

**16–18-VUOTIAIDEN UKRAINALAISTEN SUOMEN KIELEEN
LIITTYVÄT TUNTEET, KÄSITYKSET JA TOIMIJUUS KIE-
LEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA**

Iida-Noora Elomaa
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|---|---|
| Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen | Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos |
| Tekijä Iida-Noora Elomaa | |
| Työn nimi 16–18-vuotiaiden ukrainalaisten suomen kieleen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus kielen oppimisen alkuvaiheessa | |
| Oppiaine Suomen kieli | Työn laji Maisterintutkielma |
| Aika Toukokuu 2024 | Sivumäärä 61 + liitteet |
| <p>Tiivistelmä</p> <p>Ukrainan kriisin myötä kansainvälistä suojelua hakevien määrä on Suomessa ja muualla Euroopassa kasvanut. Näin myös kielikoulutuksen tarve on lisääntynyt. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää aikuisten perusopetuksen alkuvaiheessa opiskelevien Ukrainasta Suomeen paenneiden 16–18-vuotiaiden käsityksiä ja tunteita suomen kielen oppimisesta ja käyttämisestä sekä heidän toimijuutensa rakentumista. Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Millaisia toimijuutta rajoittavia tunteita ja käsityksiä Ukrainasta Suomeen paenneet opiskelijat liittävät suomen kielen käyttämiseen ja oppimiseen? 2) Millaisia toimijuutta vahvistavia tunteita ja käsityksiä Ukrainasta Suomeen paenneet opiskelijat liittävät suomen kielen käyttämiseen ja oppimiseen? 3) Millaisia diskursseja opiskelijoiden kielen oppimista ja toimijuutta kuvaavat kokemukset rakentavat? Tutkimukseni sijoittuu suomi toisena kielenä -tutkimusalalle ja on osa Kieli, kiinnittyminen ja kuuluminen: ukrainalaiset osana maaseudun koulu- ja työyhteisöjä ja niiden muutosta -tutkimushanketta (Suomen Akatemia 2023–2027).</p> <p>Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on monimenetelmäinen neksusanalyysi, jossa yhdistän kieliekologisesta oppimisen lähestymistavasta käsin etnografisen ja diskursiivisen tutkimuksen. Aineistoni on kerätty tiimietnografisesti eräässä aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen ryhmässä ja se koostuu haastatteluista, havainnointimuistutinoista ja visuaalisista havainnointimateriaaleista. Haastattelukertoja aineistossani on kolme: kaksi narratiivista ryhmähaastattelukertaa (6) ja kahtena havainnointipäivänä toteutetut puolistrukturoidut yksilöteemahaastattelut (4). Analysoin haastatteluaineistoni yhdistämällä narratiivisen positiointianalyysin ja diskurssianalyysin menetelmiä.</p> <p>Analyysini perusteella Ukrainasta Suomeen paenneiden kielen oppimista ja toimijuutta rajoittaa pelko epäonnistumisesta sekä käsitykset omasta estyneisyydestä ja korkeista kielitaitovaatimuksista. Kielen käyttöön ja oppimiseen liittyvää toimijuuden tunnetta vahvistavia tunteita ja käsityksiä muodostuu neljä: toiveikkaus ja tulevaisuuden haaveet, turvallisuus luokkahuoneessa, kokemus omista vahvuuksista ja asiantuntijuudesta sekä oppimisen ilo. Tunteisiin, käsityksiin ja näistä rakentuvaan toimijuuteen vaikuttavat sekä yksilölliset että yhteisölliset ja yhteiskunnalliset diskurssit, käsitykset ja arvostukset. Yksilön sisäisistä tekijöistä erityisesti itseen kohdistettu vaatavuus sekä omien vahvuuksien sekä tulevaisuuden reflektointi vaikuttavat toimijuuteen, kun taas yhteiskunnallisista ja yhteisöllisistä tekijöistä turvallisella opettajavuorovaikutuksella, vertaisuuksilla sekä yhteiskunnan vaatavuudella on opiskelijoiden kokemusten mukaan merkittävä toimijuutta rakentava rooli. Tutkimukseni tulokset antavat tietoa Suomeen paenneiden ukrainalaisten nuorten tunteiden ja käsitysten yhteyksistä kielen oppimiseen ja toimijuuteen. Tuloksiani voidaan hyödyntää kriisialueelta tulleiden kielenoppijoiden kielikoulutuksen kehittämiseen ja myös laajemmin S2-oppijoiden tuen tarpeisiin vastaamiseen.</p> | |
| Asiasanat Ukrainan kriisi, suomi toisena kielenä, kielen oppiminen, tunteet, käsitykset, toimijuus | |
| Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto | |
| Muita tietoja | |

KUVIOT

| | | |
|---------|-----------------------------------|----|
| KUVIO 1 | Neksusanalyysi | 12 |
| KUVIO 2 | Semanttisten roolien kartta | 25 |
| KUVIO 3 | Kielen oppiminen neksuksena | 49 |

TAULUKOT

| | | |
|------------|----------------|----|
| Taulukko 1 | Aineisto | 19 |
|------------|----------------|----|

SISÄLLYS

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | YHTEISKUNNALLINEN TAUSTA..... | 5 |
| 2.1 | Ukrainalaisten koulutuspolut suomalaisessa koulujärjestelmässä..... | 5 |
| 2.2 | Aikuisten perusopetus | 6 |
| 3 | TEOREETTINEN VIITEKEHYS..... | 8 |
| 3.1 | Sosiokulttuurinen oppiminen, kieliekologia ja toimijuus | 8 |
| 3.2 | Tunteet ja kielenoppiminen..... | 10 |
| 3.3 | Neksusanalyysi | 11 |
| 3.4 | Diskurssintutkimus | 12 |
| 4 | AINEISTO JA MENETELMÄT | 14 |
| 4.1 | Tutkimusaineisto..... | 14 |
| 4.1.1 | Aineisto ja osallistujat..... | 14 |
| 4.1.2 | Avainosallistujat | 15 |
| 4.2 | Aineistonkeruumenetelmät..... | 15 |
| 4.2.1 | Kenttähavainnointi..... | 15 |
| 4.2.2 | Haastattelu..... | 16 |
| 4.2.3 | Visuaalinen aineisto..... | 18 |
| 4.3 | Tutkimuseettiset lähtökohdat..... | 20 |
| 4.4 | Etnografisen tutkimusprosessin vaiheet | 21 |
| 4.5 | Analyysimenetelmät | 23 |
| 4.5.1 | Narratiivinen positiointianalyysi | 23 |
| 4.5.2 | Diskurssianalyysi..... | 25 |
| 5 | ANALYYSI JA TULOKSET..... | 27 |
| 5.1 | Toimijuutta rajoittavat tunteet ja käsitykset..... | 27 |
| 5.1.1 | Epäonnistumisen pelko | 27 |
| 5.1.2 | Käsitys omasta sosiaalisesta estyneisyydestä..... | 30 |
| 5.1.3 | Korkeat kielitaitovaatimukset | 31 |
| 5.2 | Toimijuutta vahvistavat tunteet ja käsitykset | 33 |
| 5.2.1 | Toiveikkaus ja tulevaisuuden haaveet..... | 33 |
| 5.2.2 | Turvallisuus luokkahuoneessa..... | 38 |
| 5.2.3 | Kokemus omista vahvuuksista ja asiantuntijuudesta..... | 40 |
| 5.2.4 | Oppimisen ilo | 43 |
| 5.3 | Kielen oppiminen neksuksena..... | 48 |

6 PÄÄTÄNTÖ..... 51

LÄHTEET 57

LIIKTEET

1 JOHDANTO

Venäjän hyökkäyssodan myötä kielikoulutuksen tarve on kasvanut voimakkaasti, kun kansainvälistä suojelua hakevien määrä on moninkertaistunut (Maahanmuuttovirasto 2024a). Kriisitilanteessa nuorelle on jo turvallisuudenkokemuksen kannalta merkittävää päästä opetuksen piiriin. Suomeen muuttaneilla oppivelvollisuusikäisillä onkin Suomen kansalaisten tavoin oikeus saada perusopetuslain mukaista opetusta ja siihen liittyvä tukea. (Sisäministeriö 2023.)

Tutkielmassani tarkastelen Ukrainasta Suomeen paenneiden 16–18-vuotiaiden suomen kieleen ja sen oppimiseen liittyviä tunteita ja käsityksiä sekä toimijuuden rakentumista aikuisten perusopetuksen alkuvaiheessa. Yhteiskunnallisen ajankohtaisuuden lisäksi aihevalintaani on ohjannut oma kiinnostukseni ja kokemukseni nivelvaiheen työstä – pidän vaikeista lähtökohdista paenneiden nuorten yhteiskuntaan osallistumisen tukemista tärkeänä, sillä esimerkiksi syrjäytymisriski maahanmuuttotaustaisilla oppijoilla on kantaväestöä suurempi. Erityisesti siirtymä toiselle asteelle on tällaisen eriytymiskehityksen kannalta merkityksellinen, sillä perusopetuksen jälkeen koulutuspolut yksilöllistyvät ja esimerkiksi sosioekonomisen taustan sekä kielitaidon merkitys kouluttautumiseen, koulumenestykseen ja -sujuvuuteen kasvaa huomattavasti. (Kalalahti, Zacheus, Laaksonen & Jahnukainen 2019; Malin & Kilpi-Jakonen 2019.) Koska kielitaito on merkittävä väylä yhteiskuntaan kiinnittymiseen ja kokemuksiin osallisuudesta (esim. Pujolar 2010; Suni 2010), kiinnitän tutkimuksessani huomiota erityisesti suomen kieleen ja sen oppimiseen liitettyihin tunteisiin, käsityksiin sekä näistä kokemuksista hahmottuviin toimijuuden diskursseihin.

Tutkimukseni on toteutettu osana Kieli, kiinnittyminen ja kuuluminen: ukrainalaiset osana maaseudun koulu- ja työyhteisöjä ja niiden muutosta -tutkimushanketta (Suomen Akatemia 2023–2027). Tiimietnografisesti marras-joulukuun 2023 aikana kerätty aineistoni koostuu neljän aikuisten perusopetuksessa opiskelevan ukrainalaisen haastatteluista, heidän tekemistään unelmakartta- sekä Tulevat haaveet -visuaalisista tehtävistä sekä havainnointieni pohjalta kirjoittamistani kenttämuistiinpanoista. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on

sosiokulttuurinen sekä kieliekologinen näkökulma kielenoppimiseen. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaisesti tarkastelen kieltä ja kielen oppimista ensisijaisesti vuorovaikutuksena sen käyttäjien välillä: kieli on aluksi yksilöiden välistä vuorovaikutusta, jonka jälkeen oppijan on mahdollista sisäistää ja omaksua se osaksi omaa kielenkäyttöään (Alanen 2000, s. 97; Mitchell & Myles 2004, s. 221; Vygotsky 1978). Myös kieliekologia näkee kielen toimintana, joka muovautuu jatkuvasti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (van Lier 2004, s. 53). Tutkimuksen teoreettisena ja metodologisena kokoavana menetelmänä hyödynnän neksusanalyysia, sillä haluan selvittää, mitkä tekijät kohdatessaan vaikuttavat oppijoiden tunnekokemuksiin ja näin käsityksiin itsestään kielellisinä toimijoina (ks. Scollon & Scollon 2004).

Tutkimuksessani keskeinen kieliekologinen käsite on toimijuus (*agency*), joka viittaa yksilön aktiiviseen osallistumiseen omaan oppimisprosessiinsa – ympäristön tarjoamat kielen resurssit eivät vielä itsessään ole kielen oppimiseen johtavia tarjoumia, vaan yksilön käsitykset kielestä ja itsestään kieliyhteisön jäsenenä vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka hän tunnistaa ja hyödyntää näitä mahdollisuuksia (Aro 2009; van Lier 2008, s. 163). Toimijuuden käsite on lisäksi tutkimukseni näkökulman kannalta keskeinen, sillä tunteet vaikuttavat keskeisesti toimijuuteen ja kokemukseen itsestä kielen oppijana (Scotson 2020, s. 79). Käsitykset ja uskomukset taas ohjaavat oppijaa valikoimaan ympäristöstään yhdessä tilanteista syntyvien tunne-reaktioiden kanssa henkilökohtaisesti merkitykselliset oppimisen resurssit ja ohjaavat näin kielen oppimiseen investointia (Alanen 2003, s. 80–82; Mercer 2011, s. 431; Mercer 2012, s. 56; Skinnari, Ruohotie-Lyhty, Moate & Varis 2023, s. 131–132).

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää Ukrainasta Suomeen paenneiden aikuisten perusopetuksen alkuvaiheessa opiskelevien 16–18-vuotiaiden opiskelijoiden tunteita, käsityksiä ja toimijuuden kokemuksia suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyen. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millaisia toimijuutta rajoittavia tunteita ja käsityksiä Ukrainasta Suomeen paenneet opiskelijat liittävät suomen kielen käyttämiseen ja oppimiseen?
- 2) Millaisia toimijuutta vahvistavia tunteita ja käsityksiä Ukrainasta Suomeen paenneet opiskelijat liittävät suomen kielen käyttämiseen ja oppimiseen?
- 3) Millaisia diskursseja opiskelijoiden kielen oppimista ja toimijuutta kuvaavat kokemukset rakentavat?

Tutkimukseni sijoittuu suomi toisena kielenä (S2) -tutkimuksen kentälle, jossa aiempi tutkimus toimijuudesta on keskittynyt työikäisten aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimiseen (ks. esim. Partanen 2012, Strömmer 2017; Scotson 2020; Suhonen 2021; Suni 2010; Virtanen 2017). Näissä tutkimuksissa kielen oppiminen koetaan tärkeäksi erityisesti jatko-opintojen, työllistymisen ja yhteiskuntaan sosiaalistumisen vuoksi (Partanen 2012, s. 102; Strömmer 2017; Suni 2010). Kielitaitovaatimukset nähdään usein toimijuutta rajoittavina. Esimerkiksi työelämän odotukset kielitaidon valmiudesta johtavat helposti siihen, että kielenoppijan mahdollisuudet vaikuttaa omaan oppimiseensa jäävät vähäiseksi ja pääsy oppimisen resursseihin vaikeutuu (Strömmer 2017, s. 64–65; Suni 2010, s. 55; Virtanen 2017, s. 78). Vuorovaikutuksellisen osallistuvan toiminnan sekä oikea-aikaisen tuen avulla kielitaitoa ja toimijuutta on kuitenkin mahdollista vahvistaa: esimerkiksi Strömmer (2017) tuo väitöstutkimuksessaan esille, kuinka työyhteisön tarjoama oikea-aikainen tuki ja työntekijän positiointi työyhteisöön osallistuvaksi jäseneksi edistävät siivousalalla työskentelevien kielenoppijoiden toimijuutta ja kokemusta kielen oppimisen merkityksellisyydestä.

Myös Virtasen (2017) väitöstutkimuksen tulokset tukevat käsitystä ympäröivän yhteisön ja siihen osallistumisen merkityksestä yksilön toimijuudelle. Hän on tutkinut kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden kielitaidon ja toimijuuden kehittymistä työharjoittelun aikana. Tutkimuksen keskeinen tulos on, että kielenoppijan käsitykset ja tulevaisuuden suunnitelmat vaikuttavat merkittävästi siihen, miten yksilö hakeutuu suomen oppimisen tilanteisiin ja hyödyntää ympäristön tarjoumia. Kun suomen kieli koetaan opittavissa olevaksi, kielenoppimistilanteisiin hakeutuminen on todennäköisempää. (Virtanen 2017, s. 77–78.)

Toimijuudesta ja käsityksistä on S2-tutkimusalalla tehty myös muutamia opinnäytetöitä. Partanen (2012) ja Suhonen (2021) ovat tutkineet kielen oppimisen, käytön ja toimimisen mahdollisuuksia työelämäkonteksteissa. Partanen on sisääntuloammateissa työskentelevien maahanmuuttajien käsityksiä käsittelevässä pro gradu -tutkielmassaan tuonut esille väitöstutkimuksessaankin esiin tulleen työyhteisön tuen ja osallisuuden merkityksen kielen oppimiseen (ks. Strömmer 2017). Myös Suhosen maisterintutkielmassa lähihoitajaopiskelijoille työyhteisön ilmapiiri ja tuen määrä olivat keskeisiä. Tutkimuksessa nousi lisäksi esiin oman tutkimukseni kannalta keskeinen teema tunnekokemusten vaikutuksesta kieleen ja sen oppimiseen. Virtasen tutkimustulosten tavoin kielitaidon kehittyminen nähtiin mahdollisena, mutta epävarmuutta lisää työyhteisön heikon ilmapiiriin lisäksi opiskelijan aiemmat epäonnistuneet kielenkäyttökokemukset ja työtehtävien kielellisten tarjoumien puute. (Suhonen 2021, s. 41, 49–50.)

Perusopetuksen ja jatkokoulutukseen niveltävän opetuksen kontekstissa S2-oppijoiden toimijuutta on tutkittu lähinnä opettajien kokemuksista ja kielitietoisesta pedagogiikasta käsin. Monikielisen toimijuuden ja sen tuen merkitys on tunnistettu – opettaja voi vahvistaa oppijan toimijuutta erilaisilla kielitietoisilla toimilla, kuten limittäiskieleilyn pedagogiikalla (esim. Lehtonen, Ahlholm, Suuriniemi & Tiermas 2023, s. 194). Opettajat näkevät monikielisen pedagogiikan ja toimijuuden tukemisen resurssit kuitenkin usein riittämättöminä: pedagogisen tuen ja materiaalin riittämättömyys, suunnittelutyön resurssit sekä yhteisopettajuuden haasteet nähdään hidasteena luokahuonevuorovaikutuksen ja yksilöiden toimijuuden syntymiselle (Kuokkanen 2021, s. 44–45; Lehtonen ym. 2023). Koska resurssien suuntaamisen ja sosiaalistumisen kannalta on olennaista nostaa esiin oppijalle arvokkaat yhteisöt ja kielenkäyttötilanteet sekä osallistumisen tavat (Kokkonen, Pöyhönen & Lehtonen 2019, s. 94), on toimijuutta merkittävää tarkastella myös oppijoiden kokemuksista käsin.

Alle 18-vuotiaiden suomenoppijoiden kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kokemuksia onkin tutkittu vähemmän. Lilja (2018) on eritellyt artikkelissaan aikuisten perusopetuksessa opiskelevien maahanmuuttotaustaisten nuorten käsityksiä suomen kielestä ja sen oppimisesta. Liljan artikkelin mukaan käsitykset kielestä rakentuvat suomalaisten ystävyysuhteiden sekä koulun ja vapaa-ajan kieliyhteisöjen vastakkainasetteluiden ympärille. Suomalaiset kaverit koetaan tärkeäksi ja niiden puuttuminen yhdistetään vähäisiin mahdollisuuksiin käyttää suomen kieltä. Muista vuorovaikutussuhteista erityisesti opettajalla on maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemusten mukaan merkittävä kielitaitoa vahvistava rooli. (Lilja 2018, s. 217–219.)

Aikuisuuden kynnyksellä olevien Suomeen paenneiden S2-oppijoiden toimijuutta ohjaavia tunteita ei ole aiemmin tutkittu. Aikuisia kielenoppijoita koskevissa tutkimuksissa on todettu, että suuri osa toisen kielen oppimiseen liittyvistä käsityksistä ja toimijuudesta kietoutuu jonkun tunnekokemuksen ympärille (Dewaele 2011; Scotson 2020; Skinnari ym. 2023; Suhonen 2021). Esimerkiksi Scotson (2020) on kieliekologiseen näkökulmaan perustuvassa väitöskirjassaan tuonut esille, kuinka toimijuus sisältää monitahoisena ilmiönä niin yksilön sisäiset tunteet ja käsitykset kuin ympäristöstä johtuvat syyt. Korkeakoulutettuja maahanmuuttajia koskevassa tutkimuksessaan hän on esittänyt, kuinka erityisesti negatiiviset tunteet vaikuttavat yksilön toimijuuteen heikentävästi (Scotson 2020, s. 82). Koska voidaan katsoa, että tutkimukseeni osallistuvat nuoret ovat ikänsä ja kriisitaustansa puolesta haavoittuvassa asemassa, on tunteita tärkeää tutkia osana opiskelijoiden kielen oppimisen ja toimijuuden kokemuksia.

2 YHTEISKUNNALLINEN TAUSTA

2.1 Ukrainalaisten koulutuspolut suomalaisessa koulujärjestelmässä

Venäjän keväällä 2022 aloittaman hyökkäyssodan myötä Suomesta kansainvälistä suojelua hakevien määrä on moninkertaistunut. Kun vuonna 2021 kansainvälisten suojelupäätöksen sai 2132 henkilöä, oli sama luku vuonna 2022 47 118 (Maahanmuuttovirasto 2024a). Ukrainasta sotaa pakenevat hakevat Suomesta kansainvälisen suojelun alla olevaa tilapäistä suojelua, ja vuonna 2022 myönteisen suojelupäätöksen sai 45 308 ukrainalaista (Maahanmuuttovirasto 2024b). Iso osa humanitaarisesta maahanmuuton kasvusta selittyy siis Venäjän keväällä 2022 aloittamasta hyökkäyssodasta seuraavasta suojelun tarpeesta.

Tilapäisen suojelupäätöksen saanut vuoden Suomessa oleskellut voi hakea digi- ja väestötietovirastolta kotikuntaa, mikä mahdollistaa kunnan palveluihin, kuten perusopetukseen, pääsyn. Suomeen Ukrainasta saapuville lapsille ja nuorille on tärkeää päästä koulutuksen piiriin, sillä koulun mahdollistamat vuorovaikutussuhteet ja jatkuvuutta ylläpitävät päivärutiinit toimivat eheyttävinä ja turvallisuudentunnetta tuovina tekijöinä kriisitaustaisille nuorille (Opetushallitus 2023; Sisäministeriö 2023).

16–18-vuotiaiden ukrainalaisten koulutuspolku määräytyy sen mukaan, onko heillä perusopetuksen päättötodistusta vastaavaa todistusta. Jos todistusta ei ole, ohjataan nuori usein perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Kotikunnan saaneet alle 18-vuotiaat ukrainalaiset ovat kuitenkin oppivelvollisia, eli heillä on Suomen kansalaisten tavoin oikeus saada opetuslainmukaista opetusta. Oppivelvollinen nuori, jolla on perusopetuksen oppimäärää vastaavat

opinnot, mutta jolla ei ole jatko-opintoihin riittävää suomen tai ruotsin kielen taitoa, voi osallistua aikuisten perusopetukseen (AIPE). (Opetushallitus 2023.)

2.2 Aikuisten perusopetus

Aikuisten perusopetus on osa maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusjärjestelmää. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) mukaan sen tulee tarjota yleissivistävää koulutusta, joka mahdollistaa perustataitojen oppimisen sekä antaa valmiudet ja kelpoisuuden jatko-opintoihin toiselle asteelle. Keskeinen yksilöllinen tavoite aikuisten perusopetuksessa on omien vahvuuksien tunnistaminen ja mahdollisen jatkokoulutuksen suunnittelu. Lisäksi keskeistä on opiskelijoiden identiteetin vahvistaminen ja myönteisen oppijakäsityksen rakentaminen. (Opetushallitus 2017, s. 18.)

Aikuisten perusopetuksella on yhteiskunnallinen tehtävä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäjänä. Sen tarkoituksena on tukea opiskelijoiden yhteiskuntaan integroitumista ja maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kotoutumista. Kielellisten ja yhteiskunnallisten valmiuksien lisäksi aikuisten perusopetuksessa kiinnitetään huomiota opetuksen työelämäyhteyksiin, -taitoihin ja niihin valmiuksiin, joita suomalaisessa yhteiskunnassa työskentely vaatii. Aikuisten perusopetuksen lähtökohtana onkin mahdollistaa perusopetuksen tietojen ja taitojen saavuttaminen, lisätä oppimisen taitoja ja jatko-opintovalmiuksia huomioimalla opiskelijan yksilölliset tekijät, kuten aiempi osaaminen, tausta, ikä ja kielitaito. (Opetushallitus 2017, s. 18–19.)

Aikuisten perusopetuksen opiskelijat ovatkin taustoiltaan ja valmiuksiltaan hyvin heterogeeninen joukko. Opetusta järjestetään kaikille yli 16-vuotiaille, joilla ei ole suomalaista perusopetuksen päättötodistusta vastaavaa todistusta tai joilla on tarve täydentää perusopetuksen oppimääräänsä, arvosanojaan tai vahvistaa kielitaitoaan. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja aikuiset ovat hyvin tyypillinen aikuisten perusopetuksen kohderyhmä – he ovat usein Suomeen tulleita nuoria tai aikuisia, jotka eivät ole ehtineet saada perusopetuksen päättötodistusta oppivelvollisuusikäisinä valmiiksi, mutta tarvitsevat sitä jatkaakseen opintojaan toiselle asteelle. Toisaalta maahanmuuttotaustaiset aikuiset saattavat tarvita opetusta luku- ja kirjoitustaitoa ja muita valmiuksia vahvistaakseen, minkä vuoksi heidät ohjataan tai he hakeutuvat aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen opintoihin. (Opetushallitus 2017, s. 12.)

Aikuisten perusopetus jakautuu alku- ja päättövaiheeseen. Alkuvaiheeseen sisältyy lisäksi mahdollinen lukutaitovaihe, jos suomalainen kirjoitusjärjestelmä on opiskelijalle vieras. Alkuvaihe kestää enintään kaksi vuotta riippuen, sisältyykö lukutaitovaihe alkuvaiheeseen. Aikuisten perusopetuksen oppimäärä on kokonaislaajuudeltaan enintään neljä vuotta. (Opetushallitus 2017, s. 14.)

Tutkimukseni aineiston keräsin aikuisten perusopetuksen ryhmässä, joka on ukrainalaisopiskelijoiden osalta suunniteltu ensisijaisesti kielikoulutukselliseksi, sillä sen kaikilla ukrainalaisopiskelijoilla mukaan luettuna tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat on jo ennestään perusopetuksen päättötodistusta vastaava todistus. Ryhmän opetus on suunniteltu aikuisten perusopetuksen käytänteistä poiketen seitsemän kuukauden mittaiseksi alkaen marraskuusta 2023 ja päättyen toukokuuhun 2024. Tämän jälkeen ryhmän ukrainalaisopiskelijat tulevat hakeutumaan tutkintokoulutukseen valmistavaan koulutukseen (TUVA), ammatilliseen koulutukseen tai lukioon.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Sosiokulttuurinen oppiminen, kieliekologia ja toimijuus

Tutkimuksessani lähestyn kielenoppimista sosiokulttuurisesta ja ekologisesta kehyksestä käsin. Sosiokulttuurisen kielikäsitteen mukaan kieli opitaan ensisijaisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Lantolf & Thorne 2006; Mitchell & Myles 2004, s. 221). Sen lähtökohtana on kehityspsykologi Vygotskyn ajatus oppimisesta sosiaalisena toimintana: kieli on aluksi yksilöiden välistä vuorovaikutusta, jonka jälkeen oppijan on mahdollista sisäistää ja omaksua se osaksi omaa kielenkäyttöään (Alanen 2000, s. 97). Koulukontekstissa sosiokulttuurinen oppimiskäsitys korostaa yksilöä ympäröivien ihmisten, kuten vertaisten ja opettajan, roolia kielen oppimisessa (Kokkonen ym. 2019, s. 94).

Kieliekologia pohjaa tällaiseen käsitykseen ympäristön merkityksestä – van Lierin (2004) mukaan kieli on toimintaa, joka muovautuu jatkuvasti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Tällainen fyysinen ja sosiaalinen ympäristö tarjoaa oppijalle tietyt oppimisen mahdollisuudet, joista oppija valikoi itselleen merkitykselliset resurssit, eli oppimisen tarjoumat. Tarjoumat voivat olla siis olla niin sosiaalisia, fyysisiä kuin symbolisiakin kielen oppimisen mahdollisuuksia. (van Lier 2004, s. 45, 53.)

Tutkimukseni kannalta keskeinen ekologinen käsite on toimijuus, sillä tarkastelen oppijoiden tunteita ja kokemuksia itsestään kielenkäyttäjänä. Toimijuus viittaa yksilön aktiiviseen osallistumiseen omaan oppimisprosessiinsa – ympäristön tarjoamat kielen resurssit eivät vielä itsessään ole kielen oppimiseen johtavia tarjoumia, vaan yksilön käsitykset kielestä ja itsestään kieliyhteisön jäsenenä vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka hän tunnistaa ja

hyödyntää näitä mahdollisuuksia (Aro 2009; van Lier 2008, s. 163). Toimijuuteen liittyy siis olennaisesti yksilön antamat merkitykset asioille ja tapahtumille (Lantolf & Thorne 2006).

Tutkimuksessani hyödynnän Mercerin (2011, 2012) käsitystä toimijuudesta monitahoisena järjestelmänä, joka sisältää useita osatekijöitä. Toimijuus ei näkemyksen mukaan ole vain havaittavissa olevaa tilanteisiin osallistumista tai niistä jättäytymistä (*exercise of agency*), vaan se käsittää myös ei-näkyvät yksilön uskomukset, ajatukset ja tunteet (*a sense of agency*) (Mercer 2012, s. 57). Oppijan todelliseen toimijuuteen vaikuttaa hänen toimijuuden tunteensa – hänen uskomuksensa, motivaationsa, tunteensa, itsesääätelytaitonsa sekä todelliset kyvyt ja havaitut ympäristön mahdollisuudet (Mercer 2011, s. 435).

Käsitykset koskien kieltä, omia kykyjä ja kontekstia ovatkin keskeinen osa yksilön toimijuuden tunteen rakentumista (Mercer 2011, s. 431; Mercer 2012, s. 56). Käsitysten avulla yksilö voi ohjata toimintaansa, eli reflektoida ja säädellä omaa toimintaansa itselleen merkitykselliseen suuntaan (Alanen 2003, s. 80–82). Tutkimukseni taustaoletus on, että käsitykset eivät rakennu vain yksilöllisesti, vaan ympäristön kieli ja vuorovaikutus muovaavat ja ylläpitävät niitä (Alanen 2003, s. 81; Dufva & Aro 2015). Yksilö valikoi ympäristöstään ne käsitykset ja uskomukset, jotka kokee omiin tavoitteisiinsa ja motiiveihinsa peilaten merkitykselliseksi (ks. van Lier 2004, van Lier 2008).

Koska tutkimukseeni osallistuvat ovat monikielisiä kielenoppijoita, näen toimijoiden kielen osaamisen perustana heidän henkilökohtaisen kielellisen repertuaarinsa. Kielirepertuaarilla kuvataan niitä kaikkia kielellisiä resursseja, joita oppija voi hyödyntää vuorovaikutuksessaan. Kielellinen repertuaari on siis sekä yksilöllinen että yhteisöllinen kielellisten resurssien kokonaisuus – yksilöt jakavat kieliresurssejaan ympäröiviin yhteisöihinsä samalla, kun vastaanottavat niitä arkipäivän vuorovaikutustilanteissaan. (Dufva 2020, s. 18, 23.) Näiden kielten joustavaa limittäistä käyttöä vuorovaikutustilanteissa kutsutaan limittäiskieleilyksi (engl. *translanguaging*) (García 2009, s. 153).

Limittäiskieleilyllä on merkittävä toimijuutta vahvistava positio: se edistää kielenoppimista vahvistaen monikielisten kielenoppijoiden historiallisia ja kielellisiä identiteettejä sekä oppimismotivaatiota. Tällöin mahdollistuu myös toimijuuden kannalta keskeinen omaan oppimisprosessiin osallistuminen – kun koko kielellinen repertuaari on käytössä, on epäselvistä asioista neuvottelu sekä omien kokemusten ja tietojen jakaminen helpompaa. (García 2009; Honko & Mustonen 2018, s. 129; Kalliokoski, Niemelä & Rätty 2020, s. 220–222.)

3.2 Tunteet ja kielenoppiminen

Tunteet eli emootiot voidaan nähdä neurobiologisperustaisina sosiaalisesti rakentuvina reaktioina, jotka ohjaavat yksilön kognitiivisia, affektiivisia ja motivationaalisia prosesseja (Nummenmaa 2010; Ahn 2021, s. 10–11). Tunteet vaikuttavat keskeisesti yksilön identiteetin rakentumiseen, hyvinvointiin ja oppimiseen (Pekrun 2014, s. 28). Oppimisen kannalta merkittävää on, kuinka yksilö suhteuttaa tunteensa koettuun tilanteeseen ja omaan osaamiseensa (Csíkszentmihály 1993). Keskeistä onkin huomioida myös tunteiden sosiokulttuurinen luonne – sosiaaliset yhteisöt ja yhteisöllisesti rakentuneet arvostukset muovaavat tunteita ja niiden ilmaisemista (Ahn 2021, s. 10–11, Skinnari ym. 2023, s. 130). Aiempi oppimispsykologinen tutkimus osoittaa, että positiiviset tunteet, kuten ilo ja toiveikkaus, parantavat kognitiivista suoriutumista ja näin myös oppimista (Lyubomirsky, King & Diener 2005; Pekrun 2014, s. 28). Negatiivisten tunteiden, kuten ahdistuksen ja toivottomuuden, taas on todettu vaikuttavan oppimisprosessiin sitä heikentävästi (ks. esim. Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002).

Myös vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa tunteiden yhteys oppimiseen on nostettu kognitiivisen oppimiskäsityksen rinnalle (ks. esim. Hargreaves 1998). Erityisesti puhuttuun kieleen liitetyn kieliahdistuksen on osoitettu vaikuttavan negatiivisesti kielenoppimiseen (Horwitz 2001, Gregersen 2003). Toisaalta esimerkiksi Dewaele ja Alfawzan (2017) ovat selvittäneet vieraan kielen käyttöön liittyvää iloa ja luokkahuoneahdistusta suhteessa opittavalla kielellä suoriutumiseen ja todenneet, että vaikka sekä positiivisilla että negatiivisilla tunteilla on vaikutusta tilanteista suoriutumiseen, on positiivisten tunteiden suotuisa vaikutus oppimista hidastavien kielteisten tunteiden vaikutusta merkittävämpi (Dewaele & Alfawzan 2017, s. 41). Tutkimusta olisikin syytä keskittää negatiivisten tunteiden lisäksi myös niiden tunteiden tutkimukseen, joilla on myönteinen vaikutus kielen käyttämiseen ja oppimiseen.

Suomessa tutkimusta tunteiden ja kielen oppimisen yhteyksistä on suhteellisen vähän. Skinnari ym. (2023) ovat selvittäneet artikkelissaan kielenopetukseen liittyvien tunteiden yhteyksiä oppijoiden ja opettajien identiteetteihin. Vaikka artikkeli ei keskity varsinaisesti toimijuuden käsitteeseen, sen huomio, että yksilö arvioi tunnereaktioidensa pohjalta tilanteiden merkityksellisyyttä (Skinnari ym. 2023, s. 132), on toimijuuden ja näin tutkimuksen kannalta

keskeistä. Jotta yksilö voi oppia kieltä, on hänen koettava oppimisen resurssi itselleen merkitykselliseksi (ks. van Lier 2004).

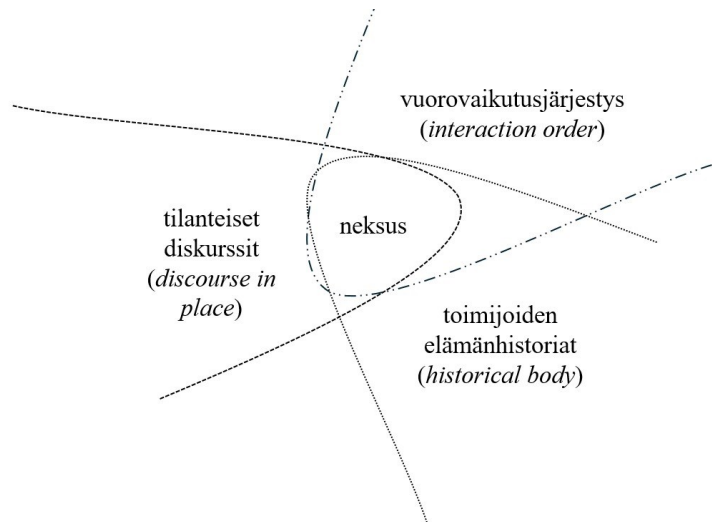
Scotson (2020) on puolestaan tutkinut väitöskirjassaan korkeakoulutettujen Suomeen muuttaneiden käsityksiä sekä tunteiden ja sosiaalisen ympäristön merkitystä keskittyen toimijuuteen. Hän esittääkin, että toimijuus on tiiviisti yhteydessä tunteisiin ja käsityksiin, sillä erityisesti negatiiviset tunteet vähentävät kokemusta toimijuudesta. Keskeinen kielenkäyttöä rajoittava tunne on virheiden tekemisen pelko, jonka taustalla vaikuttavat yksilön formaali oppimis- ja kielikäsitte, taipumus perfektionismiin sekä käsitys oman kielitaidon riittämättömyydestä. Myös itsesääätelytaidot vaikuttavat olennaisesti toimijuuden kokemuksen rakentumiseen. (Scotson 2020, s. 82–83.) Aiemmin esitettyjen tutkimusten tavoin myös Scotson (2020) tuo tutkimuksessaan esille, kuinka toimijuuden ja positiivisten tunteiden yhteyttä olisi merkittävää tutkia, sillä esimerkiksi aiemmat onnistuneet kielenkäyttökokemukset, positiivinen palaute kielenkäytöstä ja toiveikkaat tulevaisuuden näköalat vahvistavat itsetuntoa, positiivisia tunteita ja toimijuutta (Scotson 2020, s. 87–88, 92).

3.3 Neksusanalyysi

Tutkimuksessani hyödynnän neksusanalyyttistä teoria- ja menetelmäkehikkoa. Neksusanalyysi on kehitetty tutkimusongelmiin, joissa tavoitteena on selvittää kielen ja sosiaalisen toiminnan välisiä yhteyksiä (Scollon & Scollon 2004). Sen perustana onkin useita eri teorioita ja menetelmiä – neksusanalyysi yhdistää muun muassa etnografisen, lingvistisen antropologian, kriittisen diskurssintutkimuksen, vuorovaikutuksellisen sosiolingvistiikan ja kulttuurihistoriallisen tutkimuksen aloja (Kuure, Rieki & Tumelius 2018; Scollon & Scollon 2004). Menetelmäkehikkoa ei ole tarkoituksenmukaista hyödyntää koko laajuudessaan, vaan tutkija voi valikoida kyseiseen tutkimusongelmaan sopivat strategiat, lähestymistavat ja työkalut (Pietikäinen 2012, s. 419).

Neksusanalyysissä neksus viittaa tutkittavaan sosiaaliseen toimintaan, jossa siihen vaikuttavat elementit risteävät (Scollon & Scollon 2004, s. 159). Tutkimuksessani pyrin selvittämään, mitkä tutkimukseen osallistuvien kokemuksista jäsenyvät diskurssit (*discourse in place*), elämänhistorioista nousevat seikat (*historical body*) ja kielenkäyttöön liittyvät

kokemukset (*interaction order*) limittyvät tutkimaani neksukseen, eli toimijuutta rakentaviin tunteisiin ja käsityksiin (ks. Scollon & Scollon 2004).



KUVIO 1 Neksusanalyysi

Tällainen kuviossa 1 esitetty Scollonin ja Scollonin (2004) kehittämä neksusanalyysin malli toimii tutkimuksessani kokoavana teoreettisena ja metodologisena kehyksenä, johon sisällytän myöhemmin tässä luvussa sekä luvussa 4 kuvaamani diskurssintutkimuksen, etnografisen tutkimuksen sekä narratiivisen positiointianalyysin.

3.4 Diskurssintutkimus

Neksusanalyysissa keskeinen analyysin kohde on tilanteiset diskurssit (*discourses in place*) (Scollon & Scollon 2004). Diskurssintutkimus tarkastelee, miten tapahtumia ja todellisuuksia merkityksellistetään. Kieli nähdään kontekstiinsa sidottuna sosiaalisena toimintana, jossa yhteiskunnan ja yhteisön normit, arvot ja arvostuksen jäsenyivät. Diskursseja tutkittaessa yhdistyvät kielenkäytön mikrotaso sekä tilanteen, ajan ja yhteiskunnan makrotaso. Monitasoisuutensa vuoksi diskurssintutkimus ei pyri löytämään yhtä kokoavaa totuutta, vaan ne merkitykset, jotka tuodaan ilmi ja joita korostetaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 13–21.)

Diskurssi on monimerkityksellinen ja monitieteinen käsite. Kielentutkimuksessa sitä tyyppillisesti kuvataan kahdella tapaa: yleisellä tasolla se viittaa kaikkeen sosiaalisia ehtoja ja

seurauksia sisältävään kielelliseen toimintaan (*discourse*). Monikollisella diskurssin käsitteellä (*a discourse*) taas viitataan ajan saatossa muodostuneeseen ja kiteytyneeseen kielen merkityksellistämisen tapaan, jolla rakennetaan todellisuutta. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 35.) Tutkimuksessani käsitän diskurssin monikollisena ja näin Faircloughin (1992) käsityksen mukaisesti yksilön tuottamaa tilanteista kielenkäytönmuotoa laajempänä kuvauksena yhteisön ja yhteiskunnan luomasta kielestä.

Diskurssintutkimus voidaan jakaa neljään näkökulmaltaan erilaiseen suuntaukseen: tekstaaliseen, kognitiiviseen, interaktionaaliseen ja konstruktionaaliseen (Luukka 2000, s. 143–148). Tutkimuskentällä näitä usein yhdistellään, mutta nykytutkimuksessa painottuu erityisesti konstruktiivinen ajatus kielestä – kielenkäyttö on keskeinen osa yhteisöjen toimintaa ja se rakentaa sosiaalisesti ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä (Fairclough 1992; Luukka 2000, s. 151–153; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Koska tutkimukseni keskiössä on opiskelijoiden tuottamat tilanteiset merkitykset, ei ole mielekästä sulkea pois diskurssien sosiaalisesti rakentuvaa ja rakentavaa luonnetta. Tutkimuksessani näenkin diskurssin tällaisena konstruktiivisena yhteiskuntaa ja yhteisöä peilaavana kielenkäyttönä: opiskelijoiden kokemuksista voi havaita esimerkiksi yksilöllisten tunteiden ja käsitysten taustalla olevia yhteisöllisiä tai yhteiskunnallisia rakenteita, arvostuksia ja valtaa tuottavia ideologioita (ks. Fairclough 2001, s. 27, Fairclough 1995, s. 70).

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tässä luvussa esittelen ja perustelen tutkimukseni aineisto- ja menetelmävalintoja. Aloitan luvun esittelemällä aineistoni, jonka jälkeen kuvaan tutkimukseni kannalta keskeiset aineistonkeruumenetelmät sekä näiden tutkimuseettiset kysymykset. Tämän jälkeen avaan tutkimukseni etnografiaan perustuvaa neksusanalyyttistä tutkimusprosessia. Lopuksi kuvaan hyödyntämiäni analyysimenetelmiä – diskurssianalyysia sekä narratiivista positiointianalyysia.

4.1 Tutkimusaineisto

4.1.1 Aineisto ja osallistujat

Tutkimukseni aineisto koostuu yhden oppilaitoksen aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen ryhmän oppituntien havainnointimuistiinpanoista, neljän Ukrainasta Suomeen paenneen opiskelijan haastatteluista ja heidän tuottamistaan visuaalisista tehtävistä. Olen koonnut ja esitellyt lopullisen tutkimusaineistoni tarkemmin taulukossa 1 (ks. s. 19). Aineisto on kerätty tiimietnografisesti osana Kieli, kiinnittyminen ja kuuluminen: ukrainalaiset osana maaseudun koulu- ja työyhteisöjä ja niiden muutosta -tutkimushanketta (Suomen Akatemia 2023–2027). Keräsin aineistoani marras-joulukuussa 2023 yhdessä hankkeen toisen tutkijan kanssa seitsemän viikon ajan. Kyseisestä oppilaitoksesta hankkeen tutkimukseen osallistui kahdeksan Ukrainasta Suomeen paennutta 16–18-vuotiasta nuorta aikuista sekä heidän suomen kielen opettajansa.

4.1.2 Avainosallistujat

Tutkimukseni lopullinen tutkimusaineisto koostuu neljän ukrainalaisopiskelijan haastatteluista, heille oppitunneilla teetetyistä materiaaleista sekä kenttähavaintomuistiinpanoista. Kutsun näitä opiskelijoita tässä tutkielmassa avainosallistujiksi. Rajasin tutkimukseeni osallistuvat ensisijaisesti opiskelijoiden osallistumisaktiivisuuden perusteella: kaikki neljä osallistujaa olivat paikalla lähes jokaisena tutkimuspäivänäni. Kaikki avainosallistujat allekirjoittivat luvan aineiston keräämiseen ja ilmaisivat olevansa aidosti kiinnostuneita tutkimuksesta ja haastattelutilanteista. Tutkimuksestani rajautui pois esimerkiksi opiskelija, joka ei tutkimusluvan allekirjoittamisesta huolimatta halunnut osallistua kaikkiin haastattelutilanteisiin.

Tutkimukseni avainosallistujat ovat asuneet Suomessa aineistonkeruun alkaessa korkeintaan vuoden. Osallistujat ovat iältään 16–18-vuotiaita ja ovat näin oppivelvollisuusikäisiä. Kaikilla osallistujilla on perusopetuksen päättötodistusta vastaava todistus. Avainosallistujista kolme on miehiä ja yksi nainen. He ovat kaikki kotoisin niiltä Itä-Ukrainan alueilta, joihin Venäjä on kevään 2022 jälkeen hyökännyt. Osallistujien kielelliset repertuaarit ovat hyvin monimuotoiset: kaikki opiskelijat ovat aineistonkeruun aikana kertoneet osaavansa suomen kielen lisäksi ukrainaa, venäjää ja englantia.

4.2 Aineistonkeruumenetelmät

4.2.1 Kenttähavainnointi

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu olennaisesti tutkittavalla kentällä havainnointi ja kenttämistiinpanojen kirjoittaminen. Tämä on tärkeää, sillä tutkijan oma toiminta, tunteet ja tutkimustilanteen olosuhteet voivat muokata tutkimusaineiston keräämistä (Emerson, Fretz & Shaw 2011, s. 15). Jatkuva dokumentointi myös auttaa muistamaan hienovaraisetkin oppimis- ja sosialisatioprosessit (Emerson ym. 2011, s. 17). Kävin havainnoimassa yhdessä tutkimushankkeen toisen tutkijan kanssa aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen ryhmää seitsemän viikon aikana yhteensä seitsemänä päivänä. Aloitin kenttämistiinpanojen kirjoittamisen heti ensimmäisen havainnointipäiväni jälkeen. Kirjoitin jokaisesta tutkimuspäivästäni muistiinpanot ja palasin aiempiin muistiinpanoihini myöhempiä havaintoja tehdessäni, haastattelukysymyksiä laatiessani ja aktiviteetteja suunnitellessani. Näin peilasin havaintojani muihin menetelmiin luoden synteisiä ja jatkumoa haastatteluista ja visuaalisista tuotoksista nousseiden käsitysten,

teemojen ja tunteiden välille. Osallistujien antamia merkityksiä ei opita kerralla, vaan ymmärrystä rakennetaan aiempien oivallusten ja havaintojen varaan (Emerson ym. 2011, s. 17).

Aineistoa kerätessämme emme vain tarkkailleet ryhmän vuorovaikutusta ja toimintaa. Hyödynsimme osallistavaa havainnointimetodia, jossa tutkija toimii osana tutkittavien yhteisöä koko aineistonkeruun ajan. Osallistavan havainnoinnin periaatteisiin kuuluu, että tutkittavien kokemus on lähtökohtaisesti arvokasta tietoa ja se mahdollistaa muutoksen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 95.) Koska tutkimukseni keskiössä on ukrainalaisopiskelijoiden kokemuksesta nousevat kieleen ja sen käyttöön liittyvät tunteet ja toimijuus, palvelee menetelmä tutkimustarkoitustani. Se on lisäksi kehitetty erityisesti sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 94). Osallistava havainnointi näkyi toiminnassamme niin, että olimme aktiivisesti vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa keskustellen heidän kanssaan sekä oppitunneilla että luokkatilanteiden ulkopuolella. Oppitunneilla osallistuimme opettajan ohjeistamiin tehtäviin, kuten erilaisiin keskustelu- ja ryhmäytymisharjoituksiin. Omissa aktiviteeteissamme pyrimme tehtävätyyppeihin, joissa osallistajat pääsivät jakamaan asioita arjestaan ja heille merkityksellisistä asioista.

4.2.2 Haastattelu

Haastattelukertoja oli kolme ja ne toteutettiin sekä ukrainaksi ja venäjäksi että suomeksi. Tukena käytettiin myös englantia sekä opiskelijoiden oma-aloitteisesti käyttämiä käännössovelluksia. Haastattelut toteutettiin yhdessä hankkeen toisen tutkijan kanssa niin, että osassa haastatteluissa haastattelijoina olimme molemmat ja osassa vain toinen meistä. Hankkeen ukrainaa ja venäjää osaava kieliharjoittelija toteutti opiskelijoiden äidinkiellillä käydyt haastattelut laatimamme haastattelurungon pohjalta. Hän oli lisäksi mukana myös suomenkielisissä haastatteluissa, joissa hänen oli tarvittaessa mahdollista tarkentaa ja kääntää kysymyksiä ukrainaksi ja venäjäksi.

Haastatteluissa hyödynnettiin avoimen narratiivisen lähestymistavan ja puolistrukturoidun teemahaastattelun käytänteitä. Koska tutkimukseni tavoitteena on selvittää ukrainalaisnuorten tunteita ja käsityksiä itsestään suomen puhujana sekä toimijuutta suomalaisessa yhteiskunnassa, on merkityksellistä huomioida opiskelijoiden lähtökohdat ja heidän kokemushistoriansa. Haastatteluissa lähdettiinkin liikkeelle kerronnallisesta näkökulmasta, sillä näin mahdollistui ymmärrys tutkimukseen osallistuvien menneisyydestä, identiteettien rakentumisesta ja tulevaisuuteen sekä toimijuuteen suhtautumisesta (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, s.

189). Ensimmäiset haastattelukysymykset olivat avoimia tutustumiseen tähtääviä kysymyksiä (LIITE 1). Haastattelussa edettiin keskustelunomaisesti ja osallistujalähtöisesti: opiskelijat saivat vapaasti kertoa esimerkiksi opiskeluhistorioistaan ja vapaa-ajanviettotavoistaan. Tavoitteena oli päästä lähemmäs osallistujien kokemusmaailmaa ja elämänhistorioita ilman yksityiskohtaisia ja tarkkarajaisia kysymyksiä.

Toinen ukrainaksi ja venäjäksi toteutettu haastattelukerta oli jäsentyneempi teemoittelun ja tarkempien kysymystenasettelujen kautta (LIITE 2). Ennakkoon määriteltyjen teemojen ansiosta aineistosta nousi tutkimusongelman kannalta rajatumpaa ja olennaisempaa tietoa. Tarkoituksenamme oli säilyttää keskustelunomainen haastatteluote, minkä kysymysten avoimuus ja vastausvaihtoehtojen puuttuminen mahdollistivat. Tällä tavoin myös opiskelijoiden antamat merkitykset ja kokemukset pääsivät paremmin esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2022.) Näin haastattelut voitiin toteuttaa osallistujalähtöisemmin – teemahaastattelussa kysymyksiä on mahdollista tarkentaa haastateltavien antamien vastausten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 88). Haastattelutilanteessa tämä ei kuitenkaan täysin toteutunut, sillä hankkeessa kieliharjoittelijana toimiva haastattelija ei syventynyt kovin yksityiskohtaisesti osallistujien vastauksiin esimerkiksi tarkentavien lisäkysymysten kautta. Näin ollen haastattelut jäivät odotettua lyhyemmiksi. Voi olla mahdollista, ettemme avanneet haastattelijalle tarpeeksi haastattelujemme tarkoitusta, jonka myötä haastattelut eivät täysin vastanneet tavoitettamme syventyä opiskelijoiden nostamiin ja heille merkityksellisiin teemoihin, vaan kysymystenasettelut ohjasivat pitkälti haastatteluiden kulkua. Avointen kysymysten ja opiskelijoista lähtevien jatkokertomusten kautta haastatteluaineistoista oli kuitenkin mahdollista havaita heille merkityksellisiä kokemuksia, tunteita ja käsityksiä.

Viimeisellä haastattelukerralla keskityttiin osallistujien tulevaisuuden haaveisiin narratiivisesti heidän tuottamiensa visuaalisten pohjalta (LIITE 3). Päädyin tulevaisuutta käsitteleviin haastattelukysymyksiin toimijuuden käsitteen luonteen vuoksi: se sisältää yksilön käsitykset itsestään yhteiskuntaan osallistuvana yksilönä, ja esimerkiksi positiiviset tulevaisuudennäkymät vahvistavat toimijuuden kokemusta (Miller 2014, s. 18).

Kerätty haastatteluaineisto litteroitiin puolikarkeaa tapaa käyttäen. Koska kiinnostukseni keskittyi haastattelujen asiasisältöihin vuorovaikutuksen tai esimerkiksi haastateltavien asemoitumisen sijaan, ei tarkkuustasoltaan yksityiskohtainen litterointi ollut tarpeen (Ruusuvuori 2010, s. 424–425). Suomenkielisiä haastatteluja litteroitiin lisäksi hankkeen toinen tutkija ja ukrainaksi ja venäjäksi käydyt haastattelut hankkeen näitä kieliä osaava jäsen. Litteroinnin

jälkeen hankkeen ukrainalainen tutkija käänsi opiskelijoiden omilla äidinkielellä käydyt haastattelut englanniksi, josta käänsin ne edelleen suomeksi.

4.2.3 Visuaalinen aineisto

Kenttähavaintomuistiinpanojen ja haastattelujen tueksi keräsimme tutkimukseen osallistuvilta myös visuaalisia tuotoksia. Kun kielelliset suullisen ja kirjoittamisen taidot ovat rajalliset, tukee multimodaalisen aineiston kerääminen tutkimustarkoitusta (Pietikäinen 2011, s. 106). Tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat ovat melko alkuvaiheen suomenoppijoita, joten kokemusten tutkiminen visuaalisten menetelmien kautta mahdollistaa sisällöllisesti laajemman aineiston. Toisaalta visuaalinen tuottaminen on myös muita käyttämiäni menetelmiä osallistavampi ja tutkittavalähtöisempi – havainnointi ja haastattelu rakentuvat aina jossain määrin tutkijasta ja hänen oletuksistaan käsin (Pietikäinen 2011, s. 107).

Laadimme kaikki marras-joulukuun aikana toteuttamamme aktiviteetit ja visuaaliset tehtävät pyrkien siihen, että ne lisäisivät opiskelijoiden merkityksellisyyden kokemuksia. Esimerkiksi tehtävänannoissa korostui opiskelijoille itselleen tärkeiden asioiden jakaminen ja kertomuksellisuus. Tällainen lähestymistapa on tutkimusaineistoni kannalta tarkoituksenmukainen – kun tutkittavana on haastavista olosuhteista paenneet nuoret sekä heidän tunteensa ja kokemuksensa, on sensitiivinen ja voimauttava työskentely tärkeää.

Pro gradu -tutkielman tiiviin koon vuoksi tein rajoituksia myös visuaalisten tuotosten kohdalla. Tutkimukseni lopullinen visuaalinen aineisto koostuu ryhmän opettajan tuottamasta unelmakarttatehtävästä ja kolmannen haastattelukerran tukena käytetystä Tulevat haaveet-monisteesta, joka on Värinauttien internetsivustolla julkaistu materiaali (ks. LIITE 3). Unelmakarttatehtävässä opiskelijoita pyydettiin leikkaamaan lehdestä tulevaisuuden unelmiaan vastaavia kuvia ja liimaamaan ne paperille. Värinauttien materiaalien käyttö epäkaupallisiin tarkoituksiin on heidän verkkosivujensa mukaan sallittua, mutta varmistin tämän vielä sähköpostitse materiaalipankin omistajilta. Valikoin analyysini tueksi nämä tehtävät ja opiskelijoiden tuottamat materiaalit, sillä tulevaisuuteen suhtautuminen on toimijuuden kannalta keskeistä (Mercer 2012, s. 49–50; Scotson 2020, s. 88; Virtanen 2017, s. 77).

TAULUKKO 1 Aineisto

| | Havaintomuistiinpanot | Haastattelut | Visuaaliset aineistot |
|-----------------|-------------------------|---|-----------------------|
| Viikko 1 | Kenttämuistiinpanot (1) | | |
| Viikko 2 | Kenttämuistiinpanot (1) | | |
| Viikko 3 | Kenttämuistiinpanot (1) | <p>Narratiivinen haastattelu (3)</p> <p>Opiskelija 1 ja 4 (haastattelijana Sanna ja Iida, mukana Olena): kesto 25 min</p> <p>Opiskelija 2 (haastattelijana Sanna, mukana Olena): kesto 17 min</p> <p>Opiskelija 3 (haastattelijana Sanna ja Iida, mukana Olena): kesto 36 min</p> | Unelmakartta (3) |
| Viikko 4 | Kenttämuistiinpanot (1) | | |
| Viikko 5 | Kenttämuistiinpanot (1) | <p>Teemahaastattelu (4)</p> <p>Opiskelija 1 (haastattelijana Olena): kesto 12 min</p> <p>Opiskelija 2 (haastattelijana Olena): kesto 7 min</p> <p>Opiskelija 3 (haastattelijana Olena): kesto 8 min</p> <p>Opiskelija 4 (haastattelijana Olena) kesto 6 min</p> | |
| Viikko 6 | Kenttämuistiinpanot (1) | | |
| Viikko 7 | Kenttämuistiinpanot (1) | <p>Narratiivinen haastattelu (3)</p> <p>Opiskelija 1 & Opiskelija 4 (haastattelijana Iida, mukana Olena): kesto 26 min</p> <p>Opiskelija 3 (haastattelijana Iida, mukana Olena): kesto 24 min</p> <p>Opiskelija 7 (haastattelijana Sanna, mukana Olena): kesto 21 min</p> | Haaveeni-moniste |

4.3 Tutkimuseettiset lähtökohdat

Noudatin tutkimuksessani Kieli, kiinnittyminen ja kuuluminen -hankkeen yleisiä eettisiä ohjeistuksia, jotka noudattavat tarkasti tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) periaatteita. Tutkimuseettiset lähtökohdat otettiin huomioon jo ennen aineistonkeruun varsinaista käynnistymistä. Tutkimustiedote, tietosuojailmoitus ja tutkimusluvat laadittiin huolellisesti sekä ukrainaksi, venäjäksi että suomeksi. Näissä dokumenteissa esiteltiin tutkimuksen kulku sekä tuotiin esimerkiksi ilmi, millaisia henkilötietoja tutkimuksessa tullaan käsittelemään ja ketkä tutkimusryhmän jäsenet pääsevät tietoihin käsiksi. Tietosuojailmoituksessa tuotiin lisäksi esille tutkimukseen osallistujien oikeudet, jotka perusteltiin tietosuojalaila ja -asetuksilla.

Kun dokumentit oli laadittu, tutkimus esiteltiin opiskelijaryhmälle. Aluksi ryhmän ukrainalaistaustaiset opiskelijat saivat kirjalliset tiedotteet tutkimuksesta sekä ukrainaksi että venäjäksi, jonka jälkeen tutkimus esiteltiin heille myös suullisesti. Ukrainalainen kieliharjoittelija oli vastaamassa tutkimuksesta ja dokumenteista nousseisiin kysymyksiin tutkimuksen esittelyvaiheessa sekä läpi aineistonkeräämisen myös ukrainaksi ja venäjäksi. Opiskelijoille annettiin viikko aikaa harkita tutkimukseen osallistumista. Tutkimukseen osallistuvat opiskelijat tutustuivat tietosuojailmoitukseen ja täyttivät tutkimuslupalomakkeen ennen tutkimuksen alkua. Allekirjoitin myös itse aineistonkäsittelysopimuksen ennen aineiston varsinaista keräämistä.

Tutkimusaiheeni arkaluontoisuuden ja opiskelijoiden taustojen vuoksi erityisesti haastattelutilanteissa oli tärkeää huomioida osallistujia kunnioittava ja sensitiivinen lähestymistapa. Tästä syystä pidimme huolen, että osallistujat saivat vastata haastattelukysymyksiin juuri sillä laajuudella kuin kokivat itse mukavaksi. Näin ollen heillä oli vapaus valita, mitä asioita halusivat tuoda esille ja mitä toisaalta jättää kertomatta. Jätimme käymissämme keskusteluissa ja haastattelukysymyksiä laatiessamme tarkoituksella pois esimerkiksi suorat kysymykset koskien Ukrainassa käytävää sotaa.

Myös haastatteluaineiston säilyttämiseen ja käsittelyyn liittyi eettistä pohdintaa vaativia seikkoja. Kun haastattelut oli kerätty äänitallentimille, siirsimme ne Jyväskylän yliopiston tietoturvallisiin tallennusjärjestelmiin, jonka jälkeen ne poistettiin laitteelta. Analyysitiedostot pseudonymisoitiin litterointivaiheessa. Aineistoa säilytetään tietoturvalisesti tunnistettuna koko pitkäaistutkimuksen keston ajan.

Koska tutkijan litteroitaessa tekemät valinnat ohjaavat lukijan tulkintoja tutkimuksen osallistuvista (Nikander 2010, s. 439), on merkittävää huomioida tutkimukseni usean osapuolen valintojen vaikutus litteraateihin ja näistä tehtyihin käännöksiin. Haastatteluja litteroi ja

käänsi sekä hankkeen ukrainaa ja venäjää osaava harjoittelija että me haastattelijat. Käänsin esimerkiksi ukrainaksi ja venäjäksi käytyjä toisen hanketyöntekijän englannin kielelle käännettyjä litteraatteja edelleen suomeksi. On näin ollen väistämätöntä, että sekä litterointini että tekemäni käännökset sisältävät myös omia tulkintojani. Nämä tulkintani saattavat poiketa tutkimuksen osallistujien näkökulmista. Olen pyrkinyt huomioimaan tämän analyysissäni siten, etten tee yksittäisistä sanatason valinnoista kovin pitkälle vietyjä tulkintoja, vaan keskityn laajempiin opiskelijoiden kokemuksista hahmottuviin tarinoihin ja niiden luomiin merkityksiin. Tämä on perusteltua myös opiskelijoiden rajoittuneen suomen kielen suhteen – kielellisessä analyysissäni en keskittynyt sanatasoa pienempiin morfologisiin rakenteisiin.

4.4 Etnografisen tutkimusprosessin vaiheet

Tutkimukseni lähtökohtana on etnografinen tutkimusote, jonka tavoitteena on syventää ymmärrystä tutkimuskohteesta sekä kuvata, tulkita ja selittää yhteisöjen ja yksilöiden toimintaa. Aineisto on kerätty etnografisesti, eli laadullisesti tutkimuskentällä hyödyntäen useita eri menetelmiä. (Pitkänen-Huhta 2011; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018.) Tutkimukseni tavoitteena on selvittää Suomeen Ukrainasta paenneiden nuorten käsityksiä ja tunteita sekä toimijuuden kokemuksia, mikä vastaa etnografisen tutkimuksen tavoitetta tuoda tietoa jostain rajatusta yhteiskunnan ryhmästä ja kulttuurista (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, s. 24). Etnografiseen tutkimusprosessiin kuuluu tutkijan sijoittuminen osaksi tutkittavaa yhteisöä aktiivisesti sen toimintaan tutustuvana ja osallistuvana yksilönä, sillä se mahdollistaa ilmiön riittävät syvällisen ymmärryksen. Koulukontekstissa tällaiseen kenttätutkimukseen kuuluu olennaisesti esimerkiksi oppituntien osallistuva havainnointi, opettajien ja oppijoiden kanssa keskustelu, osapuolten haastattelut sekä oppitunneilla tuotettujen materiaalien kerääminen. (Pitkänen-Huhta 2011, s. 88–89.) Etnografisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävät tutkimustulokset, vaan suhteuttaa ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä syvällisesti (Fingerroos & Joukki 2018, s. 103–104).

Etnografian keskeinen etu onkin, että sen avulla on mahdollista saada hyvin monipuolinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Fingerroos & Joukki 2018, s. 104; Pitkänen-Huhta 2011, s. 93). Päädyin lähestymään tutkimusongelmaani etnografisesti juuri tästä syystä: tutustuessani ukrainalaisnuoriin sekä heille merkityksellisiin ympäristöihin ja kielenkäyttötilaisiin,

mahdollistui myös sellaisten asioiden välisten yhteyksien ja kompleksien havaitseminen, jotka eivät välttämättä muilla metodeilla olisi tullut näkyväksi (ks. Pitkänen-Huhta 2011, s. 93). Opiskelijaryhmään ja osallistujiin tutustuminen jo ennen haastatteluja mahdollistivat vapaa-muotoisemman vuorovaikutuksen osallistujien kanssa, jolloin luottamus meidän tutkijoiden ja osallistujien välille oli alkanut rakentua jo ennen varsinaisia haastatteluja. Tällainen luottamus-suhte on edellytys tiedon välittymiselle haastattelutilanteissa (Keats 2000, s. 23). Havainnointi haastattelujen jälkeen ja lomassa taas toi konkreettisesti näkyväksi opiskelijoiden toimijuuden ja siihen vaikuttavat luokkahuonevuorovaikutukselliset ja pedagogiset ratkaisut. Opiskelijoilla teetettyjen visuaalisten materiaalien kautta taas pääsi paremmin käsiksi tutkittavien kokemus-historiaan ja käsityksiin itsestään.

Hyödyntsin tutkimuksessani neksusanalyysin kolmivaiheista mallia. Sen mukaan tutkija asettaa aluksi itsensä ja tutustuu tutkittavaan vuorovaikutusyhteisöön sekä rajaa varsinaisen tutkimuskohteensa. Tätä kiinnittymiseksi (*engaging*) kutsuttua vaihetta seuraa navigointivaihe (*navigating*), jossa tutkija kerää aineistoa ja peilaa tutkimusongelmaansa ensimmäisiin havain-toihinsa. (Scollon & Scollon 2004, s. 152–160.) Tässä tutkimuksessa kiinnittymisvaihe alkoi marraskuun 2023 alussa, jolloin sijoituin toisen tutkijan kanssa osaksi aikuisten perusopetuk-sen ryhmää. Ryhmä oli aloittanut päivää ennen aineistonkeruumme alkamista, joten pystyimme tutustumaan luontevasti ryhmään osallistumalla erilaisiin ryhmäytymisharjoituksiin.

Tämän jälkeen teimme osallistujista ja heidän luokkahuonevuorovaikutuksestaan ha-vaintoja, toteutimme kaikille ryhmän osallistujille erilaisia aktiviteetteja sekä tallensimme kes-kusteltuja ja haastatteluja audiomuotoon. Emme siis kohdistaneet tehtäviä vain tutkimukseen osallistuville, sillä se olisi voinut vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja sen rakentumiseen kieltei-sesti. Äänitallennettuja haastatteluja tehtiin kuitenkin vain tutkimusluvan antaneille ja visuaa-liset tehtävät tallennettiin tutkimuskäyttöön vain tutkimukseen osallistuneilta. Tässä navigoin-tivaiheessa havainnot, visuaaliset tehtävät ja haastattelut kulkivat limittäin koko aineistonke-ruun ajan. Kenttämuistiinpanot tukivat oppituntiaktiviteettien ja haastattelurunkojen suunnitte-lua samalla, kun esimerkiksi oppituntiaktiviteeteista syntyneet visuaaliset tuotokset ja haastat-telut ohjasivat toisiaan. Esimerkiksi viimeisen haastattelukerran haastattelurunko rakentui Tu-levat haaveet -kuvan pohjalta.

Analyysivaihe on aineiston keräämisen tavoin osa neksusanalyysin navigointivaihetta (ks. Scollon & Scollon 2004). Aivan kuten aineiston keräysvaiheessa, myös analysoitaessa kul-jetin aineistoja ja menetelmiäni limittäin. Etnografisen aineiston analyysiin kuuluu olennaisesti eri aineistojen välinen vuoropuhelu – aineistoista nousseilla havainnoilla on merkittävä toisiaan

tukeva rooli (Pitkänen-Huhta 2011, s. 98). Analyysini alkoi sillä, että rajasin haastatteluaineistostani oman tutkimusongelmani kannalta kiinnostavat kohdat. Eritteliäisen ensi haastatteluista ne tarinat, joissa opiskelijat toivat esille tai reflektoivat omia kielenkäyttötilanteisiin liittyviä tunteitaan ja käsityksiä itsestään kielenkäyttäjänä. Samalla kävin visuaalisia aineistojani läpi nostamalla sieltä analyysini kohteeksi ne, jotka tukevat haastatteluaineistosta nousseita teemoja ja havaintojani. Varsinaisen analyysini tein yhdistäen sekä narratiivisia että diskurssitutkimuksen menetelmäkäytänteitä, sillä kertomukset rakentavat diskursiivista todellisuutta. Poliittiset rakenteet, identiteetit, käsitykset ja kokemukset tulevat näkyviksi ja muovautuvat diskursiivisten ja kulttuuristen resurssien kautta. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 144, 147.) Esittelen analyysissäni hyödyntämiäni menetelmiä, narratiivista positiointianalyysia ja diskurssianalyysia, sekä näiden kulkua tarkemmin alaluvussa 4.5.

Neksusanalyysin viimeinen vaihe on muutoksen käynnistäminen (*changing*), jonka tavoitteena on tuoda näkyväksi analyysin tulokset ja näin muuttaa havaittuja sosiaalisia käytänteitä (Scollon & Scollon 2004, s. 177–178). Tutkimukseni tulokset tuovat suuntaviivoja sille, millaisia kokemuksia, tunteita ja käsityksiä Ukrainasta Suomeen paenneilla on suomen kielestä ja toimijuudesta. Tuloksista voi myös heijastua kielen oppimiseen ja kiinnittymiseen vaikuttavat koulujärjestelmän ja yhteiskunnan rakenteet. Toisaalta muutoksen voi ajatella käynnistyneen jo tutkimusaineistoa kerätessä, sillä osallistujat ovat saaneet tilaa ja mahdollisuuksia reflektoida tunteitaan, kokemuksiaan, käsityksiään ja toimijuuttaan. Osallistujille vahvempien ukrainan ja venäjän kielten lisäksi tätä reflektointia on ollut mahdollisuus käydä myös suomeksi, mikä on jo itsessään kielellisen oppimisen ja näin muutoksen paikka.

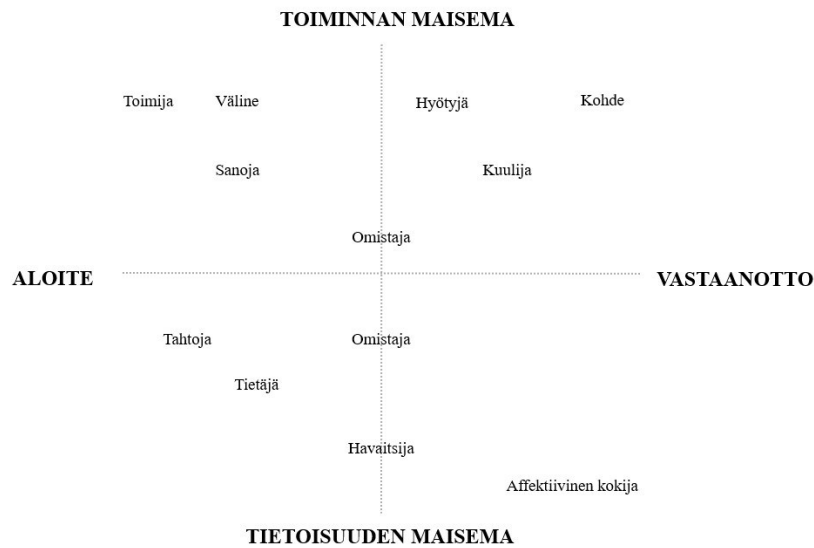
4.5 Analyysimenetelmät

4.5.1 Narratiivinen positiointianalyysi

Opiskelijoiden toimijuuden rakentumista heidän suullisissa kertomuksissaan tarkastelen narratiivisella positiointianalyysilla. Narratiivinen analyysi on tutkimuksessani keskeistä, sillä Ukrainasta Suomeen paenneiden opiskelijoiden elämänsuorat heijastuvat heidän käsityksiinsä itsestään kielenkäyttäjinä ja toimijoina (ks. Scollon & Scollon 2004). Lisäksi subjektipositiot ovat keskeisiä toimijuuden ja kielitaidon kehittymisen kannalta (Virtanen 2017, s. 77–78).

Analysoin tutkimuksessani sitä, miten opiskelijat positioivat itsensä ja heidän vuorovaikutuskumppaninsa kuvatessaan kielenkäyttötilanteitaan. Käytän tämän analyysini tukena Bambergin ja Georgakopouloun (2008) positiointianalyysin mallia, jossa pienistä tarinoista (*small stories*) tarkastellaan, kuinka kertoja positioi itsensä ja kuinka hänet positioidaan kielenkäyttö- ja oppimistilanteissa. Narratiivisen positiointianalyysin taustaoletus on, että yksilön käsitykset ja identiteetti rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa – positioita tuotetaan ja ylläpidetään hyödyntämällä erilaisia puhetapoja ja kielen keinoja (Bamberg 2004, s. 137–139; Bamberg & Georgakopoulou 2008, s. 378–379). Koska narratiivinen positiointiteoria näkee toimijuuden keskeisenä yksilöiden käsitysten ja oppimisen elementtinä (ks. Bamberg 2004), sopii analyysimalli hyvin tutkimustavoitteeseeni selvittää toimijuutta ja siihen vaikuttavien tunteiden sekä käsitysten heijastumista opiskelijoiden kokemuksista.

Malli sisältää kolme analyysitasoa, joista ensimmäinen pyrkii tavoittamaan, kuinka kertoja tarinassaan positioi itsensä ja kuinka hänen mukaansa muut hänet positioivat. Toisella tasolla analysoidaan vuorovaikutustilanteen, esimerkiksi haastattelutilanteen, hetkellisiä positiointeja. Kolmas taso tarkastelee yksilön positiointeja suhteessa yhteiskuntaan ja sen tuottamiin diskursseihin. (Bamberg & Georgakopoulou 2008, s.385–392.) Keskityn tutkimuksessani ensimmäisen tason narratiiveihin: tarkastelen kertomuksista opiskelijoiden omia osallistujarooleja, mutta myös opiskelijoiden toimijuuteen keskeisesti vaikuttavien yhteisöjen jäsenten, kuten vertaisten ja opettajan, positioita opiskelijoiden kertomuksessa. Peilaan kuitenkin opiskelijoiden kokemuksia myös kolmannen tason yhteiskunnasta nouseviin arvostuksiin ja ideologioihin tarinoiden kohdissa, joissa opiskelijat jäsentävät suhdettaan ympäröivään yhteisöönsä ja yhteiskuntaan. Toimijaroolien tavoittamisessa ja käsitteellistämässä hyödynnän Hyvärisen (2010, s. 109) semanttisten roolien nelikenttää, joka on sovellettu Brunerin (1987) osallistujaroolien jaottelusta tietoisuuden ja toiminnan maisemiin.



KUVIO 2 Semanttisten roolien kartta

Tämän kuviossa 2 näkyvän jaottelun mukaan tilanteeseen osallistujat voivat olla joko tilanteen tiedostajia ja tulkitsijoita (*tietoisuuden maisema*) tai toimintaan jollain tapaa osallistuvia (*toiminnan maisema*) (Bruner 1987, s. 20–21). Hyvärisen (2010, s. 109) sovelluksessa tämä jaottelu yhdistetään aloitteen ja vastaanoton ulottuvuuteen. Tällöin *toimija* on semanttiselta rooliltaan sekä aloitteellinen että toimintaan osallistuva. Sen vastinparina voidaan pitää vastaanottavaa *affektiivista kokijaa*, joka toiminnan tai toiminnan kohteen sijaan kokee emotionaalista vastetta ympäröivästä todellisuudesta. Näihin toimijaroleihin pääsen käsiksi kielellisen diskurssianalyysin keinoin, jota esittelen seuraavaksi alaluvussa 4.5.2.

4.5.2 Diskurssianalyysi

Koska narratiivisessa positiointianalyysissä positioista neuvotellaan kielellisesti (ks. Bamberg 2004), analysoin opiskelijoiden haastatteluja lingvistikalla tasolla. Tukeudun tässä kielellisessä analyysissäni diskurssianalyysin kolmivaiheiseen malliin: ensin erittelen haastateltavien puheista nousseita kielellisiä valintoja, jonka jälkeen muodostan näistä diskursiivisia käytänteitä. Lopuksi pohdin nousseita diskursseja suhteessa yhteisöön ja yhteiskuntaan. (Fairclough 1992, s. 3–4, 72–74.)

Kielellisessä analyysissäni keskityin erityisesti sanavalintoihin, lauseiden merkityksiä luoviin kielenaineksiin sekä modaalisuuteen. Sanavalinnat heijastavat ideologioita (Fairclough 2001, s. 94), joten niiden tutkiminen haastatteluista mielekästä. Koska tein analyysia ukrainasta ja venäjämästä englannin kautta suomeksi käännettyistä haastatteluista sekä alkuvaiheen kielennoppijoiden suomeksi käydyistä haastatteluista, en keskittynyt analyysissäni sanatasoa pienempiin morfologisiin kielen rakenteisiin. Sanaston tasolla kiinnitinkin erityisesti huomiota affektiivisiin sanavalintoihin, joilla opiskelijat kuvasivat suhtautumistaan kieleen, sen oppimiseen ja omaan toimijuuteensa. Suhtautumista ja merkitystenantoa kuvaa lisäksi mahdollisuuksien arviointi, jota esimerkiksi intensiteettiadverbit, modaaliset verbit, adverbit ja modaaliset lause-tyypit luovat. Lauseista tarkastelin erityisesti osallistujarooleja ja niistä muodostuneita opiskelijoiden käsityksiä toimijuudestaan. Käytin suomenkielisten haastattelujen kielellisten valintojen merkitysten kuvaamisen tukena myös Isoa suomen kielioppia (VISK) ja Kielitoimiston sanakirjaa (KS), mutta tutkimukseeni osallistuvien melko alkuvaiheen kielitaidon tuoman ilmaisen rajoittuneisuuden vuoksi ne eivät ole varsinaisia analyysityökalujani. Intensiteettiadverbien, eli astemääritteiden, merkitysten tulkinnassa tukeuduin erityisesti Biberin (1988) ja Kleinin (1998) käsityksiin astemääritteistä asenteiden ja tunteiden osoittajana. Näin on mahdollista päästä käsiksi osallistujien suhtautumista kuvaaviin tilanteisiin diskursseihin, jotka ovat keskeinen elementti tutkittaessa neksukseen, eli sosiaaliseen kielelliseen toimintaan, vaikuttavia risteymiä (ks. Scollon & Scollon 2004, s. 159, 163).

5 ANALYYSI JA TULOKSET

Tässä luvussa esittelen aineistoni analyysia ja tuloksia. Alaluvussa 5.1 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni toimijuutta rajoittavista tunteista ja käsityksistä suomen kielen käyttämiseen ja oppimiseen liittyvissä opiskelijoiden kokemuksissa. Alaluvussa 5.2 esittelen toisen tutkimuskysymyksen analyysia ja tuloksia eli vastaan kysymykseen, millaisia toimijuutta vahvistavia tunteita ja käsityksiä Ukrainasta Suomeen paenneilla on suomen kieleen ja sen oppimiseen liittyvissä kokemuksissa. Kolmanteen tutkimuskysymykseeni opiskelijoiden kokemuksista rakentuvista diskursseista vastaan sekä luvuissa 5.1 ja 5.2 että tulokset kokoavassa toimijuuden neksusta käsittelevässä alaluvussa 5.3. Lopuksi alaluvussa 5.3 kokoankin yhteen tutkimuksen tulokset peilaten niitä opiskelijoiden elämänhistorioihin, heidän kuvaamiinsa vuorovaikutusjärjestyksiin sekä kokemuksista nousseisiin tilanteisiin diskursseihin (ks. Scollon & Scollon 2004, s. 20). Numeroiduissa analyysiesimerkeissäni haastattelija on merkitty lyhenteellä *H* ja opiskelijat 1–4 lyhenteillä *O1*, *O2*, *O3* ja *O4*. Käännytyissä esimerkeissä suomenkielistä käännöstä edeltää haastattelun alkuperäiskielinen esimerkki.

5.1 Toimijuutta rajoittavat tunteet ja käsitykset

5.1.1 Epäonnistumisen pelko

Opiskelijoiden kokemuksissa toimijuutta ja kielenkäyttöä rajoitti eniten pelko epäonnistumisesta. Kokemuksissa korostui erityisesti suullisen kielenkäyttöön liittyvä ahdistus ja arvioinnin

kohteeksi joutumisen pelko. Opiskelija 1 kuvaa suomen kielen käyttöään luokkahuoneessa seuraavasti:

1)

O1: Напевно мені саме **некомфортніше**... ну це просто від мене... не те, що там якось [opettajan nimi] мене поставити в якусь ситуацію, а те, що мене можуть запитати одну при всьому класі розповісти щось. Я це не люблю з дитинства. Тобто ну так, в мене є такий ... **страх щодо людей**, і що **вони подумують щось про мене не те**, щось, ну ось таке. **Я розумію, що це все, ну, просто в моїй голові**, а ... ніхто мене не образить, тим паче ні [opettajan nimi], ні однолітки. Мені повинно бути все одно, але все одно є в середині... Я від цього не можу втікати, і я ну, звісно, я зроблю, якщо мене попросять. Звісно, мені спочатку буде **некомфортно**, потім я можу перевести це в жарт якийсь, там на англійській щось сказати і все буде добре, але перші відчуття оце - **мені не подобається**.

O1: Todennäköisesti se on minulle **epämukavaa**... no, se johtuu vain minusta... ei siksi, että [opettajan nimi] jotenkin laittaisi minut johonkin tilanteeseen, vaan että minua saatetaan pyytää kertomaan jotain yksin koko luokan edessä. En ole lapsuudesta asti pitänyt siitä. Eli kyllä, minulla on sellainen... **pelko ihmisiä kohtaan** ja että **he ajattelevat minusta jotain väärää**, jotain, no, siinä se. **Ymmärrän, että tämä kaikki on**, no, **vain minun päässäni**, ja ... kukaan ei loukkaa minua, etenkään [opettajan nimi] tai ikätoverit. Minun ei pitäisi välittää, mutta se on vielä kehittämisen alla... En voi paeta sitä, vaikka tietysti aion, jos minulta kysytään. Tietysti minulla on aluksi **epämukava** olo, sitten voin kääntää sen jonkinlaiseksi vitsiksi, sanoa jotain englanniksi ja kaikki on hyvin, mutta ensimmäiset tunteet ovat nämä - **en pidä siitä**.

Esimerkissä 1 opiskelija kertoo, kuinka hän kokee erityisesti esiintymistä vaativat kielenkäyttötilanteet epämukaviksi. Opiskelijoiden kokemuksissa vuorovaikutustilanteisiin liittyvä kieliahdistus näkyikin erityisesti kielteisissä affektiivisissä sanavalinnoissa, kuten sanoissa *pelko* (ukr. *страх*) (1), *pelokas* (ukr. *соціофобія*) (7), *epämukava* (ukr. *некомфортніше*) (1) ja *epävarmuus* (ukr. *невпевненість*) (2).

Jos yksilö peilaa tunnereaktioitaan totuuksina eri tilanteisiin ja tekee näin niistä merkityksellisiä (ks. esim. Dewaele 2011, Skinnari ym. 2023), voi pelko voimakkaana tunteena hidastaa tai estää suulliseen kielenkäyttöön osallistumista ja näin kielen oppimista. Kuvatessaan pelkoa ja kieliahdistusta tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat kokevatkin oman toimijuutensa rajoittuneeksi. Oma osallistujarooli vuorovaikutustilanteissa positioidaan usein kohteeksi, havaitsijaksi tai affektiiviseksi kokijaksi aloitteellisen toimijan sijaan. Esimerkissä 1 opiskelija perustelee epävarmuuttaan pelolla: *että he* [muut opiskelijat] *ajattelevat minusta jotain väärää* (ukr. *вони подумують щось про мене не те*). Vertaisopiskelijat kuvataan esimerkiksi aktiivisiksi tietäjiksi, kun taas opiskelija on näiden negatiivisten ajatusten kohde. Toisaalta opiskelija kuitenkin ymmärtää tunteidensa rajoittavan tätä käsitystä ja jatkaa: *ymmärrän, että tämä kaikki on, no, vain minun päässäni* (ukr. *Я розумію, що це все, ну, просто в моїй голові*) (1).

Opiskelijan kokemuksesta rakentuukin kaksi vastakkainasettelun narratiivisia: toisaalta vastakkain ovat muut opiskelijat (toimijat ja tietäjät) ja opiskelija (kohde), yhtäältä taas opiskelijan omat tilanteista tehdyt tulkinnat (havaintaja) ja näistä aiheutuneet negatiivisesti latautuneet tunteet (affektiivinen kokija).

Epäonnistumisen pelkoon liittyy lisäksi kokemus toimijuuden rajoittumisesta erityisesti, kun kielen osaaminen ei ole täydellistä. Tällainen perfektionismi ja itselle asetetut korkeat tavoitteet ovat tyypillistä kieliahdistusta kokevalle kielenkäyttäjälle (Dewaele 2011; Scotson 2020, s. 82). Opiskelijat 1 ja 2 kuvaavatkin olevansa tyytyväisiä itseensä vain ymmärtäessään tilanteen kielellisen sisällön täysin (2, 3, 4):

2)

O1: І так, просто у мене ще є маленька **непевненість** в тому, що я не знаю **досконально** ні англійської, ні фінської і якщо щось я буду емм розказувати чи пояснювати людям, то я не донесу ту інформацію. –

O1: Ja kyllä, minulla on vain pieni **epävarmuus** siitä, etten osaa englantia tai suomea **täydellisesti** ja jos kerron tai selitän jotain ihmisille, en välitä sitä tietoa. --

3)

O2: **Я счастлив, только** если конкретно **полностью** понимаю тему и... Да. **Только** если хорошо понимаю тему.

O2: Olen **iloinen vain**, jos ymmärrän aiheen **täysin** ja... Kyllä. **Vain**, jos ymmärrän aiheen hyvin.

4)

O3: Найбільше дійсно **збільшує мою сміливість** – це у випадку, якщо я **повністю** розумію всі слова, ну допустім фрази в завданнях, якщо я прям впевнений на рахунок правильності своїх тверджень, щодо виконання якогось завдання або до чогось такого, то звісно я більш впевнений.

O3: Suurin asia, **joka todella lisää rohkeuttani**, on se, että jos ymmärrän **täysin** kaikki sanat, sanotaanko lauseet tehtävissä, jos olen suoraan varma lausuntojeni oikeellisuudesta, tehtävän suorittamisesta tai jostain muusta vastaavasta, niin silloin olen tietysti itsevarmempi.

Täydellisen kielitaidon vaatimus näkyy erityisesti opiskelijoiden sanavalinnoissa. Adverbeilla *täysin* (ukr. *повністю*) (3, 4) ja *täydellisesti* (ukr. *досконально*) (2) luodaan käsitystä toivotun kielitaidon laadusta: ne ovat astemääritteitä, eli intensiteettiadverbejä, jotka osoittavat ominaisuuden astetta ja asenteita (ks. Biber 1988, s. 129–131). Esimerkissä 3 pyrkimys täydellisyyteen ilmenee lisäksi opiskelijan käyttämän eksklusiivisen fokuspartikkelin *vain* (ukr. *тільки*) kautta: se sulkee pois mahdollisuuden kokea positiivisia tunteita kielenkäyttötilanteissa, joissa kielen ymmärtäminen on osittaista. Tällainen opiskelijoiden kokemuksista

nouseva ehdottomuus kuvaa heidän käsitystään siitä, että riittävä kielitaito merkitsee heille suomen kielen ja formaalin kieliopin lähes täydellistä osaamista.

Aineistosta nousee esiin pelokkuutta mahdollisesti yhteiskunnallisesti ylläpitävä rakenne. Opiskelija 3 kertoo, kuinka Ukraina yhteiskuntana saattaa toisintaa täydellisyyteen tavoittelevaa kulttuuria:

5)

O3: -- бо багато людей просто **боятся** звернутися за допомогою, оскільки в нашому суспільстві це трошечки...трошечки є така проблема

O3: -- koska monet ihmiset vain **pelkäävät** pyytää apua, koska yhteiskunnassamme se on vähän...pieni ongelma.

Aineistoesimerkki 5 havainnollistaa hyvin yksilön sisäisten tunnereaktioiden ja ympäristön odotusten välistä yhteyttä: epäonnistumisen pelkoon saattaa liittyä paitsi yksilöstä lähtevää vaativuutta, myös ympäröivän kulttuurin asettamia arvostuksia ja korkeita vaatimuksia (ks. Skinnari ym. 2023, s. 129). Opiskelijoiden kokemusten perusteella myös yhteisöä laajempi yhteiskunnallinen menestymisen ja yksin selviytymisen ihanne voi lisätä myös itsen kohdistuvia vaatimuksia ja ankaruutta entisestään.

5.1.2 Käsitys omasta sosiaalisesta estyneisyydestä

Yhteiskunnallisten vaatimusten lisäksi käsitykset itsestä ja omista yksilöllisistä ominaisuuksista ovat aineistoni Ukrainasta Suomeen paenneiden kielenoppijoiden perusteita perfektionismilleen ja kieliähdistykselleen. Scotsonin (2020, s. 82) korkeakouluopiskelijoiden tunteita, käsityksiä ja toimijuutta koskevan tutkimuksen mukaan rajoittavat käsitykset itsestä vaikuttavatkin itsetuntoon ja negatiivisten tunteiden kokemiseen. Opiskelija 2 perustelee rajallista toimijuuttaan vaatimattomuudellaan (6) ja opiskelija 4 sosiaalisella pelokkuudellaan (7):

6)

O2: Задавая вопрос, я немного **скромный**. Я иногда не могу задать вопрос лишь потому, что... мне мешает **скромность**.

O2: Kun esitän kysymyksen, olen hieman **vaatimaton**. Joskus en voi esittää kysymystä vain siksi, että **vaatimattomuus** on tiellä.

7)

O3: В принципі в мене була присутня першого часу в мене була присутня трохи **соціофобія**. Зараз, на щастя, вона пройшла, я вже в принципі досить таки вільно спілкуюся, я пробую записувати відео на ютуб, конкретно в своїх потребах

O3: Itse asiassa olin aluksi hieman sosiaalisesti **pelokas**. Nyt se on **onneksi** poissa, olen itse asiassa melko sujuva kommunikaatiossa, **yritän** kuvata videoita YouTubessa, nimenomaan omiin tarpeisiini

Opiskelijan 2 käsitys itsestään vaatimattomana persoonana rajoittaa hänen itseilmaisuaan, mikä voi näin vähentää hänen osallistumistaan kielenkäyttötilanteisiin ja näin oppimisen tarjoumat jäävät hyödyntämättä (ks. Scotson 2020, s. 82). Tällainen narratiivi itsestä yhdistettynä perfektionismiin voi näyttäytyä opiskelijalla suurenakin toimijuuden esteenä, sillä myöhemmin haastattelussa hän vielä toteaa, ettei hänelle ole muodostunut ystävyysuhteita Suomessa.

8)

H: Хорошо. Как тебя понимают, слушают в группе?

H: Kuinka sinua kuullaan ryhmässä?

O2: Ой, честно говоря, я не могу... ответить, потому что я не общаюсь в группе. Ни с кем почти.

O2: Voi, rehellisesti sanottuna en voi vastata tähän, sillä en kommunikoi ryhmässä. Juuri kenenkään kanssa.

H: Мм. А есть ли у тебя друзья здесь Финляндии?

H: Мм. Onko sinulla ystäviä täällä?

S2: Э, друзей у меня в Финляндии нет.

O2: Eh, minulla ei ole ystäviä Suomessa.

Sosiaaliset verkostot ja vertaiset ovat kielen oppimisen ja toimijuuden kannalta keskeisiä (Kytälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013, s. 28; Lilja 2018, s. 217–219; Suni 2008). Opiskelija 2 positio esimerkissä 8 itsensä ryhmässä sosiaalisesti passiiviseksi toimijaksi. Kertoessaan vertaisuhteiden puuttumisesta hän kuitenkin näkee itsensä aktiivisesti toimivana, tilanteesta tietoisena olevana osapuolena. Sen sijaan, että hän osoittaisi vastuun passiivisuudestaan ryhmän muille jäsenille, hän kertoo, kuinka *en kommunikoi ryhmässä* (8). Vuorovaikutustilanteista jättäytyminen näyttäytyykin hänen kertomuksessaan tietoisena valintana – hän on tilanteen tiedostaja, vaikka ei toimikaan aktiivisesti edistääkseen verkostoitumistaan ja sosiaalista toimijuuttaan.

5.1.3 Korkeat kielitaitovaatimukset

Oma negatiivinen käsitys itsestä suomen kielen puhujana koettiin rajoittavan erityisesti tulevaisuuden yhteiskuntaan osallistumista ja toimijuutta. Tuodessaan esille kouluttautumisen ja työllistymishaaveitaan, opiskelijat kuvasivat kielitaitovaatimusten haastavan haaveiden saavuttamista.

9)

O1: ... це дуже буде тяжко. Зважаючи на те, що я хотіла стати психологом, я вважаю, що дистанційно цього набути... Ну це просто буде якийсь не диплом, а (сміється) сертифікат, який буде висіти у мене на стіночці, і я його ну ніяк не зможу використати...

O1: ...se [eurooppalaisen tutkintotodistuksen saaminen] on **erittäin vaikeaa**. Koska halusin psykologiksi, luulen, että sitä olisi **vaikea** saada kaukaa... No, se on vain jonkinlainen todistus, ei diplomi, vaan (nauraa) todistus, joka roikkuu seinälläni, enkä osaa käyttää sitä millään tavalla...

Opiskelija 1 kertoo haaveilevansa psykologin ammatista tulevaisuudessa, mutta kokee tutkinnon suorittamisen Suomessa haastavaksi. Pohtiessaan ammatillisten haaveidensa toteutumisen mahdollisuuksia, hän kuvaa, kuinka *se* [eurooppalaisen tutkintotodistuksen saaminen] on *erittäin vaikeaa* (ukr. *це дуже буде тяжко*) (9). Astemääritteellä *erittäin* (9) ja adjektiivilla *vaikea* (9) opiskelija arvio mahdollisuutensa kouluttautua ja työllistyä Suomessa heikoksi. Astemääritteet, eli intensiteettiadverbit, osoittavatkin usein sitoutumista, yksilöllistä asennetta aiheita kohtaan sekä aiheeseen liitettyjä tunteita (Biber 1988, s. 129–131; Klein 1998, s. 6). Koska uskomukset omista kyvyistä ohjaavat oppijaa kielenkäyttötilanteisiin ja hyödyntämään niiden tarjoamia resursseja, voi tällainen käsitys työllistymisen epätodennäköisyydestä rajoittaa opiskelijan kielen oppimista ja toimijuutta (Alanen 2003, s. 80–82; Mercer 2011, s. 435).

Samankaltainen rajoittava käsitys on nähtävissä myös tarkasteltaessa opiskelijoiden kokemusten toimijarooleja. Jakaessaan kokemuksiaan kielitaidosta työelämän portinvartijana opiskelijat positioivat itsensä affektiivisiksi kokijoiksi – koulutukseen ja työllistymiseen liittyvät rakenteet ovat semanttiselta rooliltaan välineitä, joihin yksilö ei pääse puutteellisen kielitaitonsa vuoksi käsiksi. Toisaalta tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat hahmottavat itsensä myös tahtojiksi, sillä heidän tarinoistaan nousee toive tutkinnosta ja työllistymisestä (esim. esimerkki 9). Esimerkissä 9 opiskelija päättää tarinansa: *se on -- todistus, joka roikkuu seinälläni, enkä osaa käyttää sitä millään tavalla* (ukr. *сертифікат, який буде висіти у мене на стіночці, і я його ну ніяк не зможу використати*). Opiskelija 1 ei eksplikoi tarinassaan syytä tutkintotodistuksen hyödyttömyydelle, mutta kuvaa esimerkissä syyksi oman taitamattomuutensa. Taitamattomuudella hän voi toisaalta viitata alaluvussa 5.1.1. kuvaamaansa kieliahdistukseen, mutta yhtäältä myös etäopiskelun mahdottomuuteen, sillä myöhemmin hän kertoo haaveidensa ja opiskelumotiiviensa yhteydessä, että *se* [etäopiskelu] *ei ole minun juttuni* (ukr. *Це не моє*) (ks. 5.2.1 esimerkki 13).

Toiminnan maiseman ja näin toimijuuden tasolle pääsemistä estävät työelämän rakenteet näin johtavat uskomukseen siitä, ettei omien itselle merkityksellisten tavoitteiden ja aktiivisen

toimijuuden saavuttaminen ole mahdollista. Tällöin kielenoppijan pääsy oppimisen resursseihin vaikeutuu, sillä työelämän odotukset johtavat helposti kokemukseen, jossa oppijalla itsellään ei ole mahdollista vaikuttaa omaan oppimiseensa (Strömmer 2017, s. 64–65; Suni 2010, s. 55; Virtanen 2017, s. 78). Näin myöskään oppimisen resurssit eivät muodostu oppimisen ja toimijuuden mahdollistaviksi tarjousiksi (van Lier 2004).

5.2 Toimijuutta vahvistavat tunteet ja käsitykset

5.2.1 Toiveikkuus ja tulevaisuuden haaveet

Tulevaisuuden tavoitteet, odotukset ja ihanneminä heijastuvat toimijuuteen (Mercer 2012, s. 49–50; Scotson 2020, s. 88, 92; Virtanen 2017, s. 77). Ukrainasta Suomeen paenneiden opiskelijoiden kokemuksista hahmottuu myös toiveikkuuden tunne ja diskurssi, jossa oman kieli- taidon kehittyminen nähdään mahdollisena ja omat tulevaisuudennäkymät suotuisina. Esimerkissä 11 opiskelija 3 avaa kielenoppimispolkuaan seuraavasti:

10)

O3: В принципі в мене була присутня першочого часу в мене була присутня трохи **соціофобія**. Зараз, на щастя, вона пройшла, я вже в принципі досить таки вільно спілкуюся, я пробую записувати відео на ютуб, конкретно в своїх потребах

O3: Itse asiassa olin aluksi hieman sosiaalisesti **pelokas**. Nyt se on **onneksi** poissa, olen itse asiassa melko sujuva vuorovaikutuksessa, **yritän** kuvata videoita YouTubessa, nimenomaan omiin tarpeisiini

--

O3: Перше моє навчання було досить **складне**, оскільки, я нітрохи не знав ні англійської, ні фінської, але я трошенки вивчав. В більшості я орієнтувався на англійську першопочатково. оскільки мені треба хотя би якісь ази, щоб мені могли пояснити, зразу на фінську мені було **тяжко**. Потім ближче вже до літа я вже почав більш менш спілкуватися по фінській і тут вже в [oppilaitoksen nimi] я можна сказати закріпив уже свої знання, уже в вільний час **пробую** спілкуватися з викладачами, пробую спілкуватися із іншими студентами

O3: Ensimmäinen vuoteni oli melko **vaikea**, koska en osannut englantia tai suomea, mutta opiskelin vähän. Keskityin aluksi enimmäkseen englannin kieleen, koska tarvitsin ainakin perusasiat ymmärtääkseni asioita, ja minun oli **vaikea** vaihtaa heti suomeen. Sitten, lähempänä kesää, aloin kommunikoida enemmän tai vähemmän suomeksi ja täällä [oppilaitoksen nimi] voin sanoa, että olen jo vahvistanut osaamistani ja vapaa-ajallani **yritän** kommunikoida opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa.

Opiskelija 3 kuvaa ensimmäisiä kuukausiaan Suomessa haastaviksi, sillä ei kokenut osaavansa suomea tai englantia riittävällä tasolla ymmärtääkseen ja toimiakseen arkipäivän tilanteissa.

Hän kuitenkin jatkaa, että alkaessaan vähitellen kommunikoidaan myös suomen kielellä, on hänen osaamisensa ja kokemus itsestään toimijana vahvistunut ja epävarmuus väistynyt. Opiskelija *yrittää* (ukr. *пробую*) (10) jatkuvasti oppia lisää, minkä voi tulkita kertovan opiskelijan toiveikkaasta suhtautumisesta itseensä omaan oppimisprosessiinsa osallistujana.

Merkittävää opiskelijoiden toiveikkuutta ilmaisevissa kertomuksissa onkin, että niissä heillä itsellään on vahva rooli toimintaan osallistujina. Verrattuna esimerkiksi epäonnistumisen pelon kuvauksiin, joissa opiskelijat kuvasivat itseään toiminnan kohteiksi tai affektiivisiksi kokijoiksi, näissä kertomuksissa opiskelijat näyttävät kielenoppimiseensa aktiivisesti vaikuttavina toimijoina. Esimerkissä 10 opiskelija 3 kertoo, kuinka *yritän kuvata videoita YouTubeen ja yritän kommunikoida opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa* (ukr. *пробую спілкуватися з викладачами, пробую спілкуватися із іншими студентами*). Opiskelija 3 on toimija, joka on havainnut itselleen merkitykselliset kielenoppimisen tavat sekä ympäristöt ja pystyy näitä hyödyntämällä vaikuttamana omaan oppimisprosessiinsa. Kokiessaan oppimisen tilat ja tavat itselleen merkitykselliseksi, oppija ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja kielenoppimisen resurssien muuttuminen oppimisen tarjoumiksi mahdollistuu (ks. Van Lier 2004).

Vahvasta osallistujaroolista toimijana rakentuukin narratiivi, jossa vaikeudet ovat ylitettävissä oman aktiivisen osallistumisen myötä. Erityisesti kahden opiskelijan kertomuksista välittyy lisäksi luottamus haastavistakin kielenkäyttötilanteista selviytymisestä. Opiskelija 4 kuvaa suomen käyttämistä luokkahuoneessa seuraavasti:

11)

O4: (.) Ну, **в принципі**, це нормально говорити фінською, якщо до мене людина звертається фінською, **то я ну якось перекручу це в голові**, але я відповім їй теж фінською

O4: (.) No, **periaatteessa** on ihan ok puhua suomea, jos joku puhuu minulle suomeksi, **väännän sen jotenkin päässäni**, ja vastaan hänelle suomeksi

Kuten opiskelija 3 kuvasi aiemmin esimerkissä 10, myös opiskelijan 4 kertomuksesta välittyy käsitys, että vaikka keskustelu suomen kielellä ei ole aina helppoa, opiskelija luottaa strategioidensa selviytyä kielenkäyttötilanteista. Tällainen sinnikkyys ja toiveikas suhtautuminen omiin kykyihin on oppimisen kannalta olennaista, sillä se madaltaa kynnystä tarttua vuorovaiikutustilanteiden tarjoumiin ja edistää näin toimijuuden rakentumista (van Lier 2004; Mercer 2011, s. 431, Mercer 2012, s. 56; Scotson 2020, s. 92). Lause *väännän sen jotenkin päässäni* (ukr. *то я ну якось перекручу це в голові*) (11) kuvaa hyvin opiskelijan suhtautumista omaan

kyvykkyyteensä – verbillä *vääntää* (11) opiskelija 4 korostaa omaa vahvaa toimijarooliaan vuorovaikutusongelmien ratkaisutilanteissa.

Sanavalintojen ja toimijaksi itsensä positioimisen lisäksi toiveikkuutta ilmaistaan modaalisilla ilmauksilla, joissa suomen kielen oppiminen nähdään todennäköisenä. Opiskelija 2 kertoo, että rajoittuneesta kielitaidostaan huolimatta hän uskoo mahdollisuuksiinsa oppia suomea:

12)

O2: В принципе я думаю то, **что такой вариант вполне возможен**, потому, что я смогу выучить финский. Но опять же я думаю, что ... свободно общаться смогу... довольно не скоро.

O2: Itse asiassa **pidän hyvin mahdollisena**, että opin suomea. Mutta jälleen kerran, luulen, että... en pysty vielä hetkeen kommunikoimaan vapaasti.

Opiskelija 2 arvioi omia tulevia oppimisen mahdollisuuksiaan optimistisesti siitäkin huolimatta, ettei koe nykyistä kielitaitoaan riittäväksi. Kun suomen kielen oppiminen koetaan itselle mahdolliseksi, kielenoppimistilanteisiin hakeudutaan todennäköisemmin ja näin myös kielitaito ja kokemus toimijuudesta vahvistuu (Virtanen 2017, s. 77). Esimerkissä 12 opiskelija 2 ilmaisee luottavaista suhtautumista omaan oppimisprosessiinsa *pidän hyvin mahdollisena* (ukr. *что такой вариант вполне возможен*) -modaali-ilmaisulla korostaen mahdollisuuksiaan aste-määritteellä *hyvin* (ukr. *вполне*) (12). Kuten aiemmissa toiveikkuutta ilmaisevissa esimerkeissä, myös esimerkissä 12 opiskelija positio itsensä aktiiviseksi toimijaksi ja tietäjäksi, eli oppimisprosessiinsa osallistujaksi, ulkoisten esteiden tai hidasteiden sijaan.

Tulevaisuuteen suuntaavat tavoitteet ja tulevaisuuden kuviteltu ihanneminä vahvistavat toimijuuden kokemusta (Mercer 2012, s. 49–50; Scotson 2020, s. 88, Skinnari ym. 2023, s. 131; Virtanen 2017, s. 77). Suomen opiskelu koetaankin merkitykselliseksi ensisijaisesti jatko-opintojen ja työllistymisen kannalta:

13)

H: Добре. Еє ви залишаєтесь у цьому мі... міс... місті, так?

H: Okei. Pysyt tässä k... kau... aupungissa, eikä niin?

O1: **Я Сподіваюся, що я залишуся**. Я хочу навчатися, тому що європейський диплом, він не буде зайвим. Та на даний момент в країні, на мою думку, нема чого робити, тому що дистанційно навчатися я не можу. Це не моє. Та й в принципі отримувати освіту дистанційно, я вважаю... вищу (сміється) освіту...

O1: **Toivon, että pysyn**. Haluan opiskella, koska eurooppalainen tutkintotodistus on hyödyllinen. Mutta tällä hetkellä maassa ei mielestäni ole mitään tekemistä, koska en voi opiskella etänä. Se ei ole minun juttuni. Ja periaatteessa olen sitä mieltä, että etäopiskelu on... korkeakoulutusta (nauraa)...

14)

H: Mietin, että kun te molemmat opiskelette suomen kieltä ja olette jo tosi hyviä siinä. Miksi haluatte oppia suomea?

O4: Koska tarvitsen

O1: joo, **työ** ja **opiskele** yliopistossa.

Tällainen työllistymiseen ja jatko-opintoihin liitetty tarve oppia suomea on tunnistettu aiemmissakin tutkimuksissa merkittäväksi oppijoiden kielenoppimista ohjaavaksi tavoitteeksi (ks. esim. Partanen 2012, s. 102; Suni 2010). Kertoessaan koulutus- ja urahaaveistaan opiskelijat näkevät itsensä käytännön toimijoina, mutta myös aloitteellisina tahtojina. Opiskelija 1 kertoo esimerkeissä 13 ja 14 haluavansa opiskella ensisijaisesti työllistyäkseen haaveilemaansa psykologin ammattiin. Vaikka opiskelija näkee etäopinnot esteenä koulutushaaveilleen (13), hän kuitenkin erittelee suomenkielisessä haastattelussa kielenoppimismotivaatiokseen *työ ja opiskele yliopistossa* (14). Kieli nähdään näin ihannetulevaisuuden mahdollistajana, mikä jo itsessään vahvistaa kielenoppimismotivaatioita ja opiskelijoiden toimijuutta (ks. Mercer 2012, s. 49–50; Virtanen 2017)

Myös opiskelijan 1 unelmakarttatehtävässä nousee esiin haaveet korkeakouluopinnoista ja työllistymisestä:



KUVA 1 Opiskelijan 1 unelmakartta

Opiskelija on valinnut unelmakarttaansa esimerkiksi kuvan, jossa nuori nainen juhlistaa valmistumistaan. Unelmakarttatehtävästä on tulkittavissa lisäksi haaveita kielenoppimisesta: siihen on valikoitu useita kuvia matkustelusta ja kirjoista, mikä voi kertoa opiskelijan käsityksestä kielestä työkaluna tulevaisuuden haaveiden toteutumiseen. Unelmista tuotettu visuaalitus tukee näin opiskelijoiden haastatteluista rakentuvia tarinoita ja uskomuksia siitä, että kielitaito mahdollistaa itselleen mieluisan tulevaisuuden ja yhteiskunnassa toimimisen. Koska merkityksellisyys on itsessään toimijuutta vahvistava oppimisen tarjoumien havaitsemisen kautta (ks. van Lier 2004), rakentaa unelmakartta myönteistä kuvaa opiskelijan 1 kielen opiskeluun suhtautumisesta ja näin toimijuudesta.

Opiskelijoiden kertomuksista välittyä lisäksi toiveet Suomeen asettumisesta ja Suomen kansalaisuudesta. Keskusteltaessa tulevaisuuden haaveista opiskelija 2 kertoo unelmistaan seuraavasti:

15)

H: Mitä sä aattelet tällä hetkellä mikä on sun suurin unelma?

O2: En tiedä. Ensin se voisi olla **puhua sujuvasti** ja vahvasti **suomeksi**. Suurin unelma sit. Jos mulla on oma omakotitalo tai jotain. Joo, oma asunto. Se on suurin unelmani. Minusta, joo.

H: Haluaisitko sä, että se on täällä Suomessa vai?

O2: Joo **Suomessa**. Koska se on ihan hieno paikka. Koska se on hirveästi hiljainen täällä.

--

H: Entä viiden vuoden päästä? Mitä sä ajattelet – minkälainen sun elämä on viiden vuoden päästä?

O2: Ehkä... **suomalainen kansalaisuus** kanssa. Jos mulla on suomalainen kansalaisuus, mä tarvitsen mennä armeijaan. Armeijassa. Ja jos mulla on ammatti, koska mulla ei ole ammattia vielä, haluaisin että se voisi olla tietokoneinsinööri.

Tavoitteet asua Suomessa, kouluttautua ja työllistyä ohjaavat tutkimukseeni osallistuvia Ukrainasta Suomeen paenneita oppijoita opiskelemaan kieltä ja kiinnittymään suomalaiseen yhteiskuntaan, sillä ne lisäävät toimijuuden kannalta keskeistä merkityksellisyyden kokemusta oppia kieltä (ks. van Lier 2004). Opiskelija 2 mainitsee unelmista keskusteltaessa ensimmäisenä sujuvan suomen kielen taidon. Opiskelijan vahvasta sitoutumisesta kertoo myös hänen esimerkissä 15 mainitsemansa tavoite Suomen kansalaisuudesta. Opiskelija 2 jatkaa lisäksi: *jos mulla on suomalainen kansalaisuus, mä tarvitsen mennä armeijaan* (15). Opiskelijoiden

kokemuksissa Suomi näyttäytyykin arvostettavana, ihannetulevaisuuden mahdollistavana yhteiskuntana, johon kiinnittyäkseen ollaan valmiita tekemään töitä aktiivisina toimijoina.

5.2.2 Turvallisuus luokkahuoneessa

Turvallisuuden tunne on vuorovaikutuksen perusta (Nummenmaa 2010, s. 176). Luokkahuonevuorovaikutuksesta keskusteltaessa opiskelijoiden kokemuksista nouseekin turvallisen ilma-
piirin merkitys kielen oppimiseen. Luottamukselliset ihmissuhteet koetaan usein turvallisuuden tunteen perustaksi, ja psykologinen turvallisuus taas on edellytys oppimiselle (Lilja 2018, Moore & McArthur 2017, s. 211). Kuten aiemmissakin tutkimuksissa on havaittu (ks. esim. Lilja 2018), erityisesti vuorovaikutussuhde opettajan kanssa korostuu opiskelijoiden kertomuksissa. Opiskelija 1 kuvaa omaa kokemustaan ryhmässä seuraavasti:

16)

O1: -- **я дуже комфортно почуваю себе в класі.** [opettaja] зробила все можливе, щоб між нами була комунікація. В перший день, коли ми прийшли, ми, ну звісно, з нею знайомилися. А на другий день, ми вже прийшли - ми знайомилися з усіма. Вона зробила такий урок, саме як ігор, що еє ми знайомилися, там, мене звати [opiskelijan nimi], хто що любить. Вона дуже хорошо отак зкомуніціювала нас, щоб ми познайомились, і зараз у нас дуже гарні відносини з однокласниками.

O1: -- **tunnen oloni erittäin mukavaksi** luokassa. [opettaja] teki parhaansa varmistaakseen, että meillä on vuorovaikutusta. Ensimmäisenä päivänä kun saavuimme, saimme tietysti tutustua häneen. Ja toisena päivänä tutustuimme jo kaikkiin. Hän teki oppitunnin, aivan kuin pelin, jossa tutustuimme toisiimme. Siinä tuli kertoa nimeni on [opiskelijan nimi], kuka pitää mistäkin Hän teki erittäin hyvää työtä saadessaan meidät tutustumaan toisiimme, ja nyt meillä on erittäin hyvät suhteet luokkatovereihimme.

Kertomuksessa opiskelijan 1 toimijuus näyttäytyy affektiivisena kokijuutena, johon opettaja toiminnallaan vaikuttaa. Hän aloittaa kertomuksensa lauseella *tunnen oloni erittäin mukavaksi luokassa* (ukr. *я дуже комфортно почуваю себе в класі*) ja jatkaa perustelemalla tunnekokemustaan opettajan toimilla: [opettaja] *teki parhaansa varmistaakseen, että meillä on vuorovaikutusta* (ukr. *зробила все можливе, щоб між нами була комунікація*). Ryhmädynamiikkaa vahvistavan tiedostavan toiminnan myötä opettaja madaltaa opiskelijoiden kynnystä suomenkieliseen vuorovaikutukseen, ja opiskelijat alkavat opettajan tuella myös itse toimijoiksi tutustuessaan vertaisiinsa. Opettaja on näin opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen liikkeelle paneva voima – oikea-aikaisella tuella hän mahdollistaa kielen oppimisen kannalta

merkityksellisen vuorovaikutuksen (ks. Kokkonen ym. 2019, s. 94; Lantolf & Thorne 2006; Suni 2008, s. 202).

Opettajaa kuvaillaan opiskelijoiden kokemuksissa paitsi ryhmän ohjaajaksi, myös ystävänäomaiseksi tasavertaiseksi kielenkäyttäjäksi:

17)

O3: -- це такий вчитель, **який буде спілкуватися з тобою на рівні**, який не буде...бо оскільки якщо брати якраз нашу СНГ-шну вертикаль навчального середовища, **то там все побудовано на надмірній повазі до учителя**, оскільки він – учитель, він – хтось, а ти як наче стати кимось маєш заробити його повагу, а тут так побудовано, що **вчитель для тебе друг**. Ти, як я помітив, ти можеш розмовляти з [opettajan nimi], я можу звати по ім'ю, оскільки вона значно старша за мене і мені це, по-перше, буде довіру до учителя, а, по-друге, просто комфортне спілкування як з товаришем, як з другом. Отака

O3: -- hyvä opettaja on opettaja, **joka kommunikoi kanssasi samalla tasolla**, joka ei ole... esimerkiksi jos otat IVY:n [entinen Neuvostoliitto] - oppimisympäristön vertailuun, **kaikki on rakennettu liialliselle kunnioitukselle opettajaa kohtaan**, koska hän on opettaja, hän on joku, ja sinun täytyy ansaita hänen kunnioituksensa, ja tässä se on rakennettu siten, että **opettaja on ystäväsi**. Huomasin, että voit puhua [opettajan nimi], voin kutsua häntä hänen etunimellään, koska hän on paljon minua vanhempi, ja tämä ensinnäkin rakentaa luottamusta opettajaan, ja toiseksi se on vain mukavaa viestintä toverina, ystävänä. Se siitä.

Tässä opiskelijan kertomuksessa nousee samankaltainen vastakkainasettelu ukrainalaisen auktoritaarisen koulukulttuurin ja suomalaisen koulukulttuurin välillä, kuin saman opiskelijan kieliahdistuksen syitä kuvaavassa esimerkissä aiemmin alaluvussa 5.1.1 (ks. esimerkki 5). Opiskelija kuvaa entisen Neuvostoliiton alla työskentelevää opettajaa auktoriteetiksi: *kaikki on rakennettu liialliselle kunnioitukselle opettajaa kohtaan, --, sinun täytyy ansaita hänen kunnioituksensa* (ukr. *то там все побудовано на надмірній повазі до учителя, --, а ти як наче стати кимось маєш заробити його повагу*) (17). Opiskelija kokeekin merkitykselliseksi sen, että Suomessa opettajan ja opiskelijan suhde on tasavertainen ja vuorovaikutus välitöntä. Opiskelijan mukaan tämä rakentaa luottamussuhteen rakentumista ja näin myös myötävaikuttaa opiskelijan turvallisuuden kokemukseen. Positiiviset ja turvalliset vuorovaikutussuhteet ovatkin merkittävä kouluun sitoutumiseen ja kielen oppimiseen vaikuttava tekijä (Kyttälä ym. 2013, s. 28; Lilja 2018, s. 217–219).

Vaikka opiskelijat ovat kielenoppimispolkunsa alkuvaiheessa ja kokevat epävarmuutta omasta roolistaan oppijana ja kielenkäyttäjänä, heijastuu heidän tarinoistaan myös rohkeus tukeutua muihin haastavissa kielenkäyttötilanteissa. Tämä on opiskelijoiden toimijuuden kannalta merkittävää, sillä oikea-aikaisen tuen merkitys on erityisesti alkuvaiheen kielen oppimisen ja toimijuuden kannalta keskeistä (Scotson 2020, s. 83; Strömmer 2017, s. 65–66; Suni

2008, s. 202). Opiskelija 3 kertoo haastattelussa, kuinka hänellä on mahdollisuus kysyä sekä opettajalta että vertaisilta apua vaikeiden suomenkielisten ilmaisujen ja tehtävien kohdalla:

18)

O3: Так, **я можу звернутися** до [opettajan nimi], мого викладача, **можу звернутися** до друзів, які можуть бути (.) більш розвинуті в мові, які можуть мені допомогти. Мені є до кого звернутися, **якщо я чогось не розумію**.

O3: Kyllä, **voin kysyä** [nimi], opettajaltani, **voin kysyä** ystäviltäni, jotka saattavat olla (.) edistyneempiä kielessä, jotka voivat auttaa minua. Minulla on joku, jolta kysyä, **jos en ymmärrä jotain**.

19)

O3: А якщо допустим **я не до кінця впевнений**, то **я можу** або **спитати** в когось, хто **більше знає**, або поспробувати спитати на пряму у вчителя. Якщо прям взагалі складно.

O3: Ja jos **en ole täysin varma**, **voin** joko **kysyä** joltakin **enemmän tietävältä** tai yrittää kysyä suoraan opettajalta. Jos se [tehtävä] on todella liian **vaikea**.

Ilmaistessaan rohkeutta kysyä apua opiskelijoiden toimijuus näyttäytyy moniulotteisena. Vaikka opiskelija on aluksi affektiivinen kokija tunnistaessaan haasteita ymmärtämisessä tai tehtävien suorittamisessa (*jos en ymmärrä jotain ~ якщо я чогось не розумію*), kuvaa hän itseään myös aloitteelliseksi. Hakiessaan apua opettajalta tai muilta opiskelijoita opiskelija kokee toisaalta olevansa aktiivinen toimija (*voin kysyä ~ я можу звернутися*) mutta yhtäältä myös kohde ja hyötyjä (*voivat auttaa minua ~ які можуть мені допомогти*).

Affektiivinen kokijuus ei turvallisuus luokkahuoneessa -käsityksessä näyttäyty näin toimijuutta rajoittavien tunteiden ja käsitysten tavoin vain negatiivisena ja kielenoppimista hidastavana osallistujaroolina, vaan tilanteesta tehty tulkinta ja sitä seuraava tunne mahdollistavat oikea-aikaisen tuen hakemisen ja vastaanottamisen. Koska kielteiset tunteet heikentävät yksinään oppimista, on oikea-aikaisella tuella merkittävä kielen oppimista ja toimijuutta vahvistava yhteisöllinen tehtävä opiskelijoiden kielenoppimispoluilla (Pekrun ym. 2002; Scotson 2020, s. 82–83; Suni 2008, s. 202).

5.2.3 Kokemus omista vahvuuksista ja asiantuntijuudesta

Aiemmat onnistuneet kielenkäyttökokemukset vahvistavat itsetuntoa, käsitystä omasta osaamisesta, lisäävät positiivisia tunteita ja näin vahvistavat toimijuutta (Scotson 2020, s. 87). Opiskelijoiden haastatteluista nousikin reflektointia oman itsevarmuuden, omien käsitysten ja

positiivisten tunteiden välisistä yhteyksistä. Opiskelija 3 kuvaa haastattelussa omaa varmuuttaan luokkahuonevuorovaikutuksessa seuraavasti:

20)

O3: Дивлячись в чому стоїть саме питання, мене в принципі розуміють одногрупники з інших країн. В принципі я можу донести свою думку, в мене є для цього всі засоби.

O3: Riippuu asiasta. Muista maista tulevat luokkatoverini ymmärtävät minua yleensä. Periaatteessa voin kertoa mielipiteeni, **minulla on kaikki keinot tehdä se.**

Peilaamalla aiempiin kokemuksiinsa opiskelija käsittää itsensä kielenkäyttäjäksi, jolla on tarvittavat taidot osallistua vuorovaikutukseen ja tulevansa ymmärretyksi. Aluksi opiskelija positioidi itsensä kohteeksi (*muista maista tulevat luokkatoverini ymmärtävät minua yleensä ~ мене в принципі розуміють одногрупники з інших країн*), mutta jatkaa korostamalla hänen omaa toimijuuttaan omistajana ja osallistumisen mahdollistajana (*minulla on kaikki keinot tehdä se ~ в мене є для цього всі засоби*). Sanavalinnalla *kaikki* (ukr. *всі*) opiskelija korostaa itsevarmuuttaan kielenkäyttäjänä ja mielipiteen ilmaisijana.

Itsetuntemus sekä kyky reflektoida ja säädellä omia tunteita ja käsityksiä on toimijuuden rakentumisen kannalta keskeistä (Alanen 2003, s. 80–82; Mercer 2011, s. 435; Scotson 2020, s. 89). Kaikki opiskelijat nimesivät omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kielenkäyttäjänä. Opiskelija 1 nosti suurimmaksi vahvuudekseen kirjoittamisen (21), opiskelija 2 akateemisen suoriutumisensa (22), opiskelija 3 rohkeuden puhua (20) ja opiskelija 4 puhumisen sekä hyvät sosiaaliset taitonsa (21). Opiskelijan 1 ja opiskelijan 4 kanssa käydyssä narratiivisessa haastattelussa suomen oppimisen tavoista keskusteltiin seuraavasti:

21)

H: Onko suomea helpompi oppia puhumalla vai kirjoittamalla?

O1: **Kirjoittamalla**, ei puhu. Kirjoita, luen tosi hyvä. Puhu e ei

O4: En pidä kirjoittaa. Minä pidän luen suomeksi, mutta kirjoittaa, en tiedä miten oikein kirjoittaa, en tiedä, koska paljon uusi sana, **helpompi puhua**. Hän lukee, minä puhun (nauraa)

H: Sehän on tosi hyvä, kun te olette kavereita. Täydellinen match.

Opiskelijat 1 ja 4 ovat hyvin tietoisia omista vahvuuksistaan ja niistä kielenkäytön muodoista, joista eivät pidä tai jotka tarvitsevat vielä harjoitusta. Molempien mielestä lukeminen on mielekästä, mutta opiskelija 1 kuvaa, kuinka *puhu e ei*. Opiskelija 4 taas kokee kirjoittamisen tuottavan haasteita: *koska paljon uusi sana, helpompi puhua*. Hän myös jatkaa nauraen, kuinka *hän*

lukee, minä puhun. Opiskelijoiden suhtautuminen vaikuttaa näin siltä, että vaikka suomen kielen oppiminen ja käyttäminen tuntuu paikoin haastavalta, omien käsitysten tunnistaminen ja reflektointi auttaa vahvistamaan heidän itsevarmuuttaan ja -tuntemustaan, minkä myötä myös heidän toimijuuden tunteensa vahvistuu (Mercer 2011, s. 431; Mercer 2012, s. 56).

Opiskelija 2 puolestaan luottaa opiskelustrategioihinsa ja perustelee osaamistaan koearvonanoillaan:

22)

O2: **На данный момент нет**, у меня пришли оп... три экзамена. И оба практически на десять при максимальной оценке десять.

O2: [Suomen kieli] **Ei tunnu vaikealta**, tällä hetkellä minulla on kolme koetta tehtynä. Molemmista olen saanut lähes täydet pisteet.

Vaikka opiskelija 2 on aiemmin kertonut kokevansa estyneisyyttä suomen kieltä käyttäessään (ks. 5.1.2 esimerkit 6 ja 8), luottaa hän kuitenkin akateemisiin kykyihinsä oppia kieltä. Hän perustaakin osaamisensa menestymiseensä kokeissa. Näin ollen hänen kokemuksistaan heijastuu hyvin formaali kielikäsitelmä, mikä voi itsessään selittää hänen kielelliseen itsevarmuuteensa liittyvää ristiriitaa – hän kokee suomen kielen oppimisen helpoksi (ei tunnu vaikealta ~ *на данный момент нет*) samalla, kun ei koe vuorovaikutusta ryhmän muiden opiskelijoiden kanssa itselleen luontevaksi (ks. 5.1.2).

Opiskelijoiden kertomuksista nousee esiin myös tietynlainen kokemus asiantuntijuudesta muiden kielenoppijoiden ohjaamisen kautta. Opiskelija 4 kertoo haastattelussa iloiten, kuinka toimii usein vuorovaikutustilanteissa kääntäjänä:

23)

O4: Ну, **нормальна** (сміх) Тобто, ну, наприклад, вже були моменти ну коли ну я можу нормально роз'яснити людині щось або пояснити або і так далі. Тому, що навіть у мамі знайомі – фінки, але вона не розмовляє, і **я перекладаю, приходиться** (посмішка)

O4: No, **kaikki on hyvin** (nauraa) Tarkoitan, esimerkiksi, on ollut hetkiä, jolloin **voin tulkata** jotain ihmiselle tai selittää jotain ihmiselle tai niin edelleen. Koska jopa äitini ystävät ovat suomalaisia, mutta hän ei puhu suomea, joten **minä käännän, minun täytyy** (hymyilee)

Esimerkissä 23 opiskelija 4 kertoo, kuinka kääntää äitinsä ja tämän ystävien välisiä keskusteluja. Opiskelija aloittaa tarinansa nauraen lauseella *kaikki on hyvin* (ukr. *нормальна*) ja päättää tarinansa hymyillen: *minä käännän, minun täytyy* (ukr. *я перекладаю, приходиться*). Tarinasta välittyikin aiempien kokemusten myötä rakentunut kokemus itsestä kielen erityisosaajana. Ylpeys ja aiemmat onnistuneet kokemukset vahvistavatkin kielenoppimismotivaatiota ja

näin myös merkityksellisiin oppimisen resursseihin tarttumista. Muiden vuorovaikutuksen tukeminen voi näin lisätä opiskelijan positiivisia osallistumisen kokemuksia, mikä puolestaan vahvistaa itsetunnon, oppimiselle ja toimijuudelle keskeisiä kuulumisen ja hyvinvoinnin kokemuksia. (Dewaele 2011, van Lier 2004; Scotson 2020, s. 87.)

Asiantuntijuutta ja itsereflektiokykyjä ilmaistessaan opiskelijoiden kokemuksissa korostuu tietäjän ja aktiivisen toimijan positiot. Tietäjiä he ovat kertomuksissa, joissa erittelivät oppimiseensa ja suomen kielen käyttöön liittyviä käsityksiään – vahvuuksiaan ja kehityskohtiaan (ks. esimerkit 21 ja 22). Toimijarooli taas vahvistuu tarinoissa, joissa opiskelijat pitivät itseään asiantuntijoina, muiden oppimista ohjaavina kielenkäyttäjinä (ks. esimerkki 23).

5.2.4 Oppimisen ilo

Kaikkien opiskelijoiden haastatteluista välittyy kielen oppimiseen ja oppimiskokemuksiin liittyvä ilo ja vahva sisäinen motivaatio. Keskusteltaessa taitojen kehittamisestä tulevat haaveet -monisteen pohjalta, opiskelijoiden kokemuksista hahmottuu hyvin keskeisenä suomen kielen opiskelu:

24)

H: Mitä taitoa kehität tällä hetkellä?

O1: **Kielitaitoa**, väillä luen, katson elokuvia,

O1: **Minä kehitän kieli** ja en tiedä minä paljon luen, paljon katson elokuvat, (nauraa),

O4: Minä kehitän (.) **kieli** ja kitara, minä soitan, **puhun paljon suomeksi**, mm.

Opiskelijat 1 ja 4 mainitsevat kielitaidon kehittämisen ensimmäisenä luetellessaan harjoittamiinsa taitoja, mikä kertoo heidän motivoituneesta suhtautumisestaan kieleen ja sen oppimiseen. On kuitenkin huomattava, että koska tutkimukseen osallistuvat opiskelevat kielikoulutuksellisessa aikuisten perusopetuksessa, voi tutkimuskonteksti motivaation ohella vaikuttaa kielen opiskelun korosteiseen asemaan.

Motivaatio on kuitenkin yksi onnistuneen oppimisprosessin ja osallistumisen avaintekijöistä (Mercer 2011, s. 435; Skinnari 2013). Asenteet ja ideologiat vaikuttavat kokemukseen kielen opiskelun merkityksellisyydestä (Skinnari ym. 2023, s. 131). Merkityksellisyyden kokemukset taas ovat oppimisen tarjoumien hyödyntämisen kannalta keskiössä (ks. van Lier 2004). Tutkimukseen osallistuvat opiskelijat näkevätkin kielitaitonsa paitsi väylänä

esimerkiksi jatko-opintoihin, myös onnellisuutta tuottavana itselleen merkityksellisenä voimavarana. Opiskelija 1 kuvaa haastattelussa kielenoppimisen tilanteista nousevia positiivisia tunteita, joita kielen ymmärtämisestä seuraa:

25)

O1: Ну, еє якщо я використовую фінську мову, якщо я її розумію чи то на слух, чи то в письмовому виді, **то мені звісно це подобається. Я я дуже в захваті від того**, що я розумію, **і я дуже радіюсь** за себе, той, що я вже набуваю якуюсь базу.

O1: No, jos käytän suomen kieltä, jos ymmärrän sen joko kuuntelemalla tai kirjoittamalla, **niin tietysti pidän siitä. Olen erittäin innoissani siitä**, mitä ymmärrän, ja olen **erittäin iloinen** omasta puolestani, että olen jo hankkimassa jonkinlaista pohjaa.

Opiskelija 1 korostaa astemääritteellä *erittäin* (ukr. *дуже*) kertomuksessaan myönteistä suhtautumistaan kielenoppimisprosessiinsa. Astemääritteet, eli intensiteettiadverbit, osoittavatkin usein sitoutumista, yksilöllistä asennetta aihetta kohtaan sekä aiheeseen liitettyjä tunteita (Biber 1988, s. 129–131; Klein 1998, s. 6). Opiskelijan 1 kertomuksessa affektiivisuutta ilmaisevat sanat *iloinen* ja *innoissaan* yhdessä astemääritteiden kanssa luovat kuvaa siitä, että opiskelija kokee kielenoppimisen positiivisten tunteiden myötä palkitsevaksi ja näin itselleen merkitykselliseksi. Tämä onkin keskeistä paitsi oppimisen tarjoumien hyödyntämisen (ks. van Lier 2004), myös itse oppimisprosessin kannalta – positiivisten tunteiden on esitetty tukevan oppimista ja näin ollen myös oppimista edistävää toimijuuden kokemusta (Lyubomirsky ym. 2005; Pekrun 2014, s. 28; Scotson 2020).

Opiskelijoiden kokemuksissa opettajalla ja opiskeluryhmällä on merkittävä rooli turvallisuuden lisäksi myös myönteisen opiskeluilmapiirin rakentumisessa (ks. myös. Scotson 2021, s. 87). Kuvatessaan omaa myönteistä tunnettaan opiskella ryhmässä opiskelija 1 korostaa opettajan vaikutusta omaan kokemukseensa:

26)

O1: **Захоплюючі, дуже позитивні**, дуже, [opettajan nimi] – дуже гарний вчитель.

O1: **Innostavalta. Todella positiiviselta**. [opettajan nimi] on todella hyvä opettaja.

Positiiviset vuorovaikutussuhteet niin vertaisten kuin opettajankin kanssa luovat pohjan kielen oppimiselle (esim. Kyttälä ym. 2013, s. 28; Lilja 2018, s. 217–219). Opettajaa kuvataan

innostavaksi, hauskaksi ja helposti lähestyttäväksi ryhmadynamiikan rakentajaksi (ks. esimerkit 25 ja 26) Opiskelija 3 luonnehtiikin opettajaansa yksityiskohtaisemmin:

27)

O3: Мені подобається **артистичність** ((opettajan nimi)). Вона **досить таки артистично все показує**, вона досить таки **цікаво** розказує, ну і **дуже добра людина**. Повинен сказати перше враження

O3: Pidän ((opettajan nimi)) **taidokkuudesta**. Hän **näyttää kaiken melko taitavasti**, hän puhuu **mielenkiintoisesti** ja hän on **erittäin ystävällinen henkilö**. Täytyy sanoa, että se on ensimmäinen vaikutelmani.

Turvallisten luokkahuonekokemusten tavoin opiskelijat käsittävät itsensä affektiivisiksi koki-joiksi, ja opettajalla on valtaa toimijana vaikuttaa siihen, millainen tunneilmapiiri luokkahuoneessa vallitsee. Opettaja *näyttää kaiken melko taitavasti* (ukr. *досить таки артистично все показує*), *puhuu mielenkiintoisesti* (ukr. *цікаво розказує*) ja *on erittäin ystävällinen henkilö* (ukr. *дуже добра людина*). Opiskelijoiden kertomuksista rakentuu näin tarina, jonka mukaan *innostavalta* (ukr. *Захоплюючи*) ja *todella positiiviselta* (ukr. *дуже позитивні*) tuntuva opetus on opettajan aktiivisten toimien ja ominaisuuksien tulos. Opettajan merkityksellisyys oppimisen ilon tunteiden vahvistajana kiteytyy opiskelijan 4 kertomukseen esimerkissä 28.

28)

O4: Якщо просто викладає – це вже робить мене **щасливим (сміх)**

O4: Jos hän vain opettaa, se jo tekee minut **onnelliseksi (naurua)**

Kieltä opiskellaan myös luokkahuoneen ulkopuolella. Opiskelija 2 kertoo, kuinka harjoittelee aktiivisesti suomea myös vapaa-ajallaan:

29)

H: Onko ollut paljon töitä kurssilla?

O2: Mulla ei ole tarpeeksi öö, harjoitukset. Mä tarvitsen etsi harjoitustehtäviä ja tehdä.

H: Etsitkö sä niitä itse?

O2: Joo.

H: Mistä sä etsit niitä harjoituksia?

O2: Öö, netistä ja mulla on toinen kirja

H: Aa mikä kirja sulla on?

O2: Suomen mestari 2

H: Aa sä menet jo edellä.

O2: Joo.

Opiskelijan 2 mukaan suomen kielen opinnoissa tarjottavat oppimateriaalit eivät ole hänelle riittävä haaste, vaan hän oma-aloitteisesti hakee lisätehtäviä internetistä ja edistyneimmille kieltenoppijoille tarkoitetuista materiaaleista. Van Lierin (2004, s. 45, 53) mukaan kokemus oppimisen merkityksellisyydestä lisää vastuunottoa omasta oppimisesta ja on näin keskeinen kielen oppimista ja toimijuutta edistävä tekijä. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden toimijuus ei siis rajoitu vain luokkahuoneen sisäpuolelle opettajan ja vertaisten oikea-aikaisen tuen varaan, vaan aktiivista työtä kielen oppimiseksi tehdään myös itsenäisesti oppituntien ulkopuolella.

Kielenoppimismotivaatiosta kertoo myös opiskelijoiden suhtautuminen vapaa-ajan kielenkäyttötilanteisiin. Kysyttäessä opiskelijoiden suomenkielisestä vuorovaikuttamisesta vapaa-ajalla opiskelija 1 ja opiskelija 4 kuvaavat, kuinka suomen kielen käyttö näkyy heidän arjessaan myös ystävien kanssa käydyissä keskusteluissa:

30)

O1: Ну, ми з друзями можемо... Наприклад, ще до того, як не... я не пішла в школу – мої друзі, вони ходили, ми могли там її використовувати її в нашій там розмові там **minä haluan, minä en halua** ... ну такі малесенькі ці слова. Ми зараз... у мене часто пролітає там **joo ei**. Еее... Я задоволена, тому що раніше було **no yes**. (сміється) Зараз я вже чуть-чуть перелаштовуюсь на фінську мову з англійської, ось. Мм. Ії ну ... Частіше за все, звісно, ні, тому що ми в родині розмовляємо або українською або російською. А, та ну й друзі – не інакомовні ммм з мого... моєї країни, ось, тому частіше - з осені. Але якісь фрази можуть пролітати між нами, просто через те, що вони є в голові. І там ми можемо сказати... там... **minä mene**... оо ой, тобто я там пішла, і ось таке, ну... помалесеньку, але таке буває проскакує.

O1: No, minä ja ystäväni saatoimme... Esimerkiksi, vaikka silloin kun en vielä käynyt koulua, ystäväni, he kävivät, saatoimme hyvin käyttää käyttää keskustelussamme **minä haluan, minä en halua**... näitä pieniä sanoja. Me olemme nyt... Käytän usein **joo ei**. Eh... Olen onnellinen, koska ennen ne oli **no yes**. (nauraa) Nyt **vaihdan** välillä **suomeen** englannista. Мм. Joo, no... Useimmiten tietysti en, koska me puhutaan perheessäni joko ukrainaa tai venäjää. Niin, ja ystäväni eivät ole ei-äidinkielsiä minun... minun kotimaastani, joten siksi aloitan todennäköisemmin syksyllä. Mutta jotkut fraasit voivat lentää välillämme, ihan vain siksi, että ne ovat päässämmme. Ja voimme sanoa... vaikka... **minä menen**... voi voi, minä menin sinne, ja tämä, no... pikkuhiljaa, mutta niin käy.

31)

O4: Так, з друзями. От навіть можемо, ну це вже як навіть у звичку ввійшло, розмовляємо українською або російською і вставляти **фінські** слова і це вже ну нормально (**посмішка**)

O4: Kyllä, ystävien kanssa [puhumme myös suomea]. Voimme jopa, no, se on tullut tavaksi, että puhumme ukrainaksi tai venäjäksi ja lisäämme **suomenkielisiä** sanoja ja se on jo normaalia (**hymyilee**)

Vaikka tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat ovat asuneet Suomessa verrattain vähän aikaa, näkyy suomen kieli myös heidän arkensa vuorovaikutustilanteissa. Opiskelijoille 1 ja 4 suomen kielen käytöstä limittäin heidän muiden kieliresurssiensa kanssa on tullut normi: opiskelija 4 kertoo hymyillen, kuinka *se on tullut tavaksi, että puhumme ukrainaksi tai venäjäksi ja lisäämme suomenkielisiä sanoja ja se on jo normaalia* (ukr. *ну це вже як навіть у звичку ввійшло, розмовляємо українською або російською і вставляти фінські слова і це вже ну нормально*). Opiskelijat kertovat, kuinka heidän ukrainalaisystäviensä kanssa käydyissä keskusteluissa ukraina, venäjä, suomi ja englantia kulkevat limittäin, ja että suomenkieliset sanat ovat *pikkuhiljaa* (ukr. *помалесеньку*) tulleet osaksi ystävien kanssa käytyä vuorovaikutusta. Tällainen kielten joustava käyttö tukee kielen oppimista (Strömmer 2017, s. 83–84). Limittäis-kieleily vahvistaa toimijuutta, sillä koko kielellisen repertuaarin hyödyntäminen mahdollistaa paitsi tilanteisten ongelmatilanteiden ratkomisen monikielillä merkitysneuvotteluilla, myös vahvistaa opiskelijoiden kielellistä identiteettiä ja oppimismotivaatiota (García 2009; Honko & Mustonen 2018, s. 129; Kalliokoski ym. 2020: 220–222; Lehtonen ym. 2023, s. 194).

Suomen kielellä käydyssä haastattelussa opiskelija 4 kertoo kuulumistensa yhteydessä musisoineensa ukrainalaisten ystäviensä kanssa viikonloppuna. Kysyttäessä heidän kielivalinnoistaan, opiskelija mainitsee suomalaiset laulut osana viikonlopun viettoa.

32)

H: Oliko ne ukrainalaisia lauluja mitä lauloitte viikonloppuna?

O4: Ukrainalaisia, **suomalaisia**, öö englantia, (nauraa), espanjaa

Esimerkiksi Scotson (2020, s. 85) on esittänyt, että läheiset vuorovaikutussuhteet eivät oletusarvoisesti edistä kielitaitoa, sillä perheenjäsenten ja ystävien kanssa käytetään usein yhteistä kieltä tai englantia. Siksi opiskelijan 4 kokemukset suomen kielen käytöstä osana ukrainalaisystävien kanssa vietettyä vapaa-aikaa kertookin erittäin myönteisestä suhtautumisesta suomen kieleen ja sen oppimiseen – alkeistason suomenoppijoilla toimijuuden kokemus rajoittuu tyyppillisesti luokkahuoneen sisälle (ks. Scotson 2020, s. 85).

Haastatteluista nousee suomen kielen ja suomalaisen koulujärjestelmän arvostamisen lisäksi myös suomalaista yhteiskuntaa arvostava sävy.

33)

O2: Mä voin opiskella **suomen kieli** tai **suomen historia**. Koska suomen historia on mielenkiintoinen. Mutta se on vain öö, sitten itsenäisyyspäivä. Se on mielenkiintoinen. Ennen se on melko tylsä.

H: Mitä tapahtui, että nyt se on mielenkiintoista?

O2: Se oli neljä sodat ja kaikki ovat vaikea. Mutta, nyt kun **Suomi on ehkä paras maa maailmassa**.

--

H: Mistä saat motivaatiota opiskella suomea niin ahkerasti?

O2: Mitä tarvitsen että, **tämä maa auttaa minua**. Se tarkoittaa, että mä tarvitsen opiskella suomen kieli ja suomalainen historia vahvasti. Siksi mä yritän opiskella vahvasti ja hienosti.

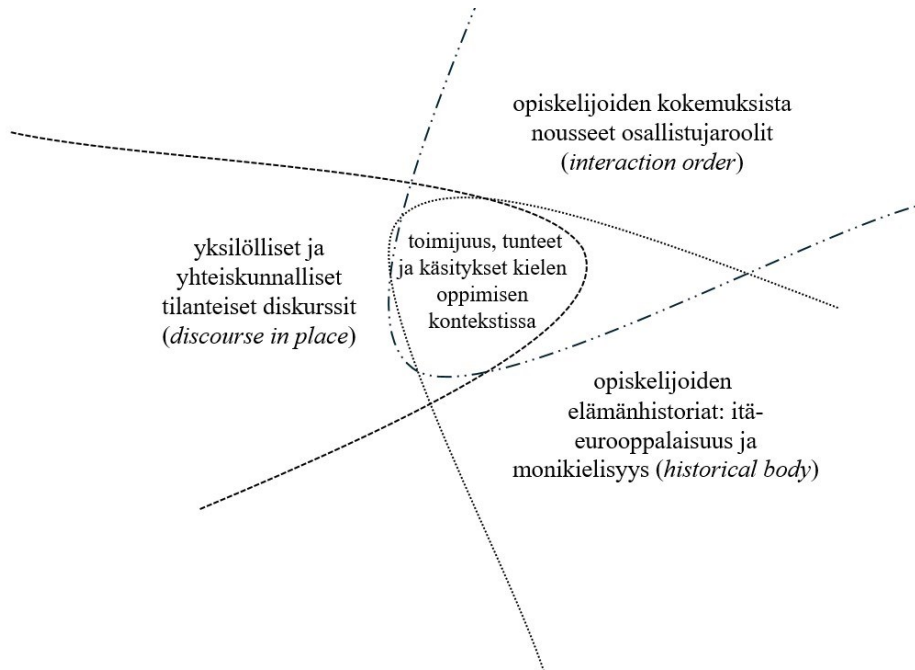
O2: Joka päivä mä (.) herään, mä tiedän, että mä tarvitsen puhua ihmisen kanssa. Mutta se ei ole tarpeeksi, että mä teen, mä tarvitsen opiskella vahvasti.

Esimerkissä 28 opiskelija 2 kertoo aluksi omasta kiinnostuksestaan Suomen historiaa kohtaan. Hän perustelee innostustaan ja aiheeseen perehtymistään sillä, että *Suomi on ehkä paras maa maailmassa*. Yhdessä myöhemmin samassa haastattelussa esiin nousevan kiitollisuuden ilmaisen *tämä maa auttaa minua* kanssa opiskelijan kertomuksesta rakentuu käsitys siitä, että Suomeen integroitumiseen vaadittavien taitojen opiskelu koetaan tärkeäksi sekä yhteiskunnallisella että yksilötasolla. Suomalaisen yhteiskunnan mahdollistama tilapäinen suojele herättää opiskelijassa toimijuuden velvoitteen, joka samalla lisää hänen sisäistä toimijuuden kokemukseen yhdessä omien merkitykselliseksi koettujen mielenkiinnonkohteiden, tavoitteiden ja toiveiden kanssa. Tämä kuvaa kiteyttävästi tutkimuksessani ja aiemmassa tutkimuksessa hahmotuneen toimijuuden luonteen eri tasot läpileikkaavana käsitteenä: yksilöllisten uskomusten, tavoitteiden ja tunteiden lisäksi sitä ohjaa ympäristön arvostukset ja oppimisen mahdollisuudet (ks. esim. Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2004; Mercer 2011; Mercer 2012, Scotson 2020).

5.3 Kielen oppiminen neksuksena

Neksusanalyysi toimii tutkimukseni kokoavana viitekehyksenä. Jo tutkimuskysymyksiä laatiessani peilasin tutkimusongelmaani neksukseen vaikuttaviin risteymiin: elämänhistorioihin (*historical body*), tilanteisiin diskursseihin (*discourse in place*) ja vuorovaikutusjärjestyksiin (*interaction order*) (Scollon & Scollon 2004). Havainnollistan omassa tutkimuksessani

ilmenneitä neksukseen vaikuttavia tekijöitä seuraavassa Scollonin & Scollonin (2004, s. 20) neksusanalyysia hahmottavan kuvion sovelluksessa:



KUVIO 3 Kielen oppiminen neksuksena

Toimijuus, tunteet ja käsitykset sosiokulttuurisen ja ekologisen kielenoppimiskäsityksen viitekehyksessä sijoittuvat kuvioni neksukseen, eli sosiaalisen toiminnan ja kielen tutkimuksen keskiöön (ks. Scollon & Scollon 2004, s. 159). Aikuisten perusopetuksen alkuvaiheessa opiskelevien tutkimukseeni osallistuvien opiskelijoiden elämänhistorioista nousi esiin erityisesti heidän taustansa yhteiskunnassa, jossa formaali kielikäsitys ja auktoritaarinen, täydellisyyteen ohjaava, opetus on vallalla. Toisaalta opiskelijoilla oli myös hyvin moniresurssinen kielitausta, mikä ilmeni esimerkiksi kieliresurssien joustavalla käytöllä eri vuorovaikutustilanteissa. Opiskelijat olivat myös hyvin motivoituneita oppimaan kieltä, mikä voi osaltaan vahvistaa toimijuutta ja näin myös kielen omaksumista.

Vuorovaikutusjärjestyksellä tarkoitetaan niitä sosiaalisia rooleja ja normatiivisia toimintamalleja, joita vuorovaikutustilanteet jäsentävät (Scollon & Scollon 2004, s. 14–15). Lähes tyin tutkimuksessani toimijuutta osallistujaroolien kautta, joita analysoin Bambergin ja Georgapouloun (2008) narratiivisen positiointianalyysin keinoin. Myönteistä suhtautumista, eli positiivisia tunteita ja käsityksiä kuvatessaan opiskelijat kokivat itsensä usein toimijoiksi joko suoraan tai välillisesti opettajan sekä vertaisten oikea-aikaisen tuen kautta.

Yhteiskunnallinen ulottuvuus näkyi myös opiskelijoiden kokemuksista hahmottuvista tilanteisista diskursseista. Tämä en ole yllättävää, sillä diskurssit peilaavat yhteiskunnan arvostuksia ja toimintaa. Vaikka olen erotellut kuvassa 4 yksilölliset ja yhteiskunnalliset diskurssit toisistaan erillisiksi, on oletettavaa, että myös opiskelijoiden yksilöllisesti tuottamista merkityksistä heijastuvat yhteiskunnan ideologiat, odotukset ja arvostukset. (Fairclough 2001, s. 27, Fairclough 1995, s. 70.) Näin ollen myös esimerkiksi aineistostani noussut kielitaidon merkitys tulevaisuuden työelämän ja yhteiskuntaan osallistumisen mahdollistajana kertoo myös laajemmin yhteisön ja yhteiskunnan tuottamasta ideologiasta. Suomen kielipolitiikan kentällä tämän ideologian valta on ilmeinen – kotouttamisen sosiaalipoliittiset lähtökohdat ovat viime vuosikymmenten aikana korvautuneet työelämään tähtäävillä kielikoulutuspoliittisilla linjauksilla (Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2019).

6 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut neljän 16–18-vuotiaan Ukrainasta Suomeen paenneen suomen kieleen ja sen oppimiseen liittyviä tunteita ja käsityksiä sekä toimijuuden rakentumista aikuisten perusopetuksen alkuvaiheessa. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia tunteita ja käsityksiä Ukrainasta Suomeen paenneet liittävät suomen kielen käyttöön ja oppimiseen ja kuinka nämä käsitykset rakentavat opiskelijoiden toimijuutta heille merkityksellisissä yhteisöissä ja suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat:

- 1) Millaisia toimijuutta rajoittavia tunteita ja käsityksiä Ukrainasta Suomeen paenneet opiskelijat liittävät suomen kielen käyttämiseen ja oppimiseen?
- 2) Millaisia toimijuutta vahvistavia tunteita ja käsityksiä Ukrainasta Suomeen paenneet opiskelijat liittävät suomen kielen käyttämiseen ja oppimiseen?
- 3) Millaisia diskursseja oppijoiden kielen oppimista ja toimijuutta kuvaavat kokemukset rakentavat?

Tutkimukseni kokoava viitekehys on neksusanalyysi, sillä pyrin tarkastelemaan suomen kielen liitettyä toimijuuden, tunteiden ja käsitysten verkostoa huomioimalla opiskelijoiden elämänhistoriat, sosiaalisesti rakentuneet diskurssit ja kokemukset (ks. Scollon & Scollon 2004). Näihin risteymiin pääsin käsiksi Bambergin ja Georgapouloun (2008) narratiivisen positiointianalyysin sekä diskurssianalyysin keinoin.

Tutkimukseni tulokset tukevat aiempia tutkimuksia tunteiden ja käsitysten yhteyksistä kielenoppimiseen ja toimijuuteen (ks. esim. Alanen 2003; Dewaele 2011; Mercer 2011; Mercer 2012; Scotson 2020; Skinnari ym. 2023; Suhonen 2021). Opiskelijoiden kokemuksista voi

havaita sekä toimijuutta rajoittavia että vahvistavia tunteita ja käsityksiä. Kielitaito nähdään merkityksellisenä väylänä työelämään, osallistumiseen ja oman tulevaisuuden ihanneminän saavuttamiseen, minkä seurauksena sen oppimiseen ladataan odotuksia ja toiveikkaita mielikuvia. Tutkimustulokseni tukevat aiempien tutkimusten havaintoja, joissa tavoitteet ja toiveikkaat tulevaisuudennäkymät on tunnistettu merkittäviksi toimijuutta vahvistaviksi tekijöiksi (Mercer 2012, s. 49–50; Scotson 2020, s. 84, 88, 92; Virtanen 2017, s. 77).

Myös työelämään tähtäävä yhteiskunnallisen osallistumisen tarve ja sen toimijuutta vahvistava positio on linjassa aiemman toimijuuden ja suomi toisena kielenä -tutkimuksen kanssa (Partanen 2012, s. 102; Strömmer 2017; Suni 2010). Osallisuus vahvistaa toimijuuden kokemusta mahdollistamalla yksilölle merkitykselliset kielen oppimisen paikat (van Lier 2004; Virtanen 2017). Ukrainalaisopiskelijoiden kokemuksista nousi lisäksi osallisuutta ja toimijuutta vahvistava oppimisen ilo – ukrainalaisopiskelijat olivat aidosti motivoituneita oppimaan kieltä niin luokkahuoneessa kuin vapaa-ajallaankin (ks. van Lier 2004; Mercer 2011, s. 435; Skinnari 2013).

Toiveikkuutta ja oppimismotivaatiota kuvattaessa ukrainalaiset nuoret aikuiset sijoittivat usein haaveensa Suomeen ja perustelivat tällä myös kielen oppimisen merkityksellisyyttä. Vaikka tällainen halu kiinnittyä on keskeistä kielen oppimisena ja toimijuuden kannalta (ks. van Lier 2004, Mercer 2012; Partanen 2012; Virtanen 2017), on tutkimusaineistoni huomioon ottaen todettava, ettei tulevaisuuden rakentaminen Suomeen kumpua yksinomaan yksilön sisäisestä motivaatiosta. Aineistoni neljästä opiskelijasta kolme olivat miespuolisia, joten heidän voi olla vaikea palata takaisin Ukrainaan, jossa asepalvelus ja sotarintamalle lähtö on väistämätöntä. Teema ei suoraan noussut esiin haastatteluista, mutta se voi välillisesti vaikuttaa kielen oppimisen narratiiveihin ja motivaatioon integroitua Suomeen.

Tutkimuksessani erityisesti suullisen kielenkäyttöön liittyi toimijuutta rajoittavia kielteisiä tunteita ja käsityksiä. Erityisesti kieliähdistus ja itselle asetetut korkeat standardit rajoittivat toimijuuden kokemusta. Tulokset tukevatkin aiempia aikuisten toisen kielen oppimista tarkastelevia tutkimuksia, joissa suulliseen kielitaitoon liitetty ähdistus on tunnistettu rajoittavan kielen käyttöä (Horwitz 2001, Gregersen 2003; Scotson 2020). Kuten Scotsonin (2020) korkeakoulutettujen maahanmuuttajien tunteita ja käsityksiä tarkastelevassa väitöstutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa epäonnistumisen pelkoa perusteltiin yksilöllisillä ominaisuuksilla, kuten perfektionismilla, sosiaaliin tilanteisiin liittyvällä pelolla ja omilla rajoittavilla persoonallisuuden piirteillä.

Opiskelijoiden kokemuksista nousi esiin myös ukrainalaisen yhteiskunnan vaativuuden rakenne. Ukrainalaisopiskelijoiden mukaan esimerkiksi keskinkertainen opinnoista suoriutuminen ja negatiivisten tunteiden ilmaiseminen ei heidän kotimaassaan ole toivottavaa, mikä voi osittain selittää opiskelijoiden itselleen asettamia korkeita suomen kielen oppimiseen ja käyttämiseen liitettyjä tavoitteita ja vaatimuksia. Opiskelijat nostivat kokemuksissaan esille myös suomalaista ja ukrainalaista opettajaa vertailevan narratiivin: Ukrainassa opettajan rooli nähtiin auktoritaarisena, kun taas suomalainen opettaja positioitiin opiskelijoiden kertomuksissa lempeäksi opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta vahvistavaksi oikea-aikaisen tuen tarjoajaksi. Tutkimustulosteni perusteella kieleen liittyviä tunteita ja käsityksiä ei voi näin perustella vain yksilön sisäisillä ominaisuuksilla ja kokemusmaailmalla, vaan opettajan, oppimis-yhteisön ja yhteiskunnan odotukset ja arvostukset vaikuttavat siihen, kuinka omiin epäonnistumisiin suhtaudutaan (ks. myös Ahn 2021; Skinnari ym. 2023; Virtanen 2017).

Analyysini perusteella toimijuus koettiin kuitenkin vahvemaksi luokkahuonetilanteiden ulkopuolella – negatiivisista tunteista kerrottaessa toiminnan tilaksi määriteltiin useimmiten koulu. Esimerkiksi suullisiin kielenkäyttötilanteisiin liitettiin kouluympäristössä epävarmuutta ja ankaruutta itseä kohtaan, kun taas vapaa-ajalla ukrainalaisystävien kanssa limittäiskieleily ja suomeksi käydyt keskustelut tuottavat iloa ja vuorovaikutustilanteiden kääntäminen itsevarmuutta asiantuntijuuden kokemuksen kautta. Tällainen toimijuuden paikkasidonnaisuus on tunnistettu aiemmassakin tutkimuksessa, mutta esimerkiksi Scotsonin (2020) tunteita, käsityksiä ja toimijuutta tarkastelevassa tutkimuksessa toimijuutta rajoittavat negatiiviset tunteet liitettiin useimmiten vapaa-ajan kielenkäyttötilanteisiin. On kuitenkin huomattava, että tutkimukseeni osallistuneilla ukrainalaisopiskelijoilla ei aineistonkeruuvaiheessa ollut ehtinyt juuri muodostua suomenkielisiä verkostoja, joten heidän myönteiset tunteensa ja käsityksensä sijoituvat pääosin ukrainalaisyhteisöihin ja tulevaisuuden toiveisiin. Lisäksi huomioiden heidän täydellisyyden tavoitetta toisintavan taustansa, voi olla, että opiskeluun liitetään jo lähtökohdaisesti helpommin itseä koskevaa vaativuutta ja näin kielteisiä tunteita sekä käsityksiä.

Toisin kuin Scotsonin (2020) tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa myönteiset tunteet ja käsitykset nousivat negatiivisia keskeisemmiksi opiskelijoiden kokemuksissa. Aiemmissa kansainvälisissäkin tunteita, kielenoppimista ja toimijuutta koskevissa tutkimuksissa on keskitytty negatiivisiin tunteisiin (Horwitz 2001, Gregersen 2003). Koska positiiviset tunteet kuitenkin myötävaikuttavat oppimiseen ja saattavat olla negatiivisia tunteita keskeisempiä oppimisprosessissa (Lyubomirsky, King & Diener 2005; Pekrun 2014, s. 28; Dewaele & Alfazan 2017, s.

41), on tutkimustuloksissani korostuneisiin myönteisiin tunteisiin hyvä kiinnittää huomioita myös jatkossa.

Tutkimustuloksiani onkin mahdollista hyödyntää S2-opetuksen ja kriisialueilta Suomeen paenneiden S2-oppijoiden kohtaamiseen, tuen tarpeisiin vastaamiseen ja opetukseen sekä kielikoulutuksen kehittämiseen. Ukrainalaisten nuorten aikuisten tunteiden ja käsitysten suhdetta kielen oppimiseen ei ole suomi toisena kielenä -tutkimusalalla aiemmin tutkittu, joten tulokseni antavat arvokasta tietoa ajankohtaisen kriisin kokeneiden kielenoppijoiden näkökulmasta suomen kieleen ja sen oppimiseen. Koska esimerkiksi taloudelliset resurssit tuovat haasteensa monikielisen pedagogiikan ja toimijuuden tukemisen käytännön toteuttamiselle (ks. esim. Kuokkanen 2021, s. 44–45; Lehtonen ym. 2023), valottaa oppijoiden näkökulmasta toteutettu tutkimukseni pedagogiselle kehittämistyölle tietoa resurssien oppijälähtöisestä suuntaamisesta. Tulosteni valossa esimerkiksi luokkahuoneturvallisuuteen, vahvuuslähtöiseen opetukseen ja liittämiskieleilyn pedagogiikkaan on mielekästä kiinnittää huomiota, sillä näistä nousevat positiiviset tunteet lisäävät kielen oppimisen tarjoumiin tarttumista ja oppijoiden toimijuutta.

Koska tutkimukseni on toteutettu laadullisesti, on huomattava, ettei tuloksiani voi yleistää sellaisenaan. Tutkimukseeni osallistui neljä Ukrainasta Suomeen paennutta opiskelijaa, joten tutkittavien joukko on tutkimuksessani melko pieni. Koska tavoitteeni oli kuitenkin selvittää ukrainalaisopiskelijoiden kokemusmaailmaa ja merkityksiä huomioimalla kontekstit ja heidän historiansa numeerisen nykyhetkeen keskittyvän määrällisen tiedon sijaan, oli laadullinen tutkimusote tutkimukseni kannalta hyödyllinen (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 210–211).

Toisaalta on huomioitava, ettei laadullinen tutkija ole objektiivinen: on tutkijasta riippuvaista, millaisia havaintoja ja tulkintoja hän aineistonsa pohjalta tekee. Esimerkiksi diskurssi-analyttisessä tutkimuksessa tutkijan tulkinnoista nousseet diskurssit ovat usein yksinkertaisia ja toisistaan irrallisia (Alvensson & Kärreman 2011, s. 1126). Tutkimuksessani olen huomoinut tämän siten, että analyysissani ja tutkimustuloksia raportoidessani olen pyrkinyt hahmottamaan kokemusten ja diskurssien välisiä yhteyksiä ja neksusanalyysille ominaisia eri ilmiöiden risteymiä suorien tulkintojen ja syy-seuraussuhteiden sijaan.

Neksusanalyysi olikin kokoavana teoria- ja menetelmävalintana onnistunut, sillä se mahdollisti syvällisen ja monipuolisen aineiston tarkastelun. Huomioimalla Ukrainasta Suomeen paenneiden opiskelijoiden elämänhistoriat (*historical body*), kokemuksista nousseet vuorovaihtusjärjestykset (*interaction order*) ja tilanteiset yksilölliset ja yhteisölliset diskurssit (*discourse in place*) kielellisesti tuotetusta sosiaalisesta ilmiöstä oli mahdollista saada hyvin monitasoinen käsitys. Opiskelijoiden kokemusten kautta sain tietoa paitsi yksilöiden tuottamista

merkityksistä, myös yhteiskunnallisista ideologioista sekä näiden risteymistä. Monimenetelmäisyys tuki tutkimustehtävääni, sillä esimerkiksi etnografinen kenttätyö rakensi vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa jo ennen haastatteluja, mikä lisäsi haastattelututkimukselle merkittävän luottamuksen rakentumista ja näin myös aineiston autenttisuutta (ks. Keats 2000, s. 23).

Haastatteluihin liittyi myös rajoituksensa. Tutkimukseeni osallistuvien opiskelijoiden suomen kielen taito oli aineistonkeruuvaiheessa vielä rajoittunutta, sillä he olivat olleet Suomessa aineistonkeruuhetkellä vasta muutamasta kuukaudesta vuoteen. Suomeksi käydyissä haastatteluissa on näin voinut jäädä näkymättömäksi sellaisia merkityksiä, joita opiskelijat eivät ole voineet kielitaitonsa vuoksi sanallistaa. Tämä kuitenkin pyrittiin huomioimaan siten, että yksilöhaastattelut toteutettiin opiskelijoiden omilla äidinkiellillä. Yksilöhaastatteluissa narratiivinen tutkimusote jäi kuitenkin odotettua vähäisemmäksi, joten on mahdollista, että jotkut opiskelijoille merkitykselliset kokemukset eivät näkyneet tutkimusaineistossani. Toisaalta visuaaliset tehtävät mahdollistivat kokemusten ilmaisemisen myös multimodaalisesti, mikä saattoi tukea opiskelijoiden tunteiden ja käsitysten ilmaisua tilanteissa, joissa kielitaitoa ei koettu riittäväksi (ks. Pietikäinen 2011, s. 106).

Haastatteluissa korostuneet myönteiset tunteet liittyen erityisesti suomalaista yhteiskuntaa arvostavaan narratiiviin on hyvä suhteuttaa tutkimusasetelmaan ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Tutkimukseeni osallistuneet nuoret aikuiset ovat saapuneet Suomeen maasta, jossa asuminen olisi konfliktin vuoksi ollut epävakaa ja turvatonta. Suomen mahdollistama kouluttautuminen ja sen tuoma turvallisuudenkokemus saattoivat osaltaan olla vaikuttamassa siihen, että opiskelijat halusivat osoittaa ja painottaa kertomuksissaan kiitollisuutta suomalaista yhteiskuntaa ja sen kotoutumisjärjestelmää kohtaan. Vaikka tutkimukseni narratiivinen ote mahdollisti opiskelijalähtöisen vapaan kerronnan, voi tällaisesta lähtöasetelmasta käsin olla vaikeaa ilmaista mahdollisia kouluyhteisöön ja suomalaiseen yhteiskuntaan liittyviä epäkohtia tai negatiivisia tunteita ylläpitäviä rakenteita.

Pro gradu -tutkielman koon rajallisuuden vuoksi etnografinen kenttätyöni jäi suhteellisen lyhyeksi, minkä vuoksi neksusanalyysin viimeisen vaiheen, eli muutoksen käynnistämisen, rooli jäi tutkimuksessani pieneksi. Kartoittamis- ja navigointivaiheen keskustelut opiskelijoiden kanssa ja heidän kanssaan tuotetut tehtävät sekä tutkimustulokseni toimivat kuitenkin jo itsessään muutoksen aloitteina, sillä ne ovat mahdollistaneet kielenopiskelijoille merkityksellisen kielenkäytön, omien kokemusten reflektoinnin ja heidän kokemustensa näkyviksi tekemisen. Lisäksi hankkeen muut tutkijat jatkavat tutkimukseeni osallistuvien opiskelijoiden kanssa työskentelyä tutkimukseni päättymisenkin jälkeen.

Jatkossa ukrainalaisnuorten kokemuksia olisikin mielekästä tutkia myös pitkittäistutkimuksen käytänteitä hyödyntäen. Tällöin voisi saada tietoa esimerkiksi siitä, kuinka kielitaidon kehittyminen tai esimerkiksi omien tunteiden reflektointi vaikuttavat pidemmällä aikavälillä kielellisen toimijuuden rakentumiseen. Lisäksi tutkimusaiheittani voisi lähestyä myös ukrainalaisopiskelijoiden opettajien tai esimerkiksi koulutuspolitiikan näkökulmista. Näin tutkimusta voisi tehdä myös tarjoustensa käsin: ukrainalaisopiskelijoille ja S2-oppijoille kielen oppimisen ja toimijuuden kannalta keskeisten heille merkityksellisten resurssien käytännön toteutuksen tarkastelu opetuksessa sekä koulutuksen laajemmalla kentällä olisi tutkimustuloksiani syventävä ja ajankohtainen jatkotutkimuksen näkökulma.

LÄHTEET

- Ahn, S.-Y. (2021). Visualizing the interplay of fear and desire in English learners' imagined identities and communities. *System*, 102, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102598>
- Alanen, R. (2003). A socioculture approach to young learners beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: New research approaches* (s. 55–85). Kluwer.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kieli koulussa – kielikoulussa*. AFinLan vuosikirja 58, 95–120.
- Alvensson, M. & Kärreman, D. (2011). Decolonializing discourse – Critical reflections on organizational discouse analysis, *Human relations*, 64 (9), 1121–1146.
<https://doi.org/10.1177/0018726711408629>
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers – polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19882>
- Bamberg, M. (2004). Positioning with Davie Hogan. Stories, tellings, and identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (s. 135–157). Sage.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 28 (3), 377–396.
- Biber, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1987). Life is narrative. *Social research*, 54 (1), 11–32.
<https://www.jstor.org/stable/i40043638>
- Csikszentmihály, M. (1993). *The evolving self. A psychology for the third millennium*. HarperCollins Publishers.
- Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: international journal of English studies*, 22 (1), 23–45.
- Dewaele, J.-M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1), 21–45.
- Dufva, H. (2020). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen, & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa - Methodological turns in applied language studies*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA:n vuosikirja 78, 17–32.
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Dufva, H., & Aro, M. (2015). Dialogical view on language learners' agency: Connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova, (toim.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning* (s. 37–53). Multilingual Matters.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis – The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Longman.
- Fingerroos, P. & Joukki, J. (2018). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 79–108). Ethnos ry.
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. Teoksessa A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas (toim.), *Social Justice through multilingual education* (s. 140–158). Multilingual Matters.
- Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1), 25–32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. (2. painos). Yliopistopaino.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.), *Tunne kieli – matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* (s. 118–141). Finn Lectura.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 90–118). Vastapaino.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7–31). Ethnos ry.
- Kalalahti, M., Zacheus, T., Laaksonen, L. M., & Jahnukainen, M. (2019). Toiselle asteelle ja eteenpäin: Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti, & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 71–89). Gaudeamus.
- Kalliokoski, J., Niemelä, H., & Rätty, R. (2020). Kohti monikielistä kouluarkea: miten opetuskieli ja yhteisön muut kielet elävät limittäin? Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) : Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 207–226). Äidinkielen opettajain liitto.
- Keats, D. M. (2000). *Interviewing. A practical guide for students and professionals*. Open University Press.
- Klein, H. (1998). *Adverbs of Degree in Dutch and Related Languages*. John Benjamins.
- KS = Kielitoimiston sanakirja (2024). Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisu 35. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 19.03.2024. Viitattu 05.04.2024. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>.
- Kokkonen, L., Pöyhönen, S., Reiman, N., & Lehtonen, T. (2019). Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen – kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Työ- ja elinkeinoministeriö, 92–102. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>

- Kuokkanen, M. (2021). *Ammatti- ja S2-opettajien kokemuksia opetuksen integroinnista – toimijuuden edistäminen opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen aikana*. [pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78881?locale-attribute=fi>
- Kuure, L., Riekkilä, M., & Tumelius, R. (2018). Nexus analysis in the study of the changing field of language learning, language pedagogy and language teacher education. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 11, 71–92.
<https://doi.org/10.30660/afinla.69208>
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuspolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin*, 23 (3), 13–31.
- Lantolf, J. P., & S. Thorne (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lehtonen, H., Ahlholm, M., Suuriniemi S-M. & Tiermas, A. (2023). Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Märd-Miettinen, & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (s. 125–140). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFInLA-teema, 16.
<https://doi.org/10.30660/afinla.126193>
<https://doi.org/10.30660/afinla.126750>
- van Lier, L. (2004). *The ecology and Semiotics of Language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publisher.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. Teoksessa J. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *The sociocultural theory and teaching of second languages* (s. 163–186). Equinox.
- Lilja, N. (2018). ”Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa” – suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisointeja maahanmuuttajanuorten haastattelupuheessa. *Puhe ja kieli*, 38 (4), 203–225. <https://doi.org/10.23997/pk.69270>
- Luukka, M.-R. (2000). Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara, & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* (s. 133–160). Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin* 131 (6), 803–855.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Maahanmuuttovirasto (2024a). *Kansainvälisen suojelun tilastot*.
<https://tilastot.migri.fi/index.html#decisions/23330?start=624&end=635>
- Maahanmuuttovirasto (2024b). *Tilapäisen suojelun tilastot*.
<https://tilastot.migri.fi/index.html#decisions/23330/48?start=624&end=635>
- Malin, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2019). Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Kokkonen, L., Pöyhönen, S., Reiman, N., & Lehtonen, T. (2019). Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen : kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Työ- ja elinkeinoministeriö, 103–118.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), 41–59.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39 (4), 427–436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Miller, E. R. (2014). *The language of adult immigrants – agency in the making*. Multilingual Matters.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. (2. Painos). Hodder Education.

- Moore, T., & McArthur, M. (2017). “You Feel It in Your Body”: How Australian Children and Young People Think about and Experience Feeling and Being Safe. *Children & Society*, 31 (3), 206–218. <https://doi.org/10.1111/chso.12183>
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Tammi.
- Opetushallitus (2023). *Opetustoimi, kansainväliset ohjelmat ja Venäjän hyökkäys Ukrainaan – tietoa ja ohjeistusta Venähän Ukrainaan kohdistaman hyökkäyksen aikana*. Viitattu 12.2.2024. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen-ja-kansainvalisyys/opetustoimi-kansainvaliset-ohjelmat-ja-venajan-hyokkays-ukraina>
- Opetushallitus (2017). *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2017: 9a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf
- Partanen, M. (2012). *Matkalla sairaalaan – Maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisääntuloammatissa* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/38113>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series*, 24, 1–31.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry R. (2002). Academic emotions in students’ self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Pietikäinen, S. (2012). Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrassa. *Virittäjä*, 116 (3), 410–442. <https://journal.fi/virittaja/article/view/7162>
- Pietikäinen, S. (2011). Valokuva monikielisuuden tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* (s. 104–115). Finn Lectura.
- Pitkänen-Huhta, A. (2011). Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* (s. 88–103). Finn Lectura.
- Pujolar, J. (2010). Immigration and language education in Catalonia: between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21 (3), 229–243. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.10.004>
- Pöyhönen, S., Suni, M., & Tarnanen, M. (2019). Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä : aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka : monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 257–285). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Vastapaino.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis. Discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Scotson, M. (2020). *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: toimijuus, tunteet ja käsitykset* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71523>
- Sisäministeriö (2023). *Ohjeita kunnille Ukrainasta paenneiden vastaanottoon*. Viitattu 15.9.2023. <https://intermin.fi/ukraina/ohjeita-kunnille>

- Skinnari, K. (2013). Osallistumisen tarjoumia alakoulun CLIL-oppitunneilla. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkanen (toim.), *Kaksikielinen koulu - tulevaisuuden monikielinen Suomi – Tvåspråkig skola - ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 192–217). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Skinnari, K., Ruohotie-Lyhty, M., Moate, J., & Varis, S. (2023). Tunteiden yhteys oppijoiden ja opettajien identiteetteihin kielenopetuksessa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (s. 125–140). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 16.
<https://doi.org/10.30660/afinla.126193>
- Strömmer, M. (2017). *Mahdollisuuksien rajoissa – neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56113>
- Suhonen, R. (2021). *Lähihoitajaopiskelijoiden suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksia työssäoppimisjaksolla* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/76395>
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa – kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18556>
- Suni, M. (2010). Työssä opittua. Työntekijän näkökulma ammatilliseen kielitaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Tammi.
- Virtanen, A. (2017). *Toimijuutta toisella kielellä – kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53539>
- VISK = *Iso Suomen kielioppi* (2004). Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. ja Alho I. (toim.). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. Viitattu 22.3.2024. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.). Harvard University Press.

LIITTEET

LIITE 1

Haastattelurunko – ensimmäinen narratiivinen haastattelu

Taustatiedot

- Mikä sinun nimesi on?
- Minkä ikäinen olet?
- Missä asut?
- Milloin tulit Suomeen? Kenen kanssa?

Koulutuspolku

- Mitä opiskelet Ukrainassa?
- Oletko käynyt peruskoulun?
- Opiskelitko viime vuonna valmistavassa opetuksessa?

Kielitaito

- Mitä kieliä puhut?
- Missä puhut tai käytät suomea? Kenen kanssa?

Vapaa-aika

- Mitä teet vapaa-ajalla?
- Kenen kanssa vietät aikaa vapaa-ajalla?

Opiskelu ja osallisuus

- Millaista on olla tässä ryhmässä?
- Onko sinun helppo puhua opettajan tai muiden opiskelijoiden kanssa?

Tulevaisuus

- Mitä haluaisit opiskella tämän jälkeen?
- Mikä on tulevaisuutesi haaveammatti?

LIITE 2

Haastattelurunko – puolistrukturoitu teemahaastattelu

Taustatiedot

- звідки ти? (Mistä olet kotoisin?)
- скільки часу ти вже живеш тут? (Kuinka kauan olet ollut Suomessa?)
- чи навчав ти десь до цього фінську мову? (Oletko opiskellut suomea ennen tätä?)

Osallisuus

- як ти почуваєшся в новій групі? (Millaista on ollut siirtyä uuteen ryhmään? Millainen olo sinulla on ryhmässä?)
- Як тебе розуміють інші в групі? (Miten sinua ymmärretään ja kuunnellaan ryhmässä?)
- А єсть ли у тебе друзя здесь Финляндии? (Onko sinulla ystäviä täällä?)
- А ти до когось можеш звернутися по допомогу, якщо чогось не розумієш? Які в тебе відчуття? (Voitko kysyä apua joltain, jos et ymmärrä jotain? Miltä se tuntuu?)

Osallistuminen suomen kielellä

- А якими мовами ти користуєшся в повсякденному житті? (Mitä kieliä käytät jokapäiväisessä elämässäsi?)
- Чи є в тебе можливість розмовляти фінською поза уроками? Які в тебе відчуття? (Puhutko suomea vapaa-ajallasi? Miltä se tuntuu?)
- А що ти думаєш про себе як про того хто говорить фінською мовою? (Mitä ajattelet itsestäsi suomen kielen puhujana?)
- А яке в тебе відчуття від використання фінської мови на уроках? (Miltä suomen käyttäminen tuntuu oppitunneilla?)




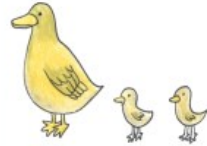





Opettajan rooli

- А який вчитель фінської був є хорошим, які якості вчителя? (Millainen on hyvä suomen kielen opettaja?)
- А чи щось може зробити вчитель, щоб тобі було легше використовувати фінську в класі? (Mitä opettaja voi tehdä, jotta sinun on helpompi keskustella muiden kanssa oppitunneilla?)
- А якими речами ваш вчитель робить вас щасливими? (Millaisilla asioilla opettaja on tehnyt sinut iloiseksi?)

LIITE 3

Haastattelurunko – toinen narratiivinen haastattelu

- Mitä taitoa kehität tällä hetkellä?
- Käytätkö suomen kieltä vapaa-ajalla?
- Mikä on suurin unelmasi?
- Mitä toivot ensi viikolta?
- Mitä kaipaavat?
- Mitä uutta haluaisit vielä oppia?
- Miksi haluatte oppia suomea?
- Millä tavoin suomea on helpoin oppia?
- Millaiset tehtävät oppitunneilla ovat olleet erityisen mukavia?
- Millaisia joululomasuunnitelmia sinulla on?

| | | |
|---|--|--|
|  <p>Mitä taitoa kehität?</p> |  <p>Mitä on suurin unelmasi?</p> |  <p>Mitä toivot ensi viikolta?</p> |
|  <p>Kenestä otat mallia?</p> | <h1>Tulevat haaveet</h1>  |  <p>Minne toivot matkustavasi?</p> |
|  <p>Mitä uutta haluat vielä oppia?</p> |  <p>Mikä on viiden vuoden haaveesi?</p> |  <p>Mitä kaipaavat juuri nyt?</p> |

LIITE 4

Haastattelujen litterointimerkinnot

- (.) lyhyt tauko
- (..) pitkä tauko
- (- -) epäselvä jakso
- (toiminta) toiminnan, esim. tunnereaktion kuvaus
- [] tarkennus tai selite