

**Monikielisten lukiolaisnuorten
kielelliset elämäkerrat ja identiteetit
– kerronnallinen haastattelututkimus**

Maisterintutkielma

Hanna Haapanen

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto 2014

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Hanna Haapanen	
Työn nimi – Title Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit – kerronnallinen haastattelututkimus	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Kesäkuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 80
Tiivistelmä – Abstract <p>Kansainvälisen muuttoliikkeen ja globalisaation myötä suomalainen yhteiskunta ja koulumaailma on monikielistynyt huomattavasti. Ihmiset asuvat elämänsä aikana monenlaisissa kieliympäristöissä, ja heidän kielenkäyttönsä ja kielellinen identiteettinsä muodostuu ja muovautuu monien eri kielten ja varianttien yhteisvaikutuksessa. Opetussuunnitelman perusteissa suomi toisena kielenä (S2)-opetuksen tavoitteeksi mainitaan oppilaan monikielisen identiteetin tukeminen yhteistyössä oman äidinkielen opetuksen kanssa (OPH 2004). Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut S2-oppimäärää opiskelevien lukiolaisnuorten kielellisiä elämäkertoja ja kielellisiä identiteettejä suhteessa etnisyyteen, kulttuuriin ja koulun tarjoamaan S2-opiskelijan identiteettiin. Aineistoni koostui viiden S2-oppimäärää lukiossa opiskelevan nuoren kerronnallisesta haastattelusta, jossa huomio kiinnittyi eri kielten rooleihin ja merkityksiin nuoren elämässä. Analysoin aineistoa dialogisen käsitysanalyysin (Aro 2009) keinoin kiinnittäen huomiota erityisesti nuorten ilmaisemiin subjektiasemiin sekä puheessa kuuluviin autoritatiivisiin ääniin.</p> <p>Kaikki tutkimukseni viisi informanttia edustivat eri kielellistä ja etnistä ryhmää, ja aikuisuutta lukuunottamatta myös kaikki maahanmuuton eri ikävaiheet olivat edustettuina. Informanttieni keskenään erilaiset taustat toivat hyvin esille S2-opiskelijoiden keskuudessa vallitsevan laajan heterogeenisyyden sekä maahanmuuttoajan vaikutuksen kielellisen ja etnisen identiteetin muodostumiseen. Tutkimuksesta selvisi, että monikielisten nuorten kielitilanteita ja -identiteettejä ei voida tarkastella yksikielisesti arvottuneesta näkökulmasta, jonka mukaan jokaisella olisi selkeästi yksi äidinkieli. Eri kielillä oli opiskelijoille erilaisia merkityksiä ja käyttötarkoituksia, ja niihin ilmaistiin toisinaan vahvaa sitoutumista ja toisinaan ulkopuolisuutta. Ulkopuolisuuden tunnetta aiheuttivat etenkin kielitaidon puutteet sekä ensikielessä että suomen kielessä, sillä nuoret rinnastivat usein etnisen identiteetin ja kielitaidon. Äidinkielen käsitteeseen nuoret yhdistivät vahvasti periytyvyyden, mutta kompetenssista puhuttaessa käsite osoittautui ongelmalliseksi, koska jotkut haastateltavat osasivat suomea paremmin kuin äidinkieltään. Nuoret saattoivat kuitenkin määrittellä itsensä osaksi etnistä ryhmäänsä kielitaidosta riippumatta. Kuulumisen merkinä pidettiin etenkin sukujuuria ja kulttuurisia tapoja, joita nuoret kuitenkin myös arvioivat kriittisesti ja tekivät valintoja niiden suhteen. Nuoret olivat tietoisia erilaisista kulttuurisista viitekehyksistä ja mukauttivat käyttäytymistään tilanteen mukaan.</p> <p>Koulu otti nuorten monikielisyyden huomioon tukemalla suomen kielen kehitystä, mutta nuorten monikieliset repertoaarit jäivät huomiotta. Englanninkielistä informanttia lukuun ottamatta nuoret eivät nähneet äidinkieltään Suomessa arvokkaana resurssina, vaan sen merkitys liittyi pääosin henkilökohtaisiin sukulaissuhteisiin ja etniseen identiteettiin. S2-opiskelijuus tuntui kantavan informanttien mielissä jonkin verran ajatusta huonommuudesta ja osaamattomuudesta, mikä ei välttämättä vastannut heidän omaa kokemustaan kielitaidostaan. Kokemukset suomi äidinkielenä -opetukseen osallistumisesta yläkoulussa olivat olleet positiivisia ja voimauttavia. Monet kuitenkin tunnistivat lukiossa tarpeensa S2-opetukselle ja olivat siihen tyytyväisiä.</p>	
Asiasanat – Keywords Monikielisyys, kaksikielisyys, äidinkieli, toinen kieli, suomi toisena kielenä, identiteetti, kielellinen identiteetti, elämäkertatutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 MAAHANMUUTTAJAT KOULUISSA JA OPETUSSUUNNI-TELMISSA	6
2.1 ”Maahanmuuttajaoppilaat” ja ”vieraskieliset”	6
2.2 S2-opetus lukiossa	6
2.3 Oman äidinkielen opetus Suomessa	8
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KÄSITTEET	10
3.1. Dialoginen ja sosiokulttuurinen näkökulma kieleen	10
3.2 Monikielisyys	12
3.2.1. Monikielisyys ja kaksikielisyys	12
3.2.2 Äidinkieli, ensikieli, oma kieli – käsitteenmäärittelyn haasteita	14
3.3 Identiteetti ja kieli	16
3.3.1 Erilaisia lähestymistapoja identiteetin tutkimukseen	16
3.3.2 Kieli ja identiteetti	18
3.3.3 Kielenoppiminen ja identiteetti	19
4 AINEISTO JA MENETELMÄT	21
4.1 Aineiston keruu ja informantit	21
4.3 Aineiston analyysimenetelmät	23
5. ANALYYSI	25
5.1 Kielielämäkerrat	25
5.1.1 Suomi vieraana kielenä -opiskelijasta maahanmuuttajaksi: Valeria	25
5.1.2 Kotimaasta toisen maan kautta Suomeen: Fajsal ja Shareedo	28
5.1.4 Toisen polven maahanmuuttaja Karmend	33
5.1.4 Kaksikielisyyttä ja kansainvälistä elämää: Ellen	37
5.2 Monikielisyys arjessa – Kielivalinnat ja ”kieleily”	39
5.2.1 Perheiden kielivalinnat ja vanhempien asenteet	39
5.2.2 ”Tulee automaattisesti” – kielivalintojen kootut selitykset	43
5.3 Etnisyys, kulttuuri ja kieli	48
5.3.1 Kieli etnisen identiteetin tunnusmerkkinä	48
5.3.2 Kieli ja kulttuuri – kulttuuri ja kieli	55
5.4 Kielenoppijan identiteetti	59
5.4.1 Kielenoppiminen osallisuutena	59
5.3.3 Toisen kielen ja äidinkielen problematiikkaa – S2-opiskelijan identiteetti	61
6 TULOKSET JA POHDINTA	68

6.1 Tutkimustulokset	68
6.2 Tutkimusprosessin arviointia ja jatkotutkimusaiheita	72
LÄHTEET	75
LIITE 1 LITTEROINTIMERKINNÄT	80
LIITE 2 TUTKIMUSLUPALOMAKE JA ESITTELY	81
LIITE 3 HAASTATTELURUNKO	83

1 JOHDANTO

Suomalainen yhteiskunta ja koulujen kieliympäristö on monikielistynyt viime vuosikymmenten aikana huomattavasti (ks. esim. Latomaa & Suni 2010: 152–158). Pääkaupunkiseudulla on kouluja, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on yli 20 prosenttia, ja lisäksi monet perheet ovat kaksi- tai monikielisiä. Kouluissa on siis yhä enemmän opiskelijoita, joiden kotona puhuttu kieli ei ole suomi, mutta jotka käyvät silti koulunsa suomeksi. Suomi toisena kielenä (S2)-opetuksessa opiskelevilla lapsilla ja nuorilla on yleensä hyvinkin moninaisia kielellisiä ja kulttuurisia taustoja. Monet perheet ovat kaksikielisiä jo maahan tullessaan, ja esimerkiksi pakolaisina maahan tulleet ovat saattaneet oleskella eri maissa ja oppia niiden kieltä ennen Suomeen tuloa. Toisen polven maahanmuuttajat, jotka ovat syntyneet Suomessa mutta joiden vanhemmat ovat kotoisin toisesta maasta, osaavat suomea usein paremminkin kuin vanhempinsa äidinkieltä elettyään koko ikänsä suomenkielisessä ympäristössä.

Vaikka monikielisyys on Suomessa näennäisesti uusi ilmiö, maailmanlaajuisesti se on huomattavasti yleisempää kuin yksikielisyys, sillä joka kolmas ihminen puhuu päivittäin kahta tai useampaa kieltä (Tucker 1999). Maailmanlaajuisessa mittakaavassa siis monikielisyys on normi ja yksikielisyys poikkeus. Auerin ja Li Wein (2007: 1–3) mukaan Euroopassa on silti edelleen vallalla 1800-luvun kansallisromantiikan ajoilta peräisin oleva ”yksi kansa, yksi kieli” -ajattelutapa, jossa yhteinen kieli toimii kansan yhtenäisyyden symbolina ja sen avulla luodaan positiivista eroa muihin kansoihin. Monikielisyys näyttäytytässä valossa problemaattisena, mutta Auer ja Li Wei (2007) toteavat, että ehkä kannattaisikin ajatella toisinpäin – yksikielisyys ongelmana. Nationalistisen yksikielisyysajatuksen seurauksena monet vähemmistökielet tukahdutettiin lähes kokonaan (esim. kelttiläiset kielet Iso-Britanniassa ja baski Ranskassa) ja maahanmuuttajien odotettiin sopeutuvan yksikielisen kansan kielenkäyttönormeihin. (Auer & Li Wei 2007: 1–3.)

Euroopan Unionin nykyisessä virallisessa kielipolitiikassa (KOM 2008) monikielisyys ja monikielilitaitoisuus nähdään yhteiskunnan voimavarana, joka kaikkien Euroopan kansalaisten tulisi voida saavuttaa. Tavoitteena on, että jokainen osaisi viestiä vähintään kahdella kielellä äidinkiellensä lisäksi, minkä toivotaan lisäävän ihmisten mahdollisuuksia liikkumiseen ja kansainväliseen kanssakäymiseen. Toinen tavoite on lisätä kaikkien kielten ja monikielisyyden arvostusta ja siten kulttuurien välistä vuoropuhelua. Monikielisyyden edistämiseen on perustettu erilaisia työryhmiä ja hankkeita (esim. Loppuraportti 2010,

McPake & al. 2007). Valuing *All Languages in Europe* -hankkeessa (MacPage & al. 2007) kartoitettiin Euroopassa puhuttuja maahanmuuttaja- ja vähemmistökieliä sekä niiden asemaa eri maiden koulutusjärjestelmissä. Projektiraportissa 21. vuosisadan kielipolitiikka nimetään plurilinguaaliseksi ja kokonaisvaltaiseksi (*plurilingual and comprehensive*), millä korostetaan yksilöiden monipuolista kielellistä repertoaaria.

Oman äidinkielen merkitys yksilön identiteetille ja kielelliselle kehitykselle tiedostetaan yleisesti asiantuntijoiden keskuudessa, ja se tunnustetaan Suomessa myös opetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2004, OPH 2003) mainitaan suomi toisena kielenä -opetussuunnitelman kohdalla tavoite toiminnallisesta kaksikielisyydestä, ja niissä on myös liitteenä suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi.

Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että Euroopan unionin ja opetussuunnitelman eettisistä tavoitteista on vielä pitkä matka monikielisyttä arvostavien ja tukevien käytänteiden toteutumiseen luokkahuoneessa. Koulujen monikielistä arkitodellisuutta on tähän mennessä tutkittu muun muassa opettajien näkökulman kautta. Latomaa ja Suni (2012) selvittivät laajan kyselytutkimuksen avulla opettajien näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asemasta koulumaailmassa. Tutkimuksesta selvisi, että opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet jäävät luokkahuoneessa usein toteutumatta ja monikielisyyteen ja oman äidinkielen opetukseen liittyy todellisuudessa runsaasti problematiikkaa ja myös eriarvoistamista. Opettajat eivät myöskään koe olevansa tarpeeksi tietoisia opiskelijoidensa taustoista, vaikka tiedot voisivat auttaa esimerkiksi epävarmuutta tuottavissa arviointikysymyksissä (Latomaa & Suni 2012, Iskanius 2001). Opettajien haastatteluista sen sijaan on selvinnyt, että etenkin muut kuin S2-opettajat ovat usein tietämättömiä oppilaidensa kielitodellisuudesta ja saattavat sekoittaa arvioinnissaan opiskelijan suomen kielen taidon, persoonallisuuden ja älykkyyden (Martin & Voipio-Huovinen 2012).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan monikielisyttä nuorten omasta näkökulmasta haastatteleamalla viittä S2-oppimäärää suorittavaa lukiolaisnuorta kerronnallisella haastattelu-menelmällä. Tarkastelun kohteena on nuoren koko elämänkaari lapsuudesta lukioikään, jolloin saadaan näkyväksi myös erilaisten elämäntilanteiden tuomat muutokset ja vaikutukset kielelliseen repertoaariin sekä S2-oppimäärää opiskelevien nuorten moninaiset kielelliset ja kulttuuriset kokemukset. Analyysin painopiste on etenkin identiteettiin liittyvissä kysymyksissä: millaisia merkityksiä eri kielillä on nuorten elämässä, mihin ryhmiin nuori ilmaisee kuuluvansa ja mistä kuulumisen tunne syntyy. Samalla tarkastellaan dialogisen käsitysanalyysin (Aro 2009) keinoin sitä, millaisia kielikäsitteitä ja erilaisten auktoriteettien

ääniä nuorten puheessa kuuluu. Tutkimus tuottaa tietoa monikielisten nuorten kielellisestä todellisuudesta ja siitä, millä tavalla perheiden, koulun ja ympäröivän yhteiskunnan asenteet ja käsitykset heijastuvat nuorten käsityksiin itsestään kielenkäyttäjinä ja kielenoppijaina.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia ovat nuorten kielielämäkerrat?

1. Millaisissa kielellisissä ympäristöissä nuoret ovat olleet elämänsä varrella?
2. Millaisia kielivalintoja nuoret tekevät arjen tilanteissa ja miksi?

2. Millaisia identiteettejä haastatellut nuoret ilmaisevat puheessaan?

1. Millainen on kielen ja etnisen tai kulttuurisen identiteetin suhde nuorten käsityksissä?
2. Millainen on S2-oppijan identiteetti nuorten käsityksissä?
3. Mistä syntyy kieliyhteisöön kuulumisen tai kuulumattomuuden tunne?

Tutkimukseni on osa Jyväskylän yliopiston Kielten laitoksen käynnisteillä olevaa *Monikielisten lasten ja nuorten kielellinen kehitys* -hanketta, jossa tässä vaiheessa työskentelee yksi väitöskirjantekijä ja tutkielmantekijöitä, ja aihepiiristä on valmistunut kandidaatintutkielmia muun muassa monikielisen perheen kieli-ideologioista ja kielellisistä käytänteistä (Leskinen 2013) ja lapsena kansainvälisesti adoptoitujen nuorten aikuisten suhteesta ensikieleensä (Kyckling 2013).

Nuorten monikielistä todellisuutta on tutkinut Suomessa eniten Heini Lehtonen, jonka väitöskirja on valmisteilla. Hän tutkii etnografisella menetelmällä pääkaupunkiseudun maahanmuuttajataustaisten yläkoululaisnuorten monikielistä todellisuutta vuorovaikutuksellisesti painottuneesta sosiolingvistiksestä näkökulmasta. Hän kiinnittää huomiota muun muassa nuorten moninaisiin tapoihin käyttää rohkeasti omia ja tovereidensa äidinkieliä sekä suomen eri rekistereitä (mm. puhekieli, slangi, yleiskieli, ”hoono soomi”) erilaisissa tarkoituksissa riippumatta siitä, kuinka hyvin he niitä oikeasti osaavat. Koodinvaihdolla tai pikemminkin kielenylityksellä (*language crossing*) voidaan osoittaa solidaarisuutta erikielisiä tovereita kohtaan tai tehdä vaikutusta vastakkaiseen sukupuoleen, mutta tietyissä tilanteissa niillä voidaan myös ärsyttää tai loukata toveria – tämä riippuu puhujan tarkoituksesta ja kielenkäyttötilanteesta. Nuoret itse käyttivät tällaisesta kielenylityksen täyttämästä suomesta nimitystä ”rikkinäinen suomi”, joka Lehtosen mukaan viittaa mahdollisesti siihen, että maahanmuuttajanuorten keskuudessa on muotoutumassa erityinen ja tunnistettava

monikielisten ja -kulttuuristen lähiöiden nuorten kielimuoto, jota voisi verrata esimerkiksi rinkebynruijoihin. (Lehtonen 2006: 15–27; 2009: 161–190.)

Perheiden monikielisyyttä on tutkittu Suomessa esimerkiksi tapaustutkimuksena kellotaulumenetelmällä (Mäntylä & Pietikäinen & Dufva 2009). Siinä perhettä pyydetään täyttämään kelloa esittävään kuvaan, mitä kieliä he käyttävät mihinkin vuorokauden aikaan ja missä tehtävissä. Tutkimuksesta selvisi kiinnostavia seikkoja muun muassa lasten kaksikieliseksi kasvamisesta – suomenkielistä päiväkotia käyvä lapsi ymmärsi täysin isänsä englanninkielistä puhetta, mutta puhui itse tälle suomea, koska tiesi tämän ymmärtävän. Kellotaulumenetelmä sai vanhemmat myös pohtimaan, millaista kieltä lapsilleen tarjoavat: äiti esimerkiksi pelkäsi suomesta tulevan pelkkä moitteiden kieli, sillä hän komensi lapsia suomeksi mutta puhui muuten arjessaan englantia miehensä kanssa. Tutkimus osoittaa, että perhe on tärkeä kieli-identiteetin kulmakivi: vanhemmat välittävät lapsilleen paitsi kielenkäytön tapoja myös siihen liittyviä arvostuksia.

Etenkin venäläistaustaisten nuorten kieli- ja kulttuuri-identiteettejä ja sopeutumista on kartoitettu Suomessa laajasti väitöskirjatasollakin. Iskaniuksen (2006) tulosten mukaan enemmistö venäjänkielisistä nuorista koki identifioituvansa vahvimmin venäjän kieleen ja kulttuuriin, kun taas suomi oli heille välinekieli, jota oli pakko osata työllistyäkseen ja pärjätäkseen tässä maassa. Rynkänen (2011) taas totesi väitöskirjassaan, että toisen kielen oppiminen ja oman äidinkielen ylläpitäminen on vahvasti kytköksissä maahanmuuttoikään. Mitä nuorempana Suomeen on muuttanut, sitä heikompi on oman äidinkielen taito ja sitä vahvemmin taas osataan suomea ja identifioituaan suomen kieleen. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Rumbautin (2007) Yhdysvalloissa saamat.

Toisen polven unkarilaisten kieli-identiteettejä tutkinut Straszer (2010) kuitenkin toteaa, ettei heikko kielitaito välttämättä estä identifioitumista vahvasti kaksikieliseksi tai kyseiseen kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluvaksi. Muun muassa kielelliset juuret eli lapsena vanhempien kanssa puhuttu kieli, lapsuusmuistot sukulaisvierailuista ja unkarilaisten hyvä maine Suomessa vaikuttivat suomenunkarilaisten identiteettiin.

Kielen ja identiteetin suhdetta on tärkeää tutkia, koska se mainitaan Suomessa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2003, 2004) ja sillä perustellaan muun muassa maahanmuuttajien oman kielen opetuksen tarpeellisuutta. Myös suomi toisena kielenä -oppiaineen tehtäväksi nimetään oppilaan monikielisen identiteetin vahvistaminen yhdessä oppilaan oman äidinkielen opetuksen kanssa (OPH 2004: 96). Tutkimukseni yksi tavoite on tuottaa tietoa siitä, miten opetussuunnitelman tavoitteet ovat näiden nuorten kohdalla toteutuneet; millaisia kielellisiä identiteettejä nuorille on

muotoutunut suomalaisen koulumaailman ja monietnisen ja monikielisen kasvu-ympäristön yhteisvaikutuksesta. Kielen ja identiteetin kysymykset kietoutuvat myös osaksi vähemmistöjen oikeuksista käytävää keskustelua, ja ne ovat sidoksissa myös poliittiseen päätöksentekoon (Iskanius 2006: 61–63). Oman tutkimukseni erottaa tähänastisista paitsi kohderyhmän laajentaminen uusiin kieliryhmiin myös omistajuuden tunteen ja legitimitetin tarkastelu: kuka on oikeutettu pitämään itseään minkäkin kielisenä, ja mistä syntyy kielen omistajuus (Heller 1996).

2 MAAHANMUUTTAJAT KOULUISSA JA OPETUSSUUNNITELMISSA

2.1 ”Maahanmuuttajaoppilaat” ja ”vieraskieliset”

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004: 36) maahanmuuttajaoppilaina puhutaan sekä Suomeen muuttaneista että Suomessa syntyneistä maahanmuuttajataustaisista lapsista ja nuorista. Maahanmuuttajaoppilaat huomioidaan opetussuunnitelmassa omalla luvulla Kieli- ja kulttuuriryhmien alla. Siinä määritellään opetukselle perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi erityistavoite: ”Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista **sekä suomalaisen** kieli- ja kulttuuriyhteisön **että oppilaan oman** kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi.” Tämä turvataan muun muassa suomi toisena kielenä -opetuksella, jota annetaan oppilaalle, jos hänen suomen kielen taitonsa ”ei arvioida olevan äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla”. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaille on mahdollisuuksien mukaan annettava myös oman äidinkielen opetusta, jonka opetussuunnitelmasuositus on erillisenä liitteenä virallisen opetussuunnitelman ohessa (OPH 2004: 305–308).

Lukion opetussuunnitelmassa (OPH 2003: 20) ei puhuta maahanmuuttajaoppilaista vaan vieraskielisistä, joilla tarkoitetaan muita kuin Suomen virallisten vähemmistökielten eli saamen, romanin ja viittomakielen äidinkieliä puhujia. Vieraskieliset huomioidaan opetussuunnitelmassa kieli- ja kulttuuriryhmien alaryhmänä yhdellä lauseella: ”Vieraskieliset oppilaat opiskelevat oppiainetta äidinkieli ja kirjallisuus joko suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärän mukaan tai suomi/ruotsi äidinkielenä -oppimäärän mukaan.” Opetussuunnitelma ei siis ohjeista lukioita siitä, miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän suoritustapa pitäisi päättää. S2-opetuksen ja oman kielen opetuksen järjestämisen ja siitä päättämisen opetussuunnitelma jättää niin ikään koulutuksen järjestäjän vastuulle (OPH 2003: 20).

2.2 S2-opetus lukiossa

Lukioissa S2-opetukseen osallistuminen on huomattavasti harvinaisempaa kuin peruskoulussa, sillä suomi toisena kielenä -oppiainetta opiskeli vain 273 opiskelijaa vuonna 2010 (OPH 2012a). Suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeeseen ilmoittautuneiden määrä on

kuitenkin kasvanut vuosi vuodelta ja lähes kaksinkertaistunut vuodesta 2005, ja vuonna 2013 S2-ylioppilaskokeeseen ilmoittautui 978 oppilasta (Ylioppilastutkintolautakunta 2014). Tämä kertoo siitä, että useimmissa lukioissa suomi toisena kielenä -oppimäärää ei opeteteta erikseen ja jos opetetaan, osa opiskelijoista osallistuu suomi äidinkielenä -oppimäärän opetukseen, vaikka osallistuukin S2-ylioppilaskokeeseen. Opetussuunnitelma (OPH 2003: 63) ohjeistaa, että opiskelija arvioidaan suomi toisena kielenä -opetussuunnitelman mukaan riippumatta siitä, kumman oppimäärän opetusta hän on saanut. Suomi äidinkielenä -oppimäärän kurssit hyväksytään sellaisenaan suomi toisena kielenä -kursseihin, joten maahanmuuttajaopiskelijat saavat käytännössä valita, kumpaan opetukseen osallistuvat.

Lukion S2-opetuksen keskeisimmäksi tavoitteeksi nimetään täysipainoisen lukio-opiskelun, jatko-opiskelun ja työelämän vaatiman suomen kielen taidon saavuttaminen. Opetussuunnitelman lähtökohtana on opiskelijan tilanne suomen kielen oppijana suomenkielisessä ympäristössä ja oletus, että opiskelija hallitsee ”suomen kielen perusteet”. Perusteiden hallintaa ei määritellä tarkemmin esimerkiksi eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) kielitaitotasolla, mutta S2-oppi-määrän arviointiperusteissa hyvä osaaminen kuitenkin määritellään EVK:n portaiden mukaisesti B2.2.-tasoiseksi eli toimivan itsenäisen kielitaidon tasolle. Tarkemmiksi oppimistavoitteiksi mainitaan muun muassa suomen kielen käyttäminen ”ajattelun, oppimisen, ilmaisun ja vaikuttamisen sekä sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpitämisen välineenä”. (OPH 2003: 62–67.) Opetus tähtää siis monipuoliseen kielitaitoon, jolla opiskelija voi aktiivisesti osallistua yhteis-kunnalliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen toimintaan.

Myös oppilaan oma äidinkieli huomioidaan suomi toisena kielenä -oppimäärän opetussuunnitelmassa. S2-opetuksen lähtökohtana on toisen kielen oppimistilanne, jossa kehitetään monipuolista suomen kielen taitoa oman äidinkielen rinnalle. S2-opetuksen todetaan vahvistavan opiskelijan monikulttuurista identiteettiä ja rakentavan pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa. Oman äidinkielen opetus siis mainitaan lukion opetussuunnitelmassa S2-opetuksen parina, vaikka käytännössä sen opettaminen on vain suositus eikä siten kovin yleistä lukiotasolla. Monikielisyys näkyy S2-oppimäärän tarkemmissa tavoitteissa muutamassa kohdassa: suomen kielen perusrakenteiden hallinnassa mainitaan myös suomen kielen erityispiirteiden vertailu opiskelijan omaan kieleen tai muihin kieliin, ja viimeiseksi tavoitteeksi nimetään kaksi- ja monikielisyys pohtiminen, mikä syventää opiskelijan käsitystä kielen merkityksestä identiteetille. Tavoitteissa mainitaan myös käsitys toisen kielen oppimisprosessista sekä kyky arvioida omaa kielitaitoa ja sen kehitystä. (OPH 2003: 62–67.)

2.3 Oman äidinkielen opetus Suomessa

Suomen perustuslain 17 §:n mukaan kaikilla Suomessa asuvilla ihmisillä on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään. Oman äidinkielen osaamiseen liittyy paljon periaatteellisia arvoja ja myös käytännön hyötyjä. Vaikka monien maahanmuuttajataustaisten ja etenkin toisen polven maahanmuuttajien vahvin kieli on useilla kielitaidon osa-alueilla suomi, on heidän vanhempiansa äidinkielellä tärkeä sija heidän elämässään ja identiteetissään (esim. Rynkänen 2011). Maahanmuuttajataustaiset nuoret rakentavat identiteettiään kahden kulttuurin keskellä, jolloin he jatkuvasti jäsentävät uudelleen suhdettaan omaan kielelliseen ja kulttuuriseen taustaansa – mikä on sen asema ja arvo Suomessa ja millainen on heidän oma asemansa siinä. Oman äidinkielen osaamisella on tärkeä asema monikulttuurisen identiteetin rakennustyössä, koska sen vahva osaaminen auttaa nuorta ymmärtämään omia juuriaan, pitämään yhteyttä sukulaisiin ja lähtömaahan sekä myös integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan (Mäkelä 2007: 14–15). Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on myös todettu, että vahva ensikielen taito edistää toisen kielen oppimista (Cummins 2000: 173–200).

Oman äidinkielen tärkeys on tunnustettu Suomen koululainsäädännössä jo varhain. Oman äidinkielen opetusta on annettu pakolaislapsille jo 1970-luvulta lähtien, ja muiden maahanmuuttajien äidinkielet huomioitiin opetusministeriön päätöksellä ensimmäistä kertaa vuonna 1987. Vuonna 1994 vieraskielisten oppilaiden omat äidinkielet sekä suomi toisena kielenä maahanmuuttajille -oppimäärät sisältyivät ensimmäistä kertaa opetussuunnitelman perusteisiin. (Lähemmin ks. Ikonen 2007.) Tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa maahanmuuttajien oma äidinkieli ei ole oppimääränä, vaan Opetushallitus on antanut suosituksen maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi. Suositus on lisäliitteenä virallisen perusopetuksen opetussuunnitelman rinnalla, ja siinä maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus nimetään perusopetusta täydentäväksi opetukseksi, jota tehdään erillisen valtionavustuksen turvin. (OPH 2004: 305–308.) Kunnilla on mahdollisuus hakea valtionavustusta maahanmuuttajien oman äidinkielen opettamiseen, mikäli opetusryhmässä aloittaa vähintään neljä lasta (OPM 2007). Syksyllä 2012 Suomessa järjestettiin oman äidinkielen opetusta 54 eri kielellä 88 kunnassa ja opetukseen osallistui yli lähes 14 000 oppilasta (OPH 2012b).

Opetushallituksen suosituksen mukaan maahanmuuttajien äidinkielen opetuksella ”tuetaan oppilaan ajattelun sekä kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumista ja persoonallisuuden ehyttä kasvua.” Sen todetaan vahvistavan oppilaan identiteettiä ja rakentavan pohjaa toiminnalliselle

kaksikielisyydelle ja monikulttuurisuudelle yhdessä suomi toisena kielenä -opetuksen kanssa. (OPH 2004: 305) Oman äidinkielen opetus ja suomi toisena kielenä -opetus nähdään siis opetussuunnitelmissa toisiaan täydentävänä oppiaineparina.

Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen suosituksessa opetuksen tehtävänä on herättää opiskelijoissa kiinnostus omaa äidinkieltään ja sen kehittämistä kohtaan sekä saada nuori arvostamaan omaa kulttuuritaustaansa (OPH 2004: 305). Suosituksessa näkyvät myös tutkimustulokset, joiden mukaan hyvä äidinkielen osaaminen edistää toisen kielen oppimista (esim. Cummins 2000), sillä äidinkielen opetuksen todetaan edistävän kaikkien peruskoulun oppiaineiden täysipainoista opiskelua. Suosituksessa pyritään ottamaan huomioon se, että sitä tulisi voida soveltaa lukuisille eri kieli-, ikä- ja tasoryhmille vaihtelevien opetusresurssien puitteissa. Siinä ohjataan huomioimaan opetuksessa jokaisen kielen ominaispiirteet, kirjakielen kehityksen tilanne ja kulttuuritausta sekä oppilaan ikä, aikaisempi opetus, opiskelutottumus, kodin ja muun ympäristön tarjoama tuki. Tavoitteellista äidinkielen opetusta kehoitetaan tukemaan myös kodin ja koulun yhteistyöllä. (OPH 2004: 305).

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KÄSITTEET

3.1. Dialoginen ja sosiokulttuurinen näkökulma kieleen

Tutkimukseni teoreettisina lähtökohtina ovat kielentutkimuksen dialoginen ja sosiokulttuurinen suuntaus, jotka ovat viime vuosikymmeninä saaneet yhä enemmän jalansijaa kielitieteessä ja etenkin soveltavan kielentutkimuksen alalla. Dialoginen suuntaus yhdistyy vahvasti venäläiseen filosofiaan Mihail Bahtiniin (1895–1975) sekä niin sanottuun Bahtinin piiriin, jonka tunnetuin jäsen oli Valentin Vološinov. Dialogisen kielikäsitteiden perusajatus on, että kieli ei ole monologinen, yksilön päässä tapahtuva kognitiivinen prosessi, vaan se on sosiaalinen ilmiö ja erottamaton osa muuta sosiaalista vuorovaikutusta, jolloin kieltä tarkasteltaessa huomion kohteeksi pitäisi ottaa kielen käyttö ja tilanteisuus, sillä sanojen ja lausumien merkitykset ovat aina enemmän tai vähemmän riippuvaisia kontekstistaan. (Lähteenmäki 2002: 188–189; Dufva, Suni, Aro & Salo 2011a; Lähteenmäki 1998.)

Dialogisessa näkökulmassa kieliä ei ajatella hallittuina ja toisistaan erillisinä kokonaisuuksina, vaan ne ovat muuttuvia, kerrostuneita ja limittäisiä, eli **heteroglossisia**. Yksi ”kieli”, esimerkiksi suomi, sisältää lukuisia eri ideologisia kieliä kuten murteita, ammatti- ja asiantuntijaslangia ja sosiaalisia rekistereitä, jotka vaihtuvat tilanteen mukaan. Toisaalta nämä yhdeksi kieleksi katsotut kokonaisuudet, kuten suomi, saksa tai ranska, eivät ole yksinäisiä saarekkeita vaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten kielten kanssa. Heteroglossia on siis sekä kielensisäistä että kieltenvälistä, mikä toisaalta haastaa ajatuksen yksikielisydestä tai kaksikielisydestä – dialogisesti ajateltuna olemme kaikki monikielisiä, koska kieli on luonteeltaan monikielistä. (Lähteenmäki 2002: 186–187; Dufva ym. 2011a: 115–116)

Heteroglossisuutensa takia kieli voi sekä erottaa että yhdistää. Samaan ryhmään identifioitunut ideologinen kielimuoto yhdistää käyttäjiään ja edistää keskinäistä solidaarisuutta ja yhteisymmärrystä, mutta muodostaa väistämättä myös rajat erottamaan ne *toiset*, jotka eivät jaa samaa kielimuotoa. Tämä voi vaikeuttaa eri ryhmien välistä yhteistyötä ja ymmärrystä, sillä samoilla sanoillakin on erilaisia mielleyhtymiä ja merkityksiä riippuen käyttäjäkunnan ideologisista arvoista. Kieli ei ole Bahtinin mukaan koskaan neutraali merkkijärjestelmä, vaan erilaisten sosiaalisiin ja ideologisiin positioihin asemoituneiden kielten eli diskurssien kirjo, jonka eri positiot käyvät keskenään jatkuvaa valtataistelua. Toisinaan yksi positio saa enemmän valtaa ja pyrkii yhdenmukaistamaan diskursseja, jolloin puhutaan Bahtinin mukaan kielen keskihakuisuudesta, pyrkimyksestä samankaltaisuuteen.

Tämän vastapainona kuitenkin toimii keskipakoisuus eli pyrkimys erottumiseen ja moninaisuuteen. Näiden kahden voiman välinen kamppailu pitää kielen jatkuvassa muutoksen tilassa ja tekee siitä sekä hajaantuvien että tiivistyvien diskurssien areenan. (Lähteenmäki 2002: 186–187.)

Bahtinin mukaan kieli ei myöskään ole kenenkään omaa vaan jaettua, **polyfonista**. Sanat ja lausumat opitaan aina ensin toisten ihmisten kautta, jolloin ne kantavat mukanaan näiden toisten ihmisten maailmankatsomusta, ideologisia positioita ja suhtautumista puhuttavaan asiaan. Bahtin viittaa näihin sanoissa ja lausumissa kuuluviin positioihin **äänien** käsitteellä. Olennaista on tarkastella sitä, kenen ääni sanoissa kuuluu – puhujan itsensä vai muiden. Bahtin jakaa erilaiset sanat kolmeen eri kategoriaan sen mukaan, kuinka vahvasti toisten äänet ovat niissä läsnä: irrelevantit sanat ovat puhujan kannalta tarpeettomia tai ne eivät sovi puhujan ideologiseen positioon, joten ne hylätään. *Autoritaariset sanat* taas ovat ylhäältä annettuja totuuksia, jotka toistetaan sellaisenaan eikä niissä ole sijaa vuoropuhelulle tai keskustelulle – niitä ovat erilaisten auktoriteettien kuten opettajien, vanhempien, uskonnollisten johtajien tai lainsäätäjien sanat. Omakohtaisena ilmaistavat eli sisäisesti vakuuttavat (*internally persuasive*, suom. Virtanen & Suni 2011: 373) sanat taas ovat peräisin auktoriteeteilta, mutta ne sallivat vuoropuhelun ja puhuja voi ikään kuin ottaa ne haltuunsa ja alkaa käyttää niitä ominaan erilaisissa konteksteissa. (Aro 2009: 31–32.)

Bahtinin ajatukset kielen heteroglossisuudesta ja polyfonisuudesta tarjoavat mielenkiintoisen ja suorastaan välttämättömän näkökulman analyysiini ja samalla haasteen omaankin tutkimukseeni: kun puhun nuorten kanssa kielestä, saatamme itse asiassa puhua eri asioista, koska minä puhun kielitieteellisestä ja sen sisällä pääosin dialogisesta näkökulmasta katsoen, kun taas nuoret puhuvat kielestä omien arkikäsitteisiensä perusteella. Käsitteemme kielestä pohjautuvat subjektiivisiin kokemuksiin, mutta ovat toisaalta myös kulttuurisesti muovautuneita, sillä kokemukset ovat aina sosiaalisia (Aro 2003: 280–281, ks. myös Dufva 1995: 28–29). Siksi tarkastelen tutkimuksessani myös sitä, mistä ja kenen suulla nuoret oikeastaan puhuvat puhuessaan kielestä.

Lev Vygotskyn ajatuksiin perustuvassa **sosiokulttuurisessa näkökulmassa** on paljon yhtäläisyyksiä bahtinilaiseen filosofiaan, mutta se on ennen kaikkea kehityspsykologinen teoria oppimisesta. Siinä lähtökohtana on sosiaalisten, kulttuuristen ja historiallisten tekijöiden vaikutus yksilön kehitykseen ja oppimiseen. Vygotskylle **puhe**, jonka hän määrittelee miksi tahansa sosiaalisesti merkkijärjestelmäksi – kirjoitetuksi, oraaliseksi tai viitotuksi – on ennen kaikkea kommunikoinnin työkalu. Hänen mukaansa puhe kehittyy ensin intersubjektiivisen eli sosiaalisen tehtävän kautta, koska sillä luodaan sosiaalisia kontakteja,

toimitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja säädellään yhteistä toimintaa. Toiseksi puhe alkaa toimia myös intrasubjektiivisesti eli ajattelun kielenä tai sisäisenä puheena. Vygotskyn näkemyksen mukaan siis puhe kehittyy sosiaalisesta yksityiseksi. (Alanen 2002: 210–211.)

Dialoginen ja sosiokulttuurinen suuntaus vaikuttavat yhä vahvemmin nykyaikaisiin teorioihin kielestä ja kielenoppimisesta, ja siihen pohjautuvat pedagogiset näkemykset ovat yhä enemmän läsnä myös kielen opettamisessa. Yksi tärkeä periaatteellinen muutos on se, että ajatus kielestä heteroglossisena järjestelmänä ja sen oppimisesta elinikäisenä prosessina kyseenalaistaa perinteisen ajatuksen täydellisestä kielitaidosta, jonka syntyperäisten kielenpuhujien katsotaan hallitsevan ja johon toisena kielenä opiskelevien täytyisi pyrkiä. Esimerkiksi Dufva ja Nikula (2010) kritisoivat ajatusta kielitaidon täydellisyydestä ja toteavat, että kielenopetuksen tavoitteeksi tulisi ottaa mieluummin kyky toimia kielellä tarkoituksenmukaisesti ja vuorovaikutuksellisesti erilaisissa tilanteissa.

Sosiokulttuurisen näkökulman avulla kielenoppimista on alettu tarkastella yksisuuntaisen omaksumisen sijaan sosiaalisena prosessina, joka tapahtuu yhteisöihin osallistumalla ja niiden tapoihin sosiaalistumalla. Oppijan yksilölliseen kognitiiviseen prosessointiin viittaavan omaksumisen metaforan (*acquisition metaphor*) rinnalle on tullut osallistumisen metafora (*participation metaphor*), jolla viitataan oppimisen sosiaaliin ulottuvuuksiin ja oppijaan aktiivisena, sosiaalisena toimijana (Sfard 1998: 5–6). Viime vuosina tärkeiksi tutkimuskohteiksi ovat nousseet yhteisön antama oikea-aikainen tuki (*scaffolding*) sekä ympäristössä esiintyvät tarjoumat eli affordanssit, joita on tutkittu opetustilanteissa ja myös informaaleissa yhteyksissä esimerkiksi työympäristössä (Suomessa mm. Suni 2008, Lilja 2010, Partanen 2012, Kotimäki 2013). Näiden lisäksi sosiokulttuurisen ja dialogisen näkökulman kautta on alettu tarkastella myös kielenoppijan identiteettiä ja identiteetin rakennusprosessia osana kielenoppimista (ks. tarkemmin luvussa 3.3.3.).

3.2 Monikielisyys

3.2.1. Monikielisyys ja kaksikielisyys

Rajaa yksi- kaksi- ja monikielisyiden välille on vaikeaa vetää, ja kielellisen sosiaalistumisen tutkimuksessa tätä rajanvetoa ei pidetä kovin tärkeänäkään (Baquedano-López & Kattan 2007: 69). Tutkijat ovat kautta aikojen määritelleet kaksi- ja monikielisyyttä erilaisilla kriteereillä muun muassa kompetenssin, identifioitumisen ja käytön näkökulmasta. Laajimmillaan niiden voidaan ajatella olevan kahden tai useamman kielen käyttämistä

arjessa, kun suppeimmillaan ne taas voidaan rajata kielten äidinkielen tasoiseen osaamiseen. (Aronin & Singleton 2012: 1–7.) Kaksi- ja monikielisyttä ei kuitenkaan pitäisi määritellä pelkästään kompetenssin perusteella, sillä sosiaaliset, psykologiset ja kulttuuriset muuttujat vaikuttavat olennaisesti yksilön kokemukseen omasta kaksikielisydestään. (Chin & Wigglesworth 2007: 3.) Franceschinin (2009: 33–34) mukaan monikielisyys tulee ymmärtää laajasti yhteiskuntien, instituutioiden, ryhmien ja yksilöiden kykynä osallistua täysipainoisesti jokapäiväiseen elämään useammalla kuin yhdellä kielellä, ja se perustuu ihmisen perustavanlaatuiselle ominaisuudelle kommunikoida eri kielillä.

Viimeisen vuosikymmenen aikana monikielisuuden tutkimuksessa on herätty kriittisesti tarkastelemaan niitä käsityksiä, määritelmiä ja tutkimusmenetelmiä, joiden pohjalta monikielisyttä ja toisen kielen oppimista on käsitelty. Niiden on kritisoitu olevan yksikielisesti arvottuneita (*monolingually biased*), (esim. Caruana & Lasagabaster 2011, Dufva & al. 2011b), koska niissä kaksi- ja monikielisten yksilöiden kielellistä kompetenssia arvioidaan yksikielisten normien mukaan. Tästä kertoo esimerkiksi se, että kaksikielisten on oletettu osaavan kahta kieltä syntyperäisten tasoisesti, vaikka todellisuudessa kaksikielisillä on tavallisesti molemmissa kielissä vahvempia ja heikompia kielenkäytön osa-alueita. Toinen yksikielisesti arvottuneen tutkimuksen ongelma on ollut se, että usein kaksi- tai monikielistä yksilöä on pidetty ikään kuin kahtena yksikielisenä yhdessä persoonassa eikä ole nähty sitä ainutlaatuista kokonaisuutta, joka eri kielten repertoaareista syntyy. (Caruana & Lasagabaster 2011: 40, Grosjean 1995: 259—260).

Uusimmissa tutkimuksissa monikielisyys yhdistyy usein transnationaalisuuden ja superdiversiteetin käsitteisiin. Transnationaalisuudella tarkoitetaan ihmisten tai instituutioiden välistä taloudellista, sosiaalista ja poliittista yhteistyötä, joka ylittää kansallisvaltioiden rajat (Vertovec 2009: 1). Superdiversiteetin käsitteellä Vertovec (2007: 1025) pyrkii korostamaan sitä, että kansainvälisen muuttoliikkeen aiheuttamaa kielellistä ja kulttuurista diversiteettiä ei voida tarkastella enää pelkkien tarkkarajaisten etnisten ryhmien tai maahanmuuttajat-natiivit-erotteluiden kautta, vaan on otettava huomioon myös eri maahanmuuttajaryhmien välinen sosiaalinen ja taloudellinen eriarvoisuus ja moninaisuus – siis eräänlainen diversiteetin diversiteetti, superdiversiteetti. Blackledgen ja Creesen (2010: 25) mukaan on myös tarpeellista päivittää käsitystä kaksi- ja monikielisydestä ja kielellisistä käytänteistä, sillä globaalissa maailmassa kansallisvaltioiden itseisarvo voidaan kyseenalaistaa ihmisten liikkua jatkuvasti yli valtion rajojen ja kommunikoidessa internetin välityksellä päivittäin eri puolille maailmaa. Kaksi- tai yksikielisyttä ei voida enää pitää yksioikoisena staattisena tilana, vaan kielikäytännöt on nähtävä moninaisina, monistuvina, vaihtuvina ja eri puolilta

vaikutteita ottavina. (Blackledge ja Creese 2010: 25.)

Blommaert (2010: 5–6) kirjoittaa sosiolingvistiikan uudesta käänteestä, jossa tutkimuksen kohteena ei ole enää eron sosiolingvistiikka, eli kielen alueelliset ja sosiaaliset vaihtelut tietyssä stabiilissa tilassa ja ajassa, vaan liikkuvuuden sosiolingvistiikka (*sociolinguistics of mobility*), jossa kiinnitetään huomiota kielellisiin resursseihin ihmisten mukana kulkeutuvina voimavaroina, jotka voidaan ajatella ikään kuin kerroksina ihmisen elämänsä historiassa. Kun yksilö muuttaa paikasta toiseen, hän ei muuta tyhjiin tilaan vaan aina ”toisten tilaan”, keskelle toisten ihmisten asettamia normeja, ihanteita ja odotuksia. Liikkuvuus on sosiolingvistiikan kannalta katsottuna kehityskaari läpi eri tavalla kerrostuneiden, kontrolloitujen ja monitoroitujen tilojen, joissa kieli aina paljastaa sinusta jotakin. Monikielisyys ei siis tarkoita Blommaertille puhujan hallitsemien eri ”kielten” kokoelmaa vaan semioottisten resurssien kokonaisuutta, joka koostuu eri kielistä, kielivarianteista, rekistereistä, genreistä, aksenteista ja modaaliteeteista kuten kirjoittamisesta (Blommaert 2010: 102).

Kun huomio ei ole ”kielissä” ideologisina ja institutionaalisina kokonaisuuksina, vaan resursseissa eli konkreettisissa ja havainnoitavissa kielenkäyttötavoissa, myös käsityksemme kielellisestä kompetenssista muuttuu.

Omassa tutkimuksessani pidän haastattelemani nuoria monikielisinä, koska heistä jokainen käyttää arjessaan vähintään kahta kieltä, minkä lisäksi kaikkien elämässä on tai on ollut läsnä yksi tai useampi muukin kieli. Pysin tarkastelemaan monikielisyyttä nuorten koko elämänsä kaaren kannalta, jolloin näkyviin tulevat myös kielellisten tilanteiden ja identiteettien hetkellisyys ja muuntuvaisuus sekä sitoutuminen aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen tilanteeseen.

3.2.2 Äidinkieli, ensikieli, oma kieli – käsitteenmäärittelyn haasteita

Monikielisessä kontekstissa **äidinkielen** käsite ei ole suinkaan yksioikoinen. Yksikielisessä ympäristössä kasvaneen on helppo vastata kysymykseen äidinkielestä, koska hän osaa suomea parhaiten, käyttää sitä eniten ja identifioi itsensä suomalaiseksi suomen puhujaksi. Monikielisten tilanne on usein huomattavasti monimutkaisempi, koska kielikäyttäytyminen ja kompetenssi vaihtelevat tilanteittain ja ne saattavat myös muuttua vuosien aikana. Esimerkiksi maahanmuutto- tai adoptiotilanteessa lapsen ensikielen taito saattaa heikentyä niin paljon, ettei hän aikuisena osaa sitä enää lainkaan, mutta elämäntilanteen muuttuessa unohtuneen kielen voi ottaa käyttöön uudestaan. (Latomaa 2007: 38.) Kielentutkimuksessa

puhutaan usein ensikielestä silloin, kun on tarpeen korostaa äidinkieltä ensimmäisenä opittuna kielenä riippumatta sen myöhemmästä osaamisen tasosta (esim. Lehtonen 2013). Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin termiä **oma äidinkieli**, koska se on vakiintunut myös opetushallinnon tasolla tarkoittamaan maahanmuuttaja-taustaisten lasten puhumia kieliä (OPH 2003, 2004).

Rampton (1995: 336–339) on kritisoinut ”äidinkielen” ja ”syntyperäisen puhujan” käsitettä epätarkaksi ja väärä ennakkokäsityksiä herättäväksi, koska se sisältää olettamuksen äidinkielestä perittyinä ja periytyvyyden perusteella automaattisesti hyvin tai suorastaan täydellisesti osattuna kielenä. Se myös sisältää dikotomisen jaon ei-äidinkielisiin ja äidinkielisiin, jolloin ei-äidinkielisiä verrataan jatkuvasti abstraktiin rajapyykkiin, jota he eivät syntyperänsä takia voi saavuttaa, vaikka osaisivat kieltä kuinka hyvin. Lisäksi syntyperäisen puhujan käsitteeseen sisältyy ajatus siitä, että jokaisella ihmisellä on yksi ainoa äidinkieli. Nämä olettamukset eivät jätä tilaa uudentilaisille, hybridisille kieli-identiteeteille, joissa useampien kielten puhuminen kuuluu lähtökohtaisesti yksilön elämään ja kielellinen kompetenssi on eri kielistä ja varieteeteista muodostuva ainutlaatuinen yhdistelmä eikä kaksi tai useampia yksikielisiä koodeja.

Rampton (1995) ehdottaakin natiivipuhujan käsitteen purkamista **asiantuntijuudeksi**, **sitoutuneisuudeksi** ja **periytyvyydeksi**. Asiantuntijuudella hän tarkoittaa opittua kielellistä kompetenssia eli kykyä toimia kielellä eri tilanteissa. Se on aina suhteellista ja osittaista, eikä se vaadi kielenkäyttäjältä vahvaa identifioitumista kieleen tai kieliyhteisöön, vaan sen osaaminen saattaa liittyä esimerkiksi pelkkiin taloudellisten hyötyjen tavoitteluun. Sitoutuneisuus ja periytyvyys sen sijaan viittaavat affektiiviseen asennepuoleen eli siihen, kuinka puhuja tuntee ikään kuin uskollisuutta kieltä kohtaan ja identifioi itsensä osaksi tiettyä kieliyhteisöä ja sen normeja ja tapoja. Ramptonin mukaan asennepuolellakin on tärkeää erottaa toisistaan periytyvyydestä eli sukujuurista ja sukupolvien välisestä jatkuvuuden tunteesta syntyvä ryhmäkuuluvuuden ja uskollisuuden tunne ja toisaalta sitoutuneisuus ja identifioituminen niihin kieliin ja yhteisöihin, jotka eivät ole puhujan ”omia” periytyvyyden perusteella. Ramptonin määrittelyssä periytyvyys viittaa siis ryhmänsisäisiin suhteisiin ja sitoutuneisuus ryhmienvälisiin. Rampton korostaa näiden aspektien olevan sosiaalisesti konstruoituja ja tilanteisesti neuvoteltuja eikä niitäkään voida pitää stabiileina, koska ihmisten sosiaaliset suhteet muuttuvat elämän aikana ja sitä myötä muuttuvat myös kuulumisen tunteet ja omat arvostukset ja asenteet. (Rampton 1995: 339–342.)

3.3 Identiteetti ja kieli

3.3.1 Erilaisia lähestymistapoja identiteetin tutkimukseen

Yksi tutkimukseni tavoitteista on tarkastella haastattelemieni nuorten tapoja ilmaista puheessaan erilaisia identiteettejä ja kieli-identiteettejä, eli kuulumista tai kuulumattomuutta erilaisiin etnisiin, kansallisiin tai kielellisiin ryhmiin sekä käsityksiä itsestä ryhmän jäsenenä tai kielen puhujana. Identiteetillä tarkoitan Nortonin (2000: 5) tavoin ihmisen suhdetta ympäröivään maailmaan, tämän suhteen rakentumista ja muuntumista ajallisesti ja tilallisesti sekä ihmisen käsitystä itsestään ja mahdollisuuksistaan tulevaisuudessa. Tarkastelen haastattelemieni nuorten identiteetin esittämisen tilanteista vaihtelua, puheessa kuuluvia mahdollisia toisten ääniä sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kuulumisen tai kuulumattomuuden tunteisiin. Näin ollen näkökulmani identiteettiin on vahvasti dialoginen ja diskursiivinen (ks. esim. Pöyhönen 2004).

Identiteetti on laaja ja liikkuva käsite, joka voidaan ymmärtää ja on ymmärretty historian kuluessa eri tavoin. Erilaisia identiteettikäsityksiä voidaan luokitella muun muassa sen mukaan, nähdäänkö identiteetti suhteellisen pysyvänä ominaisuutena (essentialistinen näkemys) vai tilanteisena ja alati muuttavana (situatiivinen näkemys). Essentialistisessa näkemyksessä identiteetin ajatellaan koostuvan pysyvistä kulttuurisista määritteistä, kuten kielestä, kansallisuudesta, uskonnosta tai maantieteellisestä sijainnista. Ajallinen ja paikallinen vaihtuvuus jäävät siinä kuitenkin huomiotta, ja ryhmät oletetaan tarkkarajaisiksi ja homogeenisiksi. Situatiivinen lähestymistapa tarkastelee identiteettiä tilannesidonnaisena, moninaisena ja muuttavana, ja siinä huomio kiinnittyy muun muassa muutosten syihin ja seurauksiin sekä identiteetin diskursiiviseen representoimiseen kielen avulla. (Iskanus 2006: 40.)

Sosiaalipsykologiassa identiteetillä tarkoitetaan kokemusta ja käsitystä omasta itsestämme, minuudestamme ja niistä ihmisistä tai ryhmistä, joiden kanssa tunnemme jonkinasteista yhteenkuuluvuutta (Iskanus 2006: 42). Identiteetti nähdään osana ihmisen minäkäsitystä, ja siinä on sekä persoonallinen että sosiaalinen puoli (Liebkind 2010: 18). Sosiaaliseen identiteettiin kuuluu ihmisen tietoisuus itsestään osana erilaisia sosiaalisia ryhmiä sekä hänen arvo- ja tunneperäinen sitoutumisensa niihin. Sosiaalisen identiteetti-teorian mukaan erilaisten ryhmien tavoitteena on positiivinen ryhmäidentiteetti, joka syntyy erilaisista muista erottavista, positiivista ja ryhmän yhteenkuuluvuutta lisäävistä piirteistä. ”Meidän” ja ”heidän” väliset eronteot ovat siis sosiaalisen identiteetin tärkeimpiä ulottuvuuksia.

sia, minkä takia ne korostuvat yhtäläisyyksiä enemmän. (Tajfel 1981: 255, 259, 265.)

Sosiaalisen identiteetin katsotaan jakautuvan etniseen, kulttuuriseen, kansalliseen ja kielelliseen identiteettiin, mutta noiden eri osa-alueiden välille ei koeta tarpeelliseksi vetää tiukkoja rajoja, sillä ne edustavat saman sosiaalisen identiteetin eri puolia ollen vuorovaikutuksessa keskenään (Iskanius 2006: 43). Etnistä identiteettiä voidaan analysoida kolmella eri tasolla: yksilöllisellä, interaktiivisella ja yhteiskunnallisella. Yksilölliseen puoleen kuuluvat psykologiset muuttujat ja yksilön henkilökohtainen identifioituminen etniseen ryhmään. Interaktiivinen taso viittaa etnisen identiteetin ilmenemiseen ja uusintamiseen tilanteisessa vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Yhteiskunnallisella tasolla taas voidaan tarkastella poliittisia, ideologisia, kulttuurisia ja taloudellisia seikkoja, kuten esimerkiksi kielilainsäädäntöä tai vallitsevia stereotypioita ja diskurssikäytäntöjä. Kaikki nämä kolme tasoa ovat myös jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Sosiaalipsykologisessa teoriassa ihmisten katsotaan määrittelevän ja käsittelevän identiteettejään aktiivisesti, ja he neuvottelevat vuorovaikutuksessa pitääkseen yllä tai muuttaakseen voimassa olevia käsityksiä siitä, keitä tai mitä he ovat tai voisivat olla. (Liebkind 2010: 19.)

Uusimmat identiteettiteoriat ovat sidoksissa Hallin (2002) teoriaan postmodernista subjektista, joka vastaa postmodernin maailman nopean muuttumisen ja ainaisen liikkeen aiheuttamaan tarpeeseen määrittellä identiteetti uudestaan. Identiteetit ovat olleet murroksessa postmodernissa maailmassa yhteiskuntien voimakkaiden rakenteellisten muutosten takia. Sukupuoli, seksuaalisuus, etnisyys, rotu, kansallisuus ja yhteiskuntaluokka eivät enää anna ihmisille yhtä itsestäänselviä asemia kuin aiemmin, sillä niiden kulttuuriset maisemat ovat pirstoutuneet lisääntyneen liikkuvuuden, kulttuurienvälisyyden ja moniarvoisuuden myötä, mikä liikuttaa myös henkilökohtaisia identiteettejä. Onkin puhuttu vakaana ”minätunnon” katoamisesta, jota on nimitetty myös subjektin paikaltaan siirtymiseksi tai hajakeskitämiseksi. (Hall 2002: 19–21.)

Diskursiivinen lähestymistapa katsoo identiteetin rakentuvan sidoksissa ympäröiviin kulttuurisiin yhteisöihin sekä niitä määrittäviin diskursseihin ja representaatioihin (Iskanius 2006: 44). Muuttuvassa maailmassa subjektilla ei tunnu olevan yhtenäistä ja vakaata olemuksellista identiteettiä, vaan sen katsotaan koostuvan monista identiteeteistä, jotka saattavat olla ristiriidassa keskenään tai jopa yhteensopimattomia toistensa kanssa. Identiteetti on jatkuvassa muotoutumisen ja muokkautumisen tilassa ja vuorovaikutuksessa ympäröivien kulttuuristen representaatioiden ja puheentapojen kanssa. Identiteetin ei myöskään ajatella olevan koskaan valmis tai ehjä, vaan se on oikeastaan joukko identifikaatioita, jotka ovat jatkuvassa muotoutumisen tilassa. (Hall 2002: 22.)

Dialoginen identiteetin tulkinta tarkastelee identiteettiä sosiaalisena ilmiönä, joka muodostuu ensisijaisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ja eri kielenkäyttötilanteiden mukaan, mutta se ottaa huomioon myös ihmisen yksilöllisyyden ja hänen ainutkertaiset kokemuksensa ja näkemyksensä maailmasta. (Pöyhönen 2004: 149–150.) Myös Hallin (2002) näkemykset kielen ja identiteetin suhteesta näyttävät olevan vahvasti yhteydessä Bahtinin dialogiseen näkemykseen kielestä ja merkityksistä. Hänen mukaansa ”lausumiamme pönkittävät tietyt väittämät ja oletukset, joista emme ole tietoisia, mutta jotka niin sanotusti virtaavat kielen verenkierrossa” (Hall 2002: 41). Tässä kommentissa on ainakin implisiittisesti läsnä Bahtinin äänen käsite, joka on juuri tuota yleisesti diskurssissa toistettujen totuuksien ja sosiaalisten äänien kuulumista dialogissa, jolla tarkoitetaan kielen lisäksi myös jatkuvaa elämisen ja kokemisen virtaa (Pöyhönen 2004: 149, Aro 2009: 31–32.)

3.3.2 Kieli ja identiteetti

Kieli on tärkeä osa ihmisen identiteettiä, koska sen avulla rakennamme, kertaamme ja jäsenämme uudelleen elämäkokemuksiamme (Prescher 2007: 193). Kielen katsotaan yhdistävän yksilön henkilökohtaisen identiteetin osaksi kollektiivista etnistä identiteettiä. Ihminen sosiaalistuu kielen välityksellä osaksi yhteisöä eli oppii oman ryhmänsä kulttuuriset arvot, normit, käytänteet ja maailmankuvan. Näin kieli tukee ryhmän yhtenäisyyttä ja kommunikointia ja muodostaa käsityksen siitä, mitä on olla tietyn ryhmän jäsen. Toisaalta kieli myös erottaa yhden ryhmän jäsenet muunkielisistä, joten sillä rakennetaan tarkoituksellista rajaa ”meidän ja ”muiden” välille. Kielen katsotaan siis olevan keskeinen ryhmään kuulumisen osoittaja. (Iskanus 2006: 66).

Kielen, etnisyyden ja identiteetin välistä suhdetta on tutkittu monista eri näkökulmista, jotka käytännössä jakautuvat kahtalaiseen käsitykseen kielestä: kieli on nähty kulttuurisena symbolina, jolla on sosiopsykologista merkitystä yksilön ja ryhmän identiteetille, mutta myös diskursiivisesti erilaisten hybridisten ja tilannesidonnaisten identiteettien tuottajana (Iskanus 2000: 65.) Sosiaalipsykologisen lähestymistavan kautta pyritään yleensä vastaamaan kysymyksiin etnisten vähemmistöjen kielen ylläpitämisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Liebkind 2010: 18). Kielen ja etnisen identiteetin yksioikoista yhdistämistä on kuitenkin kritisoitu sen yksikielisesti arvottuneesta lähtökohdasta, joka tarkastelee etnisiä yhteisöjä ja kieliryhmiä homogeenisinä, tarkkarajaisina kokonaisuuksina ja jättää huomiotta monikielisten yksilöiden ja yhteisöjen hybridiset, kompleksiset ja ajassa muuttuvat identiteetit (Pavlenko & Blackledge 2004: 5).

Viime vuosina monikielisyyteen liittyvä identiteettitutkimus on liittynyt osaksi poststrukturalistista kriittistä teoriaa ja poliittista talousanalyysia, jossa tarkastellaan kielen roolia vallankäytön välineenä ja osana poliittista, sosiaalista, taloudellista ja kulttuurista systeemiä. Kieli on ikään kuin symbolista pääomaa, joka on muutettavissa sosiaalisesti tai taloudelliseksi pääomaksi, mutta epätasa-arvoisesti. Kielen ja kielenkäyttäjän arvo riippuu dominoivan ryhmän ja sen eri instituutioiden hyväksynnästä ja legitimoinnista. (Pavlenko & Blackledge 2004: 5, 10.) **Legitimiteetillä** tarkoitetaan niitä sosiaalisessa kanssakäymisessä syntyviä ja toisintuvia vaatimuksia, jotka kielenkäyttäjän on täytettävä ollakseen uskottava ja arvostettu eli legitiimi, yhteisöön hyväksytty kielenkäyttäjä (Heller 1996: 139–142). Esimerkiksi englanninkielisessä maailmassa britti- ja amerikanenglanti pitävät tiukasti paikkansa legitiimeinä ja arvokkaimpina varieteetteina ja toimivat keskeisenä vertailukohtana muualla maailmassa puhutuille englannin ”natiivivarianteille” (Rampton 1995: 337–338).

Oma tutkimukseni keskittyy niihin henkilökohtaisiin identifikaatioihin, joita haastattelemanuoret ilmaisevat puheessaan, mutta laajempi yhteiskunnallinen ulottuvuus on läsnä dialogisen lähestymistavan kautta, sillä nuorten sanojen ja käsitysten ei katsota olevan vain heidän omiaan, vaan ne kaiuttavat ympäröivän diskurssiyhteisön niin sanottuja autoritatiivisia ääniä eli vanhempien, opettajien ja muiden auktoriteettien puhetta (ks. myös Aro 2009; Blackledge & Creese 2010).

3.3.3 Kielenoppiminen ja identiteetti

Kun ihminen oppii uutta kieltä, hän saa haltuunsa perustavanlaatuiset keinot olla tekemisissä tietyn kieliryhmän edustajien kanssa. Samalla hän saa myös jotakin uutta itseensä – 'minä tämän kielen puhujana', 'minä suhteessa tähän kulttuuriin ja yhteisöön', ehkä jossain vaiheessa jopa 'minä osana tätä kulttuuria ja yhteisöä'. Uuden kielen oppiminen muuttaa ihmisen identiteettiä monella tavalla: se laajentaa yksilön kokemusmaailmaa ja auttaa uuden kansallisen identiteetin rakentumisessa, mutta joissain tilanteissa ”oppijan” rooli voi olla myös minäkuvaa nakertava, natiivipuhujista erottava tekijä (Martin 2002: 41–45). Kielellisen identiteetin muodostuminen on pikkuhiljaa alettu nähdä osana kielenoppimisen prosessia, ja se tulisi ottaa huomioon myös opetuksessa (Norton 2000: 5; Lehtonen 2006: 23).

Toisen kielen oppiminen ei ole pelkästään ahkeruuden ja omistautumisen tuloksena saavutettu taito vaan se on monimutkaista sosiaalista toimintaa, joka sitoo kielenoppijan identiteettiä tavoilla, joita on tutkittu toisen kielen oppimisen saralla vielä kovin vähän (Norton 2000: 132). Lantolf ja Pavlenko (2000) ovat tutkineet kielenoppimista oman

identiteetin uudelleenrakentamisena ja eräänlaisena kamppailuna osallisuudesta tietyssä yhteisössä käyttäen lähtökohtanaan osallistumisen metaforaa (Sfard mts. 11). Osallistumisen metaforan kautta huomio kiinnittyy siihen, *miten* kielenoppimisen prosessi tapahtuu sen sijaan, että pohdittaisiin, *mitä* opitaan. Lantolf ja Pavlenko analysoivat tutkimuksessaan omaelämäkerrallisia romaaneja, joissa kertojat kirjoittavat uuden kielen oppimisesta henkilökohtaisena, kivuliaanakin prosessina, jossa ihminen ensin jollain tasolla menettää entisen kieli-identiteettinsä ja oman sisäisen äänensä (*phase of loss*), mutta ikään kuin rakentaa sen jälkeen itsensä uudelleen toisella kielellä (*phase of recovery and (re)construction*). (Lantolf & Pavlenko 2000: 161–169.)

Kielenoppimiseen vaikuttaa vahvasti myös yksilön asenne ja motivaatio. Kielenoppimisen ja identiteetin suhdetta on perinteisesti tarkasteltu muun muassa osana akkulturaatio- eli sopeutumisprosessia. Tässä on usein lähtökohtana etnolingvistisen vitaliteetin näkökulma, jolla viitataan siihen, kuinka hyvin vähemmistöt säilyttävät oman kielensä ja kulttuurinsa. Teoreettisena lähtökohtana pidetään tällöin yleensä Berryn (1997) akkulturaatioteoriaa, joka jakaa prosessin neljään eri tyyppiin sen mukaan, miten yksilö tai yhteisö asennoituu ja millaiset ovat sen mahdollisuudet oman kulttuurinsa ylläpitämiseen ja toisaalta toimiviin suhteisiin ja yhteistyöhön valtaväestön kanssa. Sopeutuminen eli integraatio tarkoittaa positiivista suhtautumista sekä omaa että valtaväestön kulttuuria kohtaan, sulautuminen eli assimilaatio taas kuvaa tilannetta, jossa yksilö pitää valtaväestöön sopeutumista tärkeänä, mutta oman kulttuurinsa ylläpitämistä ei. Jos taas tilanne on toisin päin, voidaan tätä kuvata separaatioksi eli eristäytymiseksi, jolloin ryhmä tai yksilö sulkeutuu sisäänpäin. Marginalisaation eli syrjäytymisen uhka taas on läsnä silloin, jos yksilö ei koe kumpaankaan ryhmään kuulumista tärkeänä. (Berry 1997: 9–10.)

Akkulturaatioteorian pohjalta on kehitetty malli, jonka mukaan akkulturaatiotyöli vaikuttaisi myös kielenoppimiseen (Giles & Coupland 1991: 102–103), mutta nykyisin sen katsotaan olevan liian joustamaton ja yksinkertaistava kuvaamaan kielitaidon eri osa-alueita ja tilannekohtaisuutta (mm. Iskanus 2006: 68). Motivaatioon opiskella ja ylläpitää omaa äidinkieltä vaikuttavat myös ympäröivän yhteiskunnan asenteet sekä kielen käyttöarvo tai niin sanottu symbolinen arvo uudessa kotimaassa (Blommaert 2012: 12, 45). Esimerkiksi koulupolitiikan negatiiviset asenteet monikielisiä opiskelijoita kohtaan heijastuvat yksittäisiin kouluihin ja niiden opettajiin, mikä mahdollisesti vaikuttaa myös oppilaiden asenteisiin omaa kieltään kohtaan ja siten myös haluun opiskella omaa kieltä (Hilmarsson-Dunn & Mitchell 2011: 72).

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Aineiston keruu ja informantit

Tutkimusaineistoni koostuu viidestä kerronnallisella metodilla (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005) toteutetusta yksilöhaastattelusta. Haastateltavani olivat 18-vuotiaita lukiolaisnuoria, jotka opiskelivat S2-oppimäärää S2-opetusryhmässä. En valikoinut opiskelijoita etnisen taustan tai maassaoloajan mukaan, vaan ainoana kriteerinä olivat lukion S2-opetukseen osallistuminen ja täysi-ikäisyys. Käytännössä haastateltavat valikoituivat sen mukaan, keitä kontaktihenkilö pystyi tavoittamaan. Näin informanteiksi saatiin viisi taustaltaan hyvin erilaista S2-opiskelijää: vasta viisi vuotta Suomessa asunut venäläinen tyttö Valeria, 5-vuotiaana Suomeen tullut somalityttö Sareedo, suomi-englanti-kaksikielisestä ja ajoittain ulkomailla asuneesta perheestä tuleva tyttö Ellen, kurditaustainen mutta koko ikänsä Suomessa asunut poika Karmend sekä iranilainen, 8-vuotiaana Suomeen saapunut Fajsal. Haastattelut olivat kestoaltaan 35–75 minuutin mittaisia, ja ne litteroitiin karkeasti analyysia varten (litterointimerkinnät, ks. liite 1). Haastateltavien nimet on muutettu niin, että nimen etukirjain määräytyy äidinkielen tai kansallisuuden perusteella.

Haastattelun aluksi pyysin haastateltavia tekemään kielielämäkerrastaan visuaalisen aikajanan, jonka pohjalta he kertoivat elämäntarinansa kielellisestä näkökulmasta. Osa teki aikajanan tunnollisesti ja tarkasti, joku taas merkitsi siihen vain syntymäaikansa ja lähti saman tien kertomaan elämäntarinaansa suullisesti. Koska nuorten tekemä aikajana oli suunniteltu lähinnä kertomisen tueksi, en edellyttänyt siltä tiettyä muotoa, jonka voisi sellaisenaan esittää tässä tutkielmassa, mutta olen tehnyt lukijan avuksi jokaisen nuoren kielielämäkerrasta visuaalisen havainnollistuksen niiden tietojen perusteella, joita nuorten tekemästä aikajanasta ja heidän kertomastaan kävi ilmi.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto koostuu viidestä kerronnallisesta haastattelusta. Hyvärinen ja Löyttyniemen (2005) kerronnallisessa tai narratiivisessa (engl. *narrative*) haastattelussa mielenkiinnon kohteena ovat henkilökohtaiset kokemukset ja niistä muodostuvat kertomukset. Menetelmä perustuu siihen, että ihmiset pyrkivät yleensä pyytämättäkin vastaamaan kysymyksiin kertomuksilla, sillä niiden avulla he rakentavat identiteettiään ja jäsentävät menneisyyttään. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 189–191.) Erkkilän (2006: 196) mukaan narratiivinen tutkimus tarkoittaa asennetta, jossa pyritään ymmärtämään yksilön persoonallista kokemusmaailmaa sekä ainutlaatuista ja muuttuvaakin suhdetta tutkittavaan ilmiöön.

Tutkimusmenetelmäni voisi kutsua myös elämäkerralliseksi, sillä tutkin informanttien kielitilanteita koko elämänkaaren kannalta. Elämäkerrallinen tutkimus eroaa elämänhistoriallisesta tutkimuksesta, jossa henkilön omien kertomusten lisäksi käytetään historiallisia dokumentteja, jotta kertomus saadaan kontekstoitua aikaansa (Erkkilä 2006: 197). Elämäkerrallisessa tutkimuksessa lähtökohtana on vain yksilön subjektiivinen kokemus elämänsä tapahtumista, ja sen tavoitteena on kokemusten ymmärtäminen, ei todentaminen. *Kokemus* on siis keskeinen käsite kerronnallisessa ja elämäkerrallisessa tutkimuksessa, sillä kerrotut tarinat kuvaavat ihmisen kokemusmaailmaa, mutta on kuitenkin muistettava, että kertomus sisältää aina tulkintaa, eikä siten tavoita puhdasta inhimillistä kokemusta (Erkkilä 2006: 201). Kokemus on henkilökohtaisesti koettu, mutta sen tulkintaan vaikuttavat *käsitykset* maailmasta. Laine (2010: 38) pitää kokemuksen ja käsityksen välistä suhdetta ongelmallisena, koska käsitykset eivät ole henkilökohtaisia vaan niissä on aina kaikuja ympäröivästä yhteiskunnasta, kulttuurista ja omasta sosiaalisesta historiasta. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan pidä tuota suhdetta ongelmana, joka pitäisi häivyttää aineistosta pois, vaan Bahtinin dialogiseen kielikäsitteeseen nojautuen se on yksi mielenkiintoni kohde, joka tulee esiin tutkimuskysymyksissä ja analyysissä.

Kerronnallinen haastattelu voidaan toteuttaa monella eri tavalla, mutta yleisesti kerronnallisella haastattelulla tarkoitetaan sitä, että tutkija tekee kertomukseen tähtääviä kysymyksiä ja antaa tilaa haastateltavan kertomuksille (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 191–192). Tässä tutkimuksessa pyysin nuoria kertomaan kielielämäkertansa piirtämänsä aikajanan avulla ja tein sen jälkeen ennalta suunniteltuja tai spontaaneja lisäkysymyksiä sen mukaan, mitä nuoren omasta kertomuksesta ei tullut esille. Koska nuorten taustat erosivat toisistaan huomattavasti, oli luontevaa edetä kunkin kohdalla haastateltavan ehdoilla ja antaa tilaa niille aiheille, jotka kunkin kohdalla nousivat tärkeimmiksi. Haastateltavat erosivat toisistaan paljon myös siinä, kuinka puheliaita he olivat eli kuinka oma-aloitteisesti he kertoivat kokemuksistaan, joten toisille jouduin esittämään huomattavasti enemmän kysymyksiä kuin toisille.

Kerronnallinen ja elämäkerrallinen tutkimus on viime vuosina saavuttanut suosiota psykologian, sosiaalitieteiden, antropologian ja sosiolingvistiikan saralla. DeFinan (2003: 3) mukaan laadullisella tutkimuksella voidaan saada tärkeää tietoa yksilöllisistä prosesseista ja sellaisista yhteisöistä, joita kohtaan valtaväestöllä on usein ennakkoluuloja. Maahanmuutto on prosessi, johon kuuluu välttämättä oman identiteetin ja jäsenyyden määrittelyä ja uudelleen määrittelyä, ja voidaksemme ymmärtää maahanmuuttajien todellisuutta meidän on pyrittävä ymmärtämään näitä subjektiivisia prosesseja (DeFina 2003: 3). Muun muassa Pavlenko ja

Lantolf (2000) sekä Johnson (2004) peräänkuuluttavat lisää kerronnallista, henkilökohtaista tutkimus-aineistoa myös kielitieteeseen, kun tutkimuksen kohteena on kieli ja kielen oppiminen osana identiteetin rakentumista ja osallisuutta yhteisöissä. Pavlenko ja Lantolf (2000: 156–157) arvostelevat kielitieteilijöiden ja muiden humanististen tieteenalojen taipumusta ihailla liikaa luonnontieteistä tulevia vahvan rationalistisia tiedekäsityksiä, joissa minä-näkökulman tuottama tieto näyttäytyy epäluotettavana ja epävalidina. He toteavat, että koska kieli ja identiteetti ovat henkilökohtaisia ilmiöitä, minä-näkökulma voi antaa niiden tutkimukseen paljon rikkaampaa aineistoa kuin etäisemmät kolmannen persoonan havainnoinnit.

4.3 Aineiston analyysimenetelmät

Olen analysoinut aineistoani kvalitatiivisesti lähtemällä liikkeelle haastatteluaineiston teemoittelusta ja luokittelusta (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010). Sen jälkeen olen hyödyntänyt Aron (2009) väitöskirjassaan käyttämää dialogista käsitysanalyysia, joka perustuu kolmikantaiseen analyysiin: sisällönanalyysiin, ja siinä erityisesti merkitysten yksinkertaistamiseen ja tiivistämiseen, sekä Bahtinin äänien (*voices*) ja toimijuuden (*agency*) analysointiin. Äänillä tarkoitetaan tässä kontekstissa bahtinilaisin termein kielen polyfonisuutta tai dialogisuutta, eli puheessa implisiittisesti tai eksplisiittisesti kuuluvia toisten ääniä, siis mielipiteitä, näkemyksiä ja tapoja puhua. Esimerkiksi haastattelemini nuorten puhe saattaa kaiuttaa opettajien tai vanhempien ääniä, mutta puhumisen tapaan voidaan ajatella vaikuttavan myös laajempi ympäröivässä yhteiskunnassa käytävä diskurssi ja maahanmuuttajataustaisten nuorten asemointi siinä. Aineistossani on yhtäläisyyksiä Aron kouluikäisten lasten haastatteluista koostuneeseen aineistoon, että tässäkään haastattelu-tilanteessa ei ole tiettyä ”oikeaa” tapaa puhua, kuten esimerkiksi tiettyjen ammattien puheenlajeja tutkittaessa, eikä haastattelussani myöskään ole mahdollista verrata nuorten puhetta esimerkiksi heidän vanhempiansa tai opettajiensa tapaan puhua. Eri äänet siis näkyvät ennen kaikkea nuorten puheen sisällössä ja sen muotoilussa sekä lauseiden subjekteissa ja viittaussuhteissa. (Ks. Aro 2009: 61.)

Toimijuuden käsitteen liittyy tiiviisti ääneen. Maguire ja Graves (2001) tutkivat monikielisten lasten ääntä, tietoa ja identiteetin rakentumista heidän kirjoittamistaan teksteistä käsin ja tulkitsivat lauseiden subjektien kertovan lasten asemasta suhteessa tiettyyn kieleen tai kulttuuriin. Ensimmäisen persoonan subjektit edustivat lasten omaa ääntä ja ryhmiä, joihin he

kokivat voivansa samaistua. Kolmannen persoonan pronomineja sen sijaan käytettiin niissä näkökulmissa, joihin lapset eivät identifioituneet yhtä vahvasti. Vaikka Aro (2009: 63) huomauttaa, ettei puhuttua haastatteludataa voi tarkastella yhtä systemaattisesti pelkistä subjekteista käsin, tarjoaa tämä lähestymistapa joltain osin hedelmällisen lähtökohdan analyysilleni. Toinen Aron (2009) käyttämä analyysitapa keskittyy lauseopin tason sijasta lausumien sisältöön ja siihen, miten lapset positioivat itsensä kielenoppimiseen nähden – mitkä tai ketkä ovat aktiivisia toimijoita ja millaisia nämä toiminnot ovat. Tämä analyysitapa on omassa tutkimuksessani hyvä työkalu esimerkiksi analysoidessani nuorten kieliä kohtaan tuntemaa omistajuutta ja heidän niin sanottua kielellistä itsetuntoaan eli käsitystään itsestään kielenkäyttäjänä.

5 ANALYYSI

5.1 Kielielämäkerrat

5.1.1 Suomi vieraana kielenä -opiskelijasta maahanmuuttajaksi: Valeria

Venäläissyntyinen tyttö Valeria oli asunut Suomessa haastatteluhetkellä noin viisi vuotta ja hän oli 13-vuotias muuttaessaan perheensä kanssa Suomeen. Esitän seuraavassa hänen kielielämäkertansa tiivistetysti taulukossa. Taulukossa on jaoteltu erilliset sarakkeet äidinkielle ja suomen kielelle, mutta muut kielet ovat tilasyistä yhdessä sarakkeessa. Taulukosta näkyy, mitkä kielet ovat olleet nuorella aktiivisessa käytössä missäkin iässä ja siinä on myös eroteltu kielenkäyttö koulussa tai päiväkodissa ja vapaa-ajalla. Olen merkinnyt *kursiivilla* ne merkinnät, jotka on suoraan kopioitu haastattelun alussa piirretystä aikajanasta.

Taulukko 1. Valeria

Ikävuosi	Äidinkieli: Venäjä		Suomi		Muut kielet	
	Koulu	Yksityiselämä	Koulu	Yksityiselämä	Koulu	Yksityiselämä
0 v.		Syntyy Moskovassa, äidinkieli venäjä				
4 v.	Päiväkoti				<i>Päiväkodissa aloitin vähän opiskella englantia.</i>	
6 v.	Käy koulua Venäjällä.				<i>Menin kouluun, jonka paino oli englannin kieli. Alkaa opiskella englantia englantipainotteisessa koulussa.</i>	On Sveitsissä kurssilla, jossa täytyy puhua englantia.
11 v.				Kiinnostus Suomea kohtaan, faniittaa HIMiä ja Rasmusta. Opettelee itsenäisesti suomen kielen numerot.	<i>Saksan kielen opiskelun alkaaminen</i>	
12-13 v.			<i>Suomen kielen opiskelun alkuminen Moskovassa (4kk) + kesäyliopiston kurssit Suomessa</i>			
13 v → Yläkoulu	Luokassa yksi venäjänkielinen tyttö, joka auttaa kotitehtävissä	Kotikieli venäjä. Alkaa unohtella pieniä arkisia sanoja. Kun lukee venäläistä kaunokirjallisuutta, unohtelu vähenee.	<i>Menin kouluun Suomessa.</i> Ensimmäisenä koulupäivänä osaa alle 50 sanaa suomea. Opiskelee kaikkia aineita muun luokan kanssa, koulunkäynninavustaja auttaa englannin ja venäjänkielisen sanakirjan avulla.	Perhe muuttaa Suomeen pikkupaikkakunnalle. Toimii vanhemmilleen tulkkina, koska vanhemmat eivät osaa suomea.	Lopettaa saksan kielen opiskelun. Käyttää koulussa apukielenä englantia .	Puhuu suomalaisten koulukavereiden kanssa englantia .
16 v → lukio	Kävi lukion lyhyen oppimäärän venäjän kurssin, mutta	Käy toisinaan Venäjällä, siellä	Aloittaa lukion, opiskelee oman lukionsa S2-opetuksessa, mutta vaihtaa aikuislukioon, koska on tyytymätön opetukseen.	Perhe muuttaa pääkaupunkiseudulle. Puhuu uusien kavereiden kanssa	<i>Lukio + ranska</i> Opiskelee vähän ranskaa , toteaa sen olevan liian vaikeaa.	Ei käytä englantia enää päivittäin, tuntee

	<p>koe tuntui enemmän suomen kielen kokeelta.</p> <p>Aikoo kirjoittaa A-venäjän.</p>	<p>kielitaidon rapistuminen ei näy.</p> <p>Poikaystävä, kaksikielinen (venäjä-suomi). Puhuvat venäjää.</p>	<p>Suomenkielinen lukio tuottaa paljon vaikeuksia, pelkää ylioppilaskokeiden puolesta.</p>	<p>suomea.</p>	<p>Englannin kielen opiskelussa suomen kieli tuottaa vaikeuksia.</p>	<p>kielitaitonsa rapistuneen.</p> <p>Perheen käydessä ulkomailla toimii tulkkina.</p>
<p>Tulevaisuus</p>	<p>Haluaa säilyttää äidinkieltänsä, mutta ei mainitse haluavansa palata Venäjälle.</p>		<p>Haluaa opiskella Suomessa kaupallista ja taiteellista alaa.</p>		<p>Kokee englannin opiskelun tärkeäksi, koska pelkää, ettei ulkomaalainen saa Suomessa töitä.</p>	

Kuten taulukosta selviää, Valeria on opiskellut päiväkotikäisestä lähtien englantia, minkä lisäksi hän on opiskellut koulussa saksaa ja ranskaa vieraana kielenä. Ennen muuttoa Suomeen Valeria opiskeli suomea Moskovassa neljä kuukautta, minkä lisäksi hän kävi kesäyliopiston kurssin Suomessa. Hän kertoi olleensa jo ennen muuttoa kiinnostunut Suomesta muun muassa suomalaisen musiikin takia. Häntä voisikin periaatteessa verrata moniin ulkomaisten yliopistojen suomi vieraana kielenä -opiskelijoihin, joiden ensimmäinen kipinä suomen kielen opiskeluun tulee kiinnostuksesta suomalaiseen metallimusiikkiin (ks. Balogh 2013). Aineistoesimerkistä käy kuitenkin esille, että tyttö oli myöhemmin todennut odotuksensa Suomea kohtaan epärealistisiksi:

(1)

VT: Joo joo mun vanhemmat puhuvat mun ja mun veljen kaa että, okei ”on nyt semmone mahdollisuus että me voisimme muutta suomeen, halutaks te”? ”joo!” koska mä olin silloin tosi suuri toi himin ja rasmuksen ja mä oon niin toivonu että tässä kaikki miehet näyttävät ville valolta

HH: ((naurua)) eikö ne näytäkää?

VT: no, oikeestaan, se on syy, miks mä tuln suomeen koska täsä on musiikki ja miehiä, se kuulostaa hirveeltä mut mä luuli et oikeesti ((naurua)) et suomes tommosta jees metallia ja hyvä ja, ööh, tyhmä minä .. ((naurua))

Vaikka Valeria nauraa kertoessaan kuvitelmistaan, on hänen äänessään myös aitoa pettymystä. Eksoottiselta kuulostanut Suomeen muuttaminen oli kenties osoittautunut rankemmaksi kuin hän olisi aavistanut, eikä vähiten kielen takia. Ensimmäisenä koulupäivänään hän osasi omien sanojensa mukaan alle 50 sanaa ja joutui toteamaan, että Moskovassa opitusta ei ollut hyötyä suomenkielisen puheen ymmärtämisessä, koska kaikki puhuivat puhekieltä. Suomen kielen oppiminen vei myös paljon energiaa muiden kielten opiskelulta, koska jopa venäjän kielen koe kääntyi hänelle suomen kielen kokeeksi. Valeria puhuikin haastattelussa paljon vaikeuksistaan kieltenopiskelun ja koulunkäynnin kanssa ja esitti myös paljon kritiikkiä S2-opetusta kohtaan, koska hän ei kokenut sen vastaavan omia tarpeitaan. Haastattelu tuntui olevan hänelle suorastaan terapeuttinen tilanne, koska tavallisesti kukaan ei tullut kysymään häneltä tällaisia asioita.

Haastatteluhetkellä hän käytti suomea pääkielenään arjessa ja pystyi jo käymään lukiota suomen kielellä, mutta kertoi sen aiheuttavan kielellisesti myös paljon ongelmia, minkä takia hän oli huolissaan menestyksestään yo-kirjoituksissa. Hän kuitenkin iloitsi siitä, että oli lukion alussa muuttanut uuteen kaupunkiin ja alkanut puhua uusien kavereidensa kanssa suomea, jolloin tosin englannin kieli jäi pois aktiivisesta päivittäisestä käytöstä. Venäjää Valeria piti itsestäänselvästi äidinkielenään ja itselleen tärkeimpänä kielenä, jolla hän luki paljon kirjallisuutta ja kommunikoi muun muassa vanhempiansa ja poikaystävänsä kanssa. Hän oli huomannut suomen kielen käytön vaikuttavan venäjän taitoonsa arjen puhetilanteissa ja koki sen ahdistavaksi.

(2)

VT: Joo. Se on tommone, mutta se on, aina ku mun suomen kielen taidot niinku kehittyne, mun oli vaikeempi puhua mun omaa äidinkieltä esimerkiks kotona, ku, no, keittiössä ku mä pyydän äiti, laita jotain mikroaaltouunii, niinku mikroon, mutta, mä unohta sanoa se venäjäksi, sit äiti e minne, miksi, mä e- et, no, sinne, se, niiku boksi, se ((naurua))

HH: ((naurua))

VT: Se ottaa joskus tosia paljo aikaa et muistaa jotai venäjäksi, tai kun ne, mä sano jotai suomeks äidille, ne, hän pyytää mua niinku kääntä, muta, en mä tiedä sitä äidinkielellä

HH: Miltä se tuntuu kun rupee tulee semmosia aukkoja

78 VT: Oikeestaan se tuntu hirveeltä koska sä niinku sä unota sun _oma_ kieltä, mutta, mä on huomannu että kun, mä oon alkanu lue jotai ven- venäjän kielistä kirjallisuutta, se tulee takaisin vähän se sanoja, mutta kuitenkin se tuntuu vähän tommonen tyhjältä kos- ja tyhmältä koska kun sä et tiedä _oma_ äidinkieltä, se on tommone, tai tosinpäi, sä tunnet että sä tiet enemmän se _vierasta_ kieltä, se on tullu niin suuri osa sun elämää. .. se on vähä tommone fiftififti.

Valeria ilmaisee puheessaan selvän eron *oman* kielensä ja *vieraan* kielen eli suomen kielen välillä. Ajoittain koettu äidinkielen attritio tuntui hänestä pahalta, mutta hän ylläpiti äidinkieltään muun muassa lukemalla venäjänkielistä kaunokirjallisuutta. Valerian tilanne on hyvin tyypillinen suhteutettuna Rynkäsen (2011) ikävaihejaotteluun, jonka mukaan yläkouluiässä Suomeen muuttaneet venäjänkieliset pitivät Rynkäsen mukaan venäjää selvästi äidinkielenään ja suhtautuivat suomen kieleen välinekielenä, jota oli tärkeää osata, jotta voisi osallistua yhteiskuntaan.

Koska Valeria on muuttanut toisen kielen ympäristöön 13-vuotiaana eli murrosikäisenä, voi hänen tilannettaan tarkastella suhteessa tutkimuksiin, joissa näkökulmana on moni- tai kaksikielistyminen aikuisiällä (ns. *adult bilingualism*, Dewaele 2007). Näissä tutkimuksissa lähtökohtana on, että kielenoppija on ehtinyt omaksua äidinkieltä useimmiten yksikielisessä ympäristössä ja identifioida itsensä tietyn kielen puhujaksi ja tietyn kulttuurin edustajaksi. Toiseen maahan muuttaminen liikuttaa tällöin olennaisesti yksilön totuttua käsitystä itsestään ja kulttuuristaan, kun kielellinen asiantuntijuus omassa kielessä vaihtuukin oppijan rooliin toisessa kielessä. Dewaele (2007: 104–105) huomauttaa, että

etenkin aikuisten kaksikielisyyttä tutkittaessa törmätään usein suuriin eroihin käsityksissä siitä, mitä kaksikielisyys on, sillä vaikka useimmat kielitieteilijät nykyään määrittelevät myös aikuisena toisen kielen oppineet kaksikieliseksi, eivät monet näistä aikuisista itse pidä itseään kaksikielisinä. Valerian kohdalla tämä tuli esiin siinä, että hän puhui suomesta *vieraana kielenä* verraten sitä koulussa opiskeleмиinsa saksaan ja ranskaan.

5.1.2 Kotimaasta toisen maan kautta Suomeen: Fajsal ja Shareedo

Kaksi haastateltavaani oli tullut kotimaastaan Suomeen toiseen maan kautta, joten käsittelen heidän aikajanojaan samassa luvussa. Ensimmäisenä esittelen iranilaisen pojan **Fajsalin**, joka lähti perheensä kanssa Iranista 3-vuotiaana ja asui Turkissa 5 vuotta ennen kuin muutti Suomeen 8-vuotiaana. Taulukossa näkyvät hänen kielielämäkertansa vaiheet suomen, farsin ja muiden kielten osalta. Aikajanaa Fajsal ei piirtänyt ollenkaan, vaan alkoi saman tien kertoa tarinaansa suullisesti.

Taulukko 2. Fajsal

Ikävuosi	Äidinkieli: Farsi		Suomi		Muut kielet	
	Koulu	Yksityiselämä	Koulu	Yksityiselämä	Koulu	Yksityiselämä
Syntyä	Syntyy Iranissa, äidinkieli farsi.					
3 v – 7 v		Kotona puhutaan farsia, Turkissa laaja iranilainen yhteisö.				Perhe muuttaa Turkkiin , oppii turkkia ja paikallista murretta tai vähemmistökieltä. ”Se mitä ne kyläläiset puhuu, nii, sellasta”.
8 v		Kotikieli farsi, vanhemmat ”kotiopettavat” ennen opiskelun aloittamista ja pyrkivät pitämään kielitaitoa yllä.	Menee valmistavalle luokalle oppimaan suomea. Käy musiikin ja liikunnan tunneilla tulevan koululuokkansa kanssa.	Perhe muuttaa Suomeen.		Turkin kieli unohtuu ”aika paljon” Suomeen muuton jälkeen.
9 v	Käy ”iranilaista kurssia”, jossa oppii lukemaan ja kirjoittamaan farsiksi.	Puhuu farsia lähinnä vanhempien ja tätiensä kanssa.	Aloittaa koulun normaaliluokassa, on ainoa ulkomaalaistaustainen.	Saa kavereita jo ensimmäisenä koulupäivänä, puhuvat heti suomea. Oppii suomea heidän kanssaan.	Opiskelee englantia koulussa, jossa se ”laadullisesti parantuu”.	Oppii englantia katselemalla televisiota. Käyttää kieltä mielellään arjessa kavereiden kanssa esim. vitseissä.
10 v		Käy joskus ”iranilaisessa kirkossa”, jossa on iranilaisia. Puhetta on joskus vaikeaa ymmärtää, joutuu kysymään isältään apua.	Opetuksessa on haastavaa pysyä mukana, mutta opettajat ottavat kielitaidon huomioon.	Suomesta tulee arjen eniten käytetty kieli.		
Yläkoulu			On äidinkielen (suomen) opetuksessa muun luokan kanssa, mutta saa ”tukiovetusta äskakkosen puolelta”, opetus järjestetään koulun ulkopuolella. Todistuksessa S2-numero.			

	Kokee toisinaan pientä motivaatio-ongelmaa opiskelussa, mutta jatkaa silti.		Pysyy mielestään hyvin mukana opetuksessa, mutta esim. lukee hitaammin.		
Lukio	Haastatteluehkellä on menossa viimeinen vuosi iranilaista koulua.	Kokee kiinnostuksen iranin kieltä, kulttuuria ja etenkin historiaa kohtaan lisääntyneen.	”Laitetaan” S2-opetukseen, vaikka olisi halunnut ”normaaliäikkään”. Kokee kuitenkin nyt S2-opetuksen itselleen sopivan tasoiseksi ja viihtyy opetusryhmässä.		Saa lukiossa turkkilaisia kavereita, yrittää joskus saada turkin kielen taitoaan takaisin heidän kanssaan.
Tulevaisuus	Haluaa pitää kielitaitonsa yllä vastaisuudessakin.		Haaveilee lentäjän ammatista tai psykologian opiskelusta yliopistossa.		

Taulukosta ilmenee, että Fajsal ei ole englantia lukuunottamatta opiskellut koulussa vieraita kieliä, mutta hän on oppinut eri kieliä toisen kielen ympäristössä. Hänellä vaikutti olevan selvästi käyttöpohjainen käsitys kielenoppimisesta, minkä hän ulotti myös (periaatteessa) vieraana kielenä oppimaansa englanttiin:

(3)

FP: Englannin kieltä mä opin kattomalla televisiota, yllätys yllätys ((naurua)). Mut no, tietenki koulussa se niinku parantu, niinku laadullisesti parantu. Mut, jos mä niinku haluan **tehä asioita**, niinku kavereiden kanssa, niin niinku Suomessaki joskus se menee koko ajan englannin kieliseksi me vaa puhutaa englantii. Jostai syyst mä en tiedä miks.

Fajsalin tapa puhua *asioiden tekemisestä* tietyllä kielellä kertoo siitä, että hänelle kieli on nimenomaan työkalu, jolla toimitaan sosiaalisessa ympäristössä. Hänen kieli-identiteettinsä vaikutti olevan monikielinen, koska niin monella kielellä oli tai oli ollut hänen elämässään tärkeä asema. Turkin kieli ehti olla hänen lapsuudessaan *iso osa elämää*, mutta muutettuaan Suomeen hän kertoi unohtaneensa turkin kieltä *aika paljon*. Nyt lukiossa hän kertoi yrittävänsä puhua sitä joskus turkkilaisten koulukavereidensa kanssa. Vanhempiansa kanssa hän puhui aina äidinkieltään farsia, minkä lisäksi hän oli käynyt myös *iranilaista kurssia* ilmeisesti kerran viikossa. Suomesta oli tullut hänelle vuosien varrella tärkeä kieli farsin rinnalle, ja vaikka hän ei kokenut pysyvänsä esimerkiksi tekstien kanssa aivan yhtä hyvin mukana kuin äidinkieliset, hän koki kuitenkin suomen kielen puhumisen ja suomalaisessa kulttuurissa olemisen itselleen helpoimmaksi.

Somaliassa syntynyt tyttö **Shareedo** asui vuoden Etiopiassa ennen kuin muutti Suomeen 6-vuotiaana. Taulukossa on esitetty hänen kielielämäkertansa suomen, somalin ja muiden kielten osalta. Shareedo ei kirjoittanut aikajanaansa muuta kuin muutaman vuosiluvun, mutta täydensi tarinansa suullisesti.

Taulukko 3. Shareedo

Ikävuosi	Äidinkieli: Somalia		Suomi		Muut kielet	
	Koulu	Yksityiselämä	Koulu	Yksityiselämä	Koulu	Yksityiselämä
0	Syntyy Somaliassa.					
4–5 v	Muuttaa isänsä kanssa Etiopiaan , oppii <i>etiopiaa eli amharaa</i> leikkiessään etiopialaisten lasten kanssa. Kotikielenä somali. Äiti menee sisarusten kanssa Suomeen.					
6 v	Muuttaa isänsä kanssa Suomeen muun perheen luokse.					
		Kotikielenä äidin ja isän kanssa aina somali.	Käy esikoulua Suomessa. Äiti opettaa vähän kotona lukemista ja laskemista suomeksi.	Muut sisarukset osaavat jo suomea ja puhuvat sitä kotonakin.	Amhara unohtuu noin vuodessa.	
Ala-aste	Opiskelee somalia myös koulussa.		Aloittaa koulun. On ensin ”maahanmuuttajaluokassa” (valmistavassa) viikon, mutta siirtyy sitten tavalliseen koululuokkaan. Suorittaa suomi toisena kielenä -oppimäärää. Perhe muuttaa viereiseen kaupungin osaan, S käy vielä pari vuotta samaa koulua, mutta vaihtaa sitten.	Perhe muuttaa pääkaupunkiseudulle alueelle, jossa on melko paljon maahanmuuttajia ja somaleita. Pihapiirissä on suomalainen perhe, jonka kanssa leikkii ja ystävystyy, siitä kuvataan dokumentti. Kaverit ovat pääosin somaleita, mutta puhuu somalialaistenkin kavereiden kanssa pääosin suomea, samoin sisarusten.	Opiskelee koulussa englantia .	
Yläaste	Somalin opinnot.		Suorittaa S2-oppimäärän. Opetus on järjestetty niin, että on esim. yhden jakson äidinkielen ryhmässä ja toisen S2-ryhmässä.		Ymmärtää hyvin englantia, mutta ei osaa kirjoittaa hyvin.	Käy Etiopiassa kesällä, mutta ei muista kielestä enää mitään.
Lukio	Yrittää päästä opiskelemaan somalia toiseen kouluun, koska tarvitsee kursseja korvatakseensa ruotsin kielen.	Alkaa käyttämään pikkuhiljaa enemmän somalia kavereittensa kanssa, puhuu pääosin ”sekoitusta”.	On S2-ryhmässä lukiossa.	Kokee suomen kielensä ”ruostuvan”, koska käyttää enemmän arjessaan somalia.		Käyttää englantia toisinaan joidenkin maahanmuuttajakavereittensa kanssa.
Tulevaisuus	Toivoo saavansa ammatin, jossa voi olla paljon ihmisten kanssa tekemisissä. Ei pidä itsestäänselvänä sitä, että pysyy Suomessa, joten haluaisi myös opiskella enemmän englantia. Pitää tärkeänä sitä, että hänen lapsensa osaisivat somalia, englantia ja kolmatta kieltä riippuen siitä, missä maassa siinä vaiheessa asuisi.					

Kuten taulukosta ilmenee, *etiopian kieli* eli amhara unohtui Suomeen tulon jälkeen noin vuodessa, eikä Shareedo muistanut siitä enää mitään käydessään Etiopiassa vierailulla teini-ikäisenä. Suomen kieltä hän oppi melko nopeasti esikoulussa ja sisarustensa avulla, koska sisarukset olivat tulleet Suomeen vuotta aikaisemmin äidin kanssa. Shareedo totesikin

puhuvansa myös sisarustensa kanssa pääosin suomea, vaikka vanhempien kanssa kieli oli aina tiukasti somali. Viime vuosina hän oli alkanut käyttää somalia enemmän myös kavereidensa kanssa, koska hänen ystäväpiirinsä koostui pääosin somalialaisista tai muista ulkomaalaisista.

Fajsalin tavoin myös Shareedolla englanti on ainoa koulussa opiskeltava vieras kieli, koska S2-oppimäärää opiskelevat maahanmuuttajat voivat saada ruotsista vapautuksen (OPH 2004: 44). Somalin, suomen ja englannin lisäksi hänen kielelliseen repertoaariinsa kuului koraanin kautta arabia, jonka osaaminen rajoittui uskonnolliseen sanastoon. Hän kuvaa itse arabiantaitoaan seuraavasti:

(4)

ST: kyl mä jotain arabiaa siis siellähän koraanikoulu opiskellaan ja, kyl mä jotain ymmärrän ku koraani on periaattees pelkkää arabiaa, niin ku sitä lukee ni, kuuntelee sitä käännöstä ni sen kautta sit aina oppii mut emmä, **emmä pysty minnekään kauppaan marssii ja ostaa jotai hedelmiä, ei ei oo sellast taitoo mut kyl mä jotai sanoja ymmärrän.**

Shareedon arabiantaito on hyvä esimerkki Blommaertin (2010: 103) kuvaamista tyvistetyistä resursseista (*truncated resources*), joita yksilöllä saattaa olla hyvinkin monesta eri kielestä, mutta erittäin kapealla alueella. Tämän perusteella Blommaert haastaa totutun käsityksen kielistä hallittuina kokonaisuuksina, joita ihminen joko osaa tai ei osaa. Koska mitään kieltä ei voi eikä tarvitse osata kokonaan, kielitaitoa tulisi ajatella ennemminkin erilaisten semioottisten resurssien yhdistelmänä, joka koostuu erilaisista kielistä, murteista, aksenteista tai modaliteeteista. (Blommaert 2010: 102.)

Yleisesti ottaen Shareedolla tuntui kuitenkin olevan melko vähättelevä suhtautuminen omaan kielelliseen repertoaariinsa, mikä korostui etenkin koulukontekstissa puhuttaessa. Englannin kielen taitoaan Shareedo piti heikkona puutteellisten kirjallisten taitojen takia, vaikka kertoikin ymmärtävänsä englantia hyvin ja käyttävänsä sitä muutaman etiopialaisen ystävänsä kanssa. Tämän voi tulkita kuvaavan laajemmin myös suomalaisen koulun kielenopetusta, jossa kirjalliset taidot korostuvat eikä suullisia taitoja arvosteta yhtä paljon. Shareedon puheesta kaikui usein myös vahvasti normatiivinen käsitys *puhtaasta* kielestä, joka *ruostuu*, kun kieliä sekoitellaan.

(5)

ST: nykyään puhun somaliaa enemmän ku enne, muutenki. Krhm, **pikkuhiljaa tää mun suomen kieli alkaa ruostua oikeest ku sillai ku puhuu kavereitten kaa oikeesti somaliaa** ja, tai sit on sillai, se huono on se et jos mä kirjotan väärin tai mä sanon väärin ni mä en vaa jaksa korjata mä oikeesti tiedän, sit loppuje lopuks se sana jää sit vaa siihen sun mielee. Tai sit meil on sillai, enemmänki et meil on sana, mut se alku on somaliaa ja loppu on suomi – – et nii mä vähä oma moka

HH: Mut onks tää siis muuttunu niinku nyt viime vuosina,

ST: ai niinkun

HH: sä sanoit et se alkaa ruostua

ST: no enne mä puhuin niinku, tosi paljon, **joko mä puhuin puhdasta suomee tai puhdasta somaliaa**, mut nytte eihä mul on kaikki iha sekasin, et voi olla et mä sanon vaikka, ei mul nyt tuu mieleen mut, se vaan tulee automaattisesti jos mä puhun jonku kanssa vaikka, ((– – antaa esimerkin – –)) sit ku puhuu, >sit ne vaan tulee< ei sitä oikeesti ikinä muista, jälkeenpäi, ne vaan tulee.

Shareedo siis kertoi alkaneensa käyttää somalia enemmän, mutta koki sen vaikuttavan negatiivisesti suomen kieleen. Hänen puheensa kaiuttaa tässä voimakkaasti yksikielisyttä ihannoivaa kulttuuria, joka ainakin koulumaailmassa herkästi vallitsee. Arkikäsitelyksissä koodinvaihdon ajatellaankin usein kertovan kielitaidon puutteista tai kielitaidon rapistumisesta, mutta nykyisessä monikielisyys-tutkimuksessa sen ajatellaan olevan luonnollinen osa monikielisten yhteisöjen kielenkäyttöä (ks. esim. Heller 1988, Blackledge & Creese 2011).

Fajsalilla ja Shareedolla on kuitenkin kokemusta myös varsinaisesta kielen menetyksestä tai vähintään rappeutumisesta eli attritiosta (*language attrition*), koska he ovat molemmat osanneet Suomeen tullessaan kieltä, joka on suomenkielisessä ympäristössä unohtunut. Yksilötasolla tapahtuvaa kielen unohtamista tai rapautumista eli attritiota on alettu tutkia Suomessa enemmän vasta hiljattain (Granqvist & Rainò toim. 2013), mutta maailmalla se on ollut kiinnostuksen kohteena jo vuosikymmeniä. Tutkimukset osoittavat, että mitä nuorempi lapsi, sitä herkemmin kieli unohtuu toisen kielen ympäristössä (Chin & Wigglesworth 2007: 78). Saman havainnon olivat tehneet myös kandidaatintutkielmani informantit eli lastenhoitajat, jotka olivat seuranneet Suomeen yksin tulleiden turvapaikanhakijalasten kielenvaihtoa ja oman kielen menetystä; kuusilapsisen sisaruskatraan nuorimmat olivat tuskin ehtineet kunnolla oppiakaan äidinkieltään, joten he unohtivat sen nopeasti ja heistä kasvoi täysin suomenkielisiä (Haapanen 2011). Myös Shareedon ja Fajsalin tilanne näyttäisi tukevan tätä tulosta, sillä Shareedo unohti etiopian kielen oman kokemuksensa mukaan noin vuoden kuluessa eikä osannut kieltä enää lainkaan käydessään teini-ikäisenä uudestaan Etiopiassa. Hän itse koki sosiaalisten syiden olleen ratkaisevia kielen unohtamisessa; kieli unohtui yksinkertaisesti sen takia, ettei ollut ketään, jonka kanssa sitä olisi voinut puhua.

(6)

ST: Se varmast unohtuu mä muistan ku mä tulin itekin suomee, mä tulin ite kakstuhatyks suomeen, nii mä olin ite kuusvuotias, sit mä tu- mä asuin vuoden etiopias sillo ennen ku mä tulin, ni **mä osasin tosi hyvin etiopiaa**, mut sit ku mä olin, **emmä ees varmaa vuottakaa ni mä unohdin koko etiopian**. Ku ei ollu kenen kanssa kuka, niinku, kenen kanssa puhuu sitä kieltä ja, sit mä puhuin somaliaa ja sit mä opin suomee pikkuhiljaa ni sit se jäi se >etiopia siin ni >emmä osaa ollenkaa

Shareedon kuvaama toisen kielen unohtuminen on melko tavallinen ilmiö, joka on tuttu myös monelle vierasta kieltä opiskelleelle (Riionheimo 2013: 16). Tutkimusten mukaan voidaan kuitenkin olettaa, ettei kielitaitoa yleensä menetetä täysin, vaan vain taito aktivoida kielitaito

heikkenee tai katoaa (Chin–Wigglesworth 2007: 211). Fajsalin jakso Turkissa oli olennaisesti pidempi, joten turkin kielelle ehti tulla paljon suurempi rooli hänen elämässään eikä hän ollut unohtanut sitä kokonaan.

(7)

FP: kolmevuotiaana, mä muutin kotimaasta, eli Iranista pois, me mentiin Turkkiin viideksi vuodeksi, silloin mä olin kahdeksanvuotiaan ku me lähetettiin sieltä, Suomeen. No, tän aikana **mä opin turkin kieltä todella hyvin**, mä osasin kaks eri tota, turkin niinku, ninku tai sanotaan vaikka, suomes ois niinku suomee ja saamelaista, ni mä osasin turkis niinku sellasta

HH: (Aa) et niinku tavallaa

FP: Joo, et niinkus mä osasin,

HH: (kahta eri)

FP: kahta eri

HH: eri kieltä, joo. olik se siis turkin kieli ja sit (oliks tää toinen kieli niinku)

FP: (Ämm, se oli turkin) niinku miten ne kyläläiset puhu,

HH: niin nii et joo

FP: Nii, joo. Nii sit tota, ku mä olin kaheksan me tultiin Suomeen, ja on me oltu nyt tota, ykstoist vuot, öö, kymmene ykstoist vuotta suomessa. Ja sit öö, tän aikana, **tähän asti mä on oikeestaan unohtanu turkin kieltä aika paljon**. Se ei o tota mun, öm, oma äitikiel- äidinkieli ollenkaa mut se oli aika suuri osa mu elämästä kuiteski, sillee kolmesta kahdeksaan niinku, kaik lapsuus oli turkissa.

Fajsal kertoo asuneensa Turkissa viisi vuotta ja oppineensa sekä turkkia että kyläläisten paikallista kieltä. Hän vertaa turkin kielen asemaa elämässään äidinkieleen ja kertoo sen aseman olleen tärkeä siitä huolimatta, että se ei ole hänen äidinkieltensä. Lausumassa on kuultavissa taustalla yleinen yksikielinen käsitys äidinkielestä ihmisen tärkeimpänä kielenä, mihin Fajsal suhteuttaa turkin kielen merkitystä elämässään. Vaikka hän ei suoraan sanoita tunteitaan turkin kielen unohtamista kohtaan, kielen merkityksen pohtiminen tässä kontekstissa osoittaa, että turkin kielellä on hänelle edelleen merkitystä ja että hän haluaisi osata sitä vielä. Myöhemmin haastattelussa hän kertookin yrittäneensä lukion aikana saada turkin kielen taitoaan takaisin turkkilaisten lukiokavereittensa kanssa.

Blommaert (2010) kirjoittaa kielellisistä resursseista ikään kuin kerroksina ihmisen elämänhistoriassa. Nämä repertoarit eivät välttämättä seuraa valtioiden rajoja tai vakaita kielten välisiä rajoja, vaan ne ovat sidoksissa yksilön elämänkaareen ja ikään kuin heijastavat sitä kaikessa yksinkertaisuudessaan tai monimutkaisuudessaan. Sosiaalisten tilojen muutokset vaikuttavat aina yksilön kielelliseen repertoariin ja ikään kuin jättävät siihen jälkiä. Aikaisemmin hankitut lingvistiset resurssit saattavat kuitenkin menettää painoarvonsa uudessa kotimaassa, jos kielet eivät ole siellä niin sanottuja prestiisikieliä. (Blommaert, 2010: 170, 174.)

5.1.4 Toisen polven maahanmuuttaja Karmend

Kurditaustainen poika Karmend oli syntynyt ja asunut koko ikänsä Suomessa, mutta hänen vanhempansa olivat maahanmuuttajia, joten häntä voidaan kutsua toisen polven

maahanmuuttajaksi tai maahanmuuttajataustaiseksi (Martikainen & Haikkola 2010). Toisen polven maahanmuuttajilla vanhempien kotimaa on läsnä elämässä lähinnä toisten tunteiden ja kokemusten kautta, sillä yleensä lapsi ei ole viettänyt siellä pitkiä jaksoja tai jos onkin, ne ovat yleensä lapsuuden lomamatkoja ja siten poikkeavat arjesta. Toisen polven maahanmuuttajat identifioituvat usein vahvasti syntymämaansa kulttuuriin ja sen kielen puhujaksi, ja vanhempien kulttuuri ja kieli koetaan osaksi juuria mutta sillä ei ole suurta merkitystä päivittäisessä elämässä (esim. Straszer 2010). Karmend sopi pääosin hyvin tähän määritelmään. Hän oli oppinut äidinkieltä kurdin vanhemmiltaan, mutta kielen rinnalle oli tullut päiväkotiyksikössä eli 2–4-vuotiaana valtaväestön kieli suomi. Suomi oli hänen eniten käyttämänsä ja parhaiten osaamansa kieli, eikä hän mielellään määritellyt itseään maahanmuuttajaksi, vaan koki olevansa suomalainen ja suomenkielinen (tarkemmin myöhemmin esimerkissä 35). Aikajanelle hän kirjoittikin oikeastaan vain suomen kielen oppimisestaan, mikä kertoo omalta osaltaan siitä, mitä hän piti tärkeänä tai kenties tälle tutkimukselle olennaisena. Taulukossa on esitetty Karmendin kielielämäkertaa, johon on merkitty kursivilla hänen omat aikajanamerkitänsä.

Taulukko 4. Karmend

Ikävuosi/ ikävaihe	Äidinkieli: Kurdi		Suomi		Muut kielet	
	Koulu	yksityiselämä	Koulu	yksityiselämä	Koulu	Yksityiselämä
0 v		Kotikielenä kurdi vanhempien kanssa.		Syntyy Suomessa.	Asuu alueella, jossa on paljon maahanmuuttajataustaisia. Kaveripiiri on melko monikulttuurinen.	
Päiväkoti		Sukulaisten kanssa kommunikoi kurdin kielellä, tuntuu haastavalta, koska ei ymmärrä aina kaikkea.	<i>Opin ensimmäistä kertaa puhumaan suomea.</i> On päiväkodissa, jossa on paljon muitakin maahanmuuttajataustaisia	Käyttää pääosin pelkkää suomen kieltä sisarusten ja kavereiden kanssa.		
Koulu, n. 7 v →	Opiskelee kurdin kieltä omana äidinkielenä, on vaikeaa.	On käynyt muutaman kerran Kurdistanin alueella, pärjää siellä ”ihan normisti”.	<i>Opin kirjoittamaan ekalla luokalla.</i> Suorittaa S2-oppimäärää koko peruskoulun ajan. Lukiossa hänet ”laitetaan” S2-oppimäärään.		Opiskelee englantia koulussa.	Käyttää englantia joidenkin maahanmuuttajakavereidensa kanssa, oppii heiltä myös eri kielten alkeita: kosovoa, venäjää ja somalia . Kieliä käytetään kaveripiirissä ”inside-läppänä”.
Yläkoulu	Lopettaa kurdin opinnot, koska omassa koulussa ei ole mahdollisuutta opiskella eikä ole riittävän kiinnostunut.	Kurdikavereidensa kanssa puhuu enimmäkseen suomea mutta joskus kurdia salakielenä, joskus sekoittelee suomea ja kurdia.				
Lukio		Haluaisi osata puhua kurdia paremmin, jotta voisi kommunikoida sukulaistensa kanssa.	<i>Suomen kielen kirjallinen ja suullinen taito kehittyi.</i> <i>Opin kirjoittamaan luovemmin.</i> S2-opiskelu tuntuu lukiossa joskus liian helpolta, ei koe kielitaidon kanssa olevan			Englanti nettipeleissä, joskus kirjoittaa facebookissa sukulaisille.

			mitään ongelmia eri oppiaineissa.			
Tulevaisuus	Pelkää, että kurdin kielen taito rapistuu entisestään, kun muuttaa pois kotoa. Haluaisi, että tulevat lapset osaisivat myös kurdia.		Haaveilee poliisin ammatista.			

Kuten taulukosta käy ilmi, suomen kieli oli dominoivassa osassa Karmendin kielenkäytössä koulussa ja koulun ulkopuolella. Englantia hän käytti joidenkin maahanmuuttajakavereittensa kanssa ja koki osaavansa sitä *sujuvasti*, ja lisäksi hän kertoi oppineensa maahanmuuttajakavereiltaan jonkin verran muiden kielten alkeita, joita hänen kaveripiirissään käytettiin sekaisin *inside-läppänä*. Tällaista kielenylitystä (*language crossing*), eli koodinvaihtoa puhujan oman etnisen ryhmän ulkopuoliseen kielimuotoon, on tutkinut tarkemmin Lehtonen (tulossa; 2009, 2013) etnografisessa tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisten kaupunkilaisnuorten vuorovaikutuksesta. Hänen mukaansa monietnisiin kaupunginisiin näyttää olevan kehitymässä tunnistettava monietninen kielimuoto, johon yhdistyy piirteitä monista eri kielistä ja joka korostaa maahanmuuttajataustaa ja monietnisyyttä. Kielenylityksellä on vahvasti sosiaalinen funktio, koska sillä ikään kuin astutaan toisen etnisen ryhmän tontille; tilanteesta riippuu, toivotetaanko kielenylittäjä tervetulleeksi vai pidetäänkö häntä tunkeilijana. (Lehtonen 2009: 178–183.)

Karmend kertoi puhuvansa aina kurdia vanhempiensa ja sukulaistensa kanssa, mutta sisarustensa kanssa hän sanoi käyttävänsä suomea. Hän oli opiskellut kurdia alakoulussa mutta lopettanut sen yläkoulussa, koska tunteja ei ollut tarjolla hänen omassa koulussaan eikä kiinnostusta ollut tarpeeksi. Hän kuvaili kurdin kielen opiskelun olleen haastavaa, koska etenkin kirjoitettu kieli oli tuntunut täysin vieraalta:

(8)

KP: No siis, oisko, ollu koulussa ekaa kertaa neljännellä, alotin kurdin opiskelun, ja se tuntu aika vaikeelta. Koska emmä sitä aikasemmi ollu opiskellu ja sit ku piti niinku **kirjottaa jotai vi- vierast kielt iha eri kirjaimet ja**, nii se tuntu aika oudolt ja, se oli aika haastavaa, suoraa sanottuna. Ja sitten niinku toi kurdin kieli on mulla aika heikolla, heikoimmillaa, niinku heikompi ku suomen kieli. Sekin niinku, sitäkin nii, aina joka päivä oppii uusia sanoja. Sitte siellä kurdin kielen tunneilla. Mut sitte, ois sit ku mä meni yläasteelle ni, emmä sit sitä enää opiskellu et en jatkanu enää, et ei ollu sitä mahdollisuutta tavallaa siel niinku yläasteel ei ollu ois pitäny mennä johonki toiseen kouluu opiskelee. Ja sit emmä siihen niinku

HH: Oisitko sä halunnu kuitenkin opiskella sitä?

KP: Öö, emmä oi- emmä varmaa, emmä oikeesti, ei mul, ei ollu semmost niinku kiinnostust si, siihe opiskella sitä kielt että

HH: Minkä takia se ei kiinnostosta?

KP: No, oikeestaa että, **mulle riittää et mä pystyn kommunikoimaa vanhempien kanssa ja** sukulaisten kanssa et, emmä sitä oikeestaa mihinkää tarvi. Nii, ni sit. Varmaa sen takii.

Karmend esittää motivaation puutteen syyksi sen, ettei hän koe tarvitsevansa kieltä mihinkään muuhun kuin sukunsa kanssa viestimiseen. Kurdin kielen opiskelusta hänen mieleensä on

jäänyt lähinnä kirjoitetun kielen vaikeus ja vieraus, mikä on ilmeisesti vähentänyt hänen opiskelumotivaatiotaan, koska hän ei ole kokenut sen opiskelua itselleen tarpeelliseksi. Oman äidinkielen opetussuunnitelman (OPH 2004) mukaan opetuksessa olisi kuitenkin huomioitava kaikki kielenkäytön osa-alueet kunkin kielen erityispiirteiden mukaan, ja opetuksen keskeinen tavoite on saada opiskelija kiinnostumaan omasta äidinkielestään ja sen ylläpitämisestä. Jos ensikielen käyttö jää pelkästään kodin seinien sisään ja päivittäisiä arkisia asioita koskevaksi, ei se kehity vastaamaan kodin ulkopuolisia tarpeita. Haastatteluhetkellä Karmend olikin huomannut, ettei hänen kielitaitonsa vastannut hänen tarpeitaan:

(9)

KP: No, kurdin kieli, sitä mä toivoisin niinku et, et mä oppisin sitäki vähä enemmän koska, et mul ei oo tosiaan niinku mä mainitsin tossa et ei oo nii vahva toi kurdin kieli et sitä mä haluaisin nyt, **nytte just et aikasemmin ei ollu kiinnostusta nyt mut nyt on tullu se kiinnostus** et jotenki haluu oppii **puhuu sujuvampi** ja
 HH: Minkä takia sulle on tullu semmone olo?
 KP: No, öö, et su-sukulaisten kaa vois **kommunikoida** paremmin, et välil, välil ei ymmärrä joskus jos jonku sukulaisten kaa puhuu ni ei ymmärrä kaikkee

Karmend kertoo kiinnostuksen kurdin kieltä kohtaan kasvaneen iän myötä, koska sukulaisten kanssa kommunikointi oli osoittautunut ajoittain haastavaksi. Hän ilmaisee edelleen selvästi, että hänen kielenkäyttötarpeensa koskevat kurdin osalta nimenomaan suullisia tilanteita – kieli on hänelle työkalu, jonka avulla hän on yhteydessä elämänsä tärkeisiin ihmisiin. Karmend ei ylipäätään ilmaissut haastattelussa erityisen affektiivista eli tunneperäistä suhdetta mihinkään kieleen pelkästään kielen itsensä takia, vaan määritteli kielten tärkeyden niiden käyttötarpeen mukaan.

(10)

HH: Tota, no mitenkäs, millon sulle niinku, tai miten sä kuvailisit sun suhdetta niinku suomen kieleen, et onko se sulle läheinen kieli vai, tai semmonen
 KP: No, suomen kieli on tosiaan just se, **mitä mä puhun eniten**, elikä, on se aika läheinen sit mulle. Et **joka päivä oppii, haluan oppia, uusia sanoja** ja, ja harjottaa muutenki, mun kirjallista suomen kieltä ja näi

Karmend kuvaa suomen kieltä itselleen läheiseksi ja perustelee sitä sillä, että käyttää kieltä eniten. Hän ei kuitenkaan ajattele kielitaitonsa olevan suomenkaan osalta valmis, vaan ilmaisee olevansa halukas kehittämään asiantuntijuuttaan suomen kielessä jatkuvasti. Tutkimuksista onkin saatu näyttöä siitä, että mitä aikaisemmin toinen kieli tulee osaksi yksilön elämää ja mitä positiivisempi asenne yksilöllä on toisen kielen puhujien yhteisöä kohtaan, sitä todennäköisemmin toisen kielen taito on parempi kuin ensikielen (mm. Ben-Rafael & Schmidt 2007: 205–224). Ensikielen osaamiseen vaikuttavat kuitenkin monet eri tekijät, kuten vanhempien ja ympäristön asenteet, ensikielen opetuksen saatavuus ja perheen ulkopuolisten ensikielisten kontaktien määrä (esim. Rynkänen 2011).

5.1.4 Kaksikielisyyttä ja kansainvälistä elämää: Ellen

Viimeinen haastateltavani Ellen oli siinä mielessä poikkeuksellinen suomi toisena kielenä -opiskelija, että suomi oli myös hänen toinen äidinkieltensä, koska Ellenin isä oli suomenkielinen ja äiti englanninkielinen ja vanhemmat olivat alusta pitäen puhuneet hänelle kumpikin omaa äidinkieltään. Koska muilla haastateltavillani on selkeästi yksi kieli, jonka voi määrittellä ”omaksi äidinkieleksi” vanhempien äidinkielen mukaan, käytän joskus oma äidinkieli -käsitettä yleisesti kaikkien haastateltavien äidinkielistä puhuessani. Ellenin kohdalla tämä kieli tarkoittaa silloin tilanteesta riippuen joko molempia kieliä tai Suomessa vähemmistökielen asemassa olevaa englantia, mutta puhuessani hänen tilanteestaan spesifimmin mainitsen aina, kummasta kielestä puhun.

Ellen oli myös kansainvälinen adoptiolapsi, mutta adoptiohistoria ja sen vaikutukset kielelliseen identiteettiin tai kielenkehitykseen jäivät tässä tutkimuksessa huomiotta, koska Ellen ei ottanut niitä mitenkään itse haastattelussa esille eikä se ollut tutkimukseni varsinainen kiinnostuksen kohde (adoptiolasten kielenkehityksestä ja identiteetistä ks. Fogle 2012). Kuten alla olevasta taulukosta näkyy, Ellenin elämä oli ollut erittäin kansainvälistä perheen kaksikielisyyden ja isän vaihtuvien kansainvälisten työtehtävien takia. Tässä taulukossa on esitetty erillisinä sarakkeina äidin äidinkieli englanti ja isän äidinkieli suomi.

Taulukko 5. Ellen

Ikävuosi	Englanti (äidin äidinkieli)		Suomi (isän äidinkieli)		Muut kielet	
	Koulu	yksityiselämä	Koulu	yksityiselämä	Koulu	Yksityiselämä
0	Syntyy ulkomailla, adoptoidaan alle vuoden ikäisenä perheeseen, jossa äidin äidinkieli on englanti ja isän suomi. Puhuu isänsä kanssa aina suomea ja äitinsä kanssa englantia.					
1 v	Perhe muuttaa Suomeen.					
3 v	Perhe muuttaa Afrikkaan.					
	Namibiassa puhutaan pääosin englantia, oli kansainvälisessä esikoulussa, jossa vaihtoehtona oli suomi ja englanti.		Puhuu myös suomea, koska esikoulussa on myös suomalaisia lapsia (ei tarkkaan muista, kummalla kielellä kävi esikoulua).	Puhuu isän kanssa aina suomea.		Oppii jonkin verran paikallisia heimokieliä.
5 v	Perhe muuttaa takaisin Suomeen.					
			Käy esikoulua suomeksi			
7 v			Aloittaa koulun Suomessa suomen kielellä			
9 – 10 v	Perhe muuttaa isän työtehtävän perässä Kaakkois-Aasiaan.					
	Käy Aasiassa englanninkielistä koulua.				Opiskelee paikallisen kielen alkeita.	
12 v	Perhe palaa takaisin Suomeen.					
			Jatkaa ala-asteen loppuun			

			samassa koulussa kuin ennen.			
13 v, Yläaste	Aloittaa englanninkielisen yläasteen. Osallistuu Oxford English -kielikokeeseen, saa korkeimmat pisteet.	Puhuu englanninkielisen koulun koulukavereiden kanssa englantia.	Opiskelee suomen kieltä äidinkielisten ryhmässä.	Isä lähtee jälleen vuodeksi ulkomaille, äidin suomen kielen taito ei ole tarpeeksi hyvä suomenkielisissä läksyissä auttamiseen.	Aloittaa ruotsin opiskelun, joka sujuu aluksi hyvin mutta alkaa käydä raskaaksi.	
14 v 15 v	Numerot alkavat laskea reilusti. Ellenillä todetaan vaikea lukivaikeus. Käy kursseilla saadakseen apua lukivaikeuteensa.					
16 v	Opiskelee englantia A-kielenä. Englannin opiskelu tuntuu ”liiankin helpolta”.	On töissä paikassa, jossa käyttää pomonsa englantia, vaikka pomokin osaa suomea.	Aloittaa suomenkielisen lukion. Oppimääräksi valitaan S2 lukivaikeuden takia.		Saa ruotsista vapautuksen. Opiskelee italian ja espanjan alkeita, mutta lopettaa kesken.	
Tulevaisuus	Suunnittelee opintoja Suomessa tai Englannissa, on valmis kumpaan vain.					

Taulukosta huomaa, että kansainvälisen liikkuvuuden takia suomen ja englannin asema hänen kieliympäristössään on vaihdellut paljon. Hän on käynyt koulua vaihdellen sekä suomeksi että englanniksi, ja ympäristön käyttämä valtakieli kodin ulkopuolella on ollut joskus suomi, joskus englanti ja joskus kolmas kieli. Ellen on siis hyvä esimerkki siitä, kuinka transnationaalisessa maailmassa yksilön kielitilanteet saattavat vaihdella elämäntilanteiden myötä radikaalistikin. Yläkoulun Ellen kävi Suomessa englanninkielisenä, mutta yhdeksännen luokan lopulla hänelle diagnosoitiin vaikea lukivaikeus. Koska Suomessa ylioppilaskirjoitukset kirjoitetaan joka tapauksessa suomeksi, Ellen päätti suorittaa lukion suomeksi mutta valitsi S2-oppimäärän, koska äidinkielen oppimäärän suorittamisen pelättiin olevan liian haastavaa lukivaikeuden takia. Ylioppilaskirjoituksissa hän aikoi kirjoittaa englannin A-kielenä.

Ellen on simultaanisesti kaksikielinen, sillä hän on oppinut kaksi eri kieltä kaksikielisessä perheessä, jossa molemmat vanhemmat puhuvat lapselle omaa äidinkieltään (esim. Hassinen 2002: 22). Hän ei osannut itse sanoa, kumpaa kieltä osaisi paremmin, sillä molemmat kielet esiintyivät hänen arjessaan paljon – vaikka englanti ei ole Suomessa valtakieli, on sillä kansainvälisenä lingua francana Suomessakin niin suuri rooli, että kielen ylläpito on helppoa. Hänen kaksikielisyytensä on siis kaikkein prototyyppisimpänä pidettyä mallia, jossa molempien kielten taito on suurin piirtein yhtä hyvä ja molemmat kielet on omaksuttu vanhemmilta, jolloin puhuja identifioituu vahvasti molempien kielten puhujaksi. Kielten käyttötiheys ja näkyvyys arjessa vaihtelevat ajan ja tilan mukaan, mutta Ellen kokee kuitenkin kummankin kielen itselleen yhtä tärkeäksi ja rakkaaksi.

(11)

ET: Ja, mm, englanti on niinku tärkeä mulle, koska sillä mä pystyn kommunikoimaan niinkun äidin puolen sukulaisten ja äidin kanssa, ja.. nii, se, se on vaan jotenki niinku ollu siinä sen suomen rinnalla, **niin ne molemmat kielet on mulle tosi rakkaita koska, mä puhun niitä mun vanhempien kanssa, jotka on mulle rakkaita.** Niin... jotenkin, niitten niinku suhde eroaa ehkä, just että, **jos sitä jompaakumpaa käyttää enemmän ni sit alkaa miettii et täähän on mulle tärkeempi nytte,** mut sitte mä luulen et **ne aika paljonki neutralisoituu sillee et ne on molemmat tasapuolisii ja sillee että,** englanti ei ole mulle tärkeempi ku suomi eikä toisinpäin. Koska, nii, **jos mun pitäis valita niinku jompikumpi ni, mä en tiedä kumman mä sitte valitsisin, jos pitäis valita et niinku koko ajan et sitä puhuis sitä yhtä kieltä, koska mä tavallaan sitte menetän niinkun, sen osan.**

Kuten haastatteluotteesta huomaa, Ellen kokee molemmat kielet tärkeäksi osaksi itseään eikä osaisi luopua kummastakaan. Haastattelupuheessa kuului kuitenkin usein pyrkimystä valinnan tekoon, ikään kuin joku häneltä sitä odottaisi. Tämä tuli esiin etenkin äidinkieli-kysymyksessä, jossa ympäristö odottaisi tavallisesti yhtä vastausta.

(12)

ET: mä en ite tunne että suomi ois mun toinen kieli, .. koska, se ei vaa tunnu siltä, **jos mulle kysytään että mikä sun äidinkieli on, ni mä heti sanon suomi,** koska se on mun äidinkieli, vaikka periaatteessa, mun äidinkieli on englantia..
 HH: Nii, hh, nii miten sä niinku määrittelisit sitte sen äidinkielen et mistä se tulee et sä sanot et se on suomi
 ET: no, ehkä siks koska, iskä on sitä puhunu mulle ihan pienestä asti, ja toisaalta äiti on puhunu mulle pienestä asti englantia. Et mun äidinkieli on niinku periaattees molemmat. Et mä en niinku osaa valita et kumpi niist on niinku, vahvempi.

Haastattelussa olin juuri kysynyt, mitä mieltä Ellen on suomi toisena kielenä -oppiaineen määritelmästä, jolloin Ellen toteaa sen olevan hyvä määritelmä, mutta hän ei koe itse kuuluvansa siihen. Hänen puheessaan kuuluu ympäröivän yhteiskunnan oletus yhdestä todellisesta äidinkielestä, mikä ajaa häntä tekemään valintoja, joita hän ei todellisuudessa voi tehdä. Simultaanisesti kaksikielisenä hän ei voi määritellä, kumpi hänen kielistään on ”ensimmäinen” ja kumpi ”toinen”. Tämä oman tilanteen ja ympäristön yksikielisyysoletuksen välinen kamppailu näkyy hänen puheessaan, kun hän ensin sanoo vastaavansa äidinkieli-kysymykseen suomi, mutta toteaa sitten, että nehän ovat molemmat. Samanlaista toisen kielen etusijalle asettamista ja seuraavassa lauseessa ajatuksen kumoamista esiintyy hänen puheessaan useaan otteeseen.

5.2 Monikielisyys arjessa – Kielivalinnat ja ”kieleily”

5.2.1 Perheiden kielivalinnat ja vanhempien asenteet

Monikielisissä perheissä vanhemmat joutuvat tekemään tietoisia valintoja sen suhteen, mitä kieliä he käyttävät lastensa kanssa. Latomaan ja Sunin (2010: 167) mukaan maahanmuuttajien

perheiden kielivalinnoilla on suuri vaikutus siihen, kuinka yhteiskuntamme tavoite toiminnallisesta kaksikielisyydestä toteutuu. Oman äidinkielen puhuminen lapselle ei ole itsestäänselvyys, sillä paine valtaväestön kielen käyttämiseen on usein vahva ja vanhemmat saattavat edelleen virheellisesti ajatella, että äidinkielen käyttäminen kotona voisi olla uhka lapsen kielenkehitykselle. Maailmalta ja Suomestakin on runsaasti esimerkkejä tapauksista, joissa toisen kielen oppimista on yritetty edistää kieltämällä ensikielen puhuminen. Esimerkiksi Pohjois-Amerikassa niin sanotut asiantuntijat kehottivat suomalaisia vanhempia puhumaan lapsilleen englantia, ettei englannin kielen kehitys vaarantuisi suomen vaikutuksesta (Martin 2002: 45).

Suomessa kuitenkin kasvattajia ohjataan nykyään suosittelemaan lasten vanhemmille äidinkielen puhumista, sillä maahanmuuttajien kielenopetuksessa virallisena tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyyys, jossa myös oman äidinkielen ylläpitämisen tärkeys huomioidaan (mm. Gyekye–Rouhio 2005: 2, Latomaa (toim.) 2007). Kaikki haastateltavani kertoivatkin puhuvansa vanhempiensa kanssa systemaattisesti vanhempien äidinkieltä riippumatta siitä, kuinka hyvin vanhemmat osasivat suomea. Karmendille, Shareedolle ja Fajsalille vanhemmat ja jotkut sukulaiset olivat kuitenkin ainoita, joiden kanssa kielivalinta oli yksiselitteisesti oma kieli. Esimerkiksi Shareedo kertoi käyttäneensä varsinkin nuorempana sisarustensa kanssa suomea kotonakin, mikä joskus aiheutti keskustelua.

(13)

ja aina niinku kotona puhuin äidin kaa, somaliaa, mut kyl

HH: entä isän kaa

ST: isän kans mä puhuin somaliaa aina, puhuttii aina pel- sillai, vanhempien kans puhuttii somaliaa, mut sit niinku äiti ei, **äiti joskus vähä valitti siit et, puhutaa niinku lasten kes- tai meidän sisarusten kesken suomee**, se oli et puhukaa somaliaa, mut sit eii, ei se niinku äiti mitää, ei se tehny siit mitenkää nii suurta. oli ihan sama puhutaak me somaliaa vai suomee. **Tärkein oli se et me osataa viel somaliaa**

Mäntylä, Pietikäinen ja Dufva (2009: 29) luokittelevat perheen ikään kuin mikrosysteemiksi, jossa on erilaisia rooleja ja suhteita ihmisten välillä. Mikrotasolla kohtaavat myös laajat, historialliset ja yhteiskunnalliset makrotason prosessit, ja kieltä koskevat asenteet, arvostukset ja taidot opitaan varhaisessa vuorovaikutuksessa vanhempien ja sisarusten kanssa (Mäntylä ym. 2009: 29). Shareedon äidin valittaminen lasten suomen kielen käytöstä kertoo siitä, että hän on pitänyt lasten somalin kielen taitoa tärkeänä. Sama asenne oli siirtynyt Shareedollekin, sillä hän kertoi aikovansa pitää huolen siitä, että myös hänen tulevat lapsensa osaisivat somalia. Hän osasi kertoa myös varoittavasta esimerkistä, sillä hänen Englannissa asuvat somalialaiset ystävänsä eivät osanneet somalia enää, koska heidän vanhempansa olivat vaihtaneet kielen englantiin.

(14)

HH: No mitäs sitte, sellasia ahaa-elämyksiä tai oivalluksia sul on ollu somalin kielestä tai et tulee sellanen olo et hei nyt mä osaan, onnistumisen kokemuksia tai

ST: No emmä, no, no, jos mä mietin sillai, et on paljon tuttui, jotka asuu sit Englannissa, ni sit ku niitten kaa puhuu niin niitten, ne ei niinku ollenkaan puhuu somaliaa, ei ollenkaa, ne hädin tuskin ymmärtää ees mitä sä yrität sanoo et niitten kaa pitää puhua englantii, ja mun englantii ei oo mikää hyvä, ni sit tuntuu sellaselta et okei et mä oikeesti osaan viel somalin kieltä

HH: tiiätkö sä minkä takia he ei osaa

ST: no sillai mitä mä oon kuullu ni on se et, esimerkiks mun äiti ei _ikinä melkei puhu suomee kotona, et se on just sillai, se ei niinku halua sitä et me unohettais somalin kielen, sen takia se niinku puhuu aina somaliaa eikä suomee, mut sit englannissa on sillee niinku et vanhemmat halua oppii englantii, joten ne puhuu lasten kans englantia, nii sit se jää sit sinne. Mitä mä oon kuullu mut en mä tiiä.

Fajsal taas kertoi, että hänen vanhempansa yrittävät tietoisesti kehittää hänen kielitaitoaan muun muassa käyttämällä monipuolista sanastoa ja myös opettamalla häntä lukemaan jo ennen iranilaisen koulun aloittamista.

(15)

HH: Joo. Tota, no mites se sitten niinku, sun se oma äidinkieli sitten se, ei ollu enää semmonen tai niiku et puhuit sitä vaan kotona, niin miten se sitten siinä vuosien varrella kehitty?

FP: Se kehitty ihan normaalisti niinku mä olisin vaikka, no ei varmaa yhtä paljon ku jos mä oisin ollu iranissa mutta, **mun vanhemmat yritti pitää sitä niinku yritti kehittää sitä koko ajan**. Esimerkiksi niinku, ku me puhuttiin ni sit ne alko käyttää vähän vaikeempia sanoja, sit mä kysyin mikä se on ni sano se on tää sama sana mut se on niinku vähä, nii niinku eril, vaikeempi sillee tai niinku mitä runoissa esimerkiks kirjoitetaa et sellasia.

HH: Joo. Et he tuki sua siinä

FP: Joo ne, joo yrittää parhaansa pitää tota ((naurua))

(16)

FP: Ku mä olin kymmenen mä alotin niinku oman kielen oppimista, niinku kirjottamista ja lukemista. Mut ennen sitä mun **isä ja äiti ninku kotiopetti mua**, ku mä en ollu kouluikäne vielä ni ne yritti saada mut niinku, niinku lukemaan ja kirjottamaan

Mäntylä ym. (2009) toteavat, että vanhempien kieliasteet siirtyvät usein vanhemmilta lapsille. Jos vanhemmat tukevat aktiivisesti lapsen oman kielen oppimista, on lapsella todennäköisesti suurempi halu oppia sitä. Tämä tuntuu pitävän paikkansa ainakin omien haastateltavieni kohdalla, sillä esimerkiksi Fajsalin suhtautuminen oman kielensä opiskeluun oli selvästi positiivinen ja hän oli jatkanut opiskelua sinnikkäästi koko kouluikänsä ajatuksella *enhän mä nyt voi luovuttaa*, ja Shareedo taas kertoi alkaneensa käyttää somaliaa enemmän kotona ja kavereidensa kanssa – tosin hän näki sen negatiivisena, koska koki sen vaikuttavan suomen kielen taitoonsa. Karmendin kohdalla taas vanhemmat pitivät suomen kielen osaamista tärkeämpänä kuin kurdin, vaikka he käyttivätkin poikansa kanssa itse aina kurdia. Tämä lienee osaltaan vaikuttanut myös siihen, ettei Karmend halunnut yläkouluikänsä jatkaa omaa äidinkieliensä opiskelua.

(17)

HH: No miten sun vanhemmat sitte suhtautuu siihen että sä, vaikka et halua opiskella sun äidinkieltä no sä et, voinutkaa opiskella mutta, (mutta mite he sitä)

KP: (No, oikeestaan) ei, ei vanhem- vanhempiäkaa haittaa koska, **niitten mielest se on vaa**

hyvä asia, et, tää suomen kieli, suomen kielen taito kehittyy niinku paljo paremmin ja **enemmän että, ku ei tarvi sitä omaa äidinkieltä sekottaa** niinku, jotenkin niinku et, et se vois niinku sekottuu niin ni oik- ei oikeestaan niinku vanhempia yhtää haittaa että. Et ei niinku, suhtaudu siihe yhtää vakavasti et pitäs niinku opiskella sitä omaa äidinkieltä jotenki.

Oman kielen asema alkuperäisellä asuinalueella vaikuttaa maahanmuuttajien asenteisiin omaa kieltään kohtaan, joten Karmendin vanhempien vähättelevä asennoituminen oman äidinkielen opiskeluun ja valtakielen osaamisen korostaminen saattaa liittyä myös kurdikielen asemaan vähemmistökielenä vanhempien kotimaassa Irakissa, jossa sen puhuminen on saattanut olla jopa vaarallista (Martin 2002: 41). Karmendin puheessa kaikuu kuitenkin myös negatiivinen asennoituminen kaksikielisyyteen hänen puhuessaan kielten sekoittumisesta. Niin sanottujen maallikoiden keskuudessa on edelleen taipumusta pelätä niin sanottua puolikielisyttä, josta Hansegard (1968) raportoi tutkiessaan Ruotsin suomenkielisen vähemmistön kieltä. Tällä tarkoitettiin kaksikielisiä, jotka eivät osaa kumpaakaan kieltä äidinkielen veroisesti, ja tutkimuksen tarkoituksena oli kiinnittää huomiota ruotsinsuomalaisten mahdollisuuksiin opiskella äidinkieltään suomea. Puolikielisyys-termissä on kuitenkin vahvasti negatiivinen asenne kaksikielisyttä kohtaan, joten sen käyttöä on alettu välttää. Nykyään puhutaan enemmän kielellisistä repertoaareista ja resursseista, joita yksilöllä saattaa olla hyvinkin monista eri kielistä, mutta joistakin suppeammin kuin toisista (Blommaert 2010).

Ellen eritteli kielellisiä repertoaarejaan pohtimalla, mitä hän teki *luontevammin* suomeksi ja mitä englanniksi. Hän toi esille myös vanhempien mallin vaikutuksen: äiti oli antanut isää enemmän kaunokirjallisuuden lukemisen mallia.

(18)

ET: Mä luen suomalaisia kirjoja, mutta, mm „mun suhde niinku suomen kieleen on ehkä, no se on ehkä niinku, kirjakielel- tai siis **kirjallisesti, ei heikompi, mutta niinku, vähemmän**, vaikka mä nyt oonki suomessa että, **mä mieluummin luen englanninkielisiä kirjoja. Että, jos mun pitäis valita kirjastosta jommankumman kielisen kirjan niin kyl mä varmaa suom- eiku englanninkielisen valitsisin**. Mutta tota, nytki äidinkielessä piti lukee suomenkielinen kirja ni ei se ollu mitenkää mulle sellast pakkopullaa. Mä oon jotenki vaa tottunu siihen englantiin enemmän ehkä, koska, mä niinku, elokuvii tulee englanniks ja, telkkarista tulee sarjoja englanniks ja sitte tietysti joittenki sarjojen pohja on perustunu kirjaan, ni joskus mä haluan lukee sen kirjan, niin, **suomi on vähän niinku, se on niinku osa mun arkipäivää**, mut se niinku, mä niinku käytän sitä ihan normaalisesti, mut se ei niinku tavallaan ehkä, mee niin ... miten mä nyt selittäisin sen.. et mä en ehkä valitsis suomee ihan heti. Iha vaan jos, jostain niinku, **jos mun pitäis niinku asioita hoitaa, ni mä mieluummin hoidan sen englanniksi**. Emmä oikein osaa sanoo miks, tarkalleen.

-- Emmä tiedä ku **iskäkää ei sellane ihminen et se lukee**

hirveesti kaikkee, ni sit mä en oo ehkä saanu niinku iskält sitä että no luetaanko jotai, leena lehtolaista tai jotai tällasta, **ku taas äidin puolella, tai äidin niinku luonne on sellanenki et se tykkää lukea**, just tällasii vanhoja romaaneja ja niinku rikosromaaneja ja, monet niistä- niistähän on niinku käännetty suomeks mut enhän mä niitä lue suomeks ku mä luen ne englanniks, et niinku, justii jotai **helsingin sanomii luke- luetaan niinku suomeks. Ja, en mä välttämättä sanomalehtiikään lue englanniksi**. Et se, et se niinku, se **sosiaalinen media on ehkä suomea, ja se on niinku luontevampaa suomeks**, mutta, kyl sen mä huomaan et jos mä kirjoitanki jotai esimerkiks jonku viestin feisbookissa jolleki, jota

mä en niinku tunne kovinkaa hyvin, ja mun pitäis osata kirjottaa se sillee et se sujuu, englanniksi niin, mun pitää ehkä miettii pari kertaa et miten mä kirjotan sen asian, et mä mieluummin kirjottaisin sen suomeks. Koska se on niinku luontevampaa sillon.

Ellen pohti suhdettaan englannin ja suomen kieleen arjen valintojen näkökulmasta. Hänen puheestaan huomaa, että tilanteisilla tekijöillä on paljon vaikutusta siihen, kumman kielen käyttäminen tuntuu luontevammalta ja kumpaan hän on tottunut. Äidin esimerkki aktiivisempänä kirjallisuuden lukijana oli vaikuttanut siihen, että Ellen luki kaunokirjallisuutta mieluummin englanniksi kuin suomeksi, mikä vahvistaa osaltaan tutkimustuloksia vanhempien mallin vaikutuksesta yksilön kielenkäyttötottumuksiin. Toisaalta Ellen viittaa myös englannin kielen valta-asemaan suomalaisessa populaarikulttuurissa television, musiikin ja internetin kautta. Vaikka Englanti on Suomessa näennäisesti vähemmistökieli, takaa sen maailmanlaajuinen prestiisiasema hyvät mahdollisuudet ylläpitää kieltä ja käyttää sitä aktiivisesti päivittäin. Tämä poikkeaa huomattavasti esimerkiksi Karmendin tavasta puhua äidinkielestään, jolla hän ei koe olevan muuta käyttöä kuin sukulaisten kanssa kommunikointi. Englanti on Suomessa ja maailmanlaajuisesti niin sanottu *high mobility resource*, josta on hyötyä missä tahansa, kun taas kurdin kielellä ei ole Suomessa käyttöarvoa muualla kuin suppean etnisen yhteisön sisällä (Blommaert 2010: 12).

5.2.2 ”Tulee automaattisesti” – kielivalintojen kootut selitykset

Haastateltavat kuvasivat kielivalintojaan usein automaattisiksi prosesseiksi, joiden syitä heidän oli vaikeaa analysoida tarkemmin. Tällaisissa kohdissa nuoret käyttivät usein passiivisia verbejä, joissa puhuja ei ole aktiivisessa roolissa, vaan kieli tai kieliaines *tulee, ilmestyy, esiintyy, menee automaattisesti* tai *väkisin*. Tällaisia ilmauksia käytettiin etenkin valtakielestä eli suomen kielestä puhuttaessa, mutta joissain tilanteissa myös omasta äidinkielestä. Nuoret eivät siis ilmaisseet kielivalintojensa suhteen aktiivista ja tietoista toimijuutta (Aro 2009: 62), vaan kieli ikään kuin valitsi heidät. Esimerkiksi Shareedo kuvasi puhuneensa nuorempana sisarustensa kanssa suomea, koska se *tulee automaattisesti*, ja arveli sen johtuvan ympäristön suomenkielisyydestä.

(19)

HH: Tota, no minkä takia te sisarusten kanssa puhuitte suomee, ettekä somaliaa

ST: No, emmä tiä **se tulee automaattisesti** mä en tiedä, joh- me- johtuu siit ku me ollaa koko ajan niinku, emmä tiä onks **mei ympärillä niin paljon**, ku ku **kaikkialt kuuluu suomee**, emmä tiä johtuuks se siit vai mist, se tulee vaa automaattisesti

Shareedo perustelee suomen puhumista sillä, että heidän *ympärillään* on niin paljon suomea ja kaikkialta *kuulee* suomea. Vygotskin mukaan kielen kehitys kulkee sosiaalisesta

yksityiseen, eli yksilön ajattelun kieli kehittyy sosiaalisen kommunikaation kautta (Alanen 2002: 211). Kun arjen sosiaalinen toiminta on päiväkodissa ja koulussa ollut pääosin suomenkielistä, myös lapsen ensisijainen ajattelun kieli vaihtuu helposti suomeksi ainakin koulupäivän aikana. Siksi kielen vaihtaminen yhtäkkiesti valtakielestä vähemmistökieleeseen voi tuntua epäluonnolliselta. Ellen kertoi tuntevansa suomen kielen ulkomailla *vieraaksi*, koska käytti siellä muuten jatkuvasti englantia.

(20)

ET: Jos mä meen ulkomaille, -- jos mä soitan mun kaverille tai isälle tai jotain, -- jolle sit mä puhun suomea, ni silloin se saattaa tuntua vieraalta. Koska, tai siis, nii. **Se tuntuu vieraalta koska mä oon englanninkielisessä maassa, ja mä puhun suomea**, jolleki toiselle, vaikka se ei niinku.. mä en välttämättä ehkä huomaa sitä ensiks mutta, mä huomasin että, ku me oltii äidin kaa italiassa, ja me oltii bussissa, ja mä soitin isälle sieltä bussista, se oli joku matkailubussi, ni, tota, mä puhuin suomea ni, **jotenki tuntuu hirvee oudolta, puhuu isille suomea et mä oisin puhunu isille niinku englantia**. Ja sitte taas toisinpäin että, **ku mä oon suomessa ja äiskä on nyt ulkomailla**, niin, **mä oon niinku tottunu nii sille puhumaan sitä englantia mut kyl mä sillee niinku puhuisin niille sitä suomeeki**, ja kyllä se sen ymmärtää jos mä sanon sille jotai suomeks mutta niinku, nii, se on jotenki outoo tai siis niinku, HH: Onks se tavallaa niinku ku joutuu vaihtamaa niinku yhtäkkiä sitä kieltä >ni silloin se on semmone
ET: Nii. Se on niinku vähän niinku semmone, se ei oo pulma mut se on vähän niinku outoa.

Ellen kytkee kielen vierauden tunteen selvästi käyttökontekstiin ja siihen, että toinen kieli on sillä hetkellä aktiivisessa käytössä. Kielen aktiivinen käyttö teki selvästi informanteille tietyn kielen käytöstä helppoa. Esimerkiksi Fajsal, joka ei osoittanut haastattelussa erityisen vahvaa tunnesuhdetta suomen kieleen, määritteli suomen kuitenkin itselleen farsia läheisemmäksi ja helpommaksi käyttää, koska se oli niin suuri osa hänen elämänsä nykyään.

(21)

FP: Oikeestaan tota, **suomen kieli muut- tota, on niinku, paljon mulle lähemp- niinku lähempänä**. Ku koska mä **asun kuiteski täällä mä käytän sitä joka päivä, käyn suomalaista koulua ja, kaikki mitä mä teen niinku tapahtuu täällä** nii. Ja mä oon niinku, oikeestaan niinku lähes koko mun ikäni on ollu täällä.. niin tietenki siin tulee sellanen **niinku olo et niinku suomi on koti**. Niin, niin sit tota... mä enemmän niinku, jos niinku jos saisin nyt valita et menisinkö takas iraniin asumaan vai täällä, mä pysyisin täällä. Tä oon paljon niinku **helpompaa mulle olla niinku suomessa ja puhuu suomen kieltä**.

Fajsal, joka tunsi itsensä myös iranilaiseksi (ks. esim 27), puhui tässä Suomesta kotinaan ja kertoi tottuneensa puhumaan suomea, minkä takia se tuntui hänelle läheisemmältä kuin farsi. Kuitenkin kysyessäni, millä kielellä hän puhuu mieluiten tunteistaan, vastaus olikin yllättäen englantia. Syyksi hän ehdotti elokuvaviihdettä: *Ehkä se johtuu kaikist niist leffoista mitä maailmas on*. Vastaus on kiinnostava esimerkki siitä, kuinka nuorten kielellisiin repertoaareihin ja kielivalintoihin vaikuttavat vahvasti myös ympäröivä mediamaailma ja sen tuomat kielimallit. Monikielinen nuori omaksuu kielenkäytön malleja ympäröivästä todellisuudesta ja ottaa erilaisia kielellisiä aineksia omakseen riippumatta siitä, tuntee

kuuluvansa kielenpuhujien edustamaan ryhmään (esim. Rampton 1995: 342–343). Voi hyvinkin olla, että Fajsal on kuullut eniten tunnesanastoa englanninkielisistä elokuvista, jos kotona ei ole tapana sanoittaa tunteita farsin kielellä. Suomalaiset taas eivät ole erityisen innokkaita puhumaan tunteistaan, joten suomenkielinen tunnesanasto voi helposti jäädä niukaksi ja etäisen tuntuiseksi.

Kielivalinnan ”automaattisuus” vaikutti liittyvän hyvin vahvasti myös ajatukseen siitä, että tietyn ihmisen kanssa totutaan puhumaan tiettyä kieltä. Varsinkin Ellen jakoi ystävänsä selvästi englanninkielisiin ja suomenkielisiin huolimatta siitä, että monet osasivat kumpaakin kieltä hyvin. Hän kuvasi hyvinkin seikkaperäisesti sitä hämmennystä, joka kielenvaihdosta seurasi.

(22)

ET: Englantilaisten kavereitten kans tai siellä
 englantilaises koulussa niin tota.. Se on... se on hyvinkin outoa puhuu niitten kanssa suomea. Jos me aletaan puhuu suomee niitten kanssa ni **me aletaan molemmat kattoo** toisiamme ihan niinku eri tavalla ja, me ei niinku osata puhuu toisillemme sitä **suomen kieltä, vaikka molemmat osaa sitä ihan hyvin**, ja niinku, varsinki se yks kaveri siellä ni, se on suoma_lainen, joka puhuu suomea ja englantia, mutta on käyny englantilaises koulussa, ja vanhemmat on suomalaisia. Että niinku, jos mä puhun hänen kanssaan suomea nii sit se vaa, ehkä vähä tuijottaa mua sillee et mitä sä teet, et niinku, tää on outoa, ja sit ku hän puhuu mulle suomea ni mä katon sitä samalla tavalla ja sillee, mä en nyt tajuu, häh, et mitä sä sanot nyt tässä et me niinku, kyl me ymmärretään toisiamme mut se ei niinku, se ei vaa kuulosta siltä et me ymmärretää toisiamme.

Kaksikielisissä perheissä kieliperiaate on usein ”yksi ihminen – yksi kieli”, mitä yleensä myös suositellaan. Tällöin lapsi oppii pienestä pitäen, että ihmisille puhutaan aina tietyllä kielellä, jolloin kielen vaihtaminen tietyn ihmisen kanssa aiheuttaa hämmennystä. Tämä vaikuttaa viestivän myös siitä, että kieli ei ole koskaan pelkkää kieltä, vaan sen mukana tulee myös erilainen persoonallisuus, identiteetti ja asema. Bailey'n (2007: 341–342) mukaan suurin osa identiteetin neuvottelutilanteista ovat tiedostamattomia ja tapahtuvat arkisissa tilanteissa. Kieli on hänen mukaansa ensisijainen semioottinen työkalu sosiaalisten identiteettien esittämiseen ja neuvottelemiseen, ja monikielisillä ihmisillä tietoisuus erilaisista kulttuurisista viitekehyksistä on laajempi.

Valitessaan tietyn kielen yksilö valitsee siis myös kulttuurisen viitekehyksen, johon hän voi asemoida puhekumppaninsa. Suomen kielen opiskelun teini-ikäisenä lähes nollassa aloittanut Valeria kertoi, että hän puhui yläastekavereittensa kanssa englantia, koska se oli hänelle huomattavasti helpompaa, mutta oppiessaan suomea enemmän hän olisi halunnut vaihtaa kielen suomeksi myös kavereittensa kanssa. Suomenkieliset kaverit eivät kuitenkaan pitäneet tätä luontevana, koska he olivat tottuneet puhumaan Valerian kanssa englantia ja kokivat sen puhumisen helpompana.

(23)

VT: Ei no mä oli yläasteella ((pikkupaikkakunnalla)), ja siinä mä heti ku aloitin, ku löysin kavereita, mä puhuin niiden kaa englantia ja, **pari kertaa mä yritin puhua niiden** kaa suomeks mä yritin pyydä niitä että puhukaa mun kaa suomeksi, mutta heille oli **helpompi puhua englantii**, ja, täss on mut ku mä tulin lukioon, mun suomen kielen taito oli jo vähän noussu, ja kehittyny, ja se että, taas oli uusii ihmisiä, uusi kaupunki ja kaikki semmosta, mä en tarvinnu heti aloitta puhua englantiksi, englanniksi siis, mua va, **aloitin** puhua suomeksi

(24)

HH: Ootko sä edelleen jos sä oot, tai _ootko niinku yhteydessä näihin ((pikkupaikkakunnan)) kavereihin?

VT: En oikeestaan.

HH: Jos olisit niin olisitko suomeksi vai?

VT: Tai siis mä, alussa mä olin niiden kans puhumas- tai siis yhdehysä, mä yritin puhua suomeksi mutta ne koko ajan vaihtoivat englanniksi että, mä sanoin anteeksi mä _puhun nyt suomea että no, voisimme jatka sama linja, no, siis ”**mä oon tottunu että sun kaa pitää puhuu englantia, se on mulle niin helppoo**”.. ei. Pitäis puhuu suomea.

Valerian kuvaus suomalaisten kavereiden haluttomuudesta puhua hänen kanssaan suomea ei ole lainkaan harvinainen tilanne. Kokemukseni mukaan yksi haaste suomen kielen oppimiselle on se, ettei puhetilanteita suomalaisten kanssa tahdo löytyä, koska suomalaiset vaihtavat kielen niin herkästi Englantiin. Tähän vaikuttavat Jäppisen (2011: 198) mukaan muun muassa aikapaine, kielenoppijalle puhumisen vaivalloisuus ja tottuminen Englannin käyttöön tietyn henkilön kanssa. Vastaavasti myös Valerian kaverit sanoivat Englannin puhumisen olevan itselleen helpointa, vaikka natiivipuhujille luulisi suomen olevan aina se helpoin kieli. Tämä kuvastaa hyvin sitä, kuinka keskustelutilanteen helppous on kiinni paljon muustakin kuin siitä, kuinka hyvin itse osaa puhuttavaa kieltä. Vaikka Valerian kaverit toki osasivat suomea, oli suomen puhuminen kakkoskielisen kanssa heille vierasta. Äidinkielen puhujan ja toisen kielen oppijan välinen kommunikaatio eroaa paljon kahden natiivipuhujan keskustelusta (ks. Lilja 2010). Merkityksen rakentamisen prosessi häiriintyy, kun keskustelun huomio kiinnittyy ymmärtämisvaikeuksien ja kielivirheiden takia viestin sisällöstä sen muotoon (Aro 2013: 21), mikä tekee keskustelusta hidasta ja vaivalloista – siis vaikeampaa.

Äidinkielen puhujan ja kielenoppijan välisessä keskustelussa on myös hyvin erilaiset roolit kuin kahden *lingua francan* puhujan välillä. Koska kielitaidon saaminen niin sanotun natiivipuhujan tasolle on vaivalloista, saattaa hyvinkin kieltä osaava ei-syntyperäinen puhuja joutua toisinaan oppijan asemaan keskustellessaan syntyperäisten kanssa, jolloin spontaanikin vuorovaikutus muodostuu samanlaiseksi kuin oppilas-opettaja-viestintä (Aro 2013: 20–21). Tämä muuttaa olennaisesti keskustelun valta-asetelmia, minkä kumpikin osapuoli saattaa tuntea kiusalliseksi tai hämmentäväksi varsinkin, jos tavallisesti on totuttu tasapuoliseen vuorovaikutukseen. Niin kauan kuin keskustelu pysyi Valerian ja tämän suomalaisten kaverien kanssa Englannissa, kaikki olivat ikään kuin ”ei-kenenkään-maalla”, jossa kaikki

olivat tasavertaisia, mutta kielen vaihtaminen suomeksi toi keskusteluun uusia, epätasaisia rooleja (ks. myös Jäppinen 2011: 198). Martinin (2002: 43) mukaan vaikeus ilmaista omia tarpeitaan ja ymmärtää ja tulkita toisten viestejä on suuri rasite kielenoppijan identiteetille, mutta Valerian kuvaamasta tilanteesta voisi tulkita, että identiteettirasite voi koskea myös syntyperäistä puhujaa. Valeria olisi itse ollut valmis muuttamaan keskustelun rooleja ja ottamaan kielenoppijan aseman vaihtamalla kielen suomeksi, mutta hänen ystävänsä eivät olleet halukkaita ottamaan itselleen ”opettajan” identiteettiä ja syntyperäisen puhujan tuomaa valta-asemaa.

Vaikka informanttini ilmaisivat usein melko yksiselitteisesti, mitä kieltä puhuivat kenenkin kanssa, mainitsivat kaikki paitsi Valeria myös joskus sekoittelevansa kieliä. Koodinvaihto eli kielten ”sekoittelu” saman keskustelutilanteen sisällä on yleistä etenkin monietnisisissä yhteisöissä, mutta kielenkäyttäjät eivät aina ole itse edes tietoisia siitä (Heller 1988: 1). Karmend sanoi ensin puhuvansa suomea kurdikavereittensa kanssa, mutta osoitti sen kuitenkin riippuvan tilanteesta.

(25)

HH: Onko sulla ketään kurdikavereita täällä?

KP: On on tosi, >paljo<

HH: Mitä kieltä te puhutte?

KP: suomee iha, suomee. Ja sit välil jos pitää jotai kommunikoida et ei halua niinku et muut kuulijat niinku, (ymmärtää ni sitte)

HH: (Nii et se on niinku) (salakieli)

KP: (omal, omal kielel joo), nii, nii... välillä, ja sit sillee.

HH: Joo. No minkä takia te ette puhu sitä kurdia?

KP: No, jotenki se o, ollaa nii totuttu et puhutaa, suomen kieltä, et jotenki se on nii, se on niinku tottumukselta, jotenki sillee. .. en tiä et .. mut sitte välillä, välillä tosiaa puhutaa iha kurdin kielt joskus. Tai joskus jopa sekoitetaa suomen kieli ja kurdin kieli keskenää.

Karmend pyrki aluksi määrittelemään kurdikavereittensa kanssa käydyt keskustelut yksikielisiksi, mutta joutuu kuitenkin korjaamaan sanojaan. Vaikka keskustelujen ensisijainen ja tavallisin kieli on ilmeisesti suomi, on kurdin kielellä omat funktionsa, joista yhtenä hän mainitsee salakielen. Tämän jälkeen hän korjaa vastaustaan lievemmäksi ja toteaa puhuvansa kurdia *välillä* tai sekoittelevansa korostaen *jopa*-sanalla sekoittelun kohosteisuutta. Koodinvaihto onkin herättänyt paljon huomiota ja sitä on pyritty selittämään, koska se rikkoo odotusta siitä, että ihmiset käyttävät yhtä kieltä kerrallaan (Heller 1988: 1). Tutkimusten mukaan koodinvaihdolla ilmaistaan keskusteluissa erilaisia rooleja ja identiteettejä, ja sitä voidaan käyttää joko solidaarisuuden tai statuseron osoituksina (Heller 1988: 265). Karmendin tilanteessa koodinvaihto kurdiystävien kanssa on todennäköisesti merkki solidaarisuuden ja luottamuksen osoituksesta.

(26)

HH: Millasissa, millasissa tilanteissa sä puhut mieluummin kurdia kun suomea?

KP: Just niinku et jos kaverit- **kaverille pitäs sanoo jotai tärkeätä** tai, nii sitte **tulee, ihan automaattisesti**, sillee niinku et, jonku oman maalasan kaa, ni sit sit, sit **tulee väkisinki niinku omalla kielellä**. Varmaa just sellasis.

Karmend käyttää jälleen intransitiivisia puhujan passiivisuutta ilmaisevia verbejä kuvatessaan tilanteita, joissa hän sanoo *jotain tärkeää* omanmaalaiselle kaverille. Kurdin kieli tulee silloin suorastaan *wäksin* hänen suustaan, tahtomattakin. Näin hän ilmaisee, ettei tunne olevansa puhetilanteessa tietoinen, valintoja tekevä toimija, vaan kielellä on ikään kuin oma tahtonsa. Kielentutkijan näkökulmasta kyse lienee Baileyn (2007: 341–342) kuvaamista tiedostamattomista identiteetin neuvotteluprosesseista. Yhteisen oman kielen käyttö korostaa puhujien välistä yhteistä etnistä identiteettiä ja viestii kerrottavan asian erityisyydestä ja luottamuksellisuudesta.

5.3 Etnisyys, kulttuuri ja kieli

5.3.1 Kieli etnisen identiteetin tunnusmerkkinä

Kielen ja etnisen identiteetin suhdetta pidetään yleisesti vahvana muun muassa sen takia, että puhuttu kieli on usein yksi etnisten ryhmien merkittävimmistä symboleista. Ihmisillä on usein niin sanottu integratiivinen asenne äidinkieltään kohtaan, eli sen puhujiin identifioidutaan ja tuo yhteys halutaan säilyttää kielen avulla. (Liebkind 2010: 20.) Kielellistä ja etnistä identiteettiä ei kuitenkaan voi suoraan rinnastaa, koska kieli itsessään on heteroglossista ja saman kielen puhujilla voi olla useita erilaisia identiteettejä (Pietikäinen, Dufva & Laihiala-Kankainen 2002: 15–16). Haastateltavieni puheessa kielen ja etnisen identiteetin yhteys tuli esiin eri tavoilla – kieli oli sekä yhdistävä että erottava tekijä. Kansallistunne ja yhteys omaan kotimaahan ja sukulaisiin oli tärkeä syy oman kielen ylläpidolle, mutta puutteet kielen hallinnassa taas olivat merkki etniseen ryhmään kuulumattomuudesta. Tämä ajattelutapa toistui myös suomalaisuuden ja määrittämisessä, mutta haastateltavien puheessa oli havaittavissa myös tilanteista vaihtelua sen suhteen, kehen samastuttiin ja kenestä erotuttiin. Tarkastelenkin seuraavaksi haastattelussa esiin tulleita erilaisia kielellisiin tai etnisiin ryhmiin kuulumisen tai kuulumattomuuden ilmaisumuotoja.

Fajsalille farsin kieli ja suhde siihen liittyi vahvasti iranilaisuuteen ja iranilaiseen kulttuuriin. Vaikka virallisesti hänen äidinkieltensä on farsi, hän puhui *iranilaisesta kurssista* ja *iraninkielisistä* – *farsi*-sanaa hän käytti vain yhden kerran aivan haastattelun alussa kysyessäni hänen äidinkieltään: *farsi, eli persia, iranin kieli*. Iranilaisuus tuntuikin olevan

hänelle huomattavasti tärkeämpi määrittävä tekijä kuin äidinkieli sinänsä – oikeastaan aina, kun puhe kääntyi omaan äidinkieleen, hän puhui iranilaisuudesta ja iranilaisesta kulttuuriperinnöstä, esimerkiksi historiasta ja runoudesta. Motivaatio äidinkielen opiskeluunkin perustui kansallisuustunteelle ja kiinnostukselle oman kansan kulttuuria ja historiaa kohtaan.

(27)

HH: No, miten sä kuvailisit sun suhdetta siihen farsin kieleen?

FP: Se on vähä sellanen niinku, joskus mä tykkään joskus mä vihaan, sellanen suhde meneillään, et tota, joskus se on vaan et tota, se on hauskaa niinku **iranin historia** mä tykkään siitä aika paljon, mut sit toisaaltaan ku mennään kaikkiin näihi runoihin ja miks meillä on kolme ässää niinku et eiks yks riitä ja, niin sit mulle tulee niinku et eihän täs oo mitään järkeä, mut sit toisaaltaan et, **en mä nyt voi luovuttaa** ((naurua)) niiku et **pitäähän mein**

HH: Minkä takia et voi _luovuttaa?

FP: Se on se, koska, **loppujen lopuks mähän oon niinku iranilainen**. Et vaik mä asuisin Suomessa niin mä oon kuiteski niinku **syntyny iranissa mä oon iranilaises perheessä**, mä niinku **tykkään iranilaisest kulttuurista** loppujen lopuks nii sit tota mä yritän pitää sen niinku yllä.

Fajsal tuo puheessaan esille etnisyyden sidonnaisuuden nimenomaan syntyperään ja sukujuuriin ilmaisemalla iranilaisuutensa suhteessa asuinpaikkaansa; ”**vaik mä asuisin Suomessa**”. Näin hän osoittaa pitävänsä tätä osaa identiteetistään pysyvänä ja asuinpaikasta riippumattomana. Hänen puheessaan kaikuu myös käsitys vähemmistönä Suomessa elävän yhteisön yhteisestä vastuusta kulttuurin ylläpitämisessä: ”**En mä nyt voi luovuttaa et pitäähän mein**” – omasta kielenoppimisestaan puhuessaan hän laajentaa puhettaan *meihin* eli koko iranilaiseen yhteisöön, jonka yhteinen tehtävä on pitää yllä iranilaisesta kulttuurista.

Koska useat haastateltavani pitivät oman äidinkielen osaamista sukujuuriin ja etniseen ryhmään yhdistävänä tekijänä, oli sen osaamattomuus tai rappeutuminen sitä vastoin merkki ryhmään kuulumattomuudesta. Tämä tulee implisiittisesti esille esimerkiksi Fajsalin puheessa.

(28)

HH: No tuleeko joskus sellasia tilanteita että susta tuntuu että sä et osaa tarpeeks hyvin sitä farsia?

FP: Joo aika paljon.

HH: Millasia tilanteita ne on?

FP: Esimerkiksi kun me ollaan tota sunnuntaisin kirkossa niin sit tota kaikki on ninku **iranin kielisiä**. Sit tota **mä en pysty puhumaan samal taval aina kun ne**, esim **ne** sanoo jotain asioita mitä mä en ymmärrä. Sit mä aina joudun kysyä isältä et mitä mitä toi on ja mitä toi tarkoittaa ja, ni kyl niit tilanteita tulee.

HH: No miltä se tuntuu kun tavallaan se oma äidinkieli ni sit ei kuitenkaan niiku ymmärrä jotai sanoja

FP: Mm siin tulee joskus sellane vähän, no ei se nyt masentava mut sellanen vähän niiku pettyny, sellane niiku miks mä en osaa **vaik niinku mun pitäis osata**.

Kielen ja etnisyyden yhteys tulee hyvin esiin jo siinä, että Fajsal käyttää puhuu jatkuvasti *iraninkielisistä* huolimatta siitä, että kielen virallinen nimi on farsi ja pyrin itse haastattelijana käyttämään kielen virallista nimeä. Fajsal kuvaa kokemuksiään farsinkielisessä – siis hänelle

iraninkielisessä – yhteisössä ilmaisten jonkinasteista ulkopuolisuutta käyttämällä iraninkielisistä *ne*-pronominia. Ajoittaiset aukot sanastossa osoittivat sen, ettei hän voinut lukea itseään täysivaltaiseksi iranilaisen yhteisön jäseneksi, koska iraninkielisen *pitäis osata* omaa kieltään. Sama normi tuli haastattelun alussa esille Fajsalin omassa määrittelyssä, jossa hän puhui äidinkielen opiskelustaan:

(29)

FP: mä käyn tota, iranilaist tota, kurssiakin, niinku kirjottamista ja lukemista ja kaikki nää äidinkieleen liittyvät asiat. ööm, se on, se on aika ää, outoa ja vaikeempaa ku suomen kieli **vaik sen ei pitäis olla**, et se ois niinku oikeestaan helpompi niinku, **luokittelussa** niinku kaikkiin muihin kieliin, mut se on silti mulle, paljo vaikeempaa, kosk mä oon tottunu suomalaiseseen kulttuuriin enemmän.

Tässä Fajsalin puheessa kuuluu hyvin yhteiskunnan yksikielisyysnormin ja hänen oman, normista poikkeavan kielitilanteensa välinen ristiriita. On toisaalta yleinen yksikielisessä ympäristössä jaettu käsitys äidinkielestä helpoimpana ja parhaiten osattuna kielenä, ja toisaalta hänen henkilökohtainen tilanteensa, jossa äidinkielen opiskelu tuntuukin oudolta ja vaikealta. Käsitukset eivät koskaan olekaan vain omiin kokemuksiimme perustuvia, vaan niissä kaikuvat ympäristön käsitukset ja etenkin niin sanotut autoritaariset äänet ja yleiset tavat puhua (Aro 2009).

Yksilön kokemus attritiosta voi olla sitä voimakkaampi, mitä staattisempi ja normatiivisempi hänen käsityksensä kielestä on (Mononen & Pöyhönen 2013: 96). Haastattelussa usein melko puristista kielikäsitystä ilmaissut Shareedo piti huonon kielitaidon merkkinä sitä, että käydessään Somaliassa ihmiset tunnistivat hänen asuvan jossain muualla.

(30)

HH: no mites sitte ku sä olit siellä somaliassa olitsä siis viime kesänä?

ST: Joo mä ((epäselvä kohta))

HH: No millasta se on sitte mennä sinne?

ST: Jotenki se oli tosi kivaa. Mut sit mä , **sillon mä tajusin oikeesti et mun somalin kieli on aika huono ku ihmiset tajus oikeesti että mä en oo niinku**

HH: Millasia kommentteja tuli?

ST: No, ihmiset heti sano et, mist sä tuut, mä on sillee et, miten nii, sä et tuu somaliasta sit et, mist mä tuun, ei, **sun somalin kielest huomaa et, tuutsä, tuutsä jostai muualta** joo mä tuun suomesta ai jaa sun kielest huomaa ja, kävelytyylist huomaa et ku suomes kävellään paljo nopeempaa ku somalias, siel kävellää tosi hitaasti.

Kieli paljastaa ihmisestä paljon, koska siihen jää jälkiä niistä tiloista, joiden läpi ihminen liikkuu (Blommaert 2010: 6). Suomen somalien kieli ei ole pysynyt staattisesti tismalleen samanlaisena kuin Somalian somalien kieli, vaan se saa vaikutteita Suomen kielestä. Shareedo vaikutti kuitenkin asettavan *puhtaan somalin* määritteeksi Somaliassa puhutun kielen, jolloin hänen oma alueellinen suomensomalinsa oli *huonoa* kieltä. Samankaltaisesta alueellisten murteiden stigmatisoinnista saivat viitteitä myös Mononen ja Pöyhönen (2013: 96–98) haastatellessaan inkerinsuomalaisia. Heidän haastateltavansa kertoivat välttelevänsä

suomen puhumista virheiden pelossa tai he saattoivat määrittellä äidinkielekseen ”inkerinsuomen”, jotta heidän kieltään ei arvioitaisi suomensuomalaisten kielinormien mukaan.

Jos yksilö ei osaa käyttää niin sanottua perintökieltään (*heritage language*, suom. Ullakonoja ym. 2012), se saatetaan nähdä oman kulttuurin menetyksenä ja jopa oman kansanryhmän pettämisenä (Liebkind 2010: 20). Valeria toteaa tämän lähes samoin sanoin:

(31)

VT: Venäjän kieli, mä en haluisi, unohta sitä koska se on, en tiä jokaisel venäläisel on, tommoste juttu joka, jos hän unohtaa, se on tosi .. **se on pet..tämistä**, omaa niinku, ei maahan mutta niinku kansaan, tai ne, kansan fiilikseen..

Tässä Valeria puhuu venäläisistä nimenomaan kielellisenä ryhmänä ja *kansana*, ei valtiona, ja osoittaa, että kieli on tuon ryhmän tärkein merkitsijä. Myös Suomessa asuvien venäläisten nuorten kieli-identiteettejä kyselytutkimuksella ja haastattelulla tutkineen Iskaniuksen (2006) tulosten mukaan kieli ja kulttuuriset kokemukset olivat tärkeimpiä venäläisiä yhdistäviä tekijöitä, eikä etnisyyttä tai kansallisuutta pidetty yhtä tärkeänä venäläisväestön heterogeenisyyden takia. Valerian puheessa tämä heterogeenisyys ei kuitenkaan kuulu, vaan hän puhuu venäläisistä maarojoista riippumatta yhtenäisenä kansana, jolla hän olettaa olevan yhtenäisen identiteetin puhuessaan *jokaisen venäläisen* yhteisestä ajatusmaailmasta.

Käsitys kielen ja etnisyyden rinnastamisesta kaikui Valerian puheessa myös silloin, kun hän puhui suomalaisuudesta. Hänelle suomalaisuus oli selkeästi suomenkielisyyttä, ja heikko kielitaito ja etenkin virheiden tekeminen oli selkeästi suomalaisuudesta erottava piirre.

(32)

VT: oikeestaa joku opettaja täs koulussa luulee et mä oon _suomalainen, se oli tollee et _miks

HH: hehhe, tuntuuko susta pahalta jos joku opettaja luulee nii

VT: Eei, ei pahalta oikeestaa se tuntui hyvä että ohou mai gaad mutta, se että **mulla on virheitä niinku sä ite kuulet**, ja, mite opettaja ei voinu huoma sitä.. joo.. tai **et mä oon joku suomen kiele ihminen joka ei osaa puhuu omaa kieltä ..**

Valeria oli siis vilpittömästi hämmästynyt, kun joku opettajista oli luullut hänen olevan suomalainen tai ei ainakaan ole tuonut esille hänen erottumistaan muista suomalaisista. Hänestä tuntui absurdilta ajatus, että joku voisi olla suomalainen osaamatta puhua suomea, mikä käy yhteen hänen homogeenisen venäläiskäsityksensä kanssa. Martinin (2002: 47) mukaan myös suomalaiset pitävät suomalaisuutta usein nimenomaan suomenkielisyytenä huolimatta siitä, että Suomessa on kautta aikojen ollut kielellisiä vähemmistöjä, jotka tuntevat itsensä täysin suomalaisiksi.

Karmendin puheessa näkyikin mielenkiintoisella tavalla monikulttuurisessa yhteisössä kasvaneen toisen polven maahanmuuttajan identiteetin moninaisuus ja tilanteinen vaihtelu. Hän identifioitui puheessaan toisinaan suomalaiseksi ja toisinaan kurdiksi, mutta vaikutti

tekevän selvän erottelun maahanmuuttajakavereidensa ja itsensä välillä. Puhuessaan *maahanmuuttajataustaisista* hän osoittaa kiinnostavasti ulkopuolisuutta ryhmästä puhumalla siitä kolmannessa persoonassa, vaikka olen kysymykselläni hakenut hänen omaa kokemustaan asiasta.

(33)

HH: Joo. Jees, no tota, tota tota, mites siellä, no palataan nyt vielä vaikka sinne iha päiväkotia, koulu, kun siellä oli näitä, niinkuss ihan suomenkielisiä ja sitte sulla oli ollu se kurdi niinku kotikielenä, niin tota, muistatko sä jotain semmosia niinku miten se näky et jotkut on niinku äidinkieleltään suomenkielisiä ja sitten niinku sulla kotikielenä on se kurdi

KP: mm, ai mite se niinku

HH: Että miten se näky siellä

KP: No ensinnäki ul- **ulkonäön perusteella** heti tietää, ettei oo, et on ihan, jostai muusta maasta kotoisin, ja niinku, jo sit se niinku se kielen oppimisen se uuden kielen oppiminen just niinku ku o-opitaan suomen kieltä, **joku maahanmuuttajataustanen ni, sen** on vähä vaikeempaa niinku oppia sitä kieltä koska **hän** puhuu kotona jotai om- omaa kieltä ni, se niinku näky sillee, et, et **jotkut niinku oppi vai- sit niinku vaikeemmin sitä kieltä**, suomen kieltä ja sitten, iha muutenki, se suomen kieli ei ollu ihan niinku niil muilla suome-suomalaisilla et sen sit

HH: Nii et heillä_kään se ei ollu vahva, (vai siis e-)

KP: (Ei ollu ei,) siis niinku (maahanmuuttaja-)

HH: (Siis et sulla) ei ollu yhtä vahva,

KP: Nii, joo, joo, sillai

HH: Niin ni, joo, ((naurua))

KP: Et sen niinku siit näky, näky sit iha suoraa

HH: No näkykö se vielä koulussa?

KP: Kyl oikeestaa, oikeestaa, kyl se näkyy vielki

HH: Millä eri tavoilla se näkyy?

KP: No siis, koulussa jos esimerkiksi ni.. niinku, esimerkiksi se huomaa **näist maahanmuuttajakavereist** ku mul o aika paljon täs koulus ni, ei oo ni, joillaki ei oo ni sujuvaa sitä, ehkä suullinen taito on aika sujuvaa mut sitte niinku, kirjallisella tai, jos täytyy, pitää kirjottaa jotakin ni, sen heti huomaa että, ei oo niin semmosta, kirjallisesti sujuvaa.. kieltä, nii, joo.

Karmend ottaa ikään kuin ulkopuolisen asiantuntijan aseman puhuessaan siitä, miten maahanmuuttajataustaisuus näkyi hänen päiväkodissaan. Asiantuntijuutta hän osoittaa esimerkiksi käyttämällä puhekielessä kohosteista asiallisuutta osoittavaa *hän*-pronominia, tilannetta yleistävää passiivimuotoa ja kieliasiantuntijan puheessa kuuluvia termejä *maahanmuuttajataustainen* (joka esiintyi muun muassa tutkimukseni esitteessä) ja *uuden kielen oppiminen*. Hänen puheessaan kaikuvat niin sanotut autoritatiiviset äänet, eli hänen sanansa heijastavat auktoriteettien eli opettajien, vanhempien tai muiden viranomaisten sanoja ja tapoja puhua (Aro 2009: 32). Karmendin puheessa kuuluu maahanmuuttajataustaisia ja heidän kielitilannettaan koskeva yleinen diskurssi – huoli suomen kielen kehityksestä ja oma kotona puhuttu kieli ikään kuin estämässä suomen kielen kehitystä. Hän tuo esille tyypilliset maahanmuuttajataustaisia oppijoita koskevat ongelmat kuten kirjoitetun kielen heikkoudet, mutta hän asemoi itsensä kielellisesti tuon ryhmän ulkopuolelle puhumalla *jostakusta maahanmuuttajataustaisesta* kolmannessa persoonassa.

Karmendin lausumaa voidaan pohtia Bahtinin äänen käsitteen avulla kiinnittäen huomiota siihen, kuka todella puhuu ja kenen sanoja, ja miten puhuja ajattelee vastapuolen reagoivan ja miten asemoi itsensä suhteessa kuulijaan (Aro 2009: 31). Maahanmuuttaja-taustaisten kielenoppimisesta puhuessaan Karmend ikään kuin vastaa minulle sen, mitä hän olettaa minun haluavan kuulla, mutta ei suostu itse menemään siihen kategoriaan, johon ehkä tiedostamattani yritän hänet työntää. Hänelle itselleen maahanmuuttajataustan tuoma kaksikielisyys ei ole ongelma vaan normaali osa arkea, kuten hän antaa ymmärtää jo aivan haastattelun alussa:

(34)

HH: Onko sulla jotai muistikuvia sieltä päiväkodista ku sää menit sinne ja yhtäkkiä kaikki puhuu suomee vaikka sä olit kotona puhunu sitä kurdia

KP: ei oikeestaa et, et se tuntu aika normaalilt, **et vaik on niinku tällane kaksikieline, mut se tuntu aik normaalilt et puhuu niinku kaks eri kieltä**, et ei mitenkää, ei mitenkää niinku, ollu mitenkää erikoist.

Haastattelukysymyksen muotoilu yrittää hakea jonkinlaista normaalista poikkeavaa kokemusta ja yllätyksellisyyttä (*yhtäkkiä kaikki puhuu suomee*), josta Karmend taas irtisanoutuu nimeämällä kaksikielisyytensä täysin tavalliseksi osaksi elämäänsä. Käyttäessään sanaa *vaikka* hän asemoi tilannettaan suhteessa vallitsevaan normiin eli yksikielisyyteen – vaikka-sivulauseella ilmaistaan usein päälauseen poikkeaminen odotuksenmukaisesta vaikka-sivulauseen sisältämän tiedon takia. Hän siis tiedostaa kaksikielisyyden kohosteisuuden verrattuna yksikielisyyteen, mutta kiistää sen tekevän omasta elämästään millään tavalla erikoista. Samalla hän ikään kuin haastaa myös minun asemani tutkijana – olen kertonut haluavani kuulla monikielisten nuorten kokemuksia, mutta hän osoittaa, ettei niissä kokemuksissa ole mitään sen ihmeellisempää kuin yksikielistenkään.

Vaikka Karmend puhuu kaksikielisyystään normaalina asiana, hän myös toi esille, ettei halunnut kielitaustansa näkyvän koulussa. Sen huomioon ottaminen olisi viestinyt *poikkeavuudesta*, jota hän ei halunnut kokea, koska tunsu itsensä suomalaiseksi:

(35)

HH: Tota, mitenkäs sitte niinku, nää sun eri kielet näkyy koulussa, muut kielet ku suomi? Ottaako opettajat niitä jotenki huomioon.

KP: En mä oikeestaa its- ite sitä huomannu että oisko ottanu huomioon ei oikeestaa mitenkää sillee **poikkeevasti**. Ei tuu nyt ainakaa mielee heti.

HH: Tietääkö opettajat niinku sun kielitaustasta tiedätkö sää?

KP: Varmaa äidinkiele opettaja, ainoastaa. Emmä sit usko, emmä muist opettajist usko et

HH: Sä et niinku ite tuo sitä esille

153 KP: En oikeestaa en

HH: Tuotko, tai, mm, onko se ihan sun tietoine valinta että sä et niinku halua tuoda sitä esille vai eikö oo vaan tullu mieleen

KP: No siis, ööhh, no, no oikeestaa se varmaa johtuu siitä et **mä koen itteni enemmän suomalaiseks, koska mä oon niinku asunu tääl koko ikäni ja, käyttäytyny niinku suomalainen käytöstavoilta ja, ja on niinku, ettei oikeestaa, halua tuoda sitä >esille et.**

Karmend arveli, että vain äidinkielen opettaja – eli tässä tilanteessa S2-opettaja – tietää hänen kielitaustastaan. Tässä hän on todennäköisesti oikeassa, sillä Sunin & Latomaan (2012: 78–79) mukaan opettajilla on liian vähän tietoa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielitaustoista, ja usein opiskelijoiden kielenopetuksen tarpeet sysätään vain S2-opettajan huoleksi. Opiskelijoiden kielitaustaa ei myöskään pidetä välttämättä resurssina, jos sitä edes huomioidaan, sillä opiskelijan kielitaitoa arvioidaan usein pelkän suomen kielen perusteella (Voipio-Huovinen & Martin 2012: 102–109). Tämä näyttää heijastuneen myös Karmendin ajatteluun, sillä hän ei kokenut muita kieliä koulussa arvokkaiksi resursseiksi vaan merkiksi *poikkeavuudesta*, ei-suomalaisuudesta, minkä takia hän kertoi välttävänsä oman kielitaustansa esilletuontia koulussa.

Karmend sanoi tuntevansa itsensä enemmän suomalaiseksi ja esitti suomalaisuuden perusteeksi sen, että hän on asunut Suomessa koko ikänsä ja että hän käyttäytyy kuin suomalainen. Keskustelumme edetessä esille tuli kuitenkin, että monikulttuurisessa kaveripiirissään ja etenkin kurdikavereidensa kanssa hän käyttäytyi kurdilaisen kulttuurin normien mukaan.

(36)

HH: Joo. No, millon sitte jotenki, tu- mite- millon se ((kielitausta)) _tulee esille, jotenki, vaikka sä et haluais

KP: No, varmaan niinku, ku on just noitte, kavereitten kaa varmaa tulee.

HH: Millasissa tilanteissa?

KP: No siis kaveri- kaveriporukassa, just yleensä jos, on niinku **paljo maahanmuuttajii**, ni just ku, **jotkut niinku puhuu omaa kieltää**, ja varmaa niinku sillo, sillo se tulee enite esille ja, ja niinku, jos välil niinku on ku kavereitten kaa ni, tulee varmaan ne semmoset, tai jos o **omanmaalasten kaa**, ni sit n- ne, niinku **om- oman maan niinku, semmoset, tavat käytöstavat tulee niinku siin väkisinki esille**. Et vähän niinku, semmonen ku on niinku, erilaisii tapoi niinku **meiän maas**, mitä suomes ei oikeestaa tehä ni, ja sit niinku se on vähän niinku, kunnioitettavaa et, tai semmone, hyvä tapa, niinku **oman maalasten** kaa käyttäytyy sen mukasesti. Niin ne väkisinki tulee sielt esii.

HH: Voitko kertoo jonku esimerkin jostai

KP: Noo esimerkiks, ää, mä yritän mieltii nyt ettei heti tu mielee.. esimerkiks just niinku, vanhempia, meiä niinku vanhempia ihmisiä, ei sais kutsua etunimellä, et pitää aina teititellä. Et se on niinku, se kuuluu siihen tapaa vaa, >joteki, et se on niinku epäkohteliasta jos. Esimerkiks just.

Vaikka Karmend oli hetkeä aiemmin todennut pitävänsä itseään suomalaisena ja suomenkielisenä, identifioitui hän tässä jaksossa vahvasti kurdiksi puhumalla *omasta maasta* ja *meiän maasta*. Karmendille siis kurdi-identiteetti ja suomalaisuus ovat rinnakkaisia ja osin limittäisiä – eivät joko – tai, vaan sekä – että. Yhteen ryhmään kuuluminen ei sulje toistaan pois, mutta kurdilaisuus ja suomalaisuus eivät ole hänelle kuitenkaan samanarvoisia kaikissa tilanteissa. Suomenkielisessä koulussa hän kertoi haluavansa tulla kohdelluksi suomenkielisenä ja siten tasa-arvoisena muihin valtakielen puhujiin nähden. Kaveripiirissään hänellä oli kuitenkin paljon kurdeja ja muita maahanmuuttajataustaisia, joiden keskuudessa erilaiset

kulttuuriset piirteet saivat näkyä ja ne olivat odotettujakin. Siellä Kurdistan oli *oma maa* ja kurdi *oma kieli* riippumatta siitä, kuinka paljon sitä todella käytettiin. Tällaisia hybridisiä identiteettejä kuvaavat myös Blackledge ja Creese (2010).

Huomionarvoista Karmendin etnisessä identiteetissä on myös se, että *omasta maasta* puhuessaan hän tarkoitti nimenomaan etnisen vähemmistöryhmän asuinalueeseen viittaavaa Kurdistania, vaikka maalla ei ole virallista valtiostatusta. Tämä tuli haastattelussa esiin myöhemmin:

(37)

HH: Joo. Mites tota, ootko sä käyny sitte tuolla niinku **Irakin alueella** tai siellä

KP: Oon oon, oon. Oon mä joku kolme kertaa ainaski.

--

HH: Tuntuuko se kuitenkin jotenki kotimaalta tai, sillee vai onko suomi selkeesti niinku

KP: No, kyl se sillee niinku, tai sanotaa vaikka näin että, suomi on kummin- **suomi on niinku kotimaa** ja sitte, **Kurdistan on isänmaa**. Heh, nii vois sanoo et .

HH: No miten sä erottelet nää kaks, kotimaa ja isänmaa, ((naurua))h?

KP: No siis niinku kotimaa on missä asuu ja isänmaa mistä sitte, tu- **mistä on kotoisi et, biologisesti**

Vaikka itse vältän määrittelemästä hänen kotimaataan ja puhun todellisiin valtiollisiin rajoihin väljästi viittaten *Irakin alueesta*, Karmend itse puhuu nimenomaan Kurdistanista. Hän määrittelee suhdettaan Kurdistanisiin ja samalla kurdilaisuuteenkin erottelemalla Suomeen *kotimaakseen* tämänhetkisen asuinpaikan perusteella, kun taas Kurdistanista hän käyttää sukujuuriin ja kansallistunteeseen liittyvää ilmausta *isänmaa*. Vahvaa periytyvyyteen liittyvää affektiivista suhdetta hän ilmaisee myös puhuessamme tulevaisuudesta ja mahdollisesta seuraavasta sukupolvesta:

(38)

KP: Joo no oikeestaa, joo, haluaisi et ne oppii kumminki, oman äidinkielsensä et, et kyl mä varmaa niittenki kaa ((puhuisin kurdia)). Mut sit varmaa suomee enemmänä.

Karmend siis puhuu kurdista myös tulevan sukupolven *omana äidinkielenä* huolimatta siitä, että hänen oma kurdin taitonsa ei riittäisi kasvattamaan lapsista kurdinkielisiä. Tässä hän osoittaa vahvasti periytyvyyteen viittaavaa käsitystä äidinkielestä (Rampton 1995).

5.3.2 Kieli ja kulttuuri – kulttuuri ja kieli

Karmendin maininta vanhempien ihmisten puhuttelusta (esimerkki 36) on hyvä esimerkki siitä, että monikulttuurisilla nuorilla on useampia kulttuurisia viitekehyksiä, joiden mukaan he valitsevat käyttäytymisensä tilanteen mukaisesti. Kuten tässä esimerkissä, nämä viitekehykset ulottuvat myös kielenkäyttöön. Kieltä onkin hyvin vaikeaa erottaa kulttuurista tai kulttuuria kielestä, sillä kulttuuria luodaan kielen avulla ja toisaalta kieli heijastaa kulttuuria ja muuttuu sen mukana (Sajavaara 1999: 74). Haastatteluissani kielestä ja

kulttuurista puhuttiin usein limittäin, päällekkäin ja toistensa sijassa; jos kysyin jotakin kielestä, vastaus saattoikin liittyä kulttuuriin. Tässä jaksossa käsittelen sitä, miten kielen ja kulttuurin välinen suhde näkyy haastateltavieni nuorten puheessa ja miten he ovat käsitelleet suomalaisen ja oman maansa kulttuurien välisiä eroja.

Jokaisella haastateltavalla suomen kieli ja suomalainen kulttuuri oli ollut osa päivittäistä elämää jo vuosia. Kaikkien elämässä oli kuitenkin vahvasti läsnä myös muita kulttuurisia viitekehyksiä, joista suomalaisen kulttuurin piirteet saattoivat erottua vahvastikin. Esimerkiksi Ellen kuvasi englannin ja suomen kielen merkitystä elämälleen ja totesi ettei voisi valita niiden kahden välillä (esimerkki 11). Hän esitti syyksi muun muassa kulttuurien erilaisuuden, koska hänen äitinsä sukulaisten kanssa odotukset käyttäytymisestä olivat hyvin erilaisia kuin Suomessa.

(39)

ET: Ku se kuitenkin niinku, se luonne on samanlainen ja se ihm- **mä oon niinku samanlainen ihminen jos mä puhun enkkuu, tai tai suomen kieltä**, mutta se vaan jotenkin, mä luulen et se kulttuuri vaikuttaa, ja sitte, **just se että miten niinku käyttäytyään, just** äidin sukulaisten kanssa ni, siel pitää olla tosi sellast elosaa ja sellasta niinku, et sul ois koko ajan niinku, yyberhyvä päivä, ja sit suomessa ku sä käyttäydyt ehkä sillä tavalla ni **sit ihmiset kattoo et, onks toi, juonu jotain tai jotain**, tai sillee et kylhä niinku, kyl se on tosi normaali olla tosi ilonen ja sillei mutta, sit aletaa vähä miettii et, mikä mussa o joku vika nytte ku, toi on nyt iha, ylipirteä et sit aletaa sanoo et ootsä nukkunu liian vähän tai jotai. Et sit al ((naurua)) nii.

Ellenillä siis eri kieliin liittyy myös kulttuurisia koodeja, joiden mukaan hänen on muokattava jonkin verran myös käyttäytymistään. Toisaalta hän ilmaisee kuitenkin olevansa *samanlainen ihminen*, eli ei koe persoonallisuutensa muuttuvan, vaikka käytös saattaakin vaihdella sen mukaan, mitä odotuksia puhekumppaneilla on. Ellen kokee molemmat puolet osaksi itseään eikä haluaisi *menettää* kumpaakaan osaa (esimerkki 11).

Somalialainen viestintäkulttuuri eroaa suomalaisesta melko paljon, ja Shareedo toikin esille kulttuurierojen vaikutuksen oman kaveripiiriinsä muodostumiseen. Hänen ystäväpiiriinsä koostui lähinnä somaleista tai muista maahanmuuttajataustaisista. Syynä siihen hän piti kulttuurisia eroja.

(40)

HH: Eli tota, onks sun ystävät niinku somalinkielisiä tääl koulussakin enimmäksee

ST: no oikeestaa ulkomaalaisii sekä että, on so- somalinkielisii paljo mut, tosi, tai sillai **harvoin suomalaisten kans mä oikeesti liikun tääl Suomes – tai ei k siis koulus**, mä puhun voi olla et mä puhun tunnilla, moikkaan ja jotai tämmöst, tunnen, mut en mä sit niinkää paljo juttele, en mä jaa mun asioit niitten kaa. Se o vaa sit jääny sillai, ku me ollaan tai sillai, ku **suomalaiset on vähä rauhallisempii ku me**

HH: ((naurua))

ST: ((naurua)) ni sit se jä sinne, sit nää jotku ymmärtää meluu meiän kaa ni sit, ne liikkuu sit meitä ympärillä

HH: hehhe okei. Nii et se on tavallaa semmonen kulttuurinen niinku, ero

ST: no periaattees joo .. joo.. kyl **me ollaa paljo äänekkäämpii ku suomalaiset**

Tässä Shareedo puhuu somaleista eräänlaisena sisäpiirinä, joiden *ympärillä* liikkuvat ne, jotka ymmärtävät heidän kulttuurisia tapojaan. Hän identifioi itsensä selvästi osaksi somalikulttuuria, johon kuuluvat tietyt piirteet, kuten äänekkyys. Tämä piirre erottuu räikeästi suomalaisesta vaiteliaisuutta arvostavasta kulttuurista, mikä oli vaikuttanut sosiaalisten suhteiden muodostumiseen niin, ettei läheisiä ystävyys-suhteita suomalaisten kanssa ollut syntynyt. Kuitenkaan puhuessaan haastattelussa minun kanssani Shareedo ei ollut lainkaan äänekäs – puhelias kyllä, mutta ei äänekäs. Ei voi siis missään nimessä sanoa, etteikö hän tuntisi niitä sosiaalisia sääntöjä, joita suomalaisten keskusteluun tavallisesti kuuluu. Suomalaisen kulttuurin piirteiden tunteminen ja niiden mukaan käyttäytyminen ei kuitenkaan tarkoita, että ne tuntuisivat omilta. Myöhemmin puhuessamme haastattelussa tulevaisuudesta Shareedo totesikin, ettei ajattele asuvansa välttämättä koko ikäänsä Suomessa. Shareedo pohdiskeli tulevaisuuden alavalintaansa orientoituen selvästi kansainväliseen elämään ja monikielisyteen.

(41)

ST: Ja sit mietin kans sellasta ammattii, joka sit ois mulle hyödyllinen sit tulevaisuudessa tai **emmä tiä, haluisinks mä oikeesti niinku, olla täällä viel kuuskyt vuotta, täällä suomes sillai, vai haluunks mä mennä takas somaliaan vai johonki muuhun**, ni sellanen ala joka sit hyödy, joka on hyödyllinen mulle, ja sit sinne minne mä meen. Mt emmä tiä. — Mä ainaki yritän viel säilyttää mun somalin kielen, niinku sillai et jos mä tuun jossai vaihees hankkimaan lapsia ni, kyl mä ainaki, haluaisin et ne osaa somalin kieltä vielä, kyl ne, tai sillee miten mä panostan ois et ne osais hyvää somaliaa ja suomee ja englantii ja jotai muut kieltä jos ne haluu. Mut ainaki somaliaa ja sit se, tai englanti on tosi tärkee ja sit se, **kolmas kieli vois olla se mis ne asuu, riippuu et mis mä asun sillo. ... mut, jos puhuu enemmän kieltä ni, sitä parempi se vaa sit loppujen lopuks on.**

Shareedo osoittaa puheessaan positiivista suhtautumista monikielisyteen painottamalla, että on sitä parempi mitä enemmän kieliä puhuu. Puheessa näkyy myös käsitys englannista missä tahansa hyödyllisenä kansainvälisenä lingua francana, koska sen tärkeys ei riipu asuinmaasta.

Shareedo ilmaisi jonkin verran myös haluaan erottautua joukosta ja valita oma tiensä itsenäisesti. Muun muassa uravalintaansa pohtiessaan hän suhteutti itseään muihin somalityttöihin ja totesi, ettei halunnut tehdä samanlaisia valintoja kuin kaikki muut.

(42)

ST: mä tykkään enemmänki niinku olla ihmisten kanssa tekemisissä, mä en pysty olee niinku, niinku, jossai toimistos yksin kaheksan tuntii, se ei onnistu, mä tuun hulluks, mä tykkään niinku kommunikoida ihmisten kanssa tapaa uusii ihmisii, mut sit se, niinku lääketiede tai sinne niinku, sinne päin tai siellä sit tarvii oikeest tosi paljo niinku opiskeluu monta vuotta ja, **muutenki kaikki somalityt pyrkii emmä emmä ikinä oo halunnu sairaanhoitajaks niinku sillee periaatteessa, mut ku kaikki haluu sinne nii, em, mä en oo tai mä oon sellane ihmine et jos kaikki haluu sinne ni mä en haluu enää sinne. Mä haluan tehdä jotai mitä ei yleensä somalitytöt tai sillee ei tee niin paljoo**, ni mä ehkä mietin tota sosiaalialaa vaik, no mun yks kaveri kerra opiskeli siel, ni se kyl suositteli. Mut emmä tiä.

Shareedon tulevaisuudensuunnitelmat ovat vielä muotoutumassa, mutta hän ilmaisee selvästi sen, ettei halua tehdä kuten *kaikki somalitytöt*. Samankaltaista itsenäisyyden ihannoitua näkyi

myös Oksasen (2010) tutkimuksessa nuorten somalinaisten sukupuolisista ja etnisistä identiteeteistä. Maahanmuuttotilanteessa yksilön täytyy rakentaa identiteettiään uudelleen suhteessa uuteen kieleen ja kulttuuriin, jolloin hän tulee molemmista kulttuurisista piirteistä myös tietoisemmaksi kuin yhdessä kulttuuriympäristössä kasvava. Tämä mahdollistaa toisaalta myös monipuolisemmat valinnat oman käytöksen suhteen. Esimerkiksi Fajsal osoittaa olleensa erittäin tietoinen suomalaisten ja iranilaisten kulttuurisista eroista ja kertoo tehneensä tietoisia valintoja sen suhteen, mitä kulttuurisia piirteitä hän omaksui. Jo haastattelun alussa, kun pyysin Fajsalia kertomaan omin sanoin kielielämäkertansa, hän otti oma-aloitteisesti esille suhteensa suomalaiseen ja iranilaiseen kulttuuriin:

(43)

nii ja sit tota, on asioit niinku kult- iranilaises, iranilaises kulttuurissa on asioita mist mä tykkään ja mist en tykkää ja sit suomessa sama juttu. Et niinku **mitä mä itse oon tehny**, on et **mä oon sekottanu** ne kahe- ja **ottanu** mis- asioita mist mä tykkään molemmista ja, (sitä mä yritän niinku)

HH: (voitko kertoa jotai) esimerkkejä et millasia (juttuja niinku)

FP: (Joo), äm, toi on aika vaikeeta sanoo siitä ei o mit... esimerkiksi, Iranissa ää, yhteiskunta on tärkeempi ku yksilö, ja, suomes se on toisin päin. nii jos niinku mietitään, nii, mä

tykkään sit tota, suom- suomen se yksilön tota, niinku, e niinku sen näkökulma paljon enemmän koska se on niinku, se ai- koska se niinku sehä yksilöhän tekee yhteiskunnan, niin miksei keskittyis yksilöön et se yhteiskunta ois samalla hyvä kun se, keskittyis siihen yhteiskuntaan. Ja sit tota, niin et toi on niinku esimerkki et niinku mä tykkään tältä puolelta mut sit toisaaltaan, se, äm, lämpö ois niinku muit ihmisii kohti mitä ei tunne, **iranilaisilla on paljon niinku helpompi puhuu ihmisten kanssa**, mä tykkään myös siitä puolest et ninku **mä otin senkin niinku siitä** et mä niinku puhun helposti ihmisten kanssa. Niin nii et tota, esimerkiks nää, **yhdistin nää kaks et** niinku, yksilöä pitää niinku katsoo siltaval mut sit toisaaltaan yhteiskunnalle pitää olla myös niinku avoinna

Tässä Fajsal osoittaa aktiivista toimintaa kuvaavilla transitiivisilla verbeillä *otin* ja *yhdistin*, että kulttuuri ei ole hänelle jotakin ylhäältä tulevaa, joka vaikuttaa häneen, vaan se on kuin noutopöytä, josta hän voi itse valita haluamansa makupalat (*toimijuudesta* ks. Aro 2009: 62). Fajsalin esimerkki kuvastaa hyvin monikulttuurisen identiteetin rakennusprosessin moniuloitteisuutta ja kerrostuneisuutta eli hybridisyyttä (Pavlenko & Blackledge 2004).

Käsitys kielen ja kulttuurin yhteydestä tuli vahvasti esiin myös Fajsalin puhuessa suomen kielen oppimisesta. Keskustelumme syntyi sattumalta myös kiinnostava identiteettineuvottelutilanne syntyperäisen ja maahanmuuttajan välillä.

(44)

HH: No mikä on niinku, kuvailepas vielä sun

suhdetta sitte _suomen kieleen ku sä äsken siihen farsin kieleen.

FP: Öm, miten tohon vastaa... no mä.. **ymmärsin suomen kielen aika nopeesti**, ihan alusta asti et, emm, niinku, **miten, puhutaan niinku toisen ihmisen kanssa** ja niinku miten niinku, em, **miten olla suomalainen** niin mä ymmärsin sitä aika niinku nopeesti.

HH: Miten ollaan suomalainen ((nauradus))

FP: Nii kertopas se mulle ((naurua)) ee tota, nii et tota.. nii ku **mä ymmärsin suomalaista kulttuuria**, niinku nopeesti et mä pystyin niinku, niinku ymmärtämään, et niinku miks jotkut asiat tehään näin ja miks ei tehä jotain niin. Et niinku, mul ei oo mitään ongelmia oikeestaan suomen kielen kanssa. No, niin.

Fajsal kertoi ymmärtäneensä suomen kielen nopeasti, millä hän tarkoittaa ilmeisesti nimenomaan suomalaisten tapaa puhua ja kommunikoida keskenään eli sosiaalisia sääntöjä. Hänen puheessaan kuuluu sosiokulttuurinen ja dialoginen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiessamme kieltä opimme reagoimaan kielellisesti yhteisön hyväksymällä tavalla (Lähteenmäki 2002: 195). Fajsal osoitti asiantuntijuuttaan suomalaisuudesta kertomalla *ymmärtäneensä, miten olla suomalainen*, mistä yllätyin itse ja kysyin tai pikemminkin ihmettelin, miten suomalainen ollaan. Tämän Fajsal tulkitsi kenties kyseenalaistukseksi, jolloin hän tavallaan veti sanansa takaisin ja antoi vallan suomalaisuuden määrittämiseen minulle, ”oikealle” suomalaiselle. Tämän jälkeen hän korjaa ymmärtäneensä suomalaista *kulttuuria*, joka on neutraalimpi käsite ja sisältää vähemmän affektiivisiä sävyjä kuin kansalliseen tai etniseen identiteettiin viittaava *suomalaisuus*. Keskustelussamme käytiin siis kiinnostavaa neuvottelua siitä, mitä ”suomalaisuudella” tarkoitetaan ja kenellä on valta määrittää tietyn etnisen identiteetin olemus.

5.4 Kielenoppijan identiteetti

5.4.1 Kielenoppiminen osallisuutena

Kaksi haastateltavistani, Fajsal ja Valeria, olivat muuttaneet Suomeen kouluikässä, jolloin he olivat oppineet suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin ensisijaisesti koulussa osana luokkahuone-vuorovaikutusta ja suomenkielistä opetusta. Molemmat olivat olleet aluksi lähes ainoita maahanmuuttajia luokkassaan – Valerian luokalla oli yläkoulussa hänen lisäkseen yksi venäläinen tyttö, jonka kanssa hän saattoi puhua venäjää ja joka auttoi häntä vähän suomen kielen opiskelussa. Fajsal oli ensimmäisen kouluvuoden valmistavalla luokalla, mutta kävi kuitenkin liikunnassa ja musiikinopetuksessa tulevan luokkansa kanssa. Hän kertoi saaneensa kavereita heti ensimmäisenä päivänä, ja vastaanottoa hän kuvailee erittäin lämpimäksi:

(45)

FP: Mä sain kavereit niinku ensimmäisen päivänä ku mä menin siihen luokkaan, mikä oli tosi hyvä juttu, koska mä olin ensimmäinen niinku ulkomaalainen niinku luokassa, kaikki oli kiinnostuneita et niinku, tota joo et minkälainen teidän niinku kulttuuri ja mitä, miten niinku, mitä kielt te puhutte ja, sano pari sanaa ja kaikkee tälläst

HH: No miltä se tuntu että he oli sillee kiinnostuneita sun kulttuurista?

FP: No, se tuntu sille et mä oon niinku tervetullu sinne et tota, se oli niinku, tuntu kotoisalta.

HH: No auttoko he sitte jotenkin siinä sun kielenoppimisessa ne kaverit?

FP: Ee kul- **joo oikeestaa mä opin suomen kieltä puhumalla kavereiden kanssa, et koulussa tietenkä oppii ne kieliasiat mut sit ulkona puhumine ja ymmärtäminen, sen mä opin sieltä.**

HH: Puhuitteko te heti suomea kavereiden kanssa?

FP: Joo. Kyllä alussa vähä englantia yritettiin ottaa mukaa mut suomee se meni loppu lopuks.

Fajsal kertoo oppineensa suomea ensisijaisesti puhumalla kavereittensa kanssa, eli hän

käsittää kielen hyvin vahvasti sosiaalisena välineenä, jota opitaan käyttämään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kielen oppiminen ei olekaan koskaan pelkkää sanojen ja kieliopin, *kieliasioiden*, opiskelua, vaan se on monimuotoinen prosessi, jossa kielen ohella omaksutaan myös kulttuurisia tapoja ja normeja, joiden avulla tullaan osaksi yhteisöä.

Valeria oli suomeen tullessaan sen verran vanhempi, että osasi jo sujuvasti englantia, joten hän käytti koulukavereittensa kanssa englantia (esimerkit 23 ja 24). Suomi oli hänelle yläkoulussa pelkkä koulunkäynnin kieli, mutta alkaessaan puhua lukiossa suomea uusien ystäviensä kanssa Valeria otti yhden askeleen kohti tasavertaista osallisuutta suomenkielissä yhteisöissä. Hän oli kuitenkin edelleen hyvin tietoinen siitä, ettei ole suomenkielinen yhtä tasavertaisesti kuin muut. Virheet olivat hänen mukaansa selkein natiivipuhujista erottava piirre, jonka hän tiesi minunkin havaitsevan: *mä teen virheitä niinku sä ite kuulet*. Ne näkyivät myös kaveripiirissä, mutta toisaalta kaverit olivat hänelle tärkeä tuki kielenoppimisessa.

(46)

HH: millon susta tuntuu siltä että sä oot tavallaa, jos sä oot vaikka sun kavereiden kanssa, jotka on suomenkielisiä niin tun- miten se tulee se ero että sun äidinkieli on venäjä että näkyykö se siellä jotenkin

VT: No totta kai joskus mulla tulee vähän tommosii no, paari, oliks se viikko sitte ku mä sanoin, mä halusin sanoo ve- toi suomen, kansa, mut mä sanoin suomen kansio

HH: ((naurua))

VT: vähän tommosia tulee, (että ne,)

HH: (nii et ne menee)

VT: et ne kuulos- kuulosta vähän samalta tai, no me oli laskettemas toi ___rintees ja mä kysyi, mun piti kysyä, mihin, toi, kellon asti on toi, _rinteet, auki, mä kysyin mihin asti on rinnat auki

HH: ((naurua))

VT: Joo ((naurua)) se oli vähä tommone, krhmmm

HH: nii semmosia vähä noloja eheh

VT: Joo tosi noloja tai joskus mä en va tiedä mite mä sanon se suomeksi, ja mun kaverit ei tiä venäjää sit mä yritän sanoo se englanniksi, mutta silti mä en tiedä mitä mä sanon ja sit on vaan khhk,

HH: No miten sun kaverit siihen suhtautuu sitten

VT: No, ne nauraa, hmmm, no mutta **se on tommone hyvä nauru**,

HH: nii semmone hyväntahtonen että ei oo ilkeätä

VT: Joo. Jaa, **ne autto mua ne korjaa mun virheitä ne sanoo sanan joka mä en tiedä**, ja, mä vois in va, mm, toistaa se pari kertaa, ne vaa sano joo, näin, **se on aika hyvä että kun kaverit auttaa eikä vaa ilkeästi nauraa**

Kavereiden keskuudessa siis Valerian kielenoppimisen prosessi oli edelleen jatkuvasti läsnä, mutta se ei silti horjuttanut hänen asemaansa ystäväpiirissä. Syntyperäisten ja ei-syntyperäisten puhujien välisten keskustelujen sisältämiä korjaussekvenssejä tutkinut Lilja (2010) käsittelee väitöskirjassaan myös kiusoittelu- ja huumorimielessä tapahtuneita korjausjaksoja. Niissä huomio kiinnittyi kielivirheeseen huolimatta siitä, että ilmaus ei aiheuttanut ymmärtämisongelmaa. Hän totesi niitä tapahtuneen lähinnä vaihto-oppilasparheiden keskusteluissa, joissa puhujia oli useampia, he olivat keskenään läheisiä ja vuorovaikutus oli

arkista eikä institutionaalista (Lilja 2010: 236–237). Samanlaisia tilanteita olivat Valerian kuvaamat kielelliset lipsahdukset, joille hänen kaverinsa nauroivat *hyvää naurua*, josta Valerian ei tarvinnut loukkaantua. Hän toi kuitenkin esille, että koulussa ja luokkahuoneessa tilanne oli eri etenkin silloin, jos opettaja meni nauruun mukaan, sillä kielikömmähdykset saattoivat vaikuttaa Valerian asemaan opiskelijana.

(47)

ja sit mul oli koulussa pari päivää sitte insidentti ku, ohh
 mä sanoin, ilman äätä joku sana olikse, näkökulma mä sanoin, nakokylmä, ja, opettaja
 koko luokka nauroi **mä ymmärrän toi luokka, koska ne ovat niinku, pieniä, voi
 sanoa, mut opettaja, se on niinku auktoriteetti**, ja hän nauraa, se on tommone, mmmh
 ((vihainen äänne)). Mut, mä joskus odotan että se opettaja puhuu jotai englanniksi tai jotai
 sanoo ni sit mä voisin nauraa takaisi

Lilja (2010: 236) toteaa, että luokkahuonekeskustelussa oppilaan ja opettajan roolit rajoittavat mahdollisuuksia kiusoitteeluun ja huumoriin. Myös Valeria tuo esille roolierot, sillä virheiden merkitseminen nauramalla saa Valerian mielestä aivan eri merkityksen, kun siihen osallistuu myös auktoriteettiasemassa oleva opettaja. Vuorovaikutustilanne luokassa on myös hyvin erilainen kuin kavereiden välisessä arkisessa keskustelussa, sillä koululuokassa Valeria on todennäköisesti yrittänyt osoittaa osaamistaan ja älykkyyttään jakamalla ajatuksiaan käsiteltävästä aiheesta. Kun viestin välitys häiriintyy kielivirheen takia ja koko luokka nauraa, on yritys epäonnistunut ja puhuja joutuu naurunalaiseksi, vaikka oli yrittänyt luoda aivan päinvastaisen vaikutelman. Toisen kielen puhujan on vaikeaa antaa itsestään juuri sellaista kuvaa kuin itse haluaisi, mikä aiheuttaa eron puhujan henkilökohtaisen ja toisten antaman identiteetin välille ja voi tuntua kielenoppijasta hyvinkin raskaalta (Martin 2002: 44–45).

5.3.3 Toisen kielen ja äidinkielen problematiikkaa – S2-opiskelijan identiteetti

Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan suomi toisena kielenä -oppimäärää suorittavat ne, joiden suomen kielen taito ei ole kaikilla osa-alueilla äidinkielen tasolla (OPH 2003: 36). Äidinkielen määritelmä on kuitenkin ongelmallinen, sillä monet S2-opiskelijat pitävät suomea yhtenä äidinkielenään, koska osaavat sitä parhaiten, käyttävät sitä eniten ja identifioituvat siihen vahvasti (Lehtonen 2013). Äidinkielyys tasomääritelmänä sisältää myös oletuksen, että äidinkielen osaisi kieltä täydellisesti, vaikka todellisuudessa kielitaito on aina jokseenkin epätäydellistä ja myös syntyperäisten puhujien kielitaidon tasoissa on paljon eroja. Tutkijat ovatkin kritisoineet koulujen epäselviä ryhmäjakoja ja ehdottaneet äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen nimenmuutosta, sillä se ei vastaa koulujen sosiaalista todellisuutta (Huhtanen 2013). Huhtanen (2013) haastattelussa muun muassa Heini Lehtonen toteaa, että myös äidinkielen oppimäärässä pitäisi olla sijansa epätäydellisyydelle ja

monikielisille identiteeteille.

Haastattelemieni nuorten näkemyksissä suomi toisena kielenä -oppimäärä vaikuttikin olevan lähinnä helpotettua äikkää. Esimerkiksi Ellen, jolle suomen kieli oli toinen äidinkieli jo aivan perinteisimmänkin määrittelyn mukaan, oli valinnut S2-oppimäärän, koska oli pelännyt äidinkielen oppimäärän käyvän lukivaikkeen takia lukiossa liian haastavaksi. Hän kiittelikin S2-opetuksessa sitä, että osaamista ei otettu siellä itsestänselvyytenä, vaan samoja asioita kerrattiin ja harjoiteltiin uudelleen ja uudelleen.

(48)

ET: Että äskakkosessa se hyvä puoli on se että, siellä pystyy niinku, niitä asioita joit on opetellu jo monta vuotta, ni niitä asioita opetellaa vieläki, et ne niinku, niit ei todeta että no sä osaat tän jo, mitä järkee et **sun pitäis osata tää** että, sä et oo vaa tehny läksyt sitte sillen ku, että sä et osaa niitä..

Ellen koki S2-tunneilla helpottavaksi sen, ettei häneen kohdistettu yhtä kovia vaatimuksia kuin muilla tunneilla. Kun kysyin hänen mielipidettään oppiaineen nimestä, hän totesi sen olevan hyvä, mutta hän ei itse koe sitä omakseen.

(49)

HH: No miten sitte tää, niinku suomi toisena kielenä opiskelijan, onks se sun mielestä hyvä määritelmä?

ET: On, on se **sellasille jotka**, on niinku halukkaita, tai siis, se sana suomi toisena kielenä ni, **sehän on sillee että jos äidinkieli on joku toinen kieli, ni sehän on sitte, suomi on niinku sit se toinen**, siitä, mutta niinku, onhan se, nii.. onhan se ihan, emmä oikei osaa sanoo että, onks se huono vai ei, **mä en ite tunne että suomi ois mun toinen kieli.**

Suomi toisena kielenä -oppimäärän nimen arvioiminen sai Ellenin laajemminkin pohtimaan omaa kieli-identiteettiään ja äidinkieleen liittyvää terminologiaa (esimerkki 12). Tässä hän esittää toisen kielen opiskelijan määritelmän yksiselitteisesti sen mukaan, että äidinkieli olisi joku muu kieli. Hän joutuu kuitenkin heti toteamaan, että toisena kielenä -opiskelijan määritelmä ei päde häneen, koska suomi ei ole hänelle toinen kieli, vaan aivan yhtä ensimmäinen kuin englantikin.

Muut haastateltavani voisi määritellä perinteisellä tavalla toisen kielen puhujiksi, mutta kaikille paitsi Valerialle suomi oli tasavertaisesti tai dominoivastikin äidinkielen rinnalla oleva kieli, jota käytettiin selvästi eniten ja jota osattiin puhua vähintään yhtä hyvin kuin omaa äidinkieltä ja kirjoittaa yleensä huomattavasti paremmin. Lähes kaikki olivat myös opiskelleet yläkoulussa suomea äidinkielen ryhmässä siitä huolimatta, että heidät arvioitiin S2-oppimäärän mukaan – Valeria ja Ellen kokonaan, Shareedo ja Fajsal osittain, Karmendista en saanut täyttä varmuutta. Yleisesti nuorten kokemukset äidinkielen ryhmässä olemisesta olivat positiivisia ja jopa voimauttavia. Jopa Valeria, joka tuli suoraan Venäjältä suomenkielisel-
selle yläasteelle, kertoi viihtyneensä äidinkielen ryhmässä ja osanneensa joitakin asioita jopa

paremmin kuin suomenkieliset.

(50)

VT: mä on tosi onnellinen että mulla yläasteel ei ollu niinku toi äskakkosta opetusta, niinku eri ryhmä, **mä oli muiden suomalaisien kans samas niinku äikäs mut mulla vähän nosti mun numeroo koska niinku äskakkonen**, mutta
 HH: (Niin niin) Nii et sul oli tavallaa niinku se äskaks, ni et sä sait todistukseen se äskaks numeron
 VT: Joo, joo. Mutta mä olin kaikkien kaa eli mulla oli sama äikkä, ja se oli mahtavaa, ja **mä olin, edes joskus parempi ku suomalaiset äikäs**, ja, se oli, ei kukaa uskonu, se oli ljes!
 HH: Millä tavalla se niinku, miten sä olit parempi?
 VT: ää toi, oli kielenopin opiskelu, ja se oli toi, ajan muodot. Ja mä muistin niitä paremmin, kuin suomalaiset

Valeria oli siis ollut yläkoulussa muiden kanssa samassa opetuksessa myös äidinkielessä, mutta opetusta oli eriytetty niin, että hänen suomen kielen tasonsa oli huomioitu ja arvostelu tehtiin S2-kriteerien mukaisesti. Äidinkielen (eli suomen kielen) tunneilla hän oli saanut jopa onnistumisen elämyksiä kielitietoudestaan, koska oli osannut suomen kielioppia paremmin kuin suomalaiset opiskelijat. Muun muassa Lehtonen nostaa Huhtasen (2013) haastattelussa esille maahanmuuttaja-opiskelijoiden monipuolisen tietouden eri kielistä ja toivoo, että näitä hyödynnettäisiin äidinkielen opetuksessa enemmän. Monikieliset opiskelijat jäsentävät kieltä monen eri kielen kautta, jolloin he tulevat paljon yksikielisiä tietoisemmiksi eri kielten piirteistä ja voivat auttaa heitäkin näkemään oman kieltänsä eri näkökulmista ja osana muita maailman kieliä. Esimerkiksi Fajsal asemoi suomen kielen suhteessa muihin kieliin, kun kysyin hänen mielipidettään suomen kielestä:

(51)

HH: (No), pidätkö sä suomen kielestä?
 FP: Oikeestaan joo. Se on tota muutenkin kuulemma kolmanneks vaikein kieli maailmas ni
 HH: ((nauraa))
 FP: voihan aina sillä leijua jossain sillee ((nauraa))

Tässä kohdassa haastattelua Fajsal puhuu suhteestaan suomen kieleen ja osoittaa monikielistä tietoisuutta mainitsemalla, että suomi on hänen käsityksensä mukaan maailman kolmanneksi vaikein kieli. Tässä hän asemoi itseään suhteessa ei-suomenkielisiin todetessaan, että hän voi *leijua jossain* eli kokea ylpeyttä siitä, että osaa suomea, vaikka se on kansainvälisestä näkökulmasta vaikea kieli. Tässä lausumassa hän ei osoita identifioituvansa suomenkieliseksi tai tuntevansa sitoutuneisuutta siihen (vrt. Rampton 1995), mutta pitää selvästi asiantuntijuuttaan suomen kielessä positiivisena asiana ja jopa ylpeilyn aiheena.

Fajsalilla oli Valerian kanssa samankaltaisia kokemuksia suomen kielen opiskelusta äidinkielen ryhmässä yläkoulussa, sillä hän opiskeli äidinkieltä muiden kanssa samassa ryhmässä, mutta hänet arvioitiin S2-oppimäärän mukaisesti ja hän sai *tukiopetusta* S2-ryhmästä. Muun luokan kanssa samassa ryhmässä opiskeleminen toi hänelle osaamisen

tunteen ja vaikutti positiivisesti hänen kielelliseen itsetuntoonsa.

(52)

HH: Millon susta tuntuu että nyt sä niinku osaat hyvin.

FP: Hmm... mm ehkä sillon, ku mä olin tota yläasteella just. Et ku mä, **oikeestaan se on mulle** voitto _jo et mä pysyn tota niiden kans samas tahdissa ku mä oon niinku tunnilla, esim äidinkielessä. **Yläasteel mul oli just sellanen niinku olo et niinku et mä oon tarpeeks hyvä et mä oon täällä nyt, niiden tahdissa** eli mä oon tekemäs _jotain oikein. Niin siit tuli jo sellanen fiilis et tota, et mä oon niinku **mukana koko jutussa**.

Fajsal puhuu *niistä* tehden siten eroa itsensä ja suomalaisten välille, mutta *niiden* kanssa samassa äidinkielen ryhmässä sai hänet tuntemaan itsensä joukkoon kuuluvaksi ja *tarpeeksi hyväksi*. Tilanne kuitenkin muuttui lukiossa. Fajsal olisi halunnut ottaa lukiossa äidinkielen oppimäärän, mutta hänet *laitettiin suoraan S2-ryhmään*.

(53)

FP: sit ku mä tulin lukioon **mä halusin itse mennä niinku äidinkieleen en s-kakkoseen mut sit ne oli silleen et ei ku mee s-kakkos jostain syystä mä en ymmärrä vieläkään** ((naurahdus)) et tota mm niinku mun niinku, yläasteella mä olin niinku yhtä hyvä kun ne muutkin. Et niinku mä sain joskus vielä parempiakinumeroita mut, niinku äidinkielestä mut sit ne oli sii et ei ku tässä, pitää mennä s- kakkoseen ((naurahdus))

HH: ((naurahdus)) niin _kuka sano?

FP: Öö tota, niin ne laitto mut suoraan. Eli niinku (niil kurss)

HH: (Siis täällä) koululla vai?

FP: Joo, koulu e- niinku kurssivalinnoissa ne oli silleen et ota s-kakkonen.

Fajsal ohjattiin valitsemaan S2-oppimäärä lukiossa ilman tarkempia perusteita. Hän kuvaa tilannetta ylhäältä päin tulleen päätöksenä, jota hän ei ymmärtänyt kunnolla vieläkään. Hän puhuu *niistä* eli hänen asioistaan päättäneistä tahoista määrittelemättä sen tarkemmin, keitä hän tarkoittaa. *Ne* ovat olleet auktoriteetteja jossain hänen yläpuolellaan ja *laittaneet* hänet tiettyyn oppimäärään kysymättä hänen mielipidettään ja kertomatta tarkemmin päätöksen perusteita. Tämä herätti hänessä kysymyksiä ja hämmennystä, mutta loppujen lopuksi hän tiedosti sen olevan vaikeustason kannalta itselleen sopiva ryhmä.

(54)

HH: No mites sitte se että sut laitettiin sinne äskaks-opetukseen täällä niin tuntuuko se sitte jotenki

FP: Se tuntuu vaikeustasolta voitolt koska siellä se paljon helpompaa nyt kirjottaa sitä, mut.. nii.. tota.. e, ei tota, ei mul o mitään valitettavaa äskakkosest oo se on niinku yhtä haastava omalla tavallaa ja tota, se on hyvä tota ilmapiiri siellä ni, miks ei.

HH: Mm. Että et oo niinku pettyny, ta- olitko sä aluks jotenki pettyny siihen

FP: En pettyny, **hämmentyny**. (Mä vähä mietin et tota)

HH: (Hämmentyny.. Nii ku sä et tienny että miks) ((naurua))

FP: **Nii sillee niinku mä en tienny miks oonks mä tarp- enkö oo tarpeeks hyvä vai luuleks et mä en oo tarpeeks hyvä** vai mut niin no.. se on helpompi ni mä kait tykkään siitä.

Vaikka S2-oppimäärän pitäisi olla nykyään tasa-arvoinen ja yhtä arvostettu oppimäärä suomi äidinkielenä -oppimäärään verrattuna, voi Fajsalin puheesta huomata, että ryhmäjaolla on kuitenkin suuri merkitys nuoren itsetunnon ja identiteetin kannalta. Myös Lehtonen (2013) havaitsi tutkimuksessaan, että monet nuoret eivät olleet täysin tietoisia oppimäärien eroista tai

siitä, miksi itse opiskelivat suomea toisena kielenä. Vastuu oppimäärän päättämisestä on opettajalla, mutta lukiossa opiskelijalla voisi kuvitella olevan jo paremmat lähtökohdat itse arvioida oman kielitaitonsa tasoa ja vähintään osallistua keskusteluun oppimäärän valinnasta. Haastattelun perusteella ainakin Fajsal on kokenut, että hänet oli laitettu S2-oppimäärään suoraan yläkoulun oppimäärän perusteella ilman, että hänen kanssaan sen enempää keskusteltiin asiasta. Hän kertoi kuitenkin huomanneensa, että *kaikki* S2-ryhmäläiset olivat kokeneet saman ja totesi sen olevan myös yhteishenkeä luova seikka:

(55)

HH: Joo. Nii mites sitte lukiossa toi kun sä oot nyt siinä s2-ryhmässä nii, miltä susta ensinnäki tuntuu olla s2-ryhmässä ((naurua))

FP: No se on, oikeestaan **se on aika hauskaa. Koska siellä on niinku kavereita ja kaikki on nii energisiä siellä nii se on hauska olla siellä.** Ja se on sellasta et niinku, siihen pitää me luetaan siihen, mut sit toisaalta me tiedetään ne kaikki asiat et **meil kaikil on käyny se sama juttu et ollaan käyty äidinkieltä yläasteel mut sit täällä s-kakkosta.** Sit kaikki on silleen niinku, me tehään meidän omalla rytmillä se koko juttu ((naurua)) loppujen lopuks

HH: No onko, onks siitä sun mielestä ollu niinku ihan hyötyä että sä jouduit sinne, jouduit tai menit ((naurua)) sut laitettiin sinne s-kakkoseen vai ootko ollu sitä mieltä että haluaisit olla, äikässä

FP: Joo tällä hetkellä joo mä en haluu olla äikässä mitä kaikkee mä oon kuullu sielt et pitää lukee monta kirjaa ja ee mä en pystyis siihe, ja on ihan hauskaa olla nyt niinku s-kakkostunneilla et ei mul oo mitää valitettavaa oikeestaa

Vaikka S2-ryhmään päätyminen on aluksi herättänyt Fajsalissa hämmennystä ja epäilystä omista taidoistaan, oli hän haastatteluhetkellä kuitenkin erittäin tyytyväinen ryhmään ja kehui erityisesti ryhmän hyvää henkeä. Hän myös tiedosti oman kielitaitonsa rajat ja totesi, ettei olisi pystynyt opiskelemaan suomea äidinkielisten ryhmässä, koska se olisi vaatinut niin paljon kirjojen lukemista. Toista mieltä oli Karmend, jolle S2-tunnit tuntuivat liian helpoilta ja S2-opiskelijan identiteetti epämiellyttävältä. Fajsalin tavoin hänkin osoittaa epävarmuutta siitä miksi päätyi S2-ryhmään:

(56)

HH: Niin tota, minkä takia sä oot äskaks-opetuksessa?

KP: Öö no siis, mul mä oon niinku yläasteelt saakka opiskellu äskakkosta et, **se o varmaa just siit, et se o vaa jääny,** et en mä, mä oon niin kaua opiskellu sitä et ei se, ei oo **varmaa** ja se on nii, jotenki, se o jotenki ollu mulle niinku.. **varmaa just niinku helpompaa jotenki.** Opiskella just niinku vähä helpotetumpaa. Nii joskus, et kavero o just sanonu et sillei et o mitää väliä et opiskeleeko ä- äidin- sitä äidinkieltä, niinku äidinkielenä tai sitte äskaks-kielenä ja sitte o vaa jatkanu sitä opiskelemist, niinku. **Ja sitte yläasteellaki opettajat** kehotti että lukiossa kannattaa sitä jatkaa. Sitä äskakkose, äskakkose opiskelua

Karmend oli siis opiskellut ainakin koko yläkouluaikinsa S2-oppimäärän mukaan, jolloin saman oppimäärän jatkaminen oli ollut luontevaa lukiossa. Hän kuitenkin osoittaa puheessaan epävarmuutta muun muassa *varmaan* ja *jotenki* -sanoilla. Hän mainitsee päätöksenteon tukena yläasteen opettajat ja *jonkun kaverinsa*, joka oli todennut, ettei oppimäärillä ole mitään väliä. Hänen mukaansa S2-oppimäärä oli kuitenkin tuntunut tähän mennessä liiankin helpolta

ja että hän olisi mielestään voinut valita myös äidinkielen oppimäärän.

(57)

HH: No miltä, millasia kokemuksia sul on näistä äskaks tunneista ja niinku äskaks opetuksesta yleensä?

KP: No, no siis, tää o ollu aik niinku, niinku jo- välillä tuntuu siltä että vois opiskella sitä, **ä-äidinkielen niinku ykköskielenä**, että, ku on nii helppoo tuo toi äskakkone jotenki se on vähä semmost, se on niinku mun mielest tosi helppoo, ettei oo mitenkää semmone haastavaa et, et siel on nii just tommosii, perus niinku perusasioita et

Karmendin puheessa näkyy myös kiinnostavasti *äidinkieli*-termin problemaattisuus, sillä hän haluaisi opiskella suomea äidinkielenä, mutta korjaa sitten määritelmän *ykköskieleksi*, koska suomi ei ole hänen äidinkielenä, jos äidinkieli määritellään periytyvyyden eli vanhempien kielen mukaan. Hänellä ei ikään kuin ole lupaa puhua suomen kielestä äidinkielenään siitä huolimatta, että hän osaa suomea parhaiten ja haluaa identifioitua suomalaisiksi ja suomenkieliseksi ainakin suomalaisten keskuudessa (esimerkki 35).

Karmendin tapauksessa olisikin hyödyllistä käyttää Ramptonin (1995) ehdottamaa jakoa asiantuntijuuteen, sitoutuneisuuteen ja periytyvyyteen. Vaikka suomi ei ole Karmendille niin sanottu peritty kieli, tuntee hän selvästi sitoutuneisuutta, affiliaatiota suomen kieleen ja kulttuuriin. Asiantuntijuudesta katsottuna hän kokee myös olevansa täysivaltainen suomenkielinen, minkä takia suomi toisena kielenä -opiskelijan status tuntuu hänestä harhaanjohtavalta, koska suomi on hänelle *ykköskieli* eli kieli, jota hän osaa parhaiten. Hän kertoo, että suomenkielisten kavereittensa kanssa hän ei mielellään kerro opiskelevansa S2-oppimäärää.

(58)

HH: Mites sitte ku, ku sä oot äskaks opiskelija ni, miltä susta tuntuu jotenki se että sul on tää _äskaks opiskelija etkä niinku, et sä et o siinä äikässä

KP: Joo kyl se välillä, välillä vähä tuntuu silt että, et niinku ei osais niinku yhtää puhuu, tai siis **niinku olis suomen kieli aika, heikko**, ja sit jos niinku jotkut, suomalaiset kaverit kysyy että, ootsä äskakkos-opiskelija tai niinku äikän ni, sit **oon joskus huijannu jopa et, ettei tuu niinku semmosta ettei, ettei osaa ni, et, et kavereille ei tulis semmone fiilis niinku et, en osais puhuu suomen kieltä niinku sillee, vahvimma- vahvim- vahvalla tasolla** et, joo.

Karmend kertoo joskus jopa valehtelevansa suomalaisille kavereilleen, jos nämä kysyvät hänen oppimäärästään, koska ei tahdo saada huonon kielitaidon leimaa otsaansa. Hänen kokemuksensa mukaan S2-opiskelijuus tekee hänestä suomalaisten kavereiden joukossa ulkomaalaisen, vaikka hän itse kokee olevansa suomalainen. Se siis luo eron itse koetun ja muiden antaman identiteetin välille (esim. Iskanius 2006: 42).

Opiskelijoiden puheen perusteella suomi toisena kielenä -oppiaine näyttäisi siis yhä kantavan ainakin jollain tasolla mukanaan toiseuden ja siten huonommuuden ajatusta. Tämä näkyi vahvasti myös Shareedon puheessa, koska hänelle suomi toisena kielenä -opiskelijuus näytti viittaavan nimenomaan hänen heikkouksiinsa suomen kielessä.

(59)

HH: Nii, sä oot kuitenkin äskaks opetuksessa ni, miten sun mielestä tää suomi toisena kielenä opiskelija sua kuvaa?

ST: No, oisko.. no ehkä .. no, mä oon enemmänki, mä puhun parempaa suomee ku mä oikeesti kirjotan. Mä en tiä **mulla on vaan nii huono tää kirjottamine**, ja sit mä, mä en niinku osaa niinku, mä en ikin mieli aluks tai mä en niinku jäsentele sitä asiaa mitä mul on päässä et mä vaa alan kirjottaa ja sitte, vaikka asia joka tulee sit myöhemmi mieleen vaik se, vaikka se kuuluis sinne eka kappaleeseen ni voi olla et mä kirjota perään, jotai, ei pitäs tehdä noin, mä tiedän ni, sit mua nyt vähä huolestuttaa tää ku mulla o ylppärit ens niinku syksyl, >äskakkosen kirjoitukset, tai oikeestaa mä opeta mua kesäl kirjottaa<

Shareedon käsitys suomi toisena kielenä -oppijasta huonompana ei ole yllättävä, kun sitä verrataan viimeaikaisiin tutkimustuloksiin. Muun muassa Martin ja Voipio-Huovinen (2012) totesivat haastatellessaan suomalaisia eri oppiaineiden opettajia, että monien opettajien käsitys maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielitaidosta keskittyi nimenomaan suomen kielen puutteisiin eikä heidän monikielisyyttään nähty voimavarana, jos sitä huomioitiin lainkaan. Myös Shareedon puheessa kaikuu käsitys, jonka mukaan hänen somalin-kielisyytensä olisi merkki nimenomaan huonosta suomen kielestä, ei useamman kielen osaamisesta.

(60)

Tota, miten opettajat sitten suhtautu **siihen et sun äidinkieli on somali**

ST: No mä en o- tai sillai, mitä mä yleensä sain kuulla on se et ihmiset kysyy, kuin kauan sä oot asunu suomes, sit mä oon et joo no mont vuotta, mitä, **vitsi sä puhut tosi hyvää suomee, et et sä ollenkaa vaikuta**, ja sit jotkut kaverit jotka sit, tai sillai, on sillee aa sä puhut parempaa suomee ku toi henkilö, vaikka se asuu kauemmin tai se on syntyny täällä tai, et mä saan sellasii kuulla mut, opettajilta... kyl ne joskus kysyy et **kui kauan sä oot asunu suomessa** ja kyl ne joskus vähä kyseli mult .. mm.. **emmä oo ainakaa saanu sellast kuvaa et, mul ois hyvä tai huono suomen kieli tai sellast niinku, et mä oisin parem- tai niinku sillee et mun ois pitäny puhuu parempaa tai huonompaa suomen kielt ku mä oo asunu tai sillai, sen verra mitä mä oon asunu**. Emmä tiä, ollenkaa. Mä e vaa, emmä tiä, mä en ehkä vaa kiinnitä niin paljo huomiota tai sillee asioihi niin paljo huomiota emmä muista et pal- tai sillai, emmä tiä.

Tässä haastattelupätkässä Shareedo ohittaa kysymykseni asettelun ”että sun äidinkieli on somali” ja vastaa oikeastaan kysymykseen ”että äidinkielesi ei ole suomi”. Hän kertoo saaneensa positiivista huomiota suomalaisilta, koska puhuu hyvää suomea *eikä yhtään vaikuta* vieraskieliseltä. Myös opettajien kommentteja muistellessaan Shareedo alkaa ensisijaisesti muistella, mitä opettajat ovat sanoneet hänen suomen kielen taidostaan. Martinin ja Voipio-Huovisen (2012) tutkimuksesta kävikin ilmi, että opettajien tiedot opiskelijoiden kielitilanteista ovat hyvin vajavaiset jopa luokanvalvojilla, joilla periaatteessa pitäisi olla läheisin suhde oppilaan kanssa. Opiskelijan suomen kielen taito on ainoa, mikä koulussa selvästi näkyy, eikä muuhun kielitaitoon välttämättä koeta tarpeelliseksi kiinnittää huomiota. Haastattelemieni opiskelijoiden puheessa kuuluvat samanlaiset käsitykset, joten voidaan olettaa, että opettajien käsitykset heijastuvat opiskelijoiden käsityksiin itsestään kielenkäyttäjinä.

6 TULOKSET JA POHDINTA

6.1 Tutkimustulokset

Tässä pro gradu -tutkimuksessa olen tarkastellut monikielisten lukiolaisnuorten kielellisiä elämäkertoja ja kielellisiä identiteettejä suhteessa etnisyyteen, kulttuuriin ja koulun tarjoamaan S2-oppiskelijan identiteettiin. Aineistoni koostui viiden S2-oppimäärää lukiossa opiskelevan nuoren kerronnallisesta haastattelusta, jossa huomio kiinnittyi eri kielten rooleihin ja merkityksiin nuoren elämässä. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski nuorten kielielämäkertoja eli niitä kielellisiä ympäristöjä, joissa nuoret olivat olleet elämänsä varrella, sekä eri tilanteissa tehtyjä kielivalintoja ja niiden syitä. Toinen tutkimuskysymys keskittyi identiteetin eri ulottuvuuksiin eli kielen ja etnisen tai kulttuurisen identiteetin yhteyksiin sekä S2-oppijan identiteettiin. Tavoitteeni oli myös selvittää, mitkä seikat vaikuttavat siihen, tuntee ko yksilö kuuluvansa tiettyyn kieliyhteisöön täysivaltaisena jäsenenä vai ei. Analysoin aineistoa dialogisen käsitysanalyysin (Aro 2009) keinoin kiinnittäen huomiota muun muassa nuorten ilmaisemiin subjektiasemiin, toimijuuteen sekä puheessa kuuluviin autoritatiivisiin ääniin.

Vaikka tutkimuksessani oli vain viisi informanttia, heidän toisistaan huomattavasti eroavat kielielämäkertansa ja kielenopetuksen tarpeensa toivat hyvin esille S2-oppiskelijoiden keskuudessa vallitsevan heterogeenisyyden. Kaikilla informanteillani oli eri kansallisuus ja ensikieli, josta puhuin työssäni *omana äidinkielenä* mukailten siten sekä nuorten itse usein käyttämää määritelmää että opetushallituksen käyttämää termiä maahanmuuttajien äidinkielistä (OPH 2004). Kaikki maahanmuuton sukupolvet olivat työssäni edustettuina: Suomessa syntynyt toisen polven maahanmuuttaja Karmend, ennen kouluikää muuttanut Shareedo, alakouluiässä muuttanut Fajsal ja yläkoulun aikana muuttanut Valeria (ikävaihe-jaottelu ks. Rumbaut 2007), ja heidän lisäksi simultaanisesti kaksikielinen Ellen, jolle suomi oli isänkieli.

Tutkimukseni valottaa laaja-alaisesti informanttien elämänsä ja eri kielten merkityksiä eri aikoina. Informanttien kielelliset elämäkerrat ovat olleet hyvin erilaisia keskenään, mutta kaikkien elämässä on ollut läsnä useampia eri kieliä joko toisen kielen tai vieraan kielen muodossa. Informantit ovat liikkuneet läpi erilaisten kielellisten tilojen, joista on jäänyt toisille enemmän ja toisille vähemmän merkityksellisiä kielellisiä muistijälkiä (ks. Blommaert 2010). Jotkut informanteistani olivat asuneet syntymämaansa lisäksi toisessakin vieraassa maassa, jossa he olivat oppineet toisen maan kieltä, mutta Suomeen muuton myötä

kieli oli jäänyt pois käytöstä ja siksi unohtunut tai vähintään rappeutunut. Kaikki haastateltavani olivat kotonaan puhuneet aina vanhempiensa äidinkieltä (tai -kieliä), mutta muissa ympäristöissä kielivalinnat vaihtelivat tilanteittain. Nuoret eivät tavallisesti osanneet selittää kielivalintojensa syitä, vaan kuvasivat tietyn kielen tulevan *automaattisesti* tietyssä tilanteessa. Etenkin simultaanisesti kaksikieliselle Ellenille vaikutti olevan tärkeää, että yhden henkilön kanssa puhuttiin aina samaa kieltä, ja kielen vaihtaminen aiheutti usein hämmennystä. Monietnisisissä yhteisöissä liikkuville Karmendille, Fajsalille ja Shareedolle sen sijaan koodinvaihto eli eri kielellisten ainesten sekoittelu oli ilmeisesti arkipäivää, vaikka kielimuotoon saatettiin suhtautua negatiivisesti arvottaen. Karmend mainitsi käyttävänsä kavereittensa kanssa jonkin verran myös kavereittensa äidinkieliä somalia, venäjää ja kosovoa *inside-läppänä* eli vahvistaakseen monietnisen yhteisön välistä yhteenkuuluvuutta (ks. Lehtonen 2009).

Suomi dominoi päivittäisessä elämässä melko vahvasti kaikilla haastateltavillani ja oma tai toinen äidinkieli jäi Suomessa usein vähemmälle käytölle. Etenkin luku- ja kirjoitustaidon osalta suomen kieli oli huomattavasti vahvempi ainakin Karmendilla, Shareedolla ja Fajsalilla, jotka eivät olleet käyneet koulua äidinkielellään lainkaan. Kaikki kolme olivat osallistuneet jossain vaiheessa oman äidinkiелensä opetukseen, mutta vanhempien asenteilla vaikutti olevan vaikutusta siihen, kuinka tärkeinä nuoret pitivät oman kiелensä osaamista. Karmendin vanhemmat eivät pitäneet kurdin opiskelua tärkeänä vaan halusivat enemmän tukea Karmendin suomen opiskelua, joten kurdin kielen taito oli jäänyt Karmendilla heikoksi ja kiinnostus sen oppimiseen oli herännyt vasta lukioikäisenä, kun hän oli huomannut kielitaidon puutteiden haittaavan kommunikointia sukulaisten kanssa. Fajsalin ja Shareedon vanhemmat taas olivat aktiivisesti tukeneet äidinkielen kehitystä ja kannustaneet sen opiskeluun, joten nuoret pitivät äidinkielen osaamista itselleen tärkeänä ja aikoivat aktiivisesti pitää sitä yllä. Ellen määritteli molempien vanhempiensa äidinkielet itselleen tärkeiksi sillä perusteella, että vanhemmat olivat hänelle tärkeitä. Vanhempien antama malli esimerkiksi kirjallisuuden lukemisesta oli kuitenkin vaikuttanut siihen, että hän valitsi mieluummin luettavakseen englanninkielistä kirjallisuutta.

Oman äidinkielen ylläpitämisen tärkeys yhdistyi nuorilla vahvasti etniseen identiteettiin ja maassaoloaikaan. Fajsal, Shareedo ja Valeria identifioituivat vahvemmin omaan etniseen ryhmäänsä, kun taas Karmend tunsi itsensä vahvemmin suomalaiseksi, koska oli syntynyt Suomessa. Hän kuitenkin määritteli etnisen ryhmänsä alueeseen viittaavan epävirallisen Kurdistanin *isänmaakseen* periytyvyyden perusteella, vaikka Suomi oli hänelle *kotimaa* asumisen perusteella. Periytyvyys ja juuret olivat nuorille selkeä merkki tietystä

etnisestä identiteetistä siitä huolimatta, että nuoret saattoivat ilmaista ulkopuolisuutta puhuessaan oman äidinkiелensä puhujista yhtenä ryhmänä. Tämä näyttäisi viittaavan siihen, että kielitaitoa ja etnistä identiteettiä ei voi suoraviivaisesti yhdistää toisiinsa. Henkilö voi identifioitua etniseen ryhmään huolimatta siitä, ettei välttämättä tunne kuuluvansa kieliyhteisöön täysivaltaisena puhujana kielitaidon puutteiden tai esimerkiksi vieraan korostuksen takia (ks. myös Straszer 2010). Etenkin Karmendin puheessa oli kuultavissa jonkin verran tilanteista vaihtelua siinä, mihin ryhmään hän milloinkin ilmaisi kuuluvansa, mikä viittaa maahanmuuttajataustaisten nuorten hybridisiin identiteetteihin (Blackledge & Creese 2010). Nuoret ilmaisivat myös olevansa erittäin tietoisia erilaisista kulttuurisista viitekehyksistä, ja he mukauttivat käyttäytymistään tilanteen mukaan.

Analysoin myös haastateltavieni kokemuksia suomen kielen opiskelusta ja etenkin Fajsalin ja Valerian oppimisprosessista, koska he olivat muuttaneet Suomeen ja oppineet suomen kielen kouluiässä. Nuoret eivät osanneet kuvata henkilökohtaista oppimistaan jälkeenpäin kovinkaan tarkasti, mutta sosiaaliset suhteet osoittautuivat tärkeäksi osaksi oppimisprosessia. Fajsal kertoi käyttäneensä alusta alkaen kavereittensa kanssa suomea ja koki suomen kielen oppimisen tapahtuneen varsinaisesti kavereitten kanssa puhuessa. Hän myös ilmaisi vahvasti sosiokulttuurista kielikäsitystä puhumalla kielenoppimisen yhteydessä kulttuurin oppimisesta – hänelle kielen ymmärtäminen oli samalla myös kulttuurin ymmärtämistä. Valeria taas oli aluksi käyttänyt kavereittensa kanssa englantia, mutta vaihdettuaan koulua hän alkoi käyttää uusien kavereittensa kanssa suomea. Kielen vaihtaminen samojen kavereiden kanssa oli osoittautunut Valerian mukaan mahdottomaksi, koska kaverit olivat niin tottuneet puhumaan hänen kanssaan englantia ja kokivat sen itselleen helpommaksi. Tämä kertoo siitä, että kielen valintaan liittyvät paljon myös totutut identiteetit ja roolit, jotka kielen vaihtaminen muuttaa etenkin silloin, kun toisella on syntyperäisen puhujan asema ja toinen taas on kielenoppija. Epätasainen rooliasetelma näyttäisi rasittavan paitsi kielenoppijaa, myös syntyperäistä puhujaa (vrt. Martin 2002).

Ainakin Fajsal, Shareedo ja Valeria olivat yläkoulussa opiskelleet suomea äidinkielen ryhmässä, vaikka heidät oli arvioitu S2-oppimäärän mukaan. Etenkin Fajsal ja Valeria pitivät käytäntöä erittäin hyvänä ja kertoivat pärjänneensä kielioppiasioissa joskus paremminkin kuin syntyperäiset suomenpuhujat. Tämä antoi heille voimaantumisen ja pärjäämisen tunteen ja kohotti siten heidän itsetuntoaan. Näyttäisi siis siltä, että nuorille on tärkeää saada kokea yhteenkuuluvuutta ja tasavertaisuutta syntyperäisten suomenkielisten kanssa huolimatta siitä, että oma suomen kielen taito saattaisi joillakin osa-alueilla olla muita heikompi.

Ympäröivän yhteisön yksikieliset ideologiat kuuluivat nuorten puheessa monella

tavalla. Etenkin koulumaailmassa nuorten monikielisyys vaikutti jäävän pimentoon ja kielitausta tuli esiin lähinnä suomen kielen puutteiden kautta. Elleniä lukuunottamatta nuoret eivät pitäneet omaa äidinkieltään hyödyllisenä resurssina Suomessa, vaan sen osaamisen tärkeys yhdistettiin lähinnä omaan etniseen identiteettiin ja sukujuuriin. Englanti taas kuului kaikkien nuorten kielelliseen repertoaariin ja sen osaamista pidettiin tärkeänä, koska siitä oli hyötyä kaikkialla. Englanti oli osa nuorten arkipäivää populaarikulttuurin kautta mutta myös lingua francana vieraskielisten kavereiden kanssa sekä yhtenä koodinvaihtokielenä, jota käytettiin muun muassa vitseissä, ja Fajsal nimesi sen jopa tunnekielekseen. Eri kielillä oli siis nuorille erilaisia merkityksiä ja käyttötarkoituksia, eivätkä ne välttämättä edellyttäneet kieliryhmään kuulumisen tunnetta (ks. Rampton 1995).

Äidinkielen ja toisen kielen käsitteet osoittautuivat haastateltavieni näkökulmasta problemaattisiksi. Suomi ei välttämättä tuntunut heille toiselta kieleltä, koska monet osasivat sitä ainakin joillain kielitaidon osa-alueilla äidinkieltään paremmin. Silti Elleniä lukuunottamatta kukaan nuorista ei nimennyt Suomea suoraan äidinkielekseen, vaan esimerkiksi Karmend käytti sanaa *ykköskieli* viitaten sillä parhaiten osaamaansa kieleen. Pääosin nuoret viittasivat äidinkieli-sanalla aina omien vanhempiensa kieleen ja osoittivat sen liittyvän etenkin periytyvyyteen, mutta oman kielitilanteensa takia he joutuivat asemoimaan itseään poikkeavasti suhteessa perinteiseen käsitykseen äidinkielestä kielenä, jota yksilö osaa parhaiten. Suomi toisena kielenä -oppimäärä taas vaikutti viittaavan opiskelijoiden puheessa selvästi enemmän suomen kielen taidon heikkouksiin kuin kaksi- tai monikielisyys. Esimerkiksi Karmend sanoi välttelevänsä oppimääränsä kertomista suomalaisten kavereitensa kanssa, koska ei halunnut suomalaisten kavereittensa luulevan, ettei suomi olisi hänelle vahvin kieli. Tämä osoittaa, että nuorten näkökulmasta oppimäärän valinnalla on paljon vaikutusta siihen, miten nuoret tuntevat kielessä asiantuntijuutta ja omistajuutta.

Vaikka opetussuunnitelman mukaan S2-oppimäärän tehtävä on tukea oppilaan kaksi- tai monikielisen identiteetin kehitystä yhteistyössä oman äidinkielen opetuksen kanssa (OPH 2004, 2003), ei tämä yhteistyö tullut esiin ainakaan omien informanttieni puheessa. Tutkimustulokseni antavat viitteitä siitä, että S2-oppimäärässä olisi kiinnitettävä enemmän huomiota oppijan identiteetin kehittymiseen ja tukemiseen. Oppimäärän valinnoissa on pohdittava kokonaisvaltaisesti nuoren tilannetta, ja ainakin lukiovaiheessa opiskelijalla tulisi olla oikeus osallistua hänen oppimäärästään käytävään keskusteluun ja pohtia oppimäärän valintaa yhdessä opettajien ja vanhempien kanssa. Aineistoni herättää myös pohtimaan etnisen ja kielellisen identiteetin häilyviä rajoja ja niitä ääneen lausumattomia sääntöjä siitä, kuka saa pitää mitäkin kieltä äidinkielenään. Haastattelemieni nuorten käsityksissä *äidinkieli*

näyttäisi viittaavan vahvasti vanhemmilta perittyyn kieleen (tai kieliin), mutta tiettyyn kieliyhteisöön kuulumisen punnitaan uudelleen ja uudelleen erilaisissa tilanteissa sen mukaan, riittääkö asiantuntijuus kielessä samaan kuin muilla ryhmän jäsenillä.

6.2 Tutkimusprosessin arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni alkuvaiheessa minulla oli vasta orastava käsitys siitä, mitä konkreettisesti tulisin tutkimaan. Alustavat tutkimuskysymykseni olivat todella laaja-alaisia, ja niiden täsmentyminen on jatkunut koko tutkimusprosessin ajan aivan viime metreille saakka. Tämä on tavallista aineistopohjaiselle laadulliselle tutkimukselle, mutta se teki tutkimusprosessista melko työlää ja ajoittain jopa kaoottisen tuntuisen. Etenkin aineistonkeruuvaiheessa tarkempi fokusoiminen tiettyihin kapea-alaisempiin kysymyksiin olisi auttanut suuntaamaan haastattelun painopistettä, jolloin analyysikohteiden rajaaminen olisi ollut helpompaa ja niin sanottua turhaa haastattelu-aineistoa olisi kertynyt vähemmän. Toisaalta tällöin en olisi päässyt muodostamaan yhtä kattavaa kokonaiskuvaa haastattelemieni nuorten kielellisistä elämäkerroista ja heidän elämänsä tärkeistä kysymyksistä. Koko aineistoa on mahdotonta asettaa suurennuslasin alle tämän kokoisessa tutkimuksessa, mutta toivon, että esittelemäni 60 aineistoesimerkkiä antavat lukijalle edes jonkinlaisen mielikuvan haastattelemieni nuorten ainutlaatuisista kokemusmaailmoista, joita ei voi puristaa tilastojen tai määritelmien tiukkoihin muotteihin.

Valitsin tutkimusmetodikseni kerronnallisen haastattelumenetelmän, koska halusin antaa paljon sijaa opiskelijoiden omille kokemuksille ja kertomuksille. Laaja-alaisen ”kerro kielellinen elämäkertasi” -kysymyksen lisäksi olin valmistellut jonkin verran suuntaa antavia kysymyksiä ja teemoja, joista haluaisin kaikkien opiskelijoiden kanssa keskustella. Koska informanttini olivat niin erilaisia keskenään, etenin haastatteluissa haastateltavan ehdoilla keskittyen niihin teemoihin, joita tämä itse toi esille ja jotka tuntuivat hänen tapauksessaan relevanteilta. Tämä teki haastattelu-aineistosta osittain sattumanvaraista, jolloin haastatteluita oli vaikeaa vertailla keskenään ja yhteisten teemojen löytäminen oli haastavaa, mutta toisaalta se teki haastatteluvuorovaikutuksesta luontevaa ja keskustelunomaista ja loi tilanteeseen rennon ja luottamuksellisen ilmapiirin. Haastattelutilanne vaikutti olevan kaikille osallistujille miellyttävä ja yhdelle haastateltavalle jopa terapeutin kokemus, mikä ilmeni muun muassa spontaanina halauksena haastattelutilanteen jälkeen.

Vaikka olin haastattelutilanteessa tutkijan roolissa, pyrin pitämään vuorovaikutuksen mahdollisimman tasavertaisena ja vältin korostamasta omaa asiantuntijuuttani. Siitä

huolimatta yksi yllättävä haaste tutkimuksessani oli se, että nuoret saattoivat ymmärtää esittämäni kysymyksen eri tavalla kuin olin sen itse tarkoittanut, jolloin saatoin saada vastauksen eri kysymykseen kuin minkä alun perin esitin tai luulin esittäväni. Tämä kertoo bahtinilaisittain kielen moniäänisyydestä, sillä rakennamme merkityksiä omiin kokemuksiimme ja ideologisiin taustoihimme perustuen, jolloin näennäisesti samaa tarkoittavat sanat tarkoittavat eri asiaa eri ihmisille (Lähtenmäki 2002: 182). Vaikka pyrin haastatellessani välttämään monimutkaisten tieteellisten käsitteiden kuten *identiteetti* käyttöä, on jo pelkästään *kieli* käsitteenä loppujen lopuksi erittäin abstrakti ja monitulkintainen. Nuorten kielikäsitteiden syvällisempi analysointi olisikin lisännyt tutkimuksen reliabiliteettia, mutta jouduin ajan ja tilan puutteen takia jättämään sen tässä tutkimuksessa melko pieneen osaan.

Toinen periaatteellinen haaste tutkimuksessani oli se, että tutkijana minun oli vaikeaa kohdata nuoret neutraalisti laittamatta heitä valmiiksi tiettyihin kategorioihin esimerkiksi etnisyyden tai äidinkielen perusteella. Vaikka tutkijan tulisi välttää tekemästä johdattelevia kysymyksiä, en pystynyt täysin välttämään subjektiivisuuttani ja saatoin toisinaan huomaamattani itse ohjata opiskelijoita dikotomisiin tai yksikielisiin arvottuneisiin vastauksiin. Muun muassa työssäni tutkimuskohteenakin esiintyvä ”äidinkieli”-käsitteen problematiikka oli läsnä sekä haastattelussa että kirjoitusprosessissani, koska milloin sillä tarkoitettiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, milloin taas haastateltavan omaa äidinkieltä sikäli, kuin sen saattoi yksiselitteisesti nimetä; toisaalta esittäessäni kritiikkiä äidinkieli-käsitteestä kritisoin samalla myös omia kategorisointejani, joita jouduin tekemään työssäni jo selkeyden ja tiiviyyden vuoksi. Äidinkieli-käsitteessä on omat ongelmansa, mutta voidaan myös perustellusti kysyä, millä se voitaisiin korvata ja mitä sillä saavutettaisiin. Ramptonin (1995) jaottelu asiantuntijuuteen, sitoutuneisuuteen ja periytyvyyteen tarjoaa hyvän työkalun tieteelliselle analyysille, mutta arkikielessä tulemme kuitenkin todennäköisesti aina puhumaan äidinkielestä, koska meidän on tehtävä eroja eri kielten välille. Samoin voimme toki kriittisesti tarkastella esimerkiksi suomalaisuuden tai suomenkielisyyden käsitettä, mutta törmäämme silti aina tilanteisiin, joissa näitä erontekoja on tehtävä; osa X:n määritelmää on aina auttamatta 'eri kuin Y'.

Informanttieni keskinäinen erilaisuus oli tutkimukselleni samalla sekä haaste että mahdollisuus. Erinäisten järjestely- ja aikataulusyiden takia en saanut kaikista haastateltavistani ennakkotietoja, minkä takia nuorten toisistaan räikeästi poikkeavat taustat tulivat itsellenikin yllätyksenä haastattelutilanteessa. Tämä aiheutti jonkin verran aiemmin kuvaamaani sattumanvaraisuutta tutkimusaineistoon, minkä takia haastatteluaineistosta oli analyysivaiheessa vaikeaa löytää selkeitä yhtäläisyyksiä ja toistuvuuksia, joita tieteellisissä

tutkimuksissa tavallisesti haetaan. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin tavoitteena keskittyä kuvaamaan ilmiötä syvällisesti monesta eri näkökulmasta, mihin aineistoni tarjoaa hyvät lähtökohdat. Koska *S2-opiskelija*-määritelmän alle mahtuu valtava kirjo erilaisia ja eritaustaisia opiskelijoita, olisi harhaanjohtavaa esittää näin monisyisestä ilmiöstä yksiselitteisiä kyllä tai ei -vastauksia. Vaikka haastatteluiden toteutuksessa olisi varmasti ollut parantamisen varaa, sain mielestäni näiden viiden nuoren avulla ja tällä haastattelumetodilla kerätyksi erittäin kiinnostavan tutkimusaineiston, joka valottaa laajasti monia monikielisten yksilöiden kokemusmaailmaan liittyviä ilmiöitä.

Työni on kuitenkin vasta keskustelunavaus, ja se herättää monia jatkotutkimusaiheita. Tästäkin aineistosta olisin mielelläni tarkastellut muitakin haastatteluissa esiin tulleita aiheita kuten esimerkiksi nuorten koulukäsityksiä, joissa kaikuivat vahvasti arvosanakeskeisyys sekä tiukat oppiainerajat. Työni herättää kysymyksiä myös maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden monikielisyyden huomioimisesta ja koulun yleisestä asennoitumisesta monikielisiin oppilaisiin. Tästä aihepiiristä olisi tarpeellista tehdä myös etnografista luokkahuonetutkimusta, jonka avulla päästäisiin pureutumaan tarkemmin niihin tapoihin, joilla monikielisyyttä suomalaisessa koulussa kohdataan tai jätetään kohtaamatta.

Tutkimukseni tarjoaa tietoa myös Suomessa erittäin vähän tutkitusta kielen attritiosta. Tutkimusaineistoni perusteella vähäinkin ensikielen attritio voi herättää paljon tunteita ja se on selvästi kytköksissä yksilön identiteettiin ja yhteisöön kuulumattomuuden tunteisiin. Ilmiön yleisyys jo näinkin pienessä aineistossa antaa viitteitä siitä, että attrition kokemus on suhteellisen yleinen maahanmuuttajataustaisilla nuorilla, joten siitä olisi tärkeää saada lisää tutkimustietoa. Oman äidinkielen opetusjärjestelyihin ja ylläpitoon olisi muutenkin hyvä kiinnittää Suomessa enemmän huomiota kokonaisvaltaisesti niin, että yhteistyö todella toimisi S2-opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen välillä. S2-opetuksen tutkimuskentän vakiinnuttua Suomessa olisi jo hyvä kääntää katsetta enemmän kolikon kääntöpuoleen ja tutkia empiirisesti maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen käytänteitä ja tavoitteiden toteutumista. Ensimmäinen askel opetuksen kehittämiseen olisi kuitenkin oman äidinkielen opetuksen sisällyttäminen opetussuunnitelmaan täysimääräisenä oppiaineena. Nähtäväksi jää, sisältääkö vuoden 2016 opetussuunnitelma tämän uudistuksen.

LÄHTEET

- Alanen, Riikka 2002: Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Aro, Mari 2003: Lasten käsityksiä englannin kielestä : käsitykset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003*, s. 278–294. Jyväskylä : Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- _____. 2009. Speakers and doers. Polyphony and agency in children’s beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- _____. 2013: Kielen oppijasta kielen osaajaksi. – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Raunionmaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit*, s. 11–28. , AFinLAn vuosikirja 2013, Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Auer, Peter & Li Wei (toim.) 2007, *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, New York, Morton de Gruyter.
- Bailey, Benjamin 2007: Multilingual forms of talk and identity work. – Peter Auer & Li Wei (toim.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, s. 341–370. Berlin, New York, Morton de Gruyter.
- Balogh, Andrea 2013: *Suomalainen metallimusiikki oppimismotivaation luojana suomen kielen oppimisessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Baquedano-López Patricia – Kattan Shlomy, 2007: 69. Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. – Peter Auer & Li Wei (toim.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, s. 69–99. Berlin, New York, Morton de Gruyter.
- Berry, John W. 1997. Immigration, acculturation and adaptation. – *Applied Psychology: An international review* 46 (1) s. 5–68.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela 2010: *Multilingualism. A critical perspective*. New York: Continuum.
- Blommaert, Jan 2010: *Sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.
- Caruana, & Lasagabaster, David 2011: Using a holistic approach to explore language attitudes in two multilingual contexts: The bask country and Malta. – Varcasia, Cecilia (toim.), *Becoming multilingual: Language learning and language policy between attitudes and identities*, s. 36–94. New York: Peter Lang
- Chin, Ng Bee – Wigglesworth, Gillian 2007: *Bilingualism – An advanced resource book*. Routledge applied linguistics. London: Routledge.
- Cummins, Jim 2000. Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Fina, Anna 2003: *Identity in narrative : a study of immigrant discourse*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Dewaele, Jean-Marc 2007: Becoming bi- or multilingual later in life. – Peter Auer & Li Wei (toim.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, s. 101–131. Berlin, New York: Morton de Gruyter.
- Dufva, Hannele & Aro, Mari & Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011a: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *AfinLA-e*, 3. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia. s. 22–34.

- _____. 2011b: Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples*, 5 (1), 109–124.
- Dufva, Hannele & Laihiala-Kankainen, Sirkka & Pietikäinen, Sari (toim.) 2002: *Moniääninen Suomi – Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Hannele & Nikula, Tarja 2010: *Mitä kieli on?* Kieli, koulutus ja yhteiskunta, syyskuu 2010.
- Dufva, Hannele 1995. Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä ja sen oppimisesta. – P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. AFinLA Yearbook 1995. Jyväskylä: The Finnish Association of Applied Linguistics. 53, 25-43.
- Erkkilä, Raija 2006: Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. – Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus – Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*, s. 195 – 226. Vantaa, Dialogia.
- Franceschini, Rita 2009: The genesis and development of research in multilingualism. –Aronin, Larissa & Hufeisen Britta (toim.) *Exploration of Multilingualism : Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, s. 27–61. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- Fogle, Lyn Wright 2012: *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Birstol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Giles, H. & Coupland, N. 1991. *Language: contexts and consequences*. Buckingham: Open University Press.
- Granqvist, Kimmo & Rainò, Päivi (toim.) 2013: *Rapautuva kieli*. Helsinki: SKS
- Grossjean, Francois 1995: A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals. – Lesley Milroy & Pieter Muysken: *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, s. 259–275. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gyekye, Marjaana – Rouhio, Mirkka 2005: *Työkalupakki: Välineitä päiväkodin suomi toisena kielenä-opetukseen*. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Haapanen, Hanna 2011: *Maahanmuuttajalasten kielenvaihto ja kielenmenetys hoitajien havainnoimana*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos.
- Hall, Stuart 2002: *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino
- Hansegård, Nils Erik 1968: *Kaksikielisiä vai puolikielisiä*. Vaasa: SKS.
- Heller, Monica (toim.) 1988: *Code-switching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Morton de Gruyton
- _____. 1996: Legitimate language in a multilingual school. – *Linguistics and education* 8, 139–157.
- _____. 1999: *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London and New York: Longman.
- Hilmarsson-Dunn Amanda & Mitchell Rosamond 2011: Multilingual Migrants in England: Factors affecting their language use. – Cecilia Varcasia (toim.), *Becoming multilingual – language learning and language policy between attitudes and identities* s. 65–85. New York, Peter Lang.
- Huhtanen, Ann-Mari 2013: V niin kuin vanhentunut. – *Yliopisto-lehti* 2013 (4).
<http://yliopisto-lehti.helsinki.fi/?article=7451> 11.6.2014.
- Hyvärinen, Matti – Löyttyniemi, Varpu 2005: Kerronnallinen haastattelu. – Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 189–222. Tampere: Vastapaino.
- Iskanius, Sanna 2001: Kahden opetuskulttuurin kohtaaminen: venäjänkieliset opiskelijat toisen asteen

- opinnoissa. – K. Perho (toim.) *Kahden kulttuurin väkeä. Venäläiset ja suomalaiset koulussa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 73–86.
- _____. 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä Studies in Humanities 51. Jyväskylän yliopisto.
- Johnson, Marysia 2004: *A philosophy of second language acquisition*. New Haven: Yale University Press
- Jäppinen, Tuula 2011: Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. – *Puhe ja kieli*. 31 (4) s. 193–214.
- KOM 2008 = Komission tiedonanto Euroopan Parlamentille, Neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle: *Monikielisyys: Euroopan voimavara ja samalla myös yhteinen sitoumus*. Bryssel 18.9.2008. KOM (2008) 566. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566> 5.6.2014
- Kotimäki, Auli 2013: *Visuaaliset resurssit suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Multimodaalinen näkökulma*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Laine, Timo 2010: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, s. 28–45. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2010: Toisen sukupolven kielelliset valinnat. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*, s. 151–174. Helsinki: SKS.
- Latomaa, Sirkku 2007: Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Sirkku Latomaa (toim.), *Oma kieli kullankallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*, s. 36–40. Helsinki: Edita.
- Lehtonen, Heini 2006: Maahanmuuttajanuoret plurilingvaalisuuden mannekiineina. – Salla Kurhila & Anne Mäntynen (toim.) *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi* s. 30–54. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- _____. 2008: Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa – Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 103–124. Helsinki, SKS.
- _____. 2009: Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten monikielisyyden ilmiöitä. – Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Päivi Pahta (toim.), *Kielet kohtaavat* s. 161–190. Helsinki: SKS.
- _____. 2013: Kieleilyä monietnisessä yläkoulussa. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9/2014. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielilya-monietnisessa-ylakoulussa/> 5.6.2014.
- Liebkind, Karmela 2010: Social Psychology. – Joshua A. Fishman & Ofelia García (toim.), *Handbook of language and ethnic identity. Disciplinary and regional perspectives* s. 18–31. New York: Oxford University Press.
- Lilja, Niina 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 142. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Loppuraportti 2007 = *Monikielisyyttä käsittelevä korkean tason työryhmä*. Euroopan koulutuksesta, kulttuurista ja monikielisyydestä vastaavan komissaarin tueksi perustetun korkean tason työryhmän loppuraportti. Loppuraportti. 2007. Lyhennelmä.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 179–200. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Maguire, Mary H. & Graves, Barbara 2001: Speaking personalities in primary school children's L2 writing. *TESOL Quarterly* 35 (4) s. 561-593.
- Martin, Maisa & Voipio-Huovinen, Sanna 2012: Problematic bilingualism – Teachers' views. – Jan Blommaert (toim.): *Dangerous multilingualism : northern perspectives on order, purity and normality* s. 96–117. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Martin, Maisa 2002: Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. – Hannele Dufva, Sirkka Laihiala- Kankainen & Sari Pietikäinen (toim.), *Moniääninen Suomi – Kieli, kulttuuri ja identiteetti*, s. 39–53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- McPage, Joanna & Tinsley, Tereza & Työryhmä 2007: *Valuing all languages in Europe*. Graz: European centre for modern languages.
- Mäkelä, Terhikki 2007: Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Sirkku Latomaa (toim.), *Oma kieli kullaa kallis. Opa oman äidinkielen opetukseen*, s. 14–15. Helsinki: Edita.
- Mäntylä, Katja & Pietikäinen, Sari & Dufva, Hannele 2009: Kieliä kellon ympäri: Perhe monikielisyden tutkimuksen kohteena. – *Puhe ja kieli* 29 (1), s. 27–37.
- Norton, Bonny 2000: *Identity and language learning*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Oksanen, Saara 2010: Nuoret somalinaiset sukupuolen ja etnisen identiteetin rajoja etsimässä. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*, s. 239–256. Helsinki: SKS.
- OPH 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- _____ 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- _____ 2012a: Suomi toisena kielenä opiskelleet peruskouluissa ja lukioissa vuosina 2003–2010. http://www.oph.fi/download/138716_Suomi_toisena_kielena_opiskelleet_2003-2010.pdf 3.6.2014
- _____ 2012b: Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012. http://www.oph.fi/download/151746_Omana_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maar_at_vuon.pdf 3.6.2014
- OPM 2007. *Maahanmuuttajien sekä saamenkielisten, romanikielisten ja vieraskielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteet*. Opetusministeriön asetus N:o 362. Annettu 2.4.2007.
- Paavola, Heini – Talib, Mirja-Tytti 2010: *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Partanen, Maiju 2012: *Matkalla sairaalaan: maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisääntuloammatissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pavlenko, Aneta & Lantolf, James P. 2000: Second language learning as participation and the (re)construction of selves. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford applied linguistics.
- Pavlenko, Aneta & Blackledge Adrian 2004 (toim.): *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Bilingual education and bilingualism 45. Cleveland; Buffalo: Multilingual matters.
- Pietikäinen, S., H. Dufva, S. Laihiala-Kankainen (2002): Kieli, kulttuuri ja identiteetti - ääniä Suomenniemeltä. – Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen, Hannele Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. s. 9–18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitieteen keskus.
- Prescher, Petra 2007: Identity, immigration and first language attrition. – Barbara Köpke et al. (toim.), *Language attrition: Theoretical perspectives*. s. 189–203. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- Pöyhönen, Sari 2004: *Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitieteen keskus.
- Rampton Ben 1995: *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Riionheimo Helka 2013: Johdannoksi: Ensikielen attritiosta. – Kimmo Granqvist & Päivi Rainò (toim.),

Rapautuva kieli. Helsinki: SKS

- Rumbaut, Ruben 2007: Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generation in the United States. – Alejandro Portes & Josh DeWind (toim.), *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. s. 342–387. New York: Berghahn Books.
- Rynkänen, Tatjana – Pöyhönen, Sari 2010: Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret – Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*, s. 175–192. Helsinki: SKS.
- Rynkänen, Tatjana 2011: *Russkoâzyčnye molodye immigranty v Finlândii: integraciâ v kontekste obučenîâ i ovladeniâ âzykom*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, Kari 1999: Toisen kielen oppiminen. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*, s. 73–102. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitieteen keskus.
- Sfard, Anna 1998: On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. – *Educational researcher* 27 (2) s. 4–13.
- Straszer, Boglarka 2010: “Unkarilaisuus tekee minusta persoonallisen” – Pohdintoja toisen polven suomenunkarilaisten kieli-identiteetistä. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*, s. 193–216. Helsinki: SKS.
- Suni, Minna 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna & Latomaa, Sirkku 2012: Dealing with increasing linguistic diversity in Schools – the Finnish example. – Jan Blommaert (toim.): *Dangerous multilingualism : northern perspectives on order, purity and normality*, s. 67–95. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tajfel, Henry 1981: *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tucker, Richard G. 1999: A global perspective on bilingualism and bilingual education. – *CAL: Online resources: Digests*. <http://www.cal.org/resources/digest/digestglobal.html> 3.6.2014.
- Ullakonoja, Riikka & Nieminen, Lea & Haapakangas, Eeva-Leena & Huhta, Ari & Alderson, J. Charles 2012: Kaksikieliset oppilaat suomea kirjoittamassa: Minu rakkaus väri – valeansininen ja violetti. – Lea Meriläinen, Leena Kolehmainen & Tommi Nieminen (toim.), *Monikielinen arki*. s. 113–134. AFinLAN vuosikirja 2012. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 70. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Vertovec, Steven 2009: *Transnationalism*. New York: Routledge.
- Virtanen, Aija & Suni, Minna 2011: Hyvää hoitoa ja huonoa suomea: Verkkokeskustelijoiden käsitykset filippiiniläishoitajien ammatillisesta kielitaidosta. – *Kieli ja Etiikka*. s. 371-382. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisyyden tutkijaryhmän (VAKKI) julkaisut 38. Vaasa: VAKKI.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2014: Ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokerroittain v. 2003–2014. http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FS2014A2005T2010.pdf 3.6.2014

LIITE 1 LITTEROINTIMERKINNÄT

_ voimakas painotus

> selvästi muuta puhetta hiljaisemmin sanottu osa <

” äänen painolla tms. keinoilla esille tuotu toisen puheen imitointi

(päällekkäisyys)

((tarkentava, puheen ulkopuolinen lisäys))

LIITE 2 TUTKIMUSLUPALOMAKE JA ESITTELY

SUOSTUMUS: TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMINEN

Osallistun *Monikielisten lasten ja nuorten kielenkehitys* -tutkimushankkeen osatutkimukseen *Maahanmuuttajataustaisten nuorten monikielinen arki, identiteetti ja koulumaailma*.

Suostun siihen, että haastatteluni

ääninauhoitetaan

Minua koskevaa aineistoa saa käyttää

tieteellisissä esitelmissä

tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa

opetus- ja koulutustilanteissa

(aikuiskoulutus)

_____.____

2013

Paikka ja aika

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Lomakkeen täyttöohje: Ole hyvä ja täytä kaikki Sinulle sopivat vaihtoehdot.

MONIKIELISTEN LASTEN JA NUORTEN KIELELLINEN KEHITYS -TUTKIMUSHANKE

Pyydämme Sinua osallistujaksi *Maahanmuuttajataustaisten nuorten monikielinen arki, identiteetti ja koulumaailma* -tutkimukseen, joka on osa Jyväskylän yliopiston Kielten laitoksen *Monikielisten lasten ja nuorten kielellinen kehitys* -tutkimushanketta. Yksi hankkeen pääteemoista on koulujen monikielistyminen.

Tässä pro gradu -työnä raportoitavassa osatutkimuksessa tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden monikielisen arjen ja identiteetin kysymyksiä laadullisin menetelmin. Analyysin kohteena ovat opiskelijoiden monikielisyyteen liittyvät arki- ja koulukokemukset ja niiden vaikutukset kielellisen identiteetin muodostumiseen sekä legitimitettiin, osallisuuden ja omistajuuden kokemukset eri kielissä – tunteeko nuori olevansa tasavertainen ja täysivaltainen jäsen suomen- tai omankielisissä yhteisöissä ja miksi tällainen tunne syntyy tai ei synny? Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa maahanmuuttajanuorten kotoutumiseen ja kielelliseen kehitykseen vaikuttavista seikoista.

Tutkimustyössä esiin nousevat tiedot käsitellään ja esitellään kaikissa vaiheissa niin, että osallistujien henkilöllisyys ei käy ilmi. Tutkimusaineiston käyttöoikeus on vain tutkimuksen tekijällä ja ohjaajilla. He sitoutuvat käyttämään aineistoa eettisesti ja vastuullisesti ja olemaan antamatta sitä ulkopuolisten käyttöön. Henkilötietolain 10 §:n mukainen rekisteriseloste on saatavana FT, dos. Minna Sunilta (yhteystiedot alla).

Kerromme mielellämme lisää tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta.

Tutkimushankkeen johtaja FT, do. Minna Suni, minna.suni@jyu.fi, p. 040 805 3226

Tutkija HuK Hanna Haapanen, hanna.m.haapanen@jyu.fi, p. 050 492 0333

Jyväskylässä __.__.20__

Hanna Haapanen

Minna Suni

LIITE 3 HAASTATTELURUNKO

Haastattelurunko tutkimukseen Maahanmuuttajataustaisten nuorten monikielinen arki, identiteetti ja koulumaailma

HuK Hanna Haapanen

Jyväskylän yliopisto

Haastattelun kulku:

1. Pyydän haastateltavaa hahmottelemaan paperille elämänsä ja merkitsemään siihen kaikki elämänsä tärkeimmät vaiheet ja käännekohtat.
2. Pyydän haastateltavaa merkitsemään kuvaan, mitkä kielet ovat olleet kulloinkin hänen elämässään läsnä, eli mitä kieliä hän on käyttänyt arjessaan, opiskellut ja mitä kieltä hänen ympäristönsä on puhunut.
3. Pyydän haastateltavaa kertomaan suullisesti oman kielielämäkertansa* ja teen tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan.
*Kielielämäkerralla tarkoitan tässä oman elämäntarinan kertomista niin, että erityistarkastelussa ovat kieleen liittyvät kokemukset ja eri tapahtumien vaikutus omaan kielitaitoon, kielenkäyttöön tai kieli-identiteettiin.
4. Jatkan kielikokemusten tiedustelua kysymällä tarkentavia kysymyksiä sen mukaan, mitä aihepiirejä ei ole tullut kielielämäkerran yhteydessä vielä selville.

Tarkentavat kysymykset:

- Kerro ensimmäisestä koulupäivästäsi Suomessa. Mitä kieliä käytit ja mitä kieliä tunsit osaavasi parhaiten?
- **Millaisia kokemuksia sinulla on oman äidinkielesi opetuksesta/oppimisesta?**
- **Millaisia kokemuksia sinulla on S2-oppitunneista?**
- **Millaisia kokemuksia sinulla on eri oppiaineiden opiskelusta suomen kielellä?**
- **Miten opettajasi ovat suhtautuneet omaan äidinkieleesi / monikielisyyteesi / suomen kielen taitoosi? Miltä se on tuntunut?**

- Kuvaile kielenkäyttöäsi vapaa-ajalla (harrastuksissa, ystävyys-suhteissa, netin käytössä).
- Miten monikielisytesi vaikuttaa elämääsi vapaa-ajalla?
- Millaisissa tilanteissa olet tuntenut olevasi suomalainen/suomenkielinen?
- Millaisissa tilanteissa olet tuntenut olevasi ulkomaalainen tai oman kulttuurisi/kieliyhteisösi edustaja?
- **Millaisissa tilanteissa suomen kieli on tuntunut / tuntuu sinulle erityisen läheiseltä/etäiseltä?? Miksi?**
- **Millaisissa tilanteissa oma äidinkieleni on tuntunut / tuntuu sinulle erityisen läheiseltä? Entä etäiseltä? Miksi?**

- Kerro viimeisimmästä koulupäivästäsi Suomessa. Mitä kieliä käytät ja mitä kieliä tunnet osaavasi parhaiten?
- **Millainen suhde sinulla on nyt suomen kieleen? Entä omaan äidinkieleni? Muihin kieliin?**
- **Mikä on muuttunut vuosien varrella ja miksi?**
- Kuvaako mielestäsi ”suomi toisena kielenä -opiskelijan” määritelmä sinua tällä hetkellä? Miksi / miksi ei?
- **Millaisia toiveita / pelkoja / suunnitelmia sinulla on suomen kieleen / omaan äidinkieleni liittyen?**