

MONIKIELINEN MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN OPPIJA
ENGLANNINOPETUKSESSA

Kokemuksia opettajanpöydän molemmin puolin

Hanna Nakari

Emmi Salvanto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kesä 2012
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaaja: Marja-Kaisa Pihko

ABSTRACT

Nakari, H. & Salvanto, E. 2012. A multilingual immigrant learner in English class - experiences from both sides of the teacher's table. University of Jyväskylä. Department of teacher education. A pro gradu -thesis in Education. 127 pages. 8 appendices.

The aim of this study was to describe the experiences of multilingual immigrant learners in learning English as a foreign language. The study mainly examined affective factors such as motivation, attitudes, second language self and language anxiety as well as the realization of multilingualism in the learners' experiences. Teaching English to multilingual learners was also viewed from teachers' perspective. The study was motivated by the challenge posed to foreign language teaching by the constantly increasing number of multilingual learners in Finnish basic education and the need to apply foreign language education to meet these students' needs. The present study was conducted as a qualitative case study by using semi-structured interviews. The data consisted of seven learners' and three English teachers' interviews. The learners were 5th and 6th graders with an immigrant background, whose mother tongue was other than Finnish. In addition to the interviews, the data included background information forms about the learners' immigration and language learning history and Finnish as a second language teachers' evaluations of the learners' language skills in Finnish. The data was analyzed using qualitative content analysis. The results showed that the learners were motivated to learn English and had positive attitudes to learning the language. They used various learning strategies of which confidence in their language learning abilities stood out as the most significant. Learners who experienced anxiety and difficulties in understanding Finnish were the most keen to use their mother tongue when learning English, because they needed it for translation. All learners felt that multilingualism was beneficial to learning English. However, the only concrete advantages they mentioned were similar words in the languages they knew and same words or word classes learned in different language lessons. They saw no other links between their language studies. Teachers viewed learners' multilingualism positively, but did not mention the need to support them in relying on their multilingual language skills and experience. The results suggest that learners need guidance and support to exploit the potential resources of their multilingualism. This, however, requires teachers' awareness of learners' linguistic background and collaboration between language teachers.

Key words: immigrants, multilingualism, English language, foreign language instruction, affective factors

TIIVISTELMÄ

Nakari, H. & Salvanto, E. Monikielinen maahanmuuttajataustainen oppija englanninopetuksessa – Kokemuksia opettajanpöydän molemmin puolin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 127 sivua. 8 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksia englannin opiskelusta. Oppijoiden kokemuksia tarkasteltiin kielenopiskelun affektiivisten tekijöiden eli motivaation, asenteiden, kieliminän ja kielijännityksen osalta sekä siten, kuinka monikielisyys on läsnä englannin opiskelussa. Oppijoiden kokemuksia taustoitettiin opettajien näkökulmalla monikielisten oppijoiden englannin opetukseen. Tutkimuksella tavoiteltiin ymmärrystä monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden englannin opiskelusta, jotta vieraan kielen opetusta voitaisiin kehittää kasvavalle maahanmuuttajataustaisten oppijoiden joukolle. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena ja aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Aineisto koostui seitsemän oppijan ja kolmen englannin opettajan haastatteluista. Haastatellut oppijat olivat 5- ja 6-luokkalaisia, joko ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttajia, joiden äidinkieli ja kotikieli oli suomen sijaan tai sen ohella jokin muu kieli. Lisäksi aineistoon kuuluivat taustatietolomakkeet oppijoiden kielitaidosta ja maahanmuuttotauasta ja suomi toisena kielenä -opettajan arviot oppijoiden suomen kielen tasosta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Tutkimustulokset osoittivat oppijoiden olevan motivoituneita ja positiivisesti asennoituneita englannin opiskeluun. He käyttivät englannin opiskelussa myös strategioita, joista luottamus kielenoppimiseen näyttäytyi merkittävimpana. Oppijat, joille suomen kieli aiheutti jännitystä ja ymmärrysvaikeuksia halusivat eniten käyttää äidinkieltään englannin opiskelussa, koska heille äidinkieli toimi ymmärryksen kielenä. Kaikki oppijat kokivat monikielisuuden hyödyksi englannin opiskelussa, mutta mainitsivat käytännön hyötyinä lähinnä sanojen samanlaisuuden osaamisessaan kielissä tai samojen sanojen tai sanaluokkien opiskelun eri kielten tunneilla. Muutoin oppijat kokivat eri kielten opiskelun toisistaan erillisinä. Opettajat suhtautuivat myönteisesti oppijoiden monikielisyyteen, mutta eivät maininneet oppijoiden tukemisesta monikielisuuden hyödyntämisessä. Tulosten pohjalta havaitaan, että monikielisuuden ja kielenoppimiskokemuksen laajempi hyödyntäminen englannin opiskelussa vaatii ohjausta. Tämä edellyttää opettajan tietoisuutta oppijoiden kielitaustoista sekä maahanmuuttajataustaisen oppijan kieltenopettajien välistä yhteistyötä.

Asiasanat: maahanmuuttajat, monikielisyys, englannin kieli, vieraan kielen opetus, affektiiviset tekijät

SISÄLLYS

1	MONIKIELISENÄ VIERASTA KIELTÄ OPISKELEMASSA.....	7
2	VIERAAN KIELEN OPPIMINEN.....	10
2.1	Vieras kieli ja toinen kieli.....	10
2.2	Vieraan kielen luokkahuoneoppiminen.....	11
2.3	Kielenoppiminen kokemuksena.....	12
2.3.1	Motivaatio ja asenteet vieraan kielen opiskelussa.....	12
2.3.2	Kielijännitys.....	14
2.3.3	Kieliminä.....	16
2.3.4	Affektiivisten tekijöiden merkitys kielenoppimisessa.....	17
2.4	Yksikielisyyden normi vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa.....	19
3	MONIKIELISYYS KIELENOPPIMISESSA.....	21
3.1	Kaksi- ja monikielisyys.....	21
3.2	Holistinen näkemys kaksi- ja monikielisyudesta.....	22
3.3	Monikielisen kielenoppijan kielitaito.....	23
3.4	Monikielisen kielelliset taidot osana kielitaitoa.....	25
3.5	Monikielisyuden merkityksen sidonnaisuus ympäristöön.....	26
4	MAAHANMUUTTAJATAUSTAISUUS JA MONIKIELISYYS.....	29
4.1	Perusopetus monikielistyy.....	29
4.2	Maahanmuuttajataustaisen oppijan koulupolku.....	31
4.3	Opiskelun tukimuodot.....	32
4.3.1	Suomi toisena kielenä -opetus.....	32
4.3.2	Oman äidinkielen opetus.....	32
4.3.3	Muu oppimisen tuki ja tukiopeutus.....	33
4.4	Oppijoiden kielitilanne englannin opiskelussa.....	34
4.4.1	Englanti vieraana kielenä.....	34
4.4.2	Oppijan äidinkieli.....	35
4.4.3	Suomi toisena kielenä.....	37
4.5	Maahanmuuttajien monikielisyys kielenoppimisessa.....	40
4.6	Maahanmuuttajien vieraan kielen opiskelu tutkimuksessa.....	42
5	TUTKIMUKSEN KULKU.....	46
5.1	Tutkimustehtävä.....	46
5.2	Laadullinen tapaustutkimus.....	47
5.3	Tutkimusaineisto.....	48
5.4	Teemahaastattelu.....	49
5.5	Haastateltavien valinta.....	50
5.6	Haastattelujen toteutus.....	52
5.7	Aineiston analysointi.....	54

6	TULOKSET.....	56
6.1	Oppijoiden taustatiedot ja suomenkielentaito	56
6.2	Kokemukset englannin kielestä ja opiskelusta.....	57
6.2.1	Motivoituneisuus ja asennoituminen englannin opiskeluun ...	57
6.2.2	Kielijännitys kuriin strategioilla	61
6.2.3	Luottavaisuus oppimiseen strategiana ja osana kieliminää.....	63
6.3	Kokemukset äidinkielestä englannin opiskelussa	65
6.3.1	Äidinkielen kieliminä.....	65
6.3.2	Äidinkieli on läsnä englannin opiskelussa.....	66
6.3.3	Äidinkielen käytöllä on rajoituksia.....	68
6.4	Kokemukset suomen kielestä englannin opiskelussa	70
6.4.1	Kieliminä suomen kielessä.....	70
6.4.2	Suomen kieli jännittää joskus	71
6.4.3	Suomen kieli auttaa ymmärtämään englantia	72
6.5	Kokemukset monikielisyydestä englannin opiskelussa.....	74
6.5.1	Oppijoiden käsitykset monikielisyydestä	74
6.5.2	Monikielisyyden hyötyjä on vaikeaa määritellä	75
6.5.3	Kolmen kielen opiskelu sujuu, kun suomen kieli sujuu	77
6.5.4	Oppijoiden toiveet opetuskielestä.....	78
6.6	Opettajien näkökulma	81
6.6.1	Monikielisyyden merkitys englannin oppimisessa	81
6.6.2	Monikielisten oppijoiden tuen tarve.....	84
6.6.3	Englannin opetuksen kehittäminen monikielisille	85
7	POHDINTA.....	87
7.1	Englannin opiskelu monikielisessä kielitilanteessa	87
7.2	Opettajien näkemysten yhteydet oppijoiden kokemuksiin	90
7.3	Monikielisyyys läsnä englannin opiskelussa	91
7.3.1	Tottumus ohjaa kielitaidon hyödyntämistä	91
7.3.2	Monikielisyyden hyödyt ovat osin tiedostamattomia.....	92
7.3.3	Kokemus kasvattaa luottamusta kielenopiskeluun.....	93
7.4	Monikielisyyden hyödyntäminen vaatii tukea	94
7.4.1	Opettajan tietoisuus oppijoiden kielitaustoista tärkeää	94
7.4.2	Oppijan tietoisuus monikielisyydestä tukee kielenopiskelua ..	95
7.4.3	Opettajien yhteistyö tukee monikielisen kielenopiskelua.....	97
7.5	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	98
8	LOPUKSI	102
	LÄHTEET	104
	LIITTEET	116
	Liite 1: Oppijoiden taustatietolomake	116
	Liite 2: S2-opettajan arvio	117
	Liite 3: Kielitaitotasojen yleiskuvaukset tasoille A1-B2	118
	Liite 4: Oppijoiden tutkimuslupa	120

Liite 5: Koulun tutkimuslupa.....	121
Liite 6: Opettajien tutkimuslupa.....	122
Liite 7: Oppijoiden haastattelurunko	123
Liite 8: Opettajien haastattelurunko	126

1 MONIKIELISENÄ VIERASTA KIELTÄ OPISKELEMASSA

Suomi on monikulttuuristunut huomattavissa määrin viime vuosikymmeninä, sillä maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt etenkin 1990-luvulta lähtien merkittävästi. Vaikka Suomessa maahanmuuttajien suhteellinen osuus väestöstä on vielä melko pieni verrattuna moniin muihin maihin esimerkiksi Keski-Euroopassa, on kehitys ollut nopeaa. (OPH 2011, 3.) Vuoden 2011 lopussa Suomen väestöstä 4,5 % (244 827 henkeä) oli vieraskielisiä eli äidinkieleltään muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiä (SVT¹: Väestörakenne 2011). Perusopetusikäisistä 7–15 -vuotiaista vieraskielisiä oli vuoden 2011 lopussa noin 4,4 % koko tästä ikäluokasta (24 492 henkeä) (SVT: Väestö iän (1-v.), sukupuolen ja kielen mukaan alueittain 1990–2010). Näyttäisikin siltä, ettei Suomesta voida enää perinteisessä mielessä puhua kaksikielisenä valtiona, vaan monikielisyys on tullut osaksi arkipäivää yhteiskunnassa ja koulumaailmassa.

Maahanmuuton seurauksena myös suomalainen perusopetus on uuden tilanteen edessä, kun kouluihin saapuu maahanmuuttajataustaisia oppijoita monista eri kulttuuri- ja kielitaustoista. Nämä oppijat voivat olla joko Suomeen muuttaneita tai Suomessa maahanmuuttajaperheisiin syntyneitä lapsia. Tilanteeseen on pyritty vastaamaan kehittämällä opetusta: Opetushallitus on viime vuosina painottanut maahanmuuttajien koulutusta, monikulttuurisuutta ja kaksi- ja monikielisyyttä tukevaa opetusta (OPH 2011, 24). Myös maahanmuuttajien kielikoulutusta on kehitetty määrätietoisesti (Latomaa 2007a, 318). Näiden toimien keskiössä on ollut näkemys maahanmuuttajataustaisista oppijoista suomenkielenoppijoina, joiden kielenoppimista tuetaan erilaisin tukitoimin tavoitteena edistää toiminnallista kaksikielisyyttä, eli oppijoiden äidinkielen ja suomen kielen rinnakkaista kehitystä ja kykyä toimia molemmilla kielillä vaihtelevissa tilanteissa (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 36–37). Suomessa maahanmuuttajataustaisia oppijoita on kuitenkin tarkasteltu vielä varsin vähän vieraan kielen oppijoina.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksia englannin opiskelusta alakoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa ymmärrystä englannin opiskelusta tilanteessa, jossa monikielinen oppija opiskelee vierasta kieltä, eli englantia, suomenkielisyssä kouluympäristössä. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksia tarkasteltaessa monikielisyys soveltuu näkökulmaksi kaksikielisyyttä paremmin, koska vieraan kielen opiskelun myötä heille kehittyy kielitaitoa äidinkielen ja suomen kielen lisäksi vähintään kolmannessa kielessä. Lisäksi on mahdollista, että muualta Suomeen muuttaneilla oppijoilla on aiempaa kokemusta jonkin vieraan kielen opiskelusta. Näin ollen monikielinen oppija opiskelee englantia erilaisista lähtökohdista kuin yksikielinen oppija, sillä monikielisen oppijan kielitaito koostuu useasta kielestä, joilla on erilaisia merkityksiä oppijalle. Nämä merkitykset avautuvat ulkopuoliselle kuulemalla monikielisten oppijoi-

¹ SVT = Suomen virallinen tilasto

den kokemuksia, jolloin voidaan ymmärtää paremmin heidän vieraan kielen opiskeluaan

Monikielisyys ymmärretään nykyään yksilön voimavarana, vaikka aiemmin siihen liitettiin käsitys vajavaisesta kielitaidosta (Grosjean 2008, 14) ja se ymmärrettiin jopa haittana kielenoppimisessa (Cenoz 2003, 73). Kaksi- ja monikielisyys käsitetään nykyään kuitenkin myönteisenä ilmiönä ja siihen liitetään niin kognitiivisia kuin kielenoppimiseen liittyviä hyötyjä (Cenoz 2003, 73, 80). Monikielisen oppijan kielitaito kehittyy paitsi eri kielissä myös kielenoppimisen taidoissa, minkä vuoksi monikielistä kielitaitoa ja sille perustuvaa vieraan kielen opiskelua pidetään erilaisena yksikielisen kielitaitoon verrattuna (Herdina & Jessner 2000, 92–93). Nykyisen monikielisyystutkimuksen tarkoituksena onkin ymmärtää monikielisten kielitaitoa sellaisenaan vertaamatta sitä yksikielisiin (Grosjean 2008, 14).

Monikielisyuden merkitystä kielenoppimisessa ei kuitenkaan voida pitää yksiselitteisenä, vaan se on riippuvainen monista ympäristökijöistä. Esimerkiksi juuri maahanmuuttajataustaisten oppijoiden ei aina ole todettu hyötyvän monikielisydestään uuden kielen oppimisessa (Jaspaert & Lemmens 1990; Sanders & Meijers 1995; van Gelderen, Schoonen, de Glopper, Hulstijn, Snelings, Simis & Stevenson 2003). Onkin havaittu, että jos jokin monikielisen oppijan kielistä on vähemmistökieli, on sen arvostus yhteisössä merkityksellistä oppijan vieraan ja toisen kielen oppimistulosten kannalta (Valencia & Cenoz 1992, 445). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden äidinkielet ovat yhteiskunnassa usein vähemmän arvostettuja, mikä voi haitata monikielisyuden hyödyntämistä kielenopiskelussa (Sanders & Meijers 1995, 75). Kielen asemasta riippuu myös se, kuinka oppijan kieltä koulussa tuetaan, mikä on yleensä vähäisempää maahanmuuttajien kielten kuin alkuperäisten vähemmistökielten kohdalla (Cenoz 2003, 74). Tämä on merkittävää, sillä monikielisyuden hyödyntäminen kielenopiskelussa vaatii tukea (Bono & Stratilaki 2009, 217). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden monikielisyttä on kuitenkin tutkittu huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi kaksikielisessä yhteisössä tai opetuksessa monikieliseksi kasvaneita oppijoita. Lisätutkimukselle on näin ollen tarvetta.

Monikielisyttä käsittelevät tutkimukset ovat lisäksi keskittyneet lähinnä toisen ja vieraan kielen oppimistuloksiin. Sen sijaan monikielisten oppijoiden kielenoppimiskokemukset ovat jääneet taka-alalle, vaikka aiheesta on tehty joitakin tutkimuksia (Bono & Stratilaki 2009; Dewaele, Petrides & Furnham 2008; Hufeisen 1998; O’Laoire 2001). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden osalta vieraan kielen oppimiskokemusten tutkimus on vielä vähäisempää. Suomessa maahanmuuttajataustaisten vieraan kielen opiskelua on tutkittu lähinnä pro gradu -tutkielmissa esimerkiksi motivaation kannalta (Hirvonen 2010) ja opettajien kokemana (Suutari 2010). Aikaisemman tutkimuksen niukkuudesta johtuen onkin oleellista tarkastella maahanmuuttajataustaisten oppijoiden monikielisyuden merkitystä vieraan kielen opiskelussa heidän näkökulmastaan. Oppimistulokset eivät yksinään paljasta monikielisyuden merkitystä vieraan kielen opiskelussa, koska ne eivät kerro oppijoiden henkilökohtaisista kokemuksista (Kramsch 2009, 4). Tarkoituksenamme on siksi laajentaa ymmärrystä maa-

hanmuuttajataustaisten oppijoiden monikielisyydestä vieraan kielen opiskelussa affektiivisten eli kielenopiskelun tunnepuolen tekijöiden näkökulmasta, jolloin oppijoiden kokemukset saadaan näkyviksi.

Kiinnostus tutkimusaiheeseen syntyi alun perin jo keväällä 2009 tehdessämme kasvatustieteen kandidaatin tutkielmaa affektiivisista tekijöistä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden englanninoppimiskokemuksissa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan ilmennyt kovin merkittäviä tekijöitä oppijoiden maahanmuuttajataustaisuuden merkityksestä englannin opiskelussa. Tämän tutkimuskokemuksen pohjalta ymmärsimme, ettei pelkkä tunnekokemuksen tarkastelu riitä oppijoiden englanninopiskelukokemuksen ymmärtämiseksi, vaan kokemuksia olisi syytä kartoittaa huomioiden myös heidän monikielinen kielitaitonsa ja kielitilanne englannin opiskelussa – opiskelevathan he englantia jo kolmantena kielenään toisen kielen ympäristössä. Näin ollen mielenkiintomme suuntautuu tässä tutkimuksessa siihen, *millaisena monikieliset maahanmuuttajataustaiset oppijat kokevat englannin opiskelun suomalaisen peruskoulun alakoulussa*, mikä muodostaa tutkimuksemme päätutkimuskysymyksen.

Tutkimuksemme tavoitteena on pohtia englanninopiskelukokemusten merkitystä vieraan kielen opetuksen kehittämiseksi ja monikielisten oppijoiden englannin opiskelun tukemiselle. Tästä syystä kartoitimme myös englannin opettajien näkemyksiä monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opettamisesta. Opettajien näkemyksiä tarkastellaan tässä tutkimuksessa siten, *kuinka opettajat kuvailevat monikielisen oppijan luokassa vaikuttavan opetustyöhön*, mikä muodostaa tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen. Tarkastelemalla oppijoiden kokemuksia englannin opiskelusta monikielisessä kielitilanteessa täydennettynä opettajien näkemyksillä tuotetaan tällä tutkimuksella arvokasta tietoa kielenopettajien käyttöön monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden vieraan kielen opiskelun tukemiseksi.

2 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN

Tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa ymmärrystä monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksista englannin opiskelusta Suomessa. Tässä luvussa määrittelemme ensin käsitteet *vieras kieli* ja *toinen kieli* ja niihin liittyen termit kielen *omaksuminen* ja *oppiminen* sekä tutkimuksessamme käytettävän termin *opiskelu*. Koska englanti on oppijoille vieras kieli, luvussa käsitellään myös vieraan kielen opiskelua koulukontekstissa. Lisäksi luvussa tarkastellaan vieraan kielen opiskelua *tunnetason* kokemuksena ja esitellään tutkimuksessa kokemusta kuvaavat affektiiviset tekijät eli *motivaatio*, *asenteet*, *kielijännitys* ja *kieliminä*.

2.1 Vieras kieli ja toinen kieli

Vieraan kielen oppimisella tarkoitetaan useimmiten luokahuoneympäristössä tapahtuvaa sellaisen kielen oppimista, joka ei ole yleisesti käytössä ympäröivässä yhteisössä (Block 2003, 48; Gass & Selinker 1994, 4–5). *Toista kieltä* opiskellaan yleensä myös ohjatusti, mutta se on ympäröivän yhteisön kieli, jolloin kielenoppija on kontaktissa opittavan kielen kanssa jatkuvasti myös luokan ulkopuolella. Tällöin oppijalla on mahdollisuus monipuolisempaan kommunikaatioon ja kielen prosessointiin kuin vieraan kielen opiskelussa (Block 2003, 49). Tässä tutkimuksessa englanti on monikielisen maahanmuuttajataustaisen oppijan vieras kieli ja suomi toinen kieli.

Krashen (1981, 40) on erottanut toisen ja vieraan kielen opiskelun konteksteissa tapahtuvan kielenoppimisen termein *omaksuminen* ja *oppiminen*. Omaksumisella tarkoitetaan kielenoppimista luonnollisessa oppimisympäristössä ohjatun luokahuoneopetuksen ulkopuolella. Oppimisella puolestaan viitataan ohjattuun opiskeluun, jossa itse kieli on opiskelun kohde, ei vain väline. Oppiminen ja omaksuminen eivät kuitenkaan ole kontekstiin sidottuja, sillä sekä luokahuoneessa että sen ulkopuolella tapahtuu niin kielen oppimista kuin omaksumista (Block 2003, 94). Krashen onkin saanut paljon kritiikkiä kielen

omaksutun ja oppimisen jyrkästä kahtiajaosta sekä väitteestään, että omaksuttu ja opittu tieto ovat toisistaan erillisiä, eivätkä voi muuttaa muotoaan (esim. Ellis 1990, 59–60).

Tutkimuksessamme ei ole tarkoitus tutkia, kuinka oppijoiden englannin kielen oppiminen tai omaksuminen tapahtuu ja siksi käytämmekin termiä *opiskelu* viittaamaan englannin luokkahuoneopetukseen osallistumiseen sekä siihen liittyvien kotitehtävien tekemiseen. Lisäksi tiedostamme, että oppijat sekä omaksuvat että oppivat englantia niin kielenopetuksessa kuin sen ulkopuolella, joten opiskelu kuvaa käsitteenä parhaiten mielenkiintoamme juuri koulussa tapahtuvaan englannin kielen opiskeluun.

2.2 Vieraan kielen luokkahuoneoppiminen

Vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa on laaja kirjo oppimisen malleja ja teorioita, jotka käsittelevät erilaisia kielenoppimisessa vaikuttavia tekijöitä. Esittelemme seuraavaksi tämän tutkimuksen kannalta olennaisia tekijöitä, joiden nähdään vaikuttavan erityisesti opiskeltaessa vierasta kieltä *luokkahuoneympäristössä*. Käsittelemme luokkahuoneympäristön piirteitä kielenoppimisympäristönä sekä oppijan ominaisuuksia, jotka ovat yhteydessä kielenopiskeluun tässä ympäristössä.

Bernard Spolsky (1989, 25–26) esittelee vieraan kielen oppimisen mallissaan *opiskelun sosiaalisen kontekstin*, jossa vaikuttavat yhteisön kielet sekä opiskeltavan kielen ja kaksikielisyyden arvostus yhteisössä. Nämä tekijät sekä opetuksen tavoitteet rajaavat oppijan kielenoppimisen mahdollisuuksia luokkahuoneympäristössä. Kielten ja kielitaidon arvostukset heijastuvat kielen opetukseen liittyvissä laeissa ja kielen opetuksen järjestämisessä. (mts, 26.) Tutkimuksemme opiskeluympäristö on suomalaisen peruskoulun alakoulun englanti vieraana kielenä -opetus. Tutkimuksemme osallistuvien oppijoiden englannin opiskelua määrittävät siten osaltaan suomen kieli koulun ja yhteisön kielenä, englanti opiskeltavana vieraana kielenä ja englannin kielen osaamisen arvostus suomalaisessa yhteiskunnassa sekä opetussuunnitelma. Lisäksi oppijoiden äidinkieli ja mahdolliset muut kielet voivat olla mukana englannin opiskelutilanteessa.

Kielenopiskelun sosiaalisessa kontekstissa ovat merkityksellisiä myös oppijan *henkilökohtaiset ominaisuudet*, kuten asenteet ja motivaatio (Spolsky 1989, 26). Muita oppijoiden henkilökohtaisia ominaisuuksia ovat ikä, kielellinen ja kulttuurinen tietoisuus eli aikaisemmin opitut kielet ja kulttuurit, oppimistyyli sekä oppijoiden persoonaan liittyvät tekijät, kuten taipumus jännitykseen (Ellis 1990, 42; Spolsky 1989, 27). Oppijoiden aikaisemman tiedon merkitys englannin opiskelun kokemisessa on mielenkiintoista, koska tutkimuksemme tarkastelun kohteena ovat oppijan käsitykset ja kokemukset oman kielitaitonsa ja kieltenopiskelukokemuksen roolista englannin opiskelussa. Aikaisemman tiedon ja kielitaidon merkityksen lisäksi kuvaamme oppijoiden kokemuksia affektiivisten tekijöiden eli motivaation, asenteiden, kielijännityksen ja kieliminän osalta.

Seuraavassa luvussa tarkastelemme näitä tekijöitä, joiden merkitys vieraan kielen oppimisessa perustelee oppijoiden kielenopiskelukokemusten tutkimusta.

2.3 Kielenoppiminen kokemuksena

Vieraan kielen opiskelussa oppijat oppivat muutakin kuin opiskeltavaa kieltä asetettujen tavoitteiden mukaisesti, sillä kielen opiskelussa jokaiselle oppijalle muodostuu subjektiivisia tunnekokemuksia, jotka eivät ole mitattavissa oppimistuloksilla (Kramsch 2009, 4). Tässä tutkimuksessa emme olekaan kiinnostuneita kielenoppimistuloksista, vaan tarkoituksenamme on tarkastella *oppijoiden tuntemuksia* siitä, *millaista* englannin opiskelu on heidän monikielisestä näkökulmastaan. Oppijoiden kokemukset vieraan kielen opiskelusta, opiskeltavasta kielestä ja kulttuureista muodostuvat subjektiivisista tunteista, joiden kautta he rakentavat ymmärrystä niin itsestään kuin opiskelusta (mts, 13). Näitä vieraan kielen oppimisessa merkityksellisiä oppijoiden tunteita, eli *affektiivisia tekijöitä*, voidaan luokitella motivaation ja asenteiden, kielijännityksen ja kielellisen minäkäsityksen eli kieliminän käsitteiden avulla kuvaten kokemuksen eri puolia.

2.3.1 Motivaatio ja asenteet vieraan kielen opiskelussa

Motivaatio selittää, miksi yksilö ryhtyy tiettyyn toimintaan, kuinka kauan hän toimintaansa jatkaa ja kuinka sinnikkäästi hän toimii (Dörnyei 2001a, 7; Pihko 2007, 26). Kielenoppimismotivaatiota tutkittaessa mielenkiinto kohdistuu usein tekijöihin, jotka vaikuttavat oppijan opiskelumotivaatioon sekä siihen, kuinka motivaatio vaikuttaa oppimiseen. Motivaatioon vaikuttavat tekijät ovat hyvin moninaisia, minkä vuoksi niiden kattava tutkiminen motivaatioteorioiden avulla on haasteellista ja eri teorioissa huomioidaan ja painotetaan eri tekijöitä (Dörnyei 2001a, 7, 12). Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita motivaation osalta siitä, miksi oppijat kokevat opiskelevansa englantia, miten hyödyllisenä he pitävät englannin opiskelua ja osaamista sekä kuinka paljon he panostavat sen opiskeluun. Pohdimme myös monikielisyyden mahdollisia merkityksiä englanninopiskelumotivaatiolle. Seuraavaksi esittelemme joitakin vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa vaikuttavia motivaatiokäsityksiä. Tutkimuksessamme ei kuitenkaan ole tarkoituksena eritellä motivaation lajeja oppijoiden kokemuksissa, vaan kuvata oppijoiden motivaatiota yleisellä tasolla ottaen huomioon heidän monikielinen taustansa.

Gardnerin tunnetussa motivaatiokäsityksessä motivaatiota kuvaillaan *integratiivisten* ja *instrumentaalisten* syiden tai motiivien kautta. Näillä käsitteillä jaotellaan oppijan motiiveja opiskella kieltä. *Instrumentaalinen motivaatio* määritellään välineelliseksi motivaatioksi, johon ei juuri liity oppijan halua samastua kohdekielen puhujiin, vaan oppijan kiinnostus kielen puhujiin ja heidän kulttuuriinsa on vähäistä. Instrumentaalisesti motivoitunut oppija opiskeleekin kieltä sen välinearvon vuoksi saavuttaakseen kielitaidon avulla henkilökohtaisia päämääriään, kuten sosiaalista arvostusta tai taloudellisesta hyötyä. (Gard-

ner & Lambert 1972, 14–15.) *Integratiivinen motivaatio* puolestaan tarkoittaa halua samastua tiettyyn ryhmään kielenoppimisen avulla (mts, 3). Kielenoppimismotivaatio eroaa esimerkiksi muissa kouluaineissa ilmenevästä motivaatiosta juuri integratiivisen ominaisuutensa vuoksi. Kielenoppimisessa motivaatio voikin näyttäytyä oppijan haluna samastua kohdekielen puhujiin. (MacIntyre 2002, 54.) Omasta tahdosta oppiminen, opiskeluun keskittyminen sekä oppimistilanteiden etsiminen koulun ulkopuolella ovat oppimista edistäviä tekijöitä ja osa integratiivista motivaatiota (Laine 1988, 35–37).

Ei voida kuitenkaan olettaa, että Gardnerin mukainen integratiivinen motivaatio olisi välttämättä yhtä oleellinen motivaation laji ympäristössä, jossa englantia opitaan vieraana kielenä kuin ympäristössä, jossa opiskeltava kieli on yhteisön kieli (Dörnyei 2009, 24). Dörnyei (2005, 97) laajentaakin integratiivisuuden käsitteen kieliryhmään samastumisesta koskemaan myös tiettyyn kieleen ja kieliryhmään yhdistettäviä arvoja. Lisäksi etenkin kun kyseessä on englannin kielen kaltainen maailman kieli, tulee integratiivisuus käsittää myös samastumisena maailmankansalaisuuteen (mts, 97). Näin ollen Dörnyein käsitys integratiivisuudesta sisältää oppijan käsityksen itsestään vieraan kielen puhujana, johon tämä kieltä oppimalla samastuu (mts, 102). Myös Pihko (2007, 29–30) huomauttaa, että Suomessa integratiivisuus voidaan ymmärtää *avoimuutena* uutta kieltä ja esimerkiksi sen ääntämistä kohtaan, eikä niinkään samastumisena äidinkieliin puhujiin. Gardnerin motivaatiokäsitystä on kritisoitu myös siitä, että siinä huomioidaan vain yksi kieli kerrallaan, eikä se siten huomioi monikielisyttä tai motivaation eroja eri kielten ja kontekstien välillä (Bernaus, Masgoret, Gardner & Reyes 2004, 87). Tutkimuksessamme oppijoiden motivoituneisuutta tarkasteltaessa on oleellista huomioida englannin kielen ja sen osaamisen asema Suomessa, koska englannin opiskelu on osa peruskoulutusta ja sen osaamista odotetaan suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. luku 4.4.1). Englannin kieltä opiskelemalla oppijalla on siis mahdollisuus integroitua suomalaiseen englannin kieltä osaavien ryhmään, joten integratiivisuus on tutkimuksemme kontekstissa ymmärrettävä laajemmin kuin alkuperäisessä gardnerilaisessa käsityksessä.

Motivaatiota pidettiin aiemmin oppijan *pysyvänä* ominaisuutena, mutta nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan se ymmärretään sisäisten ja ulkoisten tekijöiden mukaan *muuttuvana* olotilana (Dörnyei 2001b, 44). Ymmärrettäessä motivaatio muuttuvana ja muokkautuvana tekijänä otetaan huomioon motivaation sidonnaisuus sosiaaliseen kielenopiskelu-ympäristöön. Vaikka motivaatio on yksilöllistä, siihen ovat kytköksissä opiskelu-ympäristö sekä sosiaaliset suhteet toisiin oppijoihin ja opettajaan. Ryhmä ja oppijan asema siinä muokkaavat oppijan yksilöllistä motivaatiota. (Ushioda 2003, 90.) Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmän positiivinen oppimismotivaatio voi auttaa yksittäistäkin oppijaa motivoitumaan kielenopiskeluun, kun taas toisaalta motivoitumaton ryhmä voi vaikuttaa heikentävästi yksittäisen oppijan motivaatioon. Luokahuonekontekstissa käsitämme vertaisryhmän merkityksellisenä tekijänä oppijan kielenoppimismotivaation kannalta, koska ryhmän asennoituminen kielenopiskeluun luo ikään kuin normin, johon yksilöt vertaavat itseään.

Asenteet affektiivisena tekijänä kertovat oppijan suhtautumisesta jotakin asiaa kohtaan (Pihko 2007, 26–27). Perinteisesti tämä asia, esimerkiksi kieli, on käsitetty ärsykkeenä, joka aiheuttaa oppijassa reaktion asenteita, jotka puolestaan vaikuttavat käyttäytymiseen. Esimerkiksi tiettyihin kieliin ja niiden käyttäjiin on ajateltu liittyvän yleisiä käsityksiä ja asenteita. Tällaisessa tutkimusasetelmassa on ajateltu, että ihmisen ajattelusta saadaan tietoa jotakin mittaria käyttämällä. (Kalaja 1999, 47.) Asenteiden merkitystä kielenoppimisessa on yleensä kuvattu opiskelumotivaatioon vaikuttavina tekijöinä ja siten osana motivaatiota (esim. Gardner 1985). Näin ollen asenteet vaikuttavat motivaation kautta myös oppimistuloksiin (Pihko 2007, 28). Myös tässä tutkimuksessa asenteita käsitellään yhdessä motivaation kanssa niiden kiinteän yhteyden vuoksi.

Gardner (1985, 42) jaottelee kielenoppimisasenteet *sosiaalisiin* ja *koulutuksellisiin asenteisiin*. Sosiaalisilla asenteilla hän viittaa kieliryhmään kohdistuviin asenteisiin ja koulutuksellisilla asenteilla puolestaan asenteisiin kielen oppimista ja opiskelukontekstia kohtaan (mts, 42). Laine (1987, 10–13) puolestaan jaottelee kielenoppimisasenteet *kieleen liittyviin asenteisiin* ja *tilannekohtaisiin asenteisiin* opiskeltavaa kieltä, kielen opettajaa ja yleisesti kouluoppimista kohtaan. Asenteet kouluoppimista kohtaan ovat merkittäviä, sillä ne saattavat heijastua oppijan asenteissa yksittäisiä kouluaineita kohtaan – niin myös englannin opiskelussa (Laine 1987, 11). Asenteet opiskeltavaa kieltä kohtaan ovat puolestaan merkityksellisiä kielenopiskelumotivaation kannalta, sillä ne kertovat oppijan suhtautumisesta opiskeltavaa sisältöä kohtaan; aito kiinnostus opiskeltavaa kieltä kohtaan voi olla vahva motivaation lähde (mts, 12). Laineen (mts, 13) mukaan myös opettaja voi olla opiskelukokemukseen vaikuttava tekijä, sillä tunnetasolla taitava opettaja voi pitää affektiivisten tekijöiden kielteiset vaikutukset poissa oppimisen tieltä.

Toisaalta vaihtoehtoinen lähestymistapa asenteiden tutkimukseen korostaa asenteiden muodostumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Suuntauksessa painottuu siis asenteiden muuttuva luonne eli niiden käsitetään vaihtelevan oppijoittain, eri konteksteissa ja jopa saman kontekstin sisällä. Tällöin asenteilla ei myöskään nähdä olevan suoraa vaikutusta kielenoppimiseen. (Kalaja 1995, 196.) Koska asenteet ovat tutkimuksessamme yleisiä taustoittavia tekijöitä ja ne muodostavat vain yhden osan oppijoiden kokemusten kuvauksesta, hyödynnämme sekä Gardnerin että Laineen asennejaotteluita. Olemme näin ollen valikoineet tarkastelun kohteeksi tutkimuskysymystemme kannalta oleelliset *asenteet englannin opettajaa, englannin kieltä* sekä yleisesti *kouluoppimista ja vieraiden kielten opiskelua* kohtaan. Tarkoituksenamme ei ole tarkemmin kuvata oppijoiden asenteiden muokkautumista tai syntymistä kontekstissa, vaan keskitymme oppijoiden kokemusten kuvaukseen heidän kertomanaan.

2.3.2 Kielijännitys

Kielijännitys tarkoittaa oppijan kokemaa jännityksen tunnetta tilanteissa, joissa käytetään vierasta kieltä. Kielijännitystä voi esiintyä sekä informaaleissa kielenoppimistilanteissa että formaaleissa vieraan kielen kouluoppimisen tilanteissa (Oxford 1999, 59). Useat oppilaat kokevat jännittyneisyyttä ja ahdistuneisuut-

ta kuitenkin erityisesti vieraan kielen kouluopiskeluun liittyvissä tilanteissa (Pihko 2007, 36). Kielijännityksestä kärsivät sekä hyvin menestyvät että heikommat kielenoppijat ja on tärkeää huomioida, että kielijännityksestä kärsivät oppijat saattavat olla tyytymättömiä omaan kielitaitoonsa, vaikka se todellisuudessa olisikin hyvä (Horwitz 2001, 119). Kielijännityksessä voi siis olla kysymys jossakin määrin epärealistisesta suhtautumisesta omaan vieraan kielen taitoon.

Kielijännityksessä on aineksia yleisestä kommunikaatioarkuudesta, koejännityksestä sekä kielteisen arvostelun pelosta (Horwitz, Horwitz & Cope 1986, 127; Pihko 2007, 36–37). *Kommunikaatioarkuus* koostuu peloista puhua julkisesti sekä ahdistuneisuudesta tai pelon tunteista kuunnellessa vieraskielistä puhetta (Horwitz, Horwitz & Cope 1986, 127; Pihko 2007, 37). Ihmiset, jotka muutenkin jännittävät muiden edessä puhumista, kokevat vieraalla kielellä puhumisen luokkahuoneessa entistä vaikeampana myös siksi, että heidän suoritustaan arvioidaan jatkuvasti (Horwitz, Horwitz & Cope 1986, 127). Arviointi vaikuttaa kielijännityksen kokemiseen myös *koejännityksen* kautta, jota kokevat itselleen epärealistisen korkeita tavoitteita asettavat ja täydellisyyttä tavoittelevat oppijat (mts, 128). Myös *kielteisen arvostelun pelko* liittyy arviointiin, mutta on koejännitystä laajempi käsite, sillä se liittyy kaikkiin tilanteisiin, joissa oppija voi kokea joutuvansa joko opettajien tai muiden oppilaiden arvioinnin tai arvostelun kohteeksi (mts, 128). Tässä tutkimuksessa oppijoiden mahdollista kielteisen arvostelun pelon kokemista sivuaa oppilaiden kokemus vieraan kielen opiskelusta opiskeluryhmässään.

On kuitenkin huomattava, ettei kielijännitys vieraassa kielessä koostu pelkästään edellä esitellyistä tekijöistä, vaan se on oma erityinen ja monimutkainen yhdistelmänsä oppilaan käsityksiä omasta itsestään vieraan kielen oppijana sekä tunteita ja uskomuksia, jotka liittyvät vieraan kielen luokkahuoneoppimiseen (Horwitz, Horwitz & Cope 1986, 128). Nämä tuntemukset ilmenevät oppijan käytöksessä eri tavoin. Kielijännitys voi ilmetä yleisenä hermostuneisuutena, tilanteista vetäytymisenä ja niiden välttelynä tai jännittämisen peitteilyllä (Pihko 2007, 38). Kielijännittävä oppilas voi myös yrittää kompensoida kielijännityksestä johtuvaa heikompa menestystään yliopiskelulla tai päinvastoin poissaoloilla tai välttelemällä opiskelua (Horwitz, Horwitz & Cope 1986, 127). Kielijännitys voi olla myös väliaikaista tai muuttua pitkäkestoiseksi ongelmaksi, jolloin sillä on laajoja vaikutuksia vieraan kielen oppimisessa ja oppimistuloksissa (Oxford 1999, 60).

Vaikka jotkut tutkijat viittaavat kielijännityksen yhteydessä myös *oppimista edistävään jännitykseen* (facilitating anxiety), ovat tutkimukset osoittaneet jännityksen lähinnä heikentävän oppimistuloksia, jolloin kyseessä on *negatiivinen jännitys* (debilitating anxiety) (Oxford 1999, 60). MacIntyren (2002, 66) mukaan yksi kielijännityksen vakavimmista seurauksista oppijalle on vieraan kielen kommunikaatiohalukkuuden vähentyminen. Kielijännityksen ja suoriutumisen yhteys voikin muodostua oppijan vieraan kielen oppimisessa noidankehäksi, jos kielijännittävä oppija vetäytyy tilanteista, joissa hänellä olisi mahdollisuus oppia ja kehittyä (mts, 67). Jos kielijännittävä oppija ei koe- tai oppitunti-tilanteessa jännityksestä johtuen pysty hyödyntämään tai näyttämään oppi-

maansa, saattaa opettaja arvioida oppilaan kielenoppimiskyvykkyyden tai motivaation heikommaksi kuin se todellisuudessa on (Horwitz, Horwitz & Cope 1986, 127). Piiloon jäänyt tai väärin tulkittu kieliahdistus onkin Pihkon (2007, 38) mukaan hyvin ongelmallista, koska opettaja ei osaa tällöin ottaa sitä huomioon opetuksessaan.

Tässä tutkimuksessa kielijännitys on mielenkiintoinen tekijä oppijoiden monikielisyyden kannalta, koska tarkoituksena on selvittää oppijoiden kokemuksia ja tuntemuksia eri kielten käytöstä englannin opiskelussa. Tarkoituksena on tutkia kielijännitystä liittyen englannin opetuksessa käytettäviin kieliin, ei niinkään oppitunnin erilaisiin toimintoihin kuten tehtävätyypppeihin, koska olemme, etteivät maahanmuuttajataustaiset oppijat eroa yksikielisistä kielenoppijoista siltä osin. Haluammekin tietoa oppilaiden mahdollisista *jännitystuntemuksista* liittyen suomen ja englannin käyttöön oppitunneilla sekä *toimintastrategioista* tilanteissa, joissa kielijännitystä esiintyy. Tarkastelemme myös sitä, kuinka oppijat kokevat sen, että heidän äidinkieltään ei käytetä englannin opetuksessa. Oppijoiden henkilökohtaisten tuntemuksien tarkastelu on erityisen tärkeää siksi, että kielijännitys voi muuttaa oppijan koko vieraan kielen opiskeluun suhtautumisen negatiiviseksi (Pihko 2007, 41).

2.3.3 Kieliminä

Kieliminä on osa yleistä minäkäsitystä. Laineen ja Pihkon (1991, 15) sanoin kieliminä on oppijan ”vieraan kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys”, joka sisältää ”tiedot, toiveet ja arvelut” itsestä oppijana. Kieliminän käsite voidaan jakaa tiedostettuun kieliminään, ihannekieliminään ja itsearvostukseen. *Tiedostettu kieliminä* viittaa oppijan käsityksiin itsestään kielenoppijana kuten arvioihin omasta kielitaidosta yleisesti tai sen eri osa-alueilla. *Ihannekieliminä* taas kertoo oppijan tavoitteista kielenoppijana sekä ajatuksista siitä, millainen kielenoppija hänen mielestään pitäisi olla. *Itsearvostus* on puolestaan yleistä suhtautumista ja luottamusta omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin kielenoppijana. (Pihko 2007, 34–35.) Oppijan käsitystä itsestään englanninoppijana tarkastellaan tässä tutkimuksessa näiden käsitteiden avulla. Haluamme tietoa siitä, kuinka oppija kokee itsensä eri kielten osaajana tutkimuksen kielikontekstissa, yleisemmin kielenoppijana sekä miten hän kokee monikielisyytensä englannin opiskelussa.

Mercerin (2011, 343) mukaan vieraan kielen oppijan kieliminä sisältää niin suhteellisen pysyviä kuin eri kontekstien ja kokemusten mukaan vaihtelevia käsityksiä itsestä, jotka voivat olla myös ristiriitaisia keskenään. Kieliminä on siis *monikerroksinen* ja *dynaaminen* joukko oppijan *käsityksiä itsestään ja osaamisestaan*. Kieliminän tärkeimpiä muokkaajia ovat positiiviset oppimiskokemukset, jotka vahvistavat oppijan uskoa itseensä ja mahdollisuuksiinsa kielenoppijana. Kielteiset kokemukset voivat puolestaan heikentää kieliminää ja näin johtaa negatiiviseen asennoitumiseen kielenopiskelua kohtaan. (Laine & Pihko 1991, 15.) Vieraan kielen oppimisessa kieliminällä on yhteys myös muihin affektiivisiin tekijöihin kuten kielenoppimismotivaatioon sekä käyttäytymiseen ja oppimistuloksiin (mts, 29). Kieliminä siis määrittelee, kuinka oppija kykenee hyödyntämään potentiaaliaan, sillä oppijan käsitys itsestään kielenoppijana oh-

jaa suoriutumista kielenopiskelussa. Yksinkertaistettuna tämä tarkoittaa, että luottavaisesti omaan kielenoppimiseensa suhtautuva oppija menestyy kielenopiskelussa, koska hän suhtautuu kielenopiskeluun avoimesti, eikä epäluottamus omiin kykyihin haittaa kielenoppimista.

Kieli on tärkeä osa ihmisen identiteettiä, sillä kielen avulla ihminen tuntee kuuluvansa johonkin ryhmään ja erottuvansa toisesta. Vieraan kielen oppimisessa oppijan *identiteetti* joutuu uhatuksi hänen joutuessa laajentamaan tai jopa muuttamaan käsitystään siitä, mihin ryhmään kuuluu. Tällöin oppija astuu toisen kieliryhmän alueelle, oman kieliminänsä ulkopuolelle. (Laine 1987, 21.) Kielen avulla toiseen ryhmään samastuminen ei välttämättä kuitenkaan tarkoita ainoastaan vieraan kielen äidinkielliseen ryhmään identifioitumista vaan kieli voi myös mahdollistaa oppijalle samastumisen toisenlaiseen mahdolliseen itseeseen, jonka kaltaiseksi oppija kokee tulevaisuuden vierasta kieltä oppimalla (ks. luku 2.3.1). Kieliminä ja vieraan kielen opiskelu liittyvät siten identiteetin kehitykseen, koska vierasta kieltä opiskellessaan oppijat muodostavat ja muokkaavat identiteettiään joko tietoisesti tai tiedostamattomasti (Kramsch 2009, 15–16.)

Identiteettimuutosten merkityksellisyys on kuitenkin kyseenalaistettu luokahuoneympäristössä tapahtuvassa vieraan kielen opiskelussa, koska oppijoiden äidinkiellisen eli yksikiellisen identiteetin on oletettu olevan tällöin vahva (Kramsch 2009, 4). Kramsch (mts, 4-5) kuitenkin esittää, että myös koulussa vieraan kielen oppijat kokevat kielenoppimisen oman itsensä kautta ja muokaten identiteettiään, sillä kieli on mahdollisuus itseilmaisuuksiin sekä tutun kielen, maailman ja itsen tarkasteluun. Toisaalta jos oppijalla ei ole halua samaistua vieraan kielen tuomaan identiteettiin tai muokata omaa itseään, voi vieraan kielen opiskelu vain vahvistaa kokemusta omasta identiteetistä sellaisena kuin se on (mts, 15). Uuden kielen kohtaaminen on kuitenkin kaikille tilanne, jossa joudutaan käsittelemään omaa identiteettiä (Pihko & Laine 1991, 19). Monikiellisen maahanmuuttajataustaisen oppijan identiteetti on kytköksissä oman äidinkielen lisäksi suomeen toisena kielenä sekä mahdollisesti myös monikielliseen identiteettiin. Tämä kielellisen identiteetin moninaisuus on mielenkiintoinen tekijä tarkasteltaessa kieliminän merkityksiä monikielisten oppijoiden englanninopiskelukokemuksissa.

2.3.4 Affektiivisten tekijöiden merkitys kielenoppimisessa

Oppimisen affektiivista puolta voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä (Oxford 1990, 140). Affektiivisten tekijöiden merkitystä kielenoppimisprosessissa voidaan lähestyä eri näkökulmista. Affektiiviset tekijät voidaan ymmärtää oppimisprosessin lähtökohtana, osana tiedon prosessointia ja toimintastrategioihin vaikuttavina tekijöinä. Affektiivisista tekijöistä motivaation merkitys kielenoppimisessa on toimia osaltaan *oppimisen lähtökohtana* ja *toimeenpanevana voimana*, koska se käynnistää ja ylläpitää opiskelua kuten edellä esiteltiin. Toinen näkökulma affektiivisten tekijöiden merkitykseen kielenoppimisessa on käsittää ne *osana kielenoppimisprosessia*. Krashen (1981, 110) on esittänyt teorian *affektiivisesta suodattimesta*, jolla tarkoitetaan sitä kielen prosessoinnin aluetta, joka säätelee tietoisien prosessoinnin saavuttavaa kie-

liaineksen määrää. Oppijan oppimistilanteessa vaikuttavat tunteet voivat estää opittavan kielisisällön oppimisen, jos oppija esimerkiksi jännittää, eikä siksi pysty ohjaamaan huomiotaan opiskeltavaan kieleen. Pihkon (2007, 40) mukaan niin kielitiedon vastaanottaminen kuin opittavan asian mieleenpainaminen ja muistista palauttaminen häiriintyy kielijännityksestä kärsivällä oppijalla, kun tämän huomio keskittyy oman tunnetilan tai muiden toiminnan tarkkailuun.

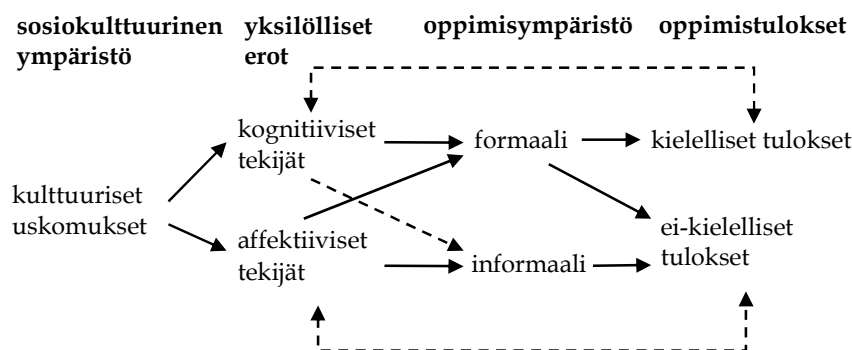
Affektiiviset tekijät vaikuttavat myös *strategioihin* ja sitä kautta oppimistuloksiin. Esimerkiksi kielteiset tunteet saattavat ehkäistä oppimista (Oxford 1990, 140). Kielijännittävä oppija saattaa vältellä oppitunnilla kielenkäyttötilanteita, joissa kokee joutuvansa arvostelun kohteeksi (Pihko 2007, 37). Oppija voi kuitenkin strategioiden avulla myös hallita oppimisessa vaikuttavia affektiivisiä tekijöitä (Oxford 1990, 140). Kielijännitystilanteessa hän voi lieventää kokeensa jännitystä esimerkiksi rauhoittelemalla itseään (mts, 141). Oppija kykenee siten itse vaikuttamaan affektiivisiin tekijöihin muuttamalla toimintastrategiaansa ja saaden siten erilaisia oppimiskokemuksia (Ellis 1994, 474). Näin ollen strategioiden tekeminen tietoisiksi oppijoille tukee kielenoppimista (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 58; Oxford 1990, 12).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on monikielisten oppijoiden todettu käyttävän strategioita yksikielisiä oppijoita joustavammin ja monipuolisemmin (Cenoz 2003, 72), mikä nostaa strategiat tutkimuksemme kannalta mielenkiintoiseen asemaan. Tarkastelemme siksi oppijoiden kokemuksia myös siltä kannalta, kertovatko oppijat strategioiden käytöstä englannin opiskelussaan. Strategiat ovat oma suuntauksensa kielenoppimisen tutkimuksessa, eikä niitä voida ymmärtää suppeasti vain hyvinä tai huonoina kielenopiskelun toimintatapoina (ks. Dörnyei 2005, 166–167). Tämän tutkimuksen puitteissa emme lajittele strategioita tarkemmin, vaan viittaamme niillä yleisesti oppijoiden keinoihin ratkaista oppimisen ongelmia (Nissilä ym. 2006, 58). Nämä keinot voivat liittyä kognitiivisiin kielen prosessointistrategioihin, metakognitiivisiin strategioihin kuten oppimisen arviointiin tai affektiivisiin ja sosiaalisiin strategioihin (Oxford 1990, 11). *Affektiivisillä strategioilla* tarkoitetaan affektiivisten tekijöiden vaikutusten hallintaa kielenopiskelussa (mts, 140). *Sosiaaliset strategiat* puolestaan viittaavat neuvon kysymiseen tai yhteistyöhön muiden ihmisten kanssa (mts, 145).

Oppijan affektiiviset tekijät ovat luonteeltaan muuttuvia ja ne vaihtelevat kausittain, hetkittäin ja yksittäisissä oppimistilanteissa (Ellis 1994, 483.) Affektiiviset tekijät vaikuttavat siten myös ”itse itseensä”, sillä oppimiskokemukset, kuten onnistumiset ja epäonnistumiset, luovat oppijoille uudenlaisia affektiivisiä lähtökohtia kielenopiskeluun. Voidaankin ajatella, että onnistuneiden oppimiskokemusten kautta oppijalle kehittyy niin kielellisiä taitoja ja osaamista kuin myös positiivisia asenteita ja motivaatiota (MacIntyre 2002, 49). Affektiivisten tekijöiden sijoittumista kielenoppimisessa voidaan kuvata Gardnerin ja MacIntyren (1992, 212) mallilla (Kuvio 1).

Kuviossa 1 *sosiokulttuurisella ympäristöllä* tarkoitetaan kielen opiskeluympäristöä, jossa *kulttuuriset uskomukset* vaikuttavat sekä oppijan *kognitiivisiin* että *affektiivisiin tekijöihin*. Kognitiivisilla tekijöillä tarkoitetaan oppijan älykkyyttä ja

lahjakkuutta kielenoppimisessa, kun affektiiviset tekijät viittaavat asenteisiin, motivaatioon, kielijännitykseen ja itsetuntoon. (MacIntyre 2002, 47.)



KUVIO 1. Affektiivisten tekijöiden sijoittuminen ja vaikutukset vieraan kielen oppimisessa (Gardner & MacIntyre 1992, 212)

Kaikilla näillä yksilöllisillä tekijöillä käsitetään olevan merkitystä kielenoppimisessa niin *formaalissa kouluympäristössä* kuin *informaaleissa kielenomaksumistilanteissa*, joskaan kognitiivisten tekijöiden merkitys ei korostu ensisijaisesti informaaleissa tilanteissa, koska niihin hakeutuminen vaatii aluksi motivoituneisuutta (MacIntyre 2002, 49). Lopulta prosessin tuloksena oppijalle kehittyy niin *kielellisiä* kuin *ei-kielellisiäkin taitoja*, jotka vaikuttavat takaisin oppijoiden *yksilöllisiin eroihin*.

2.4 Yksikielisyyden normi vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa

Edellä on esitelty vieraan kielen opiskelua taustoittavia käsitteitä ja kielenopiskelun affektiivisiä tekijöitä, joista on tehty paljon tutkimusta. Kielenoppimista lähestytään kuitenkin usein melko *yksikielisistä* lähtökohdista, sillä luokkahuoneen monikielisyys on vielä suhteellisen uusi ilmiö (Blyth 1995, 148). Kielenoppimistutkimuksessa onkin perinteisesti oletettu, että oppijalla on yksi selkeästi määriteltävissä oleva äidinkieli, joka pysyy muuttumattomana kielenoppimisessa. Oppijan kielitaitoa ei siten ole otettu huomioon kokonaisuudessaan huomioiden kaikki tämän osaamat kielet, vaan monikielisten kielitaitoa on verrattu äidinkielen puhujan taitotasoon ja kielitaitoon. Kielenoppimisen tutkimuksessa on näin ollen vallinnut *yksikielisyyden normi*. (Block 2003, 33–34; Kachru 1994, 796.)

Osana tätä normia on oletettu, ettei oppijan osaamien kielten määrällä ole huomattavaa merkitystä kielenoppimista tutkittaessa. Tällöin kielenoppimiseen on viitattu oppimiskontekstin perusteella termeillä toisen tai vieraan kielen oppiminen huomioimatta aikaisempaa kokemusta kielenoppimisesta tai aikaisempien kielten roolia uuden kielen oppimisessa. (Block 2003, 33–34.) Käsite

toinen kieli on tällöin yleistetty koskemaan myös kolmatta tai neljättä opittavaa kieltä ottamatta kantaa siihen, onko kielenoppiminen tässä tilanteessa erilaista oppijan aikaisemman kielitaidon vuoksi. (Block 2003, 33). Lisäksi toisen ja vieraan kielen oppimisen teorioissa ei ole joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta huomioitu, että kieltä opiskellaan usein konteksteissa, joissa opiskeltava kieli ei ole yhteisön kieli ja jossa opiskelu perustuu enemmän instrumentaalisiin kuin integratiivisiin syihin (ks. luku 1.3.1) (Sridhar 1994, 800).

Yksikielisyyden normi on näyttäytynyt kielenoppimisen tavoitteissa myös siten, että yksikieliset puhujat toimivat usein kielitaidon mallina esimerkiksi oppimateriaaleissa (Blyth 1995, 169). Oletuksessa, jossa kielenoppija ymmärretään yksikielisenä vieraan kielen oppijana, ei kuitenkaan tiedosteta, että suurin osa maailman ihmisistä on itse asiassa monikielisiä (Block 2003, 35). Yksikielisen kielitaito ei näin ollen ole realistinen tai edes hyvä tavoite vieraan kielen oppijoille, vaan kaksi- tai monikielisyys voisi olla soveltuvampi malli ja tavoite. Tällöin korostettaisiin osaksikin opitun kielitaidon merkitystä täydellisen yksikielisen ja syntyperäisen tavoitteen sijaan ja tuettaisiin oppijoiden oppimismotivaatiota. (Blyth 1995, 169–170.)

Kielenoppimistutkimuksessa on kuitenkin kyseenalaistettu yksikielisen kielenoppijan normi. (Block 2003, 33.) Myös tällä tutkimuksella kyseenalaistetaan kielenopiskelun yksikielinen näkökulma. Tarkastelun kohteena ovat oppijoiden opiskelukokemukset vieraasta kielestä, joka on tutkimuksemme maahanmuuttajataustaisille monikielisille oppijoille vähintään niin sanottu kolmas kieli, sillä oppijat osaavat ainakin kahta kieltä englannin lisäksi. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan kielenoppimista *monikielisestä* näkökulmasta sekä esitellään joitakin monikielisen kielenoppijan ominaisuuksia, joiden avulla voidaan ymmärtää paremmin monikielisten oppijoiden vieraan kielen opiskelukokemuksia.

3 MONIKIELISYYS KIELENOPPIMISESSA

Tässä luvussa esitellään monikielisyyttä ja sen merkitystä vieraan kielen oppimisessa. Määrittelemme, mitä *monikielisyys* on ja miten monikieliseksi kehitytään. Näkökulmamme monikielisyteen on holistisen näkemyksen mukainen, joka on kaksi- ja monikielisyystutkimuksessa vallalla oleva käsitys monikielisen oppijan kielitaidosta kokonaisuutena. Esittelemme monikielisen oppijan ominaisuuksia, jotka ohjaavat kielenoppimisen prosessia ja tekevät siitä erilaisen verrattuna yksikielisen oppijan kielenoppimiseen.

3.1 Kaksi- ja monikielisyys

Monikielisyys on ymmärretty ja sitä on tutkittu kaksikielisuuden alaisena ilmiönä (MacKey 2000, 27). Herdina ja Jessner (2000, 84–85) kuitenkin esittävät, että kaksikielisyys on vain yksi monikielisuuden muodoista. Monia kaksikielisuuden tutkimustuloksia voidaan kuitenkin soveltaa monikielisuuden tutkimuksessa (Herdina & Jessner 2002, 4), joten myös me menettelemme tässä tutkimuksessa samoin. Monikieliseksi voi kehittyä erilaisissa konteksteissa oppimalla kieliä eri järjestyksessä tai samanaikaisesti (Hoffman 2001, 14). Monikielisyys voi rakentua monikielisyssä yhteisössä, kodissa, koulutuksessa tai maahanmuuton seurauksena, joten monikielisyystutkimus on vahvasti kontekstisidonnaista ja yksilöllistä (Hoffman 2001, 18–19).

Monikielisuuden määrittelyn tekee monimutkaiseksi kysymys siitä, millainen kielitaidon taso oppijalla on oltava eri kielissä, jotta tätä voidaan pitää monikielisenä. Jo klassikoiksi muodostuneita kaksikielisuuden varhaisia määritelmiä tarkasteltaessa voidaan huomata, kuinka kaksikielisuuden määritelmä on tältä osin kehittynyt ja laajentunut. (MacKey 2000, 26–27.) Bloomfield (1933, 55–56) määritteli kaksikielisuuden syntyperäisen kaltaiseksi kahden kielen hallinnaksi. Haugen (1953, MacKeyn mukaan 2000, 26) taas määritteli sen kyvyksi tuottaa ymmärrettävä ilmaisu kahdella eri kielellä. Dieboltin kaksikielisuuden määritelmä vuonna 1961 puolestaan laajensi käsityksen kaksikielisyydestä kos-

kemaan myös passiivista eli kirjoitetun kielen ymmärtävää kielitaitoa ilman vaatimusta kielen tuottamisesta (MacKey 2000, 26).

Kielitaito vaihtelee kielen tuottamisen ja ymmärtämisen välillä eri alueella eli kirjoittamisessa, puhumisessa, lukemisessa ja kuullunymmärtämisessä, mikä vaikeuttaa kaksikielisen kielitaidon määrittelyä (MacKey 2000, 27). Osa kaksikielisistä osaa esimerkiksi lukea ja ymmärtävät kuulemansa, vaikka he eivät välttämättä puhu tai kirjoita kieltä (Baker 2006, 7; MacKey 2000, 28). Kielitaito ei myöskään kehity tasaisesti kasvaen kohti huippua, jonka saavutettuaan se pysyy muuttumattomana, vaan se kehittyy vaihdellen kausittain (Herdina & Jessner 2000, 87). Kasvua rajoittavat käytettävissä olevat resurssit kuten aika. Kielitaito voi myös heiketä, ellei sitä pidetä yllä (mts, 88). Kielen oppiminen voi toisaalta myös keskeytyä tai alkaa uudelleen (Jessner 2008, 19–20). Tässä tutkimuksessa määrittelimme *monikieliseksi* oppijan, joka on elämänsä aikana oppinut äidinkieltänsä lisäksi maahanmuuton seurauksena suomea suomenkielisessä ympäristössä ja opiskelee koulussa englantia. On myös mahdollista, että oppija osaa tai on aiemmin opiskellut muita kieliä. Tällä tavoin otamme huomioon oppijoiden koko kielitaidon riippumatta kielten taitotasosta tai niiden oppimisen tavasta, koska ymmärrämme monikielisen kielitaidon kokonaisuutena. Seuraavaksi esitellään tarkemmin, millaista monikielinen kielitaito on holistisen näkemyksen mukaan.

3.2 Holistinen näkemys kaksi- ja monikielisydestä

Kaksikielisen oppijan kielitaito on ymmärretty aikaisemmin yksikielisen näkemyksen kautta, jossa oppijan kielet on nähty toisistaan erillisinä ja muuttumattomina kokonaisuuksina (ks. luku 2.4). Tästä johtuen monikielisen oppijan kielitaitoa eri kielissä on verrattu yksikielisen puhujan kielitaitoon. Kaksikielisen on ajateltu koostuvan ikään kuin kahdesta yksikielisestä. (Grosjean 2008, 10–11.) Tämä on johtanut siihen, että kaksikielisten kielitaitoa on pidetty vajavaisena ja he ovat itsekin kokeneet kielitaitonsa riittämättömäksi yksikielisiin verrattuna. Lisäksi kaksikielisuuden kognitiivisia kehityksellisiä vaikutuksia on tutkittu paljon arvioiden niitä joko negatiivisina tai positiivisina. (mts, 11–13.)

Grosjean (2008, 13) kuitenkin painottaa, että kaksikielisyys on oma erityinen kokonaisuutensa, josta ei voida helposti eritellä eri kieliä, vaan kielet muodostavat ainutlaatuisen kokonaisuuden niiden ollessa jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tätä kutsutaan *kaksi- ja monikielisuuden holistiseksi näkemykseksi*. Cook (2001, 195) viittaa samaan käsitykseen nimellä *multikompetenssi*. Kieliä ja kielitaitoa ei siis voida ymmärtää erillisinä ja toisistaan irrallisina tai pysyvinä kokonaisuuksina, joilla ei olisi vaikutusta toisiinsa ja jotka eivät sekoittuisi oppijan käytössä (Block 2003, 39). Kaksikieliset ovat siten täysin päteviä kielenkäyttäjiä, vaikka heidän kielitaitonsa eroaakin yksikielisistä (Grosjean 2008, 14). Monikielisten kohdalla yksikielisuuden normiin perustuva käsitys kielten erillisyydestä on vielä yleisempää kuin kaksikielisten kohdalla, sillä tutkimuksissa keskitytään yleensä tutkimaan vain kahden kielen vaikutusta toisiinsa ottamatta huomioon muita opittuja kieliä (De Angelis 2007, 14). Näin ollen tutkittaessa

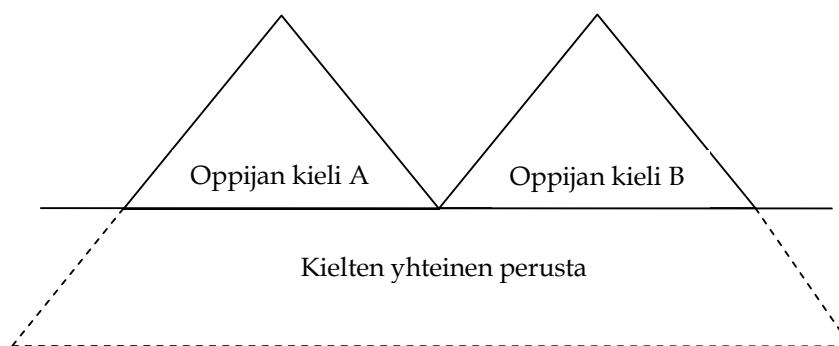
monikielisiä oppijoita on syytä huomioida näiden kielihistoria kokonaisuudessaan.

Ymmärrämme monikielisen oppijan kielitaidon *kokonaisuutena*, jossa eri kielet ovat olemassa samanaikaisesti ja vaikuttavat toisiinsa, mutta kielet voidaan kuitenkin nähdä myös toisistaan erillisinä, sillä monikieliset oppijat itsekin pystyvät erottamaan kielet toisistaan (Herdina & Jessner 2002, 150). Tarkastelemmekin monikielisen oppijan kielitaitoa paitsi kokonaisuutena, jossa kielet vaikuttavat toisiinsa, myös kielikohtaisesti. Tarkoituksenamme on kuitenkin pitäytyä vertaamasta monikielisen oppijan kielitaitoa yksikielisiin, vaan rakentaa kuva tämän opiskelukokemuksesta sellaisenaan.

Monikieliset oppijat ovat erilaisia kielenoppijoita yksikielisiin verrattuna, joten heidän englanninopiskelunsa on tärkeä tutkimuskohde, jota ulkopuolisena voi olla vaikea ymmärtää. Siksi mielenkiinnon kohteena ovat oppijoiden omat kokemukset monikielisyydestä vieraan kielen opiskelussa. Näin saadaan kuva juuri tutkittavan oppijan tilanteesta, joka ei avaudu ulkopuolisille vain luettelemalla oppijan eri kielet ja huomioimalla ne erillisinä kokonaisuuksina. On mielenkiintoista tarkastella, millä tavalla oppijat käyttävät kielitaitoaan opiskellessaan englantia ja kokevatko he monen kielen osaamisen etuna tai haittana englannin opiskelussa. Haluamme myös tietoa siitä, kokevatko oppijat itsensä monikieliseksi ja miten he perustelevat kokemustaan. Seuraavaksi esittelemme monikielisten kielenoppijoiden kielitaidon erityispiirteitä ja niiden merkitystä vieraan kielen opiskelussa.

3.3 Monikielisen kielenoppijan kielitaito

Kaksikielisen kielitaito eroaa yksikielisen kielitaidosta, sillä se aktivoituu eri tavalla, kaksikielinen käsittelee kieltä eri tavalla ja tuottaa kieltä eri tavalla kuin yksikielinen (Grosjean 1989, 7). Tämä ajatus pätee myös monikielisen oppijan kielitaitoon. Monikielisen *oppijan kielet, niiden väliset vaikutukset* ja monikieliselle oppijalle *kielenoppimisessa kehittyvät taidot* muodostavat monikielisen oppijan kielitaidon. (Herdina & Jessner 2002, 130.) Kielitaidon kokonaisuudessa kielet ja osa kielten välisistä vaikutussuhteista ovat näkyviä, kun taas kielenoppimisessa kehittyneet taidot eivät välttämättä ole ulkopuolisen havaittavissa. Cumminsin ja Swainin (1986, 82–83) malli kuvaa monikielistä kielitaitoa verraten sitä jäävuoreen, jossa näkyvillä ovat jäävuoren huiput eli eri kielten näkyvät rakenteet, joilla on kuitenkin yhteinen perusta pinnan alla (Kuvio 2). Kielten yhteinen perusta kuvaa monikielistä kielitaitoa kokonaisuutena, jossa luku- ja kirjoitustaitoon liittyvät kognitiiviset taidot ovat yhteisiä ja kielten välillä toisistaan riippuvia huolimatta kielten näkyvistä eroista (Cummins & Swain 1986, 82). Kuviossa 2 hahmotetaan monikielisen kielitaidon rakennetta, jossa jokainen oppijan kieli muodostaa yhden huipun, joka rakentuu yhteiselle pohjalle.



KUVIO 2. Kaksikielisen kielitaidon rakenne Cummins ja Swainin (1986, 83) pohjalta

Kuviossa 2 kielten väliset vaikutukset sijaitsevat kielille yhteisessä perustassa. Erityisesti kaksikielisyyden tutkimuksessa on tutkittu paljon kieltenvälisiä vaikutussuhteita ja sitä, miten ne esiintyvät kaksikielisten kielenkäytössä. Näitä vaikutussuhteita on kuvattu esimerkiksi termeillä *transfer* eli siirtovaikutus kielestä toiseen, *kielimoodi* eli kielten aktivoituminen tilanteen mukaan sekä *koodin vaihto* ja *lainaaminen*.

Aikaisemmin *transferin* eli siirtovaikutuksen ajateltiin olevan yksinkertaisesti oppijan turvautumista äidinkieleensä, kun kielitaito ei riitä opiskeltavassa kielessä (Jarvis & Pavlenko 2008, 8). Nykyinen käsitys on kuitenkin laajempi, eikä siirtovaikutuksen ainoana merkityksenä pidetä oppijan tekemiä virheitä, joiden ajatellaan johtuvan äidinkielestä. Kielten erilaisuus ei nykykäsityksen mukaan myöskään välttämättä johda oppimisvaikeuksiin, vaan kielten erot voivat jopa helpottaa uuden kielen oppimista. Lisäksi kielten erojen sijaan keskitytään niiden yhtäläisyyksiin, jotka voivat ohjata oppijoita kielten vertailuun. (mts, 11.)

Kielten yhtäläisyydet ovatkin merkittävä tekijä tutkittaessa oppijoiden aikaisemmin oppimien kielten merkitystä uuden kielen oppimisessa, koska oppijat etsivät kielistä pikemmin samanlaisuuksia kuin erilaisuuksia (Ringbom 1987, 33–34). Opittavan kielen ja jo aiemmin opitun kielen samanlaiset piirteet kuten sanasto ja lauserakenteet edistävät opiskeltavan kielen ymmärtämistä ja oppimista, koska uuden tiedon omaksuminen vaatii oppijalta vain aiemman muokkaamista. Tosin kielten samanlaisuuksien hyödyntämien on oppijakohdaista ja samanlaisuuksien tietoinen huomioiminen helpottaa jo osatun kielen aktivoitumista (mts, 41–42). On myös oleellista huomioida, että siirtovaikutusta voi esiintyä muutenkin kuin vain yksisuuntaisesti äidinkielestä toiseen tai vieraaseen kieleen. Sitä esiintyy myös takautuvasti toisesta tai kolmannelta kielestä äidinkieleen tai myöhemmin opittujen kielten välillä. (Jarvis & Pavlenko 2007, 21–22.) Monikielisten kielten väliset vuorovaikutussuhteet ovat monimutkainen ilmiö juuri keskenään vaikuttavien kielten määrän vuoksi (Cenoz 2001, 8). Lisäksi oppijan kielten merkitys uuden kielen oppimisessa riippuu muista tekijöistä kuten iästä, kielitaidon tasosta, kielten asemasta ja opiskeluympäristöstä (mts, 18).

3.4 Monikielisen kielelliset taidot osana kielitaitoa

Monikielisyyden holistisessa näkemyksessä on olennaista, ettei monikielinen kielitaito ole ainoastaan kielitaitoa useassa kielessä, vaan se on *enemmän* kuin osiensa summa (Herdina & Jessner 2000, 95). Monikielisen kielitaidon ero yksikielisestä kielitaidosta on laadullinen: kielitaitoa ei ole monikielisellä henkilöllä ainoastaan enemmän kuin yksikielisellä, vaan koska monikielinen kielitaito muokkautuu vastaamaan ympäristön ja yksilön tarpeita, se kehittyy erilaiseksi. Tämä tarkoittaa muun muassa uusien taitojen, kuten kielenoppimistaitojen, kielenhallintataitojen ja kielen ylläpitämistaitojen kehittymistä. (mts, 92–93.)

Kielenoppimistaidot kuten opiskelustrategiat kehittyvät oppimiskokemuksen kautta, jolloin kolmatta kieltä opiskellessa oppijoilla on mahdollisuus hyödyntää toisen kielen opiskelussa ja oppimisessa käyttämiään strategioita (Jessner 1999, 207). Kolmannen kielen opiskelu voi siksi helpottua opiskelukokemuksen kautta (mts, 203). Monikielisillä oppijoilla on jo kokemusta kielen oppimisesta, jolloin uuden kielen oppimisen lähtökohtana on aikaisempi kieli- taito ja kielenoppimiskokemus. Tämä on huomattavissa muun muassa siinä, kuinka monikielinen kielenoppija etsii vastaavuuksia jo osaamistaan kielistä opiskellessaan uutta kieltä (mts, 205). Monikielisten kielenoppijoiden on myös todettu käyttävän strategioita yksikielisiä joustavammin, kuten jo aikaisemmin luvussa 2.3.4 huomioitiin. Haluammekin tietoa oppijoiden kokemuksista aikaisemman kielenopiskelun merkityksestä englannin opiskelussa. Tutkimukses- samme olemme kiinnostuneita siitä, kokevatko monikieliset oppijat muiden kielten kuin englannin opiskelukokemuksen hyödylliseksi tai haitalliseksi eng- lannin opiskelun kannalta ja vertailevatko he osaamiaan kieliä keskenään.

Kielenhallintataidot puolestaan viittaavat monikielisen oppijan tarpee- seen tasapainoilla kieliresurssiensa ja tilanteen vaatiman kielen välillä (Herdina & Jessner 2000, 93). Tämä tarkoittaa, että monikielisen oppijan on vuorovaiku- tustilanteissa punnittava, mitä kieltä tai kieliä kulloisessakin tilanteessa on so- pivinta ja tarkoituksenmukaisinta käyttää. Monikieliset pyrkivätkin käyttämään kieltä, joka parhaiten mahdollistaa kommunikaation (Grosjean 2010, 45). Tämä kieli ei välttämättä ole kielenkäyttäjän äidinkieli.

Monikielisen oppijan kielet ovat kuitenkin yleensä aina läsnä ja osana kielitaitoa, mutta enemmän tai vähemmän aktivoituneina tilanteen mukaan riippuen siitä kenen kanssa ja missä tilanteessa kieltä käytetään. Kielen aktivoi- tumista tilanteen mukaan kutsutaan *kielimoodiksi*. (Grosjean 2008, 17–18.) Kie- lenkäyttötilanteen lisäksi kielitaidon taso ja kielen käytön yleisyys ovat yhtey- dessä siihen, kuinka kielet aktivoituvat eli kuinka oppija käyttää niitä (DeBot 2004, 26). Useamman kielen aktivoituminen voi näyttäytyä esimerkiksi yllä mainittuina kieltenvälisinä vaikutuksina, koodinvaihtona ja lainaamisena. *Koo- dinvaihdolla* tarkoitetaan kaksikielisen tapaa vaihtaa kielestä toiseen joko yksit- täisissä sanoissa, fraaseissa tai lauseissa. *Lainaamisella* viitataan jonkin kielen sa- nan käyttämiseen ja sen muokkaamiseen toiseen kieleen sopivaksi. (Grosjean 2008, 18.) Tarkastelemme tässä tutkimuksessa monikielisten oppijoiden koke-

muksia englannin opiskelusta myös kielenhallinnan ja kielimoodin osalta siten, kuinka he käyttävät eri kieliä ja millainen merkitys niillä on heille englannin opiskelussa suomenkielisessä kouluympäristössä.

Monikielisen kielitaitoa määrittää se, kuinka paljon tämä panostaa eri kielten *ylläpitämiseen* ja kehittämiseen. Kieltä voidaan ylläpitää kielen käyttämisellä ja tietoisella opiskelulla. Koska useamman kuin yhden kielen ylläpitäminen ja kehittäminen vaatii monikieliseltä enemmän panostusta kuin yhden kielen ylläpito yksikieliseltä, joutuu oppija jakamaan resurssejaan kielten välillä, jolloin kielitaito vähemmän käytetyissä kielissä voi heiketä. (Jessner 2003, 241.) Tässä tutkimuksessa kielen ylläpitotaidot liittyvät siihen, millaisena oppijat kokevat monen kielen yhtäaikaisen opiskelun ja miten se heijastuu heidän englannin opiskelumotivaatioonsa.

Edellä esiteltyt monikielisen kielitaidon kolme osataittoa, kielenoppimistaidot, kielen hallintataidot ja kielen ylläpitämistaidot, muodostavat *monikielisyystekijän* (Herdina & Jessner 2002, 131). Monikielisyystekijää pidetään osana *metalingvoistista tietoisuutta*, jolla viitataan tietoihin ja taitoihin, joita monikielisellä oppijalla on aikaisemman kielenoppimiskokemuksen vuoksi. Metalingvistinen tietoisuus on siis kehittyneempää monikielisillä kuin yksikielisillä ja sitä pidetään etuna myöhemmässä kielenoppimisessa. (Herdina & Jessner 2002, 129; Jessner 1999, 203.) Monikieliselle oppijalle kehittyykin useamman kuin yhden kielen oppimisen kautta eräänlainen kielenoppimisen pohja, joka vaikuttaa myöhemmässä kielenoppimisessa. Tällöin myös myöhemmän kielenoppimisen edellytykset muuttuvat. (Herdina & Jessner 2000, 93.) Tämä ajatus monikielisen oppijan kielenoppimistilanteen erityislaatuisuudesta perustelee tarvetta tutkia, kuinka oppijat itse kokevat vieraan kielen oppimisen.

3.5 Monikielisuuden merkityksen sidonnaisuus ympäristöön

Yllä esiteltiin monikielisen kielitaidon edistävän uuden kielen oppimista. Monikielisuuden merkitys kielenoppimisessa riippuu kuitenkin niin ympäröivistä kuin oppijan sisäisistä tekijöistä (Herdina & Jessner 2002, 75). Monikielisuuden merkitys kielenoppimisessa ja käytössä on siksi nähtävä vahvasti *kontekstisidonnaisena* (Bono & Stratilaki 2009, 208). Esimerkiksi ympäröivä kielitilanne vaikuttaa siihen, onko monikielisydestä hyötyä uuden kielen oppimisessa. Jos uusi opittava kieli uhkaa syrjäyttää oppijan jo osaamat kielet, ei oppija välttämättä voi hyödyntää monikielisyyttään, mitä kutsutaan *heikentäväksi kaksikielisyudeksi* (subtractive bilingualism). Jos uusi kieli opitaan puolestaan jo osattujen kielten lisäksi, monikielisyyttä pidetään etuna uuden kielen oppimisessa. Tätä kutsutaan *rikastavaksi kaksikielisyudeksi* (additive bilingualism). (Cenoz 2003, 82.) Myös Suomessa pyritään opetussuunnitelman toiminnallisen kaksikielisuuden tavoitteella säilyttämään ja tukemaan oppijan oman äidinkielen taitoa (ks. luku 4.3.2). Näin ollen suomalainen koulutusympäristö tukee virallisesti rikastavaa kaksikielisyyttä, mikä tukee monikielisten kielenoppimista.

Suotuisan kielitilanteen lisäksi oppijat tarvitsevat tukea myös vieraan kielen opetuksessa voidakseen hyödyntää monikielistä kielitaitoaan uuden kielen opiskelussa (Bono & Stratilaki 2009, 217). Esimerkiksi koulun järjestelyillä kuten kielten opetussuunnitelmalla tai -käytänteillä saattaa olla merkittävä rooli monikielisyyden etujen hyödyntämisessä, sillä ne voivat olla yhteydessä oppijoiden haluun hyödyntää aikaisempaa osaamistaan (mts, 212–213). Kieltenopetuksessa oppijoiden aikaisempi kielitaito ja -tieto on aktivoitava, minkä vuoksi opetuksen on keskityttävä oppijoiden kielten vertailuun samanlaisuuksien osalta (Jessner 1999, 201). Kielten samanlaisuuksiin keskittyvä vieraan kielen opetus aktivoi oppijoiden jo osaamia taitoja ja kehittää myös oppijoiden metalingvististä tietoisuutta edistäen näin uuden kielen oppimista, minkä vuoksi se on suositeltava lähestymistapa monikielisten kieltenopetuksessa (mts, 207).

Oppijoiden tukemista monikielisen kielitaidon hyödyntämisessä kieltenopetuksessa on tutkittu muun muassa sanastonopiskelustrategioiden käytössä. Spöttlin (2001, 167) tutkimuksessa monikielisten yliopisto-opiskelijoiden todettiin käyttävän tietoisesti useita sanastonopiskelustrategioita, mutta opiskelussa käytetyt kielet riippuivat paljon siitä, mihin kyseisen kielen opiskelussa oli totuttu. Spöttl (mts, 161) toteaa, että opetettaessa kielitaustoiltaan moninaisia oppijoita opettajan tulisi olla tietoinen oppijoiden kielitaustoista voidakseen liittää tämä tieto opetukseen. Spöttl (mts, 173) esimerkiksi suosittelee opettajia muokkaamaan opetettavia opiskelustrategioita monikielisille oppijoille sopiviksi edistämään kielten välisten linkkien huomaamista. Myös Marx ja Mehlhorn (2010, 4–5) korostavat oppijoiden ohjaamista osaamiensa kielten hyödyntämiseen uuden kielen ääntämisessä huomioimalla tietoisesti kielten samanlaisuuksia ja eroja, joita oppija ei välttämättä itse automaattisesti hyödynnä. Lisäksi he huomauttavat, että oppijoiden kokemuksta kieltenopiskelusta on mahdollista hyödyntää uuden kielen opiskelussa, vaikka kielet eivät olisi samankaltaisia, sillä oppijoilla on hyödyllistä tietoa muun muassa kieliä koskevasta terminologiasta (mts, 7).

Kielenoppimisolosuhteilla on merkitystä myös sille, kokevatko oppijat monikielisyytensä etuna uuden kielen oppimisessa (Bono & Stratilaki 2009, 213). Oppijoille on tärkeää painottaa monikielisyyden mahdollisia etuja, jotta ne eivät jää oppijoilta hyödyntämättä (mts, 217). Positiivinen käsitys oman monikielisyyden merkityksestä vieraan kielen oppimisessa ilmenee kehittyneinä opiskelutaitoina ja tietoisuutena niistä sekä kykyinä vertailla eri kieliä (mts, 216). Käsitys oman monikielisyyden merkityksestä kielenoppimisessa on tutkimusessamme merkittävä tekijä osana kielenoppimiskokemuksia, koska sillä on yhteys myös oppimismotivaatioon ja kokemukset saattavat vaikuttaa tulevaankin kielenoppimiseen. Oppijoiden negatiivinen suhtautuminen omaan monikielisyyteen heikentää opiskelumotivaatiota, koska he eivät tällöin koe hyötyvänsä monikielisyydestään kielten opiskelussa. Tämä ilmenee epärealistisinä käsityksinä kielten eroista ja tavoiteltavan kielitaidon tasosta. (mts, 217.) Positiivinen suhtautuminen monikielisyyteen, aikaisemman oppimiskokemuksen ja kielten hyödyntäminen ja oppimisstrategiat, kuten kielten vertailu ovat tekijöitä, joilla

monikielisten oppijoiden positiivisia kokemuksia ja käsityksiä omasta kielenoppimisestaan voidaan tukea kielenopetuksessa (mts, 222).

Lisäksi kielitaidon taso oppijan äidinkielessä vaikuttaa siihen, onko kaksikielisyydestä etua uuden kielen oppimisessa. Esimerkiksi lukutaito äidinkielessä saattaa edistää lukemaan oppimista myös toisella kielellä. (Cummins 2000, 173). Siten Cummins (mts, 181) esittää, että lukutaidon kehittäminen kotikielessä edistää kolmannen kielen oppimista koulussa. Muñozin (2000, 173–174) tutkimuksessa todettiin, että myös kaksikielisillä kielenoppijoilla kielitaidon taso oppijan molemmissa kielissä voi olla yhteydessä vieraan kielen oppimiseen. Toisaalta on myös esitetty, että äidinkielen lisäksi vähäiselläkin aikaisemmin opitun kielen taidolla voi olla merkitystä uuden kielen opiskelussa (Rast 2010, 159). Myös oppijan jo osaamien kielten ja opittavan kielten samanlaisuudella on merkitystä uuden kielen oppimisessa, mutta kielten sukulaisuus ei ole ainoa tekijä, joka selittää kielen oppimisen helpottumista, sillä muut tekijät, kuten kielitaidon taso, saattavat olla kielten samanlaisuutta merkityksellisempiä (Ringbom 2007, 94).

Edellä esitellyn pohjalta on tärkeää tutkia monikielisten oppijoiden kokemuksia vieraan kielen opiskelusta ja pohtia niiden kautta opettajien mahdollisuuksia ja tarvetta tukea oppijoiden englannin opiskelua tavalla, joka mahdollistaisi heidän monikielisyytensä ja kielenoppimiskokemuksensa hyödyntämisen. Seuraavassa luvussa tarkastellaan lähemmin maahanmuuttajataustaisia oppijoita monikielisinä vieraan kielen oppijoina Suomessa.

4 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISUUS JA MONIKIELISYYS

Tässä luvussa tarkastellaan aluksi tekijöitä, jotka taustoittavat maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opiskelua perusopetuksessa. Näitä tekijöitä ovat maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä ja sen kehitys suomalaisessa perusopetuksessa, oppijoiden tyypillinen koulupolku sekä opetussuunnitelman perusteiden määrittämät raamit ja tukimuodot maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetuksessa. Luvun lopuksi esitellään maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielitilannetta englannin opiskelussa tarkastelemalla opiskelutilanteessa mukana olevia kieliä eli opittavaa kieltä englantia, oppijan äidinkieltä ja toista kieltä eli suomea tai ruotsia. Käsittelemme näiden kielten merkitystä oppijalle sekä niiden asemaa oppijoiden englannin opiskelutilanteessa ennen siirtymistä aiemman tutkimuksen esittelyyn.

4.1 Perusopetus monikielistyy

Maahanmuuttajaksi määritellään henkilö, joka esimerkiksi työn, pakolaisuuden tai opiskelun perusteella siirtyy oleskelemaan toiseen valtioon. Muita maahanmuuttajuuteen liittyviä käsitteitä ovat *turvapaikanhakija*, joka viittaa vieraasta valtiosta suojelua hakeneeseen henkilöön ja *pakolainen*, jonka statukseen oikeuttaa tällaisen suojelun myöntäminen. (Sisäasiainministeriö: Maahanmuutto). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa *maahanmuuttajaoppilaille* viitataan puolestaan maahanmuuttajataustaisiin oppijoihin, jotka ovat joko muuttaneet Suomeen tai syntyneet Suomessa (OPH 2004a, 36). Maahanmuuttajataustainen viittaa käsitteenä siis myös toisen polven maahanmuuttajiin, joilla tarkoitetaan lapsia ja nuoria, jotka ovat syntyneet Suomessa vanhemmille, jotka ovat muuttaneet maahan muualta (Sisäasiainministeriö: Maahanmuutto). Tässä tutkimuksessa käytämme termiä *maahanmuuttajataustainen oppija*, sillä haastateltujen oppijoiden joukossa on sekä Suomessa että Suomen ulkopuolella syntyneitä oppijoita. Maahanmuuttajataustainen on kattava termi kuvaamaan haastatte-

lemiamme oppijoita myös siksi, ettei heidän tai heidän perheidensä maahanmuuton syitä, kuten pakolaisuutta tai työperäistä maahanmuuttoa, ole ollut tarpeen kartoittaa tutkimuksessa, vaan oleellista on heidän monikielisyytensä.

Samalla kun maahanmuuttajuus on tullut yhä näkyvämmäksi ilmiöksi suomalaisessa yhteiskunnassa (Latomaa 2007a, 317), on myös maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä lisääntynyt perusopetuksessa. Taulukko 1 kuvaa vieraskielisten oppilaiden määrän kehitystä perusopetuksessa vuosina 2006–2010.

TAULUKKO 1. Vieraskielisten oppilaiden määrän kehitys perusopetuksessa vuosina 2006–2010. (Opetushallituksen WERA - web-raportointipalvelu 12.4.2012 Lähde: Tilastokeskus: Vieraskieliset oppilaat peruskoulussa syksyllä (aikasarja))

Vuosi	2006	2007	2008	2009	2010
vieras- kieliset opp.* 1)	16279	16398	17156	19236	20801
kaikki opp.	565948	557764	547933	540007	533277
vieras- kielisten osuus kaikista opp.	2,9 %	2,9 %	3,1 %	3,6 %	3,9 %

1) vieraskielinen= äidinkieli muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli.

Taulukosta 1 on nähtävissä, kuinka vieraskielisten oppijoiden osuus perusopetuksen oppijoista on kasvanut viime vuosina. Vuosina 2006–2009 vieraskielisten määrä perusopetuksessa kasvoi lähes viidenneksen (OPH 2010, 14). On kuitenkin otettava huomioon, ettei maahanmuuttajataustaisten oppijoiden alueellinen jakautuminen Suomessa ole tasaista ja että oppijoiden määrät vaihtelevat kouluittain (OPH 2011, 5). Eniten maahanmuuttajataustaisia peruskouluikäisiä 7–15-vuotiaita oppijoita oli vuonna 2011 Uudellamaalla (13 332), Varsinais-Suomessa (2 425) ja Pirkanmaalla (1 632) (SVT: Väestö iän (1-v.), sukupuolen ja kielen mukaan alueittain 1990–2010). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden läsnäolo kouluissa ei olekaan vielä arkipäivää kaikkialla Suomessa, koska se on vielä melko uusi ilmiö. Maahanmuutto Suomeen on kiihtynyt varsinaisesti vasta 1990-luvulta lähtien, vaikkakin nopeasti (OPH 2011, 3). Vuodesta 1980 vuoteen 2011 vieraskielisten osuus Suomen koko väestöstä on kasvanut 0,2 prosentista 4,5 prosenttiin (SVT: Väestörakenne 2011. Liitetaulukko 1. Väestö kielen mukaan 1980–2011).

Maahanmuuttajataustaiset oppijat muodostavat jo merkittävän oppijaryhmän suomalaisessa perusopetuksessa, mikä moninaistaa myös kielitilannetta kouluissa. Tämä on merkittävä kehityskulku, koska Suomi on virallisesta kaksikielisyydestä huolimatta ollut suureksi osaksi kielellisesti yhtenäinen ja

suurin osa suomalaisista on tullut toimeen yksikielisesti (Leppänen & Nikula 2008, 21). Taulukossa 1 on kuvattu vain ne oppijat, joiden virallinen äidinkieli on jokin muu kuin jokin perustuslaissa määritellyistä Suomen virallisista kielistä tai kansalliskielistä. Näillä oppijoilla voi kuitenkin olla kielitaitoa jo useassa kielessä. Kielitilannetta monipuolistaa entisestään esimerkiksi se, ettei muutto-liike välttämättä tapahdu suoraan maasta toiseen, vaan muuttoreitti voi kulkea monen maan kautta. Tällöin kielitaito on yhä monipuolisempaa, kun äidinkielen lisäksi muissa maissa opitut kielet seuraavat henkilön mukana. (Latomaa 2007b, 179.) Myös Lehtonen (2009, 164) korostaa, että maahanmuuttajien monikielisyys merkitsee usein myös muiden kuin suomen ja oman äidinkielen hallintaa. Näin ollen on oleellista puhua maahanmuuttajataustaisista oppijoista monikielisinä ja huomioida heidän kielihistoriansa kokonaisuudessaan.

4.2 Maahanmuuttajataustaisen oppijan koulupolku

Maahanmuuttajataustaiset Suomessa vakituisesti asuvat lapset ja nuoret ovat oppivelvollisia kansalaisuudestaan riippumatta (OPH 2011, 13). Maahanmuuttajaoppilaan kannalta tärkeää onkin koulupolun eli varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen yhtenäisyys (Ikonen 2005, 12). Maahanmuuttajataustaisen oppijoiden esiopetus voidaan järjestää esiopetuksen yhteydessä, perusopetuksen valmentavana opetuksena tai näiden yhdistelmänä (OPH 2011, 12). Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu oppijoille, joiden suomen kielen taito ei riitä opiskeluun perusopetuksen ryhmässä (mts, 11).

Valmistavassa opetuksessa noudatetaan soveltuvien osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH 2004a, 310). Perusopetuksen valmistavalle opetukselle on kuitenkin määritelty myös omat opetuksen perusteet ja oppijat opiskelevat valmistavassa opetuksessa perusopetuksen oppiaineita oman opinto-ohjelmansa mukaisesti (mts, 310). Opetuksessa pääpaino on kuitenkin suomi toisena kielenä -opinnoilla (Ikonen 2005, 13). Valmistava opetus on laajuudeltaan vuoden oppimäärää vastaava ja sitä annetaan 6-9 -vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille oppijoille vähintään 1000 tuntia. Sen tavoitteena on tukea niin oppilaan kotoutumista kuin muutakin kehitystä ja kehittää tälle valmiudet perusopetukseen osallistumiseen. (OPH 2011, 11-12.) Oppijoita integroidaan kuitenkin jo valmistavan opetuksen aikana perusopetuksen ryhmiin kielitaidon kehittymisen, kotoutumisen ja oppiainesisältöjen omaksumisen edistämiseksi (Ikonen 2005, 14). Perusopetuksessa maahanmuuttajataustaiset oppijat sijoitetaan yleensä ikäryhmäänsä sekä tietojaan ja taitojaan vastaavalle luokalle (OPH 2011, 13). Perusopetuksen jälkeen maahanmuuttajataustaisille oppijoille järjestetään joissakin kunnissa myös erillisiä lisäopetuksen ryhmiä (mts, 16).

4.3 Opiskelun tukimuodot

Maahanmuuttajat on huomioitu opetussuunnitelman perusteissa (2004a) yhtenä kieli- ja kulttuuriryhmistä, joiden opetuksesta mainitaan erikseen. Maahanmuuttajaoppilaat käsitetään opetussuunnitelmassa maahanmuuttajataustaisiksi oppilaiksi, jotka ovat joko muuttaneet Suomeen tai syntyneet Suomessa. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetus noudattaa opetussuunnitelman perusteita oppilaiden taustat, kuten äidinkieli ja kulttuuri sekä maassaoloaika huomioiden, mutta sillä on myös eritystavoitteita. Opetuksella pyritäänkin tukemaan oppijoiden kasvua sekä suomalaisen että oppijoiden oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseniksi. (OPH 2004a, 36.)

4.3.1 Suomi toisena kielenä -opetus

Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden suomen kielen oppimista tuetaan *suomi toisena kielenä -opetuksella*. Suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaista opetusta järjestetään korvaamaan kokonaan tai osittain oppimäärä äidinkieli ja kirjallisuus niille oppijoille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame ja joilla suomen kielen taidot eivät vastaa äidinkielen tasoja kaikilla kielen osa-alueilla (OPH 2004a, 36, 96). Tavoitteena opetuksessa on kehittää monipuolinen suomen kielen taito kaikilla kielen osa-alueilla oppijan oman äidinkielen rinnalle vahvistamaan monikulttuurista identiteettiä ja toiminnallista kaksikielisyyttä sekä mahdollistamaan jatko-opintoihin siirtyminen. (mts, 96.) *Toiminnallisella kaksikielisyydellä* tarkoitetaan kielten rinnakkaista kehitystä ja mahdollisuutta toimia molemmilla kielillä eri tilanteissa ja eri tarkoituksia varten (Nissilä ym. 2009, 36–37). Suomi toisena kielenä -opetus vastaa vuosiviikkotunneissa laajuudeltaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärää. (OPH 2004a, 96). Opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy myös ruotsi toisena kielenä -oppimäärä, jota tarjotaan kuitenkin lähinnä vain vastaanottokeskuspaikkakunnilla, sillä suurin osa kaksikielisten kuntien maahanmuuttajaoppilaista osallistuu ruotsi äidinkielenä -opetukseen (OPH 2011, 14).

Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen tarjoaminen ei ole kuitenkaan kunnille pakollista, sillä siitä ei ole säädetty perusopetuslaissa. Opetushallituksen maahanmuuttajien koulutuksen tilannekatsauksen mukaan on kuitenkin tavallista, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavat erillistä suomi toisena kielenä -opetusta 1–2 kertaa viikossa osallistuen muuten suomi äidinkielenä -opetukseen. Kokonaan suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaan opiskelee noin 12 prosenttia maahanmuuttajaoppilaista, kun taas 25 prosenttia maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei saa erillistä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta. (OPH 2011, 14.)

4.3.2 Oman äidinkielen opetus

Maahanmuuttajien äidinkieltä on tuettava sen säilymiseksi uudessa kieliympäristössä. *Oman äidinkielen opetus* perustuu käsitykseen äidinkielestä perusoikeu-

tena, joka maahanmuuttajataustaiselle oppijalle ylläpitää sidettä omaan kulttuuriin ja perheeseen sekä tukee kotoutumista uuteen kulttuuriin. (Mäkelä 2007, 14.) Oman äidinkielen opetuksen merkitystä perustellaan myös oppimistulosten parantumisella, opetuksen positiivisella vaikutuksella oppijoiden käyttäytymiseen ja paremmilla työelämämahdollisuuksilla (OPH 2011, 15). Yhteiskunnan näkökulmasta oman äidinkielen opetuksella tuetaan kielten moninaisuutta (Mäkelä 2007, 15). Oppijoiden oman äidinkielen opetusta järjestetään valtioavustuksen turvin perusopetusta *täydentävänä* opetuksena (OPH 2004b, 1). Oman äidinkielen opetus ei siis ole perusopetuslain mukaista äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, vaan perusopetuksen ohella annettavaa muuta opetusta, joten opetuksen järjestäminen ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista. Oman äidinkielen opetuksen järjestämiseksi saatava valtionavustus kattaa kaksi viikotuntia vähintään neljän oppijan opetusryhmää kohti. Opetushallituksen mukaan opetusta järjestetään kuitenkin kattavasti, vuosittain yli 11 000 oppilaalle noin 50 eri kielessä. (OPH 2011, 15.)

Oman äidinkielen opetuksessa noudatetaan Opetushallituksen liitettä opetussuunnitelmaan ”Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi”, jossa määritellään opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointi (Nissilä ym. 2009, 10–11). Oman äidinkielen opetuksella tavoitellaan opetettavasta kielestä riippumatta ”oppilaan ajattelun sekä kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumista ja persoonallisuuden ehyttä kasvua” sekä oppilaan identiteetin, monikulttuurisuuden ja toiminnallisen kaksikielisyyden vahvistamista (OPH 2004b, 1). Tutkimuksemme kannalta on oleellista tuetaanko myös englannin kielen opetuksessa toiminnallista kaksikielisyyttä antamalla opetuksessa tilaa suomen kielen lisäksi myös muille äidinkielille ja kulttuureille tai tuetaanko maahanmuuttajien englannin oppimista jollain muulla tukitoimella.

4.3.3 Muu oppimisen tuki ja tukiopetus

Opetussuunnitelman mukaan oppijoiden opiskelua on tuettava toisen kielen ja äidinkielen oppimisen lisäksi myös muussa oppimisessa. Oppijalle on mahdollista laatia oppimissuunnitelma, joka voi olla osa kotoutumissuunnitelmaa. Sekä oppijan että tämän huoltajien tietämystä omasta kieli- ja kulttuuritaustastaan on hyödynnettävä opetuksessa. (OPH 2004a, 36.) Suomen tai ruotsin kielen ja oppilaan äidinkielen opetuksen ohella koulut järjestävät mahdollisuuksien mukaan maahanmuuttajaoppilaille tukiopetusta, jota voidaan antaa eri oppiaineissa myös oppilaan omalla äidinkielellä (OPH 2011, 13). Maahanmuuttajaoppilaan tukiopetuksen järjestämistä varten voidaan myöntää erillistä valtionavustusta, kun oppilaan perusopetuksen alkamisesta on kulunut enintään kuusi vuotta (mts, 14).

4.4 Oppijoiden kielitilanne englannin opiskelussa

Luvussa 2.2 esittelimme Spolskyn (1989) käsitteen oppimisen sosiaalisesta kontekstista ja siinä vaikuttavista kielistä sekä niihin liittyvistä merkityksistä. Tutkimuksemme oppijat opiskelevat englantia suomalaisessa peruskoulussa vieraana kielenä, jossa opetuksen kieli, materiaaleissa käytettävät kielet ja oppijoiden osaamat kielet muodostavat tutkimuksemme mielenkiinnon kohteena olevan kielitilanteen. Seuraavaksi esittelemme tätä *kielitilannetta* tarkastellen kielten rooleja ja merkityksiä. Tarkastelemme ensin englantia Suomessa yleisimmin opiskeltavana vieraana kielenä. Pohdimme myös äidinkielen merkitystä yksilölle vieraan kielen opiskelussa ja englannin opiskelutilannetta maahanmuuttajataustaisen oppijan kannalta suomenkielisessä ympäristössä. Lopuksi esittelemme myös suomen, maahanmuuttajataustaisten oppijoiden toisen kielen, merkitystä englannin opiskelussa.

4.4.1 Englanti vieraana kielenä

Englantia on opetettu Suomen kouluissa jo 1920-luvulta asti ja sen opiskelun suosio ja merkitys on kasvanut jatkuvasti (Leppänen & Nikula 2008, 17–19). Yhteiskunnassa englantia pidetäänkin jo lähes itsestäänselvyysnä, jota ilman ei voi tulla toimeen (Hämäläinen, Väisänen & Latomaa 2007, 60). Syinä englannin vahvaan asemaan Suomessa ovat muun muassa kaupungistuminen, työelämän kansainvälistyminen, kulttuuri, kielikoulutus sekä media, jotka tekevät englannista monelle osan arkea (Leppänen & Nikula 2008, 16–17.) Englanti on myös peruskoulun alakoulun yleisimmin opiskeltu kieli ja sen suosio ensimmäisenä opiskeltavana vieraana kielenä on ollut jo pitkään tasaista. Kolmannella luokalla, jolloin A1-kielen opinnot viimeistään aloitetaan, yli 90 prosenttia oppilaista opiskeli englantia vuosina 2005–2009 (OPH 2010, 55) ja vuonna 2010 peruskoulun yläkoulun oppilaista 99,3 prosenttia opiskeli englantia (SVT: Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2010).

Englannin opiskelulla vieraana kielenä on siis vahva sija suomalaisessa peruskoulutuksessa. Samalla se on myös nuorisokulttuurin kieli, joka on läsnä koululaisten arkipäivässä (Hämäläinen ym. 2007, 60). Näin ollen englannin kielen opiskelu on merkittävä osa myös maahanmuuttajataustaisen oppijan kielikoulutusta ja elämää Suomessa. Tämä on huomioitu siten, että maahanmuuttajien kielikoulutuksen perusopetuksessa on ehdotettu tulevaisuudessa noudatettavan valtaväestön kieliohjelman, johon kuuluu äidinkielen lisäksi kaksi muuta kieltä. Näistä ensimmäinen olisi maahanmuuttajataustaiselle oppijalle suomi tai ruotsi toisena kielenä ja toinen englanti vieraana kielenä (mts, 112). Suomi tai ruotsi toisena kielenä opiskelun rooli kuitenkin korostuisi, jos oppija tarvitsisi ensisijaisesti opetusta koulun opetuskielessä, jolloin vieraiden kielten opiskelun aloittamista voitaisiin myöhentää oppijalähtöisesti (mts, 112). Maahanmuuttajataustaisen oppijan englannin opiskelun merkitys voikin tämän perusteella olla *alisteinen* toisen kielen opinnoille ja oppimiselle, mikäli oppijalla on vielä haas-

teita tällä alueella. Tällaisessa tilanteessa vieraan kielen opinnot eivät välttämättä olekaan oppijan ensimmäinen prioriteetti kieliopinnoissa.

Englannin kielen sisältöjen oppimisen lisäksi vieraan kielen opiskelussa tavoitteellaan kulttuuri- ja opiskelutaitojen kehittymistä (OPH 2004a, 140). Tavoitteena on antaa oppijalle valmiuksia toimia erilaisissa viestinnällisissä tilanteissa. Oppijan tottuminen kielitaitonsa käyttämiseen ja muiden kulttuurien elämänmuotojen arvostamiseen mainitaan myös opetuksen tavoitteina. Myös kulttuurienvälinen toimintakyky ja hyvät opiskelutottumukset ovat osa vieraan kielen opetuksen tavoitteita. (mts, 138.) Monikielisen maahanmuuttajataustaisen oppijan kannalta on mielenkiintoista havaita, kuinka opetussuunnitelmasta välittyvä oletus, jonka mukaan kaikki oppijat kohtaisivat uuden kielen ja kulttuurin *ensimmäistä kertaa* vieraan kielen opiskelun aloittaessaan, eikä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden aiemmin kehittyneitä opiskelutaitoja ja kulttuurienvälistä kompetenssia varsinaisesti huomioida. Maahanmuuttajataustaisella oppijalla voidaan kuitenkin ajatella olevan aiemman kielenoppimis- ja kielenkäyttökokemuksensa perusteella jo kokemusta kulttuurien ja kielten välisestä vuorovaikutuksesta, joka pitäisi käsittää oppijoiden voimavaraksi myös vieraan kielen opiskelussa. Myös Kramsch (2009, 190) nostaa esille maahanmuutosta seuraavan tarpeen suunnata vieraiden kielten opetusta muillekin kuin yksikielisille, yksikulttuurisille oppijoille, jotta huomioitaisiin oppijoiden kokemukset, tuntemukset ja osaaminen eri kielissä myös kieliluokan ulkopuolelta. Näin ollen myös oppijan äidinkieli on mukana englannin opiskelussa.

4.4.2 Oppijan äidinkieli

Tässä tutkimuksessa käsittelemme oppijan *äidinkielenä* kieltä, jonka tämä on oppinut ensimmäisenä kielenään kotiympäristössä. Äidinkielen määrittely on kuitenkin ongelmallista, koska lapsi on voinut oppia samanaikaisesti useamman kuin yhden äidinkielen ja toisaalta jo opittu äidinkieli voi myöhemmin korvautua jollakin muulla kielellä. Äidinkieli ei myöskään pysy muuttumattomana vaan uuden kielen oppiminen muokkaa sitä. (Block 2003, 32–33.) Lisäksi maahanmuuttajilla kotona puhuttu kieli saattaa usein olla eri kielten tai murteiden sekoitus ja siksi vaikeasti määriteltävissä (Nissilä ym. 2006, 60). Tässä tutkimuksessa nämä seikat on otettu huomioon kartoittamalla oppijoiden kielihistoriaa taustatietokyselyiden avulla.

Äidinkieli on ihmisen ensimmäinen kielellisen identifioitumisen väline (Kaikkonen 2004, 120). Vaikka ihminen omaksuu elämänsä aikana mahdollisesti myös muita kieliä, on äidinkieli kuitenkin kieli-identiteetin keskiössä, koska se on Pauli Kaikkosen (2004, 119–120) sanoin ”meissä jokaisessa hyvin syvällä”. Lisäksi Kaikkonen (2004, 120) painottaa äidinkielen pysyvyyttä eli sitä, ettei äidinkieltä voi täysin unohtaa, vaikka oppisikin myöhemmin myös muita kieliä. Oppijan äidinkielellä on vieraan kielen oppimisessa siis *tunnetason* merkitys, sillä oppijan identiteetti on kytköksissä äidinkieleen ja näin ollen oppija joutuu laajentamaan identiteettiään tutun ja turvallisen minän ulkopuolelle joutessaan ilmaisemaan itseään vieraalla kielellä (ks. luku 2.3.3). Olemme kiinnostuneita selvittämään monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden äidin-

kielten merkitystä heille englannin opiskelussa, koska toisin kuin yksikielisillä kielenoppijoilla on heillä useampia kieliä, joihin heillä on mahdollisuus identifioitua.

Kuten aiemmin esitimme, on oppijan äidinkieli kuitenkin aina jollakin tavalla läsnä myös silloin, kun ympäristössä ei käytetä tätä kieltä (ks. luku 3.4). Oppija ei siis voi koskaan täysin sulkea äidinkieltään pois kielellisestä prosessoinnistaan, joten se on oletettavasti jollain tavalla läsnä myös englannin opiskelussa. Cook (2001, 196) huomauttaakin, että vain opiskeltavan kohdekielen käyttäminen opetuksessa ei poista oppijoiden äidinkieliä opiskelutilanteesta, vaan ainoastaan piilottaa ne ja siksi niiden huomioiminen on oleellista vieraan kielen opetuksessa. Tämä koskee niin monikielisiä oppijoita kuin yksikielisiä suomenkielisiä oppijoita. Useissa vieraan kielen opetusmetodeissa ei kuitenkaan suosita oppijoiden äidinkielen käyttöä (Cummins 2007, 222). Kohdekielen käyttämistä luokassa muun muassa kieliluokan toimintoihin perustellaan opiskeltavan kielen käytön aitoudella ja runsaudella. Kohdekielistä vieraan kielen opetusta on perusteltu myös siten, ettei kaikkia eri äidinkieliä voida huomioida opetuksessa, jos oppijoilla ei ole yhteistä äidinkieltä. (Cook 2001, 153.) Lisäksi äidinkielen ja kohdekielen pitäminen erillään niiden sekoittumisen estämiseksi johtaa usein ajatukseen, että yksikielinen kohdekielinen opetus on kielenoppimisen edellytys (Blyth 1995, 152).

Oppijoiden äidinkielillä voidaan kuitenkin ajatella olevan perusteltu sija vieraan kielen opetuksessa. Opettaja saattaa käyttää oppijoiden äidinkieltä vieraan kielen opetuksessa esimerkiksi ohjeiden antamiseen, kääntämiseen ja ymmärryksen tarkistamiseen sekä palautteen antamiseen ja kurinpitoon (Macaro 2001, 545). Äidinkielen käyttämistä vieraan kielen opetuksessa voidaan perustella sillä, että oppijoiden äidinkielen käyttäminen vuorovaikutuksessa on *aitoa* ja *luonnollista* myös vierasta kieltä opiskeltaessa (Cook 2001, 153, 157). Pelkkä kohdekielen käyttäminen opiskelussa olisi siis keinotekoista, koska oppijoilla on muukin yhteinen kieli. Myös opetusmateriaalit saattavat Suomessa olla kaksikielisiä, jolloin ne rinnastavat suomenkielisten oppijoiden äidinkielen ja englannin. Äidinkieli on siten näillä oppijoilla kohdekielen ymmärryksen ja kielten vertailun väline. Monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden äidinkielet ovat harvoin läsnä oppikirjoissa tai opetuksessa käytettävänä kieleinä, jolloin heillä ei ole vastaavaa mahdollisuutta saada ohjausta äidinkieltensä ja kohdekielen vertailussa englannin opetuksessa. Jessner (1999, 205–206) huomauttaakin, että vaikka monikielisten kielenoppijoiden mahdollisena vahvuutena on kielten vertailu, otetaan sitä harvoin huomioon luokkahuoneopetuksessa, vaan oppijoiden kielihistoria jätetään yleensä huomiotta.

Cummins (2007, 232) mukaan oppijan äidinkielen käyttäminen opetuksessa on olennaista, koska se mahdollistaa kieltenvälisen siirtovaikutuksen, jolloin äidinkieli ja äidinkieliseen järjestelmään koodautunut tieto aktivoituu ja sitä voidaan hyödyntää (ks. myös luku 3.5). Tämän tutkimuksen kontekstissa on näin ollen olennaista huomioida, että kaksikielinen vieraan kielen opetus aktivoi vain äidinkieleltään *suomenkielisten* oppijoiden äidinkielen. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden äidinkielen aktivoitumista englannin opetuksessa ei

puolestaan tueta, jos käytössä ovat vain suomi ja englanti. Cummins (2007, 232) kuitenkin korostaa, että opetuksessa tulisi aktivoida ja hyödyntää oppijoiden aiemmin omaksumaa tietoa vieraan kielen opetuksen konteksteissa myös silloin, kun oppijat opiskelevat *toisen kiellensä* kautta.

Käytännössä englannin opettaja ei kuitenkaan voi ottaa kaikkia oppijoiden äidinkieliä huomioon (Cook 2001, 153), varsinkaan omassa kielenkäytössään vieraan kielen opetuksessa. Silti olisi tärkeää kannustaa oppijoita hyödyntämään kieliään ja monikielistä osaamistaan vieraan kielen opiskelussa sekä monikielisen kielitaidon aktivoimiseksi että monikielisen identiteetin tukemiseksi. Oppijoiden itsetunto ja identiteetti vahvistuvat, kun heillä on mahdollisuus kehittää äidinkieliään ja nähdä niiden arvo myös kommunikaatiossa (Lucas & Katz 1994, 559). Opettajien ei olekaan välttämätöntä itse osata oppijoiden äidinkieliä pystyäkseen hyödyntämään niitä opetuksessa, vaan jo myönteinen asenne oppijoiden koko kielitaitoa ja sen käyttöä kohtaan saattaa tukea englannin opiskelua (ks. luku 3.5). Lisäksi samankielisiä oppijoita on mahdollista yhdistää esimerkiksi samoihin ryhmiin työskentelemään, jolloin voidaan tukea sekä kielen että oppiainesisältöjen oppimista (mts, 558). Vaikka Lucasin ja Katzin tutkimus koskeekin oppijoiden äidinkielen huomioimista toisen kielen oppimisen ympäristössä, voidaan sen tuloksia soveltaa myös tähän tutkimukseen ja vieraan kielen opiskeluun.

Tutkimuksessamme olemmekin kiinnostuneita maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksista vieraan kielen opiskelusta toisen kielen ympäristössä, jossa oppijoiden äidinkieli ei ole näkyvästi läsnä eikä heillä ole mahdollisuutta näkyvästi tukeutua opiskelussa äidinkieleensä. Haluamme tietoa siitä, mikä merkitys omalla äidinkielellä on oppijoille englannin opiskelussa ja toisaalta, miten he kokevat toisen kielen merkityksen opiskelussa. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan suomen kielen merkitystä monikielisten oppijoiden englannin opiskelussa.

4.4.3 Suomi toisena kielenä

Oppijan äidinkielen lisäksi englannin opiskelussa on mukana *suomi*, joka on maahanmuuttajataustaisen oppijan toinen kieli. Kuten aiemmin määriteltiin (ks. luku 2.1) tapahtuu toisen kielen oppiminen ympäristössä, jossa opittava kieli on yhteisön käyttökieli. Oppijoiden toinen kieli saa erilaisia merkityksiä oppijoille verrattuna heidän äidinkieleensä, koska kielten käyttötavat ja ympäristöt ovat erilaiset. Esimerkiksi Rynkäsen ja Pöyhösen (2010, 189) tutkimuksessa erikäisinä Suomeen muuttaneiden venäjänkielisten nuorten suhtautumisesta suomen ja venäjän kieliin käy ilmi, että oppijat liittivät suomen kielen lähinnä virallisiin vuorovaikutustilanteisiin ja äidinkiellensä venäjän ystäviin ja perheeseen. Lehtonen (2008, 115) kuvailee tätä monikielisen henkilön kielten väliseksi *työnjaoksi*, jossa suomi toimii koulun ja harrastusten kielenä ja äidinkieli kodin kielenä.

Kielten käytön ja niihin suhtautumisen rajat eivät kuitenkaan aina ole näin selkeitä, sillä kauemmin Suomessa oleskelleet voivat identifioitua suomen kieleen enemmän kuin vähemmän aikaa maassa asuneet (ks. Rynkänen & Pöy-

hösen 2010, 189). Suomen kieli on maahanmuuttajataustaisille oppijoille koulussa samanaikaisesti sekä oppimisen kohde että väline (Nissilä & Mustaparta 2005, 88). Osalle heistä suomi on myös ainoa kieli, jolla he ovat koulussa opiskelleet. Näin ollen suomen kieli voi olla maahanmuuttajataustaisille oppijoille hyvin luonnollinen ja tuttu *opiskelun kieli* ja heistä voisi tuntua jopa oudolta opiskella omalla äidinkielellään (Lehtonen 2008, 114). Suomen kieltä ei olekaan automaattisesti syytä problematisoida oppijoiden vieraan kielen opiskelun kielitilanteessa.

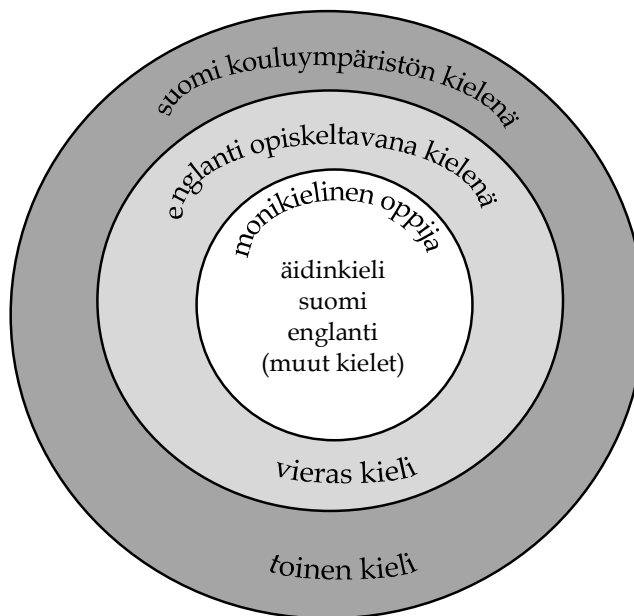
Suomessa oleskelun pituus ei kuitenkaan välttämättä ole yhteydessä suomen kielen taitotasoon (ks. Lehtinen 2002b, 204). Pidemmän aikaa Suomessa oleskelleen maahanmuuttajataustaisen oppijan suomen kieli voi olla jo pitkälle kehittynyt, mutta se ei silti välttämättä riitä selviytymiseen suomenkielisessä luokassa. Tämä johtuu siitä, ettei suomi kehity oppijoille ajattelun kieleksi välttämättä vielä kahdessakaan vuodessa. Tällöin viitataan usein termiin *oppijankieli*, jolla tarkoitetaan oppijan kielitaitoa siinä kielen oppimisen vaiheessa, missä hän kulloinkin on. (Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007, 179–180.) Cummins (1979) erottaa *akateemisen kielitaidon* ja *keskustelukielitaidon* käsitteillä CALP (cognitive academic language proficiency) ja BICS (basic interpersonal communication skills) (Cummins 2000, 58). Akateemisella kielitaidolla tarkoitetaan lukemis- ja kirjoitustaidon kehittymiseen liittyviä taitoja, joita menestyksekkäs kouluopiskelu edellyttää. Keskustelukielitaito puolestaan koostuu esimerkiksi puheen sujuvuudesta ja ääntämisen taidoista. (Cummins 1980, 177). Osalle maahanmuuttajataustaisista oppijoista tämä tarkoittaa sitä, että heidän on opiskeltava englantia ainakin osittain vielä kehittyvällä suomen kielellä, samalla kun heidän ajattelun kieltensä voi vielä olla äidinkieli.

Oppijan äidinkieli ei kuitenkaan välttämättä ole tämän parhaiten hallitsema kieli, vaikka oppijalla olisi vaikeuksia suomen kielessä. Kaksikielisillä sosiaalisesti vahvimaksi kieleksi kehitty usein kieli, jonka ympäristössä henkilö kasvaa ja elää (Kaikkonen 2004, 121). Lisäksi voi olla, että oppijat ovat oppineet lukemaan ja kirjoittamaan muulla kuin kotikielellään (Nissilä ym. 2006, 60). Tästä huolimatta maahanmuuttajaoppilas nähdään koulussa usein tuen tarpeessa olevana oppijana mahdollisesti kielellisistä ja sosiaalisista syistä. Varsinaiset *kielelliset häiriöt* eivät kuitenkaan johdu maahanmuuttajuudesta tai monikielisyydestä. (Nissilä ym. 2009, 37–38.) Maahanmuuttajien kielellisten vaikeuksien tunnistamisessa on ongelmallista erottaa varsinaisia kielellisiä ongelmia ja oppijankieltä, joka on vasta kehittymässä (Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007, 157). Lisäksi oppijoiden puhekielen näennäinen sujuvuus voi estää huomaa- masta vaikeuksia kielen muilla alueilla (Latomaa 2007a, 331).

Ei siis voida olettaa, että oppijan mahdolliset vaikeudet suomen kielessä välttämättä näkyisivät englannin kielen oppimisessa. Itse asiassa voidaan ajatella, että oppijalla voi olla äidinkieliä suomenpuhujia enemmän tietoa suomen kieliopista ja termeistä S2-opetuksen vuoksi, jota oppijan on mahdollista hyödyntää myös vieraan kielen opiskelussa. Latomaan (2007a, 328) mukaan kielenoppimisessa saavutettaisiinkin parempia tuloksia, jos oppijoita ei lähes- tyttäisi vain heidän puutteellisen suomenkielentaitonsa kautta, vaan heidän

oman äidinkielen taitonsa nähtäisiin *voimavarana*, jonka lisäksi oppijat oppivat suomen kieltä. Kielitilanteessa, jossa oppijat oppivat vierasta kieltä toisen kielen ympäristössä onkin mukana niin ulkopuolisten kuin oppijan oma suhtautuminen oppijaan toisen kielen osaajana. Myös Firth ja Wagner (1997, 292) kirjoittavat, että ei-äidinkielen kielenkäyttäjä pysyy aina puutteellisena, jos hänen kielitaitoaan verrataan äidinkieliseen puhujaan, jonka kielitaito on määritelty täydelliseksi. Tällaisessa rinnastuksessa kielenpuhujat käsitetään vain kielitaitonsa kautta, vaikka tällä on myös muita sosiaalisia identiteettejä (mts.). Tutkimuksemme tämä merkitsisi oppijoiden määrittymistä englannin opiskelussa vain *suomen kielen oppijan* identiteetin kautta. Oppijan kielellinen tausta on kuitenkin paljon monimuotoisempi, koska hänen kielitilanteessaan englannin opiskelussa ovat läsnä kaikki hänen kieltensä.

Kuvio 3 havainnollistaa edellä esiteltyä monikielisen maahanmuuttajataustaisen oppijan kielitilannetta englannin opiskelussa suomalaisessa perusopetuksessa. Kuviossa uloimmat kehät kuvaavat *kielenopiskelu-ympäristön kieliä*. Nämä kielet, eli suomi ja englanti, ovat oppijan toinen kieli ja vieras kieli. Oppijan kehään kuvatut kielet kuvaavat puolestaan *monikielistä kielitaitoa*, jonka oppija tuo mukanaan englannin opiskeluun. Oppijan kielitaito koostuu äidinkielistä, suomen kielestä, englannin kielestä sekä muista oppijan mahdollisesti osaamista kielistä. On myös mahdollista, että suomen ja englannin lisäksi oppijan äidinkieli tai muut tämän osaamat kielet ovat käytössä englannin opiskeluympäristössä, jos samaa kieltä osaavia henkilöitä on useita.



KUVIO 3. Monikielisen maahanmuuttajataustaisen oppijan kielitilanne englannin opiskelussa

4.5 Maahanmuuttajien monikielisyys kielenoppimisessa

Viimeisten vuosikymmenten aikana kielenoppimistutkimuksessa on tarkasteltu monikielisuuden ja erityisesti kaksikielisuuden merkitystä kielenoppimisessa. Tutkimukset monikielisten kielenoppimisesta ovat lähinnä vertailevaa tutkimusta yksi- ja kaksikielisten kolmannen kielen oppimisesta. Nämä tutkimukset ovat kohdistuneet pitkälti *lapsuusiän monikielisyys* monikielisissä yhteisöissä ja kouluissa kuten Espanjan kaksikielisillä alueilla Baskimaassa ja Kataloniassa. Tulokset ovat osoittaneet monikielisten oppijoiden saavan parempia oppimistuloksia vieraassa kielessä, joka näissä konteksteissa on ollut englanti (esim. Sanz 2000; Valencia & Cenoz 1992). Myös Kanadan immersio-opetuksessa on verrattu eri äidinkielisten kaksikielisten ja yksikielisten ranskanoppimista samoin tuloksin (Bild & Swain 1989). Vastaavia tuloksia on saatu myös yksikielisessä yhteisössä Yhdysvalloissa, missä Klein (1995) vertasi monikielisten ja yksikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden englannin oppimista. Myös Kleinin tutkimuksessa tutkittavat monikieliset olivat kuitenkin lapsuusiän monikielisiä toisin kuin tässä tutkimuksessa, jossa monikielisyys on kehittynyt *maahanmuuton* seurauksena. Yleinen käsitys tämänhetkisessä monikielisuuden tutkimuksessa on, että monikielisyys on etu kielenoppimisessa, vaikkei tätä käsitystä voidakaan pitää varmana tilanteesta riippumatta ja monikielisuuden merkitykseen vieraan kielen oppimisessa vaikuttavat monet tekijät.

Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden ei olekaan aina todettu hyötävän monikielisyystään samalla tavalla kuin varhaisesti kaksikielistyneiden (Jaspaert & Lemmens 1990; Sanders & Meijers 1995). Sanders ja Meijers (1995, 74–75) eivät tutkimuksessaan todenneet eroa moni- ja yksikielisten englannin oppimistuloksissa tai strategioiden käytössä. He kuitenkin huomauttavat, että tutkimuksen monikieliset oppijat puhuvat kieliä, jotka olivat yhteisössä vähemmän arvostettuja, eivätkä nämä siksi olleet täysin valtakulttuurin jäseniä, mikä saattoi haitata kaksikielisuuden hyödyntämistä opiskelussa (mts, 74–75). Myös Valencia ja Cenoz (1992, 445) toteavat, että kun oppijan äidinkieli on vähemmistökieli, on sen *arvostuksella* perheessä ja koulussa vaikutusta englannin opiskelun tuloksiin. Lisäksi Sanders ja Meijers (1995, 75) toteavat, että tulokset nostavat kysymyksiä monikielisten vieraan kielen opetuksesta, koska oppijoiden oma äidinkieli on läsnä vieraan kielen oppimisessa, mutta tätä ei lainkaan huomioida käytettäessä opetuksen, vertailun ja tuen kielenä oppijoiden toista kieltä. He pitävätkin mahdollisena, että kaksikielisuuden etuja vieraan kielen opiskelussa voitaisiin tukea käyttämällä oppijoiden äidinkieltä opetuksessa (mts, 75).

Myös van Gelderenin ym. (2003) tutkimuksessa, jossa verrattiin yksikielisten hollantilaisten ja kaksikielisten maahanmuuttajataustaisten englannin luetunymmärtämisen taitoja, kaksikieliset saivat hieman yksikielisiä heikompia tuloksia englannin luetunymmärtämistesteissä. Van Gelderen ym. (mts, 22) esittivät tulkinnan, että maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukemisen taidot ovat mahdollisesti yleisemminkin heikommat, oppijoiden äidinkielet ovat ling-

vistisesti etäisempiä englannista kuin hollanninkielisten ja lisäksi maahanmuuttajataustaiset oppijat ovat oppineet lukemaan toisella kielellään, jolloin kaksikielisyyden edut eivät välttämättä näyttäytyä tutkimuksen ympäristössä. Tuloksinnsaan van Gelderen ym. (mts, 22) viittaavat myös toiseen hollanninkieliseen Savagen (1994) tutkimukseen maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opettajien käsityksistä, jossa heikompi vieraan kielen oppimistuloksia perusteltiin sillä, että opetuksen ja vertailun kielenä on oppijoiden toinen kieli. Kuitenkin van Gelderenin ym. vastaavassa haastattelututkimuksessa kielenopettajien käsityksistä monikielisistä oppijoista opettajat kokivat, ettei monikielisten oppijoiden oppimistuloksissa tai oppimisen tavassa ollut merkittäviä eroja yksikielisiin verrattuna (van Gelderen 1995, van Gelderenin ym. 2003, 9 mukaan).

On kuitenkin oleellista huomioida *tutkimuskontekstien ero* verratessa maahanmuuttajien oppimistuloksia koskevia tuloksia tämän tutkimuksen suomalaiseseen koulukontekstiin, sillä vaikka ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaiset oppijat saavat Suomessa keskimäärin heikompi oppimistuloksia niin kaikissa oppiaineissa kuin A1-kielessä, ovat toisen polven maahanmuuttajataustaisten oppijoiden tulokset valtaväestöä paremmat (Karppinen 2008, 145). Pelkän maahanmuuttajataustaisuuden perusteella ei voidakaan tehdä oletuksia oppijan koulumenestyksestä eikä etenäkään tämän kielitaustan merkityksestä vieraan kielen opiskelussa, vaikka edellä esitellyissä tutkimuksissa oppimistulokset osoittavat maahanmuuttajien monikielisyyden merkityksen vieraan kielen opiskelussa eroavan varhaisesta monikielisyydestä.

Esimerkiksi Ruotsissa Balke-Aurell ja Lindblad (1982) eivät todenneet eroja verratessaan kaksikielisten maahanmuuttajataustaisten ja yksikielisten ruotsinkielisten kahdeksaluokkalaisten englannin oppimistuloksia koko ryhmien välillä, mutta maahanmuuttajien keskinäisessä vertailussa suomenkielisten oppijoiden todettiin saavan muita huonompia tuloksia. Tämä tukee käsitystä kielten erilaisuuden merkityksestä (Sanders & Meijers 1995, 60). Lisäksi oppijoiden kotikieli huomioitiin tulosten kannalta merkityksellisenä tekijänä. Tulokset osoittavat, että englanninoppimistulokset olivat muita maahanmuuttajia ja yksikielisiä ruotsalaisia parempia *passiivisesti kaksikielisillä* maahanmuuttajilla, eli niillä, jotka käyttivät ruotsia kotikielensä. Jos oppijan kotikielenä oli puolestaan tämän äidinkieli, oli kaksikielisyyys yhteydessä huonompiin englanninoppimistuloksiin kuin yksikielisillä. Samoin oman äidinkielen opetuksen osallistuvilla maahanmuuttajataustaisilla oppijoilla englannin oppimistulokset olivat muita huonompia. (Balke-Aurell & Lindblad 1982.)

Edellä mainitut tutkimukset ovat keskittyneet *kielenoppimistuloksiin*, mutta myös monikielisten oppijoiden *kokemuksista* sekä *affektiivisista tekijöistä* kuten kielijännityksestä (esim. Dewaele ym. 2008) on tehty joitakin tutkimuksia. Bonon ja Stratilakin (2009) tutkimuksessa tarkasteltiin monikielisten subjektiivisia kokemuksia monikielisyyden eduista tai haitoista uuden kielen opiskelussa Ranskassa ja Saksassa (ks. myös luku 3.5). Myös Irlannissa on tutkittu monikielisten kokemuksia monikielisyytensä merkityksestä kolmannen kielen opiskelussa (O'Laoire 2001.) Tutkimuksessa todettiin, että monikieliset oppijat olivat tietoisempia kielestä ja luottivat omiin kielenoppimistaitoihinsa enemmän kuin

yksikieliset. Jopa 86 % osallistujista luotti vahvasti oppivansa kielen ja osoitti siten itseluottamusta ja uskoa menestymiseen ja omiin kykyihinsä kielenoppijoina. Monikieliset kokivat monikielisyuden olevan etu, koska kaikki kielet ovat sidoksissa toisiinsa ja kielten välillä on sukulaissanoja ja samankaltaisia äänneitä. He myös osoittivat halua analysoida kieltä ja opiskella itsenäisesti. (mts, 157.) Lisäksi he käyttivät enemmän oppimisstrategioita kuin yksikieliset oppijat (mts, 158).

Myös Hufeisen (1998) on tutkinut opiskelijoiden käsityksiä monikielisyystään vieraiden kielten opiskelussa Kanadassa. Tutkittavista osa poikkesi äidinkieleltään valtaväestöstä, joten he ovat tältä osin samassa asemassa kuin maahanmuuttajat, mutta näiden oppijoiden kokemuksia ei erotettu muista tutkittavista. Tutkimuksen monikieliset oppijat olivat aikuisia ja opiskelleet monia kieliä, joiden merkitystä tarkasteltiin myöhemmässä kielenopiskelussa. Tutkimustulokset osoittivat, että monikielisyys koettiin kielenopiskelussa sekä eduksi että haitaksi. Monikielisyys koettiin hyödyksi sanojen mieleenpalauttamisessa ja lainaamisessa kielestä toiseen sekä strategioissa kuten kääntämisessä (mts, 127). Haitaksi koettiin kielten mahdollinen sekoittuminen esimerkiksi siirtovaihtuksen vuoksi oppijan vahvimhasta kielestä muihin kieliin, kun montaa kieltä opiskeltiin yhtä aikaa (mts, 125–126). Nämä seikat vastaavat omia tutkimusintressejämme monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden vieraan kielen opiskelun kokemisessa, sillä hekin opiskelevat yhtäaikaaisesti useampia kieliä.

Tutkimus maahanmuuttajataustaisten oppijoiden vieraan kielen opiskelukokemuksista on kuitenkin hyvin vähäistä. Maahanmuuttajien osalta kokemuksia on tutkittu esimerkiksi kielenoppimismotivaatiossa ja asenteissa eri kielissä monikielisessä yhteisössä Kataloniassa (Bernaus ym. 2004). Kuten edellä esitellystä voidaan havaita, on monikielisyyttä ja osin myös maahanmuuttajia tutkittu kielenopiskelussa moninaisissa konteksteissa vaihtelevin tuloksin. Tutkimuksessa näyttäisi kuitenkin olevan aukko ja tarve tutkimukselle, jossa yhdistyisivät *maahanmuuttajien monikielisyys* ja *vieraan kielen opiskelun kokeminen*. Sama tutkimuksellinen tarve voidaan havaita myös kotimaisessa tutkimuksessa, jota tarkastellaan seuraavaksi.

4.6 Maahanmuuttajien vieraan kielen opiskelu tutkimuksessa

Suomessa maahanmuuttajien monikielisyys ei ole ollut tutkimuksen keskiössä suomalaisessa koulujärjestelmässä vaan maahanmuuttajataustaisiin oppijoihin kohdistuvaa tutkimusta on toteutettu usein oppijoiden kouluun sopeutumisen näkökulmasta (esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Mikkola & Heino 1997). Myös oppijoiden monikulttuurinen identiteetti (esim. Mikkola 2001) ja monikulttuurisuus koulujärjestelmässä ja opetussuunnitelmissa (esim. Holm & Londen 2010) ovat olleet mielenkiinnon kohteena maahanmuuttajatutkimuksessa. Maahanmuuttajien opetuksen osalta on tutkittu myös muun muassa opettajan monikulttuurista kompetenssia (esim. Talib 2005; Soilamo 2008) sekä opettajien suh-

tautumista maahanmuuttajataustaisiin oppijoihin (esim. Miettinen 2001; Talib 2000).

Maahanmuuttajien kielenoppimista on tutkittu Suomessa lähinnä toisen kielen eli suomen kielen oppimisen ja opetuksen osalta. Tutkimuksen kohteena on ollut usein oppijoiden suomen kielen taitotaso tai tiettyjen kielellisten muotojen oppiminen ja omaksuminen (esim. Martin 1995; Suni 1996). Maahanmuuttajien suomen kielitaidon kehitys on ollut suosittu aihe myös opinnäytetöissä, mikä käy ilmi suomi toisena kielenä alan bibliografiasta, johon on koottu aihepiiriin suomalaista tutkimusta (Sunni, Latomaa & Aalto 2010). Opinnäytteidien suhteellisen suuri osuus koko tutkimuksesta kertoo osaltaan alan *varhaisesta kehitysvaiheesta*, mikä selittää myös maahanmuuttajien kielenoppimistutkimuksen keskittymisen Suomessa lähes yksinomaan suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen. Näin ollen aikaisempia tutkimuksia maahanmuuttajataustaisten oppijoiden vieraan kielen oppimisesta ja oppimisen kokemisesta ei juuri ole esiteltäväksi. Seuraavaksi tarkastellaan kuitenkin joitakin kotimaisia tutkimuksia, joiden pohjalta voidaan perustella tämän tutkimuksen lähestymistapaa monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden vieraan kielen opiskeluun.

Tuija Lehtinen (2002b) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitystä ja kaksikielisyyden ilmentymistä peruskoulun ensimmäisen luokan aikana. Laadullisessa tapaustutkimuksessa karotettiin 20 maahanmuuttajataustaisen oppijan luetun- ja kuullunymmärtämisen, kielellisen tietoisuuden, lukemisen sekä kirjoittamisen taitojen kehitystä ja oppijoiden suhdetta käyttämiinsä kieliin (mts, 72). Tuloksista käy ilmi, että oppijat olivat ensimmäisen kouluvuotensa jälkeen kielitaidon eri osa-alueilla opetussuunnitelman perusteiden 2002 mukaisella keskitasolla (mts, 201). Tulokset osoittavat myös, että suomen kielen taidoiltaan heikoimmat oppijat eivät saaneet oman äidinkielen opetusta (mts, 206). Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoista Lehtisen tutkimuksessa on kaksikielisyyden huomioiminen maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielenoppimisessa. Kaksikielisyys huomioitiinkin tutkimuksessa jo aineistonkeruuvaiheessa sillä kielitaitotestien, haastatteluiden ja observointien lisäksi tutkimuksessa kerättiin tietoa oppijoiden suhteesta osaamiinsa kieliin myös koteihin lähetetyllä kyselyllä. Lisäksi luokanopettajat, erityisopettajat ja oman äidinkielen opettajat antoivat oman arvionsa oppijoiden kielitaidosta. (mts, 75.) Lehtisen tutkimus perustelee maahanmuuttajien kielenoppimisen tutkimusta *laadullisesta* näkökulmasta sekä rohkaisee tarkastelemaan *kaikkia* maahanmuuttajataustaisen oppijan kieliä ja niiden roolia opiskelutilanteessa.

Kuten sanottua, maahanmuuttajataustaisia oppijoita on tutkittu Suomen kontekstissa vielä vähän vieraan kielen oppijoina, mutta aihepiiriä on kuitenkin tarkasteltu jo joissakin opinnäytetöissä. Seuraavaksi esitellään muutamia maahanmuuttajien englannin oppimiseen ja opettamiseen keskittyviä pro gradu -tutkielmia, jotka ovat osin yhteydessä tämän tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Marianne Hirvonen (2010) on tarkastellut maahanmuuttajaoppilaiden englannin oppimisessa motivaatiota heikentäviä tekijöitä. Tutkimuksessa selvitettiin sekä oppijoiden ulkoisia että sisäisiä englannin oppimismotivaation ne-

gatiivisesti vaikuttavia tekijöitä sekä tekijöitä, jotka auttoivat oppijoita selviytymään demotivaatiostaan. Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin puoli-strukturoiduilla haastatteluilla seitsemältä peruskoulun yhdeksäsluokkalaiselta maahanmuuttajaoppilaalta. Tuloksista kävi ilmi, että maahanmuuttajaoppilaiden ulkoiset demotivoivat tekijät jakautuivat neljään luokkaan: opettaja, oppimateriaali ja kurssisisällöt, oppimisympäristö ja usean kielen yhtäaikainen opiskelu. Sisäisesti demotivoivia tekijöitä oppijoilla olivat puolestaan epäonnistumisen kokeminen, menestyksen puute ja asenteet englannin kieltä kohtaan. Huolimatta motivaatiota heikentävistä tekijöistä oppijoilla oli kuitenkin myös keinoja, jotka mahdollistivat heidän motivoitumisensa englannin opiskeluun, kuten ymmärrys englannista maailman kielenä, positiivinen asennoituminen englannin kieleen sekä kouluopiskeluun yleisesti ja englannin kielen hyödyntäminen koulun ulkopuolella.

Toinen tutkimuksemme kannalta mielenkiintoinen pro gradu -tutkielma on Hanni Salon (2008) työ, jossa tutkittiin maahanmuuttajien monikielisyttä resurssina, eli sitä, miten he kokevat oman monikielisyytensä, millaisia kieliresursseja heillä on ja miten he niitä käyttävät. Tutkimuksessa haastateltiin kolmea maahanmuuttajataustaista nuorta aikuista, joiden monikielisyyden kokemisesta kerättiin tietoa lisäksi taustatietolomakkeilla ja omakuva-piirroksilla. Samaa metodia on käytetty myös Pietikäisen, Alasen, Dufvan, Kalajan, Leppäsen ja Pitkänen-Huhdan (2008) tutkimuksessa saamenkielisen koululaisen monikielisyydestä ja kieliresurssien hyödyntämisestä. Aineiston analyysissä hyödynnettiin nexusanalyysiä, jossa yhdistyy kriittinen diskurssianalyysi ja etnografinen lähestymistapa. Tuloksista käy ilmi, että tutkittavien kokemus omista kieliresursseistaan oli yhteydessä kielenkäyttötilanteisiin ja he kokivat omien kieliresurssiensa käytön suhteessa muiden tilanteessa olevien toimijoiden vaatimukseen ja suhtautumiseen. Lisäksi tutkittavien kieliresurssien käyttöön oli yhteydessä heidän kielenkäyttöhistoriansa, eli se miten he olivat aiemmin käyttäneet tiettyä kieliresurssiaan. Oman tutkimuksemme kannalta Salon työssä on mielenkiintoista *kieliresurssien käytön kontekstisidonnaisuus* sekä *oman monikielisyyden kokeminen*, joita tarkastelemme tutkimuksessamme englanti vierana kielenä -opetuksen kontekstissa.

Hanna Suutari (2010) on puolestaan tutkinut pro gradu -tutkielmassaan englannin opettajien käsityksiä monikulttuurisesta opetuksesta ja maahanmuuttajataustaisista oppijoista. Tutkimuksessa haettiin vastauksia siihen, miten opettajat ymmärtävät termin monikulttuurinen opetus, millaista on englannin opettaminen monikulttuurisessa luokkaympäristössä ja millaisia käsityksiä heillä on maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimusaineisto koostui kahdeksan yläkoulun englanninopettajan puolstrukturoiduista teemahaastatteluista. Tulokset osoittivat, etteivät opettajat olleet tietoisia monikulttuurisen opetuksen periaatteista eivätkä ottaneet maahanmuuttajaoppilaita opetuksessaan erityisesti huomioon verrattuna syntyperältään suomalaisiin oppilaisiin. Mielenkiintoista oli, etteivät opettajat nähneet suomen kielen käyttöä opetuksen kielenä ongelmallisena, vaikka he mainitsivat opetuksen suurimmiksi haasteiksi juuri *oppi-*

joiden puutteelliset suomen kielen taidot sekä rakenteiden opettamisen, joka on perinteisesti suomalaisessa englannin opetuksessa toteutettu suomeksi.

Vaikka maahanmuuttajien vieraan kielen oppimista onkin tarkasteltu edellä mainituissa opinnäytetöissä niin opettajan kuin oppijan näkökulmasta, on tutkimuksella tarvetta *yhdistää* nämä näkökulmat, jolloin saadaan aiempaa kokonaisvaltaisempi kuva maahanmuuttajataustaisen oppijan vieraan kielen opiskelutilanteesta ja siitä, miten oppija englannin opiskelun tässä tilanteessa kokee.

5 TUTKIMUKSEN KULKU

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen käytännön toteutusta ja sen tutkimusmenetelmällisiä lähtökohtia.

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää monikielisen maahanmuuttajataustaisen oppijan kokemuksia englannin opiskelusta suomalaisen peruskoulun alakoulussa. Oppijoiden kokemuksia tarkastellaan sekä affektiivisten tekijöiden osalta että siten, kuinka monikielisyys ilmenee englannin opiskelussa. Tutkimus kohdistuu formaaliin englannin opetukseen, johon sisältyvät kielen oppitunnit ja kotitehtävien tekeminen. Tutkimuksella halutaan tehdä näkyväksi monikielisen maahanmuuttajataustaisen oppijan kielitilannetta ja sen merkitystä vieraan kielen opiskelussa, jotta monikielisten oppijoiden vieraan kielen opetusta voidaan kehittää. Tutkimuksen päätutkimuskysymys on:

1. Millaisena monikieliset maahanmuuttajataustaiset oppijat kokevat englannin opiskelun suomalaisen peruskoulun alakoulussa?

Päätutkimuskysymystä kuvaavat tarkentavat tutkimuskysymykset:

- a. Kuinka oppijat kuvaavat englannin opiskeluaan affektiivisten tekijöiden osalta?
- b. Kuinka oppijan eri kielet ovat läsnä ja käytössä oppijan englannin opiskelussa?

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitetään:

2. Miten opettajat kuvailevat monikielisen oppijan luokassa vaikuttavan opetustyöhön?

Toista tutkimuskysymystä tarkentavat seuraavat alakysymykset:

- c. Miten opettajat ymmärtävät monikielisyyden merkityksen englannin opiskelussa?
- d. Mitä opettajat ajattelevat monikielisten englannin opiskelun tuen tarpeesta?
- e. Miten opettajat kehittäisivät englannin opetusta monikielisille oppijoille?

Oppijoiden ja opettajien näkökulmat kuvaavat monikielisten oppijoiden oppimistilannetta sen eri puolilta, jotta sitä voidaan ymmärtää monipuolisemmin. Kuten Aarnoskin (2010, 186) huomauttaa, lisää molempien osa-puolten kuuleminen myös tutkimusaineiston mielenkiintoisuutta, koska opettajan ja oppijoiden asemat ja roolit oppimistilanteessa tekevät kokemusmaailmoista erilaiset ja tutkimalla molempia voidaan ymmärtää tilannetta laajemmin. Opettajien kokemusten merkitys tutkimuksessa onkin *täydentää* kuvaa monikielisten oppijoiden englanninopiskelutilanteesta, koska he pystyvät tarjoamaan tietoa opetuksen järjestämisestä ja sen taustalla vallitsevista käsityksistä. Opettajalta saatu tieto asettaa oppijan kokemuksen kontekstiin, jossa englannin opiskelu tapahtuu. Oppijoiden kokemusten sitominen kontekstiin on olennaista, jotta tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella suhteessa oppijoiden monikielisyyden ymmärtämiseen englannin opiskelussa sekä opetuksen kehittämismahdollisuuksien pohtimiseen.

5.2 Laadullinen tapaustutkimus

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 137) mukaan hyvä perusohje tutkimusta suunniteltaessa on valita tutkimuksen lähestymistapa ja metodi niin, että kokee niiden parhaiten selkeyttävän tutkittavia ongelmia. Tietoa oppijoiden kokemuksista saadaankin mielestämme parhaiten kuulemalla niistä heidän kertomanaan, koska käsitämme tutkimukseen osallistuvat oppijat aktiivisina tutkittavan ilmiön asiantuntijoina. Tämä ihmis- ja tiedonkäsitys rajaa tutkimuksemme metodologisen lähestymistavan *laadulliseen tutkimukseen*, jossa ei pyritä testaamaan valmiita teorioita vaan käsitellään aineistoa sen ehdoilla (mts, 164). Laadullinen tutkimus ei ole arvovapaata, eikä siinä näin ollen voida saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, koska tutkija ja tieto ovat yhteydessä toisiinsa (mts, 161). Tulokset heijastavat siis myös tiettyä aikaa ja paikkaa ja ovat ehdollisia näille (mts, 161).

Edellä mainitut seikat on tärkeää huomioida tutkimuksessamme, koska selvitämme oppijoiden kokemuksia englannin opiskelusta heidän tämänhetkisessä kieli- ja elämäntilanteessaan. Tulosten perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä oppijoiden englannin opiskelusta tulevaisuudessa tai määritellä heitä kokemustensa perusteella tietynlaisiksi englanninoppijoiksi. Kokemukset on siis ymmärrettävä laajassa viitekehityksessä, koska tutkittava ilmiö ei ole luon-

teeltaan pysyvä (Aarnos 2010, 184). Lapsia tutkittaessa on myös sijoitettava kokemukset kasvukontekstiin peilaten sen merkitystä kokemusten erojen ja yhtäläisyyksien kannalta (mts, 184). Tutkimuksessamme niin opiskelutilanne kuin oppijoiden yksilölliset kieli- ja opiskeluhistoriat muodostavat tämän kontekstin, joiden valossa tutkimustuloksia pohditaan.

Tutkittaessa oppijoiden englanninoppimiskokemuksia on mielestämme tärkeää saada yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta tilanteesta. Valitsimme siksi tutkimusstrategiaksi *tapaustutkimuksen*, jolla saadaan syvälinen kuva yksittäisistä henkilöistä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Lisäksi tapaustutkimusta pidetään soveltuvana tutkimusstrategiana tutkittaessa lapsia, varsinkin aiheesta, jossa tutkittavat on valittava tutkimustehtävän kannalta sopiviksi informanteiksi (Aarnos 2010, 180–181), kuten tässä tutkimuksessa. Myös tutkimuksemme yleistettävyyden on ymmärrettävä edellä mainittujen seikkojen pohjalta, sillä kuten Eskola ja Suoranta (2008, 65) toteavat, tutkittavan ”tapauksen mahdollisimman monipuolinen erittely sisältää aineksia yleistettävyyteen”, joskaan ei tilastollisessa mielessä, jolloin tutkimustulokset pyrittäisiin siirtämään osaksi jotakin perusjoukkoa. Emme tämän tutkimuksen puitteissa pyrikään yleistämään oppijoiden kokemuksia koskemaan kaikkia suomalaisen peruskoulun maahanmuuttajataustaisia oppijoita. Yhdymme kuitenkin Aarnoksen (2010, 181) ajatukseen siitä, että hyvin valittu informantti voi kertoa tutkittavasta ilmiöstä myös muiden puolesta.

5.3 Tutkimusaineisto

Tapaustutkimuksessa kerätään yleensä aineistoa monella eri tutkimusmenetelmällä, jotta saadaan monipuolinen kuva tutkittavasta tapauksesta ja ilmiöstä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Tutkimuksessamme pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin *haastattelua*. Taustoittavina aineistonkeruumenetelminä käytimme lisäksi oppijoiden kotona täytettävää taustatietolomaketta ja suomi toisena kielenä -opettajan vapaamuotoista kielitaitoarviota oppijoiden suomenkielentaidosta. Opettajien taustoja kartoitettiin puolestaan haastatteluisissa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetuskokemuksen, koulutustaustan sekä mahdollisen ulkomailla oleskelukokemuksen osalta. *Oppijoiden taustatietolomakkeella* (Liite 1) kerättiin tietoa oppijan kielihistoriasta eli aiemmin opituista ja opiskelluista kielistä. Lisäksi lomakkeella tiedusteltiin, mitä kieltä tai kieliä oppijan kotona käytetään ja missä maissa oppija on ennen mahdollista Suomeen muuttoaan oleskellut. *Suomen kielen opettajan arviolla* (Liite 2) pyydettiin opettajaa antamaan arvio oppijoiden suomen kielen taidosta opetussuunnitelman perusteiden 2004 kielitaidon tasojen kuvausasteikon (OPH 2004a, 280) perusteella². Arviossa pyydettiin merkitsemään kuvausasteikon mukainen taitotaso oppijan suomen kielen kuullunymmärtämisen, luetunymmärtämisen, puhumisen ja kirjoittamisen taidoille sekä kuvailemaan oppijan suomenkielentai-

² Kielitaidon tasojen kuvausasteikosta esitetään tiivistetty versio tilan säästämiseksi liitteenä 3.

toa lyhyesti omin sanoin. Vastaavaa kielitaitoarvioita on aiemmin käyttänyt maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kaksikielisyyden tutkimuksessa myös Voipio-Huovinen (2007, 55). Taulukossa 2 esitetään tutkimuksemme aineisto osallistujien mukaan.

TAULUKKO 2. Tutkimusaineisto

Oppijat	Opettajat
Haastattelut	Haastattelut ja taustatiedot
Taustatietolomakkeet	
S2-opettajan arviot oppijoiden suomen kielen taidosta	

5.4 Teemahaastattelu

Koska tutkimus toteutettiin pienellä osallistujajoukolla tapaustutkimuksena aiheesta, jonka kohteena ovat oppijat ja josta on vielä vähän tietoa, on perusteltua käyttää tiedonkeruumenetelmänä haastattelua. Haastattelun valintaa metodina voidaan perustella myös sillä, että tässä tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella monikielisten oppijoiden kokemuksia vieraan kielen opiskelusta sijoittaen kokemukset laajempaan yhteyteen, eli nykypäivän monikielistyvään koulumaailmaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Myös kyselytutkimuksella voitaisiin saada tietoa oppijoiden kokemuksista, mutta rajasimme sen metodivalintamme ulkopuolelle, koska tutkimukseen osallistujat ovat lapsia ja tiedonkeruu toteutetaan heidän toisella kielellään. On siksi tärkeää toteuttaa aineistonkeruu joustavalla menetelmällä, jossa voidaan tarkentaa kysymyksiä ja varmistaa niiden ymmärrettävyys. Haastattelutilanne sallii lisäksi haastateltavien vastauksien tarkentamisen ja selventämisen, sekä haastateltavien havainnoinnin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Lisäksi tutkimuksen aihealue on käsitetasolla abstrakti lapsien ymmärrettäväksi, mikä olisi tehnyt lomakkeen täyttämistä tai täysin vapaasta keronnasta oppijoille liian työlästä. Siksi valitsimme haastattelumuodoksi *teemahaastattelun*, jolla tarkoitetaan lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väli-
muotoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 203). Teemahaastattelussa tutkimuskysymys on jaettu aihealueisiin eli teemoihin, jotka ovat kaikille osallistujille samat, mutta niiden järjestystä voi haastattelutilanteessa vaihdella eikä kysymysten sanamuoto ole tarkka (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Metodikirjallisuudessa esiintyy kuitenkin eriäviä käsityksiä teemahaastattelusta sen suhteen, onko haastattelukysymysten muoto etukäteen päätetty ja kysytäänkö kaikilta haastateltavilta samat kysymykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Tässä tutkimuksessa valitsimme strukturoidumman teemahaastattelun haastateltavien iän ja tutkimusaiheen laajuuden vuoksi. Avoimet teemat ilman

tarkentavia kysymyksiä olisivat saattaneet olla oppijoille liian haastavia vastata. Opettajien haastattelut puolestaan olivat avoimempia, koska he pystyvät aikuisina vapaampaan kerrontaan. Haastatteluteemat ja niitä tarkentavat kysymykset muodostettiin tutkimuskysymysten ja tutkimuksemme teoriataustan perusteella. Teemat käsiteltiin lähes samassa järjestyksessä kaikkien oppijoiden kanssa painottaen kuitenkin yksittäisten oppijoiden kohdalla heidän kokemustensa kannalta oleellisia tekijöitä pyytämällä heitä kertomaan lisää ja perustelemaan kokemuksiaan. Oppijoiden haastatteluja muokattiin tutkimuksen aikana kertaalleen ennen kolmannen koulun haastattelujen toteuttamista lisäämällä tarkentavia ja perustelua vaativia kysymyksiä sekä yhdistämällä joitakin toisteisia kysymyksiä, jotka huomattiin ensimmäisissä haastatteluissa tarpeettomiksi. Vaikka Eskolan ja Vastamäen (2010, 42) mukaan teemarungon muokkaus haastattelujen välillä ei ole täysin ongelmaton, koimme muokkauksen tarpeelliseksi, jotta lopuista haastatteluista saataisiin mahdollisimman toimivia.

Valittaessa haastattelumuotoa pohdimme myös ryhmä- ja yksilöhaastattelun soveltuvuutta tutkimukseemme. Ryhmähaastattelu saattaa auttaa pieniä lapsia rentoutumaan, sillä he voivat usein olla arkoja haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Ryhmähaastattelua käytetään myös usein tutkittaessa jonkin ryhmän yhteistä ja jaettua kokemusta. Tällaisissa haastattelutilanteissa on havainnottava haastateltavia kiinnittäen huomioita siihen, missä asioissa haastateltavien mielipiteet ovat yhteneviä ja missä he ilmaisevat rohkeasti oman eriävän kantansa. (Aarnos 2010, 176–177.) Päädyimme kuitenkin toteuttamaan haastattelut *yksilöhaastatteluina*, joissa korostuu haastateltavan oppijan henkilökohtainen tilanne ja hän voi kertoa kokemuksistaan omin sanoin. Samoin perusteiden myös opettajien haastattelut päätettiin toteuttaa yksilöhaastatteluina. Tällä tavalla aineisto kuvaa haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia rikkaammin kuin mitä ryhmähaastattelu mahdollistaisi. Lisäksi tutkimukseemme osallistuvat oppijat ovat jo alakoulun viimeisten luokkien oppilaita, joten ajattelimme heidän pystyvän kertomaan kokemuksistaan tutkijoille luontevasti myös yksilöhaastatteluissa.

5.5 Haastateltavien valinta

Laadullisessa tutkimusperinteessä osallistujat valitaan tarkoituksenmukaisesti ja harkinnanvaraisesti siten, että tutkittavilla on mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Tutkimuksemme haastateltavat valittiin kieli- ja maahanmuuttotaustansa perusteella kertomaan omista kokemuksistaan monikielisinä englanninoppijoina. Tutkittavien valintaan vaikutti kuitenkin myös saatavilla olo (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191), koska käytännön syistä tutkittavia valittaessa oli ensin lähestyttävä englannin opettajia, joilla oli opetusryhmissään maahanmuuttajataustaisia oppijoita. Opettajiin saatiin yhteys koulujen rehtoreiden kautta, joilta tiedusteltiin, onko kouluissa maahanmuuttajataustaisia oppijoita. Englanninopettajien kanssa sovittiin haastatteluiden aikatauluista ja oppijoiden tutkimuslupien (Liite 4)

ja taustatietolomakkeiden keräämisestä oppijoiden huoltajilta. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen saatiin kirjallisena myös koulujen rehtoreilta (Liite 5) ja haastatteluihin osallistuneilta opettajilta (Liite 6).

Tutkimukseen osallistujien valinta eteni siten, että tutkimukseen valittiin kolme alakoulun englannin opettajaa, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen ja joilla tutkimuksen aineistonkeruun ajankohtana oli opetuksessaan useita maahanmuuttajataustaisia oppijoita. Tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat koulutukseltaan ja työnkuvaltaan joko luokanopettajia tai aineenopettajia, joilla on useamman vuoden kokemus maahanmuuttajataustaisten oppijoiden englannin opetuksesta. Tutkittavat oppijat valikoituivat tutkimukseen osallistuvien opettajien 5. ja 6. luokan opetusryhmistä, jotta oppijoilla olisi ainakin kahden vuoden ajalta kokemusta englannin opiskelusta. Kriteereinä tutkimukseen osallistumiseen oppijoille oli myös *ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttajataustaisuus* ja *monikielisyys*, eli oppijoiden äidinkielen ja kotikielen tuli olla suomen sijaan tai sen ohella jokin muu kieli. Lisäksi oppijoilla tuli olla *riittävä suomen kielen taito*, jotta heitä pystyttiin haastattelemaan suomeksi.

Haastattelut toteutettiin kolmessa kahden keskisuuren kaupungin koulussa, joista jokaisessa haastateltiin yhtä opettajaa. Ensimmäisessä koulussa haastateltiin kahta oppilasta ja sekä toisessa että kolmannessa koulussa viittä. Yhteensä kahdentoista oppijan haastattelusta analysoitiin lopulta seitsemän. Ensimmäisen koulun oppilaiden haastatteluja käsittelemme testihaastatteluina, sillä toisen oppijan kotikieli oli ainoastaan suomi eikä hänen oma äidinkieliensä ollut enää käytössä, eikä hän näin ollen vastannut kohderyhmäämme. Toinen ensimmäisen koulun haastateltavista puolestaan oli hyvin vähäsanainen eikä osannut vastata lähes mihinkään kysymykseen. Myös toisen koulun oppilaiden haastatteluista jätimme käsittelemättä kolme haastattelua oppijoiden vähäsanaisuuden vuoksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 126) mukaan haastateltavien motivoituneisuus on tärkeää haastattelujen onnistumisen kannalta. Vähäsanaisien haastateltavien kohdalla olikin ilmeistä, että he eivät olleet kovin innostuneita kertomaan kokemuksistaan, vaikka olivat halunneet osallistua haastatteluun. Nuorten haastatteluissa vastaamishalukkuuteen saattaa olla yhteydessä se, etteivät he pidä henkilökohtaisten asioidensa utelusta varsinkaan koulua edustavan instituution taholta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 132). Analyysin ulkopuolelle jätetyissä haastatteluissa ei kuitenkaan ilmennyt aineistomme kannalta erityisen merkityksellisiä tai analysoiduista haastatteluista poikkeavia kokemuksia, joten niiden käyttämättä jättäminen ei vaikuta aineistomme edustavuuteen.

Toisen koulun kaksi haastattelua ovat mukana tutkimuksessa, koska oppijat kertoivat kokemuksistaan enemmän ja toivat uutta tietoa tutkimuksemme kolmanteen kouluun verrattuna. On kuitenkin huomioitava, että nämä kaksi haastattelua eivät ole yhtä monipuolisia kuin kolmannen koulun haastatteluaineisto, koska oppijat eivät ole vastanneet kaikkiin haastattelukysymyksiin ja heidän opettajansa arvioi oppijoiden suomen kielen taidon omin sanoin ilman Opetussuunnitelman taitotasojen kuvausasteikkoa. Aineiston monipuolisuuden ja ilmiön kokonaisvaltaisemman tarkastelun vuoksi olemme kuitenkin

käyttäneet tutkimuksessamme kahden tämän koulun oppijan haastatteluja siltä osin, kun se on ollut mahdollista. Taulukossa 3 havainnollistetaan oppijoiden haastattelujen määrät kouluittain sekä varsinaiseen tutkimusaineistoon sisällytetyt oppijoiden haastattelut. Taulukossa esitetään vain oppijoiden haastattelujen määrät, koska kaikki opettajien haastattelut (n=3) analysoitiin.

TAULUKKO 3. Oppijoiden haastatteluaineisto

Koulu	Oppijoiden haastattelut	Analysoidut oppijoiden haastattelut
Koulu 1	2	0
Koulu 2	5	2
Koulu 3	5	5
Yhteensä	12	7

5.6 Haastattelujen toteutus

On suositeltavaa, että osallistujat voivat tutustua tutkimuksen aiheeseen etukäteen, jotta he osaavat kertoa haastattelutilanteessa mahdollisimman paljon aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Emme tutkimuksessamme kuitenkaan nähneet tarkoituksenmukaiseksi esittää haastattelukysymyksiä haastateltaville ennen haastatteluja, koska oppilaat olisivat saattaneet kokea kirjalliset kysymykset kokeenomaisina, joihin haetaan oikeita vastauksia mielipiteiden ja kokemusten sijaan. Myös opettajien haastatteluissa halusimme saada tietoa siitä, millaisia kokemuksia heillä on omasta työstään sellaisena kuin se on. Opettajista kaksi koki, että he olisivat hyötynyt kysymyksiin tutustumisesta etukäteen, jotta olisivat voineet vastata kattavammin. Tiedossa olevat kysymykset olisivat kuitenkin saattaneet ohjata opettajia vastaamaan sen mukaisesti, mitä he ajattelevat opettajilta odotettavan. Näistä syistä tutkimukseen osallistujia ei erityisesti valmisteltu haastatteluja varten. Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuun 2012 vaihteessa. Opettajat ja oppijat haastateltiin kullakin koululla yhden päivän aikana opettajien aikataulut ja oppijoiden lukujärjestys huomioiden.

Oppijoiden haastattelukysymykset muotoiltiin siten, että ne ohjaisivat oppijoiden ajattelua omaan kokemukseensa englannin opiskelusta. Oppijoiden haastattelurungon (Liite 7) kysymykset muotoiltiin monikielisyyttä ja affektiivisiä tekijöitä koskevan taustateorian sekä tutkimuskysymystemme pohjalta teemoiksi 1) *käsitykset monikielisyydestä* ja 2) *kokemukset monikielisyydestä englannin opiskelussa* sekä oppijan kielitilanteeseen liittyviin teemoihin 3) *kokemukset äidinkielestä*, 4) *suomen kielestä* ja 5) *englannin kielestä ja sen opiskelusta englannin opiskelussa*. Viimeinen teema oppijoiden haastatteluissa oli 6) *kokemukset kouluoppimisesta*. Kun tutkimukseen osallistujat ovat lapsia, on haastattelussa otettava huomioon tiettyjä eettisiä tekijöitä. Haastatteluihin on saatava suostumus niin

oppilaalta itseltään kuin hänen vanhemmiltaan ja heille on annettava tiedote tutkimuksesta, johon lapsi osallistuu (Aarnos 2010, 172). Näin meneteltiin myös tässä tutkimuksessa. On myös otettava huomioon, kuinka haastattelu mahdollisesti vaikuttaa lapseen. Haastattelu ei saa häiritä lapsen elämää eikä aiheuttaa ahdistusta. (mts, 172.) Haastattelut toteutettiin tästä syystä oppijoiden koulupäivän aikana. Yksi haastatteluista jatkui tosin koulupäivän jälkeenkin, mutta haastateltava halusi tästä huolimatta osallistua tutkimukseen. Oppijoiden haastattelujen kestot vaihtelivat 42 minuutista 46 minuuttiin.

Aarnoksen (2010, 175) mukaan haastattelupaikaksi on hyvä valita turvallinen ja ajattelulle tilaa antava paikka. Valitsimme haastattelupaikaksi englanninluokan, koska se on haastateltaville oppijoille tuttu ympäristö, joka johdattaa ajatukset englannin opiskeluun. Yksi haastatteluista toteutettiin kuitenkin rehtorin työhuoneessa, koska englanninluokka oli varattu opetukselle. Aloitimme haastattelut käymällä yhteisesti läpi oppijoiden kotona täyttämät taustatietolomakkeet, jotka koskivat heidän kielitaitoaan ja kielihistoriaansa. Näin haastateltavia johdateltiin haastattelun aiheeseen ja osoitimme oppijoille olemamme kiinnostuneita heidän kokemuksistaan. Korostimme oppijoille myös, että haastattelussa halutaan tietoa juuri heidän kokemuksistaan eikä kysymyksiimme näin ollen ole oikeita tai vääriä vastauksia. Ennen varsinaista haastattelua selitimme oppijoille myös heidän kertomansa jäävän vain meidän tietoomme, etteivät he esiinny tutkimuksessamme omalla nimellään ja ettei heitä voida tunnistaa muistakaan tutkimuksessa esiintyvistä tiedoista. Koimme myös tärkeäksi korostaa, ettemme kerro haastatteluissa esiin tulleista asioista heidän opettajilleen, koska oppijat luultavasti kokivat myös haastattelijat tulevina opettajina. Tässä yhteydessä kerroimme oppijoille myös nauhoittavamme haastattelut vain omaa tutkimuskäyttöämme varten.

Haastattelun tukena käytimme oppijoiden englanninkirjoja helpottamaan vastaamista tietynlaisia opiskelutilanteita koskeviin kysymyksiin. Kahdessa haastattelussa ei kirjoja voitu kuitenkaan käyttää, koska niitä ei ollut saatavilla. Haastattelut sujuivat yhtä haastattelua lukuun ottamatta keskeytyksettä. Pavelin (nimi muutettu) haastattelu kuitenkin keskeytyi, koska koulun englannin opettaja täytyi aikataulullisista syistä haastatella tiettyä ajankohtana, jolloin Pavelin haastattelu oli jo ehditty aloittaa. Pavelin haastattelua jatkettiin myöhemmin kohdasta, johon haastattelu oli keskeytynyt. Keskeytyksestä johtuen Pavelin haastattelussa jäivät kysymättä monikielisyys-teemaan liittyvät kysymykset, joten hänen osaltaan nämä tiedot puuttuvat. Haastatteluiden aikana tarkkailimme oppijoiden jaksamista ja kerroimme väliaikatietoja siitä, missä vaiheessa haastattelua olemme menossa. Koimme tämän tärkeänä, koska tiedostimme haastattelujen laajuuden. Varsinaiseen analyysiin valitut haastattelut sujuivat hyvässä ilmapiirissä, eivätkä oppijat vaikuttaneet jännittyneiltä. He kertoivatkin rohkeasti kokemuksistaan ilman, että heitä tarvitsi erityisesti kannustaa vastaamaan kysymyksiin. Haastattelujen loppuksi kiitimme oppijoita pienellä muistolla.

Opettajien haastatteluissa haastattelurungon (Liite 8) teemat muodostuivat tutkimuskysymysten perusteella teemoiksi 1) *käsitys monikielisyydestä eng-*

lannin oppimisessa, 2) opetustyön kuvailu ja valintojen perustelu ja 3) monikielisten oppijoiden vieraan kielen opetuksen kehittäminen. Opettajien haastatteluilla haettiin taustoittavaa tietoa oppijoiden kokemuksille, joten opettajien haastatteluissa pitäydettiin melko tiukasti haastattelurungon teemoissa. Tällä tavoin korostettiin opettajien ammatillista näkemystä monikielisten oppijoiden englannin opetuksesta. Myös opettajien haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluina koulupäivän aikana. Lyhin niistä kesti 21 minuuttia ja pisin 36 minuuttia. Molemmat tutkijat olivat paikalla kaikissa tutkimuksen haastatteluissa. Toinen tutkija oli tällöin vuorollaan vastuussa kysymysten esittämisestä, samalla kun toinen tutkijoista esitti mahdollisia tarkentavia kysymyksiä ja tarkkaili yleisesti, että haastattelut etenivät rungon mukaisesti.

5.7 Aineiston analysointi

Haastatteluaineiston analyysi toteutettiin *laadullisena sisällönanalyysinä*. Nauhoituksista litteroitu aineisto teemoiteltiin pitkälti haastatteluteemojen mukaisesti, kuten on tyypillistä teemahaastatteluilla kerätyssä aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Haastattelun teemojen mukaisesti oppijoiden haastatteluista ryhmiteltiin ilmauksia sen mukaisesti, mitä oppijan kieltä kokemus koski. Kokemukset, jotka eivät koskeneet tiettyä kieltä teemoiteltiin monikielisyyttä koskeviin kokemuksiin tai jonkin oppimista kuvaavan affektiivisen tekijän teeman alle. Lisäksi haastatteluista huomioitiin haastatteluteemojen ulkopuolisia kokemuksia omiana teemanaan. Tätä alustavaa teemoittelua jatkettiin edelleen jakamalla ilmauksia kieliin liittyviin affektiivisia tekijöitä koskeviin alateemoihin. Näin nostettiin esiin tutkimusongelman kannalta mielenkiintoisia sitaatteja (Eskola 2010, 193). Teemoittelussa käytettiin ATLAS.ti -ohjelmaa. Tutkimuksemme aineiston analyysi on siis lähempänä *teoriaohjaavaa* kuin *aineistolähtöistä* sisällönanalyysyä, koska teoria toimii apuna analyysin tekemisessä ja aikaisemman tiedon merkitys on tunnistettavissa analyysissä, vaikka tutkimuksen tarkoitus ei ole teoriaa testaava (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Teemoittelu tehtiin suurimmaksi osaksi valmiiden teemojen mukaisesti ja jo haastattelukysymykset perustuivat aikaisempaan tietoon. Tosin analyysissä huomioitiin myös joitakin valmiiden teemojen ulkopuolisia kokemuksia, joita aikaisemman tiedon pohjalta ei ollut sisällytetty haastatteluteemoihin.

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä painottaa teemojen ja tutkimusongelman kannalta aineiston antoisimpia ja kiinnostavimpia kohtia (Eskola 2010, 193), joten analyysyä ohjasi oppijoiden monikielisestä kielitaidosta kertovat kokemukset. Osallistujien vähäisen määrän ja tutkimustehtävän laajuuden vuoksi haluttiin kuitenkin painottaa aineiston tasapuolista kuvaamista, joten emme aineiston analyysivaiheessa jättäneet pois yhdenkään kyseisestä teemasta kertoneen oppijan kokemuksia. Eskola (2010, 194) esittää, kuinka analyysi voi edetä teemoittelun pohjalta nostaen esille aineiston mielenkiintoisimpia piirteitä joko haastateltava tai teema kerrallaan. Tutkimuksemme analyysi eteni ensin teemoittain kuvaten monikielisyyden kannalta olennaisimpia kokemuksia,

mutta teemoja kuvatessa oppijoiden kokemusten samanlaisuudet ja erot muodostivat selkeitä kokonaisuuksia ja yhteyksiä myös eri teemojen välille. Lopullinen analyysi rakentuikin siten paitsi teemakohtaisesti myös oppijatyyppien kuvauksiin (ks. luku 7.1). Seuraavassa luvussa esiteltävien tutkimustulosten yhteyteen on nostettu myös sitaatteja aineistosta, joiden perusteella lukija voi tarkastella tutkijoiden tekemien tulkintojen pätevyyttä. Tuloksissa esiintyvien oppijoiden nimet on muutettu.

6 TULOKSET

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia oppijoiden englanninopiskelukokemuksista teemakohtaisesti. Luvun lopussa tarkastellaan opettajien näkökulmaa monikielisten oppijoiden englanninopetukseen.

6.1 Oppijoiden taustatiedot ja suomenkielentaito

Andrei on 13-vuotias ja syntynyt Suomessa. Andrein äidinkieli on venäjä, jota hän puhuu kotona vanhempiensa ja sisarustensa kanssa. Opettajan arvion mukaan suomen kieli on Andreille vaikeaa ja hän on tästä syystä aloittanut ongelmien taustojen selvittämisen. Opettajan arvion perusteella Andrein suomenkielentaito on tyydyttävää puhumisessa muiden kielitaidon osa-alueiden (kuullunymmärtäminen, luetunymmärtäminen ja kirjoittaminen) ollen heikompia. Andrein suomenkielentaito sijoittuisi Kielitaidon kuvausasteikolla (ks. liite 8) peruskielitaidon A-tasolle.

13-vuotias *Pavel* on muuttanut Suomeen 4,5 vuotta sitten. Hän on syntynyt Valko-Venäjällä ja asunut myös Venäjällä jonkin aikaa ennen Suomeen muuttoaan. Pavelin äidinkieli on alun perin ollut valkovenäjä, mutta nykyään hän osaa sitä enää muutamia sanoja ja kertoo unohtaneensa valko-venäjän kielen lähes kokonaan. Pavelin kotikieli on venäjä ja tästä johtuen käsittelemme venäjää Pavelin äidinkielenä. Asuessaan Valko-Venäjällä Pavel on opiskellut myös jonkin aikaa englantia. Opettajan arvion mukaan Pavelin suomenkielentaito on kehittynyt, vaikka esimerkiksi sanavarastossa on vielä ongelmia. Myös Pavel sijoittuisi suomenkielentaidoiltaan peruskielitaidon A-tasolle.

Almira on 13-vuotias ja syntynyt Suomessa. Hänen äidinkielsä on albania, jota hän puhuu kotona vanhempiensa kanssa. Sisarusten kanssa Almira kertoo puhuvansa enemmän suomea kuin albaniaa. Suomen kielen opettaja arvioi Almiran suomenkielentaidon yltävän kaikilla kielitaidon osa-alueilla vähintään Kielitaidon kuvausasteikon toimivan peruskielitaidon tasolle B1 kuul-

lunymmärtämisen ja puhumisen ollen vahvimpia osataitoja. Arviosta ilmenee, ettei suomen kieli tuota Almiralle juurikaan vaikeuksia kouluopiskelussa.

Ana on 12-vuotias ja syntynyt Suomessa. Ana puhuu äidinkielenään albaniaa, jota käyttää myös kotona vanhempiansa kanssa. Siskon kanssa Ana puhuu puolestaan suomea. S2-opettajan arviosta nähdään, että Anan suomenkielen taito on pitkälle kehittynyt, sillä hänen suomen kielitaitonsa on arvioitu olevan jo itsenäisen kielitaidon tasoa B2 kaikilla osa-alueilla.

Simon on 12-vuotias ja muuttanut Suomeen 7 vuotta sitten. Hän on syntynyt Tansaniassa, mutta asunut myös Burundissa. Simonin äidinkieli on kirundi, jota hän puhuu kotona äidin kanssa. Muiden perheenjäsenten kanssa Simon puhuu suomea. Hän on opiskellut englantia sekä Tansaniassa että Burundissa sekä swahilia Tansaniassa ennen muuttoaan Suomeen. Lisäksi Simon on opiskellut ranskaa koulussa Burundissa ja Tansaniassa ja kertoo harjoitteluvansa sitä yhä ajoittain isoisänsä kanssa. Opettaja arvioi Simonin suomenkielentaidon olevan toimivan peruskielitaidon alueella B1 kuullunymmärtämisessä ja puhumisessa, luetunymmärtämisen ja kirjoittamisen ollen vielä hieman tätä heikompia.

Hasan on 13-vuotias ja syntynyt Suomessa. Hänen äidinkielensä on albania, jota hän puhuu kotona vanhempiansa kanssa. Veljen kanssa Hasan puhuu suomea. Opettajan arvion mukaan Hasanin suomenkielentaito on vahva ja hänen kielitaitonsa ylittää kaikilla osa-alueilla jo toimivan itsenäisen kielitaidon tasolle B2.2.

Kardan on 13-vuotias ja syntynyt Iranissa. Kardanin äidinkieli ja kotikieli on kurdi. Hän on asunut myös Turkissa neljän vuoden ajan, josta muutti Suomeen 3 vuotta sitten. Hän on opiskellut Iranissa asuessaan persian kieltä sekä turkin kieltä asuessaan Turkissa. Opettajan arvion mukaan Kardanin suomenkielentaito on peruskielitaidon asteella A2 kaikilla kielitaidon osa-alueilla kuullunymmärtämisen ja puhumisen ollen vahvimmat osataidot. Opettajan arviossa kerrotaan Kardanin kompensoivan kielitaidon puutteitaan motivoituneisuudella oppia lisää. Kaikki tutkimuksessa haastatellut oppijat osallistuivat sekä oman äidinkielen opetukseen että suomi toisena kielenä -opetukseen.

6.2 Kokemukset englannin kielestä ja opiskelusta

Tässä osiossa vastataan tarkentavaan tutkimuskysymykseen 1 a. *Kuinka oppijat kuvaavat englannin opiskeluaan affektiivisten tekijöiden osalta?*

6.2.1 Motivoituneisuus ja asennoituminen englannin opiskeluun

Esittelemme aluksi oppijoiden asenteita koulunkäyntiä, englanninopettajaa ja englannin kieltä kohtaan, jotka taustoittavat koko englanninoppimisen kokemista. Nämä asenteet olivat oppijoilla pääosin positiivisia, joten tilannekohtaisen asenteiden ei voida ajatella ainakaan haittaavan heidän englanninopiskeluun.

Suurin osa oppijoista suhtautui *koulunkäyntiin* selkeän positiivisesti. Koulunkäynnin mukavuutta perusteltiin sillä, että oppiminen on mukavaa ja tärkeää ja siellä tapaa kavereita ja opettajia. Andrei ja Pavel suhtautuivat koulunkäyntiin neutraalisti. Andrei kertoi oppivansa koulussa, mutta totesi myös, että koulunkäynti on pakollista ja Pavel kertoi, ettei aina jaksaisi herätä kouluun aikaisin, vaikka hänelle onkin tärkeää saada hyviä arvosanoja. Kaikkien oppijoiden asennoituminen myös *englanninopettajaansa* oli positiivista. Yleisesti englanninopettajaa pidettiin hyvänä opettajana tai tämän kerrottiin opettavan hyvin. Asennoitumista opettajaan on kuitenkin vaikeaa tulkita, koska oppijat saattoivat kokea haastattelijatkin opettajina, jolloin he eivät välttämättä olisikaan ilmaisseet negatiivisia ajatuksia englanninopettajastaan.

Lähes kaikki oppijat suhtautuvat *englannin kieleen* positiivisesti. Kolmen oppijan kertomasta käy ilmi englannin kielen arvostus ja sen hyväksyminen sellaisena kuin se on. He pitävät myös itse englannin kielen käyttämisestä.

Mä tykkään tosi paljon englannista. No mä tykkään sillei sanoa sitä että et mä tykkään puhua englantia. Ja sit niitä sanoja on kans sillei kiva sanoa. Kun niitä pitää lausua tai siis sillei jännästi. (Almira)

Kun mä vaan tykkään enkun kielestä, niin sit on kiva kuunnella kun joku niiku puhuu ja sitte mä samal niinku ite mietin et jos en ymmärrä jotain niin sitte saa niinku uusia sanoja niinku. (Ana)

S: Se on hieno kieli... se on hyvä kuunnella ku jotkut puhuu sitä

H1: Joo mikä siin vois olla hienoo?

S: Siinä kun niiden murretta se on aika hyvä-- (Simon)

Kaksi oppijaa suhtautui englannin kieleen neutraalimmin. Kardan kertoi englannin kielen kuulostavan vaikealta ja oudolta. Pavelkin kuvasi englannin kieltä oudoksi verraten sitä venäjän kieleen.

Semmoset sanat, siel on niinku vähän kuulostaa venäjäks, mut ne esim joku sana englanniks son se kuulostaa niiku venäjks mut toisena sanan. (Pavel)

Englannin kieltä pidettiin kuitenkin myös yleisenä kielenä, jota kaikki puhuvat. Englannin kieli liitettiin siten sen käyttöön ja tärkeyteen.

Se on kaikki puhuu sitä, se (englanti) on tärkeä kieli. (Kardan)

Et se ois sellanen yleinen kieli. (Almira)

Nii et heti on sillai et englannin kieli, että ei tarvi olla mikään muu. (Almira)

Tilannekohtaisten asenteiden lisäksi kartoitettiin myös oppilaiden asennoitumista vieraiden kielten ja englannin opiskeluun. Oppilaat asennoituivat *vieraiden kielten opiskeluun* positiivisesti. Käsitteen vieras kieli ymmärtäminen oli kuitenkin oppijoille haastavaa, joten heitä ohjattiin haastattelutilanteessa ajattelemaan omia kokemuksiaan oman äidinkielen, suomen ja englannin opiskelusta. Andreilla ei kuitenkaan ollut mielipidettä kieltenopiskelusta ja Almira kertoi mielipiteensä vain englannin opiskelusta. Varsinaisesti kielten opiskelemisesta kertoi pitävänsä kaksi oppijaa.

H: Mitä mieltä olet vieraiden kielten opiskelusta?

No... no on se kivaa sillee koska oppii just... jossain maissa ei pakosti ees opiskella olenkaa... nii sit... mäe ainaki tykkään omasta puolesta opiskella uusia kieliä. (Hasan)

Joo, no emmää tiä mäe tykkään koska mun mielest on kivaa osata eriä kieliä sillei nii.
--Et aika siistii. (Ana)

Muutama oppija kertoi myös, että heidän mielestään on mukavaa osata kieliä, jolla Anakin edellä perusteli mielipidettään vieraiden kielten opiskelusta.

P: Emmie tiä. Se on vaan kivaa osata muitten kieliä. (Pavel)

A: No seki tuntuu hyvältä et tietää niiku neljä kieltä sit paljo parempaa [koska yläasteella pitää opiskella ruotsia]. (Andrei)

Kielten osaamista pidettiin myös hyvänä taitona, koska se mahdollistaa muiden ihmisen kanssa kommunikoinnin.

H1: Miltä [kieltenopiskelu] susta tuntuu?

S: Hyvältä

H1: Joo... mikä siin tuntuu hyvältä?

S: No että oppii uuen kieltä... ja sitte ku on moneet osaa sitä niin voi puhuu sen kaa.
(Simon)

H1: Joo mikä siin [kieltenopiskelussa] ois sun mielestä kivaa?

H: No... niillä voi esim pärjätä ja sitte... niinku... se on ihan kivaa niinku jos osaa esim jos jotkut toiset puhuu niin... (Hasan)

Oppijoiden yleinen asennoituminen englannin opiskeluun oli myönteistä ja oppilaat kuvailivat oppiainetta usein kivaksi. Albaniankieliset oppijat ilmaisivat erityistä kiinnostusta englannin opiskeluun. Hasan kertoi pitävänsä englannin harjoittelemisesta ja Analle englanti oli mieluisin oppiaine. Hän osoittikin vahvaa motivoituneisuutta englannin opiskeluun myös kertoessaan halunneensa opiskella englantia jo pienestä asti. Almira puolestaan suhtautui englannin opiskeluun koulussa melko neutraalisti verrattuna siihen, että hänen asennoitumisensa englannin kieleen oli hyvin positiivista.

No emmä tiä, sillei se englannin opiskelu aika kiva että. Ei se mitenkään tylsää oo eikä. Ihan normi. (Almira)

Oppijoiden motivoituneisuutta englannin opiskeluun kartoitettiin myös kysymällä oppijoilta englannin kielen ja sen opiskelun hyödyllisyydestä, opiskelun tärkeydestä heille itselleen ja heidän osallistumisestaan englannin tunnilla. Kaikki oppilaat kokivat englannin kielen ja sen opiskelun hyödylliseksi esimerkiksi matkustamisessa, erilaisissa asiointitilanteissa sekä aikuisena työelämässä. Oppijat perustelivat englannin osaamisen hyödyllisyyttä kielen kansainvälisyydellä ja yleisyydellä. Ana kertoi tarvitsevansa englantia jo tämänhetkisessä elämässään elokuvien kielen ymmärtämiseen ja Simon kertoi tarvitsevansa englantia jalkapalloleirillä Englannissa. Andrei kertoi tarvitsevansa englantia, jotta

voi kääntää englannin kieltä vanhemmilleen. Kuitenkin englannin kielestä koettiin olevan pääasiassa hyötyä vasta tulevaisuudessa aikuisena.

H1: Tarvitsetko jossakin tällä hetkellä englannin kieltä?

Emmä nytte mutta mä tiiän että mä vielä käytän sitä aikuisena sen takii kannattas jo harjotella nyttinkin. (Simon)

Ei viel mutta tulevaisuessa. (Kardan)

Et silleen et vaikka englantii niin voi tarvii niinku tulevaisuudes, niin se on hyvä et me opiskellaan täällä koulussa sitä. (Ana)

Kielen hyödylliseksi kokeminen esiintyi myös oppijoiden mielipiteissä englannin opiskelun tärkeydestä, sillä viisi oppijaa seitsemästä koki englannin opiskelun tärkeäksi itselleen. Ainoastaan Ana ei osannut vastata kysymykseen ja Pavel piti suomen opiskelua itselleen tärkeämpänä tällä hetkellä. Pavel koki myös olonsa englannin tunneilla vaikeaksi ymmärtämisvaikeuksien vuoksi (ks. luku 6.2.3).

H2: Onks se sulle itselle tärkeätä opiskella englantia?

P: No ei nyt hirveen tärkeä miul oo että nyt tärkeempi suomee. (Pavel)

Oppijoiden kokemuksissa osallistumisesta englannin opiskeluun ei esiintynyt erityisesti motivaatioon tai asenteisiin liittyviä tekijöitä. Kaikki kertoivat osallistuvansa englannin tunneilla ainakin jotenkin ja tekevänsä läksyt aina osatesaan. Kolmen oppijan kertomasta käy kuitenkin ilmi opiskeluun osallistuminen ilmentäen motivoituneisuutta englannin opiskeluun.

No enkun tunnillaki viittaaan mutta no ehkä sieltä eniten, eniten mut jotkut myös viittaa yhtä paljon. (Hasan)

--et kotonaki aina ku tulee läksyi niin mä kummiskin, vaikka ei tuu niinku lukuläksytä niin mä luen kotona koska sen on mielest niinku et opiskelee sen kappaleen asiat paljon helpommin. (Ana)

No mää tota en sillei puhu kaverin kanssa että mää katon mitä opettaja sanoo et tota mää keskityn kyllä että.--Tai sit et jos joku puhuu mulle nii mää oon sillei et joo puhutaan kohta että mää katon nytte. (Almira)

Lisäksi samat oppijat kokivat opiskeluryhmässä olevan kahdenlaisia oppilaita, englannista kiinnostuneita ja kiinnostumattomia. He kertoivat itse olevansa kiinnostuneita englannin opiskelusta ja kuuluvansa ystäväpiiriin, jossa kaikki olivat motivoituneita englannin opiskeluun. Ilmeisesti nämä motivoituneet oppijat olivat albaniankielisiä. He kertoivat myös haluavansa keskittyä opiskeluun ja ilmaisivat negatiivista suhtautumista siihen, että oppitunneilla joutuu odottamaan niitä, jotka eivät halua osallistua. He korostivatkin omaa haluaan osallistua ja opiskella englantia kieltä osaavien ja opiskelusta kiinnostuneiden kanssa.

H: -- mun kaverit niinku mä oon tottunu niitten kaa niin... me kaikki neljä niinku yritetään aina opiskella niinku... mut sit taas on joitain niin jotka ei ees niinku välitä -- on jotkut niinku jotka ei niinku jaksaa harjotella... ja jotkut taas on niinku että jotka jaksaa...

H2: Joo... miltä se sit tuntuu?

H: No... on se, oon mää sillee tyytyväinen nii, niihin jotka niinku jaksaa mut sit ku taas jotkut toiset jotka ei jaksaa tehdä niin sit niitä pitää oottaa niinku sillee että ne ei halua vastata niin ope pakottaa ne sit pitää oottaa niin se on aika ärsyttävää (Hasan).

Opiskeluryhmä vaikutti muillakin oppijoilla siihen, miten englannin opiskelu koettiin. Kardan kertoi parityöskentelyn ongelmallisuudesta, jos hän haluaa keskittyä tehtävään ja toinen ei. Opiskeluryhmän positiivisina piirteinä mainittiin työrauha ja luokkakavereiden hyvä englanninosaaminen.

S: Tai on kivaa ja... rauhallinen... ei niin paljon oppilaita. Meidän luokasta ainakaan niin ei oo paljon... pälinää... meil on ainaki jotain 12 tai 11.--

H2: Onks sulla muuta siitä ryhmästä sanottavaa ku että on rauhallista ja?

S: Aika monet osaa aika hyvin englantia ainaki...

H2: Joo miltäs se tuntuu?

S: No hyvältä (Simon)

Yhteenvetona voidaan todeta, että oppijoiden asennoituminen englanninopiskeluun oli positiivista ja englannin opiskelusta koettiin olevan hyötyä. Oppijoista Ana, Almira ja Hasan toivat eniten esille motivoituneisuuttaan englannin opiskeluun, mutta muillakin oppijoilla positiivinen asennoituminen englannin opiskelua kohtaan oli selkeää. Oppijoiden kertomasta kävi kuitenkin ilmi, että oppijoiden henkilökohtainen tärkeysjärjestys kieltenoppimisessa voi vaikuttaa englanninopiskeluun asennoitumiseen kuten Pavelilla, joka piti suomen kielen oppimista tällä hetkellä itselleen englannin opiskelua tärkeämpänä.

6.2.2 Kielijännitys kuriin strategioilla

Kaikki oppijat jännittivät jotakin englannin kieleen liittyvää toimintoa oppitunnilla, mutta kenelläkään kielijännitys ei kuitenkaan ilmennyt opiskelua merkittävästi haittaavana tekijänä. Oppijoille englannin opiskelussa jännitystä aiheuttavat tekijät vastaavat aikaisempaa kielijännitystutkimusta ja heidän kokemuksissaan esiintyikin jännitystä seuraavista syistä:

Virheiden tekemisen pelko (kaikilla paitsi Analla, jolla jännitystä esiintyi tästä syystä vain kotona puhuessaan joskus isän kanssa englantia)

H2: Joo. Okei no entäs sitte englannin kielen kirjottaminen? Miltä se susta tuntuu?

P: No...

H1: Tai jännitätkö siinä tilanteessa koskaan?

P: Joo.-- Ku jos kirjoitan väärin. (Pavel)

H2: Tuntuuks koskaan kun sä kuuntelet englantia et jännittä?

K: Joo paljon.-- Esim jos opettaja puhuu tai kokeissa.-- Se on ehkä ehkä se on väärin tai sillei. (Kardan)

Koejännitys (kaikilla paitsi Andreilla ja Pavelilla)

H: Jännittääkö sinua, kun kuuntelet englannin kieltä tunnilla?

H: Ei ehkä koe voi jännittää välillä mutta ei mitenkään, ei mitenkään niinku oppitunnilla. (Hasan)

A: No joo, sillei että esim vaikka kokeessa just ku oli ensimmäinen koekuuntelutehtävä ni silloin jännitti, en tiä miks, aika paljon niis just sen takii varmaan ku sillei mä olin aika paniikissa en tiä miks, mutta just sen takii se meni niinku aika huonosti sillei just se kuuntelutehtävä. (Ana)

Kielteisen arvostelun pelko (vain Andreilla ja Simonilla)

A: No, kyl seki vähän jännittää. Että kaveri istuu vieres ja se sanoo kirjoitit huonosti, sit vähä jännittää. Sit mie pyyhin sen sit kirjoitan uudestaan oikein. (Andrei)

H1: Puhuessaa joo... mistä se vois johtua että silloin vähän jännittää?

S: Ku on muut kuuntelemassa niin silloin vaikee... (Simon)

Lisäksi oppijoiden kokemuksissa tuli ilmi *osaamattomuus* tai *kyvyttömyys osoittaa osaamistaan* jännitystä aiheuttavana tekijänä.

H2: Hmm. Jännittääks koskaan lukeminen?

K: Vähän.

H2: Minkä vuoks?

K: Esim jotku sanat on vaikeita ja en mä ymmärrä. Sen takii. (Kardan)

H2: Jännittääks koskaan puhua englanniksi?

P: Joo.

H2: Minkä takia sua jännittää?

P: Kun ei osaa vielä hyvin. (Pavel)

H1: Osaisitsä sanoo, et mikä sua siinä jännittää siinä kuuntelemisessa?

A: No, emmä tiä, jos vaikka jos mää kuulen jonku sanan et mää tiän sen mutta just silloin ei tuu mieleen ni sit mä niinkun mua jännittää niin paljon just sen takii. Mä se...pitää tulla mieleen mut sit ei vaan tuu mieleen. (Ana)

Vaikka jännitystä esiintyi, kaikki oppijat pystyivät toimimaan siitä huolimatta. Oppijoiden jännityskokemuksissa olennaisinta ovatkin oppijoiden keinot selviytyä jännityksensä kanssa eli *kielijännitysstrategiat*. Oppimista edistäviä strategioita olivat opettajalta kysyminen, kääntäminen, toimiminen jännityksestä huolimatta sekä vastauksen miettiminen valmiiksi ennen puhumista. Ainoastaan Pavel ei maininnut strategian käyttämisestä jännittäessään englannin kielen vuoksi, vaikka mainitsi strategian käyttämisestä suomen kielen ymmärtämisvaikeuksien yhteydessä (ks. luku 6.4.1).

H: Miten toimit, jos sinua jännittää?

A: No mie sanon sen uuestaan. Luen sen hy- sen sanan uuestaan. (Andrei)

K: Sitten pitää vaan jotenkin...puhua. (Kardan)

S: Joo joskus ku ne ne kysyy jossakin kappaleessa on jotain vaikeeta niin mä en joskus ymmärrä niin mä yritän täältä takaa kattoo että mitä se tarkoittais sitten voin sanoa. (Simon)

A: No yleensä mä oon sillei vaikka just niissä kokeissa niin mä oon sillei et mietin et se on vaan ihan tavallinen joku tehtävä et sitte sit ei enää jännitä paljoo. (Ana)

Hasan ja Almira mainitsivat myös jännityksen piilottamisen selviytymisstrategianaan, mutta tämä ei ollut kuitenkaan heidän ainoa strategiansa eikä jännitys estänyt heidän toimimistaan. Olennaista on huomioida myös, että niin oppijat, joilla on vahva englannin kieliminä kuin oppijat, jotka suhtautuivat kriittisemmin omaan englanninosaamiseensa, kokivat jännitystä.

6.2.3 Luottavaisuus oppimiseen strategiana ja osana kieliminää

Oppijoiden käsitykset omasta englanninosaamisestaan vaihtelivat hyvän osaamisen ja melko vaatimattoman osaamisen välillä. Selkeästi positiivinen ajatus englanninosaamisestaan oli Analla ja Hasanilla ja negatiivinen puolestaan Pavelilla. Muut oppijat asettuivat näiden ääripäiden väliin. Seuraavat lainaukset kuvaavat oppijoiden *tiedostettua kieliminää*.

H: Kuinka hyvin osaat mielestäsi englantia?

A: No aika hyvin mun mielestä. (Ana)

H: Ehkä... kyllä mä sillee aika hyvin ja jos katotaan koko luokasta niin siellä... ehkä par-, paremmassa päässä mä oon... (Hasan)

A: No semmoi huo- no normaalisti. (Andrei)

K: Hmm...esim mä pärjään englantilaisten kanssa mutta esim jos joku tulee joku sana jos esimer en mä ymmärrä. (Kardan)

S: No jos se täällä on se ylhäällä paras [näyttää käsillään välin] niinku että hyvä olis niin ja tää ois keskiväli niin mä oon vähän tässä lähellä keskiväliä et se on niinku mulle ihan (Simon)

Aa: En ihan hyvin mutta..ihaan..sil sillei että niin en mä osaa sanoo, mut en sillei ihan hyvi. (Almira)

P: No jotai kolkyt prosenttii vähä niinku kolmekakskyt. --Vähä huonosti. (Pavel)

Oppilaiden joukossa oli sekä tämänhetkiseen englanninkielen taitoonsa tyytyväisiä että tyytymättömiä oppilaita. Vastausten jakautuminen vastasi oppijoiden käsitystä omasta englanninosaamisestaan, sillä oppilaat, jotka pitivät osaamisestaan hyvänä, normaalina tai riittävänä englantilaisten kanssa pärjäämiseen olivat tyytyväisiä omaan osaamiseensa. Vaatimattomammin osaamiseensa suhtautuvat Almira, Simon ja Pavel olivat myös tyytymättömämpiä osaamiseensa.

Oppijoiden kertomasta ei kuitenkaan käynyt ilmi, että heillä olisi ollut merkittäviä vaikeuksia ymmärtää englannin kieltä. Oppijoiden kokemuksiin vaikeuksista englannin kielessä liittyikin ajatus vaikeuksien väliaikaisuudesta ja hallittavuudesta samoin kuin kielijännityksen kohdalla, eikä kukaan oppijoista kokenut englannin opiskelua yleisesti vaikeaksi. Koska ymmärtämisvaikeuksi-

en koettiin johtuvan lähinnä vieraista sanoista, hyödynsivät oppijat *strategioita* kohdatessaan vaikeuksia.

H: Onko sinulla vaikeuksia ymmärtää englannin kieltä opettajan puhuessa/kirjojen teksteissä?

A: No jos on uus kappale niin joo...koska tulee niinkun paljon uusia sanoja, ja sitte sen takii. Mutta sitte ku on käyny se sanat läpi niin sitte se on helpompaa. (Ana)

S: Ei ku se [opettaja] suomentaa joskus sen suomeks. (Simon)

H: --Siis muuten mä ymmärrän koska mä ymmärrän puolet sanoista niin sit mä jotenki ymmärrän myös lopusta koska niinku mä ymmärrän sen juonen sitte... (Hasan)

A: No joskus, no joskus niiku tuntuu oudolta, ku sie luet niiku on jotkut sanat vaikeita, nii opettaja kyl auttaa. (Andrei)

Oppijat suhtautuivatkin yleisesti englannin opiskeluun luottavaisesti.

H2: Joo. Okei. Miltäs sit tuntuu jos ei ymmärrä?

K: Ymmärrä sitten pitää oppia se sana. (Kardan)

-- jos vaan yrittää niin kyllä silloin kaikkea osaa. (Simon)

Kahdella oppijalla tämä ilmeni myös jännitystä tai vaikeaa oloa tunnilla ehkäisevänä tekijänä.

H1. Et sua ei se puhuminen jännitä?

Aa: Ei.

H1. Joo

Aa: Vaikka se menee väärin niin kyl se sitte toisella kerralla sit osaa sen. (Almira)

H2: Entäs miltä susta tuntuu siellä englannin tunnilla ihan yleisesti? Minkälainen olo siellä on?

P: Vähä vaikee.--Ku en ymmärrä vielä hyvin...--Mist opettaja puhuu.

H2: Joo. Osaaksä vielä kuvailla sitä tunnetta enemmän?

P: En.

H1: Onks sulla aina enkun tunnilla samanlainen olo?

P: Ei aina.

H1. Ei oo aina joo.

P: Opin koko ajan. (Pavel)

Hasan, Ana, Almira ja Simon kertoivat myös yleisesti tavoista, joilla he opiskelivat englantia. Oppijat olivatkin tietoisia tavoista, joilla oppivat englantia. He mainitsivat oppimisstrategioinaan englannin lukemisen ja puhumisen, opettajalta kysymisen ja sanojen ylös kirjoittamisen sekä huolellisen opiskelun.

Kaikki oppijat halusivat myös kehittyä englanninosaamisessaan, mikä ilmentää heidän vahvaa *tavoitekieliminäänsä*. Kuuden oppijan tavoitteet liittyivät heidän kielitaitonsa kehittymiseen tiettyjä tarpeita varten, joita olivat sujuvuuden lisääntyminen, opiskelu ja harrastukset.

H: Kuinka hyvin haluaisit osata englantia?

-- että mä ymmärtäisin sitä sujuvasti vaikka ois joku vaikeeki kysymys niin et mä ymmärtäisin senkin... tai että mä voisin esim opiskellaki [englanniksi]. (Hasan)

--sillei iha hyvi että joku sanoo mulle jotain mä vastaan sillei heti enkä mä jää sillei miettii et mitä mä sanon tai jotain. (Almira)

No mie tai niiku yliopistoon kyl sitä tarvitaan niiku yläkouluille et sie ymmärsit sitä. Ei muuta. (Andrei)

Joo että ku mä lähen kesällä mä meen tai kesän jälkeen mä meen Englantii pelaan jalkapalloo kaheks viikoks niin mä yritän siihen asti osata jotain hyvää englantia. (Simon)

Kahden oppijan englanninoppimistavoitteet liittyivät sen sijaan käsitykseen nattiivien kaltaisesta kielenosaamisesta, jossa on mahdollista saavuttaa täydellinen osaamisen taso.

K: Aa...sama ku englantilaiset oppilaat osaa sitä. (Kardan)

P: Täydellisesti. (Pavel)

Kardan perusteli kielenoppimisen korkeaa tavoitettaan sillä, että englantia tarvitaan, jos aikoo työskennellä ulkomailla. Hän mainitsi myös aiemmin englannin kielen tärkeydestä, mikä saattaa ollakin yhteydessä hänen englanninoppimisen tavoitteeseensa. Pavelilta syitä pyrkiä täydelliseen kielitaitoon ei tarkennettu.

Kahdessa edellisessä luvussa esiteltyjen kielijännitykseen ja kieliminään liittyvissä tuloksissa huomataan, että oppijoilla oli englannin opiskelussa monipuolisia strategioita liittyen englannin opiskeluun sekä kielijännityksen ja ymmärtämisvaikeuksien kanssa selviämiseen. Strategioihin voidaan rinnastaa myös luottamus omaan oppimiseen, joka voidaan ymmärtää myös osana *kielellistä itsearvostusta* (ks. luku 2.3.3). Strategioiden hyödyntäminen englannin opiskelussa onkin merkittävä havainto oppijoiden kokemuksissa ja sen on myös aikaisemmassa tutkimuksessa todettu olevan yksi monikielisyyden hyödyistä kielenoppimisessa (ks. luku 4.5: O’Laoire 2001).

6.3 Kokemukset äidinkielestä englannin opiskelussa

Seuraavaksi tarkastellaan oppijoiden kokemuksia äidinkielenä roolista englannin opiskelussa tarkentavan tutkimuskysymyksen 1 b. avulla: *Kuinka oppijan eri kielet ovat läsnä ja käytössä oppijan englannin opiskelussa?*

6.3.1 Äidinkielen kieliminä

Kaikilla oppijoilla on melko positiivinen kieliminä omassa äidinkielessään ja kaikki oppijat kertoivat osaavansa niin puhua, lukea kuin kirjoittaa omaa äidinkieltään. Albaniankieliset Ana, Almira ja Hasan suhtautuivat muita oppijoita kriittisemmin oman äidinkielen osaamiseensa.

H: Kuinka hyvin osaat omaa äidinkieltäsi?
 Se on mun äidinkieli, mä osaan hyvin. (Kardan)
 Hmm...no mie puhun jo viis kuus vuotta venäjää ja mie osaan tarpeeks, sen mie voin sanoa. (Pavel)
 Paljon. (Simon)
 No osaan mie tosin hyvin venäjää. Luen hyvin, teen tehtäviä hyvin ja muuta. (Andrei)

Hmm...no aika hyvin silleen mut kyl mä tiän et vielä vähän paremmin vois osata. (Ana)
 No en kyl iha hy- tosi hyvin, ihan suht sellan, mut mun mielestä mä osaan kyllä albaniaa enemmän kun englantia, mutta ihan hyvin, että ei oo mikään täydellinen albania että. (Almira)
 No... kyl mä oon sillee aika hyvin osaan koska... jos meillä, mä en oo niinku asunu ikinä siellä... sitte mä en oo saanu mitenkään niinku kunnan opetusta paitsi nytte ku meillä oli on tää niin kyllä mä sillee aika hyvin osaan mutta... mutta on myös paljon sanoja, joita en ymmärrä. (Hasan)

Ana, Almira, Hasan ja Simon kokivatkin suomen kielen vahvemaksi kielekseen ja Simon kertoi unohtavansa äidinkieltään.

Kun suomi on mulle vähän helpompi kun mun oma kieli ku mä oon nytte ollu kauemmin Suomessa niin mul on vähän menny se unohtu oma kieli. (Simon)

Kaikki oppijat osoittivat positiivista suhtautumista äidinkieliinsä ja halusivat oppia niitä, mutta äidinkielellä ei ollut useimpien oppijoiden kohdalla suurta tiedostettua merkitystä englannin opiskelussa.

6.3.2 Äidinkieli on läsnä englannin opiskelussa

Oma äidinkieli oli kuitenkin jollakin tavalla läsnä englannin opiskelussa jokaisella oppijalla. Kaksi oppijaa kirjoitti äidinkielellään kohdatessaan ongelmia. Heistä Pavel kertoi saavansa kirjoittaa kokeissa venäjäksi, mutta jäi kuitenkin epäselväksi oliko kyse nimenomaan englannin kokeista.

Nii joskus niinku kirjoitan venäjäksi, eka mie opetan niitä enkuks, sit mie niinku opetan niitä suomeks niinku tajuisin paljo paremmin sit jos venäjäksi niinku kirjoitan niitä. --
 No, jos tulee joku ongelma, semmoi, sit mie kirjoitan. (Andrei)

No esim jos niiku en osaa jotai kirjoittaa suomee tai englantia sit mie kirjoitan venäjää. (Pavel)

Hasan, Simon, Ana, Pavel ja Kardan kertoivat ajattelevansa joskus omalla äidinkielellään englantia opiskellessaan.

Esim jos mä tykkään jostain näistä kuvista niin mä ajattelen sitä joko omalla kielellä tai suomeks. (Hasan)

A: kun mä luen sen sanan niin se niinku tulee mieleen heti. Niiku albaniaks. (Ana)

H2: Entäs sitte kun sä opiskelet englantia niin puhuksä koskaan tota kurdin kieltä?

K: Joo, puhun.--

K: S, mielessä. (Kardan)

Näistä oppijoista Pavel ja Kardan käyttävät suomen lisäksi äidinkieltään *ymmärryksen kielenä* englannin opiskelussa, eli käänsivät niin englantia kuin suomea äidinkiellilleen. Myös Simon kertoi toimineensa aiemmin vastaavasti, mutta käyttävänsä nykyään vain suomea kääntämiseen.

H: Tässä on englanniks ja suomeks, näitä kappaleen sanoja niin, käännätkö sä tota mielessä näitä joilleki noille muille kielille, mitä sä osaat?

K: Kurdiksi, ehkä.

H1: Kurdiksi. Joo. Missä tilanteissa, milloin käännät kurdiksi?

K: Esim vai- vaikeissa sanoissa, vaikeis sanoissa.

Oppijat käyttävät omaa äidinkieltään englannin opiskelussa suomen ohella myös englanninkielisten sanojen vertailussa. Oppijoilta kysyttiin myös kieliopin vertailusta, mutta emme käsittele tuloksia siitä, koska oppijat ilmeisesti ymmärsivät kieliopin vertailun kääntämisenä. Hasan, Ana, Almira, Simon ja Pavel kertoivat vertaavansa englannin ja oman äidinkielen sanoja toisiinsa, koska sanoissa on yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi Hasan kertoi ymmärtävänsä englantia helpommin, koska oman äidinkielen sana tulee englannin sanasta mieleen.

No joo esim meijänki albania ja englantilla on monia samoja niinku kuulostaa samalta niin mä ymmärrän niitä paremmin... niitä sanoja koska mä niinku tulee mieleen, se on melkein samanlainen mutta sit mä aina ajattelen et se on meijän omalla kielellä niinku sama sit mulle tulee helpommin mieleen. (Hasan)

Äidinkielellä on oppijoille toisaalta myös sosiaalinen merkitys, koska se mahdollistaa muiden samankielisten kanssa kommunikoinnin. Oppijat, joilla on samankielisiä oppilaita opetusryhmässään, eli kaikki Simonia ja Kardania lukuun ottamatta, puhuivat äidinkieltään englannin tunneilla samankielisten oppijoiden kanssa. Omaa äidinkieltä käytettiin myös englannin opiskelusta keskustelemiseen.

H2: Hmm. Joo. Niin te puhutte tunnilla myös ihan niistä tehtävistä albaniaksi? Joo.

*Aa: Joo.

Aa: Tai sit suomeks. -- Miten meillä tuntuu paremmaks. -- Tai helpommaks.

-- mut kyllä me sillei paljon puhutaan tehtävistä albaniaks, jos se tuntuu vähä helpommalta ku suomeks. (Almira)

Simon, Almira, Kardan ja Ana kokivat luonnolliseksi sen, että englannin luokassa käytetään suomea heidän äidinkieliensä sijaan. Oppijat eivät siis kokeneet äidinkieltään välttämättömäksi englannin opiskelussa.

H1: Niin... miltä se tuntuu että... että sä et sitte oikein voi käyttää sitä kirundin kieltä?

S: Mulle ihan normaalia... se on ihan normaalia koska tää on koulu ja tää on Suomessa niin pitää harjotella enemmän suomea

Ei. No ei mikään kummallista, tai sillee että. Ku mä oon nyt op- tai sillei jo nyt jo op- pinu et missään ei lue sitä albaniaa et vaan siellä albanian kielen tunnilla, nii. (Almira)

H2: Miltäs se susta sit tuntuu? Sä et voi enkun open kanssa sanoo mitään kurdiks.

K: Ei miltään.

H2: Joo. Ei oo mitään ongelmaa siinä.

K: Koska mä ymmärrän suomen kieltä jo tai

Äidinkieli liitettiin kuitenkin hyvinolontunteeseen ja yhteenkuuluvuuteen, minkä vuoksi opettajan toivottiin osaavan oppijoiden äidinkieliä. Oppijat kokivat mukavaksi myös, jos opettaja osoitti tietämystä tai kiinnostusta heidän kulttuuristaan.

H1: Miks se ois susta kiva et se [ope] käyttäis teijän kaa albaniaa?

Aa: Noku emmä tiä tulis sellanen hyvä mieli tai sillei että se osaa kans sitä albanian kieltä että tota ni. (Almira)

H: No on se ihan kivaa ja se ymmärtää vähän mitä niinku mikä on mejän kulttuuri tai sillee

H2: Nii just... joo... käyttäakse koskaan sun kanssa sitä albanian kieltä?

H: No ei, ei se varmaan enää muistaiskaan niitä mutta...

H2: Joo... joo

H: Mut sillee esim se voi kysyy niinku jotain... jos sitä kiinnostaa esim se on, se on pari kertaa kysyny jotain mejän maasta niinku

H2: Mm miltäs se susta tuntuu?

H: No on se ihan kivaa. (Hasan)

6.3.3 Äidinkielen käytöllä on rajoituksia

Oppijat kertoivat kokemuksistaan äidinkieliensä käytön rajoitteista englannin opiskelussa. Andrei ja Kardan kokivat, ettei äidinkielellä ole käyttöä yleisesti koulussa. Andreilla äidinkieli oli ystävien ja perheen kanssa käytettävä kieli ja Kardan oli koulunsa ainut kurdinkielinen. Simonin mukaan äidinkielen ja englannin erilaisuus rajoittaa äidinkielen käyttämistä kirjoittamisessa ja sanojen vertailussa.

S: Mää kirjotan sen suomeks ja sitten englanniks myöskin.

H2: Mm... ei muita kieliä?

S: Ei koska mejän kielellä sitte voisinn mennä vähän sekasin siinä on eri noi a ja b ja c.

-- No... en mää yleensä koska mä... tääl on paljon sanat mitkä on jostain mitä mejän maassa ei oo esim niinku jääkiekko niin semmosta sanaa ei oo. (Simon)

Äidinkielen kokeminen vähän puhutuksi kieleksi oli Kardanilla perusteluna siihen, ettei sitä voi hyödyntää englannin opiskelussa.

H1: Onko sun mielestä siitä jotaki hyötyä että sä osaat jo neljä muuta kieltä kun sä opiskelet englantia? Onks siit ollu hyötyä sulle?

K: Ei paljon ollu.

H1: Ei paljon, joo. Osaisitsä kertoa, että miks ehkä ei oo ollu hyötyä?

K: Koska ei ne oo niin ei ei ei ei paljon puhu niitä kieltä mitä mä osaan. Vaan englantia ja vähän turkkia ollaan vähän puhuttu, puhuttu kieli. (Kardan)

Simon, Hasan, Almira ja Andrei sanoivat, ettei opettaja ymmärtäisi, jos he kirjoittaisivat läksyihin omalla äidinkielellään. Kukaan oppijoista ei kirjoittanut

omalla äidinkielellään läksyjä tehdessään. Almira kuitenkin ilmaisi halunsa kirjoittaa omalla äidinkielellään englannin opinnoissa.

Aa: Mut siis jos mä haluaisin ni, kyl mä kirjottaisin mutta mut sit mun pitäis selittää opelle et mitä siinä kirjoiti- tai mitä mä oon sanonu tai silei.

H2: Ooksä joskus tehny niin [kirjoittanut albaniaksi]?

Aa: En oo. Mut mä haluaisin kyllä mutta mä en tiä et miten se sitte...

H1: Mitä ope aattelis?

Aa: Nii, mitä mitä ope aattelee. (Almira)

Myös englannin tuntitilanne rajasi kahdella oppijalla jonkin verran oman äidinkielen käyttöä. Simon ja Almira kertoivat käyttävänsä äidinkieltään koulussa englanninluokan ulkopuolella. Almira tosin puhui omalla äidinkielellään toisten oppijoiden kanssa.

Nii. Mut siis jos mä kirjoitan jotain jos se ei oo mikään englannin tunti, niin se riippuu sillee, albaniaks suomeks tai englanniks. (Almira)

Oppijat kertoivat myös muiden asenteista heidän äidinkielen käyttöönsä kohtaan. Andrei kertoi muiden oppijoiden ilmaisseen tyytymättömyyttä venäjän käyttämiseen. Hän kertoi kuitenkin puhuvansa äidinkieltään tästä huolimatta.

A: No, joskus enku niiku enkun läksyitä olet sie tehnyt niit vai et, mie voin auttaa siut ja nii. Jos niiku jotkut jos myö ollaa niiku oppitunneilla niiku englannin nii jotkut sa-noo puhukaa nyt suomee et tää on suomi suomenmaa nii puhukaa suomee.

H2: Miltä se sit tuntuu kun ne sanoo tolleen?

A: No me vaan välitetään vaan me vaan aletaan vaan puhua venäjää kaikkee tää.

(Andrei)

Ana, Hasan, Andrei ja Pavel kertoivat myös, ettei englannin opettaja yleensä sallinut oman äidinkielen puhumista, koska muut oppijat eivät ymmärrä ja saattavat siksi kokea, että heistä puhutaan pahaa. Samoin kuin Andrei, Ana kertoi kiellosta huolimatta käyttävänsä kavereidensa kanssa äidinkieltään, koska he ovat tottuneet siihen ja haluavat käyttää sitä. Kaksi oppijaa ilmaisi negatiivista suhtautumista kieltoa kohtaan.

H2: Eli te saatte joskus käyttää sitä niin miltä se tuntuu kun sitä saa käyttää?

P: Kivaa. Ku voi keskustella kavereitten kaa.

H2: No onks se joskus kiellettyä?

P: On.

H2: Miltäs se tuntuu?

P: Ärsyttävää. (naurahtaa)

H1: Mikä siinä ärsyttää, jos ei saa puhua venäjää enkun tunnilla?

P: No ku esim jos haluu kysyä jotain kavereilta, et mitä ei osaa sanaa suomeks. (Pavel)

No jos ei saa koko päivään niin... kyllä se vähän harmittais mutta... jos on jotain juttua kerrottavana niin. (Hasan)

Äidinkieli koettiin myös oppijoiden omaksi kieleksi, jota Hasan, Ana ja Simon eivät halunneetkaan opettajan osaavan, koska kieltä käytettiin kavereiden kanssa omista vapaa-ajan asioista, salaisuuksista tai opettajasta puhumiseen.

No esim jos meillä on joku salainen juttu josta ei joku toinen esim luokkakaverit ei halua kuulla niin kyllä se auttaa siinä tilanteessa niin voi sanoo omalla kielellä... mut jos on vaikka esim mun luokassa on niinku kolme sam öö albania niinku oppilasta niin esimeksiks mä haluun selittää yhelle niin se jos muut ne kaks toiset kuulee niin silleenki se voi olla vähän haittaa jos mä haluun. (Hasan)

Kiva ku se ei ymmärrä jos mä puhun joskus jotai. (Simon)

Yhteenvetona oppijoiden äidinkielen merkityksestä englannin opiskelussa voidaan todeta, että äidinkieltä käyttävät ymmärtämisen kielenä vain oppijat, joiden suomenkielentaito on äidinkielen taitotasoa heikompi. Kaikilla oppijoilla äidinkieli on kuitenkin jollakin tavalla läsnä englannin opiskelussa, vaikka sillä ei ole keskeistä asemaa tässä tilanteessa. Äidinkieli on oppijoille identifioitumisen väline, sillä he käyttävät mielellään äidinkieltään keskenään kommunikointiin myös englantia opiskellessaan ja etenkin albaniankieliset kokivat äidinkielen ”omaksi kielekseen”. Tämä ilmenee myös siinä, että muiden ei haluttu osaavan heidän kieltään, vaikka äidinkielen huomiointi opettajan taholta koettiin positiivisena.

6.4 Kokemukset suomen kielestä englannin opiskelussa

Tarkentavaa tutkimuskysymystä 1. a *Kuinka oppijan eri kielet ovat läsnä ja käytössä oppijan englannin opiskelussa?* tarkastellaan seuraavaksi suomen kielen näkökulmasta.

6.4.1 Kieliminä suomen kielessä

Valtaosalla oppijoista oli positiivinen käsitys suomenkielentaidostaan. Andrein käsitys kielitaidostaan oli kuitenkin neutraali ja Pavelin puolestaan melko heikko.

H: Kuinka hyvin osaat mielestäsi suomen kieltä?

Aika hyvi, et paremmin, kun omaa äidinkieltä. Mun mielestä ainaki. (Ana)

No paljon. (Simon)

Noo osaan mää hyvin. (Almira)

No mä oon syntyny täällä ja sitte niinku... mä niinku oon harjotellu niinku koko ikäni suomee niin kyllä mä silleen hyvin osaan... että jos katotaan luokassa niin mä en oo niinku siellä huonoimmasta päästä ehkä äidinkielessä mutta voin olla ehkä hyvästäkin päästä. (Hasan)

Hmm...Kyl mä pärjään hyvin esim ei ongelmia. (Kardan)

No, kyl mie joteki niinku osaan semmoi öö suomen kieltä. Kyl mie tajuun sitä. Nii.
 Joskus on vaikea sanoa. (Andrei)
 No emmie mikään, emmie puhu ihan hyvin, pitää vielä os- oppia.--Ku emmie puhu
 superhyvin.-- Ihan huonosti. (Pavel)

Positiivisen suomen kieliminän oppijoista Ana ja Simon eivät kokeneet, että mi-
 kään olisi heille vaikeaa suomen kielessä. Muut kolme positiivisesti suomen
 kielen taitoonsa suhtautuvaa oppijaa mainitsivat joitakin vaikeuksia suomen
 kielessä. Näiden viiden oppijan kertomasta välittyi selkeästi positiivinen suh-
 tautuminen suomenkielentaitoonsa.

Andrei kertoi osaavansa suomen kieltä "jotenkin". Hänen käsityksensä
 suomenkielentaidostaan on yllättävän vaatimaton suhteessa siihen, että hän on
 syntynyt ja elänyt koko ikänsä Suomessa. Tähän ovat ilmeisesti yhteydessä kui-
 tenkin Andrein suomen kielen vaikeudet, joista myös opettaja mainitsi kielitai-
 toarviossa (ks. luku 6.1). Pavelilla usko omiin taitoihin suomen kielessä oli jou-
 kon heikoin. Pojat kertoivat, että heillä on ajoittain ymmärtämishvaikeuksia
 suomen kielessä, mutta eivät viitanneet tässä englannin opiskelutilanteisiin. Se-
 kä Andreilla että Pavelilla oli kuitenkin strategiana neuvon kysyminen joko ka-
 vereilta tai opettajalta silloin kun he eivät ymmärtäneet jotain suomeksi.

6.4.2 Suomen kieli jännittää joskus

Kielijännitys ei ollut yleinen tekijä oppijoiden kokemuksissa suomen kielen
 käytöstä englannin opiskelussa. Tämä saattaa johtua siitä, ettei suomen kielen
 käyttämiseen liity erityistä tunnetta, koska suomen käyttäminen on valtaosalle
 oppijoista hyvin luonnollista.

H2: Nii. Sitte ku sä puhut suomeks täällä enkun tunnilla ni miltäs sillon tuntuu?
 Aa: No ei mitenkään erikoista tai sillei, sillei sama mite muissaki tunneilla. (Almira)

H1: Opettaja puhuu suomee tai muut puhuu suomee niin miltä susta tuntuu?
 H: No se on...se on ihan normaali. Ihan ku joku äiti tai isä puhuis mulle albaniaks se
 on samanlaista. (Hasan)

Oppijoiden, jotka olivat joko syntyneet Suomessa tai kokivat suomen vahvim-
 maksi kielekseen, oli vaikeaa vastata kysymykseen siitä, miltä suomen kielen
 käyttäminen tuntuu englannin tunnilla. Suomen kielen käyttämiseen liittyvistä
 jännityskokemuksista mainitsivat kuitenkin Kardan ja Pavel, jotka ovat asuneet
 oppijoista vähiten aikaa Suomessa. Molemmat oppijat kertoivat kuitenkin ky-
 syvänsä apua opettajalta, jos alkaa jännittää.

H1:Jännittääkö sua koskaan se suomen kielen kirjottaminen täällä enkun tunnilla?
 K: Esim esim käsivirheissä tai jotain sellaista.
 H1. Että jos tulee virheitäkö?
 K: Joo. Käsivirhe. (Kardan)

H1. Joo. Voitas tosta jännittämisestä vielä me haluttas kysyy erityisesti, että jännit-
 tääks sua koskaan suomen lukeminen siellä englannin tunnilla--?
 P: Joskus.

H1: Joskus joo. Millaisissa tilanteissa vois tulla sellanen olo?

P: Hmm, ku en ymmärrä. (Pavel)

6.4.3 Suomen kieli auttaa ymmärtämään englantia

Suomen kieli toimii oppijoilla englannin opiskelussa kommunikoinnin kielenä varsinkin opettajan mutta myös luokkakavereiden kanssa. Opettajalle puhuttiin suomeksi silloin, kun kysyttiin jotakin, jokin oli vaikeaa tai ei osattu sanoa jotakin englanniksi.

No suomee kun on vaikeeta ja englantii, jos mie osaan niiku sanoja kaikkee, lauseita. (Pavel)

Ö..No englantii, niinku jos vaikka jongun, jos mää sanon jonkun tehtävän vastauksen ja sillei, nii engalnniks. Mut muuten jos mä kysyn jotain niin suomeks. (Ana)

Suomee tai välillä puhutaan myös englantia...esimerkiks pitää jos se kysyy jostain tehtävästä -- niin sit mä vastaan sille englanniks (Hasan)

Simon ja Almira korostivat kuitenkin englannin kielen käyttämistä opettajan kanssa puhuessa.

-- open kaa... en mää yleensä puhu suomee... noo joskus mää puhun ku on vaikee -- mut yleensä englantii. (Simon)

No mä puhun sille englantia -- mut silleen jos pitää suomentaa tai siis sillei niin sitte mä sillei suomennetaan mutta mää ainakin puhun englantia. Koska mä haluan oppia sitä että ei vaan suomeks vaan silleen englanniksi. (Almira)

Suomen kieli oli oppijoiden kokemuksissa selkeästi myös *ymmärryksen ja ajattelun kieli*. Kaikki oppijat käänsivätkin joko puhuttua tai kirjoitettua englannin kieltä englannin opiskelussa suomen kielelle. Tosin Pavel ja Kardan käänsivät englantia myös omille äidinkielilleen (ks. luku 6.3.2).

H2: Millä kielellä sää niitä käänät päässä?

S: Kun suomi on mulle vähän helpompi kun mun oma kieli ku mä oon nytte ollu kauemmin Suomessa niin mul on vähän menny se unohtu oma kieli niin kyllä mä ehkä suomeks. (Simon)

H2:--kun sä luet kirjan kappaletta, teil on siellä englanninkielisiä tekstejä niin käännäksä mielessäs sitä jollekin muulle kielelle?

A: No joo, kyl mie käännän sen suomenkieliseks.-- Että niinku mie tajuisin sen. (Andrei)

Kaksi oppijaa perusteli suomen käyttämistä ymmärryksen kielenä sillä, että sitä käytetään englannin opetuksessa. Suomi opetuksessa käytettävänä kielenä näyttäisikin ohjaavan oppijoita ajattelemaan suomen kielen kautta. Kardan kertoi myös, että käydessään koulua Turkissa oli hän käyttänyt ymmärtämiseen turkin kieltä (ks. myös luku 6.5.2).

Jotenki albania ei...niinku...no emmä osaa selittää mutta se suomi on mun mielestä paljon helpompi niinku mietii sitä asiaa. Ku esim vaikka tässäkin [osoittaa oppikirjaa] nii mei niinku käännetään nää suomeks ja sit albaniaks jotenki ei tuu heti mieleen ni suomeks jää mieleen. Niin varmaanki siks. (Ana)

H1: Osaisitsä kertoa, että miks [käännät englanninkielistä tekstiä suomeksi]?

K: Koska mää oon oppinu suomeksi sen. --

H2: Mitä sä tarkoitat että sä oot oppinu suomeks?

K: Sen...kaikki sanat on esim suomesta...emmä tiä.

H1: Joo.

K: Esimerkiks mä oon asunu Turkissa ja mä oon asun- käännän, kääntäny Turkiks. (Kardan)

Kaksi oppijaa vertaili englannin sanoja suomenkielisiin sanoihin. Muut vertasivat sanoja äidinkieleen tai muihin osaamiinsa kieliin.

H2: mietitkö koskaan miltä toi sana näyttää tai miltä se kuulostaa niin onks se samanlainen kun jossain muussa kielessä mitä sä osaat?

K: Joo, välillä.

H1: Joo, mitä mitä kieliä sä ajattelisit sillon?

H2: Missä kielissä?

K: Suomee. Tai kurdii.

Joo, suomeen, suomi. Kyllä vertaan. (Andrei)

Englannin opiskelussa ainoastaan Kardanilla ja Pavelilla oli vaikeuksia ymmärtää suomen kieltä: molemmilla opettajan puheessa ja Kardanilla myös lukiessa suomen kieltä. On kuitenkin tärkeää huomioida, että Kardan kertoi ongelmia olevan vain joskus ja Pavel puolestaan sanoi, että opettajan suomenkielisen puheen ymmärtäminen on vain vähän vaikeaa.

H1: No onko sulla vaikeuksia ymmärtää suomen kieltä kun opettaja puhuu täällä enkun tunnilla? Siis suomen kieltä.

K: Ei. Jossain tilanteissa ehkä.

H1. Joo. Millon se vois olla vaikeeta?

K: Esim joku sana esim en tiä englanniks enkä tiä suomeks, se on vähän ongelma. (Kardan)

Näin ollen he kertoivat kääntävänsä suomen kieltä englannin opiskelussa äidinkielilleen kohdatessaan vaikeuksia. Pavel kertoi kääntävänsä suomenkielisiä ohjeita sekä opettajan puhetta myös venäjäksi. Kardan kertoi ajattelevansa joskus kurdin kielellä, jos opettajan puheessa tulee vaikea sana, jota hän ei ymmärrä. Äidinkieli toimii heillä suomen lisäksi ymmärryksen kielenä kuten aiemmin esittelimme (ks. luku 6.3.2).

H: Entäs kun opettaja puhuu täällä tunnilla [suomea] niin mietitkö sä mielessäs että mitä se on se on esimerkiks kurdiksi? --

K: Joo, joskus.

H: Joskus. Joo. Millasissa, milloin mietit sitä?

K: S...Ku vieras sana tulee, tai. (Kardan)

Oppijoiden kokemukset suomen kielen merkityksestä englannin opiskelussa osoittivat, että suomen kieli on oppijoiden pääasiallinen ymmärryksen ja ajattelun kieli ja se koetaan luonnolliseksi opiskelun kieleksi. Suomen kieli koetaan luonnolliseksi etenkin silloin, kun kielessä on saavutettu hyvä kielitaito, eikä oppijalla ole enää tarvetta turvautua englannin opiskelussa äidinkieleensä ymmärryksen kielenä. Suomen kieli aiheutti kuitenkin jännitystuntemuksia englannin opiskelussa sellaisille oppijoille, jotka käyttivät ymmärryksen kielenään suomen lisäksi omaa äidinkieltään.

6.5 Kokemukset monikielisydestä englannin opiskelussa

Oppijoiden tulososion viimeisessä luvussa tarkastellaan kokoavasti oppijoiden kokemuksia tarkentavan tutkimuskysymyksen 1 b. *Kuinka oppijan eri kielet ovat läsnä ja käytössä oppijan englannin opiskelussa?* pohjalta.

6.5.1 Oppijoiden käsitykset monikielisydestä

Viisi seitsemästä oppijasta määritteli, mitä monikielisyys heidän mielestään tarkoittaa. Andrei ei osannut vastata tähän kysymykseen. Pavelilta kysymystä ei kysytty, koska haastattelutilanne keskeytyi ja kysymys jäi epähuomiossa kysymättä. Useiden kielten osaaminen oli oppijoiden yleisin määritelmä monikielisyydelle.

H: Mitä monikielisyys mielestäsi tarkoittaa?

Varmaan et osaa niinku monia kieliä. (Ana)

Että osaa paljon kieliä. (Simon)

No että ihminen osaa puhuu monta kieltä. (Hasan)

No et se puhuu monia kieliä. -- Ettei pelkästään sitä missä paikkakunnassa asuu tai mitä se on opetellu ensimmäisenä kielenä. (Almira)

Että hän osaa paljon kieliä. (Kardan)

Lisäksi yksi heistä määritteli monikielisyyttä tarkemmin.

H: No taitava

H2: Okei millä tavalla mitä...

H: Sillee et... no niinku et se...niinku... osaa puhua ja se ei oo mitään, se ei oo helppoa niinku oppia esim kol neljä kieltä tai jotain muistaa kaikkee. Esim ne voi sekottuu tai jotain. (Hasan)

Yksi oppijoista määritteli monikielisyyttä myös yhteisön näkökulmasta.

Tai jos se ihminen osaa paljon kieltä tai jos on paljon kieltä jos se... monikielinen että maailmassa on eri kieliä... se on noin. (Simon)

Kuitenkin ainoastaan kolme oppijaa koki olevansa itse monikielinen. He perustelivat omaa monikielisyyttään monen kielen osaamisella.

H: Miksi olet mielestäsi monikielinen?

No koska mä ymmärrän suomee hyvin, mä ymmärrän albaniaa ja mä ymmärrän myös englantia aika hyvin. (Hasan)
 Koska mä osaan viis kieltä. (Kardan)
 Koska ää..mää osaan muitaki kieliä ku albaniaa. (Almira)

Kaksi oppijaa epäröi vastatessaan ja he perustelivat vastaustaan osaamiensa kielten vähäisellä määrällä. Andrei ei pitänyt itseään monikielisenä ja hänen oli vaikea vastata kysymykseen omasta monikielisyydestä, koska hän ei ilmeisesti ymmärtänyt kysymystä eikä monikielisyyden käsitettä.

No emmä tiä (naurahtaa). Varmaa.-- No ei oo mitään syytä [miksi ei olisi monikielinen]. Mut kai varmaan siks että jotkut osaa niinku tosi paljon kieliä et niinku monia kieliä niin jotenki ite ei sit tunnu niin monikieliseltä. (Ana)

Vähäsen. -- Koska viis ei oo niin paljon ku... tai...en mää tiä, se on vaikee kysymys. (Simon)

Simonin kokemuksessa on huomattavissa ristiriita hänen osaamiensa kielten määrän ja hänen monikielisyyskokemuksensa välillä. Hän osaa viittä kieltä, mutta kokee olevansa vain vähän monikielinen ja puhuu monikielisyydestä kuin ei jo osaisi montaa kieltä.

Haluaisin olla monikielinen koska sitten osaisin muita kieliä kun suomee tai omaa kieltä. -- Sillon mä voisin mennä eri maahan ja sitte mä osaisin vaikka englantii ja aika monessa maassa osataan englantia. (Simon)

Oppijat asennoituvat monikielisyteen positiivisesti. He kokivat monen kielen osaamisen mukavana ja kertoivat kielten osaamisen hyödyllisyydestä matkustelussa ja ihmisten kohtaamisessa. Yhden oppijan kokemuksissa tulee lisäksi esille muiden ihmisten positiivinen suhtautuminen hänen monikielisyteensä.

Et silleen kun mä kerron sit muille niin se on silleen et sä hyvä ku sä osaat sit monia kieliä, et ei vaan albaniaa, et sul myös se suomi ja englantii. (Almira)

6.5.2 Monikielisyyden hyötyjä on vaikeaa määritellä

Oppijoista viisi kertoi kokevansa monen kielen osaamisen jonkinlaisena hyötynä englannin opiskelussa, mutta suurin osa ei osannut kertoa hyödyistä tarkemmin. Simon epäröi vastatessaan ja Pavel ei osannut vastata kysymykseen. Myös Almiran oli vaikea määritellä kokemaansa hyötyä tarkemmin.

Öö...emmä tiä mut siis kummää sillee osaan jo suomee ja albaniaa ni se on mun mielest helppoo sitte kun mä osaan ne kielet jo ni nytte englantia et se on kyllä hyötyä sillei mä en osaa selittää sillei paremmin. (Almira)

Kaksi albaniankielistä oppijaa perusteli kokemaansa hyötyä äidinkielenä samankaltaisuudesta englannin kanssa siten, että englannin lausuminen, kirjoittaminen ja sanojen opiskelu on heille helpompaa.

No... no ei se mitenkään vaikeelta koska just on samoja kieliä mitä... jotain samoja sanoja mitä albaaniassaki on niin... ja sit jos mä en osaa sitä kunnolla niin mä niinku ajattelen sitä sanaa sit mä yritän kirjoittaa niinku... ajattelen päässä sit mä yritän kirjoittaa miten, miten mä lausun sen tai sillee. (Hasan)

Kyllä se vähän voi niinku esim jos mä kuulen enkun tunnilla jotain jonkun sanan sit voi kuu... ja teeveestä ku meillä on mejän ohjelmat, mejän maan ohjelmat niin jos mä kuulen esim sen samantyyppisen niin mä voin ymmärtää sitä paremmin. (Hasan)

No jotenki mun mielest englanti on vähän helpompaa kun mulla on albania oma kielenä niin siin on vähä niinku niinku samoja kirjaimia esim vaikka t ja h, niin sit mejänki kielessä on niinku se sama niin siitä jotenki, se on mun mielestä jotenki helpompi. (Ana)

Kukaan oppijoista ei kokenut monen kielen osaamista haitaksi englannin opiskelussa. Tosin kaksi oppijaa mainitsi, että sanat saattavat sekoittaa, mitä ei kuitenkaan koettu varsinaiseksi haitaksi.

No ei siitä varmaan kunnolla haittaa mutta voi sanat sekottua... mutta ei siitä mitenkään... paljon. (Hasan)

S: En mä nyt tiää... ei se ees oo vaikee mutta se on vaikee muistaa kaikkia sanaa... joskus mä meen sekasin luokassaki mä puhun joskus omaa kieltä vahingossa ku ne kysyy suomeks.--

H2: Hmm...Onks se sun mielestä haitta että voi mennä sekasin?

S: Ei... ei se mun mielestä. (Simon)

Kuusi oppijaa kertoi, että aikaisemmista oman äidinkielen ja suomen opinnoista on jonkinlaista hyötyä englannin opiskelussa. Andrei tosin koki jonkinlaista hyötyä ainoastaan suomen kielen opiskelun osalta ja Simon epäröi vastatessaan eikä kertonut omasta kokemuksestaan. Viisi oppijaa koki hyötyvänsä muiden kielten opinnoista englannin opiskelussa, jos eri kielten tunneilla opiskellaan samoja sanoja tai sanaluokkia.

No on niistä kyllä on niistä hyötyä... koska esim jos mä ku ollaan taivuttanu jotain suomeks niin se voi auttaa vähän englannissaki mua niinku taivuttaa myös englannin sanoja tai sille. (Hasan)

No joo, joskus esim vaikka jos mä oon oppinu jonkun uuen sanan niinku s kakkos-tunnilla ja just sitä sanaa niinkun myös enkun tunnilla, niin sit se on mun mielestä niinkun aika hyvä. (Ana)

Auttaa, vähä...--Ku on vähän samanlaiset sanat jossai sam... jossai kieles. (Pavel)

Jos jotkut suomalaiset sanat on sama kun englannissa sana tai sillei. (Kardan)

Simon ja Andrei puolestaan kokivat englannin opiskelun erilliseksi muiden kielten opinnoista.

H: Onko muiden kielten opinnoista hyötyä englannin opiskelussa?

S: Ei ku täällä puhutaan englantia. (Simon)

A: Ei, ei pysty mitenkään. (Andrei)

Kaksi oppijaa, jotka osasivat englannin, suomen ja oman äidinkiellensä lisäksi myös muita kieliä, käyttivät niitä joskus englanninkielisen tekstin ymmärtämiseen. Kardanilla turkin kieli toimi ajoittain ymmärryksen kielenä, koska hän on käynyt aiemmin turkinkielistä koulua. Simon perusteli ranskan hyödyntämistä englannin opiskelussa sanojen samankaltaisuudella näissä kielissä.

H1: Käännätkö sä mielessäs tätä [englanninkielistä] tekstiä jolleki muulle kielelle?

K: Suomen kielelle.

H2: Mietiksä koskaan, et mitä se tarkoittaa, jollaki muulla kielellä? Näillä mitä sä osaat?

K: Turkiksi esim. (Kardan)

H2: Mietiksä koskaan, et mitä se [englanninkielinen teksti] tarkoittaa, jollaki muulla kielellä?

S: Joskus se... joskus ranskaki on sama ku toi... jotkut sanat on ranskaks niin mä senki mietin sitte... mä ajattelen että omassakin kielessä on melkein sama niin mä ajattelen. (Simon)

6.5.3 Kolmen kielen opiskelu sujuu, kun suomen kieli sujuu

Pavelia lukuun ottamatta oppijoiden kokemukset monen kielen samanaikaisesta opiskelusta olivat positiivisia ja neljä oppijaa kertoikin halustaan opiskella jatkossa englannin lisäksi myös muita kieliä.

No ehkä jos mä oon niinku harjottelen niin... jos mä harjottelen esim englantia niin tekee muitaki kieliä mieli harjotella nii... se voi auttaa niinku... et mä pystyn harjotteleen...enemmän. (Hasan)

No et vaik kum kun mulla on niinku serkkuja niinku esim vaik Saksas tai Ruotsissa ja sit ku mennään yläasteelle ni opiskellaan just niinku ruotsia ja sillei niin se on mun mielestä hyvä koska voi puhuu niinku niitenki kaa, just sitä niitten kieltä. (Ana)

H2: Haluaisiksä ehkä opiskella muitaki vieraita kieliä?

A: No, joo haluaisin jotain enkun ja mie koht tai siis ei kohta mennään yläkouluun nii myös siel opetellaan öö ruotsia nii sitäki pitää opetella myös.

H1: Miltä se susta tuntuu?

A: No seki tuntuu hyvältä et tietää niiku neljä kieltä sit paljo parempaa. (Andrei)

En oo kokenu [haittaa monen kielen opiskelusta] mut mä haluaisin muitaki kieliä opetella. (Almira)

Kuitenkin kaksi oppijaa kertoi, että eri kielet voivat sekoittua, yksi mainitsi kaikkien kielten muistamisen vaativuuden ja kaksi oppijaa sanoi opiskelun olevan rankkaa tai aikaa vievää.

H: Miltä tuntuu opiskella montaa kieltä samaan aikaan?

Vähä vaikee, ku menee sekasin. (Pavel)

Ei se ees oo vaikee mutta se on vaikee muistaa kaikkia sanaa (Simon)

Joo, kyl se tuntuu vähä rankalta, paitsi pitää oppia. (Andrei)

Mm... no silleen kyllä siinä vähän enemmän vaaditaan niinku tunteja sit pitää olla vähän enemmän mutta... mutta on se ihan kiva -- No en mä osaa sanoo kyllä vähän väsyttää sitte tulee vähän väsyneempi olo ja sitte... (Hasan)

Kuitenkin vain Pavel koki, että kielten samanaikainen opiskelu on vaikeaa ja kertoi, suomen ja englannin opiskelun haittaavan toistensa opiskelua, koska niiden oppiminen on vielä kesken. Pavel kokikin suomen kielen opiskelun itselleen englannin opiskelua tärkeämmäksi (ks. luku 6.2.1). Toisaalta, Pavel on huomannut, että opittuaan lisää suomea on englanninkin opiskelu helpottunut.

H1: Onko siitä että sä osaat kahta kieltä ollu jotain haittaa enkun opiskelussa?

P: Joo, ku öö suomen kieli vähä viel mie opiskelen vielä sitä ja on vähän vaikee opiskella englannin kieltä ku vähä suomi on estossa. (Pavel)

H1: Miltäs se nyt tuntuu se kielen opiskelu kun sä oot sä oot nyt oppinu jo enemmän?

P: Paljon helpompi.

H2: Ku sä alotit täällä opiskelee englantia niin miltä se sillon tuntu?

P: Hmm. Taas vähä vaikee ku on viel, en oo oppinu suomea viel loppuun enkku vähä häiritsee. (Pavel)

Kokoavasti voidaan todeta, että oman monikielisyyden kokeminen oli oppija-kohtaista eikä se liittynyt oppijan osaamien kielten määrään. Suurin osa koki eri kielten osaamisen ja opiskelun hyödyksi englannin opiskelussa, mutta ei osannut määritellä tarkemmin, millaista hyöty on. He myös kokivat monen kielen samanaikaisen opiskelun positiivisena ja halusivat opiskella kieliä jatkossakin. Pavelille kolmen kielen yhtäaikainen opiskelu ilmeni kuitenkin haasteellisena, koska hän kokee suomen kielen oppimisprosessinsa olevan vielä kesken eikä pysty tästä syystä jakamaan huomiotaan täysipainoisesti myös englannin opiskeluun.

6.5.4 Oppijoiden toiveet opetuskielestä

Aikaisemmissa tuloslukuissa olemme esitelleet oppijoiden englanninopiskelukokemuksia kielikohtaisesti sekä affektiivisten tekijöiden osalta. Oppijoiden tulososion loppuksi tarkastellaan, kuinka oppijat haluaisivat näiden kielten olevan mukana englannin opetuksessa niin oppikirjoissa kuin opetuksen kielenä. Heiltä kysyttiin mielipidettä nykyisestä tilanteesta, jossa opetuksessa käytetään sekä englantia että suomea ja sekä siitä, millaisia muutoksia he mahdollisesti toivoivat tilanteeseen.

Kaikki oppilaat asennoituivat positiivisesti englannin käyttämiseen opetuskielenä. Pavelilta tieto puuttuu. Englanti koettiin hyväksi opetuskieleksi, koska se oli luonnollinen valinta opiskeltaessa englantia ja suomen kieltä oppii muuallakin. Lisäksi kolme oppijaa koki, että opettajan käyttäessä englantia, kieltä oppii paremmin ja toivoivatkin siksi, että opettaja käyttäisi vielä enemmän englantia.

Hyvältä [tuntuu, että opettaja käyttää enemmän englantia kuin suomea], koska sitte mä saan aika paljon puhuu suomee tuolla eri ulkona tai tossa luokassaki. (Simon)

Mä halusin et mejän opettaja puhuis enemmän englantia. -- Koska sillon oppis paremmin tai nopeemmin. (Kardan)

Se on mun mielest hyvä [että opettaja puhuu enemmän englantia kuin suomea], koska muut englanninopettajat mitä meillä on ollun nii on puhunu niiku suomee mut sit mun mielestä jos puhuu englantii niin oppii niinku paljon paremmin. Niin se on aika hyvä ku se puhuu enkkuu. (Ana)

No... noo sillee on se hyvä mutta... ois myös parempi jos käyttäisi vähän enemmän myös englantia niin oppis esimerkiksi jos ope taivuttaa jotaki sanaa niin me voitais kysyä sitte mekin ymmärrettäis sitte paremmin. (Hasan)

Hasan, Almira ja Kardan sanoivat haluavansa myös englannin oppikirjojen ohjeiden olevan sekä suomeksi että englanniksi, jotta he oppisivat englantia paremmin. Suomen kielen haluttiin olevan kirjoissa tukemassa ymmärtämistä.

H1: Jos sä saisit valita niin millä kielellä sä haluaisit että kirjassa olis ohjeet ja millä kielellä opettaja opettaisi enkun tunnilla?

H: No ois se parempi kyllä ehkä jos se ois englantii koska oppis ja sit muistais ne ite

H1: Pelkästään englantiako?

H: No... no jos niinku... vois ehkä alle laittaa suomeks ja sitte kattoo ensin lukee ja siten ymmärtääkö -- Niinku tos ois "kuuntele ja toista" niin siihen ylempäs ois voinu laittaa englanniks... sitte piilottaa vaikka toisen ja sitte yrittää lukee. (Hasan)

No se on sillei aika hyvä että et tässä lukee suomeks ja sitte mut kyllä se ois hyvä jos ois ollu kans englanniks. -- No mun mielestä se on hyvä jos on kans sillei suomeks ymmärtää nopeemmin, mut jos on engalnniks sun pitää sillee...sä opit mun mielestä siitä enemmän ja paremmin. -- Mut se ois sillei muille, jotka ei osaa englantia niin sit se ois niille kyllä vaikeeta mutta...ne kyllä oppis. (Almira)

Kolme muuta oppijaa oli kuitenkin tyytyväisiä suomen kieleen kirjojen ohjeissa. Simon kertoi, että aikaisemmin suomen kieli oli tuntunut kirjoissa vaikealta, kun hänen suomenkielentaitonsa oli ollut heikompi.

Millä kielellä haluaisit, että kirjassa olisi ohjeet?

No vaik suomeks [kirjojen ohjeet] -- No koska, että mie ymmärsin sen, nii. (Andrei)

Emmää tiä, kyl toi suomi on niinku ihan okei. -- Varmaan koska mmm mä ymmärrän sitä niinku parhaiten. (Ana)

S: No... nyt se on aika hyvä mutta ennen ei ollu ku sillon mä en osannu hyvin suomee niin...

H2: Miltä se sit tuntu?--

S: Vaikee kun en osannu hyvin suomee (Simon)

Sen sijaan Pavel ja Kardan toivoivat voivansa käyttää äidinkieltään englannin opiskelussa opettajan kanssa, jotta he ymmärtäisivät englantia paremmin.

H2: Entä haluaisitko että opettaja käyttäis venäjää?

P: Tosi paljon.

H2: Joo. Osaatko kertoa, että minkä vuoks?

P: No et niiku esim on semmoset sanat jonka en ymmärrä engalnniks enkä suomeks että niikun öö ymmärtäisin viel et niiku venäjäks olis sanat. (Pavel)

H1: Miltä susta tuntus jos sä voisit käyttää sitä kurdia enkun open kanssa ni?

K: Olis kiva.

H1: Se ois kiva, joo. Miks se olis susta kiva?

K: Koska ymmärtäis enemmän tai paremmin.

H1: Joo.

H2: Hmm. Mitä sä ymmärtäisit paremmin?

K: Esim mitä se oikeesti sana tarkoittaa tai...

H2: Se enkun sana niinkö?

K: Joo. (Kardan)

Pavelin ja Kardanin lisäksi Hasan ja Almira toivoivat, että englannin kirjoissa olisi heidän äidinkieltään. Syyksi he kertoivat, että tällöin voisi oppia samalla äidinkieltä ja toisaalta äidinkieliset sanat kirjassa voisivat auttaa myös englannin oppimisessa.

H2: Ooksä koskaan miettiny enkun tehtäviä tehdessä taikka tunnilla että haluat että se albania on mukana siinä opiskelussa?

Aa: No oon mä väillä sillei miettiny, et ois sillei et kivaa että ois suomi ja englantia ja albania sillei sama ne ketkä osaa sitä albaniaa.

H1 & H2: Hmm.

Aa: nii oppis kans sitä albaniaa siinä samalla.

H: -- Ois se ihan hyvä jos se ois ollu myös albanian kieli kirjassa. -- No mä oppisin sit mää... voisin niinku... puhuu vielä mä ymmärtäsin paljo enemmän sitten jos mä esim muistan tossa kirjassa että luki noin ja kokeessa tulee sillee niin mä muistan paremmin.

H2: Niin mitä sä muistat paremmin?

H: Sen sanan niinku esim jos on joku sana ja sit se on kirjoitettu myös albaniaks niin sit mää tulis mieleen tai jos ois joku yks sana vaan niin... niin sitte

H2: Englanninkielinen sanako?

H: Nii... nii sit mä muistaisin sillei että jos se luki albaniaks sillee sit mä muistasin (Hasan)

Yhteenvetona opetuskielen merkityksestä voidaan sanoa, että oppijat kokivat englannin opetuskielenä edistävän oppimista. He halusivat kuitenkin ymmärryksen tueksi englannin opetukseen joko suomen tai äidinkieltensä. Äidinkielen merkitys tuli esille oppijoilla, joille äidinkieli on toinen ymmärryksen kieli sekä oppijoilla, jotka halusivat samalla oppia omaa äidinkieltään.

6.6 Opettajien näkökulma

Tutkimukseemme osallistui kolme opettajaa kolmesta eri koulusta. Opettaja1 on koulutukseltaan luokanopettaja. Hänellä ei ole englanninopettajan pätevyyttä, mutta hän on opiskellut aiemmin kaksi vuotta Yhdysvalloissa. Hän toimii sekä luokanopettajana että englannin aineenopettajana alakoulussa. Hän on toiminut opettajana noin 15 vuotta ja hänellä on kokemusta monikielisten mahanmuuttajataustaisten oppijoiden englannin opettamisesta lähes samalta ajalta. Opettaja2 on valmistunut 1970-luvulla filosofian kandidaatiksi pääaineenaan englanti. Hän toimii englannin aineenopettajana ala- ja yläkoulussa ja hänellä on kokemusta monikielisten oppijoiden opettamisesta noin viiden vuoden ajalta. Opettaja3 on valmistunut vuonna 1990 luokanopettajaksi ja hän on erikoistunut englannin kielessä. Lisäksi hän on työskennellyt englannin kielellä muissa kuin opetusalan tehtävissä. Hän toimii englannin aineenopettajana alakoulussa ja hänellä on noin 6-7 vuotta kokemusta monikielisten oppijoiden englanninopetuksesta.

6.6.1 Monikielisyyden merkitys englannin oppimisessa

Opettajista kaksi kertoi monikielisten oppijoiden englannin opetuksen olevan heille itselleen positiivinen ja opetusta rikastuttava kokemus. He kokivat, että useimmat monikielisistä oppijoista ovat motivoituneita tai hyviä kielenoppijoita.

-- yleensä aina on positiivisia kokemuksia englannin oppijoista. Et heillon niinku motivaatiota ja innokkuutta valtavasti oppia kieltä-- (Opettaja1)

--Ne [monikieliset oppijat] on siis... todella hirveen lahjakkaita tai siis osaavat englantia todella hyvin -- oikeestaan näillä monikielisillä niin tota... onhan siellä tietysti joitaki oppilaita, joilla on vaikeuksia siis kaikissa oppimisessa siis yleensä oppimisvaikeuksia mutta... minä oon, minun mielikuva tai kokemus on, että...nääh monikieliset oppilaat on, on hyviä...siis opiskelijoita ja oppivat englantia.-- (Opettaja3)

Opettaja1 kertoikin monikielisten oppijoiden hyötyvän mahdollisesti kokemuksestaan englannin kielen käytöstä.

No ihan selkeesti ainaki öö joillakin oppilailla--on niinku luontaista puhua vieraalla kielellä eli siis selviydytään niistä arkielämän tilanteista helpommin sen englannin avulla. On totuttu jo käyttämään erilaista niinku fraaseja ja lauserakenteita ku--, suomen oppijat ja rohkeemmin käytetään. (Opettaja1)

Myös Opettaja2 sanoi usean kielen osaamisesta olevan mahdollisesti hyötyä englannin opiskelussa, mutta huomautti, ettei monikielisyys ole aina etu ja siitä voi olla myös haittaa puutteellisen suomenkielentaidon vuoksi.

O2: No siitä voi tietysti tietysti olla hyötyä, kun ikään kun ne uusimpien useampien kielten koodit tai rakenteet hallinnassa tai siirtyy ajatusmaailmaan. --tää ei tietysti

välttämättä oo hyöty eikä se aina välttämättä osottaudu hyödyks.--Siin tulee aika paljon niit negatiivisia asioita myös nimenomaan näillä, jotka tulee jostain muualta.

H2: Minkälaisia ne on?

O2: Vaikeuksia kielenoppimisessa, koska he eivät hallitse suomen kieltä, meil ei oo kuitenkaan yksikielistä englanninopetusta, ei voi olla ku on kaks viikkotuntia ja sitte se heijän ajatusprosessi tietenki menee äidinkieleen, niiku yleensä ihmisellä kuuluuki mennä. (Opettaja2)

Myös muut opettajat toivat esille monikielisten oppijoiden puutteellisen suomenkielentaidon mahdollisena ongelmana englannin opiskelussa. Opettaja1 sanoi kuitenkin, ettei suomen käsitteiden ymmärtämättömyys ole välttämättä niin suuri este englannin kielen oppimisessa, kuin muissa aineissa. Suomen kielen vaikeuksien lisäksi Opettaja2 kertoi, että oppijoiden äidinkielen ja englannin kielen erilaisuus voi aiheuttaa oppijoille vaikeuksia englannin rakenteiden oppimisessa.

O2: Lauserakenteet, lauseitten muodostaminen niiku nyt yleensä jos ei oo hirveen hyvä enkussa niin lauseitten rakentaminenhan on tietysti kaikkein vaikeinta, ne rakennasiat.--

H2: Mistä se sitte vois johtua, että on semmosia vaikeuksia?

O2: Se johtuu juuri varmaanki siitä, että hänen äidinkielessään on aivan erilainen rakennesysteemi ja sitte englannissa on aivan erilainen rakennesysteemi. Kielet on niin erilaisia. (Opettaja2)

Opettaja3 perusteli monikielisyyden mahdollisten hyötyjen tai haittojen englannin opiskelussa riippuvan monista eri tekijöistä, kuten oppijoiden äidinkielen taitotasosta, koulutustaustasta, oppijoiden osaamien kielten määrästä ja siitä, että oppijoilla on eri koti- ja koulukieli. Hän mainitsi myös monen kielen samanaikaisen opiskelun mahdollisena väliaikaisena haittana.

--Tai sitte jos niitä tulee niitä uusia kieliä yhtä aikaa useampia niin siinä tulee taantuma sillä tavalla mutta... lopunperin kyllä lapset oppii sitten ne kaikki kielet mut siinä saattaa tulla niinku jotaki häiriötä esimerkiksi kirjottamiseen tai tai lukemiseen tai tai puhumiseen jos niitä mennään niinku samaa tai useampaa kieltä mennään niinku yhtä aikaa. (Opettaja3)

Hän kuitenkin korosti, että monikielisten oppijoiden haasteet opiskelussa eivät niinkään liity englannin oppimiseen.

Enemmänki ne vaikeudet on muuten koulun, koulunkäynnissä tai niinku oman toiminnan ohjaamisessa tai jossain tälläsessä tyyliin kotitehtävien tekemisessä tai tälläsessä että. (Opettaja3)

Kaikki opettajat osoittavat kiinnostusta oppijoiden kielitaustoja kohtaan ja pitivät tietoa oppijoiden kielitaidosta tärkeänä englannin opetuksessa. Opettaja1 kertoi hyödyntävänsä oppijoiden taustoja motivoidakseen oppijoita englannin opiskeluun ja korosti, että monikielisillä on mahdollista saavuttaa vahva englanninkielentaito mahdollisista suomen kielen vaikeuksista huolimatta.

-- Sillon [kun luokassa on erikielisiä oppijoita] se on helppo motivoida myös, että meil on tällöinen niinku tapa ymmärtää toisiamme, kun löytyy yhteinen kieli. --
(Opettaja1)

Hän korosti myös, että monikielisten oppijoiden kielitaidon arvostaminen on tärkeää opiskeluun motivoinnissa.

-- se [äidinkielen taito] on semmonen rikkaus ja ylpeys että. Mie yrittäisin näille oppilaille sanoo, et mikä, mikä mieletön voimavara et heil on tämmösiä ...niinku taitoja, tämmöstä kieltä siellä taustalla, mitä meil harvoil on--.. (Opettaja1)

Opettajat kertoivat käyttävänsä oppijoiden kanssa näiden omia äidinkieliä oman kielitaitonsa mukaan. Opettaja1 kertoi tällaisen yhteisen kielen käytön yksittäisen oppijan kanssa elävöittävän opetusta ja Opettaja3 perusteli oppijan oman kielen käyttöä oppijan itsetunnolla.

-- sen lapsen itsetunnon kannalta on myöskin tärkeää että tuetaan sitä, sitä omaa äidinkieltä ja tuodaan se jotenki ihan pikkujutuilla joskus esille. (Opettaja3)

Opettajat 1 ja 3 myös vertailivat englanninopetuksessa osaamiaan kieliä keskenään ja ohjasivat jonkin verran myös oppijoita vertailemaan englantia ja näiden osaamia kieliä. Opettaja1 ohjasi kielten vertailuun yleisesti, eikä kohdistanut vertailua oppijoiden äidinkieliin toisin kuin Opettaja3. Lisäksi Opettaja1 koki kielten erilaisuuden vaikeuttavan kielten vertailua.

O1: -- Et miettii jotain ruandan kieliä, tai Etiopian kieliä tai tämmösiä, niin miulla ei oo mitään käsitystä. -- Tietysti tutummista kielistä ehkä jotain... jotaki voitais vertailla... vertailla, niinku miettiä, et mitä pohjaa yhteistä löytyy. Mutta jos siul on tällöinen kuva-käsite-kieli ja sit on tämmösiä niinku äänneisiin perustuva kieli niin en, niil ei oo juuri mitään yhteistä.

H: Kannustatko oppilaita äidinkielen vertailuun vaikka et n itse osaa sitä kieltä?

O1: No iteasiassa kyl meil tämmösiä tulee, että...et miten tän vois sanoa, miten tällöinen asia sanottas jollain muul kielellä. Et, et se ei yleensä kohdisteta selkeesti just vaikka johonkin tiettyyn oppilaaseen, vaan et, et keksittäskö mitään, miten tän vois sanoa muuten. (Opettaja1)

-- joskus oon ottanu, että no miten sinun kielelläs tämä sanottas -- albaniaa nyt mä en oo käyttäny niin paljon ku minä en ite osaa -- voi sanoo esimerkkejä siitä että, mitenkä se jossakin toisessa kielessä sanotaan -- justiinsa esimerkiks lau, lauserakenteita, minkä takia esimerkiks englannissa sanotaan there is, there are että meillä ei ole sitä... ja että miten onko se olemassa venäjän kielessä tai onko se albanian kielessä tavallaan lapset niinku näkee, että... kielissä on vähän eri tapa rakentaa lauseita. Et joskus voi niinku poimia sieltä --vieraskielisen oppilaan omasta... kielestä jotain niinku esimerkkejä mahdollisesti... joitaki tapauksia joskus on ollu. (Opettaja3)

Kaikki opettajat kokivat oman kielitietämyksensä rajoittavan kielten vertailua ja Opettaja2:lle oman kielitaidon rajallisuus oli este kielten käytölle, vertailulle ja niiden huomioimiselle opetuksessa. Hän myös korosti näkemystään siitä, että oppijan kielet on syytä pitää erillään.

H1: Ohjaat sä siihen äidinkielen käyttöön tai tämmöseen vertailuun tai?

O: Aivan liian vähän. Se kyllä jää.

H1: Joo.

O: En tuu tehneeks sellasta.

H1: Mut koetsä et se ois tarpeellista jotenki?

O: Yleensä mul on sellanen mielipide et ihmisen pitää niiku, jos ihminen niiku oppii kaksikieliseksi nii hänen pitää systemaattisesti puhua niitä molempia kieliä. --Ne koodit pitäs niiku pitää pysyy silleen erillään.--En tiä miten he puhuu kotona. Mie toivon et he puhuu kotona sitä äidinkieltä ihan systemaattisesti. Ja sit kavereitten kans he puhuis suomee. (Opettaja2)

Kaikki opettajat suhtautuivat kuitenkin hyväksyvästi siihen, että oppijat käyttäisivät omaa äidinkieltään englannin opiskelussa, jos äidinkieli auttaa heitä oppimaan ja ymmärtämään. He eivät kuitenkaan olleet havainneet oppijoiden käyttävän omaa äidinkieltään muuten kuin samankielisten kavereiden kanssa. Opettajat 2 ja 3 nostivat kuitenkin esille joitakin ongelmia oppijoiden oman äidinkielen käyttämisessä englannin opiskelussa, koska muut oppilaat eivät ymmärrä kieltä. Lisäksi Opettaja2 sanoi, ettei opettaja voi tukea oppijoiden oppimista, jos he käyttävät opettajalle tuntemattomia kieliä.

-- samoin opettaja voi kuvitella sit, että mitähän ne siellä nyt oikeen puhutaan -- Joo no senhän voi tehdä [että käyttää omaa äidinkieltään englannin opiskelussa] mut siis mä en pystyis sit ollenkaan tulemaan siihen, et jos käyttää sellasta kieltä mitä mä en osaa niinku käyttää. (Opettaja2)

6.6.2 Monikielisten oppijoiden tuen tarve

Opettajat kokivat monikielisten oppijoiden tuen ja eriyttämisen tarpeen englannin opetuksessa yksilölliseksi eivätkä varsinkaan opettaja 1 ja 3 liittäneet sitä varsinaisesti monikielisyyteen. Sen sijaan tuen tarpeen nähtiin riippuvan esimerkiksi oppijan yleisestä oppimistasosta, motivoituneisuudesta ja taustoista.

Vähän riippuu perhe- ja kielitaustasta, et miten paljon on siis ollu kokemuksia eri kielen puhumisesta ja ylipäänsä siis tämmöisestä yleisestä oppimistasosta.-- Ei siin kovin iso ero oo siis tämmösen normi suomalaisoppijan kanssa. Toiset tarvii, toiset ei. Et tietysti jos on hyvä pohja, et he on käyny tämmösen valmistavan, valmistavan ja ovat innokkaita oppijoita niin vähemmän, ja toiset varmaan läpi elämänsä vähän enemmän.-- (Opettaja1)

No [monikielisen oppijan tuen tarve] ei oikeestaan [eroa yksikielisen tuen tarpeesta]... kyllä se jos, jos on tuen tarvetta kielenopiskelussa niin kyllä ne on yleensä niitä samoja oppimisvaikeuksia kaikilla. (Opettaja3)

No joo en en varsinaisesti, en mä sitä niinku ajattele sillä tavalla että että se johtus siitä, siitä monikielisyydestä... se ei siitä johdu vaan se johtuu muuten vaan tästä... taustosta. (Opettaja3)

Myös opettaja 2 koki tuen tarpeen olevan yksilöllistä, mutta liitti tuen tarpeen monikielisyyteen. Hän kertoi myös opetuksen eriyttämisen monikielisille oppijoille olevan lähinnä alaspäin eriyttämistä.

--No varmaan sitä tuen tarvetta on ja reilusti ja sitä ois reilumminki kuin sitä voisi antaa. (Opettaja2)

No niinku sanoin ni, niin tota siit tulee tietyst oppimisvaikeuksia vähä henkilöstä riippuen kyllä ja siitä kapasiteetista mikä nyt on -. (Opettaja2)

--se [eriyttäminen] kyllä sitte menee sinne eriyt- alaspäin eriyttämiseks useis tapauksissa. (Opettaja2)

Lisäksi tuen tarve liitettiin lähinnä suomen kieleen. Kaksi opettajaa sanoikin monikielisten oppijoiden vaikuttavan englannin opetuksessa opettajan kielenkäyttöön siten, että puhetta yksinkertaistetaan. Myös Opettaja3 kertoi selkeyttävänsä opetustaan käyttämällä enemmän suomen kieltä.

O2: No tota ehkä se vaikuttaa niin että tota tietty tietys määrin ne yksinkertastaa opetusta, koska heil on molemmilla useilla jonkinlaisia vaikeuksia.

H2: Hmm. Millä tavalla sitä yksinkertaistetaan?

O2 Hidastamalla rytmiä, selostamalla asiat useampaan kertaan, näin. -- Ja ehkä kädestä pitäen neuvomalla opastamalla. (Opettaja2)

Joo kyllä, joo, oikeestaan mulle tuli nytten tuota tuolta pienluokasta tuli uusia enkun opiskelijoita kolmanteen luokkaan jaa... ja tota mä en oo... mä en hirveen hyvin oo perillä heidän suomen kielen taidoistaan esimerkiksi, niin se on vaikuttanu siihen, että ohjeet ja kaikki muut niin on pitäny antaa huomattavasti paljon selkeämmin ja mä oon käyttäny suomen kieltä siihen, en englannin kieltä. -- käyttäny enemmän aikaa niinku ohjeitten antamiseen ja varmistanu sen, että se viesti menee perille -- et se on muuttanu minun kielenkäyttöä täällä luokassa. (Opettaja3)

Myös opettajien tekemä yhteistyö monikielisten oppijoiden englannin opetuksessa liittyi lähinnä oppijoiden suomen kielen tukemiseen ja tai muihin yleisiin oppimisvaikeuksiin. Yhteistyötä ei tehty oppijoiden monikielisyyteen liittyen, vaikka opettajat tekivät satunnaisesti yhteistyötä oppijoiden luokanopettajien, muiden englannin opettajien ja erityisopettajien kanssa. Opettaja1 kertoi halutaan tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa enemmänkin ja koki sen tarpeelliseksi. Hän kertoi myös vierailleensa yhden oppijansa oman äidinkielen opetuksessa.

-- siellä mie kävin vähän. Sillee... tutustumismielessä ja ... ja ja sitten, että hän, tää poika, sitten tajus, että mie vähän ymmärrän myös espanjaa. Et, et... mutta tota aika vähän, enpä juuri. (Opettaja1)

6.6.3 Englannin opetuksen kehittäminen monikielisille

Opettajien oli vaikea vastata kysymykseen monikielisten oppijoiden englannin opetuksen kehittämisestä, mutta kertoivat joitakin ehdotuksia. Opettajien ehdotukset eivät kuitenkaan suoranaisesti nousseet heidän opetustyössä havaitsemistaan monikielisen oppijan tarpeista.

Kaikki opettajat mainitsivat resurssien lisäämisen pienempien ryhmäkokojen tai avustajan käyttämisen muodossa monikielisten oppijoiden englannin opetuksen kehitysehdotuksena. Opettaja2 myös ehdotti, että monikieliset

oppijat voitaisiin sijoittaa samaan opiskeluryhmään, kuten oli tehty yläkoulussa, jossa hän myös opetti englantia. Opettajien kertomasta ei kuitenkaan käy suoranaisesti ilmi, miten nämä toimet parantaisivat monikielisten oppijoiden englanninoppimistilannetta. Opettaja1 mainitsi monikielisen oppijan tilanteeseen liittyvänä kehitysehdotuksena opettajien lisäkoulutuksen.

Ainaki tämmönen... voi olla siis jotain perehdyttämistä erilaisiin kielitaustoihin, että missä ne mahdolliset ongelmat tulis niinku siinä eri... sinä erikielisten oppijointen... Kuvitellaan, että jos nyt on euroopasta ja ja perinteisiä eurooppalaisia kieliä puhunu niin oppimisvaikeudet vois olla vähän erityyppisiä kun vaik jostain aasian kielistä tai afrikan kielistä. Jotain tämmöstä ehkä tietoa. (Opettaja1)

Hän ehdotti myös mahdollisuutta saada tulkkausapua, silloin kun opettajalla ja oppijalla ei ole yhteistä kieltä. Hän kuitenkin kertoi tulkkausavun liittyvän lähinnä suomen kieleen ja kertoi tulkkauksen tarpeen ja ongelmien poistuvan oppijan oppiessa suomen kielen.

tulkkaussysteemi niin jos ois mahdollista niin sehän ois hirveen hienoa että... ois joku yhteinen kieli joka vois... hän voi omalla kielellään sanoa ja vois niinku tavallaan... ei voi kuvitella, että yks englannin opettaja osaa kaikkia mahdollisia kieliä, että ... et jos siin ois jotain tämmöstä tulkkausapua joskus se vois olla aika mukavaa. (Opettaja1)

Opettaja3 mainitsi kehitysehdotuksena oppijoiden vanhempien ja toisten koulujen kanssa tehtävän yhteistyön. Hän kuitenkin mainitsi vanhempien kanssa toimimisen vaikeudesta mahdollisten kieliongelmiensa vuoksi. Lisäksi hän sanoi monikielisten oppijoiden huomioimisen yhteistyössä muiden koulujen kanssa saattavan olla oppijoita eriarvoistavaa, eikä siten pitänyt tätä yhteistyömuotoa välttämättä toteutuskelpoisena. Yhteisenä teemana opettajien kehitysehdotuksissa näyttäytyi ongelmakeskeisyys, eli monikielisen oppijan mahdollisten ongelmien ehkäiseminen tai ratkaiseminen, ei niinkään tämän vahvuuksien hyödyntäminen.

Opettajien 1 ja 3 kertomasta voidaan todeta, että he pitävät oppijoiden monikielisiä taustoja merkityksellisinä, koska oppijan kielitaito huomioimalla voidaan tukea tämän itsetuntoa ja englannin opiskelumotivaatiota. Lisäksi he suhtautuivat oppijoihin myönteisesti ja tukivat englannin oppimista vertailemalla oppijoiden kieliä mahdollisuuksien mukaan. Opettaja2 puolestaan koki monikielisyyden aiheuttavan oppijoille ongelmia, eikä kokenut voivansa tukea erityisesti monikielisten oppijoiden englannin opiskelua. Kaikki opettajat kokivatkin oman kielitaitonsa rajoittavan oppijoiden äidinkielen huomioimista. Opettajat 2 ja 3 tosin kertoivat huomioivansa englannin opetuksessa mahdolliset puutteet oppijoiden suomenkielentaidossa. Oppijoiden kehittyvää suomenkielentaitoa lukuun ottamatta monikielisyyttä ei pidetty merkittävänä tekijänä englanninopiskelussa, eikä sitä liitetty tuen tarpeeseen tai opetuksen kehittämiseen.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksia englannin opiskelusta alakoulussa. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen päätuloksia, jonka jälkeen siirrytään pohtimaan tulosten pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä ja ehdotuksia vieraan kielen opetuksen kehittämiseksi monikielisille oppijoille.

7.1 Englannin opiskelu monikielisessä kielitilanteessa

Oppijoiden kokemuksista vieraan kielen opiskelun kielitilanteessa välittyy kuva kielten merkitysten moninaisuudesta, sillä kaikkien oppijoiden kielihistoria on läsnä englannin opiskelussa. On merkittävää tarkastella etenkin oppijoiden äidinkielen ja suomen kielen rooleja vieraan kielen opiskelussa. Oppijoista muodostettiin *kolme oppijatyyppiä* heidän kielitaustansa ja englanninopiskelukokemustensa pohjalta (Taulukko 4). Kielten merkityksissä oppijoille on huomattavissa oppijoiden suomenkielen kehitysvaihe ja toisaalta myös suomen kielen käyttäminen arjessa esimerkiksi *kotikielenä*. Tutkimukseen osallistuneiden oppijoiden joukossa oli sekä oppijoita, joille äidinkieli oli suomen ohella *ymmärryksen kieli* englannin opiskelussa että oppijoita, joille ainoastaan suomen kieli toimi tässä roolissa.

Äidinkieltään ymmärryksen kielenä englannin opiskelussa käyttivät oppijat, joille äidinkieli oli ainoa kotikieli ja joilla suomen kielen taidot olivat muihin osallistujiin suhteutettuna heikommat. Näitä oppijoita olivat Kardan ja Pavel ja he toivoivat äidinkielellään olevan ymmärrystä tukeva rooli englannin opetuksessa opetuskielenä ja oppikirjoissa. Heillä esiintyi ymmärrysvaikeuksia ja kieliännitystä suomen kielessä *ainoina* haastatelluista oppijoista. Heitä kuitenkin erotti toisistaan käsitykset suomen- ja englanninkielentaidoistaan, sillä Kardanilla usko omiin taitoihin oli selkeästi positiivisempi kuin Pavelilla. Pavel myös piti suomen kielen oppimista ja opiskelua itselleen englannin opiskelua tärkeämpänä. Suomen ja oman äidinkielen lisäksi Kardanin englannin opiske-

lussa oli mukana ymmärryksen kielenä myös turkin kieli, joka oli ollut opetuskielenä hänen käydessään koulua Turkissa.

Ainoana kotikielenään äidinkieltä käytti myös toisen polven maahanmuuttaja Andrei. Andreille ymmärryksen kieli englannin opiskelussa oli kuitenkin suomi, joka ei aiheuttanut hänelle ymmärrysvaikeuksia eikä kielijännitystä. Hän ei kokenut äidinkielellään olevan merkitystä kouluopiskelussa, eikä tällöin nähnyt sille tarvetta myöskään englannin opiskelun välineenä. Koulussa hänen äidinkieltänsä liittyi pääasiassa kaverisuhteisiin ja oman äidinkielen opiskeluun. Englannin opiskelussa hän kertoi käyttävänsä äidinkieltään venäjää ainoastaan omatoimisessa englannin sanojen harjoittelussa. Toinen *suomea ainoana ymmärryksen kielenään* käyttävä oppija oli ensimmäisen polven maahanmuuttaja Simon. Hänelle suomi oli Andrein tapaan *luonnollinen opetuksen ja opiskelun kieli*, eikä hänkään toivonut äidinkieltään mukaan englannin opiskeluun. Sekä Andrei että Simon kokivat oman äidinkielen opiskelun ja siellä oppimansa taidot erillisiksi englannin opiskelusta, eivätkä juuri käyttäneet äidinkieliään englannin opiskelussa. Simon kuitenkin kertoi ajattelevansa joskus äidinkielellään myös englannin opiskelussa ja Andrei puhui äidinkieltään englannin tunneilla muiden samankielisten kanssa. Simonilla oli englannin opiskelussa mukana myös aikaisemmin opiskelemansa ranskan kieli, johon hän ajoittain vertasi englannin sanoja.

Albaniankielisille toisen polven maahanmuuttajille Hasanille, Analle ja Almiralle suomi oli Andrein ja Simonin tapaan ainoa ymmärryksen kieli englannin opiskelussa sekä luonteva kouluopiskelun kieli. Heillä ei ollut vaikeuksia ymmärtää suomen kieltä englannin opetuksessa eikä suomi näin ollen aiheuttanut heille myöskään jännitystä. Äidinkieli oli vahvasti läsnä albaniankielisten oppijoiden kotikielenä, vaikka he käyttivät kotona sisarustensa kesken myös suomea. He käyttivät äidinkieltään keskinäiseen kommunikointiin myös koulussa ja englannin opiskelussa. He suhtautuivat äidinkieleensä positiivisesti ja halusivat, että albanian kieli olisi mukana englannin oppikirjoissa, jotta he oppisivat äidinkieltään. Lisäksi oppijat kokivat mieluisaksi, että englannin opettaja huomioi joskus heidän kieli- ja kulttuuritaustaansa. Albaniankieliset oppijat myös kokivat kielitaitonsa eduksi englannin opiskelussa, sillä he olivat *tietoisia äidinkieltänsä ja englannin yhteisistä piirteistä* esimerkiksi ääntämisessä, kirjoittamisessa ja sanastossa. Hasanin, Almiran ja Anan englanninopiskelumotivaatio tuki lisäksi samankielisten oppijoiden ryhmä, jossa oltiin kiinnostuneita englannin opiskelusta ja opiskeluun panostettiin.

Kaikkia oppijoita yhdistäviä piirteitä olivat englannin opiskelussa käytettävät *strategiat* ja *luottamus* omaan oppimiseen. Oppijoilla oli erilaisia tapoja hallita mahdollisia vaikeuksia ja kielijännitystä englannin opiskelussa niin englannin kuin suomen kielen osalta. He kokivat englannin opiskelussa vaikeaksi vain väliaikaiset tekijät kuten uudet sanat. He myös luottivat oman kielitaitonsa kehittyvän opiskelemalla. Kaikki oppijat osoittivat lisäksi *motivoituneisuutta* englannin opiskeluun. He olivat positiivisesti asennoituneita niin englannin kielen, sen opiskeluun koulussa kuin monen kielen opiskeluun ja osaamiseen. Osa oppijoista osoitti myös kiinnostusta opiskella jatkossa muita kieliä. Suurin

osa oppijoista koki usean kielen osaamisen *hyödyksi* englannin opiskelussa, mutta vain kaksi heistä osasi perustella tai määritellä tarkemmin monikielisyystään kokemaansa hyötyä. He kokivat hyötyvänsä osaamiensa kielten samantaisuudesta. Samoin muiden kielten opiskelusta koettiin olevan hyötyä vain, jos eri kielten tunneilla käsiteltiin samoja asioita kuten sanoja ja sanaluokkia.

TAULUKKO 4. Tutkimuksen päätulokset oppijatyypeittäin

Oppija(t)	Suomen kielen rooli englannin opiskelussa	Äidinkielen rooli englannin opiskelussa	Muuta huomioitavaa
Kardan ja Pavel Asuneet Suomessa 3 vuotta (Kardan) 4 vuotta (Pavel) Kotikieli: äidinkieli	ensisijainen ymmärryksen kieli lievää jännitystä ja ymmärtämistä vaikeuksia	toissijainen ymmärryksen kieli niin englannin kuin suomen kielen osalta	Kardanilla Turkin kieli toimii ajoittain ymmärryksen kielenä englannin opiskelussa. Pavelille suomen kielen opiskelu on englannin opiskelua tärkeämpää.
Andrei Syntynyt Suomessa Kotikieli: äidinkieli	ainoa ymmärryksen kieli ei jännitystä eikä ymmärtämistä vaikeuksia	sanaston harjoittelu (Andrei) sanaston vertailu (Simon)	Kumpikaan oppija ei koe äidinkielestään merkittävää hyötyä englannin opiskelussa: Andreille äidinkieli on perheen kieli ja Simon kokee äidinkielen ja englannin opinnot erillisiksi.
Simon Asunut Suomessa 7 vuotta Kotikielet: suomi ja äidinkieli	luonnollinen opiskelun kieli		Simon hyödyntää ranskaa englannin opiskelussa.
Hasan, Ana ja Almira Syntyneet Suomessa Kotikielet: suomi ja äidinkieli	ainoa ymmärryksen kieli ei jännitystä eikä ymmärtämistä vaikeuksia luonnollinen opiskelun kieli	kielten vertailu: äidinkielen ja englannin samankaltaisuuksien tiedostaminen ja hyödyntäminen	Oppijat ovat selkeästi motivoituneita englannin opiskeluun.

7.2 Opettajien näkemysten yhteydet oppijoiden kokemuksiin

Tarkastelemme seuraavaksi Opettajien 1 ja 3 näkemyksiä monikielisten oppijoiden englannin opiskelusta ja opettamisesta peilaten niitä oppijoiden kokemuksiin. Opettajan 2 näkemykset eroavat selkeästi kahden muun opettajan kertomasta eikä niillä ole yhtä merkittävästi yhteyksiä oppijoiden kokemuksiin, joten ne tiivistetään tuonnempana.

Opettajilla 1 ja 3 oli positiivinen käsitys monikielististä oppijoista kieltenoppijoina ja sama teema kävi ilmi myös oppijoiden motivoituneisuudesta ja luottamuksesta oppimiseensa. Kuten oppijat, eivät opettajatkaan kuitenkaan osanneet tarkemmin määritellä, millaista hyötyä monikielisyydestä on englannin opiskelussa. Ainoastaan Opettaja1 mainitsi tottumuksen itsensä ilmaisuun vieraalla kielellä monikielisten mahdolliseksi eduksi kielenopiskelussa. Siten opettajat eivät myöskään liittäneet oppijoiden tuen tarvetta monikielisen kielitaidon tai aikaisemman kielenopiskelukokemuksen hyödyntämiseen. Sen sijaan oppijoiden tukemisessa keskityttiin maahanmuuttajataustaisten oppijoiden mahdollisten ongelmien ehkäisemiseen ja ratkaisemiseen eikä oppijoiden haasteiden ja tuen tarpeen nähty koskevan erityisesti vieraan kielen opiskelua. Ongelmaksi koettiin etenkin puutteellinen suomenkielentaito. Oppijatkaan eivät kokeneet äidinkiellään olevan merkittävää roolia englannin opiskelussa, silloin kun suomen kieli ei enää aiheuta ymmärrysvaikeuksia.

Opettajat tukivat kuitenkin monikielisten oppijoiden identiteettiä ja motivaatiota osoittamalla kiinnostusta oppijoiden taustoja kohtaan, minkä myös oppijat kokivat mukavaksi. Opettajat myös vertasivat eri kieliä englannin opetuksessa esimerkkejä antaen, mutta eivät varsinaisesti kertoneet vertaavansa kieliä tukeakseen monikielisten oppijoiden englannin opiskelua. Sekä opettajat että oppijat kokivat opettajan kielitaidon ja englannin opiskelun suomenkielisessä koulussa rajoittavan oppijoiden kielitaidon hyödyntämistä englannin opiskelussa. Opettajat kertoivat vaikeudesta tukea oppijoiden kielitaidon hyödyntämistä, koska eivät itse osaa näiden kieliä ja oppijat puolestaan totesivat, etteivät opettajat ymmärtäisi, jos he käyttäisivät englannin opiskelussa muita kieliä kuin suomea tai englantia. Opettajat eivät tehneet juurikaan yhteistyötä muiden kieltenopettajien kanssa monikielisten oppijoiden englannin opiskelun tukemiseksi. Eri kieliopintojen yhteydet eivät olleetkaan selkeitä oppijoille, sillä he kokivat eri kielten opintojen tukevan toisiaan ainoastaan silloin, jos tunneilla opitaan samoja sanoja tai sanaluokkia.

Opettaja2 poikkeaa suhtautumiseltaan ja oppijoiden kielitaidon huomioiden osalta merkittävästi toisista haastatelluista opettajista. Hän koki monikielisillä oppijoilla olevan usein vaikeuksia englannin oppimisessa, koska kielet ovat erilaisia ja oppijoilla on vaikeuksia suomen kielessä. Samoin kuin toiset opettajat hän korosti oppijoiden oman äidinkielen merkitystä oppijoille, mutta koki tärkeäksi, että kielet pidetään toisistaan erillään ja niitä käytetään eri ympäristöissä. On kuitenkin huomattava, että oppijat käyttivät suomen lisäksi

myös omaa äidinkieltään ja muitakin osaamiaan kieliä englannin opiskelussa, joten oppijat eivät pitäneet kieliään täysin erillisinä.

7.3 Monikielisyys läsnä englannin opiskelussa

Tutkimuksemme vahvisti käsitystä siitä, että monikielisyys on läsnä monikielisten oppijoiden englannin opiskelussa ja sillä on merkitystä heille niin tunnetasolla kuin siinä, mitä kieliä he käyttävät englantia opiskellessaan. Tarkasteltaessa lähemmin oppijoiden kokemuksia vieraan kielen opiskelusta monikielisessä kielitilanteessa on aluksi tärkeää huomioida, että tutkimuksemme monikieliset oppijat ovat motivoituneita englannin opiskeluun. Tämä on hyvä lähtökohta englannin opiskeluun. Oppijat myös arvostavat englannin opiskelua ja pitävät englantia tärkeänä työelämän ja median kielenä, kuten Suomessa yleisesti ajatellaan (Leppänen & Nikula 2008, 16–17). Maahanmuuttajataustaiselle oppijalle englannin osaaminen ja opiskelu mahdollistavat siis samoja asioita kuin muillekin suomalaisille.

Kuitenkin jos oppija pitää suomen kielen taitoaan heikkona, saattaa suomen kielen opiskelu olla tälle tärkeämpää kuin englannin opiskelu. Tämä on sinänsä luonnollista, koska suomen kieli on yhteisön kieli, jota oppija tarvitsee kaikkialla jokapäiväisessä elämässään. On kuitenkin tärkeää huomata, ettei suomen kielen arvottaminen tärkeimmäksi opiskeltavaksi kieleksi välttämättä merkitse oppijan haluttomuutta opiskella englantia. Kaikki tutkimuksemme oppijat pitivät englannin kielen osaamista ja opiskelua tärkeänä suomenkielentaidostaan riippumatta ja osa oppijoista nosti esille halunsa opiskella jatkossa muitakin kieliä. Tämä tukee käsitystä siitä, että kolmannen kielen oppiminen voi olla yhteydessä oppijoiden mielenkiintoon myös muiden vieraiden kielten opiskelua kohtaan, kuten ilmeni myös Bonon ja Stratilakin (2009, 220) tutkimuksessa.

7.3.1 Tottumus ohjaa kielitaidon hyödyntämistä

Grosjeanin (2008) ajatus monikielisestä kielitaidosta kokonaisuutena näyttäytyy tutkimuksemme tuloksissa, sillä kaikki oppijoiden kielet olivat jollakin tavalla läsnä englanninopiskelukokemuksissa. Oppijan kielten käyttö niin englannin opiskelussa kuin koulun ulkopuolella riippuu kuitenkin *kielten merkityksistä oppijoille*. Tämä tukee Grosjeanin (2008, 17–18) käsitystä kielimoodista ja kielten aktivoitumisesta tilanteen ja tarpeen mukaan. Osalla oppijoista äidinkieli on selvästi sosiaalisten suhteiden ja kodin kieli, jolla ei ole yhteyttä opiskeluun joko siksi, ettei koulussa ole mahdollista käyttää kieltä tai on totuttu käyttämään opiskelukielenä vain suomea. Toisilla jako ei ole aivan näin selkeä vaan äidinkieltä ja suomea käytetään niin kotona kuin opiskelussa, mutta suomi on heilläkin pääasiallinen opiskelun kieli.

Tulokset tukevat Spöttlin (2001, 167) havaintoja siitä, että *tottumukset* ohjaavat kielen opiskelussa käytettäviä kieliä. Spöttlin (2001) tutkimuksessa

oppijoiden tavat käyttää äidinkieltään esimerkiksi kääntämiseen osoittivat, että tavat ja tottumukset vaikuttavat siihen, hyödynnetäänkö äidinkieltä kielen opiskelussa. Ilmeisesti myös haastattelemamme oppijat ovat jo tottuneet, ettei heidän äidinkieltensä ole koulussa läsnä muuten kuin oman äidinkielen opetuksessa ja vuorovaikutuksessa samankielisten kavereiden kanssa. Tästä syystä suurin osa oppijoista ei kokenut tarpeelliseksi äidinkielen taitonsa hyödyntämistä englannin opiskelussa tai toivonut, että äidinkieltä voisi käyttää nimenomaan englannin oppimisen apuna. Lehtosen (2008, 115, ks. luku 4.4.3) huomio monikielisen oppijan kielten työnjaosta ilmeni siis selkeästi tutkimuksemme tuloksissa ja äidinkielen hyödyntäminen englannin kielen opiskelussa oli useimmille oppijoille ilmeisesti uusi ajatus. Näille oppijoille suomen kieli ei juuri tuottanut ongelmia englannin opiskelussa ja suomi koettiin hyvin luonnolliseksi opiskelun kieleksi.

Suomen kielen merkitys englannin opiskelussa nousi erityisasemaan vain niiden oppijoiden kokemuksissa, jotka kokivat suomen kielessä ymmärrysvaikeuksia ja jännitystä. Näillä oppijoilla äidinkieli oli myös aktiivisimmin läsnä englannin opiskelussa, koska he tarvitsevat sitä opiskelussa sekä suomen että englannin kielen ymmärtämiseen. Äidinkielen hyödyntämistä englannin opiskelussa näyttääkin ohjaavan selkeästi *ymmärtämisen tarve*, sillä äidinkielen hyödyntäminen englannin opiskelussa erityisesti kääntämiseen vähenee samalla kun oppijan suomenkielentaito kehittyy ja suomi muodostuu oppijalle pääasialliseksi ymmärryksen kieleksi kouluopiskelussa. Myös opettajat korostivat oppijoiden suomenkielentaidon kehittymisen tukemista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden englannin opiskelussa ja äidinkielen merkitys ymmärrettiin lähinnä oppijoiden identiteetin tukemisen kannalta. Näin ollen monikielisen oppijan äidinkielen ja mahdollisten muiden kielten ja kokonaiskielitaidon hyödyntäminen vieraan kielen opiskelussa on vaarassa heiketä oppijan suomenkielentaidon kehittyessä, jos oppijat eivät tiedosta monikielisyiden hyötyjä.

7.3.2 Monikielisyiden hyödyt ovat osin tiedostamattomia

Kuten Bonon ja Stratilakin (2009, 219) tutkimuksessa tutkimuksemme oppijoiden käsitykset monikielisydestään ja sen merkityksestä kielenopiskelussa eivät olleet yksiselitteisiä: Osa oppijoista kuvasi itseään ”ehkä” monikielisenä ja monikielisydestä puhuessaan he kuvasivat paitsi itseään, he viittasivat usein myös johonkin toiseen monikieliseen henkilöön. Oppijat myös kokivat monen kielen osaamisesta olevan hyötyä englannin opiskelussa osaamatta kuitenkin kuvailla hyötyä tarkemmin. Myös Bonon ja Stratilakin (2009) ja Hufeisenin (1998) tutkimuksissa monikieliset kokivat kielitaitonsa hyödyksi uuden kielen oppimisessa. Tutkimuksemme oppijoiden ikä saattoi olla merkityksellinen tekijä monikielisyiden hyötyjen tiedostamisen osalta. Bonon ja Stratilakin (2009, 222) mukaan oppijan kokeneisuus kielenoppijana vaikuttaa kielitaidon hyötyjen tiedostamiseen. Näin ollen voidaan olettaa, että mitä vanhempi ja kokeneempi monikielinen kielenoppija on, sitä paremmin tämä kykenee tiedostamaan oman monikielisyytensä hyötyjä uuden kielen oppimisessa. Haastattelemamme oppijat olivat varhaisnuoria alakoulun 5-6 -luokkien oppijoita, joten heillä ei ole

välttämättä vielä kykyä käsitellä monikielisyttä kovin abstraktilla tasolla, eivätkä he ehkä tästä syystä osanneet määritellä monikielisydestä kokemaansa hyötyä tarkasti.

Osa oppijoista mainitsi kuitenkin osaamiensa kielten ja englannin kielen samanlaiset äänteet ja sanaston konkreettisina hyötyinä englannin opiskelussa, mikä vastaa sekä Hufeisenin (1998, 127) että Bonon ja Stratilakin (2009, 216) tutkimustuloksia. Oppijat kokivat myös eri kielten opiskelun toisistaan erillisenä lukuun ottamatta mahdollista samojen sanojen tai sanaluokkien opiskelua eri kielten tunneilla. He kertoivat oppivansa eri kielten tunneilla lähinnä opiskeltavaa kieltä ja sen sanastoa eivätkä maininneet hyödyntävänsä opiskelutaitoja, joita heille on kehittynyt muiden opiskelemissä kielten opetuksessa. Hufeisen (1998, 129) kuitenkin huomauttaa, että *kielitaidon hyödyntäminen sanatasolla* on oppijoiden helpoimmin huomaama strategia, eivätkä oppijat välttämättä tiedosta muita tapoja hyödyntää kielitaitoaan. Strategiat saattavatkin olla automatisoituneita ja siten *tiedostamattomia* (Oxford 1990, 12). Voi olla, että oppijat eivät ole tietoisia eri kielten opiskelulle yhteisistä toimintatavoista ja opiskelustrategioista, eivätkä siksi maininneet niistä, vaikka he käyttävät strategioita englannin opiskelussa.

Monen kielen osaamisen hyötyjen lisäksi kielten mahdollinen sekoittuminen tuli esille tämän tutkimuksen osallistujien kokemuksissa. Toisin kuin Hufeisenin (1998, 125) tutkimuksessa eivät tutkimuksemme oppijat kuitenkaan kokeneet tätä varsinaiseksi haitaksi eikä kolmen kielen yhtäaikainen opiskelu näyttäytyneet oppijoiden kokemuksissa yleisesti ongelmallisena. Tämä tulos on varsin myönteinen, kun ajatellaan etenkin vielä alkavalla suomenkielentaidollaan englantia opiskelevia oppijoita. Kolmen kielen opiskelun sujuvuuteen haastattelemlamme oppijoilla saattaakin olla yhteydessä heidän kokemuksistaan välittynyt luottamus kielenoppimiseen.

7.3.3 Kokemus kasvattaa luottamusta kielenopiskeluun

Tutkimuksemme tuloksissa näyttäytyy mielenkiintoinen yhteys O'Laoiren (2001) tutkimukseen, sillä kaikki oppijat osoittivat selvää *luottamusta* itseensä kielenoppijoina. Kieliminän osatekijä *itsearvostus* eli yleinen luottamus omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin kielenoppijana (Pihko 2007, 34–35) tuli siis vahvasti esiin oppijoiden kokemuksissa. Tällä luottamuksella vaikuttaa olevan yhteys strategioiden käyttöön. Oppijat kokivat englannin opiskelussa kohtaamansa vaikeudet väliaikaisina ja hallittavina, koska uskoivat oppivansa ja kertoivat käyttävänsä erilaisia *toimintastrategioita* englannin opiskelussa. Oppijat kertoivat yleisesti niin englannin opiskelussa käyttämistään opiskelustrategioista kuin jännitys- ja ymmärrysvaikeuksien hallintaan liittyvistä strategioista. Strategioiden käytöllä ei ollut huomattavissa yhteyttä oppijoiden käsityksiin omasta kielitaidostaan englannin tai suomen kielissä, koska kaikki oppijat kertoivat jonkinlaisen strategian käyttämisestä englannin opiskelussa. Luottamus näyttäytyi oppijoiden kokemuksissa näin ollen opiskelua tukevana strategiana kaikilla oppijoilla.

Tutkimuksemme vahvistaa käsitystä monikielisten oppijoiden kyvystä käyttää strategioita monipuolisesti (Cenoz 2003, 72). Kielenopiskelutaidot, joihin strategiat lukeutuvat, kehittyvät monikielisillä oppijoilla kielenoppimiskokemuksen karttuessa ja siten uuden kielen opiskelu helpottuu (Jessner 1999, 207). Tuloksiamme tarkasteltaessa voidaan huomata, kuinka kielenopiskelukokemus näytetään myös kielellisessä itsearvostuksessa sekä oppijoiden suhtautumisessa englannin opiskeluun. Oppijoilla on kokemusta kielitaidon kehittymisestä opiskelun ja yrityksen kautta. He luottavat kykyynsä oppia kieltä mahdollisista vaikeuksista ja jännityksestä huolimatta ja uskovat opiskelun edistävän oppimista. Oppijoiden kokemuksista välittykin ajatus: ”En välttämättä osaa vielä, mutta voin osata myöhemmin.” He ymmärtävät vieraan kielen opiskelun prosessina ja ovat halukkaita oppimaan lisää, jolloin he pyrkivät toimimaan oppimistaan edistäen. Kokemuksen kautta muodostuva luottamus oppimiseen ilmenee siten myös oppijoiden motivoituneisuutena ja myönteisenä asennoitumisena englannin opiskeluun. Edellä esiteltyjen johtopäätösten pohjalta voidaan esittää ehdotuksia vieraan kielen opetuksen suuntaamiseksi monikielisten oppijoiden vieraan kielen opiskelua tukevaksi, joihin paneudutaan seuraavaksi.

7.4 Monikielisyyden hyödyntäminen vaatii tukea

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että monikielisyyden voi olla etu vieraan kielen oppimisessa, jos monikielisyyden hyödyntämistä tuetaan opetuksessa (Bono & Stratilaki 2009; Jessner 1999; Spöttl 2001; Marx & Mehlhorn 2010). Kramersch (2009, 14) on kuitenkin kritisoinut sitä, että vaikka monikielisyyden on ollut keskiössä viimeaikaisessa kielenoppimistutkimuksessa, ei tutkimuksella ole juuriakaan ollut vaikutusta vieraan kielen opetuskäsityksiin, opetussuunnitelmiin, pedagogiikkaan tai opetusmateriaaleihin. Hän korostaa oppijoiden henkilökohtaisten *kielenoppimiskokemusten* ja niihin liittyvien *tunteiden* huomioimista kielen opiskeluun motivoimisen vuoksi (Kramersch 2009, 14). Näin ollen on perusteltua pohtia mahdollisuuksia tukea monikielisten oppijan englannin opiskelua ja seuraavaksi tarkastellaankin tutkimuksemme tuloksia *vieraan kielen opetuksen kehittämisen* näkökulmasta.

7.4.1 Opettajan tietoisuus oppijoiden kielitaustoista tärkeää

Opettajat tarvitsevat herkkyyttä havaita oppijoiden kielihistoriaa, jotta opetuksen lähtökohtana ei olisi yksikielinen oppija. Maahanmuuttajataustaisiin oppijoihin ei tulisi myöskään suhtautua kielitaidottomina tai ajatella, että vieraan kielen oppiminen alkaa *vasta* koulussa. (Kaikkonen 2004, 125.) Myös Spöttl (2001, 173) huomauttaa, että tieto oppijoiden kielitaidosta ja -taustoista on lähtökohta monikielisten oppijoiden tarpeiden huomioimiselle. Tutkimuksemme opettajat suhtautuvat oppijoihin positiivisesti luonnehtien heitä hyviksi oppijoiksi, mutta samoin kuin oppijat eivät opettajatkään osanneet tarkentaa syitä monikielisten oppijoiden menestymiselle kieliopinnoissa tai kertoa tarpeellisista

tukimuodoista tai kehitysehdotuksista monikielisten englannin opetuksessa. Monikielisyys näyttäytyy kuitenkin oppijoiden kokemuksissa merkityksellisenä tekijänä, joten opettajien on tarpeen tiedostaa oppijoiden kielitaito, johon kuuluvat oppijan eri kielet taitotasoinen, oppimishistorioinen ja merkityksinen.

Kuten Spöttl (2001, 161) toteaa, voidaan ymmärrys oppijoiden moninlaisista kielitaustoista liittää opetukseen. Tämä on olennaista havaita, koska oppijoiden aikaisempi tieto ja uuden tiedon rakentaminen aiemmin opitun pohjalle on opetuksen lähtökohta kaikissa oppiaineissa. Kieltenopettajien on syytä tuntea oppijoiden kielihistoriaa ja taitotasoa eri kielissä myös siksi, ettei kompetssi eri kielissä ole erillistä. Monikielisen kielitaidon yhteinen pohja (ks. luku 3.3) sisältää kielitaidon akateemisen osa-alueen, joka on yhteinen kaikille henkilön osaamille kielille (Cummins 2007, 232). Oppijan kielitaito on siis *kokonaisuus*, joka muodostaa pohjan uuden kielen opiskelussa. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielitaustan tuntemus on olennaista vieraan kielen opettajalle, koska oppijoiden kielitausta voi olla hyvin moninainen ja oppijan vieraan kielen opiskelussa saattavat olla mukana muutkin kielet kuin oppijan äidinkieli, kuten kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa.

Oppijan kielitaustan tuntemuksessa on lopulta kyse *oppilaantuntemuksesta*. Opettaja voi syventää ymmärrystään oppijoiden monikielisyudesta ja lisätä oppilaantuntemustaan esimerkiksi haastattelujen avulla. Mahdollisuuksien mukaan voitaisiin haastatella sekä oppijoita että näiden perheitä, jotta voitaisiin tukea opetuksen suunnittelua. (Voipio-Huovinen 2007, 63.) Spöttl puolestaan (2001, 173) ehdottaa, että opettaja voi teetättää oppijoillaan kielitaustakyselyn opettaessaan monikielistä ryhmää. Ottamalla selvää oppijoiden kielitaustoista opettaja pystyy *ymmärtämään* paremmin oppijoiden vieraan kielen opiskelun lähtökohtia ja *tukemaan* heitä uuden kielen opiskelussa. Opettajan tietoisuus oppijoiden kielihistoriasta on myös edellytys oppijan kyvyille hyödyntää monikielisyttään vieraan kielen opiskelussa.

7.4.2 Oppijan tietoisuus monikielisydestä tukee kielenopiskelua

Jessnerin (1999, 201) mukaan oppijaa on tärkeää auttaa *tiedostamaan* oman kielitaitonsa mahdollisuudet ja ohjata häntä *hyödyntämään* ja *aktivoimaan* jo osaa- maansa. Kielitaidon tiedostamisen tärkeys on havaittu aikaisemmissa tutkimuksissa, sillä vaikka strategiat kuten kielten vertailu ovat monikielisen oppijan vahvuus kielen opiskelussa, ei oppija välttämättä hyödynnä tätä mahdollisuutta ilman ohjausta (esim. Marx & Mehlhorn 2010, 4-5). Siksi monikielisyiden mahdollisuuksien osoittaminen oppijalle on tarpeen (Bono & Stratilaki 2009, 217).

Kielten yhtenevien piirteiden osoittaminen ja kielten vertailu opetuksessa tukee ja aktivoi monikielistä kielitaitoa (Jessner 1999, 207). Kielten samankaltaisuuksien korostaminen voi kuitenkin olla ongelmallista etenkin maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kohdalla, joiden äidinkielet voivat erota hyvin paljon sekä suomen kielestä että englannista. Vain sanojen vertailuun keskittyminen voi rajoittaa kielitaidon hyödyntämistä, jos oppija kokee äidinkieltä tai muun osaamansa kielen hyvin erilaiseksi opiskeltavasta kielestä. Tuloksistam-

me on huomattavissa, kuinka niin haastattelemamme oppijat kuin opettajat kokivat kielten erilaisuuden kielten vertailua rajoittavana tekijänä. Tämä on huolestuttavaa siksi, että jos oppija ei tiedosta monikielisen kielitaitonsa potentiaalia ja keskittyy kielten erilaisuuteen, voi uuden kielen opiskelumotivaatio heikentyä (Bono & Stratilaki 2009, 217). Kielten erojen ei kuitenkaan tarvitse olla esteenä monikielisen kielitaidon hyödyntämiselle, sillä oppijoilla on kielen opiskelussa *kielten rajat ylittävää tietoa ja opiskelutaitoja* (Marx & Mehlhorn 2010, 7). Maahanmuuttajataustaiset oppijat ovat oppineet muun muassa kielitermistöä ja kielenopiskelutapoja esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksessa.

Näin ollen sanaston vertailua laajempien strategioiden tekeminen tietoisiksi oppijoille voi tukea etenkin maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielitaidon hyödyntämistä vieraan kielen opiskelussa. Strategioiden opetus on oleellinen osa kielten opetusta, jolla autetaan oppijoita tiedostamaan strategioita ja käyttämään niitä tarkoituksenmukaisesti (Oxford 1990, 12). Strategioiden *tietoiseksi* tekeminen korostuu tutkimuksemme tulosten valossa, koska oppijat kokivat hyötyvänsä kielitaidostaan vain melko pinnallisesti. Osa tutkimuksemme oppijoista kertoi myös haluavansa käyttää enemmän äidinkieltään englannin opiskelussa, mutta ei tiennyt keinoja tähän. Tutkimuksemme oppijat ja opettajat kokivat lisäksi, että se ettei opettaja osaa oppijoiden äidinkieliä rajoittaa kielten käyttöä englannin opiskelussa. Strategioiden opetuksessa *englanninopettajan* ei kuitenkaan ole välttämätöntä osata oppijoiden kieliä, vaan hänen on mahdollista tukea oppijaa kieliresurssien hyödyntämisessä muin keinoin. Samankieliset oppijat voivat esimerkiksi toimia ryhmissä tai luokkatyöskentelyssä voidaan hyödyntää oppijoiden kieliä puhuvia yhteisön jäseniä, jolloin oppijoilla on mahdollisuus hyödyntää äidinkieltään kielenopiskelussa (Lucas & Katz 1994, 558). Tutkimuksessamme oman äidinkielen käyttö englannin opiskelussa näyttyi tärkeänä erityisesti suomen kieleltään heikompien oppijoiden kokemuksissa, mutta myös muille monikielisille on tärkeä antaa mahdollisuus toimia äidinkielellään ja yhdistää kielitaitonsa kokonaiseksi voimavaraksi uuden kielen opiskelussa.

Tutkimuksemme tuloksissa tärkeänä oppimista edistävänä strategiana näyttyi kaikkien oppijoiden kokemuksissa *luottamus omaan oppimiseen*. Kielenopiskelustrategioiden lisäksi on tärkeää tukea tätä tunnetason strategiaa. Oppijoille tulisi korostaa, että he ovat monikielisinä oppijoina hyvä esimerkki kielen oppimisesta, koska ovat jo aiemmin onnistuneet oppimaan uuden kielen, eli suomen, mahdollisista alun hankaluuksista huolimatta. Vaikka oppijat kokisivat yhä joitakin vaikeuksia suomen kielessä, on heille tärkeä osoittaa kuinka he ovat edistyneet opiskelemalla. Monikielisyyden tulisi näin ollen olla paitsi kielenoppimisen lähtökohta myös *tavoite*, jotta kaikkien oppijoiden kielitaitoa arvostettaisiin sellaisena kuin se on ja rohkaistaisiin heitä käyttämään myös vasta kehittyvää kielitaitoaan. Näin voidaan tukea myös englanninopiskelumotivaatiota. (Blyth 1995, 170.) Tutkimuksemme tuloksissa tuli esiin niin opettajien kuin oppijoiden positiivinen suhtautuminen monikielisyyttä kohtaan, mikä on hyvä lähtökohta monikielisten luottamuksen ja kielenoppimisen tukemiselle. Suhtautumalla monikielisyyteen positiivisesti ja rohkaisemalla monikielistä kie-

lenkäyttöä ja strategioiden hyödyntämistä oppijoita autetaan ymmärtämään oma kielitaitonsa etuna (Bono & Stratilaki 2009, 222). Monikielisen kielitaidon hyödyn tiedostamista voidaan tukea myös kieltenopettajien yhteistyöllä.

7.4.3 Opettajien yhteistyö tukee monikielisen kielenopiskelua

Yhteistyö ja tiedon jakaminen eri kieltenopettajien välillä voidaan nähdä mahdollisuutena muodostaa ymmärrystä oppijan kielitaidosta kokonaisuutena sekä auttaa oppijoita tiedostamaan ja aktivoimaan kieltenopiskelukokemuksen hyöty uuden kielen opiskelussa. *Opettajien välisellä yhteistyöllä* on mahdollista kehittää ymmärrystä oppijan kielitaidosta, koska eri kielten opettajilla on tietoa oppijan kielitaidosta eri näkökulmista. Youssef (2007, 375) korostaa yhteistyötä ja oppijoiden oman äidinkielen opettajien tiedon hyödyntämistä. Äidinkielenopettajalla on mahdollisuus keskustella oppijan kanssa tämän äidinkielellä, jolloin voidaan ymmärtää paremmin etenkin niiden oppijoiden kielitaitoa ja oppimiskokemuksia, joiden suomenkielentaito on vielä kehittymässä. Oppijoiden äidinkielenopettajan avulla voitaisiin myös aktivoida äidinkieli osaksi englannin opiskelua, mikä voi auttaa oppijaa kielten vertailussa. Esimerkiksi oppijan äidinkielellä annettu tukiovetus voi siten olla yksi kielten opettajien välinen yhteistyömahdollisuus (Youssef 2007, 374).

Yhteistyöllä voitaisiin kehittää myös *kieliaineiden välistä integrointia*, jotta monikieliset oppijat voisivat hyödyntää kielirajat ylittäviä viestintätaitoja sekä teksti- ja kielitietoisuuttaan (Hämäläinen, Väisänen, Latomaa 2007, 70). Tästä syystä Hämäläinen, Väisänen ja Latomaa (mts, 70) peräänkuuluttavat kieltenopettajien välistä yhteistyötä, joka nykyään on vielä vähäistä, ja toivovat kieliaineiden välistä yhtenevyyttä myös opetussuunnitelmallisella tasolla. Eri kielten opettajat voisivat yhtenäistää oppimistavoitteita ja tehdä kielten yhteisiä strategioita näkyvämmiksi oppijoille. Oppijoiden huomion keskittäminen eri kieliaineiden yhtäläisyyksiin myös oppimaan oppimisen strategioissa voi tukea oppijoiden opiskelukokemuksen hyödyntämistä *kaikissa* kielissä. Tutkimuksemme opettajat eivät kertoneet tekevänsä yhteistyötä muiden opettajien kanssa monikielisiä oppijoita koskien, lukuun ottamatta mahdollisia ongelmatilanteita. Heidän käyttämänsä tukimuodot ja kehitysehdotukset olivat melko ongelmakeskeisiä, vaikka opettajat kertoivat monikielisten olevan usein lahjakkaita englanninoppijoita. Opettajien ammattitaitoa jakamalla monikielisille oppijoille suunnattu tuki voisi keskittyä ongelmien ratkaisun ohella myös monikielisuuden *mahdollisuuksien* hyödyntämiseen. Tällöin voitaisiin korostaa niin opettajille kuin oppijoille oppijoiden jo osaamien kielten merkitystä vieraan kielen opiskelussa.

7.5 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tutkimuksen rajaamiselle ja suuntaamiselle ei ole olemassa yleispäteviä sääntöjä, vaan tutkimuksessa tehdään *valintoja* eri vaihtoehtojen välillä. Näihin valintoihin vaikuttavat muun muassa saatavilla olevat resurssit ja tutkijoiden mielenkiinto. (Patton 2002, 228.) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden mielenkiinto tutkimusaiheeseen näyttäytyy aineiston laajuutena ja on todettava, että aiheen rajaaminen nykyisiä tutkimuskysymyksiä pienempiin yksiköihin olisi voinut olla toimivampi ratkaisu tutkittavan ilmiön tarkemmassa kuvauksessa. MacIntyre (2002, 55) kirjoittaaakin osuvasti, kuinka motivaatiota tutkittaessa leikataan kuvainnollisesti vain pieni siivu teoreettisesti piiraasta, mikä mielestämme pätee myös muun kokemuksellisuuden ja affektiivisuuden tutkimiseen. Tiedostimme tutkimuskohteemme laajuuden kuitenkin koko työskentelyn ajan, emmekä halunneet luopua lähtökohdastamme huomioida sekä oppijoiden että opettajien näkökulma. Toisaalta lähestyimme tutkimusaihettamme teorian kautta emmekä aineistolähtöisesti, mikä rajasi mielenkiintomme tiettyihin tekijöihin. Teoriaohjaava ote olikin perusteltua, sillä monikielisyystutkimuksen kenttä on varsin laaja, joten haastattelujen koostamiseksi meidän oli ensin muodostettava ymmärrys tutkimuskohteemme olennaisista ja mielenkiintoisista tekijöistä, joista halusimme tietoa.

Valitsimme aineistonkeruumetodiksemme haastattelun, koska ymmärrämme tutkittavan olevan omien kokemustensa asiantuntija ja siten kykenevä kertomaan niistä. Halumme saada oppijoiden ääni esille tutkimusaineistossa vaikutti päätökseen käyttää haastattelua pääasiallisena tutkimusmetodina samoin kuin Voipio-Huovisen (2007, 61) tutkimuksessa. Tutkimuksen edetessä tutustuimme kuitenkin myös toisenlaisiin näkemyksiin, joissa kritisoidaan haastattelun käyttöä keskeisimpänä tutkimusmenetelmänä kokemuksia tutkittaessa. Esimerkiksi Kalaja (1995, 197) on kritisoinut haastattelun käyttämistä ainoana tutkimusmetodina tutkittaessa oppijoiden asenteita, koska haastattelulla saadaan tietoa lähinnä *pysyivistä* eikä *muuttuvista* tekijöistä. Asenteita pitäisikin Kalajan (1995, 198) mukaan tutkia huomioiden niiden vaihtelu eri tilanteissa ja että ne heijastavat oppijan sosiaalisia suhteita, eivät niinkään oppijan ajattelua. Hän korostaa myös, että sisällönanalyysi, jota haastatteluiden analyysissä usein sovelletaan, ei kuvaa aineistoa kokonaisvaltaisesti, koska aineistoa luetaan ja valikoidaan laajoissa kategorioissa (Kalaja 1995, 197). Kalaja (1999, 63) ehdottaakin soveltuvammaksi aineiston analyysimetodiksi diskurssianalyysiä. Omassa tutkimuksessamme sisällönanalyysi koettiin kuitenkin päteväksi ratkaisuksi, koska oppijoita haastateltiin heidän toisella kielellään, jolloin tarkempaa kielellisten merkitysten analyysiä ei pidetty tarkoituksenmukaisena.

Esitellessämme aikaisempia suomalaisia monikielisyystutkimuksia luvussa 4.6 mainitsimme diskurssianalyysiä hyödyntäneen Pietikäisen ym. (2008, 85) tapaustutkimuksen, jossa monikielisen lapsen kokemuksia osaamistaan kielellistä oli haastattelun lisäksi tarkasteltu piirroksilla, lauseentäydennystehtävillä, havainnoinnilla sekä keskusteluilla tutkittavan vanhempien kanssa. Monikieli-

syiden vastaavanlainen tarkastelu monimuotoisen aineiston avulla olisi voinut tuoda myös omaan tutkimukseemme uudenlaisia näkökulmia ja korostaa laadullisen tutkimuksen lähtökohtaa, eli todellisen elämän kuvaamista mahdollisimman *kokonaisvaltaisesti* (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161). Koska haastatteluissa ilmeni joitakin aiheita, joita oppijoiden oli vaikea käsitellä suoraan kysyttäessä, olisi haastattelujen rinnalla voinut käyttää myös jotakin oppijoille konkreettisempaa tiedonkeruumenetelmää kuten piirroksia. Haastattelu oli kuitenkin mielestämme pääpiirteittäin onnistunut aineistonkeruun menetelmä, jonka vuorovaikutuksellisuuden ja joustavuuden edut pääsivät esille oppijoiden haastatteluissa. Kysymyksiä pystyttiin tarvittaessa selventämään ja tarkkailemaan, ymmärsivätkö oppijat kysymykset.

Aineistonkeruu on merkittävässä osassa myös tutkimuksemme *luotettavuuden* kannalta, sillä tutkimusrunko laadittiin huolellisesti ja sitä muokattiin haastattelujen välissä. Lisäksi aineisto litteroitiin mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, jotta haastattelutilanne oli vielä tuoreena tutkijoiden mielessä. Edellä mainituilla tekijöillä voidaan parantaa tutkimusaineiston laatua, joka muodostaa perustan tutkimuksen luotettavuudelle (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184–185). Tutkimuksen luotettavuus on perinteisesti ymmärretty validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. *Validiteetilla* tarkoitetaan, koskeeko tutkimus sitä, mitä alun perin ajateltiin tutkittavan ja onko tutkimuksessa käytetty käsitteitä, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä (mts, 187). *Reliabelius* puolestaan viittaa tutkimuksen johdonmukaisuuteen, eli siihen voivatko kaksi eri mittauskerää, tutkijaa tai tutkimusmenetelmää päätyä samaa kohdetta tutkittaessa samaan tulokseen (mts, 186). Kyse on siis tutkimuksen kyvystä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Laadullisessa tutkimuksessa vallitsee kuitenkin varauksellinen suhtautuminen validiteettiin ja reliabiliteettiin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186). Ne ovat määrällisen tutkimuksen piirissä syntyneitä käsitteitä, minkä vuoksi niiden käyttöä pyritään välttämään laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232).

Reliabiliteetti ja validiteetti eivät sellaisenaan sovellu myöskään tämän tutkimuksen arviointiin, koska tutkittaessa oppijoiden kokemuksia tapaustutkimuksen lähtökohdista kokemukset käsitetään ainutlaatuisina ja kontekstisidonnaisina. Olemme tiedostaneet, että tutkimuksen kohteena olevat oppijoiden kokemukset muuttuvat ajassa ja että tässä tutkimuksessa oppijoiden kokemuksia on tarkasteltu heidän *tämänhetkisessä* tilanteessaan. Olisi siis kyseenalaista olettaa, että edes samoja oppijoita myöhemmin haastateltaessa oppijat vastaisivat samalla tavalla kuin ensimmäisellä kerralla. Lisäksi olemme tiedostaneet asettaneemme tutkittavien kokemukset omaan käsitteistöömme ja tehneemme tuloksista omat tulkintamme. Tällöin on mahdollista, että toinen tutkija voi päätyä erilaisiin tulkintoihin, ilman että se tarkoittaisi tutkimuksen heikkoutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskeisempää onkin, että tutkija *kuvailee tarkasti*, kuinka tutkimus on toteutettu ja kuinka hän on tekemiinsä tulkintoihin päätenyt (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232).

Tutkijan toiminta on siis haastateltavien vastauksia suuremmassa roolissa tutkimuksen reliaaabeliutta tarkasteltaessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Koska olemme kuvanneet tutkimuksen toteutuksen ja aineiston käsittelyn vaiheet tarkasti, lukija voi tarkastella, onko tutkimuksen kuvaus linjassa siitä tehtyjen tulokintojen kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 189) liittävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen myös sen, onko tutkija hyödyntänyt *kaiken* käytettävissä olevan aineiston. Tässä tutkimuksessa viiden oppijan haastatteluiden pois jättäminen analyysistä on mielestämme perusteltua, koska sillä tähdättiin tutkimuksen luotettavuuden parantamiseen. Vähäsanaisimpien oppijoiden haastatteluja ei pidetty yhtä luotettavina kuin muita haastatteluja, koska oppijoita jouduttiin johdattelemaan yritettäessä saada heitä kertomaan enemmän. Aineiston laajuudesta johtuen oli näiden haastattelujen analysoimatta jättäminen työllemme enemmän hyödyksi kuin haitaksi, etenkin kun haastatteluissa ei tullut esiin muista haastatteluista poikkeavia teemoja.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös *triangulaation* käyttö, jolla Eskolan ja Suorannan (2008, 68) sanoin tarkoitetaan monien menetelmien, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden käyttöä samassa tutkimuksessa. *Tutkijatriangulaatiolla* tarkoitetaan useamman tutkijan yhteistyötä jonkin ilmiön tutkimisessa (Eskola & Suoranta 2008, 69). Pattonin (2002, 560) mukaan tutkijatriangulaatiolla voidaan ehkäistä puolueellisuuden ongelmaa, joka voi seurata, jos aineistoa kerää tai analysoi vain yksi tutkija. Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatio muodostui merkittäväksi tutkimuksen luotettavuutta lisääväksi tekijäksi. Hyödynsimme sekä haastatteluissa että aineiston analysoinnissa tutkijoiden keskinäistä vuoropuhelua. Haastatteluiden aikana toinen tutkijoista tarkkaili haastattelun etenemistä, samalla kun toinen tutkija oli vastuussa kysymysten käsitteilystä haastateltavan kanssa. Valmiin haastatteluaineiston analyysissä tutkijoiden neuvottelut haastateltavien kertoman merkityksistä osoittautuivat hedelmällisiksi, sillä joidenkin haastateltavien suomenkielentasosta johtuen kokemusten tulkinta ei ollut aina yksiselitteistä.

Luotettavuuden lisäksi tutkimuksen toteutuksessa on otettava huomioon *eettisyys*, sillä Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan ”hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus”. Itse asiassa jo tutkimusaiheen valinta on eettinen päätös (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 24). Tämän tutkimuksen kohdalla aiheen valintaan vaikutti se, että koimme aiheen tärkeänä tutkimuskohteena. Halusimme korostaa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden englanninopiskelukokemusten tarkastelussa näkökulmaa, joka asettaa oppijat erilaiseen valoon verrattuna heidän asemaansa suomenoppijoina. Tärkeäksi käsitteeksi tutkimuksessa nostettiin monikielisyys. Monikielisyys-teemaa korostettiin myös tutkimuslupakyselyissä ja tiedonannoissa, jotta oppijoiden koteihin välityi positiivinen kuva tutkimuksestamme, sillä halusimme huomioida oppijat enemmänkin *monikielisinä* kuin maahanmuuttajataustaisina oppijoina. Mielestämme oli tärkeää välttää niin kutsuttua positiivista syrjintää, eli sitä, että oppijoille tai heidän huoltajilleen olisi syntynyt käsitys, että tutkimus marginalisoi oppijat, vaikka tarkoituksena oli pohtia mahdollisuuksia opetuksen kehittämi-

seen. Latomaa (2007a, 329) kiteyttääkin, että usein maahanmuuttajaoppilaiden opiskelun tueksi tarkoitettut järjestelyt stigmatisoituvat, koska saatetaan ajatella, että oppilailta puuttuu jotain sellaista, mitä muilla on. Kaikissa tutkimuksemme järjestelyissä pyrittiin välttämään tämän ajatuksen välittämistä osallistujille.

Myös haastateltavien valinnassa otettiin huomioon eettiset näkökohdat. Aarnos (2010, 173) ehdottaa, että opettajien oppilaantuntemusta on hyvä hyödyntää haastateltavia valittaessa, jolloin voidaan valita haastateltaviksi tutkimuksen kriteerien mukaisia puhetaitoisia ja rohkeita oppijoita, jotta ei ahdisteta ujoja oppijoita. Tutkimuksessamme opettajien apu haastateltavien valinnassa oli oleellista myös siksi, että opettajat pystyivät arvioimaan oppijoiden suomenkielentaidon riittävyttä haastatteluun sekä ennakoida oppijoiden kotien suhtautumista lasten tutkimukseen osallistumiseen. Yhdessä koulussa ei rehtorilta saadun tiedon johdosta lähdettykään tiedustelemaan tiettyjen oppijoiden vanhemmilta halukkuutta osallistua tutkimukseen, koska vanhemmat olivat aiemmin suhtautuneet kielteisesti lasten erityiseen huomioimiseen maahanmuuttotaustaisuuden vuoksi.

Myös opettajien haastatteluissa korostettiin heidän *asiantuntijarooliaan*, jotta opettajat eivät olisi kokeneet, että heidän toimintaansa tai mielipiteitään arvostellaan. Pidimme näin ollen tärkeänä opettajien luottamuksen saamista. Opettajan 2 haastattelussa oli aistittavissa epäluuloa tutkimuksen tarkoitusta kohtaan, sillä hän kysyi haastattelijoilta joistakin kysymyksistä, mitä mieltä itse olemme. Opettajan 2 haastattelu oli kuitenkin arvokas tutkimuksen aineiston kannalta, koska se tarjosi erilaisen näkökulman kahteen muuhun opettajaan nähden. Myös Patton (2002, 554) korostaa, että kun on löydetty jokin yhdenmukaisuus, edistää kuvioon sopimattoman tapauksen käsittely samanlaisuuksien parempaa ymmärtämistä. Emme tiedä syitä Opettajan 2 asennoitumiseen, sillä kaikilta opettajilta halukkuutta osallistua tutkimukseen kysyttiin samalla tavalla ja heille annettiin tiedonanto, mitä tutkimus koskee. Lisäksi kaikki opettajat osallistuiivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja antoivat luvan käyttää haastatteluaan tutkimusaineistona. Näin ollen heidän osallistumisensa tutkimukseen perustui *informoituun suostumukseen*, jonka Hirsjärvi ja Hurme (2001, 20) mainitsevat yhtenä eettisen tutkimuksen kriteerinä. Opettajan 2 haastattelua käsitellään osana aineistoamme myös siksi, että hän kertoi näkemyksensä selkeästi omiaan ja eikä hänen tarkoituksenaan ollut miellyttää haastattelijoita.

Tutkimuksessa otettiin huomioon myös osallistujien *anonymiteetin suoja*. Tästä syystä tutkimusraportissa ei tuoda esiin paikkakuntia, joilla haastattelut toteutettiin, koska ne sijaitsevat alueilla, joissa maahanmuuttajataustaisia oppijoita on Suomessa suuriin kasvukeskuksiin verrattuna melko vähän (ks. luku 4.1). Tästä syystä jo maininta tutkimukseen osallistuneiden koulujen sijainnista tietyssä maakunnassa olisi vaarantanut haastateltavien anonymiteetin. Myös opettajien taustatietojen kirjaamisessa tutkimusraporttiin otettiin huomioon, ettei opettajista tuotu esiin muita kuin haastattelun alussa opettajien kertomia tietoja koulutustaustasta, työkokemuksesta ja pidemmästä ulkomailla oleskelusta, jotta opettajat eivät olisi olleet tunnistettavissa.

8 LOPUKSI

Tässä tutkimuksessa saatiin osin samansuuntaisia tuloksia kuin aiemmissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu monikielisuuden merkitystä vieraan kielen opiskelussa. Moninäkökulmaisen lähestymistavan johdosta oppijoiden englanninopiskelukokemuksista muodostui tutkimuksessa laaja kuva, jota olisi syytä tarkentaa ja syventää myöhemmässä tutkimuksessa. Tutkimuksemme tuloksista voidaan näin ollen nostaa joitakin mielenkiintoisia kysymyksiä, joihin ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollisuutta tarttua. Koska aiempi tutkimus etenkin monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden vieraan kielen opiskelusta on vielä melko vähäistä, on jatkotutkimukselle selkeä tarve.

Tutkimuksessamme ilmeni, että oppijoiden taustoilla, kuten Suomessa oleskeluajan pituudella ja suomen kielen taitotasolla, on merkitystä englanninopiskelukokemusten kannalta. Vaikka erot tutkimuksessa haastateltujen ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksissa eivät selity pelkästään taustatekijöiden perusteella, olisi myöhemmällä tutkimuksella hyödyllistä selvittää ja vertailla *vasta* Suomeen muuttaneiden ja Suomessa syntyneiden tai maassa jo *pitempään* oleskelleiden oppijoiden kokemuksia englannin opiskelusta. Tämä olisi merkityksellistä muun muassa siksi, että esimerkiksi Opetushallituksen selvityksessä (Karppinen 2008, 144) on todettu näiden ryhmien eroavan kieliopinnoissa menestymisen kuten muunkin koulumenestyksen osalta, sillä toisen polven maahanmuuttajat ovat menestyneet vertailuissa muita maahanmuuttajataustaisten ryhmiä sekä kantaväestöä paremmin. Toisen polven maahanmuuttajataustaisten oppijoiden huomioiminen tulee ajankohtaiseksi tulevaisuudessa myös lisääntyvän maahanmuuton johdosta, jolloin kouluissa on yhä useammin oppijoita, jotka ovat syntyneet Suomessa ja puhuvat suomea sujuvasti, mutta käyttävät arjessaan lisäksi äidinkieltään ja mahdollisesti myös muita kieliä.

Oppijoiden kieliresurssien huomioimista kielenopetuksessa voitaisiin kehittää tarkastelemalla monikielisten oppijoiden strategioiden hyödyntämistä. Kuten tutkimuksessamme ilmeni, käyttivät oppijat strategioita englanninopiskelussaan sekä suhtautuivat luottavaisesti oppimiseensa vaikeuksista huolimatta. Tulevaisuudessa tutkimuksessa olisi kuitenkin syytä tarkastella vielä sy-

vemmin, mitkä tekijät *edesauttavat* tai toisaalta *estävät strategioiden hyödyntämistä* vieraan kielen opiskelussa. Yksi mahdollisuus olisi lähestyä strategioiden käyttöä toimintatutkimuksen avulla, jossa voitaisiin tehdä oppijoita tietoisiksi erilaisista kielten vertailua ja kielenoppimiskokemusta hyödyntävistä strategioista, minkä jälkeen voitaisiin kartoittaa oppijoiden kokemuksia strategioiden hyödyntämisestä. Toimintatutkimuksen kaltainen lähestymistapa tekisi tutkimuksen tarkoitukseltaan eli opetuksen kehittämisestä näkyvää myös tutkimuksen osallistujille ja heidän perheilleen (Voipio-Huovinen 2007, 63).

Olemme myös tietoisia siitä, ettei tutkimuksemme kuvaa heikosti suomen kieltä taitavien oppijoiden kokemuksia, sillä samoin kuin Voipio-Huovisen (2007, 61) tutkimuksessa ei suomenkielisellä haastattelulla voitu saavuttaa näitä oppijoita. Suomen kielen kehityksen alkuvaiheessa olevien maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksia englannin opiskelusta voitaisiin jatkossa tutkia käyttämällä aineistona esimerkiksi oppijan äidinkielellä toteutettua tai avustettua haastattelua tai kirjoitelmaa. Suomen kielen kehityksen alkuvaiheessa olevien oppijoiden englanninopiskelukokemusten kuuleminen on tärkeää, koska tämä tutkimus osoitti, että englannin opiskelu on maahanmuuttajataustaisille oppijoille merkityksellistä myös silloin, kun suomen kielen oppiminen on vielä ”kesken”, kuten yksi haastateltavista ilmaisi.

Lopuksi voidaan todeta, että kuten Voipio-Huovisen tutkimuksessa (2007, 62), on tämänkin tutkimuksen päämääränä ollut kiinnittää huomiota maahanmuuttajataustaisten oppijoiden monikielisyyteen *voimavarana*. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarjota opettajille pohdittavaa maahanmuuttajataustaisten monikielisten oppijoiden englannin opetuksen kehittämismahdollisuuksista tekemällä oppijoiden kokemuksia näkyväksi. Lähtökohdat maahanmuuttajataustaisten monikielisten oppijoiden vieraan kielen opetukseen ja opiskeluun vaikuttavat tämän tutkimuksen tulosten perusteella valoisilta, koska opettajien suhtautuminen monikielisyyteen oli pääosin positiivista ja motivoituneisuus ja strategioiden hyödyntäminen englannin opiskelussa ilmenivät oppijoiden kokemuksissa kantavina teemoina. Vieraan kielen opettaminen monikielisille oppijoille tarjoaa opettajalle kuitenkin myös haasteita, joihin tulisi pyrkiä vastaamaan *kaikkien* oppijoiden vieraan kielen opiskelun tukemiseksi, kuten Lehtinen (2002a, 31) osuvasti kiteyttää:

”Kaiken kaikkiaan monikieliset lapset haastavat pedagogisen kompetenssimme. Vertailu suomea äidinkielenään puhuviin lapsiin ei niinkään tuota tulosta, vaan meidän on kyettävä kyseenalaistamaan useimmiten yksikielinen lähtökohtamme ja tehtävä innovatiivisia ratkaisuja. Pedagoginen haasteemme on sellaisten oppimisympäristöjen luominen, joissa monikielinen kompetenssi voisi karttua niin maahanmuuttajalapsilla kuin suomea äidinkielenään puhuvilla lapsilla.”

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-Kustannus, 172-188.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-Speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education. Publications of the Population Research Institute Series D42/2004. Helsinki: Väestöliitto.
- Baker, C. 2006. Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balke-Aurell, G. & Lindblad, T. 1982. Invandrareleverna och språken. Slutrapport från projektet Invandrareleverna och engelskan. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Bernaus, M., Masgoret, A-M., Gardner, R.C. & Reyes, E. 2004. Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism*. (2) 1, 75-89. [Viitattu 8.6.2011] Saatavilla www-muodossa: <http://web.ebscohost.com>
- Bild, E-R. & Swain, M. 1989. Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (3), 255-274.
- Block, D. 2003. The social turn in second language acquisition. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bloomfield, L. 1933. Language. Chicago: The University of Chicago Press.
- Blyth, C. 1995. Redefining the boundaries of language use: The foreign language classroom as a multilingual speech community. Teoksessa C. Kramsch (toim.) Redefining the boundaries of language study. Boston: Heinle & Heinle, 145-183.
- Bono, M. & Stratilaki, S. 2009. The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism* 6 (2), 207-227. [Viitattu 11.6.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://web.ebscohost.com>
- Cenoz, J. 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. Teoksessa J. Cenoz, J.

- Hufeisen & U. Jessner (toim.) *Bilingual Education and Bilingualism*, 31: Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 8-20.
- Cenoz, J. 2003. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7 (1), 71-87. [Viitattu 7.6.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://ijb.sagepub.com](http://ijb.sagepub.com)
- Cook, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Cummins, J. 1980. The crosslingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly* 14 (2), 175-187. [Viitattu 17.8.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.jstor.org/stable/3586312](http://www.jstor.org/stable/3586312)
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 10 (2), 221-240. [Viitattu 7.5.2012], Saatavilla [www-muodossa: http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cjal/index](http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cjal/index)
- Cummins, J. & Swain, M. 1986. *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- De Angelis, J. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeBot, K. 2004. The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism* 1 (1), 17-32. [Viitattu 7.6.2012], Saatavilla [www-muodossa: http://web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com)
- Dewaele, J-M., Petrides, K.V. & Furnham, A. 2008. The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning* 58 (4) 911-960. [Viitattu 10.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://eprints.bbk.ac.uk/765](http://eprints.bbk.ac.uk/765)
- Dörnyei, Z. 2001a. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2001b. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics* 21 (1), 43-59. [Viitattu 7.6.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.proquest.com](http://www.proquest.com)

- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2009. The motivational self system. Teoksessa Z. Dörnyei & E. Ushioda. (toim.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: *Multilingual Matters*, 9–42.
- Dufva, M., Vaarala, H. & Pitkänen K. 2007. Vieraat kielet ja monikielisyys. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 156–192.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford : Blackwell.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelun opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–44.
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81 (3), 286–300. [Viitattu 7.6.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com).
- Gardner, R. 1985. *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. & Lambert, W. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. 1992. A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language teaching* 25 (1): 211–220.

- Gass, S. & Selinker, L. 1994. *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale: Erlbaum.
- Grosjean, F. 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36 (1), 3–15.
- Grosjean, F. 2008. *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual. Life and reality*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Herdina, P. & Jessner, U. 2000. The dynamics of third language acquisition. Teoksessa J. Cenoz & U. Jessner (toim.) *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 84–98.
- Herdina, P. & Jessner U. 2002. A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, M. 2010. Demotivation in learning English among immigrant pupils in the ninth grade of comprehensive school. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -tutkielma. [Viitattu 20.5.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201002251278>
- Hoffmann, C. 2001. The status of trilingualism in bilingualism studies. Teoksessa J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (toim.) *Looking beyond second language acquisition. Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 13–25.
- Holm, G. & Londen M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education* 21 (2), 107–120.
- Horwitz, E. K. 2001. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21 (1), 112–126. [Viitattu 9.1.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://www.proquest.com>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70 (2) 125-132. [Viitattu 9.1.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://web.ebscohost.com>.
- Hufeisen, B. 1998. Individual and subjective learner evaluations of multilingualism. Brief report of a study. IRAL International Review of Applied Lin-

guistics in Language Teaching 36 (2), 121–134. [Viitattu 4.6.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://www.degruyter.com>

- Hämäläinen, L., Väisänen, T. & Latomaa, S. 2007. Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: Peruskielitaidosta monikielisyyteen? Teoksessa S. Pöyhönen, & M-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen laitos, 57–122. [Viitattu 23.4.2012] Saatavilla www-muodossa: https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo/projektin_loppuraportti/KIEPOn_loppuraportti.pdf
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 10–23.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. 2008. Crosslinguistic influence in language and cognition. New York: Routledge.
- Jaspaert, K. & Lemmens, G. 1990. Linguistic evaluation of Dutch as a third language. Teoksessa Byram, M. & Leman, J. (toim.) Bicultural and trilingual education: the Foyer Model in Brussels. Clevedon: Multilingual Matters, 30–56.
- Jessner, U. 1999. Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness* 8 (3/4), 201–209. [Viitattu 24.1.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://web.ebscohost.com>
- Jessner, U. 2003. A dynamic approach to language attrition in multilingual systems. Teoksessa V. J. Cook (toim.) *Second language acquisition, 3: Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 234–246.
- Jessner, U. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41 (1), 15–56. [Viitattu 23.5.2011] Saatavilla www-muodossa: <http://journals.cambridge.org>
- Kachru, Y. 1994. Monolingual Bias in SLA Research. *TESOL Quarterly* 28 (4), 795–800. [Viitattu 6.5.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://www.jstor.org/stable/3587564>
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kalaja, P. 1995. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics* 5 (2), 191–204.

- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 45-72.
- Karppinen, K. 2008. Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämistä. Helsinki: Opetushallitus, 135-186. [Viitattu 21.5.2012] Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf
- Klein, E. C. 1995. Second vs. third language acquisition: Is there a difference? *Language learning* 45 (3), 419-465. [Viitattu 29.9.2011] Saatavilla www-muodossa: <http://web.ebscohost.com>
- Kramsch, C. 2009. *The multilingual subject : What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Laine, E. 1987. *Affective factors in foreign language learning and teaching. Report 1, Theoretical concepts and framework, operationalization of the concepts, and the first pilot stage of research*. University of Jyväskylä. Department of English.
- Laine, E. 1988. *The affective filter in foreign language learning and teaching. Report 2, A validation study of filtering factors with a focus on the learner's FL self-concept*. University of Jyväskylä. Department of English.
- Laine E. & Pihko, M-K. 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Latomaa, S. 2007a. *Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen? - opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään*. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen laitos, 317-368. [Viitattu 4.5.2012] Saatavilla www-muodossa: https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf

- Latoomaa, S. 2007b. Monikielinen Suomi monikielisessä Euroopassa. Teoksessa S. Latoomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 179–186.
- Lehtinen, T. 2002a. Maahanmuuttajataustaiset, kaksikieliset oppilaat ja vieraskielinen opetus: monikielistä kompetenssia vai puolikielisyttä? Teoksessa J. Seikkula-Leino (toim.) *Klikkaako CLIL? Katsaus vieraskieliseen opetukseen ja vinkkejä sen käytännön toteutukseen*. Turun yliopisto: Turun normaalikoulun julkaisuja 1/2002, 28–32.
- Lehtinen, T. 2002b. Oppia kieli kaikki- Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis. Scripta lingua edita C 181*.
- Lehtonen, H. 2008. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 103–124.
- Lehtonen, H. 2009. Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten monikielisuuden ilmiöitä. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.) *Kielet kohtaavat*. Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 161–190.
- Leppänen, S. & Nikula, T. 2008. Johdanto. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–40.
- Lucas, T. & Katz, A. 1994. Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly* 28 (3), 537–562. [Viitattu 19.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.jstor.org/stable/3587307](http://www.jstor.org/stable/3587307)
- Macaro, E. 2001. Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal* 85 (4), 531–548. [Viitattu 7.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.jstor.org.ezproxy.jyu.fi/stable/i251206](http://www.jstor.org.ezproxy.jyu.fi/stable/i251206)
- MacKey, W.F. 2000. The description of bilingualism. Teoksessa L. Wei (toim.) *The bilingualism reader*. London: Routledge, 22–50.
- MacIntyre, P.D. 2002. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. Teoksessa P. Robinson (toim.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 45–68.

- Martin, M. 1995. The map and the rope. Finnish nominal inflection as a learning target. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 20.5.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4444-5>
- Marx, N. & Mehlhorn, G. 2010. Pushing the positive: encouraging phonological transfer from L2 to L3. *International Journal of Multilingualism* 7 (1), 4–18. [Viitattu 21.5.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://web.ebscohost.com>
- Mercer, S. 2011. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System* 39, 335–346. [Viitattu 23.5.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://www.sciencedirect.com>
- Miettinen, M. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 67.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi: Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, *Scripta lingua Fennica edita*, osa 171.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto. Julkaisusarja A, *Tutkimuksia*; 178.
- Muñoz, C. 2000. Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. Teoksessa J. Cenoz & U. Jessner (toim.) *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 157–178.
- Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 14–15.
- Nissilä, L. & Mustaparta A-K. 2005. Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa- opetussuunitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 81–117.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus, 36–61.

- O'Laoire, M. 2001. Balanced bilingual and L1-dominant learners of L3 in Ireland: A case study. Teoksessa J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (toim.) Looking beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism. Tübingen: Stauffenberg, 153-160.
- Opetushallitus. 2004a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Viitattu 13.10.2011] http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Opetushallitus. 2004b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Liite 4. Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi. [Viitattu 22.06.2011] Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus](http://www.muodossa:www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)
- Opetushallitus. 2010. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. [Viitattu 18.6.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/julkaisut/2010/koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2010](http://www.muodossa:www.oph.fi/julkaisut/2010/koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2010)
- Opetushallitus. 2011. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa -tilannekatsaus. [Viitattu 27.06.2011] Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/julkaisut/2011/maahanmuuttajien_koulutus_suomessa_tilannekatsaus](http://www.muodossa:www.oph.fi/julkaisut/2011/maahanmuuttajien_koulutus_suomessa_tilannekatsaus)
- Opetushallitus. 2012. Vieraskieliset oppilaat peruskoulussa syksyllä (aikasarja) WERA - web-raportointipalvelu [Viitattu 12.4.2012]³
- Oxford, R. L. 1990. Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. 1999. Anxiety and the language learner: New insights. Teoksessa J. Arnold (toim.) Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 58-67.
- Patton, M. Q. 2001. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pietikäinen, S., Alanen R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S. & Pitkänen-Huhta, A. 2008. Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the life of a Sami boy. International Journal of Multilingualism 5 (2), 79-99. [Viitattu 21.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com)

³ WERA-web-raportointipalvelu poistui käytöstä huhtikuussa 2012.

- Pihko, M-K. 2007. Minä, koulu ja englantia: Vertaileva tutkimus englanninkieli-
sen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista
tuloksista. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.
- Rast, R. 2010. The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 ac-
quisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teach-
ing (IRAL)*. 48 (2), 159–183. [Viitattu 19.5.2012] Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)
<http://web.ebscohost.com>
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*.
Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Cle-
vedon: Multilingual Matters.
- Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2010. Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuo-
ret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen.
Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja suku-
polvet*. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 175–
192.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus= Tapaustutkimus?
Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jy-
väskylä: PS-Kustannus, 189–199.
- Salo, H. 2008. Jyväskyläläisten maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten
kokemuksia monikielisydestä resurssina. *Suomen kielen pro gradu -
tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 21.5.2012] Saatavilla [www-
muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200809155737>
- Sanders, M. & Meijers, G. 1995. English as L3 in the elementary school. *ITL Re-
view of Applied Linguistics* 107–108, 59–78.
- Sanz, C. 2000. Bilingual education enhances third language acquisition: Evi-
dence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21 (1) 23–44. [Viitattu
19.9.2011] Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://journals.cambridge.org>
- Sisäasiainministeriön [www-sivu:](http://www.muodossa.com) Maahanmuutto. [Viitattu 3.5.2012]
[http://www.intermin.fi/intermin/home.nsf/pages/7F801E1BBBE6E80F
C2256F770045F78D?opendocument](http://www.intermin.fi/intermin/home.nsf/pages/7F801E1BBBE6E80FC2256F770045F78D?opendocument)
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford
University Press.
- Spöttl, C. 2001. Expanding students' mental lexicons. A multilingual student
perspective. Teoksessa J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (toim.) *Looking*

beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism. Tübingen: Stauffenberg, 161–175.

- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. *Annales Universitatis Turkuensis C* 267. Turun yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunta. [Viitattu 20.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.doria.fi/handle/10024/36550](http://www.doria.fi/handle/10024/36550)
- Sridhar, S.N. 1994. A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly* 28 (4), 800–805. [Viitattu 7.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.jstor.org/stable/3587565](http://www.jstor.org/stable/3587565)
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. *Moniste* 11/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Suni, M., Latomaa, S. & Aalto, E. (toim.) 2010. Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia 1967–2010. [Viitattu 20.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/oppiaineet_ks/fennicum/s2/s2/](http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/oppiaineet_ks/fennicum/s2/s2/)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat. Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2010. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu 4.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/ava/2010/02/ava_2010_02_2011_05-25_tie_001_fi.html](http://www.stat.fi/til/ava/2010/02/ava_2010_02_2011_05-25_tie_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestö iän (1-v.), sukupuolen ja kielen mukaan alueittain 1990–2010, laaja alueluokitusryhmittely. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu 4.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://pxweb2.stat.fi/Dialog/SaveShow.asp](http://pxweb2.stat.fi/Dialog/SaveShow.asp)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne 2011. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 16.6.2012]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03_16_tie_001_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03_16_tie_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne 2011. Liitetaulukko 1. Väestö kielen mukaan 1980–2011. Helsinki: Tilastokeskus [Viitattu: 16.6.2012]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03_16_tau_001_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03_16_tau_001_fi.html)
- Suutari, H. 2010. Diverse yet similar. English teachers' conceptions of multicultural teaching and pupils of multicultural background. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -tutkielma. [Viitattu 20.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201002151253](http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201002151253)

- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Talib, M-T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ushioda, E. 2003. Motivation as a socially mediated process. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) Learner autonomy in the foreign language classroom. Teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 90-102.
- Valencia, J. F. & Cenoz, J. 1992. The role of bilingualism in foreign language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (5), 433-449.
- van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A. & Stevenson, M. 2003. Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modeling approach. *International Journal of Bilingualism* 7 (1), 7-25. [Viitattu 7.6.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://ijb.sagepub.com](http://ijb.sagepub.com)
- Voipio-Huovinen, S. 2007. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kaksikielisyys. Kokemuksia tutkimushaastattelusta ja kenttätystä. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 51-66.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: Nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen laitos, 369-378. [Viitattu 23.4.2012] Saatavilla [www-muodossa: https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf)

Liite 3: Kielitaitotasojen yleiskuvaukset tasoille A1–B2

TASO	KUULLUN- YMMÄRTÄ- MINEN	PUHUMINEN	LUETUN- YMMÄR- TÄMINEN	KIRJOITTAMI- NEN
A1.1. Kieli- taidon alkeiden hallinta	Tunnistaa joita- kin itselleen tut- tuja sanoja.	Osaa vastata itse- ään koskeviin kysymyksiin.	Ymmärtää joi- takin sanoja ja fraaseja.	Osaa kirjoittaa joita- kin tuttuja sanoja.
A1.2. Kehit- tyvä al- keis- kielitaito	Ymmärtää joita- kin lyhyitä lau- seita ja ilmauk- sia.	Osaa kysyä ja vastata suppeasti itseä koskeviin kysymyksiin ja kysyä jotakin.	Löytää erittäin lyhyestä tekstistä yksit- täisiä tietoja.	Osaa kirjoittaa joita- kin lyhyitä lauseita.
A1.3. Toimiva alkeis- kielitaito	Ymmärtää joita- kin lyhyitä ru- tiininomaisia keskusteluja	Osaa kertoa itses- tään ja lähipiiris- tään ja toimia yk- sinkertaisimmissa puhetilanteissa.	Ymmärtää pääasian lyhyestä ja yksinkertai- sesta arkisesta viestistä tai ohjeesta.	Osaa viestiä tutussa arki-tilanteessa kirjoittamalla muu- taman yksinkertaisen lauseen.
A2.1. Perus- kieli- taidon alkuvai- he	Ymmärtää yk- sin-kertaista puhetta sekä lyhyitä viestejä jokapäiväisistä asioista.	Selviytyy tavalli- sista ja helpoista joka- päiväisistä puhe- ja palvelu- tilanteista.	Ymmärtää jo- kapäiväistä sanastoa sisäl- täviä yksinkertaisia tekstejä.	Osaa kirjoittaa lyhyi- tä tekstejä ja luettelo- maisia kuvauksia tutuista asioista ja tapahtumista.
A2.2. Kehitty- vä perus- kieli-taito	Ymmärtää helppoa ja selkeää asiapu- hetta ja keskustelua tu- tuista aiheista.	Osaa kuvata ly- hyesti tutuja asioita ja tapahtumia ja pystyy osallistumaan rutiinin-omaisiin keskusteluihin, joissa vaihdetaan tietoa.	Ymmärtää ta- vallisia joka- päiväiseen elämään liitty- viä tekstejä ja pystyy hank- kimaan uutta tietoa lyhyestä ja selkeästä tekstistä, mikä- li aihe on tut- tu.	Selviytyy kirjoitta- malla tavanomaisissa arkitilanteissa ja osaa kirjoittaa yksinker- taisen kuvauksen menneis- tä tapahtumista.

(Liite 3 jatkuu)

(Liite 3 jatkuu)

B1.1. Toimiva peruskielitaito	Ymmärtää selkeää yleiskielistä puhetta ja kerrontaa yleisistä aiheista.	Selviää tavallisimmista arkielämän puhetilanteista ja epävirallisista keskusteluista.	Ymmärtää pääajatukset ja tärkeimmät yksityiskohdat muuttaman sivun mittaisista käytännönläheisistä teksteistä.	Osoo kirjoittaa lyhyen ja yhtenäisen tekstin ja välittää kirjallisesti tietoa yleisistä aiheista.
B1.2. Sujuva peruskieli-taito	Ymmärtää tavallista asiapuhetta ja keskusteluja erilaisissa vapaa-ajan ja työelämän tilanteissa.	Osoo viestiä suullisesti useimmissa vapaa-ajan ja työelämän tilanteissa.	Ymmärtää ja pystyy yhdistelemään perustietoja erilaisia aiheita käsittelevistä selkeistä teksteistä.	Osoo kirjoittaa lyhyitä, selkeitä ja ymmärrettäviä tekstejä erilaisista aiheista.
B2.1. Itsenäisen kieli- taidon perus- taso	Ymmärtää erilaisia aiheita ja omaa erikoisalaansa koskevaa yksityiskohtaista puhetta ja keskustelua.	Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin sosiaalisiin tilanteisiin ja melko muodollisiin keskusteluihin	Ymmärtää erilaisia tekstejä sekä yleisistä että oman alansa aiheista ja pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen	Osoo kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä erilaisista aiheista.
B2.2. Toimiva itsenäisen kieli- taito	Ymmärtää sekä epämuodollista että muodollista puhetta ja keskustelua lähes kaikissa tilanteissa.	Osoo ilmaista itseään sujuvasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.	Ymmärtää eri tarkoituksiin laadittuja monimutkaisia tekstejä ja osoo tiivistää tekstin pääkohdat.	Osoo kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia sekä muodollisia että epämuodollisia tekstejä erilaisista aiheista.

Lähde:

OPH 2012. Aikuisten maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet 2012. Määräykset ja ohjeet 1:2012. 43–52. [Viitattu 18.6.2012]

http://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf

Liite 4: Oppijoiden tutkimuslupa

Tutkimuslupakysely oppilaan kotiin

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa ja teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta *Monikielinen maahanmuuttajataustainen oppija englannin opetuksessa*. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden kokemuksia alakoulun englannin opiskelusta haastatteleamalla oppilaita ja heidän englannin opettajiaan. Opettajan haastattelu ei kuitenkaan koske yksittäisiä oppilaita, vaan opettajan työtä. Lisäksi pyydämme Suomi toisena kielenä (S2)-opettajalta kirjallisen arvion oppilaiden suomen kielen taidosta. Arvio on epävirallinen ja sen näkevät vain tutkijat. Haastateltavien oppilaiden henkilötietoja (esim. oppilaan tai koulun nimeä) ei esitetä tutkimusraportissa. Alla olevalla tutkimusluvalla annatte lapsellenne luvan osallistua tutkimukseen. Voitte antaa luvan myös pelkkään haastatteluun.

Vastaamme mielellämme tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin,

Hanna Nakari ja Emmi Salvanto.

Yhteystiedot: xxxxx.xxxxx@jyu.fi ja xxxxx.xxxxx@jyu.fi

(leikkaa) _____

Tämä tutkimuslupa (alaosa) palautetaan oppilaan mukana englannin opettajalle. Yläosan voitte säilyttää itsellänne.

1. Lapseni saa osallistua haastattelututkimukseen. (ympyröi toinen)

KYLLÄ

EI

2. Lapseni S2-opettaja saa antaa kirjallisen arvion lapseni suomen kielen taidosta käytettäväksi tutkimuksessa. (ympyröi toinen)

KYLLÄ

EI

Huoltajan allekirjoitus ja päivämäärä

Liite 5: Koulun tutkimuslupa

Tutkimuslupakysely koululle

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa ja teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta *Monikielinen maahanmuuttajataustainen oppija englannin opetuksessa*. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksia alakoulun englannin opiskelusta haastatteleamalla oppijoita ja heidän englannin opettajiaan. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään monikielisyyden merkitystä oppijoille englannin opiskelussa ja siten antamaan eväitä opetuksen kehittämiseen.

Aineistomme koostuu:

- oppilaiden haastatteluista
- englannin opettajien haastatteluista
- Suomi toisena kielenä -opettajan arvioista oppijoiden suomen kielen taidosta
- Oppilaiden kotona täytettävistä taustatietolomakkeista

Tutkimuksestamme julkaistaan tutkimusraportti Jyväskylän yliopiston opinäytetyöportaalissa. Raportista ei käy ilmi tutkimukseen osallistuvien oppijoiden, opettajien eikä koulun henkilö- tai muita tunnistetietoja. Tutkimusraportissa voidaan esittää lainauksia haastatteluista ja tietoja oppilaista, jotka perustuvat kielitaitoarvioihin sekä taustatietolomakkeisiin. Yksittäiset oppijat, opettajat tai koulu eivät kuitenkaan ole tunnistettavissa näistä tiedoista.

Vastaamme mielellämme tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin,

tutkijat Hanna Nakari ja Emmi Salvanto.

Yhteystiedot: xxxxx.xxxxx@jyu.fi ja xxxxx.xxxxxx@jyu.fi

Allekirjoittamalla tämän tutkimusluvan annan suostumukseni tutkimuksen toteuttamiseen koulussa

Rehtorin allekirjoitus ja päiväys

Liite 6: Opettajien tutkimuslupa

Tutkimuslupa opettajalle

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa ja teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta *Monikielinen maahanmuuttajataustainen oppija englannin opetuksessa*. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kokemuksia alakoulun englannin opiskelusta haastatteleamalla oppijoita ja heidän englannin opettajiaan. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään monikielisyyden merkitystä oppijoille englannin opiskelussa ja siten antamaan eväitä opetuksen kehittämiseen.

Aineistomme koostuu:

- oppilaiden ja opettajien haastatteluista

sekä taustoittavista lomakkeista:

- Suomi toisena kielenä -opettajan arvioista oppijoiden suomen kielen taidosta
- Oppilaiden kotona täytettävistä taustatietolomakkeista

Opettajan näkökulma on työllemme arvokas, koska opettaja pystyy kertomaan opetusjärjestelyistään ja valinnoistaan. Opettajan ammatillinen näkökulma aiheeseen taustoittaa tutkimuksessamme oppijoiden kokemuksia.

Ystävällisin terveisin,

Hanna Nakari ja Emmi Salvanto

xxxxxx.xxxxxx@jyu.fi ja xxxxxx.xxxxxx@jyu.fi

_____leikkaa_____

Annan luvan käyttää haastatteluani tutkimusaineistona.

Opettajan allekirjoitus ja päiväys

Liite 7: Oppijoiden haastattelurunko

Oppijan haastattelu

Teema 1: Käsitukset monikielisyydestä

1. Mitä monikielinen mielestäsi tarkoittaa?
2. Oletko sinä mielestäsi monikielinen?
 - a. Miksi/miksi et?
 - b. Miltä se tuntuu?

Teema 2: Kokemus monikielisyydestä englannin opiskelussa: Englannin luokassa ja kotitehtävien tekemisessä

3. Mitä kieliä sinä käytät englannin tunnilla...
 - a. puhuessasi opettajan kanssa? Miksi?
 - b. puhuessasi muiden oppilaiden kanssa? Miksi?
 - c. kirjoittaessasi? Miksi?
4. Käännätkö mielessäsi englannin kieltä jollekin toiselle kielelle...? Mille?
 - a) kun luet kirjan kappaletta? (kirja) Miksi?
 - b) kun luet sanalistoja? (kirja) Miksi?
 - c) kun kuuntelet luokassa englanninkielistä puhetta? Miksi?
5. Vertailetko englannin kielioppia johonkin toiseen kieleen? Mihin?
(suomi, äidinkieli) (kirja) Miksi?
6. Vertailetko englannin sanoja johonkin toiseen kieleen? Mihin? Miksi?
7. Millä kielellä haluaisit opiskella englantia, jos saisit valita? Miksi? (kirjat, opetus)
8. Onko monien kielten osaamisesta mielestäsi
 - a. hyötyä? Miksi?
 - b. haittaa englannin opiskelussa? Miksi?
9. Mitä kieliä opiskelet?
 - a. Miltä tuntuu opiskella # kieltä?
 - b. Onko muiden kielten opinnoissa oppimistasi asioista mielestäsi hyötyä englannin opiskelussa? Miksi? Miten?

Teema 3: Kokemukset ja käsitukset äidinkielestä englannin opiskelussa:

10. Kerro äidinkielen taidostasi:
 - a. Kuinka hyvin osaat äidinkieltäsi?
 - a) kirjoittaminen, lukeminen, puhuminen, kuunteleminen.
11. Käytätkö äidinkieltä englannin opiskelussa...
 - a. tunnilla kirjoittaessa?
 - b. puhuessa?
 - c. läksyjä tehdessä? (kirja)
 - a) Miksi?

(Liite 7 jatkuu)

(Liite 7 jatkuu)

- b) Saatko/saisitko?
 - c) Miltä tuntuu, jos et saa/saat?
12. Osaako opettaja äidinkieltäsi? Miltä se tuntuu, kun opetuksessa ei käytetä äidinkieltäsi? (ope ei osaa ja kirjat on suomeksi)

Teema 4: Kokemukset ja käsitykset suomen kielestä englannin opiskelussa:

13. Kuinka hyvin osaat suomen kieltä?
- a. kirjoittaminen, lukeminen, puhuminen, kuunteleminen
14. Kuinka paljon opettaja mielestäsi käyttää suomen kieltä englannin tunnilla?
- a. Mitä mieltä olet siitä?
15. Onko sinulla vaikeuksia ymmärtää suomen kieltä...:
- a. opettajan puhuessa englannin tunnilla?
 - b. kirjojen teksteissä? (kirja)
16. Miltä sinusta tuntuu, kun...
- a. kuuntelet suomea englannin tunnilla?
 - b. luet suomea englannin tunnilla?
 - c. puhut suomea englannin tunnilla?
 - d. kirjoitat suomea englannin tunnilla?
 - a) Jännittääkö?
 - b) Miksi?
 - c) Mitä teet?
17. Käännätkö mielessäsi suomen kieltä jollekin kielelle...? Mille?
- a. kun luet ohjeita? (kirja) Miksi?
 - b. kun kuuntelet opettajan puhetta tunnilla? Miksi?

Teema 5: Kokemukset englannin kielestä ja sen opiskelusta:

18. Mitä mieltä olet englannin kielestä?
19. Mitä mieltä olet englannin opiskelusta?
20. Onko englannin opiskelu mielestäsi hyödyllistä? Miksi/miksi ei?
21. Onko englannin opiskelu sinulle tärkeää? Miksi?
- a. Miten osallistut englannin tunnilla?
 - b. Miltä sinusta tuntuu tehdä englannin läksyjä?
 - a) Kuinka usein teet läksyt?
 - b) Kuinka huolellisesti teet ne?
22. Miltä sinusta tuntuu englannin tunnilla?
23. Miltä englannin kielen... tuntuu sinusta englannin tunnilla?
- a. kuunteleminen
 - b. lukeminen (kirja)
 - c. puhuminen

(Liite 7 jatkuu)

d. kirjoittaminen

- a) Jännittääkö?
- b) Miksi?
- c) Mitä teet?

24. Kuinka hyvin osaat englannin kieltä?

- a. Kuinka hyvin haluaisit osata englantia?

25. Onko sinulla yleensä vaikeuksia ymmärtää englannin kieltä?

- a. opettajan puhuessa englannin tunnilla?
- b. kirjojen teksteissä? (kirja)

26. Mitä mieltä olet englannin opettajastasi?_Miksi?

27. Millaista on opiskella englantia opiskeluryhmässäsi?_Miksi?

Teema 6: Kokemukset kouluoppimisesta

28. Mitä mieltä olet koulunkäynnistä yleensä? Miksi?

29. Mitä mieltä olet yleensä vieraiden kielten opiskelusta?

- c. Millaista kieltenopiskelu mielestäsi on sinulle?

Liite 8: Opettajien haastattelurunko

Opettajan haastattelu

Taustatiedot:

1. Koulutustausta/pätevyys
2. Kuinka paljon kokemusta sinulla on monikielisten oppijoiden englannin opettamisesta?

Teema 1: Opettajan käsitys monikielisyydestä englannin oppimisessa

3. Mitä monikielisyyttä mielestäsi tarkoittaa?
4. Mitkä ovat mielestäsi monikielisyyden...kielenoppimisessa ja opiskelussa?
 - a. mahdollisia hyötyjä
 - b. mahdollisia haittoja

Teema 2: Opetustyön kuvailu ja valintojen perustelu

5. Mitä kieliä käytät englannin opetuksessa?
 - a. Missä tilanteissa käytät mainitsemiasi kieliä? Miksi?
 - b. Millä kielellä opetat kielioppiasiat?
 - c. Miten toimit, jos oppilas ei ymmärrä englannin tunnilla jotakin
 - a. englannin kielellä?
 - b. suomen kielellä? (esim. Käännätkö? Vaihdatko kieltä?)
6. Vaikuttaako oppijan monikielisyyttä edellä kertomiisi valintoihin?
 - a. Miten monikielinen oppija luokassa muuten vaikuttaa opetustyöhösi?
7. Tiedätkö, mitä kaikkia kieliä oppilaasi osaavat?
 - a. Onko se sinusta tärkeää tietää?
8. Tiedätkö, mitä eri äidinkieliä oppilaasi puhuvat?
 - a. Onko se sinusta tärkeää tietää?
 - b. Otatko huomioon oppijoiden eri äidinkielet englannin opetuksessa?
9. Mitä ajattelet monikielisen oppijan tuen tarpeesta englannin opiskelussa?
 - a. Eriytätkö englannin opetusta monikielisille ylös- tai alaspäin? Miten?
10. Mitä mieltä olet siitä, että oppilas käyttäisi muita kieliä kuin suomea ja englantia
 - a. englannin tunnilla
 - b. läksyjen teossa?
 - c. ohjaatko siihen/kiellätkö sen?

(Liite 8 jatkuu)

11. Teetkö yhteistyötä liittyen monikielisten oppilaiden englannin opetukseen ...?
- a. S2-opettajan?
 - b. oman äidinkielen opettajan?
 - c. muiden englannin opettajien?
 - d. luokanopettajan kanssa?

Teema 3: Monikielisten oppijoiden vieraan kielen opetuksen kehittäminen

12. Miten monikielisten oppijoiden englannin opetusta voitaisiin mielestäsi kehittää?
- a. Miten muuttaisit opetusjärjestelyitä? Resursseja/Opsia tms...?