

**Kahden oppijan kokemuksia suomi toisena kielenä
-opetuksesta ja omasta oppijuudestaan**

Kandidaatintutkielma

Nea Takala

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Nea Susanna Takala	
Työn nimi – Title Kahden oppijan kokemuksia suomi toisena kielenä -opetuksesta ja omasta oppijuudestaan	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 22 sivua + liitteet
Tiivistelmä – Abstract Tutkin kandidaatintutkielmassani millaisena kaksi aikuista suomi toisena kielenä (S2) -oppijaa kokee tähän asti saamansa suomen kielen opetuksen ja oman toimijuutensa suomen kielen oppijana. Informantteina tutkielmassani on kaksi aikuista S2-oppijaa. Aihe on ajankohtainen, sillä lisääntynyt maahanmuutto on saanut aikaan sen, että S2-oppijoiden määrä kasvaa jatkuvasti. Tutkielmassani pyrin vastaamaan kysymyksiin millaisena aikuinen S2-oppija kokee tähänastisen oppijapolkunsaa ja oppijaminänsä, millaisena aikuinen S2-oppija kokee saamansa suomen kielen opetuksen ja toimijuutensa oppijana sekä mitä S2-oppija muuttaisi suomen kielen opetuksessa ja omassa oppijuudessaan. Tutkielmani linkittyy moniin S2-oppijoita käsitelleisiin tutkimukseen (mm. Korhonen 2012 ja Salmela 2011). Analysoinnissa hyödynsin muun muassa edellä mainittujen tutkimusten tuloksia vertailussa saamiini tuloksiin. Toteutin tutkimukseni tapaustutkimuksena. Aineiston analysoinnissa käytin apuna laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sen avulla pyrin rakentamaan vastauksista yhtenäisen kokonaisuuden. Haastatteluista nousivat esiin viisi teemaa, joita lähdin analysimaan tarkemmin. S2-oppijoiden vastauksista välittyi, että heidän toimijuutensa oli muuttunut opintojen kuluessa, kun taitotaso parantui. Opintojen alussa molemmat informantit kertoivat opiskellessaan suomen kieltä vielä iltaisin vapaaehtoisesti kotona. He myös käyttivät oppimisen tukena muun muassa sanakirjoja ja internetin käännöspalveluja. Kielitaidon karttuessa myös kielenkäyttö lisääntyi vapaa-ajalla. Kumpikin informanteista koki, että suomen kielen käyttö lisääntyi positiivisen palautteen myötä. Positiivinen palaute rohkaisi käyttämään kieltä koulun ulkopuolella, vaikka he tiedostivatkin kielitaidossa vielä olevan puutteita. Koulun ulkopuolella haasteeksi nousi kuitenkin puhekieli. Informanttien oli haastavaa ymmärtää puhekieltä, koska oppiminen oli tapahtunut yleiskielellä. Heidän mielestään opetuksessa oli kuitenkin parempi hyödyntää yleiskieltä, koska se tarjosi vankemman pohjan kielitaidon rakentumiselle.	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, kielenoppiminen, kieli-identiteetti, toimijuus, oppijan autonomia	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS	2
2.1 Suomi toisena kielenä (S2) ja kielenoppiminen.....	2
2.2 Kieli-identiteetti ja kielitaitoprofiili	4
3. AINEISTOT JA MENETELMÄT	6
3.1 Informantit ja aineistonkeruu	6
3.2 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmä.....	6
4. AINEISTON ANALYYSI	8
4.1 Palautteen vaikutus.....	8
4.2 Yleiskieli ja puhekieli opetuksessa	10
4.3 Oppijoiden kieliminät	12
4.4 Erilaiset opetus- ja oppimistyyliä	14
4.5 Opetuksen kehittämissideat	17
5. PÄÄTÄNTÖ	19
LÄHTEET	21
LIITTEET	23

1. JOHDANTO

Kandidaatintutkielmassani tutkin millaisena kaksi aikuista suomi toisena kielenä (S2) -oppijaa kokevat tähänastisen suomen kielen oppijapolkunsaa ja oman toimijuutensa suomen kielen oppijana. Tutkielmani aihe kiinnostaa minua, sillä koulutukseni tarjoaa mahdollisuuden työskennellä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan lisäksi myös S2-opettajana, ja koen tutkimukseni antavan lisävalmiuksia alalla työskentelemiseen. Suomea toisena kielenä opettavan on uskallettava ajatella kielestä uudella tavalla, koska liiallisesta äidinkielen opetuksen näkökulmasta lähestyminen, voi aiheuttaa opetuksen painottumisen väärin osa-alueisiin (Nissilä 2003: 104). Koen, että tutkimukseni avulla saadaan lisää tietoa siitä, millaista on hyvä S2-opetus aikuisten oppijoiden näkökulmasta sekä siitä, miten oppija kokee oman toimijuutensa vaikuttavan oppimiseensa. S2-opettajien näkökulmaa on tutkittu aikaisemmin (esim. Kalliokoski 2009), mutta aikuisten oppijoiden näkökulma on jäänyt tutkimuksissa vähemmälle, etenkin siltä osin millaisia kokemuksia heillä on suomen kielen opetuksesta ja millaisena he kokevat oman toimijuutensa.

Vuonna 2010 Suomessa asui 224 400 vieraskielistä henkilöä, joiden äidinkieleksi on rekisteröity jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Maahanmuuttajien osuus koko väestöstä vuonna 2010 oli 3,1–4,6 prosenttia riippuen luokitteluperusteesta. Näitä eri luokitteluperusteita olivat kansalaisuus, kieli ja syntymävaltio. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013: 38.) Viime vuosikymmenten maahanmuuttokehitys sekä kansainvälisten opiskelijoiden määrän kasvu ovatkin synnyttäneet tarpeen suomi toisena kielenä -opetukselle kaikilla koulutusasteilla päiväkodeista aikuisopetukseen (Korhonen 2012: 15). Aihetta on siis tärkeää tutkia, sillä oppijoiden kokemuksista voi olla apua suomi toisena kielenä -opetuksen kehittämisessä.

Tutkielmassani pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisena aikuinen S2-oppija kokee tähänastisen oppijapolkunsaa ja oppijaminänsä?
2. Millaisena aikuinen S2-oppija kokee saamansa suomen kielen opetuksen ja toimijuutensa oppijana?
3. Mitä S2-oppija muuttaisi suomen kielen opetuksessa ja omassa oppijuudessaan?

Toteutin tutkimukseni tapaustutkimuksena. Aineiston analysoinnissa käytin apuna laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sen avulla pyrin rakentamaan vastauksista yhtenäisen kokonaisuuden. Haastatteluista nousivat esiin viisi teemaa, joita lähdin analysoimaan tarkemmin.

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Suomi toisena kielenä (S2) ja kielenoppiminen

Lisääntynyt maahanmuutto on luonut suomen kieleen ja sen koulutusjärjestelmään uuden käsitteen toinen kieli. Toinen kieli tarkoittaa kieltä, joka omaksutaan kohdekielisessä ympäristössä päivittäiseksi viestintävälineeksi maahanmuuttajan oman äidinkielen rinnalle. (Suni 2008: 11.) Suomenkielisessä koulumaailmassa tämä tarkoittaa, että oppilaitoksen opetuskieli on suomi. Tällöin maahanmuuttajalla on mahdollisuus omaksua kieltä sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella, koska oppimisympäristökin on suomenkielinen. (Ikonen 1995: 8.) Toinen kieli ei siis ilmaise suomi toisena kielenä -termissä järjestyslukua vaan sitä, ettei kyseessä ole oppijan ainoa osaama kieli (Martin 2003b: 75). Oppija taas määrittellään kokonaisvaltaisen oppimismallin mukaan tahtovana, sisältä päin ohjautuvana itsenäisenä yksilönä, joka asettaa tavoitteita ja on tietoinen ja vastuullinen omista päätöksistään (Opetushallitus 1993: 10). Tässä tutkimuksessa viitataan oppija-termillä aikuiseen suomea toisena kielenä opiskelevaan henkilöön.

Perinteisesti suomen kielen opetuksessa on käytetty kirjoitettua yleiskieltä ja yleispuhekieltä. Suomeen tultuaan S2-oppija usein huomaa, että varsinkin puhekieli vaihtelee kielenkäyttäjien ja kielenkäyttötilanteiden mukaan. Kuitenkin maahanmuuttajan, joka haluaa kieliyhenteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, on hallittava samat kielen eri variaatiot kuin siihen kuuluvan sosiaalisen viiteryhmän suomalaisetkin jäsenet. Yksi vilkkaimmista keskusteluista S2-opetuksen ympärillä liittyykin ongelmaan puhe- ja kirjakielen suhteesta opetuksessa: pitäisikö puhe- ja kirjakieltä opettaa rinnakkain opintojen alusta asti vai pitäisikö toinen jättää vasta opintojen myöhäisempään vaiheeseen? (Korhonen 2012: 64, 136.) Martinin (2003a: 67) mukaan on tärkeää muistaa, että opettaja tavoittelee opetuksessaan mahdollisimman luontevaa puhetapaa, eikä esimerkiksi ”kirjakielistä” tai hidasta puhettaan liikaa, koska se ei auta maahanmuuttajaa oppimaan normaalia puhekieltä. Muun muassa Korhonen (2001, 2012) on aikaisemmin tutkinut oppijoiden kokemuksia suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista sekä puhe- ja kirjakielistä. Hänen saamansa tutkimustulokset osoittavat, että puhekielentaidot ovat kirjakielentaitoja heikommat. (Korhonen 2012: 63, 271.)

Kielenoppiminen on Latomaan, Pöyhösen, Sunin ja Tarnasen (2013: 168) mukaan inhimillistä toimintaa, jolle on ominaista muun muassa yksilöllisyys, tilanteisuus ja prosessimaisuus. Kielenoppimiseen voidaan nähdä vaikuttavan opetuksen ohella omat äidinkielen taidot

sekä tahaton tai suunnittelematon oppiminen (Laihiala-Kankainen 1993: 29). Kielenoppimiseen liittyy vahvasti myös oppijan oma toimijuus. Toimijuus tarkastelee oppijan kykyä tarttua ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin käyttää ja oppia kieltä oppimisensa edistämiseksi. (Kalaja, Alanen, Dufva & Palviainen 2011: 63) Sen voidaan ajatella olevan ihmisen omaa kykyä toimia jonkin asian saavuttamiseksi. Oppijat nähdäänkin aktiivisina oman oppimisympäristön rakentajina, jotka muokkaavat oppimisympäristöään omien valintojensa ja päämääriensä avulla. (Mitchell & Myles 2004: 221.) Tässä tutkielmassa toimijuutta tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten oppija hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä kielen opiskelussa ja minkälaisien asioiden he kokevat vaikuttavan omaan toimijuuteensa. Kalaja, Alanen, Dufva ja Palviainen (2011) ovat tutkineet englannin ja ruotsin kielen opiskelijoiden kokemuksia kielten oppimisesta koulussa ja sen ulkopuolella. Heidän tutkimuksessa tarkastellaan oppijoiden näkemyksiä siitä, millaiset tekijät ja ilmiöt vaikuttavat heidän toimijuuteensa kielenoppijoina.

Toimijuuteen liittyy myös oppijan oma autonomisuus. Autonominen oppija ottaa koko ajan enemmän vastuuta omasta oppijuudestaan asettamalla omia tavoitteita sekä arvioimalla omia oppimistuloksiaan. (Candy 1988: 59.) Perimmäisenä koulutuksen tavoitteena oletetaan olevan kehittää oppijoiden kykyä tehdä omia päätöksiä siitä, mitä he ajattelevat ja tekevät. Autonomian käsitettä määritellään kasvatuksessa kolmella tavalla: se on siis koulutuksen tavoite, lähestymistapa koulutuskäytäntöjen päätöksentekoon (oppijan oma vastuu esim. päätöksentossaan) sekä olennainen osa minkälaista oppimista tahansa. (Boud 1988: 17–18.)

Kielten opetuksessa on pitkään kiistelty siitä, kumpi on parempaa opetusta, funktionaalinen vai formaalinen. Funktionaalisen opetuksen tavoitteena on kyky kommunikoida toisten kanssa (Aalto, Mustonen & Tukiä 2009: 402.) Tällöin opetuksessa keskitytään pääasiassa puhutun kielen, puheen tuottamisen ja ymmärtämisen opettamiseen, koska kieli nähdään ennen kaikkea viestintävälineenä. Formaalisessa opetuksessa keskitytään pääosin kirjoitetun kielen, lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen. Pyrkimyksenä on sääntöjen hallinta sekä kielen virheettömyys, ja opetus on enemmän opettajakeskeistä. (Nissilä 2003: 107.) Formaalinen ja funktionaalinen näkemys eivät välttämättä ole ristiriidassa keskenään, vaan ne voidaan nähdä toisiaan tukevinä ja täydentävinä (Laihiala-Kankainen 1993: 15). On muistettava, että paras opetusmenetelmä on se, jolla opettaja saa parhaiten opiskelijansa oppimaan (Martin 1993: 61). Salmela (2011) on tutkinut toisen kielen opiskelua ja opetusmenetelmiä. Hän on tutkinut muun muassa sitä, miten formaalisen ja funktionaalisen -kielenopetuksen periaatteet näkyvät tämän hetkessä suomi toisena kielenä -opetuksessa. Tuloksista kävi ilmi, että opettajat soveltavat molempia kielenopetuksen periaatteita, mutta pääpaino on funktionaalisuuden puolella. (Salmela 2011: 3–5.)

Kieltä voidaan oppia kahdella eri tavalla: implisiittisesti eli tiedostamatta tai eksplisiittisesti eli tietoisesti (Martin 2003c: 94). Eksplisiittisessä tavassa oppija tietää, miksi hän esimerkiksi taivuttaa sanan tietyllä tavalla. Oppija pystyy tällöin myös kielellistämään kielen eri ilmiöitä. Kieltä opitaan eksplisiittisesti juuri formaalissa kielenopetuksessa, jossa oppija on tietoinen oppimistahtumista ja pyrkii vaikuttamaan oppimiseensa omalla aktiivisella toiminnallaan. Implisiittisessä tavassa oppija osaa esimerkiksi kommunikoidessa tuoda esiin kieliopillista osaamista. Tämän hän tekee tiedostamatta, automaattisesti. Vieraan kielen opetuksen ja oppimisen tavoitteena onkin implisiittisen taidon saavuttaminen. Kieltä voi oppia yhtä aikaa sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Tämä on varsin yleistä maahanmuuttajien kohdalla, jotka saavat uuden kieliympäristön syötteiden (input) lisäksi myös formaalia kielenopetusta. (Sundman 2014: 114–120.)

2.2 Kieli-identiteetti ja kielitaitoprofiili

Identiteetin määritelmiä on useita. Nortonin (2013: 4) mukaan identiteetti on ihmisen oma näkemys siitä, miten hän kuvaa suhdettaan ympäröivään maailmaan, rakentaa sitä halki ajan ja paikan sekä ymmärtää tulevaisuuden mahdollisuuksia. S2-oppija rakentaa identiteettiään eri roolien kautta esimerkiksi perheenjäsenenä tai kielenoppijana (Iskanius 2006: 75). Tässä tutkimuksessa lähestyn identiteettiä erityisesti kieli-identiteetin näkökulmasta. Kieli-identiteetti voidaan jakaa kahteen osaan, sosiaaliseen ja henkilökohtaiseen. Kieli-identiteetin sosiaaliseen puoleen kuuluvat yksilön asenteet ja suhtautuminen kohdekieltä ja sen puhujia kohtaan sekä kielelliset valinnat kielenkäyttötilanteissa. Henkilökohtaisella puolella tarkoitetaan oppijan käsityksiä itsestä kielenoppijana sekä erityisesti tietyn kielen oppijana. (Ks. Laine & Pihko 1991, Iskanius 2006.)

Kumpaankin osaan liittyy kielten opiskelun minäkäsitys eli kieliminä. Kieliminä nähdään osana henkilön omaa minäkäsitystä, joka kuvaa oppijan vieraan kielen opiskeluun liittyvää minäkäsitystä. Se sisältää tiedot, toiveet ja arvelut itsestä oppijana. Kieliminään vaikuttavat erilaiset oppimiskokemukset, jotka voivat muovata sitä joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Myös muilta oppijoilta tai opettajilta saatava palaute muovaa oppijan kieliminää. Kieliminän ajatellaan vaikuttavan vahvasti siihen, miten oppija opiskeluun suhtautuu ja mitä hän itseltään vaatii ja odottaa. (Laine & Pihko 1991: 15.) Kielten oppijat usein odottavat opettajalta hyvin yksityiskohtaista palautetta niin suullisesta kuin kirjallisestakin kielenkäytöstään. Tutkimusten

mukaan kuitenkin esimerkiksi tarkalla kirjoitelmien virheiden korjaamisella ja kommentoinnilla ei välttämättä ole suoraa vaikutusta oppijan kieleen. Oppija ei pysty hyödyntämään opettajan palautetta, jos se on ristiriidassa hänen senhetkisen kohdekielestä luomansa ajatusmallien kanssa. (Korhonen 2012: 256.) On mahdollista, että korjaukset, jotka tuotetaan oppijoille heti negatiivisen palautteen jälkeen, unohdetaan nopeasti. Tällöin ne eivät vaikuta oppijan kielijärjestelmään. Toisaalta on myös mahdollista, että korjaus voi toimia tehokkaana syötteenä ja johdattaa siten oppimiseen. (Mitchell & Myles 2004: 181–182.) Kuitenkin kaikki oppijan saamat palautteet vaikuttavat hänen minäkäsitykseensä ja itsetuntoonsa (Tarnanen 2003: 149).

Kielitaitoprofiili määritellään oppijan kielitaitona eri osa-alueilla (Pöyhönen & Luukka 2007: 524). Näiksi osa-alueiksi määritellään puhuminen, puheen ymmärtäminen, kirjoittaminen ja tekstin ymmärtäminen. Kielitaidon yhteydessä käytetään joskus myös jakoa neljään eri osataitoon: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. Nämä osataidot voidaan jakaa vielä kahteen eri osaan, produktiiviseen ja reseptiiviseen. Produktiivisia taitoja eli aktiivisia prosesseja ovat kirjoittaminen ja puhuminen ja reseptiivisiä taitoja eli passiivisia prosesseja ovat lukeminen ja kuunteleminen. (Pietilä & Lintunen 2014: 22.) Kielitaitoprofiilissa onkin huomioitava, että oppijan taidot voivat erota paljonkin näillä eri kielen osa-alueilla. Oppijan taidot voivat olla siis paremmat produktiivisilla kuin esimerkiksi reseptiivisillä osa-alueilla.

Opetuksessa pyritään hyödyntämään vaihtelevasti eri vastaanottokanavia, jotta opetus tukisi erilaisia oppijoita. Oppijat voivat oppia kolmella eri tavalla: auditivisesti, kinesteettisesti ja visuaalisesti. Auditivinen oppija käyttää kuuloaan hyödyksi ja pitää siksi enemmän luennoista, keskusteluista sekä ääneen lukemisesta. Visuaalinen oppija hyötyy kuvista ja esimerkiksi tekstin lukemisesta. Kinesteettinen oppija käyttää oppimisessa hyväksi liikettä ja fyysistä toimintaa. Hänelle on siis erityisesti hyötyä toiminnallisista työtavoista. (Herranen & Väisänen 2012: 119, Pietilä 2014: 61–62.)

Kielenoppijalla on myös erilaisia oppimisstrategioita, joita hän käyttää oppimisen tukena. Näitä oppimisstrategioita ovat metakognitiiviset, kognitiiviset ja sosioaffektiiviset strategiat. Metakognitiivisessa strategiassa oppija kiinnittää huomiota opintojen suunnitteluun, oppimisprosessin pohdintaan sekä oman oppimisen arviointiin. Tämä saattaa näkyä siten, että oppija esimerkiksi asettuu istumaan eturiviin, jotta kuulisi ja näkisi paremmin. Kognitiivisessa strategiassa oppijan huomio kiinnittyy erityisesti oppimistilanteeseen ja materiaaleihin. Hän hyödyntää opiskelun tukena esimerkiksi sanojen ryhmittelyä tai toistamista, sanakirjoja tai arvaamista. Sosioaffektiivisiä strategioita käyttävä oppija hyötyy muiden antamasta avusta. (Pietilä 2014: 64–65.)

3. AINEISTOT JA MENETELMÄT

3.1 Informantit ja aineistonkeruu

Tutkimuksessani informantteina ovat kaksi aikuista S2-oppijamiestä. Iältään haastateltavat ovat 28- ja 30-vuotiaita. Kumpikin haastateltavista on osallistunut suomen kielen -kursseille, jotka ovat käsitelleet sekä suullisia että kirjallisia taitoja. He ovat käyneet ensiksi yleiskieltä koskevan kurssin, jossa keskityttiin enemmän kieliopin hallintaan ja sen jälkeen keskustelukurssin. Molempien kielitaito on niin hyvällä tasolla, että haastattelut pystyttiin toteuttamaan suomeksi. Muutamissa tilanteissa jouduttiin turvautumaan hetkellisesti englantiin. Informanttien suomen kielen taidot ovat siis edistynyttä keskitasoa. Suomen kielen opiskelun he ovat aloittaneet jo kotimaissaan, ja Suomessa toinen informanteista on asunut kolme vuotta ja toinen puolitoista vuotta. Toinen haastateltavista kiinnostui suomen kielestä Suomeen sijoittuneen matkan vuoksi ja toinen taas tyttöystävänsä suomen kielen kiinnostuksen vuoksi. Haastateltavia valitessani kriteereiksi nousivat täysi-ikäisyys ja kokemukset S2-opinnoista.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessani on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastatteluun tiedonkeruutapana päädyin siksi, koska halusin kuulla haastateltavien omia kokemuksia tutkimukseni aiheesta puhutussa muodossa ja koska halusin haastattelusta sosiaalisen vuorovaikutustilanteen. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 41.) Haastattelutilanne tarjoaa mahdollisuuden olla suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003: 191). Haastateltavani eivät tienneet aiemmin heille esitettäviä kysymyksiä, ainoastaan hieman suuntaa antavan teema-alueen, jota kysymykset koskivat. Haastattelutilanteessa en esittänyt ainoastaan kysymyksiä vaan pyrin luomaan keskustelua eri teemoista. Tarkoitukseni oli siis saada haastattelutilanteesta mahdollisimman luonnollinen, tavallisen keskustelunomainen tilanne, jossa haastateltavan olisi mahdollisimman helppoa kertoa omista ajatuksistaan. Haastatteluiden pituudet olivat 41 minuuttia ja 57 minuuttia. Haastattelupaikkoina toimivat kahvio ja ruokala, jotka haastattelun ajankohdasta johtuen olivat rauhallisia.

3.2 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmä

Haastatteluiden jälkeen litteroin nauhoitukset karkeasti. Koska kieli ja kielenkäyttö eivät ole analyysin kohteena karkea litterointitapa on riittävä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Litteroinnin yhteydessä osallistujien tunnistamattomuuden turvaamiseksi muutin tai poistin haastattelemieni henkilöiden nimet ja muut tiedot (esim. työpaikat ja koulutus), jotka voisivat paljastaa heidän henkilöllisyytensä. Litteroinnin yhteydessä olen havainnollistamisen helpottamiseksi lihavoinut esimerkeistä ne kohdat, jotka ovat oleellisimpia analyysin kannalta. Käytän haastateltavista peitenimiä Marek ja Alexi. Litterointimerkit ovat liitteenä tutkielmani lopussa.

Keräämäni haastatteluaineistoa lähestyn laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan aineiston järjestämistä tiiviiseen ja selkeään muotoon muuttamatta kuitenkaan sen informaatiota. Laadullisen aineiston analysoinnin kohdalla tarkoituksena on pyrkiä kokoamaan hajanaisesta aineistoista yhtenäinen kokonaisuus. Tämän avulla pyritään lisäämään aineiston informaatioarvoa. Aineiston laadullinen käsittely perustuu siis loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Tällöin aineisto hajotetaan aluksi osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2013: 108.) Päädyin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, koska tärkeintä oli löytää aineistosta vastaukset tutkimuskysymyksiini.

Valitsin haastatteluista tietyt teemat, joita lähdin analysoimaan tarkemmin. Samalla pyrin luomaan haastateltujen vastauksista yhtenäisen kokonaisuuden, joka mahdollisimman tarkasti toisi esiin tutkimuskysymysteni kannalta oleellimmat asiat. Erityiseksi tarkastelunkohteeksi haastatteluista nousivat viisi teemaa, joiden käsittelyyn kiinnitän tarkemmin huomiota aineiston analyysi osiossa. Teemat valikoituivat sillä perusteella, minkälaiset vastaukset toistui tai erosivat runsaasti informanttien välillä. Teemojen avulla mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan kokoaminen onnistui parhaiten.

4. AINEISTON ANALYYSI

4.1 Palautteen vaikutus

Palautteen saaminen ja antaminen ovat tärkeässä osassa opetusta. Palaute muokkaa oppijan käsitystä omasta kielitaidoistaan sekä samalla oppijan kieliminää. (Laine & Pihko 1991: 15.) Palautetta antaessaan opettajan on huomioitava erilaiset oppijat; kaikille ei voi antaa palautetta samalla tavalla. Myöskään korjaaminen tilanteessa, jossa oppijan taitotaso on vielä matalalla, ei useinkaan johda uuden asian oppimiseen (Martin 2003a: 69). Lindell (2008) on tutkinut palautteenannon merkitystä S2-opetuksessa. Hänen tutkimustuloksistaan selviää, että opettajat kiinnittävät taitotasoa enemmän huomiota kurssin tavoitteisiin ja sisältöön sekä omiin painoituksiinsa palautetta antaessaan. Opettajat pyrkivät myös yleisellä korjaavalla palautteellaan puuttumaan toistuviin kielenongelmiin. (Lindell 2008: 87, 93.)

Molemmat haastateltavista ovat saaneet opettajiltaan palautetta opintojensa ohessa. Opettajat ovat antaneet palautetta opetustilanteissa korjattavista asioista sekä hyvin tehdyistä tai opituista asioista. Informanttien ajatukset palautteen saamisesta korjaamisen osalta eroavat:

1) Marek: mulle aina parempi kun. mä en ollut varma, jos mä puhun oikein ja se on tosi vaikeaa just suomessa. **koska mun mielestä suomessa on vähä vaikeaa, että kun tulee joku ”ulkomaalainen. hän puhuu suomea” mutta hän puhuu väärin, koska ei osaa kaikkea. ja suomalaiset eivät korjaavat häntä ja tulee vaikeata. mä puhun suomea, ja mietin että mä puhun oikein, mutta ei kukaan sano mittään.** ja sitten noniin. ja sitten kolme kuukautta myöhemmin joku tyyppi sanoo että ”noo. mä voin sanoa että tää on oikein” ja (--) joo hyvä että sä sanoit, vasta kolme kuukautta myöhemmin. ja mä melkeen joka päivä, jotain lause ja se on ihan hullu lause ja (--)

Haastattelija: eli toivoisitko sä että, sun puhetta korjattais?

Marek: **joo just noin. koska jos joku korjaisi minua, minulla paras mahdollisuus oppia suomea.** koska heti tietäisin että oikein on tämä ei tätä koska sitten miten on oikein tämä ja olen jo tottunut siihen ja se ei ole oikein ja on vaikeampi muuttaa mitä on jo tottunut siihen

2) Haastattelija: minkälaista palautetta sä toivoit, että sä saisit opettajilta. haluaisitko sä esimerkiksi että sun puhetta korjataan. jos sanoo jotain väärin vai

Alexi: **ei minä en halua. parempi että antaa puhua niin kuinka on oppinut suomea. parempi kannustaa, ainakin antaa vain puhua rohkeaa.** minä rohkeaa reippaasti puhua ja sitten, kun taso aika korkea sitten voi korjata sen, koska ja jos jatkuvasti korjataan ei hyvä. puhu mitään se ei tule oikea keskustelu.

Marek kokee parempana, että hänen puhettaan korjataan, koska silloin hän omasta mielestään oppii parhaiten. Kokemukset, joista hän kertoo, koskevat kuitenkin eniten vapaa-ajalla tapahtuvaa kielenkäyttöä. Marekin mielestä on vaikeampaa muuttaa kauan käyttämäänsä virheellistä ilmaisu-uuteen, jos sitä aiemmin ei ole korjattu. Tämä johtui siitä, että hän muisti ensimmä-

mäiseksi aina virheellisen ilmaisun. Korhosen (2012: 71) tutkimuksesta käy ilmi, että ei-äidin-kieliset korjaavat puhetilanteessa helpommin toistensa puhetta kuin äidinkielen ei-äidinkielen kanssa keskustellessaan.

Alexin mielestä on parempi, että vääriä ilmauksia ei korjata. Hän toivoo, että oppijan annetaan puhua mahdollisimman rohkeasti, vaikka virheitä puheeseen ilmaantuisikin. Hänen mielestään taitotason noustessa korkeammalle, puhetta voi kuitenkin ryhtyä korjaamaan. Myös tutkimustulokset vaihtelevat korjaavan palautteen antamisesta: on mahdollista, että korjaukset, jotka tuotetaan oppijoille heti negatiivisen palautteen jälkeen, unohdetaan nopeasti. Tällöin ne eivät vaikuta oppijan kielijärjestelmään. Toisaalta on myös mahdollista, että korjaus voi toimia tehokkaana syötteenä ja johtaa siten oppimiseen. (Ks. Mitchell & Myles 2004: 181–182.)

Alexi mainitsee positiivisen palautteen lisänneen hänen suomen kielen käyttöönsä:

3) Haastattelija: kyllä, ootko kokenut että se, positiivinen palaute on lisännyt sun suomen kielen käyttöösi. Susta on tullu rohkeempi

Alexi: hmm joo joo-o jos olisin esimerkiksi. minulla oli aika pitkä sanavarasto, hyvä sanavarasto. jos minä sanon, tosi vaikea sana, opettaja sanoi että hyvä että tunnet tämän. se sanoi toisille myös että tämä sana on hyvä, koska jotkut jolla oli hyvä sanavarasto, toisilla taas hyvä kielitaito ei ole kaikki erilaisia. sama että.

Alexi kokee opettajan antaman positiivisen palautteen luokan edessä erityisen hyväksi. Hän tiedostaa myös, että kaikilla oppijoilla on erilaisia vahvuusalueita. Hänen vahvuusalueensa on sanavarasto, josta on mukavaa saada positiivista palautetta. Myös Marekin vastauksesta käy ilmi, että positiivinen palaute on lisännyt hänen toimijuuttaan kielenkäyttäjänä työpaikallaan:

4) Marek: joskus on töissä tilanne että kun tulee joku asiakas. se on (--). mutta se on ihan perinteinen kauppa. siellä voi tulla. voi tulla asiakkaita ja aina kun asiakas kysyy ”mistä mä voisin löytää tämän ja tämän tuote”, ja (--). koska mä olen siellä töissä, ja sanon ”joo se on tuolla ja tuolla ja mitä tarvitset” ja sitten hän sanoo ”sä puhut hyvin suomea, kauan sä oot ollu suomessa” ja ”mä oon asunu suomessa puolitoista vuotta” ”jaa ei ole kauan ja puhut hyvin suomea” ”kiitos” mä en sanoisi, sitä että puhun hyvin suomea, koska mä en puhu suomea oikein aina oikein, **yritän puhua asiakkaiden kanssa, se on helppoa** koska asiakas on että ”kiitos että olet auttanut mua paljon ja puhutte suomea hyvin”

Marek kokee kielenkäytön olevan helpompaa positiivisen palautteen vuoksi. Hän ei mieti tekemäänsä kielivirheitä puhuessaan, koska asiakkaat kehuvat silti hänen puhekielentaitojaan satunnaisista virheistä huolimatta. Positiivisen palautteen ansiosta toimijuus on lisääntynyt myös opituntien ulkopuolella, koska hän ei pelkää käyttää suomen kieltä itsenäisesti. Toisaalta tämä kertoo myös siitä, että kielitaito alkaa olla implisiittistä. Tällöin oppija osaa esimerkiksi kommunikoidessa tuoda esiin kieliopillista osaamista. Tämän hän tekee tiedostamatta, automaattisesti. (Ks. Sundman 2014: 114–120.)

4.2 Yleiskieli ja puhekieli opetuksessa

S2-oppijoiden opetus aloitetaan yleensä selkeän yleiskielen opetuksella. Informanttini käyttävät kirjakieli-termiä kuvaamassa opetuksessa käytettävää kieltä. Koska S2-opetuksessa käytetään yleiskieltä, käytän tässä tutkimuksessa termiä yleiskieli kirjakielen sijaan.

Yleiskieli koetaan helpoimmaksi vaihtoehdoksi uuden kielen opetuksessa. Vasta kun yleiskieli alkaa olla vahvemalla pohjalla, aletaan siirtyä vähitellen puhekielisiin ilmauksiin. Toisaalta tämä aiheuttaa myös ongelmia S2-oppijalle arkielämän tilanteissa, koska monet puhuvat puhekieltä selkeän yleiskielen sijaan (ks. Korhonen 2012: 64, 136). Tällöin puhekielisten ilmausten ymmärtäminen voi tuottaa ongelmia, koska sanat ovat usein lyhyempiä tai kokonaan eri tavalla nimettyjä (esim. jääkiekko → lätkä). Myös informanttini ovat huomanneet tämän ilmiön suomen kielen opiskelun aikana:

5) Alexi: ja sitten puhutaan kavereiden kansa suomea. suomalaisten kavereiden kansa, mutta **mun mielestani puhekieli on tosi vaikea**. koska kun minä olen opiskellut, (paikka) se oli kirjallinen kieli, jaa puhekieltä ei ole paljon opiskellu (paikka) tai (paikka) siksi minulla oli vaikeaa. ja nyt myös minulla on vaikea puhua, puhekieltä tai murreta

Haastattelija: joo elikkä sen takia että, kirjakieltä hyödynnettiin niin paljon, eikä puhuttu ihan tavalista puhekieltä. mitä sitten taas käyttäisit niinku vapaa-ajallasi

Alexi: joo minä yritän puhua puhekieltä, mutta enemmän minä puhun kirjakieltä. samoin kun esimerkiksi kun minä, minä näen uutisia, se on helppo ymmärtää. mutta **kun minä kuuntelen ihmisiä, se on, se ei ole tosi helppo ymmärtää, mitä ne sanovat**

6) Marek: tärkein muisto. hankala kysymys. no muisto on kun opiskelin tai opin suomen kieltä (kotimaassa), ja opin kirjakieltä ja mietin että nyt mä ymmärrän ja kuuntelen keskustelua ja sanoja. mutta sitten kun tulin Suomeen, oho se on ihan eri juttu ja keskuste(-) puhuttiin mitä tuota sanotaan, ”jaa se tarkoittaa sama sana kuin tämä”, ”ahaa joo se on niin”, okei se kirjakielinensana on vähän pitkä ja oikeasti lyhyt, voi ei kamalaa

Koska Marekilla ja Alexilla on ollut vaikeuksia ymmärtää puhekieltä, se on vaikuttanut osaltaan heidän tuntemuksiinsa siitä, kuinka hyvin he suomen kieltä osaavat. Marek oletti osaavansa suomen kieltä hyvin kotimaassaan sitä opiskeltuaan. Koska hän ei ymmärtänyt kukaan ihmisten välistä puhekielistä keskustelua, alkoi hänestä tuntua, etteivät hänen suomen kielen taitonsa ole vahvat. Myös Alexilla on ollut haasteita juuri puhekielen ymmärtämisessä. Hän kertoo ymmärtävänsä esimerkiksi yleiskielisiä uutisia, mutta ihmisten välisen keskustelun ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia. Molemmat haastatelluista toivovatkin, että puhekieltä voitaisiin opettaa enemmän kouluissa.

7) Haastattelija: olisitko toivonu että sitä puhekieltäkin olis opetettu enemmän

Alexi: kyllä minä olen juu. mutta vain tapa on että minä. minulla on paljon suomalaisia kavereita, ja son vaikea uskoa. minä puhun englanti kieltä ja minä puhun englanti heidän kanssa, mutta kohta minä toivon. koska son minusta. jos minä puhun heille suomea, niin vastaavat suomea minulle. sitten

minun tarvii aloittaa. puhua suomalaisten kanssa vain suomea, ja esimerkiksi nyt kun minä olin virallisissa paikoissa, minä puhun vain suomea. ja vaikka minä en ymmärrä kaikki. minä yritän vain suomeksi

8) Haastattelija: toivoisitko että puhekieltä opetettaisiin enemmän kouluissa?

Marek: **joo**, mä kysyin muutaman kerran opettajalta että, olisko hyvä puhua tai oppia puhekieltä. mutta sitte **se sanoi että opettajalle se on vähän vaikeaa, koska meillä oli siinä ryhmässä ulkomaalaisia. mutta me oltiin kaikki eri tasolla. ja sitten mulle oli hyvä että voisin puhua puhekieltä koska mä tarvitsen sitä töissä, mutta sitten siinä oli muutama ulkomaalainen, ja se ei merkinnyt niille oikein mitään.** ja se oli opettajalle vähän vaikeaa keksiä, millä tavalla opettaa puhekieltä. se on hyvä mulle mutta hänelle se on liian vaikeaa. ja sitten ymmärsin että se on siinä ryhmässä (--) niin se ei ole niin hyvä ajatus. joskus mä sain lukea sanoja tai me saimme saman tekstin, ja siellä oli paljon puhekieli, puhekieltä, se oli puhekielessä ja meidän piti alleviivata virallisia sanoja. ja sitten opettaja sanoi että ”joo tämä on hyvä” ja sitten kun oli vaikka lätkä, sana niin se tarkoitti jääkiekkoa tai jotain semmosta. no niin sitten ymmärsin sanoja puhekielessä, puhekielestä

Alexi kertoo kavereiden kanssa vapaa-ajalla puhumisen olevan haastavaa, sillä he ovat aloittaneet ystävyytensä englannin kielellä. Hänen ystävänsä puhuvat hänelle silloin suomea, kun Alexi aloittaa itse puhumisen suomeksi. Hän aikookin jatkossa puhua vapaa-ajalla enemmän suomea, koska silloin hänellä olisi mahdollisuus oppia lisää puhekieltä. Korhosen (2012) mukaan oppijat usein valittavat, että opettaja on ainoa, joka puhuu heille suomea. Kotona esimerkiksi suomalainen puoliso haluaa jatkaa sillä kielellä puhumista, jolla on rakastuttu. Myöskään kielitaitoiset suomalaiset eivät jaksa kauan kuunnella hapuilevaa suomea vaan käyttävät tilanteen omaan kieliharjoitteluun, muuttamalla kommunikointikielen muuksi kuin suomeksi. (Korhonen 2012: 68.)

Informantit ymmärtävät puhekielen aiheuttamat haasteet opettajalle opetuksessa: oppijoiden kielitaidot ovat vielä eri tasoilla, eikä puhekielen opettaminen ole helppoa sen monimuotoisuuden vuoksi. Kaikki oppijat eivät myöskään pidä puhekielen osaamista niin tärkeänä kuin esimerkiksi Alexi ja Marek kokevat. Korhosen (2012) tutkimuksessa on tehty samanlaisia havaintoja puhekielen haastavuudesta. Tutkimustuloksista käy ilmi, että puhuttua kielimuotoa ei hallita yhtä hyvin kuin kirjoitettua. (Korhonen 2012: 63, 271.)

9) Haastattelija: koitko sä, että ne puhekieli ja kirjakieli sekoittaa toisiaan. se aiheuttaa haastavuutta

Marek: mun mielestä aina alussa parempi puhua kirjakieltä. koska sitten helpompi tietää, ahaa tämä on se johtamasana, joka tossa noin lopussa. tämä elatiivi tai semmonen mutta, puhekielessä se sana on lyhyempi. ja joskus se ei ole se koko sana, että se on ihan (--) ehkä sanasta vähän pois. mun on parempi tietää että täydellinen sana on tämä, ja vasta sitten mistä on poistettu loppu tai semmosta ahaa niin koska kun mä tiedän että opin, se on tämä sana kun joku puhuu oikeasti sitä. sitten mä mietin että, ahaa se on tästä sanasta. pystyy pääättelemään. joo tämä on tämä sana.

Marekin mielestä on parempi, että yleiskieli opetetaan ensimmäiseksi. Hänen mielestään yleiskielen ”päälle” on parempi lähteä rakentamaan puhekieltä. Hän perustelee tätä sillä, että puhekielessä sanat ovat usein lyhyempiä ja oikeiden taivutusmuotojen oppiminen olisi vaikeampaa,

jos puhekielen oppisi ensin. Nyt kun hänellä on pohjalla hyvä yleiskielen taito, on hänen helpompi päätellä puhekielisiä ilmauksia ja siten oppia niitä.

4.3 Oppijoiden kieliminät

Jokainen oppija rakentaa mielessään itsestään kieliminän jonkun kielen oppijana. Kieliminään hän sisältää omat käsityksensä itsestä oppijana heikkouksineen ja vahvuuksineen. (Laine & Pihko 1991: 15.) Näiden eri osa-alueiden hahmottaminen auttaa kielten opiskelussa, sillä esimerkiksi omien heikkouksien tiedostaminen voi auttaa niiden kohtaamisessa ja voittamisessa.

10) Haastattelija: missä sä koet, että olet hyvä, suomen kielen opinnoissa. mikä on sun vahvuus

Marek: ohho (naurua) en mä tiedä mikä on mun vahvuus. mä en sanoisi että mulla on vahvuus. (naurua) **mä yritän puhua**. se on mulla parempi, mutta en osaa sanoa. totta kai haluaisin puhua oikein, se on niin vaikeaa, pitää oppia enemmän. olen laiska (naurua). **aluksa oli hyvä että mä opin paljon, mutta kun aloitin puhua, ja aloitin oppia kurssilla, sitten mä olin ihan laiska että kotona ei tarvi enää puhua suomea.** (--) vahvuus on. en mä tiedä. että ehkä se **mä osasin kaikki sanaluokat kun mä aloin oppia suomea**. sitte mä puhuin suomea tosi hyvin. ja mä opin, ja opiskelin kolme kuukautta, ja sitten kaikki ”sä osaat puhua suomea niin hyvin” sä tosi nopeasti parantu, kun vain puhu se kielentaito. parantu mut nopeasti (--)

Haastattelija: entäs sitten heikkous (Marek: heikkous) mitkä on niinku haastavia asioita (Marek: haastavia asioita) missä sä ehkä koet että ehkä tarvitset eniten vielä

Marek: eniten ehkä kun menen kelalle hoitamaan näitä asioita. kelalle tai maistraatille. **asioita missä käytetään paljon erilaisia sanoja**. ja mä tykkään näistä sanoista eikä (kotimaan) kielessä tätä sanaa (--) se on vaikeaa se on vaikeaa tilanne. mutta pitää oppia ja pitää hoitaa kaikki asiat, että voisin asua suomessa. ei tuu mitään ongelmia

11) Haastattelija: mikä on sun vahvuus

Alexi: **sanavarasto, koska minä luin melkein joka päivä puolituntia vain sanakirjaa**. vain luin sanakirjaa

Haastattelija: entäs heikkous

Alexi: **kielitaito. esimerkiksi rektiota partitiivia mitä muuta**. tämä asia, ja myös pronominit on vaikea. koska suomen kielessä ei ole prepositiota (kieli) ja (kieli) on prepositio, ja myös (kieli) siksi mun mielestä on ulkomaalaisille vaikea suomi, koska suomella ei ole (--) prepositiota

Kumpikin haastateltavista osaa nimetä omat heikkoutensa ja vahvuutensa suomen kielen oppijana. Heikkouksien ja vahvuuksien tiedostaminen nimenomaan tietyn kielen opiskelijana auttaa oppijaa rakentamaan hänen kieli-identiteettiään (ks. Laine & Pihko 1991, Iskanus 2006). Varsinkin Alexin vastauksesta huomaa, että hän on miettinyt heikkouksiaan ja vahvuuksiaan kielenoppijana aikaisemminkin, koska hän tietää heti mitä vastaa. Hän myös määrittelee Marekia tarkemmin heikkoutensa ja vahvuutensa oppijana. Marek mainitsee heikkoudekseen juuri tilanteet (esimerkiksi Kelalla asiointi), joissa sanastona toimivat tavallisesta arkikielestä poikkeavat

sanat. Marek on kuitenkin halukas oppimaan vaikeampiakin sanastoja, koska hän kokee tarvitsevänsä niitä pystyäkseen asumaan Suomessa. Marekin vastauksesta huomaa hänen positiivisen suhtautumisensa suomen kieltä kohtaan. Asennoituminen opittavaa kieltä kohtaan kuuluu kieli-identiteetin sosiaaliseen puoleen (ks. Laine & Pihko 1991, Iskanius 2006). Marek mainitsee vastauksessaan olevansa laiska, vaikka hänen vastauksestaan välittyy, että hän on nähnyt vaivaa kielitaitonsa eteen. Marekin vastaus tuokin esiin sen, miten jokainen oppija on erilainen ja oppijoiden tavoitteissakin voi olla paljon variaatiota (ks. Hänninen 2014: 69).

Marekin toimijuus on muuttunut kielen opiskelun aloittamiseen nähden (ks. esimerkki 10). Kielen opiskelun alussa hän oli vapaa-ajallaan puhunut suomea ja kehittynyt siten siinä nopeasti. Kuitenkin kielikurssien kuluessa oma toimijuus on muuttunut, koska myös kielitaito on parantunut. Nykyään hän käyttää suomen kieltä säännöllisesti töissään ja saa siten jatkuvasti suomenkielistä syötöstä. Oppijan toimijuutta voidaan tarkastella opetustilanteissa sekä niiden ulkopuolella, kuten Kalaja ym. (2011) ovat tehneet. Tuloksien mukaan oppijat kokevat, että vapaa-ajalla kieltä voi käyttää ”oikeissa” ja ”aidoissa” tilanteissa. Juuri nämä ”aidot” ja ”oikeat” tilanteet ovat lisänneet oppijoiden rohkeutta käyttää kieltä sekä lisänneet luottamusta omia taitojaan kohtaan. (Kalaja, Alanen, Dufva & Palviainen 2011: 69.)

Alexi mainitsee vahvuudekseen sanavaraston, mistä on saanut myös positiivista palautetta opettajaltaan (ks. esimerkki 3). Sanavaraston eteen hän on nähnyt myös vaivaa, sillä hän on opiskellut sitä itsenäisesti päivittäin. Heikkoudekseen hän mainitsee kielitaidon, jolla hän tarkoittaa esimerkkiensä mukaan erityisesti kielioppia. Hänen mielestään on myös haastavaa, että suomen kielessä ei ole monen muun kielen tavoin prepositioita. Korhosen (2012) tutkimuksen tuloksista ilmenee, että sosiokulttuurisilla tekijöillä on vaikutusta siihen, mitkä asiat koetaan suomen kielessä haastavina ja helppoina. Näitä tekijöitä ovat kielellinen tausta, suomen kielen opetus, kieliin ja kielten oppimiseen liittyvät käsitykset sekä omalle oppimiselle asetetut tavoitteet. (Korhonen 2012: 139.)

Kumpikin informanteista on huomannut heikkouksiensa ja vahvuuksiensa muuttumisen suomen kielen opiskelun aikana:

12) Marek: no ehkä alussa. kun mä vaan opin siitä kirjakielestä. mä opin miten lause rakennetaan, ja joo se on nyt oikein, ja se on tuolla tavalla ja tulee tämä. ja tämä ilatiivi ja partitiivi. kun mä aloin myöhemmin puhua puhekieltä töissä, ja semmosta sitten sen verran että (--) oota mä mietin sitä. että miten mä puhun, että tiedän että se on oikein (--)

13) Alexi: ei opintojen aikana mutta elä toisen suomalaisen kanssa aikana. minulla koska ei ole saanut esimerkiksi kysyä heiltä, ei ole saanut. se on kysy ja viittaa, sun täytyy opetella se ulos. siksi vain kuuntelen keskustelua, voin ymmärtää miten se tajuu. tai miten kieli taituu (--)

Kummankin vastauksista huomaa, että puhekielen osalta taidot ovat parantuneet. Marekin kielitaito on ollut aluksi enemmän formaalista. Opintojen alussa hän on oppinut kieltä eksplisiittisesti. Eksplisiittisessä tavassa oppija tietää, miksi hän esimerkiksi taivuttaa sanan tietyllä tavalla. Oppija pystyy tällöin myös kielellistämään kielen eri ilmiöitä. Kieltä opitaan eksplisiittisesti juuri formaalissa kielenopetuksessa, jossa oppija on tietoinen oppimistapahtumista ja pyrkii vaikuttamaan oppimiseensa omalla aktiivisella toiminnallaan. (Ks. Sundman 2014: 114–120.) Alexi taas kokee oppineensa paljon toisten puhetta kuuntelemalla. Muiden puhujien antama malli on auttanut häntä suomen kielen oppimisessa. Molempien vastauksista ilmenee luottamuksen omia taitojaan kohtaan kasvaneen. Kumpikaan informanteista ei kuitenkaan määrittele yhtä tarkasti muutoksia kielitaidossaan, kuten he aikaisemmissa vastauksissa määrittelevät omat heikkoutensa ja vahvuutensa oppijoina (ks. esimerkit 10 & 11).

4.4 Erilaiset opetus- ja oppimistyyli

Mahdollisimman monipuolisen kielitaidon saavuttaminen vaatii myös erilaisia opetustyyliä (ks. Hänninen 2014: 69). Myös informantit kertovat opettajien hyödyntäneen erilaisia opetustyyliä tunneillaan. Työskentelytavoista paritehtäviin Alexi suhtautuu hieman vastahakoisemmin kuin esimerkiksi yhdessä ryhmän kanssa käytävään opiskeluun.

14) Alexi: hmm ryhmässä on parempi kuin esimerkiksi. miten vaikea on. mikä se on, paritehtävä. koska kun minä puhun toisen ulkomaalaisen kanssa, **me emme puhu oikeaa suomea**. ja sitten meillä oli väärinkäsitys suomen kielessä, mutta sitten minä myös **ymmärrän mitä, miksi opettajat käyttävät tämä tapa. koska se on helppo avautuu ja puhuu toiselle suomen kieltä**. koska jos minä puhun suomalaiselle, minä olen hieman epä-epävarma. mitä se on, epävarma, jos minä puhun toisen ulkomaalaisen kanssa minä olen rohkeampi, ja puhun reippaasti

Alexin mielestä toisten ulkomaalaisten kanssa suomen puhuminen tuntuu haastavalta, koska kumpikin puhuu ”väärin”. Toisaalta hän ymmärtää tämän työskentelytavan käytön, koska puhuminen on helpompaa toisen ulkomaalaisen kanssa kuin suomalaisen kanssa. Tämä johtuu siitä, että toisen suomea opiskelevan oppijan kanssa ei tarvitse pelätä virheitä, koska kumpikaan ei hallitse kieltä täydellisesti. Korhosen (2012) mukaan suurin piirtein samalla kielitasolla olevan ei-äidinkielen kanssa saa usein parempaa harjoitusta kuin äidinkielen puhujan kanssa. Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että äidinkielisellä puhujalla on taipumus dominoida keskustelua. Ei-äidinkielen ei usein myöskään kehtaa myöntää jos hän ei ymmärrä jotain. Samalla kielitaidon tasolla olevat puhujat taas ymmärtävät toistensa puhetta paremmin. He eivät myöskään pelkää virheiden tekemistä ja korjaavat helpommin toistensa puhetta. (Korhonen 2012: 70–71.)

Alexi kertoo käyttävänsä nykyään erilaisia opiskelumetodeja oppimisen tukena kuin aikaisemmin.

15) Alexi: ei sama metodi mutta. esimerkiksi nyt. koska minulla on aika hyvä sanavarasto. minä en käytä sanakirjaa mutta myös nykyään minä en, en yritä ymmärtää, en yritä ymmärtää miten kieltaitoi tulee mistä se tulee minä vain luen ja arvatenluku. tämä on translatiivi. tämä on perfekti, tämä on pluskvamperfekti ja sillä tavoin voin lukea enemmän, mitä se on, tulee oppia enemmän suomea kyllä paremmin suomeksi

Alexi hyödyntää edelleen kognitiivisia oppimisstrategioita; vaikka sanakirjan käyttö on vähentynyt, on sen tilalle tullut arvaaminen. Alexi kertoo lukemisen toimivan parhaiten hänelle oppimistyylinä.

16) Alexi: lukeminen, koska mulla on hyvä kuvamuisti mutta olen, olen havainnut että esimerkiksi joku muusikko, hänen voi opettaa hänen kuulemaan, koska minä myös osaan kiinan kieltä ja kiinan kieltä tarvitaan kuvamuisti. minä myös suomeksi käytän kuvamuistia. esimerkiksi jos minä haluan lukea uusi sana. minä vain kirjoitan sen itse. sitten se pysyy muistissa

Alexi hyödyntää oppimisessaan produktiivisia taitoja eli kirjoittamista ja puhumista sekä reseptiivisiä taitoja eli lukemista ja kuuntelemista. Erityisesti lukeminen ja kirjoittaminen toimivat hänen kohdallaan parhaiten. Alexi tiedostaa myös, että jokainen oppii eri tavalla. Kalajan ym. (2011) tutkimuksesta käy ilmi, että oppijat kokevat olevansa vapaa-ajallaan sekä kielen kuluttajia että käyttäjiä. He puhuvat itsestään reseptiivisinä kielenoppijoina, jotka kuuntelevat tai lukevat, ja toisaalta myös produktiivisinä kielenkäyttäjinä eli kielen puhujina. (Kalaja, Alanen, Dufva & Palviainen 2011: 70.)

Aiemman kielen opiskelusta opittu hyvä oppimistyyli on siirtynyt hänellä myös suomen kielen opiskeluun. Tämän voidaan ajatella kertovan siitä, että Alexi on kokenut oppimistyylin tuottavan tuloksia ja on siksi jatkanut samalla oppimistyyllillä myös uuden kielen opiskelussa. Alexi on siis saavuttanut omassa oppijuudessaan autonomisuutta, sillä hän ottaa koko ajan enemmän vastuuta omasta oppijuudestaan arvioimalla esimerkiksi omia oppimistuloksiaan ja tapojaan oppia. Korhosen (2012) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että oppijat kokevat aiemman kielen opiskelun hyödyksi uuden kielen oppimisessa. Myös suomen kielen ja muiden kielten opetuksen vaikutus näkyy heidän artikuloinnissaan suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista. (Korhonen 2012: 272.)

Marek kertoo oppivansa kuuntelemalla:

17) Marek: ehkä kun mä kuuntelen, tai katsoin niitä, uutisia tai mulle se on helppoa. kun mä kuuntelen mitä ne sano. mä ymmärrän ja jos siellä tulee joku vaikea, joku sana mitä mä en ymmärrä, sitten katson se kuuluu tähän tilanteeseen (--)(H: pystyy päättämään vähä mitä voi tarkoittaa) joo mitä voi tarkoittaa, päättämään sanoja ja joo just tämä

Marek hyödyntää kielenopiskelussa myös kognitiivista oppimisstrategiaa, sillä toisaalta hän päättelyn lisäksi myös arvaa esimerkiksi sanojen merkityksiä, joita hän ei ymmärrä. Lukeminen kuuluu myös reseptiivisiin taitoihin.

Alexi kertoo opettajien käyttävän useita eri opetustyyliä. Marekin vastauksesta heijastuu myös, että formaalisuus ja funktionaalisuus ovat vaihdelleet kursseilla funktionaalisuuden kuitenkin painottuessa enemmän.

17) Alexi: joo joo, opettaja esimerkiksi. meillä oli leffatunti me mennään (kaupunki) tai (kaupunki) pieni retki ja siellä matkaopas puhui vain suomea. meillä oli pelejä koulussa. joo paljon erilaisia tyyliä

18) Marek: aa kun se oli se kurssi (--) me tehtiin paljon tehtäviä, melkein joka tunti opettaja toi semmonen paperi tai (--) jossa oli jotain koetta. seuraavassa tunnissa me kuuntelimme paljon ja teimme tehtäviä ja kuuntelimme. ja siinä oli melkein kaikki. ja nyt syksyllä koska se oli just se (kurssin nimi) siinä vain keskustelimme, keskusteltiin paljon, ei oikein mitään muuta

Alex ja Marek kertovat opetuksessa olevan paljon toiminnallisuutta, kuten retkiä ja pelejä. Toisaalta toiminnallisuus palvelee myös erilaisia oppimistyyliä, koska esimerkiksi pelatessa voidaan hyödyntää apuna useita eri tapoja kuten keskustelua, lukemista, liikettä (esimerkiksi nopan heitto tai erilaiset tehtävät) sekä käsillä tekemistä. Marekin vastauksesta näkyy kuitenkin enemmän keskittyminen juuri tehtävien tekemiseen ja kuuntelemiseen. Toisaalta hän mainitsee toisen kurssin, jonka päätarkoituksena oli vain keskustelu. Tämän kurssin voidaan ajatella tähtäävän toiminnalliseen kielitaitoon.

Marek pitää molempia kursseja opetustyyleiltään mielekkäinä:

19) Marek: mukavampi. molemmat oli hyvä koska se (kurssin nimi) oli enemmän huono, koska se oli mulle parempi. koska tarvitsin tietää miksi tämä sanotaan tällä tavalla ja tällä tavalla, ja tarvitsisin paljon tehtäviä ja kuunnella. ja sitten tänä vuonna tai nyt (--) se keskustelukurssi oli vähä eri (--)

Marek piti enemmän kurssista, joka painottui formaalisen kielenoppimiseen eli sääntöjen tarkasteluun. Tätä Marek perustelee sillä, että hän tarvitsi oman kielen kehittymisensä kannalta juuri sellaista opetusta. Hän siis koki, että kurssi palveli paremmin hänen tarpeitaan. Hän kehuu myös suomen kielen opetuksen monipuolisuutta:

20) Marek: mä en sanoisin että se on hieman yksipuolista, opettaja käyttää paljon lappua mutta hän tietää, ja hän tietää että se sopii siihen tilanteeseen. ja mun mielestä on hyvä suomessa, että opettaja opettaa joskus ryhmässä. että on paljon ulkomaalaisia opiskelijoita mutta puhua välillä (H: toistensa kanssa) joo toistensa kanssa. ja sitten oppivat yhdessä. että (maan nimi) kaikki istuu yksistään, kuuntelee mitä opiskelija sanoo. ja (--) tässä se on hauskaa ja siitä tulee hyvä tunne, ja sitten sen oppii paremmin, mukavampaa

Vaikka Marek toteaa opettajien hyödyntävän paljon lappuja eli tehtäviä ja erilaisia monisteita opetuksessaan, kokee hän, että opettajat osaavat valita oikeat tilanteet ”lappujen” käyttöön. Hän myös pitää siitä, että opetuksessa hyödynnetään parityöskentelyä, mikä taas eroaa Alexin mielipiteestä (ks. esimerkki 14). Marekin mielestä oppiminen yhdessä lisää opiskelun mukavuutta

ja tekee siitä hausempaa. Salmelan (2011) tutkimuksessa saadut tulokset osoittavat, että opettajat suosivat työtapoja, joissa korostuu oppijan sosiaalisuus (esim. keskusteluharjoitukset). Kuitenkin opettajat pitivät tärkeänä myös yksin opiskelua. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat myös sitä mieltä, että heidän opetustapansa ovat enemmän funktionaalisia. Opiskelijat olivat opettajia enemmän formaalisen opetuksen kannalla. (Salmela 2011: 3–5.) Varsinkin Marekin vastaus menee siis yksiin Salmelan tutkimustulosten kanssa.

4.5 Opetuksen kehittämisideat

Informantit kokevat tähän asti saamansa suomen kielen opetuksen hyväksi. Tämä näkyy heidän vastauksissaan parannusehdotuksia kysyttäessä:

21) Alexi: ei mitään mitä minä haluaisin sanoa, mutta se on tärkeä ulkomaalaisille kotoutumisohjelma-koulu. jos Suomessa tulevat enemmän ulkomaalaisia että enemmän paikkoja. joo enemmän koulupaikkoja ulkomaalaisille vaikka ne ovat tutkija tai ammattilaisia. vaikka ne ovat, ne tarvii puhua suomen kieltä, tarvi puhua koska (paikka) ei tosissaan ole paljon ihmisiä, eivät voi puhua paljon englantia

22) Marek: .ehkä ei (-- se oli hyvää se oli siinä vaiheessa. että se autto mua paljon, just mitä mä tarvitsin

Haastattelija: hmm kyllä eli järjestys on mennyt hyvin, ja opetusmetodit tai tyylit on toiminu ainakin suhun

Marek: joo joskus tuli vain tunne että haluaisin oppia jotain vaikeampaa, jotain vaikeampi. mutta sitten huomasin että mä en osaa näistä tavallisista asioita, että ahaa no niin haluan puhua, tai tietää näitäkin asioita, mutta nyt näitä helpompia

Informantit kokevat suomen kielen opiskelun tärkeäksi. Heidän mielestään myös opetustyylit ja kurssien järjestykset ovat olleet toimivia. Oikeastaan kummallakaan informanteista ei ole parannusehdotuksia itse opetukseen. Alexi haluaa korostaa kotoutumisohjelman tärkeyttä sekä suomen kielen merkitystä. Hänen mielestään olisi tärkeää, että suomen kieltä opiskelisivat kaikki Suomeen tulevat ulkomaalaiset. Hän perustelee näkemystään sillä, että Suomi on kooltaan pieni maa eikä englannin käyttö onnistu kaikkialla.

Marek on välillä halunnut, että opetus olisi haastavampaa, mutta toisaalta hän pitää tärkeänä, että perustaidot ovat kunnolla hallussa. Hänen mielestään voisi myös olla parempi, että ryhmät jaettaisiin kielitaitojen mukaan:

23) Haastattelija: Olisiko helpompi jos ne olis jaettu ne ryhmät paremmin sillä lailla että paremmat osaajat, auttaisko se opiskelussa

Marek: mun mielestä se ehkä olisi parempi, koska kun meillä oli ryhmässä ehkä viis tai kuus, ja kaikki puhuttiin melkein samalla tasolla. sitten kaikki halusimme opiskella saman vaikeampia sanoja tai. puhekieltä tai jotain vaikea genetiiviä, millä tavalla kirjoitetaan tätä ja tätä. se olis parempi totta kai mutta koska se on se kurssi voi kuka tahansa. sitten opettaja ei tiedä kuka osaa paljon ja

kuka ei. ja sitten opettajan pitää keksiä, että se sopii kaikille, ja se on tosi vaikeaa. mä ymmärrän, että se on tosi vaikeaa

Marek perustelee ryhmiin jakoa taitotasojen mukaan sillä, että opinnoissa eteneminen olisi helpompaa, kun kaikki olisivat samalla tasolla. Nykyisissä ryhmissä on monen tasoisia oppijoita ja opettajan on haastavaa tietää etukäteen kuinka paljon kukin osaa. Tästä johtuen myös tehtävien pitää olla mahdollisimman monelle oppijalle sopivia, mikä voi taas aiheuttaa sen, että paremman kielitason omaaville tehtävät voivat olla liian helppoja. Hännisen (2014) tutkimuksen tuloksista ilmenee oppijoiden pitävän tärkeänä opetuksen yksilöllistämisen siten, että oppijoiden erilaiset tarpeet huomioidaan opetuksessa. Heidän mielestään yksilöllistämistä tärkeämpää on ryhmän yleisten tavoitteiden mukainen eteneminen, koska opettajakaan ei voi joustaa loputtomiin. (Hänninen 2014: 69.)

5. PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksessa haastateltujen S2-oppijoiden vastauksista välittyi, että heidän toimijuutensa oli muuttunut opintojen kuluessa. Opintojen alussa, kun taitotaso oli vielä alhaisempi, molemmat kertoivat opiskelleensa suomen kieltä vielä iltaisin kotona. He myös käyttivät oppimisen tukena muun muassa sanakirjoja ja internetin käännöspalveluja. Kielitaitojen karttuessa informantit alkoivat käyttää kieltä enemmän vapaa-ajallaan ja töissä. Alexin tavoitteena on jatkossa käyttää ainoastaan suomen kieltä vapaa-ajallaan. Informantit kokivat, että suomen kielen käyttö lisääntyi positiivisen palautteen myötä. Positiivinen palaute rohkaisi käyttämään kieltä koulun ulkopuolella, vaikka informantit tiedostivatkin kielitaidossa vielä olevan puutteita.

Informanttien ajatukset puheen korjaamisesta erosivat toisistaan. Alexin mielestä oli parempi, että puhetta korjataan heti alusta alkaen. Marek taas toivoi, että korjaaminen alkaisi vasta siinä vaiheessa, kun taitotaso olisi korkeampi. Myös tutkimustulokset vaihtelevat korjaavan palautteen antamisesta: on mahdollista, että korjaukset, jotka tuotetaan oppijoille heti negatiivisen palautteen jälkeen, unohdetaan nopeasti. Tällöin ne eivät vaikuta oppijan kielijärjestelmään. Toisaalta on myös mahdollista, että korjaus voi toimia tehokkaana syötteenä ja johtaa siten oppimiseen. (Ks. Mitchell & Myles 2004: 181–182.)

Aineistosta kävi ilmi, että puhekieli ja yleiskieli aiheuttivat ongelmia arkielämän tilanteissa. Informanttien oli vaikeaa ymmärtää puhekieltä, koska oppiminen oli tapahtunut yleiskielellä. Kuitenkin haastateltavat olivat sitä mieltä, että opetuksen oli parempi olla yleiskielistä, koska se tarjosi vankemman pohjan kielen rakentumiselle. Myös puhekielisten ilmausten ymmärtäminen oli helpompaa, kun pohjalla oli hyvä yleiskielen taito. Korhonen (2012) on saanut tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia puhekielen ja yleiskielen käytöstä. Hänen tutkimuksessaan käy ilmi, että puhekieltä ei hallita yhtä hyvin kuin yleiskieltä. Tämän koetaan johtuvan siitä, että opetuksessa käytetään eniten selkeää yleiskieltä. (Korhonen 2012: 63, 271.)

Kumpikin tutkimukseeni osallistuneista informanteista käyttivät erilaisia oppimismetodeja suomen kielen oppimista varten. Toinen informanteista hyödynsi opiskelussa enemmän kuuntelemista ja toinen taas kirjoittamista. Kumpikin haastatelluista kuitenkin piti tärkeänä kielen oppimisen kannalta puhumisen ja mahdollisimman monipuolisen kielenkäytön eri tilanteissa. Informantit kokivat, että kieltä oppii parhaiten puhumalla. Myös Martinin (2003a: 62) mukaan puheen tuottamista ja ymmärtämistä ei voi opettelemalla opetella, vaan oppiminen tapahtuu pikkuhiljaa sitä mukaan kun kokemusta kuulemisesta uuden kielen osalta kertyy.

Kokonaisuudessaan informantit olivat tyytyväisiä saamaansa suomi toisena kielenä -opetukseen. Heidän mielestään opetuksessa hyödynnettiin monenlaisia opetustyyylejä ja opettajia oli helppo lähestyä. Marek kuitenkin koki, että opetusryhmien jaottelu taitotasojen mukaan voisi olla toimivampi ratkaisu. Tällä hetkellä taitotasot vaihtelevat runsaasti ryhmän sisällä, mikä aiheuttaa välillä haasteita opettajalle tehtävien suunnittelussa. Marekin mielestä taitotasoinen jakaminen helpottaisi myös opettajan työtä, sillä opinnoissa pystyttäisiin tällöin etenemään paremmin ryhmän haluamalla tavalla ja esimerkiksi puhekielen opetus voitaisiin aloittaa aikaisemmin taitavammalle ryhmälle.

Aineistoani analysoitaessa minun oli otettava huomioon mahdolliset seikat, jotka olisivat voineet vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Tällaisia olisi voinut olla esimerkiksi halu miellyttää vastauksillaan haastattelijaa tai ”oikean” vastauksen tavoittelu. (Ks. Alasuutari 2011: 142.) Pyrin kuitenkin haastattelun alussa tuomaan selkeästi esiin, että haluan kuulla haastateltavien omia näkemyksiä. Kerroin heille myös, että oikeita tai väärä vastauksia kysymyksiini ei ole. Tästä johtuen voin ajatella haastateltavieni kertoneen rehellisesti omia näkemyksiään. Haastatteluissa olisin voinut kiinnittää myös enemmän huomiota kysymysten selkeyteen, sillä välillä jouduin tarkentamaan kysymyksiäni. Tarkennusten avulla haastateltavat kuitenkin ymmärsivät heille esitetyt kysymykset.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia useamman S2-oppijan kokemuksia suomen kielen opetuksesta. Tässä tutkielmassa mukana oli vain kaksi S2-oppijaa, mutta kuitenkin koen, että heidän näkemyksistään pystyi rakentamaan jo kokonaisuuden. Koen myös, että oppijan omia kokemuksia tutkittaessa kaksi informanttia oli riittävä määrä, koska omat kokemukset ovat aina yksilöllisiä. Oppijan kieliminän rakentumisesta olisi mielenkiintoista tutkia lisää: millaiset kokemukset vaikuttavat esimerkiksi oppijan kieliminän rakentumiseen ja miten kieliminä vaikuttaa oppijan suhtautumiseen opittavaa kieltä kohtaan. Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia sitä, millainen toimijuus on parhainta oppijan oppimisen kannalta ja kuinka paljon oppijan toimijuus vaikuttaa hänen koulumenestykseensä.

Tutkimukseni tulokset osoittavat sen, miten jokainen oppija on yksilö. Jokaisella oppijalla on oma käsitys siitä, minkälainen kielenoppiminen on parhainta ja millainen opetus toimii häneen parhaiten. Toisaalta tämä osoittaa myös aiheen tutkimisen tärkeyden, sillä jokainen näkemys tai kokemus on kuulemisen arvoinen. Oppijoiden kokemuksilla voi olla korvaamaton apu S2-opetuksen kehittämiseen sekä oppijoiden omaan kielenoppimiseen. Toisten oppijoiden kokemukset voivat antaa mallia myös muille kielenoppimiseen.

LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 3 s. 402–423.
- Aaltola, Juhani, Valli, Raine (toim.) 2010: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, Pertti 2011: *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Boud, David 1988: Moving Towards Autonomy. – David Boud (edited by), *Developing Student Autonomy in Learning* s. 17–39. London: Kogan Page.
- Candy, Philip 1988: On the Attainment of Subject-matter Autonomy. – David Boud (edited by), *Developing Student Autonomy in Learning* s. 59–76. London: Kogan Page.
- Dufva, Hannele, Lähteenmäki, Mika, Isoherranen, Sari 1996: *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Hannele & Martin, Maisa 2002: Hyvän kielenoppijan niksit. – Anna Mauranen & Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä* s. 247–262. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 60. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Herranen, Raili & Väisänen, Leena 2012: Kaverista on apua, kun joukossa on monenlaisia oppijoita ja opettajia. – Iiona Kuukka & Katriina Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni* s. 115–121. Helsinki: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko, Sajavaara, Paula 2003: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hänninen, Titta 2014: *Äidinkieltään suomenkielisten s2-opettajien kieli-ideologinen suhde suomen kieleen*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43807> 30.4.2015.
- Ikonen, Kristiina 1995: Suomi toisena kielenä – opetuksen kehykset. – Nina Rekola (toim.), *Suomi toisena kielenä: maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta* s. 7–11. Suuntana oppimiskeskus 25. Helsinki: Opetushallitus.
- Kalaja, Paula, Alanen, Riikka, Dufva, Hannele & Palviainen, Åsa 2011: *Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella*. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3. – <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4457/4253> 20.4.2015.
- Kalliokoski, Jyrki 2009: *Jääkarhun jäljillä – tuoreen suomi toisena kielenä -opettajan kokemuksia 30 vuoden takaa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koponen, Heini 2000: *Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa*. – http://www.oph.fi/julkaisut/2000/maahanmuuttajaopetukseen_valmentavat_sisallot_opettajankoulutuksessa 26.11.2014.
- Korhonen, Seija 2001: *Suomen kielen solmukohdat: suomi toisena / vieraana kielenä*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos.
- Korhonen, Seija 2012: *Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. – Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa*. – Jyväskylä studies in education, psychology and social research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Eero & Pihko, Marja-Kaisa 1991: *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 47. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Latomaa, Sirkku 2007: Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen. Opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 317–368. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna, Tarnanen, Mirja 2013: Kielikysymykset muuttoliikkeessä. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 163–183. Helsinki: Gaudeamus.
- Lindell, Annakaisa 2008: *Opettajan korjaava palaute suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/19427> 8.4.2015.
- Martikainen, Tuomas, Saari, Matti & Korkiasaari, Jouni 2013: Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s.23–54. Helsinki: Gaudeamus.
- Martin, Maisa 1993: Matkailijana morfologiassa. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä Suomi. Näkökulmia opetukseen* s. 51–70. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.

- Martin, Maisa 2003a: Kun pitää oppia suomeksi. – Leena Nissilä, Heidi Vaarala, Maisa Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* s.61–71. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 47. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Martin, Maisa 2003b: Kieli kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. – Leena Nissilä, Heidi Vaarala, Maisa Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* s.75–90. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 47. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Martin, Maisa 2003c: Kieliopillisesta kuvauksesta oppimistehtäväksi. – Leena Nissilä, Heidi Vaarala, Maisa Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* s.91–102. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 47. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence 2004: *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Nissilä, Leena 2003: S2-opetuksen didaktiikkaa. – Leena Nissilä, Heidi Vaarala, Maisa Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* s. 103–114. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 47. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Norton, Bonny 2013: *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Opetushallitus 1993: *Aikuiset maahanmuuttajat: suomi toisena kielenä: aikuisoppilaitosten suomen kielen opetus ja opettajakoulutus*. Opetushallituksen julkaisusarjat 17. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, Päivi 2014: Yksilölliset erot kielenoppimisessa. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* s. 45–67. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka 2014: Kielen oppiminen ja opettaminen. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* s. 11–25. Helsinki: Gaudeamus.
- Pöyhönen, Sari, Luukka, Minna-Riitta (toim.) 2007: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006: Litterointi. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2_1.html 8.12.2014.
- Salmela, Rosa 2011: *Funktionaalisuus ja formaalisuus suomi toisena kielenä –opetuksessa. Opettajien ja opiskelijoiden haastattelukyselyn ja opiskelijoiden testitehtävän analyysi*. Pro gradu – tutkielma. Turun yliopiston suomen kielen, suomen ja sen sukukielten sekä kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- Sundman, Marketta 2014: Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* s. 114–137. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. – Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

Litterointimerkit:

(--) poistettu jakso

, lyhyt tauko

. pitkä tauko

”””” matkii toisen puhetta

() informanttien tunnistamattomuuden suojaamiseksi poistettu sana tai nimi (esimerkiksi työpaikan nimi, kotimaa tai kielikurssi)

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEN OSALLISTUJAKSI

Tutkimuksen suorituspaikka: Jyväskylän yliopisto, kielten laitos

Tutkimuksen tekijä: Nea Takala (fil.yo)

sähköposti: nea.s.takala@student.jyu.fi

puhelinnumero: 0400 817 473

Tutkimuksen ohjaaja: Yliopistonlehtori Minna Suni (FT, dos)

puhelinnumero: 040 805 3226

sähköposti: minna.suni@jyu.fi

Tutkimusaineistoa käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyyttä ei pystytä tunnistamaan. Aineistoa säilytetään Jyväskylän yliopistossa ja aineisto hävitetään tutkimuksen jälkeen. Osallistujan kanssa sovitaan milloin ja missä tilanteessa tutkimusaineistoa kerätään. Tutkimuksen osallistuja voi halutessaan myös perua osallistumisensa.

Ole hyvä ja täytä **kaikki** Sinulle sopivat vaihtoehdot:

1. Tekstejäni ja kuviani, joita olen tehnyt, saa käyttää tutkimusmateriaalina
2. Suostun siihen, että haastatteluni ääninauhoitetaan
3. Tätä aineistoa saa käyttää
 - tieteellisissä tutkimuksissa: kandidaatintutkielma ja maisterintutkielma
 - tieteellisissä esitelmissä
 - opetus- ja koulutustilanteissa

Paikka:

Aika:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys: