastattelut ja näiden litteroinnit, joita tutkitaan laadullisten tutkimusmenetelmien kautta. Erityisesti tutkimuksen kohteena on haastatteluista esiin tulevat narratiivit. Haastatteluiden litteroinnin jälkeen on narratiivit ja esille nousevat kohdat jaoteltu teemoittain analysoinnin helpottamiseksi. Tematisointi auttaa nostamaan myös tutkimusongelmaa esille käyttäen soveltuvia ja mielenkiintoisia sitaatteja litteroinneista (Eskola 2010, 193).

Tutkimuksessani on piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusotteesta. Laine (2010, 29) nimeää fenomenologian tutkivan kokemuksia, ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Tutkimuksen kohteena oleva oppilas kertoo omista kokemuksistaan, jotka hän on havainnoinut itse ja hän kertoo miten hän on sen koetun ymmärtänyt. Siitä syystä fenomenologinen ote näkyy tässä tutkimuksessa. Fenomenologinen merkitysteoria pitää lisäksi ihmistä yhteisöllisenä olentona, jossa merkitykset syntyvät yhteisön kautta, eivät synnynnäisesti. Tutkijat ja tutkittavat jakavat yhteisiä merkityksiä ja piirteitä yhteisön jäseninä, mikä tuo esiin yksilöllisten kokemusten yhteiset piirteet, vaikka jokainen yksilö onkin ainutlaatuinen. (Laine 2010, 29-30).

Myös Kettunen (2021) tuo esille fenomenografisen näkökulman, jossa todellisuutta tutkitaan ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta. Tämä johtaa myös epäsuoraan kuvaukseen kohteena olevasta ilmiöstä, koska kohderyhmä käsittää ilmiön juuri omasta kontekstistaan. Ihmisellä voi olla myös useampi käsitys erilaisista ilmiöistä, jotka voivat lisäksi muuttua ajan ja tilan vaihtuessa. (Kettunen 2021).

Hermeneuttinen ulottuvuus tutkimuksessa tarkoittaa ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa pyritään löytämään sääntöjä oikeille ja väärille tulkinnoille. Tutkijan on kriittisesti arvioitava omia tulkintojaan, pohtien omien kokemustensa ja ennakkokäsitystensä vaikutusta. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä ennakolta määritettyjä teoreettisia viitekehyksiä, koska ne voivat estää pyrkimystä ymmärtää toisen alkuperäistä kokemusmaailmaa. (Laine 2010, 31-35).

### 6.4 Aineiston analyysi

Tutkimusmenetelmien tarkastelun pohjalta ja pitäen narratiivisuus kokonaisuuden kannalta vahvasti mukana, pystytään aloittamaan aineiston varsinainen analyysi. Kalaja (2011, 121)

tuota esille, että narratiiveja on mahdollista käyttää tutkimuksissa löytämään vastauksia monenlaisiin tutkimuskysymyksiin. Toisaalta Kalaja (2011, 121) huomauttaa, että narratiivit on aina tuotettu juuri siinä tietyssä hetkessä ja näin tutkijan tulisi huomioida niistä esimerkiksi eri tasoja sekä mahdollisesti sellaisiakin asioita, joita narratiiveissa *ei* sanota. Tämän tyyppiset huomiot ja tulkinnat näkyvät erityisesti tutkimuksen pohdintaosiossa.

Kun haastattelut ja niiden litterointi oli tehty, seuraava vaihe oli lukea aineisto läpi moneen kertaan, jotta siitä sai hyvän kokonais käsityksen. Erityisesti oppilaan vastauksista oli tärkeää koota tämän jälkeen yhtenäinen aikajana ja kertomus, tiivistää myös kaikista haastatteluista tutkimuksen kannalta olennainen sisältö. Tämän jälkeen pyritään etsimään esille tulevia teemoja, joiden pohjalta tutkimuksen analyysia on mielekkäämpää lähteä rakentamaan. Kuten todettu aiemmin, tematisointi hyödyttää tutkimuksen analysointia myös sillä, että tutkimusongelma nousee esille (Eskola 2010, 193). Tässä kohtaa voidaan käyttää myös soveltuvia sitaatteja litteroinneista (Eskola 2010, 193).

Teemat jaettiin analysointivaiheessa kolmeen yläkategoriaan: monikielinen arki, yksilö oppijana yhteisössä sekä hyvä oppilas vs. haasteet oppimispolulla. Nämä kolme pääteemaa hahmottuivat narratiivien pohjalta selkeimmiksi kokonaisuuksiksi. Monikielisen arki jaettiin vielä teemoihin suomen kieli, arabian kieli, vieraat kielet, paikkasidonnainen kielen käyttö, kielimieltymykset sekä minä kielen käyttäjänä. Yhteisöinä eroteltiin toisesta yläkategoriasta koti, koulu ja vapaa-aika. Lisäksi viimeisessä kategoriassa eroteltiin omiin teemoihinsa hyvän oppilaan narratiivit sekä toiseksi oppimispolulla esiintyneet haasteet.

## 6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kun tutkitaan yksilöön kohdistuvia tapahtumia ja hänen elämäänsä liittyviä kokemuksia, voi olla haasteellista tuoda nämä kokemukset mahdollisimman autenttisesti esille. Vaikka tutkimuksen kohteena ollut oppilas kertoo, miltä joku tapahtuma on tuntunut, en voi silti henkilökohtaisesti sitä täysin ymmärtää. Olen pyrkinyt kuitenkin tuomaan nämä kokemukset ja tuntemukset haastateltavien esittämällä tavalla esille parhaani mukaan ymmärtäen kuitenkin omien kokemusteni ja ennako-oletuksieni vaikuttavan lopputulokseen.

Esimerkiksi ennako-oletukseni monikielisten oppilaiden vaikeuksista koulussa tai päinvastoin koulun helppouden olen pyrkinyt huomioimaan tulkitessa haastateltavien vastauksia. Ennako-oletuksia on kertynyt itselleni koulumaailmasta ja tapaamistani

oppilaista, koska olen toiminut kielten opettajana tutkimuksen valmistuessa jo noin yhdeksän vuotta. Pyrin tuomaan esille mahdollisimman tarkasti kaikki vaiheet tutkimuksessani, miten olen päätenyt esittämiini johtopäätöksiin.

## 6.6 Eettiset kysymykset

Tutkittaessa yksilön omaan elämään liittyviä henkilökohtaisia asioita, on ollut tärkeää huomioida myös eettiset kysymykset. Nämä ovat olleet esillä tutkimuskohdetta valittaessa, haastatteluja tehdessä sekä tutkimuksen tuloksia kirjoittaessa. Haastateltavia ei ole painostettu vastaamaan kysymyksiin, erityisesti alaikäisen oppilaan kohdalla tähän kiinnitettiin huomiota. Haastattelun alkuun on myös kerrottu, että haastattelun saa missä vaiheessa tahansa lopettaa tai keskeyttää kertomatta syytä.

Jokainen tutkimukseen haastateltu henkilö on antanut tutkimusluvan tätä työtä varten. Haastatteluja litteroidessa on paikkakunta ja muut henkilötiedot poistettu yksityisyyden ja vaitiolovelvollisuuden säilyttämiseksi eikä tallennettuja haastatteluja ole kuunnellut kukaan ulkopuolinen taho. Toisin sanoen henkilötietoja käsiteltäessä on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita liittyen tietojen säilyttämiseen ja julkaisemiseen. Haastatteluaineisto on tallennettu laitteelleni salasanan taakse siihen saakka, että tutkimus valmistuu.

Tutkimuksen tuloksia raportoidaan tässä pro gradu -tutkielmassa, jossa tuodaan esille myös haastateltujen osallistujien suoria lainauksia. Näissä lainauksissa haastateltavat eivät esiinny omilla nimillään ja niistä on poistettu kaikki heistä tunnistettavat tiedot. Tutkimuseettinen neuvottelukunnan (2012, 6) ohjeessa edellytys tutkimuksen eettiselle luotettavuudelle ja hyväksyttävyydelle on, että tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Mainitsemieni kohtien valossa olen mielestäni toteuttanut tätä hyvää tieteellistä käytäntöä.

## 7 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan haastatteluista nousseiden teemojen mukaan ja pohditaan sitä kautta oppilaan monikielisyyttä ja kielten oppimisen prosessia. Esille nousseiden teemojen kautta pystytään myös hakemaan vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Seuraavassa on kuvaus oppilaan kielipolusta haastatteluajankohtaan mennessä.

Ajankohta	Tapahtuma	Huomioita
- 2015	Elämää kotimaassa	Kävi koulua, englantia oppi jo vähän, kotikieli arabia
Joulukuu 2015	Saapuminen Suomeen	Isä oli opettanut jo muutamia sanoja
Helmikuu 2016	Valmistava opetus alkaa	Nopeasti Suomeen tulon jälkeen, pieni ryhmä, tilojen puutteen vuoksi omassa pienessä yksikössään
2017	Luokkaan integrointi	Alkoi kokeilulla, mutta pystyttiin nopeasti siirtämään luokkaan pysyvästi
2017	Englannin opetus alkoi	Tuntui helpolta
2020	Ruotsin opetus alkoi	Helppoa, mutta sekoittuu välillä englannin kanssa
Tulevaisuus		Korkeat tavoitteet ammatinvalinnan kohdalla (lääkäri, tutkija), haluaa oppia lisää kieliä

### 7.1 Monikielinen arki

Nuoresta iästään huolimatta tutkimuksen kohteena oleva oppilas on oppinut jo montaa kieltä ja hän on kasvanut monikieliseen ympäristöön. Kotikielenä puhutaan arabiaa, kavereiden kesken ja koulussa suomea, ruotsin opiskelu on haastatteluhetkellä alkuvaiheessa sekä jonkin verran käyttöä ruotsinkielisellä alueella olevien serkkujen kanssa, englantia on

oppittu koulussa mutta sen käyttöä on myös koulun ulkopuolella. Jotta hahmotetaan oppilaan monikielistä arkea, jaetaan ja kohdistetaan näkökulma seuraavissa kappaleissa erikseen suomen kieleen, arabian kieleen, vieraisiin kieliin, paikkasidonnaiseen kielen käyttöön, oppilaan kielimieltymyksiin sekä häneen itseensä kielenkäyttäjänä.

### **7.1.1 Suomen kieli**

Suomen kielen oppimisen oppilas koki aluksi vaikeaksi ja esimerkiksi monet säännöt tuntuivat vaikeilta. Lisäksi kun hän tottui alkuvaiheessa puhumaan puhekieltä, tuotti kirjakielellä kirjoittaminen jonkin verran hankaluuksia. Kun oppiminen eteni vauhdilla, tuli oppilaan elämässä vaihe, jossa hän osasi jo paremmin suomea kuin vanhempansa. (Isä oli muuttanut Suomeen hieman ennen muuta perhettä, joten häntä lukuun ottamatta kaikilla oli suomen kielen oppimiseen samanaikaiset lähtökohdat.) Silloin oppilas alkoi jo toimimaan perheelle välillä “tulkkina” ja kertoi vanhempien kysyessä heille sanojen merkityksiä. Tässä monikielisyys on tuonut oppilaalle myös selviytymiskeinoja, joilla hän myös tukee muiden kielenkäyttöä (ja oppimista). Oppilaan monikielinen toiminta on ollut vahvasti läsnä jo nuoresta iästä saakka.

Suomeen tultua oppilas siis aloitti valmistavan opetuksen, jossa hän opettajan mukaan eteni suomen kielen oppimisessa suhteellisen nopeasti. Valmistavan opetuksen luokassa oli oppilaita erikielisistä taustoista, jonka pohjalta oppilaan mielestä oli helppo aloittaa suomen kielen puhuminen. Opettaja antoi oppilaille myös haasteita, jossa oppilaiden piti yrittää puhua suomea koulussa, tai välttää oman äidinkielen puhumista, ja tästä haasteesta oli mahdollista saada jokin pieni palkinto. Palkinto oli motivoinut oppilasta yrittämään suomen kielen puhumista vielä lisää. Vastaanottokeskuksessa asuessa oppilas yritti myös puhua toimiston henkilöiden kanssa suomea, vaikka muuten vapaa-ajalla hän ei siihen aikaan kertonut opetelleensa suomen kieltä.

Oppilaan integroiduttua valmistavasta opetuksesta perusopetuksen luokkaan, joka tässä tapauksessa oli kolmas luokka, käytti hän helpotettua kirjaa (suomi toisena kielenä), mutta neljännestä luokasta eteenpäin tästäkin luovuttiin. Kuten valmistavan opetuksen opettaja huomasi, oli suomen kielen oppiminen tämän oppilaan kohdalla nopeaa ja sen oppimiseen oli opettajan näkemyksen mukaan kova halu. Hän kertoo oppilaan olleen poikkeuksellinen. Neljännellä luokalla myös alkoi oppilaasta itsestäänkin tuntumaan siltä,

että osaa suomea. Koulusta saatu stipendi vahvisti oppilaan tunnetta siitä, että osaa suomen kieltä ja on ollut hyvä oppilas.

Vapaa-ajalla suomen kielen opettelemista tapahtui muun toiminnan ohella.

*“ku me mentii leikkii niin se oli niinku jollain oli muu äidinkieli nii sit oli pakko keskustella sille suomen kielellä (---) niin ja sitte se autto vähä siinä”*

Oppilas mainitsee tässä, että kyseisessä tilanteessa oli pakko keskustella suomeksi, mutta ymmärtää sen auttaneen suomen kielen oppimisessa.

### **7.1.2 Arabian kieli**

Oppilaan ensikieli on ollut arabia ja hän käyttää (tutkimuksen tekemisen ajankohtana) arabiaa myös kotikielenä. Arabia nousee haastattelussa jonkin verran esille kun puhutaan kielten käytöstä ja kielten sekoittumisesta. Arabia ja suomi eivät oppilaan mielestä sekoitu keskenään, koska ne ovat niin erilaisia. Mutta erityisesti oppilaan arvostus arabian kieltä kohtaan näkyy hänen narratiiveissaan. Kun oppilaalta kysyttiin, että jos hän saisi päättää, millä kielellä hän haluaisi hänelle puhuttavan jos saisi valita, on ensimmäinen vastaus arabian kieli. Toisaalta vielä miettiessään, hän vaihtaa vastauksen suomen kieleen. Samassa hän tuo kuitenkin esille, että hänen mielestään suurin osa maailmaa osaa arabiaa, ja myös tätä kautta hän näkee arabian tärkeänä kielenä.

Kuten Vaarala ym. (2016, 21-22) tuovat esille, eri ihmisten kielelliset biografiat voivat olla monimuotoisia ja heidän erilaiset resurssinsa muodostavat oman repertuaarinsa, joka muokkautuu ja kasvaa riippuen eri ympäristöistä ja vuorovaikutustilanteista. Tutkimuksen oppilas onkin synnyinmaassaan kasvanut yhdenlaisen repertuaarin ympäröimänä, kun taas maasta toiseen muutto on tuonut uudenlaisen ympäristön ja uusia vuorovaikutustilanteita, jossa hänen kielellinen biografiansa on muokkautunut ja kasvanut. Ennen muuttoa ei suomen kielellä ollut paikkaa hänen repertuaarissaan, mutta haastatteluhetkellä se oli jo kasvanut isoksi osaksi sitä.

### **7.1.3 Vieraat kielet**

Oppilaan mielestä suomen kielen oppiminen auttoi osaltaan muiden kielten oppimista, tai vähintäänkin muiden kielten oppiminen suomen kielen jälkeen tuntui helpolta.



*“sit ku opettelin suomi nii se on aika vaikee sit sitä ku osaa nii sit on helppo opetella muita kieliä”*

Monikielisyyden merkitys uuden oppimisessa korostuu, vaikka hän toteaaakin, ettei arabian kieli ole hänen mielestään helpottanut tai vaikeuttanut muiden kielten oppimista. Tosin uuden kielen opetteluun kohdalla täytyi ensin totutella eri kirjoitussuuntaan sekä sanajärjestykseen.

Englannin kielen oppimisen kohdalla oppilasta jännitti uuden kielen oppiminen Suomessa. Kotimaassaan hän oli oppinut noin vuoden englantia, jolloin alun oppiminen, esimerkiksi sanatasolla, tuntuikin helpolta. Nyt kuudennella luokalla hän osaa jo arvioida omaa kehitystään englannin opiskelun alkaessa, huomaten miten sanatasolla alkoi kehittymään pikku hiljaa.

*“nii sit se sanat oli sillee aika helppoja mun mielestä ja sit siihen pikkuhiljaa rupesin kehittyä”*

Englannin ja suomen kielen oppimisen kautta oppilas kertoi pystyvänsä päättämään ruotsin kielen sanoja, eli kielitietoinen ajattelu oli jo mukana tässä vaiheessa sekä monikielisyyden tai useamman kielen osaamisen edut olivat näkyvissä. Toisaalta vastakkaisesta näkökulmasta osa sanoista meni englanninkielisten sanojen kanssa sekaisin. Lisäksi oppilaan mukaan osa ruotsin kieliopillisista sisällöistä tuntui aluksi vaikeilta ulkoa opettelemisen takia. Koulun antaman tuen lisäksi oppilaan serkut asuvat ruotsinkielisellä paikkakunnalla ja ovat auttaneet ruotsin kielen oppimisessa selittämällä esimerkiksi joitakin sanoja.

#### **7.1.4 Paikkasidonnainen kielen käyttö**

Monikielisyyden kannalta oppilaan kielten käyttö on hyvin paikka- ja tilannesidonnaista. Esimerkiksi hän kokee, että suomen kieli liittyy vahvasti kouluun ja kavereihin. Sen sijaan kotona arabian kieli on pääsääntöisesti käytössä. Oppilaan kertomuksen mukaan kuudennella luokalla ajatuksetkin alkoivat olla suomen kielellä, eikä arabiaksi, eli oppilaan kotikielellä.

*O: esim vaikka jos mä puhun suomea sit ku mä osaan niinku aika paljon suomen kieliä niin sit mun ei tarvi niinku niitä tulkita mieles mitä ne tarkoittaa omalla kielellä*

*H: joo*

*O: et se vähä niinku sen huomaa vähä niinku mä ymmärrän sen sanan vaikka mä en tulkitse sitä*

*H: joo*

*O: vaikka joku joku ruotsi tai enkku niin sit mun pitää niitä tulkita mieles*

Tulkitseminen ymmärretään tässä kieleltä toiselle kääntämiseksi.

Paikkasidonaisuudesta hän huomaa, että oppilas on mieltänyt tietyt kielet tietyissä paikoissa käytettäväksi. Kuten jo aikaisemmin mainittiin, kotona kieli on arabia ja koulussa sekä kavereiden kesken suomi.

*“mä en oikein tiää mutta mulla on semmonen niinku semmonen öö luonne että jos mä meen siihen paikkaan missä puhutaan suomea niin sit mä öö sit mun aivot niinku automaattisesti alkaa puhuu sillee suomee sit se unohtaa sen arabian*

*H: joo*

*O: että jos joku tulee vaikka mun koulussa tai tai ei mun tulee kysyy jossain koulussa niin sit puhuu mun kaa arabiaa niin mä sit jotenki outo tunne ku tottunu suomee tässä paikassa”*

Oppilas kuvailee tässä itse paikkasidonnaista kielenkäyttöä luonteenpiirteeksi. Kuitenkin on hyvin tavallista, että monikielinen henkilö toimii eri kielillä eri tilanteissa (Vaarala ym. 2016, 23).

Kielet voivat joskus myös sekoittua ja oppilas kertookin joskus vastanneensa suomeksi kotona vaikka vanhemmat ovat kysyneet häneltä jotain arabiaksi. Esimerkiksi kun hän ensin koulussa puhuu suomea ja menee sen jälkeen vielä viettämään aikaa kaverin kanssa niin kotiin tullessa kielen vaihtaminen saattaa tuntua oudolta. Tässä kohtaa oppilas toteaa, että *“tuntuu oudolta puhua omaa kieltä”*. Monikielisenä yksilönä hän kuitenkin viittaa arabiaan omana kielenään. Silti heti kun joku puhuu hänelle suomea, hän toteaa vastaavansa siihen heti suomeksi. Monikielisen maahanmuuttajan identiteetti ei siis ole yhtenäinen, vaan se saattaa vaihdella erityisesti kielikäyttäytymisen osalta eri ryhmien välillä (Lüdi 2018, 44). Ensikielen näkeminen niin sanotusti omana kielenä on kuitenkin yksi osa hänen identiteettiään.

Kuten aikaisemmin tuotiin ilmi, oppilasta pyydettyäessä pohtimaan, mitä kieltä hän käyttäisi mieluiten jos saisi valita, pohdinta pyöri vahvasti arabian ja suomen kielen välillä. Vastaus ei myöskään pohjautu pelkästään hänen omaan mieltymykseensä, vaan hän tarkastelee ensin kielenkäyttäjien määrän pohjalta asiaa. Kuitenkin lopuksi päättyy suomen kieleen.

*“mmm no arabiaa (---) ku suurin osa maailmasta niin se osaa arabiaa””joten itekin vois jutella tai no emmä tiää suomi suomi”*

Oppilaan mielipide pohjautuu tässä niin hänen näkemäänsä faktatietoon kuin siihen, miltä hänestä itsestään tuntuu, koska suomi taas on maailmassa hyvin vähän käytetty kieli ja silti hän päättyy lopulta suomen kielen valitsemiseen.

### 7.1.5 Kielimieltymykset

Mieluiten käytettävästä kielestä siirryttäessä pohtimaan oppilaan mielestä arvokkainta kieltä, alkaa hän pohtimaan sitä vahvasti tulevan ammattinsa pohjalta. Jos hänestä tulee tutkija (*“ku mä osaan niin hyvin matikkaa ja sillei”*) ja jos matkustaisi paljon niin *“enkku hyödyttäisi aika paljon”*. Tutkijana saattaisi omasta mielestään myös matkustaa paljon, jolloin kielitaidosta olisi hyötyä. Jos hänestä tulee lääkäri niin kokee hyväksi sen, että pystyisi vastaamaan potilaille heidän omalla kielellään. Hänellä on vahvasti mielessä siis se, mistä hän hyötyisi elämässään eniten, eli hänellä on vahva näkemys tavoiteidentiteetistään. Oppilas kokee myös, että kielten opettelu riippuu siitä, missä tulee tulevaisuudessa olemaan. Kuten Ushioda (2008, 22) huomautti, hyvillä kielenoppijoilla löytyy myös ulkoista motivaatiota, tässä tapauksessa lisäresurssien saaminen tulevaisuutta ajatellen. Oppilas osaa nähdä kielen resurssina tulevaisuuden työn kannalta, joka lisää motivaatiota opiskeluun.

Yleisesti vieraiden kielten opetteluun tai opiskeluun liittyen hän näkee, että ns. yleisimpiä kieliä olisi hyvä opiskella. Sekä näkee hyödyn yleisesti kielten opiskelussa, esimerkiksi (kielitietoisesta/monikielisyysnäkökulmasta) niin, että pystyy yhden kielen kautta päättelemään toisen kielen sisältöjä.

*O: öö joo siis sanotaan mun maasta niin se on aika helppoo sillee ei siitä tarvi opetella ku se arabia siinä itäaasiassa niin kaikki osaa sillee arabiaa mut eri murteella*

*H: joo*

*O: sit meillä on irakilaismurre ja sit siellä on syyrialaismurre ja vaikka sille se egypti niin se on afrikassa niin me silti niinku ymmärretään mitä ja sit nekin ymmärtää*

*H: joo*

*O: mut sit täällä suomessa nii öö esim vaikka joku viro tai ruotsi ja kaikki niinku tanska ja saksa niin se olis ihan hyvä opetella jos käy siellä matkustamassa*

*H: mmm eli tavallaan*

*O: eli kannattaa tavallaan opetella niitä yleisimpiä kieliä*

*H: joo niin sä oot sitä mieltä mm no mitä sä aattelet että onks sulle niinkun vastaisuuden varalta niin onko sulle ollu hyötyä näistä kielten opiskeluista*

*O: mm no joo jonkun verran*

*H: jonkun verran*

*O: ku mä osaan niinku öö monta sanaa niin sitten on helppo niinku arvata muita sanoja kun mä osaan sen sanan niin sit mä tiän että se on niinku semmonen sit jotku sanat on melkei niinku ihan samanlaisia*

Viitaten yleisimpiin kieliin, oppilas haluaa opetella vielä muitakin kieliä: vahvistaa englantia ja olisi kiva opiskella esimerkiksi espanjaa ja italiaa tai saksaa. Voidaan päätellä siis, että yleisimmät kielet näkyvät jokseenkin eurooppalaisesta näkökulmasta (espanja, italia,

saksa). Oppilas osaa myös pohtia sitä, että haluaa mieluummin opetella ensin yhden kielen kunnolla, ettei vähän opetellut kielet sekoittuisi toisiinsa. Hänen kielitietoinen ajattelunsa kuitenkin on jo selkeyttännyt, että englantia ja ruotsia saattavat sekoittua, mutta esimerkiksi suomi ja arabia eivät, koska ne ovat niin erilaisia kieliä toisiinsa verrattuna.

*“usein ku mä opettelen jotain kieltä niin mua aika paljon kiinnostaa siitä kielestä”*

Kielimieltymysten lisäksi on siis havaittavissa oppilaan oma kiinnostus kieliin. Hän tuo tämän sitaatin kautta esille kuinka hän oppimisen kautta kiinnostuu kielestä.

### 7.1.6 Minä kielen käyttäjänä

Keskusteltaessa siitä, millainen oppilas kokee olevansa eri kielten käyttäjänä, oppilas tuo esille kuinka hänen on aina ollut helppo oppia uusia kieliä. Hänen mielestään uudet sanat esimerkiksi jäävät helposti mieleen. Hän myös tuo esille sen, että mielellään harjoittelee kieliä aina kun on mahdollisuus siihen ja ottaa esimerkiksi tilanteen, jossa hän on halunnut tehdä vapaaehtoisen englannin kokeen.

Itseenä kielenkäyttäjänä hän kuvailee eri kielten kanssa erilaiseksi, kun kysytään vertailevasti suomen, englannin, arabian ja ruotsin kielistä. Seuraavassa katkelmassa sana tulkinta ymmärretään tulkkaamisena tai (kielen) kääntämisenä.

*O: öö joo koska sillee niinku ne on kaikki erilaisia kieliä sitte joskus jossain kieles on iha eri säännöt (- - -) kannattaa niinku mieltää että miten käyttää niitä kieliä*

*H: mm*

*O: esim vaikka jos mä puhun suomea sit ku mä osaan niinku aika paljon suomen kieliä niin sit mun ei tarvi niinku niitä tulkita mieles mitä ne tarkoittaa omalla kielellä*

*H: joo*

*O: et se vähä niinku sen huomaa vähä niinku mä ymmärrän sen sanan vaikka mä en tulkitse sitä*

*H: joo*

*O: vaikka joku joku ruotsi tai enkku niin sit mun pitää niitä tulkita mieles*

*H: joo*

*O: sit mä voin niitä niinku sit mä voin niitä käyttää*

Kysyttäessä siitä, millä kielellä oppilas ajattelee kun hän lukee esimerkiksi englannin tai ruotsinkielistä tekstiä hän kertoo ajattelun suomen kielellä ajattelun alkaneen kuudennella luokalla. Tätä ennen hän oli ajatellut vain kotikielellä eli arabiaksi. Lisäksi joskus kotiin tullessa hän kertoo, että vanhempien juttellessa hänelle arabiaksi, hän ei joskus muista sanaa heti arabiaksi vaan sanoo sen suomeksi.

## 7.2 Yksilö oppijana yhteisössä

Oppilas toimii yksilönä erilaisissa ryhmissä ja yhteisöissä, joissa jokaisessa hän käyttää yhtä tai useampaa kieltä ja oppii uutta. Jokaisesta ryhmästä ja yhteisöstä tulee myös vaikutteita, jotka näkyvät oppilaan kohdalla siinä, miten hän esimerkiksi oppii ja motivoituu oppimaan, millaisena opiskelutottumukset näkyvät hänelle, millainen asenne on kaikenlaiseen oppimiseen. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan tuloksia näissä eri yhteisöissä eli kodin, koulun ja vapaa-ajan kannalta sekä oppijan näkökulmasta myös haasteiden kannalta.

### 7.2.1 Koti ja vapaa-aika

Kotiympäristössä vanhemmat ovat tuoneet esille esimerkiksi, että on hyvä asia jos osaa montaa kieltä. Lisäksi vanhempien mielestä lasten on helpompi oppia kieliä.

*“ku ne (vanhemmat) tuntee aikuisia ketkä osaa montaa kieltä sit se näkee sillee että ne on niinku aika fiksuja”*

Kielten osaaminen on kotona rinnastettu fiksuuteen, joka vaikuttaa oppilaaseen myös myönteisenä asenteena kielten oppimista kohtaan. Vanhempia haastatellessa isä kertoo olevansa sitä mieltä, että on hyvä kun puhutaan montaa kieltä ja korostaa vielä englannin osaamisen merkitystä maailmassa, koska *“koko maailma puhuu englannin kieli”*. Vanhemmat vielä vertailevat englannin ja suomen kielen osaamista keskenään. Englannin kielen osaamisen tärkeyttä korostetaan, koska sitä voi käyttää ympäri maailmaa, mutta suomea käytetään vain Suomessa.

Haastattelussa käy ilmi, että vanhemmat myös puhuvat kotona monen kielen osaamisesta ja sen tärkeydestä. Kielet on heille tärkeä asia *“koska aikuisena pitää oppii sanoja uusia sanoja”*. Myös englannin kielen opettaja huomasi kodin kannustavan ilmapiirin ja sen, että kotona asenne kouluun oli arvostava

Vapaa-ajalla puhuttiin kavereiden kanssa suomea, muun muassa silloin kun leikkivät yhdessä. Vastaanottokeskuksessa asuessa oppilaan kotona kävi suomenkielisiä henkilöitä ns. toimistolta, joiden kanssa oppilas yritti puhua suomea. Vapaa-ajalla puhekielisen suomen oppiminen on myös edennyt.

### **7.2.2 Koulu**

Oppilas siirtyi valmistavasta opetuksesta ilmeisen vaivattomasti yleisen opetuksen luokkaan. Oppilas kävi tutustumassa yleisen opetuksen luokkaan, kolmas luokka, ja heti seuraavana päivänä hän aloitti luokassa täysiaikaisesti. Hänellä oli halu oppia suomen kieltä ja hän myös käytti sitä koulussa. Oppilas tuo itse esille sen, että hänellä oli hyvä muisti, jonka ansiosta oppiminen eteni nopeasti. Kolmannella luokalla oppilas käytti vielä s2-kirjoja, mutta neljänneltä luokalta eteenpäin hän siirtyi käyttämään luokan kanssa samoja kirjoja. Eteneminen helpotetuista kirjoista oli siis suhteellisen nopeaa.

Koulussa käyttökieli oli suomi ja luokkakavereiden kesken sekä opettajien kanssa hän puhui myös suomea. Koulu on omalta osaltaan antanut myös kannustusta ja antanut esimerkiksi stipendin antamisen kautta vahvistusta oppilaan taidoista. Opettajien sekä oppilaan kertomusten perusteella voidaan nähdä, että vaikka oppilas ei kovin paljon tuonut itseään koulussa esille, sai hän silti hyvää palautetta osaamisestaan (sekä käyttäytymisestään). Oppilas myös kertoi, ettei itse kysellyt onko hän hyvä vaan mieluummin odotti positiivista palautetta rauhassa.

Kuten Lintu ja Kinossalo (2017, 4-5) huomauttavat, kun oppilasta kohdellaan yksilönä ja kouluyhteisön jäsenenä, hänelle luodaan mahdollisuuksia oppia uutta ja rakentaa omaa identiteettiään. Näiden tutkimuksessa esillä olevien narratiivien pohjalta on nähtävä, että kohteena olevaa oppilasta on kohdeltu vähintäänkin hyvin kouluyhteisön jäsenenä, hän on löytänyt paikkansa luokasta ja koko koulusta. Mutta myös yksilönä kohteleva on onnistunut, koska häntä ei nähdä pelkästään esimerkiksi maahanmuuttajaoppilana vaan yhtenä erillisenä oppijana, jolla on omat taidot ja tarpeet.

### **7.3 Hyvä oppilas vs. haasteet oppimispolulla**

Tämän tapaustutkimuksen kohteena olevan oppilaan kohdalla on näiden narratiivien kohdalla käynyt jo ilmi, että hän on ollut ns. hyvä oppilas. Seuraavassa tarkastellaan tarkemmin hyvä oppilas -teeman alle lukeutuvia narratiiveja sekä käsitellään esille tulleita haasteita kyseisen oppilaan oppimispolulla.

### 7.3.1 Hyvä oppilas

Kaikissa haastatteluissa kävi ilmi, että tutkimuksen kohdetta pidetään hyvänä oppilaana, joka on hyvin motivoitunut ja ahkera tekemään töitä oppimisensa eteen. Kaikkien opettajien haastatteluissa nousi esiin hyvän oppilaan maininta, ahkera, tekee hommat ja läksyt. Valmistavan opetuksen opettaja mainitsee ns. maahanmuuttajataustaisen oppilaan menestystarinan, jota mielellään muistelee.

*“kyllä tää oppilas oli sit semmonen että sitte ku matka jatku ja aika vei niin hänellä pysy se semmonen valtava valtava semmonen kiitollinen ja semmonen positiivisuus ja todella kova työnteon motivaatio että tänne on tultu ja tämä kieli pitää oppia tämän kulttuuri pitää oppia et semmonen kyllä niinku ehottomasti poikkeuksellinen porukassa”*

Valmistavan opetuksen opettaja kuvailee häntä myös hyvin kiitolliseksi oppilaaksi, joka otti muun muassa läksyt aina kiitollisuudella ja mielenkiinnolla vastaan sekä teki ne huolellisesti.

*“positiivinen sisukkuus ja saatto hassutellaki välisä mutta kyllä se oli niinku semmosta työnteon meininkiä hänellä”*

Englannin kielen opettaja näki myös alusta alkaen, eli kolmannelta luokalta lähtien kun hän alkoi oppilasta opettaa, että oppilaasta näkyi kova motivaatio ja hyvä opiskelutaidot tulivat tunnilla esille. Opettaja vertailee kyseistä oppilasta joihinkin muihin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ja toteaa, että hänellä suomen kielen taitokin oli jo siinä vaiheessa hyvin hallussa ja mainitsee myös laajan sanavaraston. Englannin kielen opettajan mielestä sen ikäiselle lapselle suomen kielen hallinta oli jopa poikkeuksellista. Lisäksi hän huomauttaa, että oppilaalla oli näkemystä kieliopillisistakin asioista, esimerkiksi kykeni huomaamaan, että suomen kielessä jokin asia meni yhdellä tavalla ja sitten taas pystyi vertaamaan sitä englannin kieleen. Oppilas ei opettajan mukaan myöskään pelännyt virheitä vaan pyrki harjoittelemaan esimerkiksi pari- ja ryhmätoissa näistä huolimatta ja englannin ääntäminen oli hallussa.

Ruotsin kielen opettaja näkee hyvän oppilaan ominaisuuksien, kuten ahkeran työskentelyn ja opettelun, lisäksi oppilaassa myös kunnianhimoisuutta. Tämän opettaja näki siinä, että oppilaalla oli halua oppia, mutta hän teki tämän kovin huomaamattomasti ja vaatimattomasti, eli ei tuonut itseään sen isommin tunneilla esille.

Vanhempien näkökulmasta oppilas näyttäytyy myös hyvänä oppilaana. Oppilas hoitaa koulutehtävät kotona itsenäisesti, vanhemmat kertovat olevansa aika ymmärtämättömiä hänen tehtävistään. Vain joskus vanhemmat kyselevät häneltä kirjasta asioita ennen koetta.

Äidin ja isän mielestä oppilaan on helppo oppia uusia kieliä, nopeastikin, ja hän opettaa myös heille joskus suomen kieltä.

Myös oppilas itse tuo esille varovaisesti esille sen, miten hän tietää harjoittelun tuovan tulosta ja tietää pärjäävänsä koulussa hyvin. Tätä näkemystä on vahvistanut koulusta saatu stipendi.

*“kun mä sain sillo stidendin koulussa (---) niin sit se tuntu sillee että mä niinku osasin hyvin suomea sitte” (mistä sai stidendin:) “öö se oli sillee että mä olin niinku öö mä olin kohtelias ja käyttäydyin hyvi ja osasin puhuu suomee hyvin ja pärjäsin aika hyvin koulussa”*

Oppilas tuo esille sen, ettei kysy koulussa, että onko hyvä *“annan niinku mieluummin niinku jonkun sanoo kuin mä kysyn”*. Hän ei siis suoraan hae vahvistusta osaamisestaan muilta vaan ottaa kehu vastaan sitten kun niitä sanotaan. Hänestä on myös tuntunut hyvältä saada hyvä numero jostain kun on harjoitellut niin paljon. Oppilas kertoo myös haluavansa harjoitella, koska se auttaa muistamaan.

Pyydettyessä vertailemaan nykyistä ja aikaisempaa intoa opiskeluun, oppilas sanoo hänellä olevan yhä samanlainen into, ja tuo esille erityisesti oman edistymisen huomaamisesta.

*H: onko (sinulla, kohdistetaan oppilaalle kysymys) sun omasta mielestä sulla samanlainen tavallaa into nyt kun mitä sulla oli sillon ku sä alotit nää kaikki kielet*  
*O: joo sitä tottakai sit aina kun näkyy se edistyminen niin sillee että on edistyny hyvin niin tai enemmän ---*

Stipendi ja muut kehu ovat tuoneet varmistusta edistymiselle. Oppilas on huomannut, miten investoiminen harjoitteluun edistää oppimista ja näin on into kielen opetteluun pysynyt yllä.

### **7.3.2 Haasteet**

Tutkimuskysymyksissä on kahdessa kysymyksessä keskitytty juuri haasteisiin ja siihen, miten oppilas on niistä selvinnyt. Haastattelujen edetessä ja niitä analysoidessa tuli kuitenkin nopeasti selville, että oppilaalla joko ei suoraan näyttäytynyt olevan juurikaan haasteita tai sitten hänen kokemuksensa haasteista ei ollut niin merkittäviä, että hän muistaisi tai purkaisi niitä kyseisessä haastattelussa auki. Oppilas on itse kertonut myös, että oppiminen on ollut helppoa, poislukien joskus suomen kielen oppiminen on ollut haastavaa. Ruotsin kieli tuntui aluksi vaikealta, mutta ensimmäisen puolen vuoden opetteluun jälkeen todistuksessa oli kuitenkin numerona kymmenen. Vaikka siis ruotsi on tuntunut vaikealta, on harjoittelut tuonut tulosta.



Yksi haaste oppilaalla on kielten paikkasidonnaisuuden ja kielten sekoittumisen kanssa. Vaikka paikkasidonnaisuus ei suoraan liity oppimiseen, näyttäytyy se osana monikielisen oppijan kielten sekoittumista.

*O: ja sitte nii sitte sit ku äiti ja iskä kysy multa jotain suomeksi niin mä en sanonu sitä sanaa heti arabiaksi mä sanoin sen suomeks tai ku mä vastasin ne suomeksi*

Kielten sekoittumisesta hän mainitsee englannin ja ruotsin kielen sekoittumisen. Hän mieltää samanlaisten kielten sekoittuvan erityisesti, ei niinkään muut kielet, esimerkiksi suomi ja arabia eivät sekoitu.

*H: mm kyllä öö no ajatteleks sä että onks sulle niinku kielten opettelu mä vielä niinku tavallaan tätä samaa mut se onks se sun mielestä kielten opettelu niinku jos sä mietit niitä kaikkia kieliä niin onks se helppoo vai onks joku asia mikä on niinku hankalaa tai*

*O: noo sit ku sit ku tämä sit ku opettelee jotain niinku muita sääntöjä ja sitte ku menee johonki muualle kieltä opettelee niitä sääntöjä niin sit se on aika vaikeeta ku öö esim vaikka enkku ja ruotsi niin ne kuulostaa melkei ihan samanlaiselta ku sanat melkei samanlaisia niin sit mä oon joskus sekottunu enkku ja ruotsi keskenään*

*H: joo*

*O: sit meiän muut luokkalaisetki on sekottanu*

*H: nii joo niin kyllä sitä käy kaikille*

*O: nii en oo ainut*

*H: mutta sulla ei mee muut kielet sekasi muuta ku*

*O: ei vaan ne mitkä kuulostaa niinku sillei aika läheltä sit ne menee sekasi*

*H: mmm*

*O: vaikka arabia ja suomi nii ne ei mulla varmaan*

Sitaatissa hän myös mainitsee, että muillakin hänen luokkalaisillaan menee englanti ja ruotsi sekaisin, tuoden näin esille, ettei ole asian kanssa yksin ja että näin voi käydä käytännössä kenelle tahansa.

## 8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli narratiivisen tapaustutkimuksen kautta saada käsitys maahanmuuttajataustaisen oppilaan monikielisuudesta ja kielen oppimisesta prosessina. Tutkimuksen kannalta oli myös tärkeä selvittää millaiseksi oppilaan monikielinen kieli-identiteetti on muodostunut ja millainen hänen oppimispolkunsa on ollut. Tutkimukselle on tarvetta, koska maahanmuuttajataustaisia oppilaita on enemmän tutkittu suomen kielen oppimisen tai toisen kielen oppimisen näkökulmasta (esimerkiksi Tarnanen, Rynkänen ja Pöyhönen 2015, Härkönen 2011, Härkäpää 2014, Nikulin 2019, Tarnanen ja Pöyhönen 2011 sekä Tammelin-Laine 2014), ei niinkään vieraan kielen oppimisen tai monikielisen identiteetin kannalta.

Tutkimuksen lähtökohtana on tapaustutkimus, jota lähdetään avaamaan narratiivien kautta. Tämän narratiivisen lähestymistavan mukaisesti haettiin haastattelujen kautta kertomuksia eli narratiiveja, joista löytyisi vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kokonaistarinan muodostuessa oli helppo nähdä, millaisista lähtökohdista tämä monikielinen maahanmuuttaja oli kieli- ja identiteettimatkinsa aloittanut ja millaisiin teemoihin nykytilanne rakentui. Tutkimuskysymykset painottuvat monilta osin millainen-sanalla alkaviin kysymyksiin, jolloin tutkimukseen löytyy enemmänkin kuvailevia vastauksia kuin esimerkiksi tarkkoja tilastoja tai yksittäisiä pieniä faktoja.

Tutkimusta aloittaessa oletus oli, että maahanmuuttajataustaisella oppilaalla voisi olla jonkin verran tai paljonkin vaikeuksia vieraan kielen oppimisessa. Maasta toiseen muuttaminen on jo itsessään niin iso muutos, ja toisille tilanteesta riippuen jopa shokki, joka voi vaikeuttaa sopeutumista uuteen tilanteeseen, joka taas voi vaikeuttaa tai hidastaa kohdekielen sekä vieraan kielen (tai muiden uusien asioiden) oppimista. Toisaalta tunne ahkeran ja motivoituneen oppilaan hyvästä menestyksestä ei ollut vieras. Oli silti yllättävää, kuinka oppilas näyttäytyi hyvinkin suuresti niin sanottuna maailmankansalaisena, jolla oli tarkkoja näkemyksiä siihen, miten hänen elämäänsä tulee kielet ja monikielisyys kuulumaan.

### **Oppilas maailmankansalaisena**

Voitaneen päätellä että vaikka suomen kielen asema maailmankielenä ei ole suuri, on suomen kielestä muodostunut oppilalle tärkeä osa identiteettiä. Hän on elänyt suomenkielisessä yhteisössä jo vuosia ja yhdistää monia elämänsä osa-alueita

suomenkielisiin ympäristöihin. Silti hänen näkemyksensä maailmasta ja siellä käytettävistä kielistä on realistinen sekä osaltaan myös monitahoinen ja hän haluaa nähdä monen kielen osaamisen tärkeyden. Hän ei myöskään asennoitu monen muun nuoren oppijan tavoin siihen, että esimerkiksi pelkällä englannin kielellä voisi pärjätä tässä maailmassa. Päinvastoin hän näkee useamman kielen hyödyn tulevaisuudessa ja aktiivisesti näkee sen, miten uusista kielistä voi vielä hyötyä. Hyödyn kohdalla hän ottaa esille tulevaisuuden ammattinsa ja matkustelun. Oppilas ymmärtää kielten opiskeluun investoimisen olevan tärkeä osa tulevaisuutta (tavoiteidentiteettiäkin), sillä investoiminen opiskeluun merkitsee investoimista identiteettiin (Norton 2013, 51).

Oppilaan narratiiveista ilmenee, että hän käyttää osaa kielistään hyvinkin paikkasidonnaisesti, esimerkiksi arabiaa kotona vanhempien kanssa ja suomea koulussa sekä ystävien kesken. Monikielinen henkilö kuitenkin kykenee toimimaan eri kielillä eri tilanteissa (Vaarala ym. 2016, 23). Monikielisyys voidaan tämänkin oppilaan kohdalla nähdä Vaaralan ym. (2016, 20) esittämänä taitona, jossa hän pystyy käyttämään useita kieliä ja vaihdella niiden välillä sujuvasti tilannesidonnaisesti. Koodinvaihtoa tapahtuu, joka on monikielisille täysin normaalia (Vaarala ym. 2016, 20), mutta oppilas on tästä tietoinen ja hän osaa itse jo analysoida näitä koodinvaihtotapahtumia sekä tilannesidonnaisia kielen käyttäjiä.

Kielikasvatuksen tavoitteena Suomessa on rohkeus käyttää vähäistäkin kielitaitoa (Lintu ja Kinossalo 2017, 4). Alun vaikeuksista huolimatta oppilas käytti silti kohdekieltä (tässä tapauksessa suomea) ja alkoi varhaisessa vaiheessa toimia tulkkajana vanhempiensa apuna. Tässä voidaankin huomata, että oppilas jo hyvin nuorena tiedosti kielen merkityksiä, ja miten kieltä osaamalla on mahdollista vaikuttaa ympäristöön.

Tämän oppilaan elinympäristö on tutkimusta tehtäessä vielä suhteellisen lähelle ulottuva, mutta on selvää, että hänelle maailma on jo avautunut usean kielen osaamisen myötä. Hän elää jo nuorena hyvin monikielistä elämää. Lisäksi hän näkee tulevaisuuden kannalta tulevansa olemaan entistä monikielisempi ja arvottaa uudet kielet korkealle tärkeysjärjestyksessä.

On hankala osoittaa vain yhtä asiaa, joka on johtanut tällaiseen maailmankansalaiseen persoonaan. Yhtäältä on selvää, että lähtö omasta synnyinmaasta ja sopeutuminen uuteen maahan sekä kulttuuriin on väistämättä vaikuttanut oppilaan näkemyksiin kielistä ja niiden paikasta maailmassa. Toisaalta ei ole itsestäänselvyys, että maahanmuuttajataustaisesta henkilöstä kasvaa (positiivisen) maailmankansalaisen identiteetin omaava yksilö. Oppilaan lähiympäristö on kuitenkin osoittanut oppilasta tietyissä määrin maailmankansalaisen

suuntaan. Vanhemmat pitävät kielten oppimista tärkeänä ja kannustavat oppilasta oppimaan lisää. Opettajat ovat omalla kannustuksellaan ja yhteistyöllään oppilaan kanssa vieneet näitä näkemyksiä myös eteenpäin. Silti iso osa syistä tuntuu lähtevän oppilaasta itsestään, vaikka ympäristöllä on väistämättä ollut osansa. Tämän oppilaan halu oppia uutta ja halu oppia kieliä on jo osa hänen identiteettiään ja hänellä on vahva tavoiteidentiteetti kun puhutaan kielten oppimisesta.

### **Oppilas tavoiteidentiteetissään**

Koulu ympäristönä ja yhteisönä on mahdollistanut oppilaalle paljon hyvää oppimisen kannalta. Tämä yhteisö on mahdollistanut oman identiteetin rakentamista ja uusien taitojen oppimista yksilönä (Lintu ja Kinossalo 2017, 4-5). On silti huomioitava, miten oppilaan monikielisen oppimisen tukena ovat olleet persoonalliset sekä kotiin ja kasvatukseen liittyvät aspektit. Vastakkaisena näkökulmana on se, miten monikielisyys taas on tukenut vieraan kielen oppimista. Oppilas on ollut monikielisenä oppilaana hyvin avoin uudelle ja hänen mielenkiintonsa uutta kohtaan näkyy tutkimuksen narratiiveissa. Negatiivisia huomioita ei löydy lähes lainkaan hänen kertomuksissaan.

Oppilas osaa nähdä kielen resurssina tulevaisuuden työn kannalta, joka lisännee motivaatiota opiskeluun. Hän haluaa investoida uuteen kieleen, jonka kautta hän tavoittelee suurempaa “symbolisten ja aineistollisten resurssien valikoimaa” (Norton 2013, 50-51). Kuten Norton (2013, 50-51) tuo esille, oppijat (tai tässä tapauksessa oppija) odottavat sijoitukselleen tuottoa, joka mahdollistaa pääsyn uusiin, ennen saavuttamattomassa oleviin, resursseihin.

Kuten aikaisemmin tutkimuksessa on mainittu, investoinnin ja identiteetin suhde on tärkeä, ne kulkevat yhdessä, ja identiteetti on se, joka rakentaa yhteyden kielen oppijan ja yhteiskunnan välille (Darvin ja Norton (2021, 30). Tämän kautta on selvää, että maahanmuuttajaoppilaamme on rakentanut monikielisenä ja eri kielten oppijana erilaisia yhteyksiä yhteiskuntaan. Yhdestä suunnasta löytyy yhteys arabian kielen kautta identiteettiin, jossa synnyinmaan kieli ja kulttuuri ovat vahvasti mukana. Toisesta suunnasta on yhteys uuden kotimaan kieleen ja kulttuuriin, jossa elää yhteys nykyisiin yhteiskunnallisiin konteksteihin, kuten kouluun ja ystäväpiireihin. Vieraiden kielen oppijana yhteys identiteettiin ei liene vielä yhtä vahva kuin kaksi edellistä, mutta nekin ovat jo rakentumassa.

Darvin ja Norton (2021, 31) esittävät, että investointi kuvaa oppijan roolia sosiaalisessa maailmassa ja hänen tarvettaan puolustaa identiteettiään. Investointi kuvaa myös

jännitettä yksilön toimijuuden ja sosiaalisten rakenteiden välillä (Darvin ja Norton 2021, 31). Tällaista jännitettä ei kuitenkaan tule oppilaan narratiiveista esille. Vaikka haastatteluissa keskityttiin enemmän juuri kieliin liittyviin kysymyksiin, ei jännitteitä voinut tulkita oppilaan vastauksista. Enemminkin oppilasta ympäröivät sosiaaliset rakenteet tukivat yksilön toimijuutta juuri niissä hänen tavoittelemisissaan asioissa. Oppilaan tavoiteidentiteetti rakentui hänen tulevaisuuden näkymiin, mutta myös siihen, millaisena hän näki nykyisen tilanteensa. Nykyisten kielten ylläpitäminen vaikutti uusien kielten ohella yhtä tärkeältä.

## **Lopuksi**

Tutkimus on rajoittunut tietysti siinä mielessä, että se on vain tapaustutkimus, jossa nähdään yhden oppijan kokonaisuus ja se, miten hänen polkunsu kielenoppijan on mennyt. Toisaalta tämä on jokaisen tapaustutkimuksen haaste. Lisäksi rajoitusta tuo se, että tilannetta tarkastellaan vain yhdessä pienessä hetkessä oppilaan elämän kohdalla, seurantakysely tai -haastattelu toisi lisätietoa siitä, kuinka esimerkiksi teini-ikä tuo tämän oppilaan kohdalla muutoksia tai haasteita tilanteeseen. Ruotsin kielen osalta rajoitusta tuo se, että kielen opiskelu oli tutkimusta varten tehtävien haastattelujen aikaan vasta hyvin alkuvaiheessa. Toisaalta silti pystyttiin näkemään hyvin samankaltaisia elementtejä oppimisessa, oppilaan asenteessa kieltä kohtaan sekä pystyttiin näkemään myös millainen näkemys oppilaalla on uuteen kieleen verrattuna sellaiseen kieleen, jota hän on puhunut jo useamman vuoden.

On kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta mielekästä miettiä nimenomaan yksilöä, koska samoin kuin aikaisemmin on todettu, jokaisen maahanmuuttajan tarina, oppimispolku ja elämä kokonaisuudessaan on niin yksilöllinen ja maahanmuuttajat yhtenä joukkona ovat hyvin heterogeenisiä (samoin tavoin kuin muutkin kokonaisuutena nähtävät ihmisjoukot).

Tämä tutkimus on avannut yksittäisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan vieraan kielen oppimisen tilannetta kohtuullisen alkuvaiheessa hänen vieraiden kielten oppimistaan. Tällainen tutkimus voi mahdollisesti antaa alkuinnostuksen jatkotutkimukselle, jossa otettaisiin hieman pidemmälle edistynyt tai myös iältään vanhempi oppilas tarkasteluun. Oman tutkimuksen kannalta tämän kyseisen oppilaan seurantatutkimus olisi erittäin mielenkiintoista. Olisi kiinnostavaa nähdä miten oppilaan kielten oppiminen ja käyttö on edennyt, mihin saakka hän on päässyt kielten kanssa ja millaiseksi kielenkäyttäjäksi hän kehittänyt. Lisäksi olisi mielenkiintoista saada tietää, millaiseksi oppilaan asenne eri kieliä kohtaan on muuttunut vai onko jopa pysynyt samanlaisena. Oppilaan iän karttuessa on varmasti nähtävissä kuitenkin muutoksia näissä asioissa.

Yksittäisen tapaustutkimuksen vastapainona voidaan jatkotutkimuksessa toisaalta ottaa suurempi otanta tai joukko vieraita kieliä opiskelevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita tutkimuksen kohteeksi. Tällaisen otannan pohjalta olisi monipuolisempaa aineistoa esimerkiksi haasteiden kannalta, millaisena ne näyttäytyvät ison joukon osalta, nouseeko tietynlaisilla oppijoilla samantyyppisiä haasteita esille ja miten heidän oppimistaan olisi mahdollista tukea. Miten oppimispolkujen heterogeenisyys ryhmässä näyttäytyy esimerkiksi samanikäisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielten oppimisessa? Suuremman kohderyhmän lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia myös toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajien kielen oppimisen eroja, ovatko he samantyyppisiä oppijoita kuin aikaisemman polven maahanmuuttajat.

Yhteiskunnan tasolla monikielisuuden lisääntyminen näkyy yhä enemmän, varsinkin kun käsitys monikielisydestä on muuttunut niin sanotusti sallivampaan suuntaan, jossa monikielisten ei oletetakaan puhuvan jokaista hallitsevaansa kieltä yhtä hyvin. Tästä syystä monikielisiin kohdistuvaa tutkimusta, myöskään kohdistuen heidän uusien kielten oppimisen prosesseihin, ei tule tulevaisuudessakaan unohtaa.

## 9 Lähteet

Aalto, E., Mustonen, S., Tukia, K. ja Taalas, P. 2009: *suomi2. Minä ja yhteiskunta, opettajan opas* (s. 19–42, luvut III ja IV). Helsinki: Otava.

Bärlund, P., Kyllönen, T. & Saarinen, T. 2010. Monikielisyys Suomessa - haasteita koulutukselle. Teoksessa *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* - huhtikuu 2010, verkkolehti.

Darvin, R. ja Norton, B. 2021. Investment and motivation in language learning: What's the difference? Julkaisussa *Language Teaching* (2023), 56, 29-40. Cambridge University Press.

Dufva, H. 2013. Language learning as dialogue and participation. Teoksessa E. T. Christensen, L. Kuure, A. Mörch, & B. Lindström (Toim.), *Problem-based learning for the 21st century. New Practices and Learning Environments* (s. 51-72). Aalborg University Press.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat, laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 179-203). Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. ja Saarela-Kinnunen M. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 189-199). Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 143-159). Jyväskylä: PS-kustannus.

Härkäpää, K. 2014. *Kokemuksia ja näkemyksiä maahanmuuttajien suomen kielen taidon huomioon ottamisesta kuntoutus- ja työllistymispalveluissa*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

Härkönen, A. 2011. *Suomen kielen sosiaalinen oppiminen työyhteisössä* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37093/URN%3aNBN%3aff%3ajyu-2011121611808.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kalaja, P. 2011. Totta vai tarua? Kielenoppijuus narratiivien valossa. Teoksessa Kalaja, P., Alanen, R. ja Dufva H. (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.

Kangasvieri, T. (toim.) 2019: *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 257–285). Jyväskylä: Vastapaino.

Kettunen, J. 2021. Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/> Viitattu 04.06.2024.

- Kurhila, S. 2008. Ymmärtäminen, vuorovaikutus ja toinen kieli. Teoksessa: Onikki-Rantajääskö, T. ja Siirainen, M. (toim.) *Kieltä kohti*. Helsinki: Otava.
- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L. 2019: *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Nikulin, M. 2019. *Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa. The need of Finnish language proficiency in the everyday and working life of non-native academic people in Finland*. Eesti Rakenduslingvistika Ühing.
- Laine, T. 2010. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 28-45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Latomaa, S. & Suni, M. 2010: Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*, s. 151–174. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Linderoos, P. 2016. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2016/migrationsbedingte-mehrsprachigkeit-im-finnischen-fremdsprachenunterricht>
- Lintu, E. ja Kinossalo, M. (2017). *Oppilaan identiteetin rakentumisen tunnistaminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Julkaisu Opetushallituksen internetsivuilla. Viitattu 19.8.2023 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186408\\_oppilaan\\_identiteetin\\_rakentumisen\\_tunnistaminen\\_perusopetukseen\\_valmistavas.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186408_oppilaan_identiteetin_rakentumisen_tunnistaminen_perusopetukseen_valmistavas.pdf)
- Lüdi, G. 2003. Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. Teoksessa Florio-Hansen, Inez de ja Adelheid, H.: *Plurilingualität und Identität: zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mustonen, S. ja Honko, M. 2018. Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa: M. Honko ja S. Mustonen (toim.) 2018: *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*, s. 118-139. Helsinki: Finn Lectura.
- Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. ja Toohey, K. 2011 Identity, Language Learning, and Social Change. Julkaisussa *Language Teaching* 44, no. 4 (2011): 412–46. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>.
- Norton Peirce, B. 1995. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, Vol. 29, No. 1 (Spring, 1995), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>



Opetushallitus 2012. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012.

Opetushallitus 2017. Esite. Perusopetukseen valmistava opetus.

Opetushallitus 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus 2019. Kielten kärkihanke ja kielenopetuksen kehittäminen. Viitattu 19.8.2023 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-karkihanke-ja-kieltenopetuksen-kehittaminen>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. Owlgroup.

Pavlenko, A. 2001. How am I to become a woman in an American vein?: Transformations of gender performance in second language learning. Teoksessa Pavlenko, A., Blackledge, B., Piller, I. ja Teutsch-Dwyer, M.: *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2001, s. 133-174. <https://doi.org/10.1515/9783110889406.133>

Perttula 2001. Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.–9. luokilla: Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.

Piippo, I. 2016. Kielen kuva. Teoksessa: I. Piippo, J. Vaattovaara, E. Voutilainen. 2016. *Kielen taju; Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat* (s. 23-52). Helsinki: Art House.

Piippo, I. ja Vaattovaara J. 2016. Oppia ikä kaikki. Teoksessa I. Piippo, J. Vaattovaara, E. Voutilainen 2016: *Kielen taju; Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat* (s. 204-240). Helsinki: Art House.

POPS. (2014). Peruspetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Viitattu 26.1.2024

Pöyhönen, S., Saarinen, T., Nuolijärvi, P. & Kangasvieri, T. 2019. Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa: T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) 2019: *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s.9-26). Jyväskylä: Vastapaino.

Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2019. Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä – aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa: Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) 2019: *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 257–285). Jyväskylä: Vastapaino.

Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri T. 2019. Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa: Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa: K. Salmela-Aro (toim.) 2018: *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9-24). Jyväskylä: PS-kustannus.

Squire, C., Andrews, M. ja Tamboukou, M. 2008. Introduction: What Is Narrative Research? Teoksessa Andrews, M., Squire, C. ja Tamboukou, M. (toim.) *Doing Narrative Research*. London Sage Publications Ltd.

Suomen kieltenopettajien liitto ry. Kielivalinnat vuosiluokilla 1-6. Viitattu 19.8.2023. [https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista/perustietoa\\_kielivalinnoista/vuosiluokilla\\_1\\_6](https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6)

Syrjälä, L. 2010. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 247-258). Jyväskylä: PS-kustannus.

Tammelin-Laine, T. 2014. *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tarnanen, M. ja Pöyhönen, S. 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. Julkaisussa: *Puhe ja kieli*, 31:4 2011.

Tarnanen, M., Rynkänen, T. ja Pöyhönen, S. 2015. Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa: Jakonen, T., Jalkanen J., Paakkinen, T. & Suni M. (toim.) 2015. *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLan vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 56-72.

Tilastokeskus 2013. Ulkomaalaistaustaisia perheitä yhä enemmän. Viitattu 19.8.2023. [https://www.stat.fi/tup/vl2010/art\\_2013-09-17\\_001.html](https://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2013-09-17_001.html)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 14.6.2022. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Ushioda, E. 2008: Motivation and good language learners. Teoksessa Griffiths, C. 2008: *Lessons from good language learners* (s. 19-34). Cambridge University Press.

Vaarala, H., Reiman N., Jalkanen J. & Nissilä, L. 2016. *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.

## LIITTEET

### LIITE 1 - HAASTATTELUKYSYMYSTEN RUNKO

#### Haastattelukysymykset

##### Oppilas

- aikajanan muodostaminen: koulupolku
  - Minkä ikäisenä aloitit koulun Suomessa?
  - Olitko asunut Suomessa kauan ennen sitä?
  - Paljonko olit opetellut/kuullut suomea ennen koulun aloittamista?
  - Valmistavasta opetuksesta siirtyminen luokkaopetukseen: milloin tapahtui, miten se sujui sinulle mielestä?
  - Muistatko paljonko sait s2/suomen kielen opetusta?
- Äidinkieli/kotikieli
  - Minkä kielen koet olevan äidinkielesi tai -kielet? Mitä kieltä puhutte perheen kesken kotona?
- Miltä suomen kielen opetteleminen tuntui?
  - Ymmärsitkö tai puhuitko suomea ennen valmistavaa opetusta?
  - Mikä siinä oli helppoa?
  - Mikä siinä oli hankalaa?
  - Opettelitko suomea paljon vapaa-ajalla? Tai puhuitko sitä kotona, harrastuksissa, kavereiden kanssa koulun ulkopuolella, kuuntelitko/katsoitko ohjelmia suomeksi
  - Muistatko koska itsestäsi alkoi tuntua siltä, että osasit suomen kieltä/ koit itsesi suomenkielen puhujaksi?
    - Miksi silloin/mikä siihen vaikutti?
- Vieraan kielen opetteleminen
  - Miltä englannin ja ruotsin opetteleminen tuntui/tuntuu (kun opetus suomeksi)?
  - Koetko, että sinun äidinkieli on auttanut englannin ja ruotsin kielen oppimisessa? (vai vaikeuttanut)
  - Koetko olevasi eri tilanteessa vieraan kielen oppijana kuin luokkakaverisi?
  - Miten vertailisit suomen/englannin/ruotsin oppimista ja kielten käyttämistä toisiinsa?
  - Mitä kieltä käytät mieluiten, minkä kielen käyttäminen tuntuu kaikista mukavammalta, miksi? Käytätkö jotain vierasta kieltä koulun oppituntien ulkopuolella?
  - Mikä kielistä on mielestäsi arvokkain? (kotikieli mukaan luettuna)
  - Onko mielestäsi vieraiden kielten opiskelulla jotain merkitystä? Miksi kyllä tai ei? Mitä hyötyä siitä on/luulet sillä olevan itsellesi?

- Luuletko että opettelet/haluatko oppia vielä muita kieliä?
- Millaiseksi kielenoppijaksi tai kielenkäyttäjäksi kuvittelet itsesi aikuisena?
- Mitä kieliä ajattelet käyttäväsi aikuisena - suomi, ruotsi, englanti, ym.
- Luuletko että tarvitset vieraita kieliä tulevaisuudessa, erityisesti opiskeluissa ja työelämässä?

#### Oppilaan vanhemmat

- vanhempien kielenoppimiskokemukset, kielten opiskelut lapsena/aikuisena, omat koulukokemukset (mitä kouluja kävitte lapsena tai nuorena, tai nyt Suomessa aikuisena?)
- Miten tärkeänä koette kielten opiskelun? (Lisäkysymyksenä jos ja kun vastaus on myönteisellä puolella: Miksi se on tärkeää? Oletteko kotona tuoneet tätä ajatusta esille lapsillenne?)
- Mitkä kielet mielestänne erityisen tärkeitä oppia? Mitä kieltä/kieliä arvostatte?
- Miltä lapsenne kielten oppiminen on näyttäytynyt kotona?
  - suomi, englanti, ruotsi
  - Onko motivaatiota kielten opiskeluun ollut? Miten se on näkynyt? Onko se muuttunut lapsenne kasvaessa?
  - Onko lapsenne pyytänyt/halunnut apua kielten opiskelussa?
- Onko mitään muuta mitä tulisi mieleen?

#### Valmistavan opetuksen opettaja

- Milloin opetit kyseistä oppilasta?
- Miten oppilaan oppiminen lähti käyntiin valmistavan opetuksen luokassa?
  - erityistä huomioitavaa motivaatiossa, taidoissa, haasteissa, asenteessa
- Huomioita kielen oppimisesta
  - yleisiä huomioita, miten lähti käyntiin, miten sujui
  - Huomasitko jossain vaiheessa muutosta siinä miten oppilas käytti kieltä tai miten hän koki itsensä kielen oppijana?
  - Miten sä kuvailisit häntä kielen oppijana tai käyttäjänä?
  - Miten luulet että hän itse silloin ajatteli itsestään kielen käyttäjänä tai teittekö itsearviointeja tai muuta sellaisia?
- Muistatko: siirtyminen valmistavasta opetuksesta luokkaopetukseen: miten sujui, oppilaan/opettajien huomioita/huolia/ilon aiheita?
- Tuleeko muuta aiheesta mieleen?

### Englannin opettaja

- millä luokilla opetti oppilaalle englantia
- Miten englannin oppiminen lähti käyntiin (ja miltä luokalta/mikä vuosi?) ja miten se pääsääntöisesti sujui?
- Vaikuttiko suomen kielen oppiminen tai oppilaan kotikieli oppimiseen? Jos kyllä niin miten paljon, miten se näkyi tai toiko oppilas itse sitä luokassa esille?
- Tuntuiko sinusta, että oppilaan taustatekijät vaikuttivat pärjäämiseen opinnoissa?
- Millainen oppilas oli tunneilla?
- Millaiseksi englannin kielen käyttäjäksi/oppijaksi ajattelet oppilaan itseään kuvailevan? Miten itse häntä kuvailisit englannin kielen käyttäjänä/oppijana?
- Minkä kieliseksi koet oppilaan mieltävän itsensä? Onko puhuttu tunneilla itsestä kielenoppijana?
- Taustatekijät, pärjääminen opinnoissa
- Tapahtuiko kielenopiskelussa mielestäsi muutoksia jossain vaiheessa?
- Mitä muuta tulee aiheesta mieleen?

### Ruotsin opettaja

- Kuinka ruotsin kielen oppiminen lähtenyt käyntiin ja sujunut?
- Onko esiintynyt haasteita? Ja onko haasteisiin mielestäsi vaikuttanut muut hänen käyttämänsä kielet?
- Koetko että muut kuin kieleen suoraan liittyvät asiat ovat vaikuttaneet pärjäämiseen opinnoissa, hänen taustatekijänsä?
- Millainen motivaatio oppilaalla on mielestäsi ollut ruotsin oppimiseen?
- Millaiseksi ruotsin kielen oppijaksi tai käyttäjäksi häntä kuvailisit?
- Millaiseksi ruotsin kielen oppijaksi tai käyttäjäksi kokisit oppilaan mieltävän itsensä? Miten hän kuvailisi itseään?
- Mitä muuta tulee aiheesta mieleen?