

Vapaaehtoiset suomen kielen oppimista tukemassa

**Maisterintutkielma
Kirsi Leskinen
Suomen kieli
Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto
2016**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Kirsi Leskinen	
Työn nimi – Title Vapaaehtoiset suomen kielen oppimista tukemassa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 96 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmani käsittelee vapaaehtoistoimintaa, jonka tavoitteena on tukea maahanmuuttajien suomen kielen oppimista. Tämänhetkinen kotouttamispolitiikka korostaa kolmannen sektorin roolia viranomaispalveluiden täydentäjänä, mutta vielä on epäselvää, mitä poliittiset linjaukset tarkoittavat käytännön tasolla. Tämä tutkimus lähestyykin aihetta vapaaehtoistoiminnan näkökulmasta, ja sen kontekstina on Monikulttuurikeskus Glorian suomen kielen ryhmä Jyväskylässä. Ryhmä pyörii viikoittain vapaaehtoisvoimin ja on kaikille maahanmuuttajakävijöille avoin. Keskeinen tutkimuskysymykseni on, millaisiksi kieliryhmätoiminnan luonne ja merkitys hahmottuvat vapaaehtoisten näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen vapaaehtoisen rooliin liittyviä ulottuvuuksia sekä vapaaehtoisten käsityksiä kielinoppimisesta ja -opettamisesta.</p> <p>Tutkimukseen osallistui kahdeksan Monikulttuurikeskuksen vapaaehtoista. Keräsin aineiston järjestämällä kaksi ryhmäkeskustelua ja haastatteleamalla neljää osallistujaa keskustelujen jälkeen. Teoreettinen viitekehys koostuu diskurssintutkimuksesta ja dialogisesta käsitystutkimuksesta, sillä tutkimuksen lähtökohtana on molempien korostama näkemys kielen sosiaalisesta luonteesta. Diskurssintutkimus valottaa erityisesti yhteiskunnan makrotasojen läsnäoloa vapaaehtoisten tekemissä merkityksenannoissa, ja dialogisen käsitystutkimuksen kehys taas luo taustan merkityksenantojen tarkastelulle yksilöllisemmästä näkökulmasta. Analyysimenetelminä olen puolestaan käyttänyt sisällönanalyysejä ja diskurssianalyysejä. Äänen käsitteen avulla tuon yhteen laajat teoreettiset viitekehukset, ja sen lisäksi äänen käsite toimii metodologisena työkaluna.</p> <p>Tulokset osoittavat, että kieliryhmätoimintaa merkityksellistetään selkeimmin koulutuksen ja vapaaehtoistyön diskursseista käsin. Nuo diskurssit näyttävät olevan osittain ristiriidassa, ja neuvottelu toiminnan suhteesta koulutukseen ja opetukseen läpäisee koko aineiston. Kieliryhmätoimintaa pidetään luonteeltaan muodollista koulutusta täydentävänä tai tukevana, mutta käytetyt toimintatavat muistuttavat vapaaehtoisten kuvaamina varsin paljon muodollisen koulutuksen toimintatapoja. Vapaaehtoisen rooli hahmottuu konkreettisen toiminnan tasolla monesti opettajaksi tai ohjaajaksi, ja lisäksi osallistumisen taustalla on usein vapaaehtoistyön eetokselle tyypillinen auttamisen aspekti. Vapaaehtoisten käsityksissä kielinoppimisesta kuuluu vahvasti perinteisen vieraan kielen opetuksen ääni, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kielinoppiminen sijoitetaan institutionaalisen opetuksen kontekstiin ja että kielen rakenteellisten piirteiden ymmärtämistä pidetään oppimisen kannalta tärkeänä. Toisaalta osa vapaaehtoisten käsityksistä on myös käyttöpohjaisia, ja niissä kielen käyttäminen ja etenkin vuorovaikutus suomalaisten kanssa korostuvat. Kokonaisuudessaan tutkimus osoittaa lisäksi, että suomen ryhmän merkitys vapaaehtoisille on suuri. Toiminta on esimerkiksi avartanut vapaaehtoisten maailmankuvaa ja tuonut sisältöä elämään.</p> <p>Kotoutumisen kentällä kieliryhmätoiminnan erityinen arvo näyttää olevan kaksisuuntaisessa kotoutumisessa. Kielinoppimiseen tähtäämisen osalta tulokset herättävät kuitenkin kysymyksiä. Millä tavalla vapaaehtoista kielinoppimisen tukemista tulisi pitää koulutuksena? Millainen oppimisympäristö tukisi kielinoppimista ja kotoutumista vapaaehtoistyön kontekstissa parhaiten? Nähdäkseni olisi tärkeää, että kotoutumista ja kielinoppimista edistävän vapaaehtoistoiminnan luonnetta ja tehtävää määriteltäisiin myös laajemmin yhteiskunnan tasolla. Lisäksi aihetta tarkasteltaessa olisi tärkeää saada kuuluviin maahanmuuttajien omat äännet.</p>	
Asiasanat – Keywords vapaaehtoistyö, vapaaehtoiset, kielinoppiminen, käsitykset, kotoutuminen, kolmas sektori	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KIELENOPPIMINEN VAPAAEHTOISTYÖN KONTEKSTISSA	5
2.1	Vapaaehtoistyö tutkimuskohteena	5
2.2	Kielenoppiminen kolmannen sektorin kontekstissa	7
2.3	Vapaaehtoinen kielenoppimisen tukijana	9
2.3.1	Vapaaehtoistoimintaan osallistumisen monitasoiset syyt	9
2.3.2	Vapaaehtoinen tukemassa kielenoppimista tai lukutaidon kehittymistä	10
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	13
3.1	Diskurssintutkimus	13
3.1.1	Kielenkäytön sosiaalisuus	13
3.1.2	Kielenkäyttö ja yksilön positio	15
3.2	Dialoginen käsitystutkimus	17
3.3	Äänet diskursseissa ja käsityksissä	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
4.1	Tutkimuksen luonne ja tutkijapositio	22
4.2	Kontekstin ja tutkimushenkilöiden kuvaus	23
4.3	Aineistonkeruu	25
4.3.1	Ryhmäkeskustelut	25
4.3.2	Yksilöhaastattelut	27
4.4	Aineistojen analyysimenetelmät	28
4.4.1	Aineistojen käsittely	28
4.4.2	Sisällönanalyysistä diskurssinanalyysiin	29
4.4.3	Kielellinen analyysi	30
5	VAPAAEHTOISPOHJAISEN KIELIRYHMÄTOMINNAN ANATOMIAA	32
5.1	Toiminnan luonne ja raamit	32
5.1.1	Koulutusta ja vapaaehtoistyötä	32
5.1.2	Paikka kotoutumisen ja koulutuksen kentällä	35
5.1.3	Tavoitteellisuus	38
5.1.4	Struktuuri ja suunniteltavuus	41
5.2	Vapaaehtoisen roolin ulottuvuuksia	43
5.2.1	Näkökulmia vapaaehtoisen ja kävijän kohtaamiseen	43
5.2.2	Vapaaehtoisen monet roolit	45

5.2.3	Vapaaehtoisen osaaminen ja vapaaehtoisen roolin rajallisuus	49
5.3	Toiminnan merkitykset vapaaehtoisille	53
6	VAPAAEHTOISTEN KÄSITYKSIÄ KIELENOPPIMISESTA	58
6.1	<i>"Nyt tää on käyttökieli"</i> – käyttöpohjainen näkökulma kielenoppimiseen	58
6.1.1	Tavoitteena arjen kielitaito	58
6.1.2	Kieltä oppii käyttämällä	60
6.2	<i>"Mä nään sen sellasena vieraan kielen opetuksena"</i> – institutionaalinen näkökulma kielenoppimiseen	64
6.2.1	Rakennekeskeisiä käsityksiä oppimisen diskurssissa	64
6.2.2	Rakennekeskeisiä käsityksiä opetuksen diskurssissa	67
6.2.3	Oppikirjojen valta	73
6.3	Kävijöiden taustoista yhteistoiminnan rakentumiseen	75
6.3.1	Taustat vaikuttamassa kielenoppimiseen	75
6.3.2	Vapaaehtoisen ja kävijän yhteistoiminnan rakentuminen	78
7	POHDINTA	80
7.1	Kieliryhmän luonne ja vapaaehtoisen rooli	80
7.2	Käsitykset kielenoppimisesta ja -opettamisesta	82
7.3	Tulokset laajemmassa vapaaehtoistyön, kielikoulutuksen ja kotoutumispolitiikan kontekstissa	84
7.4	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita	88
	LÄHTEET	92
	LIITTEET	

TAULUKKO JA KUVAT

Taulukko 1. Tutkimushenkilöiden taustatiedot.	24
Kuva 1. Ronjan visualisointi omasta roolistaan kieliryhmän vapaaehtoisena.	45
Kuva 2. Hillan visualisointi omasta roolistaan kieliryhmän vapaaehtoisena.	45

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus tarkastelee vapaaehtoistoimintaa, jonka tarkoituksena on tukea maahanmuuttajien suomen kielen oppimista. Tutkimuksen osallistujat ovat Monikulttuurikeskus Glorian vapaaehtoisia, ja luonteeltaan tutkimus on laadullinen. Aineisto on kerätty ryhmäkeskusteluilla ja yksilöhaastatteluilla, joten näkökulma aiheeseen on vapaaehtoisten.

Suomessa vapaaehtoistyön kontekstissa tapahtuva kielenoppiminen ja -opettaminen ovat varsin uusia ilmiöitä. Tämänhetkistä kokonaiskuvaa on vaikea hahmottaa, sillä tutkimusta on vähän ja kolmannen sektorin toiminta on tyypillisesti laajaa ja hajanaista (ks. Lautiola 2013). Tietävästi kielenoppimiseen tähtäävä vapaaehtoistoiminta on lähtenyt liikkeelle suomalaisten halusta auttaa maahanmuuttajia (ks. Lautiola 2013: 28; Huilla, Möttönen & Ahlholm 2016; auttamishalusta yleisesti Yeung 2002: 22, 32). Ilmeisesti vapaaehtois pohjaista suomen kielen opetusta maahanmuuttajille on järjestäytyneesti tarjonnut ensimmäisen kerran Luetaan Yhdessä -verkosto, joka syntyi vuonna 2004 ja jonka tavoitteena on ollut tukea erityisesti naisten kielenoppimista (Lautiola 2013: 28). Erityisen ajankohtaiseksi aihe nousi syksyn 2015 voimakkaasti kasvaneen turvapaikanhakijoiden määrän myötä, kun vapaaehtoiset aktivoituivat kielioppaiksi vastaanottokeskuksiin (Huilla ym. 2016; ks. myös Suomen Kuntaliitto 2015). Pohjois-Amerikassa vapaaehtoisella toisen kielen opettamisella on kuitenkin pitkät perinteet (ks. esim. Henrichsen 2010: 11–16; Perry 2013: 79).

Tutkimuksessa ja politiikassa kielenoppimista kolmannella sektorilla on tarkasteltu osana laajempaa kotoutumisen kontekstia. Suomessa aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus ja kotouttaminen ovat olleet pääasiassa viranomaistyötä (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010), mutta viime vuosien politiikassa myös kolmannen sektorin rooli on korostunut. Vuonna 2010 voimaan tulleessa kotoutumislaisissa (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010) korostetaan monialaista yhteistyötä ja järjestöjen mukaan ottamista muun muassa kuntien kotoutumisohjelmiin. Valtion kotouttamisohjelmassa taas todetaan, että päävastuu kotouttamistoimenpiteistä on kunnilla ja työ- ja elinkeinotoimistoilla ja että kansalaisjärjestöt ovat merkittävässä roolissa viranomaispalveluiden täydentäjänä (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012: 30–31). Suomen Kuntaliitto (2015) teki tois- taiseksi konkreettisimman kannanoton tiedottaessaan syyskuussa 2015 turvapaikanhakijoiden määrän ollessa voimakkaassa kasvussa, että vapaaehtoisia tarvitaan turvapaikanhakijoiden opetukseen lisää.

Osallisena Suomessa -hankkeen tavoitteena oli edistää maahanmuuttajien kotoutumista ja osallisuutta, ja hankkeessa kartoitettiin myös kolmannen sektorin roolia ja mahdollisuuksia (Lautiola 2013). Hankkeen tulosten mukaan kolmannen sektorin toimijoilla on monenlaista kotoutumista

edistävää toimintaa maahanmuuttajien edunvalvonnasta kielenopettamiseen (mp.) mutta toimintaa ei kuitenkaan tunneta ja tueta tarpeeksi (Pöyhönen ym. 2010: 54–56). Varsinkin vapaaehtoisuuteen perustuva järjestötoiminta tarjoaa kaksisuuntaiselle kotoutumiselle luontevat puitteet (mp.). Kolmannen sektorin rooli viranomaispalvelujen täydentäjänä on nähty erityisen tärkeäksi sellaisten erityisryhmien kohdalla, jotka eivät tähtää työelämään tai joille viranomaisten järjestämä kurssi-muotoinen kotoutumiskoulutus ei muuten ole paras tai edes mahdollinen ratkaisu. Tällaisia erityisryhmiä ovat muun muassa vanhuksat ja kotiäidit (Lautiola 2013; ks. myös Intke-Hernandez 2015; Lainiala & Säävälä 2010).

Kolmannella sektorilla myös erityisesti kielenoppimiseen tähtäävän toiminnan kenttä on moninainen. Esimerkiksi Kuopion Settlementti Puijola on järjestänyt maahanmuuttajille intensiivisiä ja tavoitteellisia kielikursseja, joiden muoto muistuttaa viranomaisten järjestämää koulutusta ja joiden tehtävänä on rakentaa silta aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen (Rönköharju, Teerineva ja Kiflie 2013). Sen sijaan aiemmin mainitun Luetaan Yhdessä -verkoston paikallisryhmät kokoontuvat tyypillisesti kerran viikossa ja pyörivät vapaaehtoisuudelta (Lautiola 2013: 20, 28).

Tämän tutkimuksen kontekstina on Monikulttuurikeskus Glorian eräs suomen kielen ryhmä, joka toimii vapaaehtoisten voimin ja vapaaehtoisten organisoimana. Monikulttuurikeskus Glorian toiminnan keskeisiä tavoitteita ovat muun muassa edistää monikulttuurisuutta, tukea yhteisöllisyyttä ja rakentaa kaikille avoin ja tasa-arvoinen foorumi (Monikulttuurikeskus Gloria 2016). Suomen ryhmän osalta Glorian käytännön rooli on lähinnä tarjota toiminnalle tilat. Onkin erityisen mielenkiintoista tutkia, millaiseksi vapaaehtoiset käsittävät toiminnan ja oman roolinsa siinä. Poliittisista kannanotoista ei käy ilmi, millaista kotoutumista edistävää toimintaa kolmannelta sektorilta odotetaan, eikä Gloriakaan jonkinlaisena järjestävänä tahona ole määritellyt sitä kovin tarkasti. Oletankin, että tutkimuksessa vapaaehtoisten äänet pääsevät kuuluviin. Vapaaehtoisten itsensä käsitykset ovat vapaaehtoistyön ytimessä (Marjovuori 2014) ja siksi tuovat arvokasta ymmärrystä toistaiseksi tieteellisen tutkimuksen pimennossa olevasta aiheesta. Koska vapaaehtoistoiminnan painopiste on Gloriassa kielenoppimisen tukeminen, on oleellista myös saada tietoa siitä, millaisia käsityksiä vapaaehtoisilla on kielenoppimisesta. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisina vapaaehtoisen kieliryhmätoiminnan luonne ja merkitykset hahmottuvat vapaaehtoisten puheessa?
2. Millaisia ulottuvuuksia vapaaehtoisen roolilla on vapaaehtoisten puheessa?
3. Millaisia käsityksiä kielenoppimisesta ja -opettamisesta vapaaehtoisilla on?

Tutkimukseen osallistui kahdeksan Monikulttuurikeskus Glorian vapaaehtoista. Keräsin aineiston järjestämällä kaksi ryhmäkeskustelua (ks. Valtonen 2005) ja niiden jälkeen haastattelemalla neljää osallistujaa. Teoreettinen viitekehys koostuu diskurssintutkimuksesta (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009) ja dialogisesta käsitystutkimuksesta (ks. Dufva 2003; Aro 2009), sillä lähtökohtana on, että toimintaan liitetyt merkitykset rakentuvat kielellisesti ja vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on myös tarkastella, millaisia ääniä vapaaehtoisten näkemyksissä kuuluu (ks. Aro 2009) ja millaisia laajempia diskursseja vapaaehtoisten puheessa on läsnä (ks. Fairclough 2003). Niitä analysoimalla yksittäisen kieliryhmän toiminta asettuu osaksi laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstia.

Tutkimuksen taustana on suomalainen ja kansainvälinen vapaaehtoistyön tutkimus. Vapaaehtoistyön tarve ja arvo yhteiskunnassa ovat kasvaneet (Pessi & Oravasaari 2010), ja suomalaiset ovat aktiivisia vapaaehtoistyöntekijöitä. Suomalaisista 39 prosenttia osallistuu vapaaehtoistyöhön säännöllisesti tai epäsäännöllisesti, kun eurooppalaisten keskiarvo on 22–25 prosenttia (Eurobarometri 2011). Osallisena Suomessa -hankkeen kartoituksen mukaan vapaaehtoisuus on kotoutumista edistävässä järjestötoiminnassa etu, vaikka se aiheuttaakin toiminnalle tiettyä epävarmuutta (Pöyhönen ym. 2010: 56). Vapaaehtoistyö on usein jonkin järjestön suunnittelemaa ja organisoimaa (ks. Marjovuori 2014; Pessi & Oravasaari 2010), ja siinä mielessä Glorian suomen ryhmä poikkeaa vapaaehtoistyön ja samalla myös vapaaehtoistyön tutkimuksen valtavirrasta. Lähestyn siis kieliryhmätointa vapaaehtoistyönä ja vapaaehtoistyön lähtökohdista sen lisäksi, että pidän sitä kielenoppimisen paikkana. Vapaaehtoisen roolin tarkastelulla pyrin jäsentämään toiminnan luonnetta. Roolin miellän tässä tutkimuksessa jonkinlaiseksi kokonaisvaltaiseksi vapaaehtoisena olemiseksi enkä pyri tarkemmin käsitteellistämään sitä esimerkiksi jonkin teorian valossa.

Englantia opetetaan eri puolilla maailmaa vapaaehtois pohjaisesti hyvin paljon, ja erityisesti Pohjois-Amerikassa se on tärkeä osa aikuisten toisen kielen opetuksen kenttää. Käytännön opetus-toiminta on kuitenkin saanut kritiikkiä, sillä vapaaehtoisten valmiudet työhön ovat luonnollisesti toisenlaiset kuin koulutuksen saaneilla opettajilla. Parhaana ratkaisuna tarpeen ja vapaaehtoisten valmiuksien väliseen tietynlaiseen ristiriitaan onkin pidetty vapaaehtoisten koulutukseen panostamista. (Ks. Henrichsen 2010: 12–14; Straubhaar 2013; Rose & Teague 2008.) Suomessa kielenoppimiseen tähtäävä vapaaehtoistyö on niin uusi ilmiö, että keskustelu sen roolista ja luonteesta on vasta aluillaan. Onkin tietoinen valinta, että käsittelen toimintaa kielenoppimisen tukemisena enkä esimerkiksi nimeä sitä vapaaehtoisopetuksiksi (vrt. Lautiola 2013). Kielenoppimiseen liittyviä käsitteitä tutkimalla pyrin kuitenkin pureutumaan siihen, millaisista lähtökohdista vapaaehtoiset tukevat maahanmuuttajakävijöiden kielenoppimista.

Käsityksiä kielenoppimisesta on tutkittu dialogisessa viitekehyksessä sekä opettajien että oppijoiden näkökulmasta. Suomessa viime vuosina tehdyn tutkimuksen keskiössä ovat olleet suomenkieliset vieraan kielen oppijat (esim. Aro 2009), toisen kielen oppijat (Partanen 2012), vieraan kielen yliopisto-opiskelijat (Kalaja 2015) ja vieraan kielen opettajat (esim. Ruohotie-Lyhty 2015). Eri-tyisesti on kiinnitetty huomiota käsitysten muuttumiseen ja kehittymiseen pitkällä aikavälillä (ks. Kalaja, Barcelos, Aro, Ruohotie-Lyhty (toim.) 2015). Vapaaehtoisten suhde opittavaan kieleen poikkeaa kuitenkin lähtökohtaisesti kaikista edellä mainituista. Vapaaehtoisilla ei useinkaan ole koulutuksessa saatua tieteellistä näkökulmaa kielenoppimiseen ja -opettamiseen, mutta toiminnan pedagogisen luonteen ja korkeamman kielitaidon takia heillä on jonkinlainen asiantuntijan rooli maahanmuuttajakävijöihin nähden.

Tutkielma jakautuu seitsemään päälukuun. Taustaa vapaaehtoistyöstä ja vapaaehtoisista kielenoppimisen tukijoina esitellään luvussa 2. Luku 3 sisältää tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja luku 4 puolestaan tutkimusotteen kuvauksen. Analyysin tuloksia käsitellään teoriasidonnaisesti luvuissa 5 ja 6. Viides luku tarkastelee vapaaehtois pohjaisen suomen ryhmän luonnetta ja vapaaehtoisen roolia siinä ja kuudes luku puolestaan vapaaehtoisten käsityksiä kielenoppimisesta ja -opettamisesta. Luvussa 7 tiivistetään tutkimuksen tulokset, pohditaan niitä laajemmassa kontekstissa sekä arvioidaan tutkimusta ja esitetään jatkotutkimusaiheita.

2 KIELENOPPIMINEN VAPAAEHTOISTYÖN KONTEKSTISSA

2.1 Vapaaehtoistyö tutkimuskohteena

Vapaaehtoistyö on moniulotteinen ilmiö, ja siksi sen tutkimustraditio on luonteeltaan poikkitieteellinen. Tutkimuskohteena vapaaehtoistyötä on lähestytty muun muassa sosiaalipsykologian, sosiologian, teologian, politiikan tutkimuksen ja sosiaalipolitiikan näkökulmista. (Marjovuo 2014: 14.) Vapaaehtoistyötä on määritelty eri tavoilla, mutta perinteiset määritelmät jakavat tietyt yhteiset elementit (Dekker & Halman 2003). Rochester, Paine, Howlett ja Zimmeck (2010) pitävät perinteistä määritelmää kuitenkin liian suppeana ja lähestyvät vapaaehtoistyötä kolmesta eri paradigmatista käsin. Tarkastelenkin ensiksi perinteistä määritelmää ja sen jälkeen lyhyesti myös Rochesterin ym. (2010) esittelemiä muita paradigmoja, sillä kaikki ovat tutkimuksen aineistossa jollakin tavalla läsnä. Lopuksi tarkastelen vapaaehtoistyön tutkimusta Suomessa.

Vapaaehtoistyöllä (*volunteering*) tarkoitetaan yleisesti yksilön toimintaa, josta ei makseta palkkaa ja johon osallistumisesta saa päättää itse. Vapaaehtoistyötä tehdään toisten ihmisten, yhteiskunnan tai tietyn organisaation hyväksi. Lisäksi vapaaehtoistyö on jollakin tavalla organisoitua eli se liittyy yksilötoimintaa laajempaan intentionaaliseen toimintaan. (Dekker & Halman 2003; Koskiaho 2001; ks. myös Pessi & Oravasaari 2010.) Vapaaehtoistyö sijoittuu yleensä kolmannelle sektorille, ja sitä tehdään useimmiten erilaisissa järjestöissä ja yhdistyksissä (Koskiaho 2001: 16–17). Suomessa perinteisiä kolmannen sektorin toimijoita ja vapaaehtoistyön konteksteja ovat muun muassa Suomen Punainen Risti, Suomen Mielenterveysseura ja HelsinkiMissio (Marjovuo 2014: 25). Tässä tutkimuksessa käytän myös vapaaehtoistoiminnan käsitettä synonyyminä vapaaehtoistyölle.

Kolmannen sektorin käsite itsessään viittaa yhteiskunnan rakenteeseen, ja se on useimmiten sosiologisessa tutkimuksessa käytetty termi (esim. Osborne 2008 (toim.)). Toisella sektorilla tarkoitetaan valtiota sekä julkista sektoria ja ensimmäisellä puolestaan markkinataloutta. Kolmas sektori sijoittuu niiden väliin hyödyntäen markkinataloudesta tuttua yrittäjähenkisyyttä ja organisaatioiden tehokkuutta yleiseksi hyväksi. (Jenei & Kutin 2008: 12 mukaan Etzioni 1973.) Vapaaehtoistoiminta on kolmannen sektorin toimijoiden keskeinen piirre (Jenei & Kuti 2008: 12–13), mutta toisaalta kolmas sektori on käsite, joka sisältää vapaaehtoistyön lisäksi myös järjestöjen tekemän ammatillisen työn (Marjovuo 2014: 17). Esimerkiksi tutkimuksen kontekstina oleva Monikulttuurikeskus Gloria on kolmannen sektorin toimija, jossa työskentelee joitakin palkattuja työntekijöitä mutta jonka toiminta kokonaisuudessaan perustuu hyvin vahvasti vapaaehtoisuuteen.

Rochester ym. (2010) nimeävät edellä esittelemäni kaltaisen määrittelyn vapaaehtoistyön vallitsevaksi tai dominoivaksi paradigmaksi. Heidän mukaansa vallitseva näkemys on, että vapaaehtoistyö on altruistista toimintaa ja että vapaaehtoistyöhön lähdetään mukaan, koska halutaan auttaa huonommassa osassa olevia. Vapaaehtoistyö on kiinteästi sidottu palkattujen työntekijöiden ylläpitämiin organisaatioihin, joissa vapaaehtoisten rooli on ennalta määritelty. (Rochester ym. 2010: 10–11.) Usein vapaaehtoistyöksi käsitetään kuitenkin myös organisaatioiden ulkopuolinen toiminta, kuten vapaaehtois pohjainen työ urheiluseuroissa ja talkoohenkinen naapuriapu. Tätä Marjovuo (2014) kutsuu ”pimeäksi ainekseksi”, koska se jää vallitsevalta paradigmatlta piiloon. Vallitseva paradigma ei olekaan enää riittävä kuvaamaan vapaaehtoistyön ilmiön moninaisuutta, ja siksi Rochester yms. (2010) täydentävät sitä kansalaisyhteiskunnan ja vapaa-ajan tutkimuksen näkökulmilla.

Kansalaisyhteiskunnan paradigmassa keskiössä on kansalaisten oma aktiivisuus, ja sitä voisi luonnehtia myös aktivismiksi. Vapaaehtoistyö nähdään ratkaisujen etsimisenä yhteisiin ongelmiin, ja tärkeitä asioita ovat vertaisuus, oma-apu, jakaminen ja yhteinen päämäärä. Vapaaehtoistyö tapahtuu yleensä kokonaan vapaaehtoisten järjestämissä organisaatioissa tai pienryhmissä, joissa vapaaehtoinen ei ole ”palkaton resurssi” vaan hänen roolinsa muotoutuu yhteisön tarpeiden mukaan. Keskeinen ero vallitsevaan paradigmaan on se, että vapaaehtoistyötä pidetään vertikaaliseen auttaja-autettava-asetelman sijaan horisontaalisena. (Rochester ym. 2010: 12–13; ks. myös Marjovuo 2014: 16–18.) Ajankohtainen esimerkki tästä on Refugees Welcome -verkosto, joka organisoii turvapaikanhakijoille kotimajoitusta (Refugees Welcome Finland 2016). Kolmas paradigma vapaaehtoistyöhön on vapaa-ajan tutkimus, jossa vapaaehtoistyö nähdään tavallista hyödyllisempänä, tavoitteellisempänä ja ”vakavampana” vapaa-ajanviettotapana (*serious leisure*). Tällöin motiivit vapaaehtoistyöhön liittyvät usein sisäisiin tekijöihin, kuten uuden oppimiseen, ja vapaaehtoisten roolit voivat olla mitä moninaisimpia. Vapaa-ajan paradigmassa vapaaehtoistyön konteksti liittyy usein kulttuuriin tai urheiluun ja vaihtelee laajoista organisaatioista pieniin paikallisryhmiin. (Rochester ym. 2010: 13–15.)

Sijoitan tämän tutkimuksen kolmen paradigman välimaastoon mutta selvästi lähimmäksi vallitsevaa palkattoman palvelutyön paradigmaa. Vaikka suomen kielen ryhmä, jossa kaikki tutkimuksen osallistujat käyvät, on käytännössä kokonaan vapaaehtoisten itsensä organisoima, paikantuu toiminta silti vahvasti Monikulttuurikeskus Gloriaan organisaationa. Toimintaa voidaan myös sen luonteen takia pitää vahvasti vertikaalisena auttamisena, koska ensisijaisena päämääränä lienee tukea maahanmuuttajakävijöiden suomen kielen oppimista. Tutkimukseen osallistuneiden vapaaehtoisten puheessa ovat kuitenkin läsnä kansalaisaktiivisuuden ja hyödyllisen vapaa-ajan aspektitkin.

Myös Suomessa kolmatta sektoria ja vapaaehtoistyötä on tutkittu lähinnä Rochesterin ym. (2010) määrittelemän vallitsevan paradigman näkökulmasta. Suomalaista järjestössä tapahtuvaa vapaaehtoistyötä laadullisesti tutkinut Marjovuo (2014) kuvaa vapaaehtoistyötä persoonattoman ystävyuden maailmaksi, joka on tietyllä tapaa hallitsemattomasta rahan maailmasta erillinen. Hänen mukaansa vapaaehtoistoiminnan ytimessä ovat eettisyys, autenttisuus, positiivisuus, elämyksellisyys, henkinen kasvu, palkattomuus ja aktiivisuus, jotka mahdollistavat itsensä toteuttamisen vapaaehtoistyössä. Vapaaehtoistyö vaatii toimiakseen kuitenkin myös tietynlaisen ylärakenteen, jonka keskeisiä tekijöitä ovat yhteenkuuluvaisuus, suunnitelmallisuus ja vastaanottavaisuus professionaalisuudelle. (Marjovuo 2014.)

Suomessa vapaaehtoistyö on usein järjestömuotoista. Vapaaehtoistyötä tekevistä suomalaisista 86 prosenttia kertoo osallistuneensa järjestön, seuran tai yhdistyksen toimintaan (Otantatutkimus 2011), ja toisaalta Pessin ja Oravasaaren (2010) laajan suomalaista järjestötoimintaa kartoittaneen tutkimuksen mukaan vapaaehtoistyö on jollakin tavalla läsnä lähes kaikissa järjestöissä. Suomalaisien järjestötoimijoiden mielestä vapaaehtoistoiminnan tärkeimpiä yhteiskunnallisia merkityksiä ovat ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus, yleinen kansalaistoiminnan edistäminen ja ihmisten hyvinvointi laajasti ajatellen. Järjestötoimintaan tuo kuitenkin jatkuvaa epävarmuutta rahoituksen epävarmuus, ja iso osa suomalaisista järjestöistä on riippuvaisia Raha-automaattiyhdistyksen tuesta. (Pessi & Oravasaari 2010.) Kotouttamistyötä tekevien järjestöjen osalta rahoituskriteerit saattavat olla vaativia, sillä Raha-automaattiyhdistys pyrkii etsimään rahoituskohteita, joissa toiminta täydentää julkista sektoria ja järjestöt toimivat yhteistyössä viranomaisten kanssa tai kehittävät maahanmuuttajatoimintaa itsenäisesti (Pöyhönen ym. 2010: 56–57).

2.2 Kielenoppiminen kolmannen sektorin kontekstissa

Suomessa vapaaehtois pohjainen kielenoppimisen tukeminen on varsin uusi ilmiö, joka nousi myös julkiseen keskusteluun niin kutsutun pakolaisaallon myötä syksyllä 2015. Kotoutumista ja kielenoppimista vapaaehtoistyön ja kolmannen sektorin yhteydessä on toistaiseksi selvitetty laajemmin ainoastaan Osallisena Suomessa -hankkeessa. Siinäkin tarkasteltiin vain järjestöjä ja yhdistyksiä, joten esimerkiksi seurakuntien ja säätiöiden toiminta jäi pimentoon. (Lautiola 2013.) Hankkeen mukaan kotoutumistyö on Suomessa tällä hetkellä pääosin viranomaistyötä, jota kolmannen sektorin toiminta kuitenkin täydentää (Pöyhönen ym. 2010: 54–56). Esittelen aluksi sen, mitä vapaaehtoisuuteen perustuvasta kotoutumisen ja kielenoppimisen tukemisesta tiedetään Suomessa, ja jatkan käsittelemällä lyhyesti tutkimustuloksia muista maista.

Suomessa maahanmuuttajien kotoutumista edistää hyvin monenlainen kolmannen sektorin toiminta esimerkiksi maahanmuuttajien omista yhdistyksistä Marttaliiton ruuanlaittokursseihin (ks. Pöyhönen ym. 2010: 54–56). Aktiivinen järjestötoiminta tarjoaa toisenlaisia mahdollisuuksia kehittää arkipäivän kielitaitoa kuin kielikurssit (mts. 56). Kolmannella sektorilla on myös erityisesti kielenoppimiseen tähtävää toimintaa mutta toiminnan muodot vaihtelevat huomattavasti. Jatkumon toisessa päässä ovat viranomaisten järjestämää muodollista kielikoulutusta muistuttavat intensiiviset kielikurssit (ks. Rönköharju ym. 2013) ja toisessa päässä taas vapaamuotoisempi vapaaehtoisvoimin järjestetty toiminta (ks. Lautiola 2013: 20, 28), jota tämänkin tutkimuksen kohteena oleva suomen kielen ryhmä edustaa.

Vapaaehtoistoimintaa on ainakin Suomen Punaisella Ristillä suomen kielen kerhoissa ja Akateemisten naisten koordinoimalla Luetaan yhdessä -verkostolla. Luetaan yhdessä -ryhmissä vapaaehtoiset antavat opastusta ja tukea suomen kielen oppimiseen erityisesti maahanmuuttajanaisille. Kielenoppimiselle itselleen ei ole kuitenkaan asetettu täsmällisiä tavoitteita, vaan ryhmien arvo on sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Pöyhönen ym. 2010: 35, 38.) Luetaan Yhdessä -verkoston toimintaa on aikasemmin tarkasteltu Rawlingsin kandidaatintutkielmassa (2012) vapaaehtoisten interkulttuurisen oppimisen näkökulmasta sekä Lehdon ja Le Baronin opinnäytetyössä (2013), joka käsittelee verkoston vapaaehtoisten ja Vantaan kunnan yhteistyötä. Uudenlainen vapaaehtoistyön muoto syntyi syksyllä 2015, kun lukuisiin nopeasti perustettuihin vastaanottokeskuksiin tarvittiin nopeasti kielenopetusta lisääntyneen turvapaikanhakijoiden määrän myötä. Vapaaehtoisia ”kielioppaita” varten kehitettiin Toisto-menetelmä, jonka avulla vapaaehtoiset voivat valmiiden mallien avulla tutustuttaa turvapaikanhakijoita suomen kieleen. (Huilla ym. 2016.)

Monissa muissa maissa kolmannella sektorilla on Pöyhösen ym. (2010: 54) mukaan aktiivisempi rooli kotoutumisprosessissa, mikä johtunee ainakin osin yhteiskunnan rakenteesta ja siitä, kenelle tai mille tahoille maahanmuuttajien tukemisen katsotaan kuuluvan. Joka tapauksessa usein varsinkin pakolaistaustaisten maahanmuuttajien kotoutumista ja kielenoppimista hidastavat vähäiset tai olemattomat kontaktit kantaväestöön (Elmeroth 2003). Maahanmuuttajien itsensä osallistuminen organisoituun vapaaehtoistyöhön onkin hyvä tapa edistää kotoutumista: vapaaehtoistyö lisää osallisuutta yhteiskuntaan, tutustuttaa kohdekulttuuriin, auttaa identiteettityössä, luo sosiaalisia suhteita ja lisää yleistä hyvinvointia (Geber 2014). Dudley (2007) ehdottaa, että vapaaehtoistyö voisi kuulua osaksi maahanmuuttajien kielikoulutusta, sillä siinä toisen kielen oppijat pääsevät käyttämään kieltä luonnollisissa tilanteissa luokkahuoneen ulkopuolella.

Sen sijaan vertikaalisemmalla vapaaehtoistoiminnalla, jossa äidinkielisten vapaaehtoisten tukevat kielitaidon kehittymistä, on varsinkin Pohjois-Amerikassa vankat perinteet (esim. Henrichsen 2010), ja sitä käsitellen tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Kuitenkin myös kielitaidon kehittämi-

seen tähtäävässä toiminnassa voi korostua kotoutumisen näkökulma. Prinsin, Toson ja Schafftin (2009) tutkimuksessa vapaaehtoisperustainen ja epämuodollinen kielenopetus lisäsi heikon sosio-ekonomisen statuksen naisten osallisuutta ja toimijuutta monella tavalla. Lukutaito-ohjelma tarjosi sosiaalisen tilan, joka toi mahdollisuuden poistua kodin piiristä. Tapaamisissa osallistujat saivat tukea ja sosiaalisia kontakteja niin opettajien kuin vertaistenkin kanssa ja lisäksi heille tarjoutui mahdollisuus itsensä kehittämiseen. (Prins, Toso & Schafft 2009.) Suomessa vastaavia kokemuksia on saatu Osaava Vanhempi -hankkeesta, jossa maahanmuuttajataustaiset kotiäidit opettelivat suomen kieltä äiti-lapsi-kerhossa. Kielenoppiminen tapahtui yhteistoiminnallisesti arkisten askareiden, kuten leipomisen, lomassa. Osallistujille toiminnalla olikin pelkkää kielenoppimista kokonaisvaltaisempi merkitys. (Intke-Hernandez 2015.)

Edellä olen käsitellyt vapaaehtoistyötä ja kolmannen sektorin toimintaa ikään kuin laajemmalla yhteiskunnan ja järjestöjen tasolla. Fokus on ollut kokonaisvaltaisessa kotoutumisessa. Seuraavaksi siirrynkkin tarkastelemaan aihetta vapaaehtoistyötä tekevien ihmisten ja erityisesti kielenoppimisen tukemisen näkökulmasta.

2.3 Vapaaehtoinen kielenoppimisen tukijana

2.3.1 Vapaaehtoistoimintaan osallistumisen monitasoiset syyt

Vapaaehtoistoimintaan osallistumisen syyt ja motivaatio ovat olleet vapaaehtoistyöhön liittyvässä tutkimuksessa varsin merkittävässä osassa. Dekker ja Halman (2003: 3–4) jakavat lähestymistavat karkeasti kahteen: sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Vapaaehtoistyötä tehdään joko olosuhteiden vaatimusten, esimerkiksi yhteiskunnan epätasa-arvon, takia tai koska vapaaehtoistyö heijastaa jollakin lailla vapaaehtoisen persoonallisuutta tai sisäistä maailmaa (mp.). Yeungin (2002: 32–33) tutkimuksen mukaan selvästi yleisin suomalaisten itsensä nimeämä vapaaehtoistyön motiivi oli auttamisen halu ja toiseksi yleisin, joskin paljon harvinaisempi, oli ylimääräisen vapaa-ajan käyttäminen johonkin hyödylliseen toimintaan, joka tarjoaa säännöllistä ohjelmaa päiviin. Rochester ym. (2010: 123) taas esittelevät yhtenä vapaaehtoistyön motivaation kuvaajana Claryn, Snyderin ja Stukasin (1996: 486) kuusi kategoriaa. Vapaaehtoistyö tarjoaa (1) mahdollisuuden toteuttaa arvojaan ja (2) saada oppimiskokemuksia sekä lisätä ymmärrystä monenlaisista asioista. Vapaaehtoistyö voi myös (3) tarjota työuran kannalta merkittävää kokemusta tai (4) sosiaalisia suhteita. Lisäksi vapaaehtoistyö voi (5) toimia pakopaikkana omille negatiivisille tunteille tai (6) paikkana kasvaa ihmisenä ja kehittää itsetuntoaan. (Mp.)

Eri tutkimukset ja tutkimusalat selittävät vapaaehtoistyöhön osallistumisen syytä hyvin eri tavoilla, ja Rochester ym. (2010) osittain kyseenalaistavatkin motivaatiota selittävän tutkimustradition. Motivaatio on varsin monitasoinen ilmiö, ja kun ihmisiltä esimerkiksi kysytään, miksi he tekevät vapaaehtoistyötä, saattaa sosiaalisesti hyväksyttävien vastaus olla muiden auttaminen (mts. 120). Monet tutkimukset ovat joka tapauksessa osoittaneet, että yleisin vapaaehtoistyöhön mukaan lähtemisen peruste on se, että joku henkilökohtaisesti kysyi mukaan (Dekker & Halman 2003: 5).

Toisaalta myös vapaaehtoistoiminnassa pysyminen tai sen lopettaminen on kiinnostanut tutkijoita. Kyse voi olla vapaaehtoisten piirteistä tai siitä, kuinka hyvin tietyssä organisaatiossa tapahtuva vapaaehtoistyö vastaa vapaaehtoisen odotuksia (Rochester ym. 2010: 145). Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen näkökulma on rooli-identiteetin teoria. Mitä myönteisemmäksi vapaaehtoiset kokevat vapaaehtoistoiminnan ja itselle merkityksellisten muiden ihmisten suhtautumisen toimintaan, sitä vahvemmin he pitävät itseään vapaaehtoisina eli sitä vahvempi rooli-identiteetti heillä on. Rooli-identiteetin vahvuuden on havaittu olevan suorassa yhteydessä vapaaehtoisten intention jatkaa vapaaehtoistyötä. Mitä vahvempi rooli-identiteetti on, sitä todennäköisemmin vapaaehtoinen jatkaa vapaaehtoistyötä usean vuoden ajan. (Marta, Manzi, Pozzi & Vignoles 2014.)

2.3.2 Vapaaehtoinen tukemassa kielenoppimista tai lukutaidon kehittymistä

Suomessa tutkimusta vapaaehtoisista kielen oppimisen tukijoina ei ole ilmeisesti lainkaan, mutta englanninkielisissä maissa aihetta on tutkittu jonkin verran. Yhdysvalloissa vapaaehtoiset opettavat maahanmuuttajille englantia hyvin monenlaisissa konteksteissa (Henrichsen 2010) ja lisäksi perinne heikkojen lukijoiden lukutaidon (*literacy*) tukemiseen vapaaehtoisvoimin on vahva (Belzer 2006a). Seuraavaksi käsittelen lähinnä pohjoisamerikkalaisia tutkimuksia vapaaehtoisista toisen kielen oppimisen ja lukutaidon tukemisen yhteydessä. Lukutaidon tukemisen näen liittyvän tähän tutkimukseen, sillä se on luonteeltaan samantyylistä tavoitteellista pedagogista toimintaa kuin kielenoppimisen tukeminenkin.

Pohjois-Amerikassa toista kieltä ja lukutaitoa opiskellaan aikuisiällä usein erilaisissa ohjelmissa. Lähtömaassaan koulutetut maahanmuuttajat päätyvät usein hyvin organisoituihin ja ammattiohjelmiin, kun taas heikomman sosioekonomisen statuksen maahanmuuttajat opiskelevat usein vapaaehtoisten tuella ”community” tai ”faith-based” -ohjelmissa. (Rose & Teague 2008: 311.) Vapaaehtoiset työskentelevät hyvin erilaisissa rooleissa opettajajohtoisesta luokkahuoneopetuksesta (esim. Rose & Teague 2008) epämuodollisten keskustelupiirien vetämiseen (esim. Van Gilst 2010). Uudempi ilmiö on lyhytaikainen vapaaehtoisena englanninopettajana toimiminen muissa maissa, jota voi pitää tietynlaisena vapaaehtoisturismina (Henrichsen 2010: 13).

Vapaaehtoiset ovat koulutus- ja kielenoppimistaustoiltaan varsin erilaisia (Ziegler, McCallum & Bell 2010), eikä heillä useinkaan ole muodollisen koulutuksen tuomaa ammattitaitoa opettaa toista kieltä aikuisille (Henrichsen 2010). Monissa tapauksissa ainoa vaatimus mukaan pääsemiselle on puhua kieltä äidinkielenään (mts. 12). Luku- ja kirjoitustaitoa opettaessaan vapaaehtoiset luottavat usein lukemisen strategioihin, jotka näyttävät tulevan luonnostaan heidän omista kokemuksistaan (Belzer 2006a), ja toisen kielen oppimisen yhteydessä omiin kielenoppimiskokemuksiinsa (Henrichsen 2010: 12). Se ei aina ole hyvä asia, sillä vapaaehtoisten kokemukset opetusmenetelmistä saattavat olla vuosien takaa. Vapaaehtoiset, jotka eivät ole saaneet kunnollista perehdytystä, saattavatkin hyvästä tarkoituksesta huolimatta tehdä oppijoille karhunpalveluksen. (Henrichsenin 2010: 12 mukaan Gilbertson 2000.)

Toisaalta vapaaehtoisista kielenoppimisen tai lukutaidon tukijoina on myös toisenlaisia tutkimustuloksia. Zieglerin ym. (2009) mukaan ei ole perustelua olettaa, että Yhdysvalloissa vapaaehtoiset automaattisesti tietäisivät lukutaidon opettamisesta vähemmän kuin palkatut opettajat, sillä heidän laajassa tutkimuksessaan molemmat ryhmät suoriutuivat lukutaidon osa-alueisiin liittyvästä tiedollisesta testistä yhtä hyvin. Belzerin (2006b) tapaustutkimuksissa kaikki lukemisen tukea saavat henkilöt olivat tyytyväisiä saamaansa opetukseen ja kokivat olevansa siihen osallisia, minkä lisäksi he nimesivät paljon osa-alueita, joissa olivat vapaaehtoistoiminnan myötä kehittyneet.

Vapaaehtoisten roolia vapaamuotoisissa, suullisen kielitaidon kehittymiseen tähtäävissä keskusteluryhmissä on diskurssintutkimuksen menetelmiä soveltaen tutkinut Van Gilst (2010). Vapaaehtoisilla keskusteluryhmien vetäjillä on välttämättä tietynlainen valta-asema toisen kielen oppijoihin nähden, mikä ilmeni tutkimuksessa monilla eri tavoilla. Oppijat osaltaan pitivät tuota valta-asemaa yllä ja toivoivat vapaaehtoisilta vielä autoritaarisempaa roolia ja esimerkiksi virheellisten ilmausten korjaamista. Vapaaehtoiset itse sen sijaan pitivät omaa rooliaan lähinnä keskustelun rakentajana ja ylläpitäjänä. (Van Gilst 2010.)

Edellä esiteltyt pohjoisamerikkalaiset tutkimukset on suhteutettava ympäröivän yhteiskunnan kontekstiin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa aikuisille heikoille lukijoille vapaaehtoisten antama lukutaidon opetus voi olla heikon sosiaalisen taustan takia ensimmäinen todellinen tilaisuus harjaannuttaa lukutaitoa, ja siksi on perusteltua nähdä vaivaa sen järjestämiseen parhaalla mahdollisella tavalla (Belzer 2006a: 111). Yhdysvalloissa vapaaehtoisten työpanos on siis yhteiskunnallisesti erityisen merkittävä ja opetuksen laadukkuuteen on erilainen paine kuin tämän päivän suomalaisessa yhteiskunnassa, jossa kotouttamisen järjestämisestä säädetään laissa (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010) ja vapaaehtois pohjainen kielenoppimisen tukeminen hakee vasta paikkaansa.

Vapaaehtoisten saama perehdytys ja pedagoginen tuki ovat esimerkiksi Belzerin (2006a: 112) mukaan hyvin keskeisessä asemassa vapaaehtoisten tekemän työn laadun kannalta, ja siksi vapaaeh-

toisten perehdytyksen tuloksellisuus ja kehittäminen ovat saaneet tutkimuksessa jonkin verran huomiota. Belzerin (2006a) mukaan parasta koulutusta vapaaehtoisille olisi lukutaidon tukemisen yhteydessä saada ammattilaiselta tukea juuri käsillä oleviin oppimistilanteisiin. Vapaaehtoiset työskentelevät usein tiiviisti yhden ihmisen kanssa, joten laajojen yleisen tason koulutusten sijaan resursseja tulisi käyttää yksilölliseen tukemiseen niin oppijoiden vaihtelevien tilanteiden (Belzer 2006a) kuin vapaaehtoisten moninaisten taustojenkin takia (Ziegler ym. 2009). Straubhaarin (2013: 196) mukaan yksi parhaimmiksi osoittautuneista tavoista kouluttaa vapaaehtoisia opettajia on opettaa heitä suhtautumaan kriittisesti omiin toimintatapoihinsa. Rose ja Teague (2008) taas tutkivat interventiota, jossa kaksi tutkijaa teki yhteistyötä vapaaehtoisten opettajien kanssa. Tutkijoiden kanssa käydyt keskustelut oppituntien välillä ja heidän antamansa vinkit opetukseen kehittivät vapaaehtoisten kykyä reflektoida oppimistilanteita. Keskustelut myös laajensivat vapaaehtoisten pedagogisten ratkaisujen repertuaaria ja kokonaisuudessaan lisäsivät ammattitaitoa. (Rose & Teague 2008.)

Englanninkielisessä kirjallisuudessa vapaaehtoisiin, jotka tukevat kielenoppimista tai lukutaidon kehittymistä, viitataan useilla eri termeillä: volunteer teacher tai novice teacher (esim. Henrichsen 2010), tutor (esim. Belzer 2006a) ja instructor (esim. Rose & Teague 2008). Monikulttuurikeskus Gloriassa taas vapaaehtoisista puhutaan suomen ohjaajina, ja vastaanottokeskuksissa Toistomenetelmää käyttäviä vapaaehtoisia kutsutaan kielioppaiksi (Huilla ym. 2016). Tässä tutkielmassa käytän kuitenkin tutkimushenkilöistä vain termiä vapaaehtoinen, sillä muut termit, kuten opettaja, määrittelisivät toimintaa ja vapaaehtoisen roolia jollakin tavalla jo itsessään. Vastaavasti suomen ryhmien osallistujiin viitataan Gloriassa usein kävijöinä. Selkeyden vuoksi teen niin itsekin siitä huolimatta, että kävijä-sana ei luo kuvaa kovin aktiivisesta toimijuudesta.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu diskurssintutkimuksen ja dialogisen käsitystutkimuksen peruslähtökohdista. Diskurssintutkimus, jota käsittelen ensin, luo taustan ymmärtää vapaaehtoisten tekemien merkityksenantojen sosiaalista luonnetta ja yhteiskunnan makrotason läsnäoloa yksittäisissä kielenkäyttötilanteissa. Dialogisuuden viitekehyksessä taas hahmotan vapaaehtoisten käsityksiä yksilöllisemmällä tasolla. Kahden hyvin laajan taustateorian tuon yhteen keskittymällä viimeisessä alaluvussa äänen käsitteeseen.

3.1 Diskurssintutkimus

3.1.1 Kielenkäytön sosiaalisuus

Diskurssintutkimus on laaja joukko teorioita ja menetelmiä (ks. esim. Van Dijk 2011 (toim.)), ja diskurssin käsitteellä voidaan tieteenaloista ja yksittäisistä teoreetikoista ja tutkijoista riippuen viitata hyvin erilaisiin sosiaalisen todellisuuden ilmiöihin. Tässä alaluvussa esittelen oman tutkimukseni teoreettiset kiintopisteet diskurssintutkimuksen kartalta. Diskurssintutkimuksessa teoriaa ja menetelmää ei voi erottaa toisistaan, sillä ne kuuluvat kiinteästi yhteen (Gee 2010: 11). Keskityn tässä kuitenkin esittelemään teoreettiset sitoumukseni, ja vasta seuraavassa luvussa painotun metodologiseen puoleen.

Diskurssintutkimuksen keskeinen ajatus on kielenkäytön sosiaalisuus. Se liittyy laajempaan sosiaalisen konstruktivismin viitekehukseen, jonka taustalla on ajatus käsityksistä ja tiedosta yhteisön omaisuutena (Luukka 2008: 151). Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että sanalle vapaaehtoistyö ei ole yhtä pysyvää ja kaikkien jakamaa merkitystä. Merkitys sen sijaan muuttuu ja vaihtelee tilanteesta ja puhujasta toiseen, ja merkityksiä tuotetaan eli maailmaa merkityksellistetään eri tavoin eri tilanteissa. Kieli ei ole siis pelkästään lingvistinen vaan myös sosiaalinen ja diskursiivinen järjestelmä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 11–15.) Kielenkäytöllä rakennetaan ympäröivää todellisuutta: viestitään, kuvataan maailmaa sekä luodaan identiteettejä ja sosiaalisia suhteita (mp.; Gee 2010). Diskurssintutkimuksen näkökulmasta kieltä ei itse asiassa ole edes olemassa ilman sen käyttöä tietyssä kontekstissa, sillä kieli ja sen käyttöyhteys liittyvät tiiviisti yhteen (Luukka 2008: 153).

Yksikkömuotoisella diskurssi-käsitteellä viitataankin koko tutkimusalan keskeiseen teoreettiseen lähtökohtaan kielenkäytöstä sosiaalisena toimintana (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 27), kun taas diskurssit monikossa viittaavat tarkemmin diskurssintutkimuksen tapaan jäsentää kielenkäytön

ja sosiaalisen todellisuuden suhdetta. Kuten aiemmin totesin, kielenkäyttö luo aina merkityksiä ja kuvaa maailmaa. Tietyt merkityksenannot ja kuvaukset ovatkin vakiintuneet historiallisesti tai kulttuurisesti tunnistettaviksi puhetavoiksi, jotka ovat periaatteessa puhujasta riippumattomia. Näihin puhetapoihin monikollinen diskurssien käsite viittaa. Tietty diskurssi kuvaa eli representoi maailmaa aina tietyllä tavalla ja näyttää kohteensa tietyssä valossa. (Mts. 25–27.) Esimerkiksi vapaaehtoistyö merkityksellistyy varsin eri tavoin auttamisen ja kansalaisyhteiskunnan diskursseista käsin. Auttamisen diskurssissa saattaa korostua vaikkapa lähimmäisenrakkaus yksilötasolla, ja kansalaisyhteiskunnan näkökulmasta vapaaehtoistyö määrittyy ehkä toimivan yhteiskunnan rakenteeksi.

Fairclough (2001: 18–19) jäsentää kielenkäytön sosiaalisena toimintana kolmeksi eri asiaksi. Ensiksikin kieli on osa yhteiskuntaa ja kaikkia sosiaalisia käytäntöjä, ei vain yhteydessä niihin. Tarkemmin kuvattuna kielenkäyttö on sosiaalisen todellisuuden käytänteiden määrittämää ja samalla kielenkäytöllä on aina vaikutuksia ympäröivään todellisuuteen. Toiseksi kielenkäyttö on aina sosiaalinen prosessi. Toisin sanoen yksittäinen teksti, oli se sitten kirjoitettu tai puhuttu, on osa sosiaalista vuorovaikutusta, johon liittyvät myös tuottamisen ja tulkinnan prosessit. Lisäksi nuo tuottamisen ja tulkinnan prosessit ovat aina yhteydessä laajempaan sosiaaliseen todellisuuteen yksittäisen kielenkäyttötilanteen tasolta aina yhteiskunnan tasolle. (Mts. 19–21.)

Käytännössä edellä esitelty tarkoittaa, että kielenkäytössä ovat aina läsnä yksittäisen puhetilanteen mikrotaso ja laajemman kontekstin makrotaso (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 49–51) ja että kielenkäyttö on samanaikaisesti osaltaan ympäröivän yhteisön ja kulttuurin rajoittamaa ja ympäröivään todellisuuteen vaikuttavaa (Fairclough 1992). Diskurssit jäsentävät noiden tasojen suhdetta. Pietikäisen ja Mäntynen (2009: 49–51) käyttämä termi diskurssin kaksoiskierre viittaakin sosiaalisen toiminnan ja mikrotason kielenkäytön yhteenkietoutuneisuuteen. Kulttuurisesti tunnistettavat puhetavat eli diskurssit, kuten vapaaehtoistyö auttamisena, paikantuvat yksittäiseen puhetilanteeseen, jossa esimerkiksi vapaaehtoinen kertoo vapaaehtoistyön motiivikseen auttaa heikommissa asemassa olevia.

Yksilö tuottaa ja tulkitsee tekstejä omien diskursiivisten resurssiensa mukaan (Fairclough 1992: 85–86). Se tarkoittaa esimerkiksi, että vapaaehtoisuuteen liittyviä puhetapoja on yksilön käytössä vain rajallinen määrä. Tietyissä sosiaalisten konventioiden rajoissa yksilö voi kuitenkin valita noista puhetavoista vapaasti. Valinta on oikeastaan pakko tehdä, sillä kieltä ei voi käyttää ilman, että nimeäisi, kuvaisi ja luokittelisi maailmaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 71). Puhuessaan yksilö välttämättä tuottaa vallitsevia diskursseja uudelleen mutta hän voi myös haastaa niitä (ks. mts. 72–76). Valintoihin ja kielenkäytön todellisuutta konstruoivaan luonteeseen liittyikin diskurssintutkimuksen keskeinen käsitys kielenkäytön vallasta ja voimasta (mts. 52–53).

Juuri tuosta vallankäytöstä kriittinen diskurssintutkimus on erityisen kiinnostunut. Fairclough'n (2001: 36–63) mukaan diskursseilla yhtäältä ylläpidetään ja käytetään valtaa ja toisaalta diskursseissa myös piilee valta. Piileviä valtasuhteita kriittinen diskurssintutkimus usein pyrkii tekemään näkyviksi. Kriittisyys tutkimussuuntauksen nimessä viittaa siihen, että tutkimuksen yleisenä tavoitteena on kiinnittää huomiota kielenkäytön yhteiskunnallisiin vaikutuksiin ja valtasuhteiden, ideologian ja diskurssin yhteenkietoutuneisiin suhteisiin (Pietikäinen 2008: 205). Tämä tutkimus ei ole perinteisessä mielessä kriittinen, mutta kriittinen diskurssintutkimus tarjoaa sille erinomaisen kehyksen tutkia vapaaehtoisten tekemien merkityksenantojen sosiaalista luonnetta. Geen (2010: 9) mukaan kaikkea diskurssintutkimusta pitäisi itse asiassa kutsua kriittiseksi, koska kielenkäyttö on aina siinä mielessä poliittista, että neutraaleja ja näkökulmista vapaita puhetapoja ei ole olemassa.

3.1.2 Kielenkäyttö ja yksilön positio

Subjektiiivisuus on yksi kielenkäytön tärkeimmistä ominaisuuksista (Englebretson 2007: 16). Sen lisäksi, että kielellä luodaan ympäröivää todellisuutta, sillä välitetään myös kuvaa itsestä, identifioidaan ja luokitellaan toisia sekä rakennetaan samanlaisuutta itsen ja toisen välillä (De Fina 2011: 263). Kieltä käyttäessä ei voikaan välttyä luomasta kuvaa itsestä ja muista. Yksittäisen kielenkäyttötilanteen tasolla puheakti ilmaisee aina suhdetta tai asennoitumista muihin keskustelijoihin tai puheen konkreettiseen tai kuviteltuun yleisöön. Kielen subjektiivisuuteen kuuluu myös, että edellisten lisäksi puhuja asemoi jokaisessa lausumassa itsensä suhteessa omiin sanoihinsa ja ympäröivään kontekstiin. (Jaffe 2009: 4.)

Toisaalta kielenkäytön makrotasolta tarkasteltuna se, millaiseksi yksilön minuus tai asema puhehetkellä määrittyy, muodostuu vuorovaikutuksessa laajemman sosiaalisen kontekstin kanssa. Diskurssien keskeinen piirre on, että ne rakentavat subjekteja, sosiaalisia suhteita ja maailmankuvia (Fairclough 1992: 36). Erilaiset diskurssit konstruoivat ja mahdollistavat erilaisia subjekteja ja toimijoita. Esimerkiksi institutionaalisessa kouludiskurssissa tyypillisimmät subjektit lienevät opettaja ja opiskelija ja auttamisdiskurssissa taas auttaja ja autettava. Fairclough'n (2001: 32) mukaan yksilö on ikään kuin pakotettu operoimaan tiettyjen diskurssien määrittämien positioiden kanssa mutta samalla tuottaa niitä uudelleen, aivan kuten diskurssejakin. Yksilö on siis samanaikaisesti passiivinen ja aktiivinen toimija.

Tässä tutkimuksessa keskeistä on se, kuinka vapaaehtoiset kuvaavat itseään kieliryhmän toimijoina ja miten he asemoivat itseään suhteessa maahanmuuttajakävijöihin ja vapaaehtoistoimintaan. Keskeisiä käsitteitä ovat positio (*position*) ja asemointi tai positiointi (*positioning*), joita käy-

tän synonyymeinä. Diskurssintutkimuksen lisäksi hyödynnän määrittelyssä myös laajempaa ja väljempää lingvististä teoriaa asennoitumisesta (*stancetaking*) (ks. Jaffe 2009).

Positiointiteorioissa positioinnilla tarkoitetaan prosessia, jossa puhuja omaksuu, vastustaa tai tarjoaa subjektipositioita, jotka ovat mahdollisia tietyssä diskurssissa (Benwell & Stokoe 2006: 139). Ihminen voi kerronnassaan asemoida itsensä tai toisen esimerkiksi avuntarvitsijaksi tai val-lankäyttäjäksi. Asemointi voi olla tahatonta, mutta teorioissa painotetaan usein puhujan aktiivisuutta: positioista neuvotellaan tai niitä voidaan vastustaa tai muokata. Perinteisesti asemointi on jaettu vuorovaikutukselliseen ja refleksiiviseen. Vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkastellaan esimerkiksi, millaisia positioita tarjotaan toisille ja miten tarjottuihin positioihin vastataan, kun taas reflektiivisessä asemoinnissa tarkastellaan sitä, kuinka puhuja asemoi itsensä kerronnassaan. (Davies & Harré 1990.) Positioinnin ideaa on sovellettu erityisesti kriittisessä psykologiassa (Benwell & Stokoe 2006: 43) ja narratiivisessa identiteettitutkimuksessa (De Fina 2011: 272–273).

Sen sijaan vuorovaikutukseen keskittyvässä asenteen tutkimuksessa (*stance*, suomennoksesta ks. Ruohikoski 2012: 470) positiointi nähdään hiukan eri sävyssä dynaamisempana ja osana laajempaa asennoitumisen prosessia. Du Bois (2007) kuvaa asennoitumisen kolmeksi samanaikaiseksi ja toisiinsa kietoutuneeksi teoksi. Ensiksikin asennoituminen on puheen kohteen evaluointia, joka voi olla arvottavaa tai episteemistä (ks. myös Jaffe 2009: 5–7). Evaluointi liittyy erottamattomasti itsen tai muiden subjektien positiointiin, sillä osoittamalla suhtautumisensa puheen kohteeseen puhuja ottaa julkisen position eli ilmaisee asennoitumisensa. Samalla puhuja asemoi itsensä ja lausumansa myös suhteessa muihin keskustelun osapuoliin sekä aikaisempaan keskusteluun. Kolmas asennoitumisen osa onkin ”linjaan asettuminen” (*align*, suomennoksesta ks. M. Virtanen 2010: 308) eli oman itsen asemoiminen muihin keskustelijoihin nähden. (Du Bois 2007: 162–169.)

Positio liitetään usein myös identiteettien tutkimukseen (ks. esim. Benwell & Stokoe 2006; Varjonen 2013), koska subjekteja ja yksilön minuutta tarkastellaan diskurssintutkimuksessa yleensä lähinnä identiteetin käsitteen avulla (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 63–66). Erilaisia näkökulmia identiteettiin on paljon (De Fina 2011: 265), mutta diskurssintutkimuksessa identiteetti nähdään yleisesti ottaen vuorovaikutuksessa rakentuvaksi, ja kielellä on tuossa rakentumisessa keskeinen rooli (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 63–64). Identiteettiä pidetään prosessina, sillä ihmisessä neuvottelevat koko ajan erilaiset identiteetit, jotka vaihtelevat tilanteittain (mp.). Position ja identiteetin käsitteiden välinen raja ei ole yksiselitteinen, mutta esimerkiksi De Fina (2011) pitää positioinnin tutkimusta yhtenä identiteettitutkimuksen työkaluna. Myös Fairclough (1992) käyttää positiointia kuvaamaan prosesseja, joissa diskurssit rakentavat identiteettejä. Itse pidän positiota identiteettiä tilanteisempana, yksittäisiin puheakteihin liittyvänä asemoitumisena, eikä tämän tutkimuksen tarkoituksen kannalta ole relevanttia ikään kuin jatkaa analyysiä identiteettien rakentumisen tasolle.

Käytänkin position ja asemoinnin käsitteitä identiteetin sijaan, sillä huomioni on yksilön minuuden rakentumista laajemmalla tasolla ja siinä, miten diskurssit näkyvät kielenkäytön mikrotasolla. Subjektipositioita tarkastellessa huomio kiinnittyy niin position paikalliseen ilmenemiseen kuin siihen laajempaan ideologiseen tai sosiaaliseen kontekstiin, johon puhe paikantuu. Toisin sanoen positioita tarkastelemalla saadaan tietoa myös laajemmasta sosiaalisesta kontekstistä. (Varjonen 2013: 34.)

3.2 Dialoginen käsitystutkimus

Kriittisen diskurssintutkimuksen teorioiden ja analyysin keskiössä on kielen ja sosiaalisen todellisuuden suhde (esim. Fairclough 1992; 2001), mutta ne jättävät yksilön merkitysten tuottajana usein taka-alalle (Pietikäinen & Dufva 2006: 206). Positiointi toki tuottaa yksilön moninaisia minuuksia (Davies & Harré 1990), mutta siinäkin liikutaan kielenkäytön sosiaalisella puolella ja ikään kuin navigoidaan vakiintuneiden diskurssien kehyksissä. Tämän tutkimuksen fokuksessa ei ole pelkästään kielenkäyttö eli se, miten vapaaehtoisesta kieliryhmätoiminnasta ja kielenoppimisesta puhutaan ja millaisia positioita vapaaehtoisille puheessa rakentuu, vaan tarkoitus on ymmärtää vapaaehtoisten näkökulmaa myös yksilöllisten käsitysten ja kokemusten valossa.

Dialoginen käsitystutkimus tarjoaakin sille toimivan kehysten, sillä sen keskiössä on yksilön käsityksmaailma (ks. esim. Dufva 2003). Diskurssintutkimus ja dialoginen käsitystutkimus eivät ole viitekehysinä vahvasti ristiriidassa tai kokonaan erillisiä, vaan tässä tutkimuksessa ne täydentävät toisiaan. Viitekehysinä yhdistää kielenkäytön sosiaalisen luonteen korostaminen, joskin sosiaalisuus painottuu eri tavoin. Dialogisessa näkemyksessä merkittävää on kielenkäytön historiallinen ulottuvuus (ks. Bakhtin 1981), jota tarkastelen myöhemmin tässä luvussa. Diskurssintutkimuksessa historiallinen ulottuvuus ei sen sijaan korostu niin vahvasti. Aikaisemmin käsityksiä on dialogisessa viitekehysessä tutkittu lähinnä kielikäsitteiden ja kielenoppimiskäsitysten osalta (esim. Dufva 2003, Aro 2009, Partanen 2012), mutta tässä tutkimuksessa sovelletaan viitekehystä niiden lisäksi hieman myös käsityksiin kieliryhmätoiminnan luonteesta.

Kielenoppimiskäsityksiin liittyvää tutkimusta on perinteisesti tehty lähinnä kognitiivisista lähtökohdista, joissa käsityksiä pidetään suhteellisen pysyvinä yksilöllisinä pään sisäisinä rakennelminä. Tutkimuksissa aineistoa on kerätty muun muassa kyselylomakkeilla. (Ks. Aro 2009: 16–22). Kognitiivisen lähestymistavan on kuitenkin kritisoitu jättävän huomiotta käsitysten dynaamisen, kontekstisidonnaisen ja kokemuksellisen luonteen (Barcelos 2003), jota onkin tuoreemmassa tutkimuksessa nostettu enemmän esiin (esim. Virtanen 2011). Dialogisuuden valossa käsityksiä rakenne-

taan ja ylläpidetään vuorovaikutuksessa ja ne ovat osittain jaettuina ja osittain yksilön omia (Dufva 2003).

Hahmotan käsitykset Dufvan (2003) ja Aron (2009) tavoin osaksi yksilön kognitiota. Dialogisessa viitekehyksessä yksilön kognitio on kuitenkin tilanteinen siinä mielessä, että se tulee esiin fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Kognitio liittyy siis sosiaaliseen kontekstiin. Samalla kognitio on kuitenkin myös sidottu keholliseen kontekstiin, mikä tarkoittaa, että fyysistä kehoa ja mieltä ei voi erottaa toisistaan. Lisäksi kognitio on staattisen sijaan dynaaminen, ja siihen kuuluu oleellisesti systeemisyyttä. Kognitio ei siis sijaitse vain yksilön päässä vaan tulee ilmi yksilön ja ympäristön välisissä prosesseissa. (Dufva 2003: 134–136.)

Dialogisen näkemyksen juuret ovat Mihail Bahtinin filosofiassa (ks. Bakhtin 1981), jonka perustana on ajatus dialogista. Kyseessä ei ole vain kahden ihmisen välinen keskustelu vaan kokonaisvaltainen metafilosofinen periaate, joka jäsentää maailmaa ja jota voidaan myös pitää kannanottona inhimilliseen olemiseen (Aro 2015: 27). Bahtinin (1981: 291, 293) mukaan kieli on läpeensä heteroglossista. Se tarkoittaa, että sanat eivät ole koskaan ”neutraaleja”, vaan ne kantavat mukanaan aiempia merkityksiä, aiempia puhujia ja aiempia konteksteja. Sanat ovatkin samalla puhujan ja toisten omia. Puhujan omia niistä tulee siinä mielessä, että käyttäessään sanoja puhuja sisällyttää niihin aikaisempien merkitysten lisäksi myös omat intentionensa ja oman sävynsä. (Mp.) Sanat ovat monella tavalla latautuneita, ja käyttäessään kieltä puhuja ilmaisee välttämättä monenlaisia merkityksiä ja ideologioita (Aro 2015: 28).

Edellisen perusteella myös ihmisen ideologiset käsitykset muodostuvat vuorovaikutuksessa ja niiden pohjalla on muiden sanoja. Yksilön täytyy ideologisia näkökulmia sisältäviä sanoja kohdattaessaan valita, kuinka suhtautuu niihin (Aro 2015: 28). Ideologiset sanat voi sisäistää, jolloin yksilö alkaa käyttää niitä ominaan ja ne kietoutuvat yhteen yksilön ”oman maailman” kanssa. Sanat ovat silloin sisäisesti vaikuttavia (*internally persuasive*). Jos taas sanat ovat luonteeltaan autoritaarisia (*authoritative*), niitä ei voi samalla tavoin omaksua omikseen. Ne täytyy joko hyväksyä ja toistaa sellaisenaan tai hylätä kokonaan. Autoritaarisia voivat olla muun muassa uskonnollisesti tai poliittisesti latautuneet ilmaukset, joilla on yhteiskunnassa valtaa, tai auktoriteettien, kuten opettajien tai vanhempien, lausumat sanat. (Bakhtin 1981: 341–345.) Autoritaariset sanat voivat olla esimerkiksi kulttuurisia stereotyyppioita (Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996: 44). Sisäisesti vaikuttava aine on autoritaarisista avoimempi dialogille, sillä sitä voi muokata omanlaisekseen (Aro 2015: 28–29). Jotkut sanat taas ovat yksilölle merkitykseltään irrelevantteja, jolloin ne sivuutetaan (Bakhtin 1981: 345). Kun ihmiset puhuvat käsityksistään, he harvoin toistavat muiden käyttämiä sanoja ja ilmauksia sellaisenaan. Sen sijaan he uudelleen luovat ja kierrättävät niiden sisältöjä omiin tarkoituksiinsa, jolloin sanoissa säilyy myös niiden sosiaalinen ulottuvuus. (Aro 2015: 29.)

Käsitystutkimuksessa on käytetty Bahtinin (1981) äänen (*voice*) käsitettä kuvaamaan niitä moninaisia merkityksiä, joita sanat ja käsitykset mukanaan kantavat. Polyfonian käsite viittaa siihen, että sanoissa ja käsityksissä on samaan aikaan läsnä useita eri ääniä. Osa äänistä voi tiiviisti liittyä yksilön omaan elämänkaareen ja kokemuksiin, kun taas toiset voivat heijastaa yhteisön käsityksiä tai laajempia diskursseja, kuten koulutuksen diskurssia. Niinpä yksittäinenkin käsitys voi sisältää monia näkökulmia eli monia ääniä. Äänien polyfonisuus myös tarkoittaa, että yksilön käsitysjärjestelmä ei ole yhtenäinen kokonaisuus. (Dufva 2003: 138.) Käsitykset ovat siis samaan sekä yksilöllisiä ja henkilökohtaisia että sosiaalisia ja jaettuja (Aro 2009: 51).

Lisäksi käsitykset ovat dynaamisia, sillä niitä muodostetaan jatkuvasti uudelleen (Aro 2009: 52). Dynaamisuus näkyy kahdella tasolla. Käsitykset muuttuvat ja kehittyvät pitkän ajan kuluessa läpi elämän, mutta ne näyttävät olevan liikkeessä myös missä tahansa yksittäisessä puhetilanteessa. Mikrotasolla dynaamisuus ei tarkoita sitä, että käsitykset muodostettaisiin jokaisessa puhetilanteessa uudestaan, vaan se tarkoittaa, että käsitykset tulevat eri yhteyksissä eri tavoilla esiin riippuen esimerkiksi haastattelussa siitä, mitä ja millä tavoin kysytään. (Dufva 2003: 143–144.)

Käsitysten omaksumiseen ja välittymiseen liittyy myös toimijuuden (*agency*) käsite. Dialogisessa viitekehyksessä yksilö nähdään tiedostavaksi ja rationaaliseksi toimijaksi (Linell 2009: 112). Toimijuuden taso vaihtelee kuitenkin siinä mielessä, että toiminta voi olla enemmän itsesäädelyä tai enemmän muiden ohjaamaa (Wertsch 1998: 25). Yksilön toimijuus ja itsesäätely kehittyvät yhteistyössä muiden kanssa: muiden äänien kanssa käydystä dialogista yksilö löytää omimman äänensä (Aro 2009: 42). Mitä paremmin yksilö on omaksunut ääniä, sitä enemmän tällä on itsesäätelyn mahdollisuuksia, mikä taas lisää toimijuutta (Virtanen 2011: 158).

3.3 Äänet diskursseissa ja käsityksissä

Diskurssintutkimuksella ja dialogisella käsitystutkimuksella on eri lähtökohdat kielen ja kielenkäytön sosiaalisuuteen, kuten olen aikaisemmissa alaluvuissa tuonut esille. Teorioilla on kuitenkin myös yhteisiä leikkauspisteitä, joita käsittelen seuraavaksi. Kantavana käsitteenä on edellisessä luvussa pääpiirteissään esitelty bahtinilainen ääni, jossa yhdistyy merkityksenantojen sosiaalisuus ja yksilöllisyys (ks. Bakhtin 1981). Aiemmin kriittisen diskurssintutkimuksen ja dialogisuuden viitekehykset ovat yhdistäneet Pietikäinen ja Dufva (2006) tarkastellessaan etnistä identiteettiä. He käyttävät bahtinilaisittain määriteltyä äänen käsitettä identiteetin yksilöllisen puolen tarkasteluun ja diskurssien analyysillä puolestaan pyrkivät ymmärtämään identiteetin sosiaalista puolta. Omassa tutkimuksessani en tarkastele vapaaehtoisten identiteettejä mutta sovellan edellä mainittua teorioiden

yhdistelmää vapaaehtoisten käsitysten ja merkityksenantojen ymmärtämiseen yksilöllisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta. Tässä alaluvussa käsittelen ensiksi ääntä ja moniäänisyyttä diskurssintutkimuksen valossa ja sen jälkeen käsitysten dialogisen rakentumisen näkökulmasta. Lopuksi erittelen vielä määritelmän käyttöä omassa tutkimuksessani.

Kriittinen diskurssintutkimus ja etenkin Fairclough'n (1992; 2001; 2003) teoria diskursseista on saanut vaikutteita dialogisesta filosofiasta erityisesti näkemyksissä kielen dialogisuudesta ja tekstien intertekstuaalisuudesta (ks. Pietikäinen & Dufva 2006: 206). Intertekstuaalisuuden käsite viittaa kielenkäytön historiallisuuteen ja sosiaalisuuteen. Aina kun kieltä käytetään, käytetään sanoja, lainataan ilmauksia ja kierrätetään merkityksiä, jotka ovat olleet olemassa jo ennen kyseessä olevaa puhehetkeä. Aiemmat kielenkäyttötilanteet jättävät jälkiä käytettyihin ilmauksiin, ja siksi kielenkäyttö eri tilanteissa on aina suhteessa muihin kielenkäyttötilanteisiin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 116–117.) Mikään teksti ei synnykään tyhjiössä, ja siksi kaikissa teksteissä on läsnä myös muita tekstejä ja muita ääniä (Fairclough 2003: 39–40). Tekstienkin tasolla voidaan puhua moniäänisyydestä, eli jokainen teksti ikään kuin keskustelee muiden tekstien kanssa, jolloin kielenkäytössä aktivoituu monia eri konteksteja. (Pietikäinen & Mäntynen 2009:123). Tuo moniääninen keskustelu voi olla näkyvää, eli teksti voi eksplisiittisesti viitata toiseen tekstiin esimerkiksi lainaamalla sitä, mutta usein intertekstuaaliset suhteet ovat vähemmän ilmeisiä (Fairclough 2003: 39–58).

Implisiittiseen intertekstuaalisuuteen kuuluvat myös tekstien sisältämät olettamukset jostakin asiantilasta eli presuppositiot. Esimerkiksi lause ”Turvapaikanhakijoiden kielenopetukseen tarvitaan lisää vapaaehtoisia” (Suomen Kuntaliitto 2015) lähtee siitä oletuksesta, että turvapaikanhakijoiden kielenopetuksessa on jo ainakin joitakin vapaaehtoisia. Presuppositio siis tarkoittaa, että jonkin lausuman edellytyksenä on tietty toinen asia, joka voi liittyä esimerkiksi siihen, mikä on oikein tai väärin tai mitä on ylipäänsä olemassa (Fairclough 2003: 39–40). Presuppositiot viittaavat väistämättä johonkin aiempaan ja tuovat kielenkäyttöön äänen, joka ei läheskään aina ole jäljitettävissä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 126). Tietyt olettamukset liittyvät aina tiettyihin diskursseihin (Fairclough 2003: 58), ja esimerkiksi vapaaehtoistyö auttamisena -diskurssiin saattaisi liittyä oletamus, että avun tarjoaminen sitä tarvitseville ei ole ainoastaan valtion tehtävä.

Siinä missä diskurssintutkimus tarkastelee moniäänisyyttä tekstien ominaisuutena, dialoginen käsitystutkimus liittyy moniäänisyyden yksilöön ja hänen puheeseensa. Yksilön lausuma on aina uniikki, koska se heijastaa yksilön näkökulmaa. Lisäksi ainutlaatuisuus liittyy siihen, että lausuma saa merkityksensä vasta kontekstissaan ja konteksti ei voi olla kahta kertaa sama. (Aro 2009: 29.) Dialogisen näkemyksen mukaan yksilön lausumat esimerkiksi haastattelussa eivät siis ole pelkästään yhteiskunnassa vallitsevien äänien heijastamista eivätkä kaikki käsityksissä heijastuvat äänet ole identtisiä vallitsevien diskurssien kanssa (Pietikäinen & Dufva 2006: 209, 213). Yksilön lausu-

massa voi esimerkiksi olla kaikuja yksittäisten toisten ihmisten äänistä, ja toisaalta äänien taustalla on myös yksilön henkilökohtaisia kokemuksia (Dufva 2003: 138). Käsitteitä pidetään dialogisen käsitystutkimuksen viitekehyyksessä kognitiivisena ja kokemuksellisena ilmiönä (mts. 131–132). Pietikäisen ja Dufvan (2006: 210) mukaan yksilön mielen sisäinen moniäänisyys on tulosta yhteiskunnan heteroglossiasta eli genreen, tyylien, rekisterien ja diskurssien moninaisuudesta.

Myös edellä käsitellystä kognitiivisemmasta näkökulmasta käsitysten dialogisuuteen kuuluvat siis laajemmat kulttuuriset ja sosiaaliset kontekstit eli tietyllä tavalla juuri se taso, josta diskurssintutkimus on kiinnostunut. Yksilön käsitys on aina seurausta vuorovaikutustilanteista, joihin hän on osallistunut, ja diskursseista, joille hän on altistunut. Hankimmekin ison osan tietämyksestämme ja käsityksistämme sellaisten diskurssien kautta, jotka ovat yleisiä niissä kulttuurisissa, sosiaalisissa ja lingvistikonteksteissa, joissa elämme. Niinpä käsityksemme ja oma äänemme eivät voi olla kaiuttamatta myös ympärillämme olevien diskurssien muotoilemia sanoja ja ajatuksia, eikä käsityksiä saisi tarkastella ilman niiden kulttuurista ja sosiaalista kontekstia. (Dufva 2003: 135, 137.)

Bakhtinin (1981: 341–345) määrittelemät autoritaariset äänet tulevat käsitteenä lähelle sellaisia diskursseja, joilla on valtaa. Diskurssit eivät ole keskenään samanarvoisessa asemassa, vaan ne järjestäytyvät hierarkkisesti. Hierarkiassa korkeimmalla olevat diskurssit ovat niitä, joiden tarjoamat näkemykset maailmasta ja sen toimijoista on omaksuttu ja joita siten arvostetaan ja pidetään itseltään selvinä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 58–59.) Linellin (2009: 132–133) mukaan autoritaariset äänet voivat olla ”maalaisjärjen” (*common sense*) kaltaisia kulttuurisia olettamuksia, joita yksilö ei kyseenalaista.

Pietikäisen ja Dufvan (2006) tavoin käytän äänen käsitettä metaforana sille, että yksilön lausumat ovat yhtäältä kieltä käytössä ja toisaalta heijastavat puhujan persoonallisuutta ja maailmankuvaa. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyyksen voikin kiteyttää äänen käsitteeseen. Pidän yksilön ääntä ainutlaatuisena, kokemusperäisenä ja kognitiivisesti omana mutta luonteeltaan polyfonisena (ks. Dufva 2003; Linell 2009: 109–113). Ääni kantaa mukanaan muita ääniä, jotka voivat olla joko selkeästi erottuvia tai häivähdyksenomaisia, jolloin niiden alkuperää on mahdotonta jäljittää (ks. Bakhtin 1981). Äänessä kuuluu myös vallitsevien diskurssien läsnäolo (ks. Dufva 2003), ja omalla persoonallisella äänellään, kokemuspohjallaan ja maailmankuvallaan yksilö tuottaa diskursseja uudelleen. Lisäksi äänellä on merkitystä: ääni vaikuttaa ympäröivään maailmaan ja rakentaa sosiaalista todellisuutta. (Ks. Fairclough 1992.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen luonne ja tutkijapositio

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen, ja sen tavoitteena on ymmärtää Monikulttuurikeskukseen kieliryhmän luonnetta, vapaaehtoisen roolia toiminnassa sekä vapaaehtoisten käsityksiä kielienoppimisesta. Tutkimusprosessini eteni pääpiirteissään Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010: 12) esittämällä tavalla. (1) Tutkimuskysymysten asettamisesta edettiin (2) aineistonkeruuseen ja (3) aineistoon tutustumiseen, jonka jälkeen (4) aineistoa luokiteltiin teemojen löytämiseksi. Sitten (5) aineistoa analysoitiin ja (6) tulkittiin, ja lopuksi (7) siirryttiin teoreettiseen dialogiin ja tutkimuksen käytännön vaikutusten pohdintaan. Analyttisesti vaiheet voidaan erottaa toisistaan, mutta käytännössä ne nivoutuivat tiiviisti toisiinsa ja olivat osin päällekkäisiä. (Mts. 11–12.) Aineisto kerättiin järjestämällä kaksi ryhmäkeskustelua ja haastatteleamalla osaa osallistujista keskustelun jälkeen, ja analyysimenetelminä puolestaan käytettiin sisällönanalyysiä ja diskurssinanalyysiä. Tutkimuksessa on hienoinen etnografinen vivahde juuri menetelmien yhdistelyn ja toisaalta myös tutkimusprosessin ja oman tutkijanpositioni takia (ks. Pitkänen-Huhta 2011: 89).

Etnografialle tyypillinen teorioiden, menetelmien ja aineistojen rinnakkainen ja päällekkäinen käyttö nimetään usein triangulaatioksi. Se viittaa tutkittavan ilmiön tarkasteluun eri näkökulmista, ja sen tarkoituksena on ymmärtää keskiössä olevaa monimutkaista ilmiötä mahdollisimman hyvin. (Ks. Laine, Bamberg & Jokinen 2007: 23–27.) Oman tutkimukseni orientaatiota kuvaa kuitenkin erityisen hyvin kristallisaation käsite (*crystallization*). Kristallisaation perusajatus on, että sama ilmiö näyttää eri suunnista katsottuna aina erilaiselta riippuen niin ilmiön muodosta kuin katsojan lähtökohdistakin. Sen sijaan, että tavoiteltaisiin tutkimuskohteen todellisen luonteen kokonaisvaltaista hahmottamista, pyritään kristallisaatiossa konstruoimaan, miltä kohde näyttää erilaisten genrejen ja representaatioiden valossa. Lähtöoletus on, että yksikään tavoista ei tuota objektiivista totuutta. (Ellingson 2009: 1–29.) Vaikka tässä tutkimuksessa keskityn vain vapaaehtoisten näkökulmaan, en pyri tekemään siitä yhtenäistä synteesiä. Tutkin sen sijaan niitä osittain vaihtoehtoisia ja osittain päällekkäisiä tapoja, joilla vapaaehtoiset itse kuvaavat, käsittävät ja käsitteellistävät suomen ryhmien toimintaa ja niissä tapahtuvaa kielenoppimista.

Tutkijapositioni on osaltaan vaikuttanut koko tutkimusprosessiin. Kun kiinnostuin kolmannesta sektorista kielenoppimisen kontekstina ja aloin hahmotella siihen liittyvää maisterintutkimusta, lähdin itse vapaaehtoiseksi Gloriaan. Aineistonkeruvaiheessa olin käynyt vapaaehtoisena samassa kieliryhmässä tutkimushenkilöiden kanssa muutaman kuukauden ajan. Oma asennoitumistani toimintaan väritti kuitenkin koko ajan tietynlainen tutkijan rooli. Aineistoa kerätessä minul-

la oli jo hyvä esiymmärrys aiheesta, ja toiminnan perusteellinen tunteminen auttoi olennaisella tavalla tutkimuksen fokuksen tarkemmassa määrittelyssä ja aineistonkeruuvaiheen suunnittelussa. Esimerkiksi ajatus ryhmäkeskustelusta aineistonkeruutapana lähti liikkeelle havainnosta, että vapaaehtoiset työskentelevät varsin itsenäisesti eivätkä ainakaan kieliryhmän tapaamisten yhteydessä näytä juuri refleктоivan toimintaa yhdessä.

Aineistonkeruuvaiheessa tunsin tutkimushenkilöt kasvoilta mutta en ollut keskustellut kenenkään kanssa henkilökohtaisesti ennen sopimista tutkimukseen osallistumisesta. Oletan, että jo ennen aineistonkeruuta suurin osa tutkimuksen osallistujista myös tunnisti minun kasvoni Gloriasta. Kerroin kuitenkin ryhmäkeskustelujen alussa vielä omasta taustastani vapaaehtoisena. Meillä oli siis tutkimushenkilöiden kanssa jonkinlainen yhteinen kokemuspohja siitä, mitä vapaaehtoistyö Glorian suomen ryhmässä voi olla, minkä uskon lisänneen luottamusta ja avoimuutta minun ja tutkimushenkilöiden välille. Yhteinen konteksti oli eduksi esimerkiksi siinä, että kaikkien tuntemista toimintatavoista ja yksittäisistä maahanmuuttajakävijöistä voitiin keskusteluissa ja haastatteluissa puhua ilman pitkiä määritelmiä. Se antoi mahdollisuuden pureutua syvemmin vapaaehtoisuuteen ilmiönä.

Tietyllä tavalla olin tutkimushenkilöille vertainen ja kuuluin ikään kuin sisäryhmään, mutta tutkijan roolini myötä asetuin tarkastelemaan aihetta osittain ulkopuolisen näkökulmasta. Esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa olisin itsekin voinut kertoa samantyyllisiä kokemuksia kuin osallistujat kertoivat ja ottaa osaa keskusteluun, mutta halusin pysytellä moderaattorin roolissa kuunteluun keskittyen (ks. Barbour 2007: 103–115). Osaltaan se toi etäisyyttä minun ja osallistujien välille. Tutkijana minun on mahdoton sanoa, näkivätkö tutkimuksen osallistujat minut ensisijaisesti maisterintutkimusta tekevänä vapaaehtoisena vai tutkijana, joka on tutustunut huolellisesti kieliryhmän toimintaan ennen varsinaista aineistonkeruuta.

Pyrin pitämään omat kokemukseni vapaaehtoisena aineistosta erillisinä, vaikka ne ovat vaikuttaneet tutkimusprosessiin kokonaisuutena huomattavasti. Se on metodologinen valinta, sillä etnografisessa tutkimuksessa ja erityisesti autoetnografisessa tutkimuksessa tutkijan omilla havainnoilla on keskeinen rooli myös tutkimuksen aineistona (ks. esim. Muncey 2010). Kristallisaation periaatteiden mukaan pyrin kuitenkin tekemään oman roolini tutkijana ja suhtautumiseni aiheeseen näkyväksi tässä tutkimusraportissa (Ellingson 2009: 10–14).

4.2 Kontekstin ja tutkimushenkilöiden kuvaus

Monikulttuurikeskus Gloria on Jyväskylässä toimiva ”vuorovaikutuksellinen foorumi, jossa ihmiset ja kulttuurit kohtaavat” ja jossa järjestetään eri tavoilla monikulttuurisuuteen ja kieleen liittyvää

toimintaa kaiken ikäisille (Monikulttuurikeskus Gloria 2016). Vuoden 2015 aikana Gloriassa toimi vajaa 300 vapaaehtoista ja palkattuja työntekijöitä oli noin kuusi (Seppälä 2016). Ensimmäinen suomen kielen ryhmä Gloriaan perustettiin vuonna 2009, ja syksyllä 2015 Gloriassa toimi neljä hiukan eri tavoilla profiloitunutta suomen ryhmää, jotka kaikki tähtäsivät maahanmuuttajien suomen kielen oppimiseen ja pyörivät lähinnä vapaaehtoisvoimin. Tutkimuksen keskiössä olevan kieli-ryhmän toimintaan osallistui syksyllä 2015 viikoittain noin 40 maahanmuuttajakävijää ja vapaaehtoista.

Tutkimushenkilöinä on kahdeksan Glorian vapaaehtoista. He käyvät ohjaajina sellaisessa suomen ryhmässä, jossa toiminta ei ole työntekijälähtöistä vaan vapaaehtoiset työskentelevät 1–4 aikuisen maahanmuuttajan kanssa kerrallaan omassa tahdissaan. Gloriassa järjestetään vapaaehtoisille erilaisia teemailtoja, joista osa keskittyy kieliryhmissä toimimiseen. Systemaattista perehdytystä ei siis ole, mutta yksittäisissä vapaaehtoisten tapaamisissa on käsitelty muun muassa sitä, millainen oppimisympäristö Glorian suomen kielen ryhmä on. Maahanmuuttajakävijöiden kielitaustat ja koulutukselliset taustat puolestaan vaihtelevat huomattavasti, ja suurin osa kävijöistä on muodollisen koulutuksen ulkopuolella tai odottaa kursseille pääsyä. Osalle Jyväskylään muuttavista Glorian suomen ryhmät ovatkin ensikosketus suomen kieleen. Tutkimushenkilöt ja heidän taustansa on esitelty taulukossa 1. Ensimmäisen ryhmäkeskustelun osallistujat ovat taulukossa sinisellä taustalla ja toisen ryhmäkeskustelun puolestaan punaisella. Tunnistettavuuden vuoksi nimet on muutettu, ja osa tutkimushenkilöistä keksi peitenimensä itse.

Taulukko 1. Tutkimushenkilöiden taustatiedot.

Nimi	Ammatillinen tausta	Tausta vapaaehtoisena
Elina	Kielten opettajan opinnot ja työkokemus	Yli 2 vuotta
Maria	Ei opettajankoulutusta, mutta työkokemus	0,5–1 vuotta
Pirkko	Ei opettajankoulutusta tai -kokemusta	0,5–1 vuotta
Sisko	Erytisopettajan opinnot ja työkokemus	0,5–1 vuotta
Antti	Ei opettajankoulutusta tai -kokemusta	1–2 vuotta
Hilla	Ei opettajankoulutusta tai -kokemusta	1–2 vuotta
Pipsa	Erytisopettajan opinnot ja työkokemus	0,5–1 vuotta
Ronja	Kielten opintoja, ei opettajankoulutusta tai -kokemusta	1–2 vuotta

Tutkimushenkilöistä yksi on alle 30-vuotias opiskelija ja muut ovat noin 60–80-vuotiaita eläkeläisiä. Aineisto-otteiden yhteydessä yksilöin tarvittaessa tarkemmin, millainen tutkimushenkilöiden elämäntilanne on. Kaikki vapaaehtoiset ovat osallistuneet kieliryhmän toimintaan vähintään puolen vuoden ajan, ja heidän ammatilliset taustansa vaihtelevat jonkin verran. Kolmella on opettajankoulutus ja työkokemusta opettajana, ja yhdellä on työkokemusta mutta ei opettajankoulutusta.

Kahdella osallistujalla on taustalla myös kieliin liittyviä korkeakouluopintoja. Muutama henkilö lähti tutkimukseen kieliryhmässä pidetyn lyhyen kutsupuheenvuoron perusteella, ja loppuja pyysin mukaan henkilökohtaisesti. Tutkimushenkilöt tunsivat toisensa ja minut lähinnä kasvoilta, ja ainoastaan kaksi heistä tunsu toisensa Glorian ulkopuolelta. Suomen ryhmissä vapaaehtoiset toimivat varsin itsenäisesti, kuten Maria ryhmäkeskustelussa kiteyttää: *se on niin täyttä työtä, ei siinä ehdi seurustella.*

4.3 Aineistonkeruu

4.3.1 Ryhmäkeskustelut

Toinen puoli aineistosta koostuu ryhmäkeskusteluista (*focus group*), sillä tarkoituksena oli tutkia vapaaehtoisten jaettua ymmärrystä vapaaehtoistoiminnasta ja toisaalta eri näkökulmia, joita siihen liittyy. Halusin myös tarjota vapaaehtoisille tilaisuuden, jossa he pääsevät syventymään kaikille läheiseen aiheeseen yhdessä varsinaisen vapaaehtoistyön ollessa varsin itsenäistä toimintaa. Osallistujat jaettiin kahteen neljän hengen ryhmään osittain ammatillisen taustan ja osittain sopivien aikalaulujen mukaan. Ensimmäisessä olivat Elina, Maria, Pirkko ja Sisko ja toisessa Antti, Ronja, Pipsa ja Hilla (ks. taulukko 1). Aineistoesimerkkien yhteydessä viitataan keskusteluihin koodeilla R1 ja R2. Kumpikin keskustelu oli lokakuussa 2015, ja keskustelujen kestot olivat noin 100 minuuttia ja 110 minuuttia. Keskustelut kuvanauhoitettiin yhdellä kameralla, ja ne toteutettiin Glorian tiloissa.

Ryhmäkeskusteluissa osallistujien näkemykset, asenteet, käsitykset, motivaatiot ja odotukset tulevat esiin osallistujille tyypillisesti (Litosseliti 2003: 18–19) eli tutkittavaa ilmiötä voidaan tarkastella osallistujille ominaisin tavoin, mikä saattaa poiketa tutkijan omasta lähestymistavasta (Barbour 2007: 32). Toisaalta osallistujien kommentit ovat aina riippuvaisia kontekstista ja keskustelun kulusta, ja osallistujat saattavat esimerkiksi muuttaa mieltään keskustelun aikana (mts. 31). Monitoriasoinen ja -tahoinen vuorovaikutuksellisuus onkin ryhmäkeskusteluaineiston keskeinen piirre, ja keskusteluun vaikuttavat niin ryhmädynamiikka kuin osallistujien ulkoiset ominaisuudetkin (Valtonen 2005). Tässä tutkimuksessa osallistujien puhetapoihin saattoi vaikuttaa esimerkiksi se, että osalla osallistujista oli ammatillinen tausta opetuslalla.

Toimin itse ryhmäkeskustelujen moderaattorina eli vetäjänä, ja keskustelujen alussa kannustin osallistujia tuomaan keskusteluun erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä yhteisymmärryksen tavoittelun sijaan. Ryhmäkeskustelun peruseetoksen mukaisesti moderaattori ei itse osallistu keskusteluun (Valtonen 2005: 234). Niin kauan kuin keskustelu pysyi relevanttien teemojen ympärillä, olinkin itse hiljaa, mikä on Barbourin (2007: 103–115) mukaan suotava toimintatapa. Olin laatinut tutki-

muskysymysteni ja omien kokemusteni ohjaamana rungon (*topic guide*) teemoista, joita halusin keskustelussa käsiteltävän (ks. liite 1). Käytin runkoa kuitenkin hyvin suuntaa-antavasti, sillä Valto- sen (2005: 235) mukaan analyysin kannalta hedelmällistä aineistoa syntyy, kun osallistujat saavat vallan ottaa esille heille tärkeitä teemoja. Keskustelun virikemateriaalina oli Suomen Kuntaliiton tiedote (25.9.2015) ”Turvapaikanhakijoiden kielenopetukseen lisää vapaaehtoisia” (ks. liite 2), mutta ensimmäisen ryhmän kohdalla otin sen esille vasta keskustelun lopuksi, koska keskustelu tuntui itsestään etenevän heti eri suuntaan. Olin myös esimerkiksi suunnitellut, että jokainen keskustelija kertoo itselleen merkittävän kokemuksen keskustelun viemiseksi henkilökohtaiselle tasolle, mutta toisessa ryhmässä keskustelu eteni luontevasti henkilökohtaisiin aiheisiin ilman sitäkin.

Keskustelun lopuksi osallistujat täyttivät lyhyen lomakkeen, jossa otettiin kantaa väitteisiin keskustelun ilmapiiristä, keskustelijoiden osallistumisen tasapuolisuudesta ja uusien oivallusten synnystä keskustelun tuloksena (ks. liite 3) sekä annettiin tärkeimmät taustatiedot. Lomakkeen tarkoituksena oli saada tietoa siitä, millainen kokonaisvaikutelma keskustelusta ja sen ryhmädynamiikasta osallistujille jäi. Lisäksi osallistujille tarjoutui mahdollisuus tuoda vielä esiin sellaisia näkemyksiä, jotka eivät ryhmäkeskustelussa tulleet ilmi. (Ks. Litosseliti 2003: 81–82.) Kaikki osallistujat olivat täysin samaa mieltä siitä, että keskustelun ilmapiiri oli hyvä, ja kokemukset oman äänen saamisesta kuuluviin ja ajatusten avartumisesta vaihtelivat janan puolivälin ja *täysin samaa mieltä* -päädyn välillä. Ensimmäisessä keskustelussa (R1) kaksi osallistujaa oli puheenvuorojen määrän ja pituuden perusteella hiukan aktiivisempia kuin toiset kaksi, ja toisessa keskustelussa (R2) taas puheenvuorot jakautuivat melko tasaisesti neljän keskustelijan kesken.

Vaikka molemmissa ryhmissä ilmapiiri oli osallistujien mukaan hyvä ja käsitellyt teemat olivat samoja, keskustelujen tyyli muodostuivat varsin erilaisiksi. Ensimmäisessä ryhmässä (R1) puhe liikkuu melko konkreettisella tasolla ja maahanmuuttajakävijöiden elämäntarinat sekä käytännön toiminta kieliryhmässä nousivat keskeisiksi. Keskustelu lähti välillä kauemmaksi vapaaehtoisuuden teemoista, mihin en kokemattomana, osallistujia vuosikymmeniä nuorempana moderaattorina osannut reagoida nopeasti (moderaattorin taidoista ks. esim. Litosseliti 2003: 42–47). Toisessa ryhmässä (R2) taas vapaaehtoisen roolia jäsennettiin abstraktimmin ja vapaaehtoistoimintaa pohdittiin myös ilmiönä.

Toin ryhmäkeskustelujen alussa esiin, että olen itsekkin käynyt Gloriassa vapaaehtoisena mutta lyhyemmän ajan kuin tutkimuksen osallistujat. Yksittäisiä kysymyksiä pohjustin myös omilla kokemuksillani. Yhteinen tausta ehkä lisäsi luottamusta minun ja tutkimushenkilöiden välillä, mutta toisaalta se saattoi myös vaikuttaa tapaan, jolla osallistujat puhuivat kieliryhmätoiminnasta. Vaikutti siltä, että suurimmaksi osaksi osallistujat keskustelivat aiheista mieltäen minut yhdeksi heistä. Esi-

merkiksi kieliryhmän toimintatapoja ei kuvattu kovinkaan yksityiskohtaisesti niin kuin olisi ehkä ollut tarpeen tehdä täysin ulkopuoliselle tutkijalle.

4.3.2 Yksilöhaastattelut

Ryhmäkeskustelujen jälkeen haastattelin neljää keskustelijaa, sillä halusin tarkentaa vapaaehtoisten jäsenystä omasta roolistaan ja toisaalta pureutua syvemmin tutkimushenkilöiden henkilökohtaisiin käsityksiin kielenoppimisesta. Yksilöhaastattelu sopii ryhmäkeskustelua paremmin yksilön subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tutkimiseen (Barbour 2007: 42–57). Haastattelut olivat puoli-strukturoituja teemahaastatteluja, eli olin päättänyt niiden teemat etukäteen, mutta teemojen käsitteilytavoissa edettiin kunkin haastateltavan ehdoilla. Teemahaastattelussa haastateltavien asioille antamat merkitykset pääsevät keskiöön. (Ks. Hirsijärvi & Hurme 2000: 47–48.)

Haastatteluihin osallistuivat ensimmäisestä ryhmästä Elina ja toisesta ryhmästä Hilla, Ronja ja Antti. Haastateltavat valikoituivat osin osallistujien oman kiinnostuksen ja osin ryhmäkeskustelusta nousseiden omien kysymysteni perusteella. Haastattelut toteutettiin Glorian tiloissa marraskuussa 2015 noin kuukausi ryhmäkeskustelujen jälkeen. Haastattelut olivat kestoltaan 28–43 minuuttia, ja ne ääninauhoitettiin. Tutkimusraportin aineistoesimerkeissä lyhenne H esimerkin lopussa viittaa siihen, että ote on haastattelusta.

Kaikki haastattelut alkoivat ryhmäkeskustelua refleктоivilla kysymyksillä, mutta muiden kysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat eri haastatteluissa (ks. haastattelurunko liitteestä 4). Lisäksi tein haastateltaville teemoihin liittyviä lisäkysymyksiä. Kielenoppimiskäsityksiin liittyvät kysymykset pyrin kontekstualisoimaan niin, että ne liittyivät ensisijaisesti Glorian maahanmuuttajakävijöiden kielenoppimiseen. Sen tavoitteena oli tehdä teemasta konkreettinen ja helposti lähestyttävä.

Pyysin haastateltavia myös jäsentämään omaa vapaaehtoisen rooliaan visuaalisen tehtävän avulla (ks. tehtävänanto liitteestä 4). Olin eritellyt ryhmäkeskusteluista kuusi niissä esiintynyttä roolia (opettaja, ohjaaja, oppija, auttaja, keskustelukumppani ja esimerkki suomalaisesta), ja pyysin haastateltavia asettamaan paperilapuille kirjoitetut roolit vapaaehtoista symboloivan pelinappulan ympärille sen mukaan, kuinka läheiseksi kokevat kunkin roolin. Sen jälkeen haastateltavat kertoivat valinnoistaan ja esitin tarkentavia kysymyksiä. Valmiisiin rooleihin lisättiin yhdessä haastattelussa vielä kävijä ja toisessa ystävä. Osa haastatelluista hahmotti eri roolit yksittäisen maahanmuuttajakävijän ja vapaaehtoisen henkilökohtaisen suhteen tasolla ja osa taas yleisemmällä tasolla. Asetelmat valokuvattiin, ja kahdesta asetelmasta otetut kuvat ovat esillä luvussa 5.2 (ks. kuva 1 ja kuva 2).

Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne aivan kuten ryhmäkeskustelukin, ja haastatteluaineisto syntyy haastattelijan ja haastateltavan yhteistyössä (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 29). Tämän

tutkimuksen haastattelujen roolit olivat sikäli perinteiset ja odotuksenmukaiset, että itse tutkijana olin kiinnostunut kuulija ja esitin lähinnä kysymyksiä, joihin haastateltavat vastasivat vuolaasti. Oman osuuteni ”minimointi” (Hirsijärvi & Hurme 2000: 97) haastattelijana tuntui varsin luontevalta. Yhteinen tausta vapaaehtoisena ja yhdessä jaettu kokemus ryhmäkeskustelusta rakensivat kenties yhteisyyttä ja luottamusta minun ja haastateltavien välille niin, että minimipalautteet omassa osallistumisessani riittivät pitämään sitä yllä. Oma kokemukseni on, että kaikissa haastatteluissa ilmapiiri oli hyvä ja varsin luottamuksellinen, minkä rakentumista rauhalliset haastattelutilat tukivat.

4.4 Aineistojen analyysimenetelmät

4.4.1 Aineistojen käsittely

Aloitin aineistojen käsittelyn litteroimalla ryhmäkeskustelut ja haastattelut karkeasti. Käytännössä se tarkoitti sanatason tarkkuutta, sillä huomioni oli siinä, mitä ryhmäkeskusteluissa ja haastatteluissa puhuttiin eikä esimerkiksi vuorovaikutuksen rakentumisessa. (Ruusu vuori 2010: 424–427.) Keskusteluista jätin kuitenkin yksittäisiä tutkimusongelman kannalta epärelevantteja kohtia litteroimatta, ja tein kohdista vain muistiinpanoja. Niinpä analyysi alkoi jo aineistoon tutustumisen vaiheessa (ks. mts. 427–428). Ryhmäkeskusteluista kirjasin ylös myös piirteitä osallistujien nonverbaalisesta viestinnästä siltä osin kuin se näytti jäsentävän puheenvuoroa tai tuovan sen sisältöön jotakin oleellista lisää. Litteraattimerkit ovat liitteessä 5.

Raportin aineistoesimerkeistä olen poistanut haastattelijan minimipalautteet (*joo, mm, okei*), ja lihavoinnit esimerkeissä viittaavat analyysin kannalta keskeisimpiin kohtiin. Kaksi ajatusviivaa aineisto-otteissa puolestaan tarkoittaa, että kohdasta on poistettu vähemmän relevanttia sisältöä tai toistoa. Oteissa iso kirjain ennen varsinaista puheen litteraattia viittaa puhujan etunimen ensimmäiseen kirjaimeseen. Juoksevan tekstin sisällä olevista pidemmistä aineistokatkelmista olen luettavuuden edistämiseksi poistanut toistoa (esim. *et et et*). Tekstin sisällä oleviin aineistokatkelmiin olen myös sijoittanut välimerkit sisällön kannalta mielekkäästi erillisistä aineistoesimerkeistä poiketen (ks. liite 5).

Analyysissä olen huomioinut ryhmäkeskustelujen ja yksilöhaastatteluiden tuottamien aineistojen ominaispiirteet (ks. esim. Barbour 2007: 42–57) erityisesti vuorovaikutustilanteiden erilaisuuden näkökulmasta. Tässä tutkimusraportissa se näkyy erityisesti pyrkimyksessä ymmärtää yksittäisiä aineisto-otteita osana kontekstiaan niin puheen sisällön kuin vuorovaikutustilanteenkin osalta. Myös kriittisessä diskurssintutkimuksessa ja dialogisessa tutkimusotteessa teoreettisina viitekehäksinä kielenkäytön konteksti on merkittävä osa tutkimusta (Pietikäinen & Dufva 2006: 207). Olen

hahmottanut molemmista aineistoista samoja teemoja, ja käsittelen aineistoja rinnakkain. En kuitenkaan pyri vertailemaan haastattelu- ja ryhmäkeskusteluaineistoja vaan erittelemään niistä näkökulmia, jotka analyysikokonaisuudessa täydentävät toisiaan.

4.4.2 Sisällönanalyysistä diskurssinanalyysiin

Laadullisessa analyysissäni olen yhdistänyt ja soveltanut sisällönanalyysin ja diskurssinanalyysin menetelmiä, mitä kuvaan seuraavaksi yksityiskohtaisemmin. Alasuutari (2011: 39–48) jakaa laadullisen analyysin kahteen toisiinsa nivoutuvaan vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistämisvaiheessa aineistoa ensin tarkastellaan valitusta lähtökohdasta ja sen jälkeen havaintoja yhdistetään etsimällä niiden yhteinen piirre (mts. 40–43). Sisällönanalyysillä tarkoitetaan yleensä tätä aineiston luokitteluvaihetta eli tietynlaista raaka-analyysiä, joka saattaa sellaisenaan jättää analyysin pintapuoliseksi aineiston tarkasteluksi (Ruusuvuori ym. 2010: 19). ”Arvoituksen ratkaisemiseen” tarvitaan myös tehtyjen aineistohavaintojen tulkintaa (Alasuutari 2011: 44). Hahmotankin sisällönanalyysin yhdeksi diskurssintutkimuksen vaiheeksi, ja siksi olen lähestynyt aineistoani ensisijaisesti diskurssintutkimuksen ajatusmaailmasta käsin.

Diskurssintutkimuksessa oleellista on pyrkiä analysoimaan aineistossa rakentuvien merkitysten suhdetta kontekstiin ja sosiaaliseen toimintaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 166), joten diskurssinanalyysi on sekä tekstin analyysiä että laajempien sosiaalisten rakenteiden analyysiä (Fairclough 2003). Teksteillä tarkoitetaan sekä puhuttua että kirjoitettua kielellistä aineista (ks. Fairclough 2001: 18–19), ja tässä tutkimuksessa tekstit ovat käytännössä litteraatteja puheesta. Kriittisen diskurssinanalyysin voi analyttisesti jakaa kolmeen tasoon: kuvaukseen, tulkintaan ja selittämiseen. Kuvauksen taso keskittyy tekstin muodollisiin piirteisiin ja tulkinta puolestaan tekstin sosiaaliseen puoleen eli esimerkiksi siihen, millaisia tuottamisen ja vastaanottamisen prosesseja tekstiin liittyy. Selittäminen taas viittaa tekstin tulkinnan ja laajemman sosiaalisen kontekstin suhteeseen. (Fairclough 2001.) Toisin sanoen merkityksenantoja tutkiakseen täytyy analysoida tekstin pintatasoa ja lisäksi tulkita niin tekstiä itseään kuin yleisemmälläkin tasolla sitä, millaisen kuvan tietyistä sosiaalisen todellisuuden ilmiöstä teksti kokonaisuudessaan rakentaa. Aineiston tekstuaalinen kuvaus ja lingvistinen analyysi eivät kuitenkaan saisi olla tulkinnoista erillisiä, vaan niiden pitäisi tapahtua vuorovaikutuksessa toistensa ja teoreettisen viitekehyksen kanssa. (Fairclough 2003: 15–16).

Aloitin aineiston varsinaisen analyysin sisällönanalyysillä, eli kävin aineiston läpi ja luokittelin sen teemoihin (Ruusuvuori ym. 2010: 18–19). Aineistohavaintojen, tutkimuskysymysteni ja kirjallisuuden pohjalta loin koodit, joilla jäsenin aineiston väljästi sen sisällön perusteella. Tässä vaiheessa tarkensin tutkimusongelmaani ja jätin tiettyjen koodien tuomat jäsennykset analyysin ulko-

puolelle. Tutkimustavoitteeni ohjaamana keskityin kahteen pääteemaan, kieliryhmätoiminnan luonteeseen sekä kielenoppimiseen ja -opettamiseen. Teemojen sisällä luokittelin aineistoa edelleen. Samalla tutkimusraportista rajautui tutkimusraportin rajallisen koon edellyttämänä vielä pois joitakin aineistossa vähemmän korostuneita teemoja, kuten osallistujien muutama yksittäinen lausuma luku- ja kirjoitustaidon tärkeydestä.

Osan aineistosta kokosin ja järjestin tiiviiseen muotoon, jonka jälkeen tulkitsin havaintoja muun aineiston, kontekstin ja aiemman tutkimuksen valossa. Sisällönanalyysi oli ensisijainen ja ainoa menetelmä esimerkiksi tarkasteltaessa kieliryhmätoiminnan merkitystä vapaaehtoisille. Osan aineiston kanssa jatkoin tarkempaan lingvistiseen analyysiin, jota esittelen seuraavaksi. Aineiston koosta johtuen ei ollut mielekästä tutkia kaikkia vapaaehtoisten lausumia lingvistisen analyysin tarkkuudella, joten valitsin aineistosta yksityiskohtaisempaan tarkasteluun mahdollisimman monipuolisen otoksen esimerkkejä. Noita esimerkkejä lähestyn yksittäisinä teksteinä konteksteissaan eli diskursiivisina tekoina (ks. Fairclough 1992: 85–86). Kokonaisuudessaan analyysi on sisältänyt paljon valintoja. Vaikka olen pyrkinyt aineistolähtöisyyteen, on jo pelkästään se, mitä osia aineistostani esittelen tässä tutkimusraportissa, vääjäämättä omien tulkintojeni tulosta.

4.4.3 Kielellinen analyysi

Diskurssinanalyysi koostuu siis kielenkäytön mikrotason ja laajemman sosiaalisen kontekstin makrotason analyysistä. Analyysin työkalukseni olen valinnut Fairclough'n (2003) ja Geen (2010) esittelemistä näkökulmista parhaiten sopivat. Tekstin kielellinen analyysi on aina selektiivistä, eli kaikkea tekstin piirteitä ei voi eikä ole mielekästä tutkia. Siispä on pakko valita, mihin kysymyksiin keskittyy ja minkä näkökulman tekstiin ottaa. Se kuuluu kuitenkin sosiaalista todellisuutta koskevan tutkimuksen luonteeseen. (Fairclough 2003: 14–15.)

Sanaston osalta olen tarkastellut, millaisilla sanavalinnoilla ilmiöistä puhutaan. Käytännössä olen tutkinut muun muassa sitä, millaisia luokitteluja käytetty sanasto rakentaa, millaisia kuvailevia ja arvottavia sanoja on valittu ja millaisia metaforia käytetään (ks. Fairclough 2001: 92). Olen kiinnittänyt huomiota myös sanojen semanttisiin suhteisiin eli esimerkiksi tiettyjen sanojen rinnastumiseen, koska niillä päästään käsiksi siihen, miten tekstit rakentavat maailmaa (Fairclough 2003: 129). Lisäksi olen analysoinut aineistoa kielen rakenteellisesta näkökulmasta, sillä Luukan (2008: 157) mukaan diskurssintutkimus, joka ei ota huomioon kielen rakennetta ja systeemiä, saattaa jäädä vain pintapuoliseksi tekstin kommentoinniksi. Olen esimerkiksi kiinnittänyt huomiota verbien aktiivi- ja passiivimuotoihin sekä moduksiin ja pronomien käyttöön (ks. Fairclough 2001: 93).

Analyysissäni olen keskittynyt siihen, kuinka sosiaalisia tilanteita ja ilmiöitä eli esimerkiksi kieliryhmien toimintaa representoidaan. Olen kysynyt aineistoltani esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä: Mitkä elementit sosiaalisen toiminnan kuvauksessa korostuvat? Millaiset elementit eivät ole läsnä? Kuinka abstrakteja tai konkreettisia kuvaukset ovat? Kuinka toimijoita eli vapaaehtoisia ja maahanmuuttajakävijöitä representoidaan? Ketkä ovat kuvauksissa aktiivisia? Kuinka toimijoita nimetään ja luokitellaan? (Fairclough 2003: 134–156.) Lisäksi olen kiinnittänyt huomiota modaalisuuteen sekä lauseiden semanttisiin ja kieliopillisiin suhteisiin (ks. Fairclough 2003).

Käsitysten analyysissä näen aineiston kielellisen analysoinnin välttämättömäksi, sillä käsitykset tulevat ilmi ja analysoitavaan muotoon kielenkäytön kautta. Vastaavasti kielenkäyttö kantaa merkityksiä ja rakentaa käsityksiä. Tekstin tason analyysin rinnalla onkin koko analyysiprosessin ajan ollut kielenkäytön suhde yleisempiin merkityssystemeihin ja merkityksellistämisen tapoihin. Hahmotan käsitysten tulevan osittain ilmi diskursseissa, ja erityisesti sananvalintojen ja sanojen semanttisten suhteiden avulla olen eritellyt vapaaehtoisten puheesta yksittäisiä diskursseja (Fairclough 2003: 129). Yksittäiset diskurssit eivät kuitenkaan ole analyysin keskiössä, enkä ole identifioinut diskursseja systemaattisesti.

Kielenkäytön mikrotason ja sosiaalisen todellisuuden makrotason yhteenkietoutuneisuuteen olen pyrkinyt pureutumaan myös analysoimalla aineistossa kuuluvia ääniä. Noita ääniä olen tunnistanut sekä puheenvuorojen sisällön että kielellisen muodon perusteella. Tietyt puhetavat viittaavat tietylle ihmisryhmälle kuuluvaan ääneen, ja tietynlaiset luonnehdinnat heijastavat tietyn ryhmän tai yhteisön ideologiaa. (Aro 2015: 32.) Tässä tutkimuksessa esimerkiksi ammattiopettajan ääni kuuluu, kun eräs vapaaehtoinen puhuu peruskoulun opetussuunnitelman termein henkilökohtaisista oppimissuunnitelmista. Toisille kuuluvat äänet voivat olla käsityksissä läsnä joko niin, että niiden lähde on nimetty, tai sitten toisten äänet voivat kaikua käsityksissä huomaamattomammin. Yksilö voi korostaa omaa ääntään esimerkiksi ”mun mielestä” -tyyppisillä ilmauksilla, tai hän voi tuoda esiin erityisesti omia kokemuksiaan. (Mp.) Äänien analyysissä keskeistä on se, kenelle äänet kuuluvat eli kenellä on käsityksissä toimijuus (Aro 2009: 62).

Analyysini fokuksessa on vapaaehtoisuuteen perustuva kieliryhmätoiminta vapaaehtoisten näkökulmasta. Pietikäisen ja Mäntysen (2009: 168–169) mukaan kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan yhteenkietoutuneisuuden analysoiminen vaatii monitasoista analyysiä, joten analyysiprosessi on jatkuvaa liikkumista ilmiön kokonaisuymmärryksen ja tarkan mikrotason analyysin välillä. Aineiston mikrotason analyysi, diskurssien analyysi ja käsitysten dialoginen analyysi täydentävätkin tässä tutkimuksessa kaikki toisiaan. Analyysin tavoitteena on ollut kuvata ja tunnistaa ryhmäkeskustelu- ja haastatteluaineistoissa kuuluvia ääniä tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi.

5 VAPAAEHTOISPOHJAISEN KIELIRYHMÄTOMINNAN ANATOMIAA

Tässä analyysiluvussa tarkastellaan tutkimuksen kohteena olevan kieliryhmätoiminnan luonnetta (luku 5.1), vapaaehtoisen roolia siinä (5.2.) sekä vapaaehtoistoiminnan merkityksiä (5.3). Aloitan analysoimalla niitä kehyksiä, joiden puitteissa kieliryhmätoiminnasta näytetään puhuvan, minkä jälkeen kuvaan vapaaehtoisten käsityksiä toiminnan tavoitteellisuudesta, struktuurista ja suunniteltavuudesta. Luvun 5.1 lopuksi käsittelen vielä sitä, miten vapaaehtoiset sijoittavat kieliryhmätoiminnan kotouttamisen ja koulutuksen kentälle. Luvussa 5.2. analysoin puolestaan vapaaehtoisen roolia kahdeksan eri ulottuvuuden kautta, minkä jälkeen tarkastelen vapaaehtoisen osaamista ja vapaaehtoisen roolin rajoja. Lopuksi luvussa 5.3 erittelen, millaisia merkityksiä vapaaehtoistoiminnalla on vapaaehtoisille.

5.1 Toiminnan luonne ja raamit

5.1.1 Koulutusta ja vapaaehtoistyötä

Vapaaehtoisten puheessa kieliryhmätoiminta paikantuu pääsääntöisesti koulutuksen ja vapaaehtoistyön kehyksiin, jotka esittelen tässä analyysin aluksi. Keskusteluryhmissä toistuu toiminnan kuvauksena ilmaus *opetetaan suomea maahanmuuttajille*, joka kuitenkin molemmissa ryhmissä kyseenalaistetaan ilmauksen sisältämän opettajan roolin takia. Aineistossa onkin kauttaaltaan ja monella eri tasolla läsnä neuvottelu siitä, missä määrin suomen kielen ryhmä, jossa tutkimuksen vapaaehtoiset käyvät, on opetusta tai koulutusta ja millä tavoin vapaaehtoistyötä. Näkökulmista neuvottelu näkyy vahvasti myös myöhemmissä analyysiluvuissa.

Kieliryhmätoimintaa ja vapaaehtoisen roolia luonnehditaan ja määritellään usein rinnastamalla tai peilaamalla niitä muodolliseen koulutukseen. Puhuessaan toiminnasta tutkimuksen vapaaehtoiset käyttävät ensisijaisesti muodolliseen koulutukseen liittyvää sanastoa, kuten *opettaja*, *opiskelija*, *kurssi*, *tunti*, *materiaalit* ja *oppikirjat*, mikä tulee ilmi monesta tämän analyysiluvun esimerkistä. Kielenkäytöstä ja erityisesti sanastosta hahmottuukin väljästi muodollisen tai institutionaalisen koulutuksen diskurssi.

Esimerkiksi Elinan puhe kieliryhmän alkuvaiheista rakentaa kuvaa, jossa toiminnan oletetaan olevan luonteeltaan samanlaista kuin mikä tahansa koulutus. Katkelma on ryhmäkeskustelusta, eikä puheenvuoro varsinaisesti liity aikaisempaan keskusteluun.

(1)

E: – – ja nyt on niin hyvä kun on sitä materiaalia siel on siis kaapit mutta kun me alotettiin ni meil oli mul oli **omat kynät ja omat paperit** ja, kaikki eikä siis ei ollu, ja sitte mä satuin tuntemaan joitakin erityisopettajia tuolta ni, mä sit kävin niiden luona opissa että miten me nyt kuinka alotetaan ni mä sain kauheen paljon ideoita ja **mä sain kirjoja ja mä oon kopioinu niitä kirjoja, luvattomasti niinku opettaja tekee ja sitte esimerkiksi sitä ruutupaperia** (R1)

Elina on ollut suomen kielen ryhmissä mukana jo pidemmän aikaa ja kertoo saaneensa erityisopettajilta alussa materiaaleja ja vinkkejä siihen, miten kannattaisi lähteä liikkeelle. Hän vaikuttaisi asemoivan itsensä tässä opettajaksi, kun kertoo kopioineensa kirjoja luvattomasti *niinkun opettaja tekee*. Toisaalta vertaus saattaa viitata myös siihen, että Elina on toiminut samalla tavoin kuin opettajat toimivat, ja olla tietynlainen oikeutus kirjojen luvattomalle kopioimiselle. Oppimateriaalit, *kynät, kirjat ja ruutupaperi*, nousevat esimerkissä tärkeään osaan, ja niiden merkitystä käsitellen tarkemmin myöhemmin luvussa 6.2.3. Myös Pipsa, joka on ammatissaan työskennellyt erityisopettajana ja Gloriassa lähinnä luku- ja kirjoitustaidottomien kävijöiden kanssa, luonnehtii oman toimintansa olevan koulumaista: *ihan samanlaisia harjoituksia mitä tehdään noitten pientenkin kanssa*. Vapaaehtoiset ikään kuin tuottavat tuttua koulutuksen diskurssia uudelleen vapaaehtoistyön kontekstissa (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 37–39). Edellä äänessä oleville vapaaehtoisille, Elinalle ja Pipsalle, koulutuksen diskurssi on tuttu myös opettajan näkökulmasta.

Koulutuksen lisäksi toinen tärkeä kehys, jonka varaan suomen kielen ryhmien toiminta merkityksellistyy, on vapaaehtoistyön diskurssi. Tutkimuksen osallistujien puheessa se jää hiukan koulutuksen diskurssin varjoon, mikä saattaa johtua siitä, että oppiminen sijoitetaan yleensä vain muodollisen koulutuksen maailmaan niin yhteiskunnallisen keskustelun tasolla (Schugurensky 2013: 6) kuin yksittäisten ihmisten käsityksissäkin (Aro 2009). Dialogisesta näkökulmasta käsitykset rakentuvat äänistä (ks. esim. Aro 2009) ja niiden taustalla on usein jaettu autoritaarisia ääniä, ikään kuin yleisiä totuuksia (ks. Linell 2009: 130–133). Ehkä kieliryhmätoimintaa onkin luontevinta verrata niihin dominoiviin käsityksiin, joita vapaaehtoisilla on oppimisesta koulukontekstissa.

Ronja nimeää toiminnan kuitenkin ensisijaisesti vapaaehtoistyöksi. Ote on ryhmäkeskustelusta vastaus kysymykseen siitä, miten vapaaehtoiset kertovat toiminnasta ulkopuolisille.

(2)

R: no **mä kerron et mä teen vapaaehtostyötä** ja, yleensä sanon sen jotenkin niin et mä, autan, maahanmuuttajataustaisia ihmisiä mä varon sanomasta opetan ((naurahtaa)), että autan heitä suomen kielen, suomen kielen niinku opiskelussa (R2)

Vapaaehtoistyötä on usein pidetty ensisijaisesti auttamisena (ks. Marjovuori 2014: 16–17), ja Ronjan äänestä kuuluukin vallitseva käsitys vapaaehtoistyöstä toisten palveluna (ks. Rochester ym. 2010). Esimerkiksi suomalaisten itsensä nimeämä vapaaehtoistyön tärkein motiivi on auttamisenhalu

(Yeung 2002). Ronja välttää opettamisesta puhumista ja tuo sen myös eksplisiittisesti esille, eli hän vaikuttaa olevan tietoisesti valinnut merkityksellistää toimintaansa juuri vapaaehtoistyön diskurssista käsin.

Vielä selkeämmin erottautuminen muodollisen koulutuksen kehiksestä tulee esille Ronjan perustellessa ryhmäkeskustelussa sitä, että hän ei vaadi itseltään kieliopin osaamista. Ennen Ronjan puheenvuoroa Hilla on vastaavasti kertonut asettaneensa itselleen korkeat tavoitteet opettamisen suhteen.

(3)

H: et mä oon jotenkin itselleni niinku asettanu, hirveen korkeet tavoitteet – – et kyl mun pitää pystyä opettamaan ja, kertomaan nää kuus erilaista verbityyppiä et ne on mulla hanskassa niin et mä osaan heti tarttua siihen nii että tää menee näin ja tää menee näin – –

R: mul ei ehkä oo niinku, en oo ittelleni asettanu semmosia vaatimuksia et mun pitäis niinku osata selittää suomen kielen verbityypit, koska mä oon oppinu suomen kielen omaksumalla, – – mun mielestä **Gloriassaki työntekijät korostaa sitä et me ei olla koulu, nää tapaamiset ei oo oppitunteja, eikä kursseja, kävijät ei oo opiskelijoita**, eli niinku, kun asioista puhutaan ni yritetään, puhuu semmosilla termeillä että pysyy niinkun, se käsitys siitä, et millasta se opiskelu siellä on. (R2)

Ronja asemoi puheessaan itseään Hillan edelliseen puheenvuoroon. Hän ikään kuin vetoaa Glorian työntekijöihin eli vapaaehtoisen näkökulmasta tietynlaisiin auktoriteetteihin oikeuttaessaan omaa näkemystään ja toimintaansa. Ronja nimeää omassa puheessaan kuuluvan autoritaarisen, auktoriteetille kuuluvan vieraan äänen (ks. Bakhtin: 1981: 341–345), jonka on kuullut ehkä vapaaehtoisten illoissa tai työntekijöiden kanssa keskustellessaan. Auktoriteettiasemassa olevien äänet ovat yleisesti hyväksyttävämpiä kuin muiden (Wertsch 1998), ja niitä voidaan käyttää tukemaan omaa näkökulmaa (Linell 2009: 120). Tavallaan vaikuttaa varsin luonnolliselta, että Ronja perustelee näkemystään juuri työntekijöiden äänellä. Monikulttuurikeskus Gloriaa voi pitää tietynlaisena instituutiona, jonka puitteissa suomen ryhmä toimii, ja työntekijät ikään kuin edustavat tuota instituutiota. Niinpä Ronja viittaa puheessaan työntekijöiden kautta ehkä Glorian periaatteisiin ja saattaa pyrkiä kaiuttamaan Glorian ääntä laajemminkin.

Joka tapauksessa edellisessä Ronjan puheenvuorossa kieliryhmätoiminnan määrittely tapahtuu kieltojen kautta, mikä on vahva kannanotto kieliryhmien suhteeseen muodollisen koulutuksen kanssa. Toisaalta se kertoo ehkä myös puhetapojen vähydestä: on helpompi määritellä, mitä tietty asia ei ole kuin mitä se on. Marjovuon (2014: 32) mukaan ongelma koskee vapaaehtoistyön määrittelyä myös teoreettisemmalla tasolla, ja hänen mukaansa tarvittaisiinkin enemmän ymmärrystä siitä, miten vapaaehtoistyö voitaisiin tutkimuksessa määritellä itsensä kautta. Otteen lopusta välittyi kiinnostavasti myös diskurssintutkimuksen keskeinen käsitys kielenkäytön vallasta (ks. Fairclough 2001). Ronjan mukaan asioista puhuessa on käytettävä termejä, jotka luovat oikeanlaista käsitystä Gloriassa tapahtuvan opiskelun luonteesta. Diskurssintutkimuksen teoria jakaa saman ajatuksen:

kieli ei pelkästään kuvaa todellisuutta, vaan rakentaa sitä (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 11–15).

Ronjan tekemästä vahvan eksplisiittisestä eronteosta huolimatta vapaaehtoisten oma puhe yleisesti sisältää *koulua* lukuun ottamatta kaikki Ronjan luettelemat sanat. Tapaamisista käytetään nimeä *tunti*, kävijöitä sanotaan *opiskelijoiksi* varsin usein ja toiminta nimetään *kurssiksi* muutaman yksittäisen kerran. Vapaaehtoisten on muiden ihmisten tavoin toimittava niiden diskurssien puitteisissa, joita kulloinkin on saatavilla. Vaikka yksilö tuottaa aktiivisesti merkityksiä, on hänen pakko käyttää sanoja ja puhetapoja, jotka kantavat mukanaan aiempia merkityksiä. Yksilö järjestää niin sisäistä kuin ulkoistakin maailmaansa niiden konventioiden ja diskurssikäytänteiden kautta, jotka on vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa omaksunut. (Lähteenmäki 2002: 196–197.) Niinpä esimerkiksi sana *tunti* merkityksellistyy uudessa vapaaehtoistyön kontekstissakin kouludiskurssin tai yleisemmin ohjatun toiminnan diskurssin kautta, koska se on totuttu liittämään niihin. Samalla, kuten Ronjakin tiedostaa, käytetty kieli luo kuvaa toiminnan luonteesta ja koulumaisuudesta.

5.1.2 Paikka kotoutumisen ja koulutuksen kentällä

Osallisena Suomessa -hankkeen kehittämissuunnitelman (Pöyhönen ym. 2010) mukaan kolmannen sektorin toiminta täydentää viranomaistyötä kotoutumisen ja kielenoppimisen saralla. Tämän tutkimuksen osallistujat luonnehtivat Glorian kieliryhmätoimintaa samansuuntaisesti. Osa kieliryhmän maahanmuuttajakävijöistä saa muodollista koulutusta, ja osalle taas Gloria on tällä hetkellä ainoa paikka, jossa suomen oppimiseen aktiivisesti tähdätään.

Antti pitää Gloriaa erinomaisena paikkana saada ensikosketus Suomeen ja suomen kieleen.

(4)

A: mä aattelen niin että tää **on tää on mahottoman hyvä, ensimmäinen askelma**, tää Gloria, koska tää tarjoaa sosiaalisen ympäristön tarjoaa myös semmosia niinku houkutusia, tuota toisesta kulttuurista vieraasta maasta joittenkin kohalla hyvin hankalista olosuhteista tulla Jyväskylään. räntäsateeseen ja pakkaseen ja kylmään ja vaikka mihin, sieltä helteestä, niin tuota, se seikka että **on tietää että on paikka jossa – – voi käydä** ja sitten jo kun tuota tavote on kuitenkin tämmönen arkipäivän kielenoppiminen tuolla arkipäivän, selviytymistä parantaa tuota must tää on erinomainen paikka, erinomainen ajatus, nää ensimmäiset askeleet ottaa (R2)

Vuonna 2014 jonot työvoimapolitiittiseen kotoutumiskoulutukseen pääsyyn olivat pääkaupunkiseudulla keskimäärin 6–8 kuukautta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 16). Gloria onkin Antin puheenvuoron mukaan hyvä paikka ottaa kielenoppimisen ensiaskeleet, koska oppiminen tähtää arjessa selviytymiseen. Lisäksi ja ehkä vielä ensisijaisemmin Gloria tarjoaa sosiaalisen ympäristön ja paikan, johon tulla kokonaan uudenaikaisessa ympäristössä, *räntäsateessa, pakkasessa ja kylmässä*. Antin puheessa korostuu siis integroitumisen näkökulma (ks. Prins ym. 2009; Intke-Hernandez 2015), mikä näkyy myös muualla aineistossa. Kieliryhmällä mainitaan olevan kävijöille muitakin

funktioita kielenoppimisen lisäksi. Suomen ryhmä tuo rytmiä ja rutiinia kävijöiden viikkoon, ja lisäksi siellä tapaa muita samankielisiä ja samassa elämäntilanteessa olevia. Myös Prinsin ym. (2009) tutkimuksessa vapaaehtois pohjaisella ”community-based” lukutaito-ohjelmalla oli vastaavanlainen merkitys: nonformaali koulutus toi maahanmuuttajanaisten elämään tärkeitä sosiaalisia suhteita ja paransi psykososiaalista hyvinvointia. Samoin Vantaalla toteutettu äiti-lapsi-kerho toi maahanmuuttajataustaisia kotiäitejä ja lapsia yhteen, ja kerhossa arjessa tarvittavaa kielitaitoa opittiin vuorovai-
kutuksessa muiden kanssa (Intke-Hernandez 2015).

Maahanmuuttajat, jotka eivät ole TE-palveluiden asiakkaina eli eivät ole oikeutettuja työvoimapolitiittiseen kotoutumiskoulutukseen, saattavat usein jäädä kotoutumiseen ja koulutukseen liittyvien neuvonta- ja ohjauspalveluiden ulkopuolelle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 26). Kotoutumispalveluiden järjestämisestä säädetään lailla (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010), mutta toistaiseksi näyttää olevan epäselvää, miten esimerkiksi iäkkäiden maahanmuuttajien kielikoulutus kunnissa järjestetään. Muutamat kokeilut viittaavat kuitenkin siihen, että iäkkäiden kielenoppimisen ja kotoutumisen tukeminen kuuluisi kolmannelle sektorille tai kunnan vapaa-ajan toiminnalle (ks. esim. Koivistoinen 2013). Juuri iäkkäiden opettamisen Pipsa näkeekin kotoutumisen kannalta merkitykselliseksi.

(5)

P: näistähän useat on nyt jo aika iäkkäitäkin, ja ja heillä ei oo semmosta työnsaantimahdollis- mahdollisuutta eikä, ammatillisen koulutuksen mahdollisuutta enää, kovinkaan monella että jos on, viiskymmentävuotias, ja luku- ja kirjoitustaidoton esimerkiksi ni, sillä ei oo semmosta, semmosta merkitystä mut sit sillä on, sillä on niinku semmonen merkitys että, et tota, ne **ihmiset varmasti kokee sen että he on, he on tärkeitä kun he saa opetusta, et sillä on heille, suuri, suuri merkitys et tota, tuntee itsensä niinkun jotenkin tasavertaseks (R2)**

Otteen kerronnan alussa kaikuu ehkä yleistynyt yhteiskunnan ääni (ks. Linell 2009: 103), kun Pipsa lähtee liikkeelle tietynlaisesta hyötydiskurssista. Sen kannalta iäkkäämpien luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien kouluttamisesta ei ole yhteiskunnalle hyötyä eikä se ole taloudellisesti kannattavaa. Iäkkäiden opettamisella on kuitenkin Pipsan puheenvuoron mukaan suuri merkitys tasavertaisuuden näkökulmasta. Prinsin ym. (2009: 348) tutkimuksen mukaan nonformaaliin lukutaito-ohjelmaan osallistuneet kotiäidit arvostivat sitä, että oli paikka, jossa unohtaa kodin ongelmat ja jossa keskitytään ainoastaan heihin. Pipsan näkökulma haastaakin rationaalisen ja dominantin paradigman, jossa aikuisten kouluttautuminen nähdään vain taloudellisen tuottavuuden näkökulmasta (ks. mts. 348–349). Suomessa kotoutumiskoulutuksen strateginen tavoite on työelämään integroituminen (Pöyhönen & Tarnanen 2015).

Tutkimuksen osallistajat ovat yleisesti ottaen kuitenkin yhtä mieltä siitä, että vapaaehtois pohjainen kieliryhmätoiminta täydentää muodollista koulutusta eikä missään tapauksessa korvaa sitä.

Antin mukaan *ensimmäisten askeleiden* jälkeen opiskelua pitäisi päästä jatkamaan muualla. Hän ottaa ryhmäkeskustelussa esille, että se arjen selviytymiskielitaito, johon kieliryhmässä tähdätään, ei riitä työelämään.

(6)

A: emmä tiedä onko tällä kurssilla mitään tavoitetta, virallisesti asetettu ((tekee käsillään lokeron eteensä)), mutta, olettaisin niin että se mitä mitä me päivittäin täällä tehdään niin, meidän **ryhmissä kävijä, oppii asioimaan kaupassa ja ja, elokuvissa ja, kukaties sosiaalitimistossa, kankealla suomen kielellä mutta, hyvin harvoihin ammatteihin se työn- työnteossa riittää.** se riittää postinkantajan – tai, siivoajalle tai jollekin muulle mutta tuota, ei me siitä voija lähtiä että kaikki maahanmuuttajat ne on ainoastaan postin semmosia, ne on niinku semmosia puhumattomia suom- suomessa työtä tekeviä ei niin, vaan että, vaan että s-, **sen lisäksi, pitää olla yhteiskunnan järjestämä semmonen ammattiopettajien, junailema strukturoitu koulutus jossa edetään käydään kielioppia ja lauserakenteita**

R: mm mm joo

A: emmä osaa opettaa tässä tuota kiel- emmä muista enää mitään kielioppisääntöjä mä tiedän miten sanotaan mut en mä muista, voi sanoa että miksi (R2)

Antin puheenvuoron mukaan vain harvoihin ammatteihin riittää Gloriassa tavoiteltu arjen kielitaito, mikä ehkä kieliryhmän toiminnan luonteen lisäksi kertoo myös käsityksistä työelämässä tarvittavasta kielitaidosta (ks. A. Virtanen 2010). Pöyhösen ja Tarnasen (2011: 147–150) tutkimuksessa myös monet asiantuntijat, kuten kielikouluttajat, pitivät kansalaisuuteen vaadittavaa peruskielitaitoa miniminä tai riittämättömänä työelämän tehtäviin. Olisi kuitenkin tärkeää, että työelämässä tiedostettaisiin kielitaidon jatkumomaisesta ja profiilimaisesta luonteesta ja että maahanmuuttajien kieli- ja viestintätaidot nähtäisiin puutteen sijaan resurssina (Pöyhönen & Tarnanen 2011: 150). Joka tapauksessa Antin puheenvuorosta kaikuvat vahvana käsitykset Glorian kieliryhmien ja yhteiskunnan järjestämän kielikoulutuksen erillisyydestä ja siitä, että vain muodollisen koulutuksen avulla voi saavuttaa kielitaidon, jota työelämä useimmiten vaatii.

Yhteiskunnan järjestämän koulutuksen tulisi Antin puheenvuoron mukaan olla *strukturoitua koulutusta*, jossa *käydään kielioppia ja lauserakenteita*. Omalla kielioppisääntöjen osaamattomuudellaan Antti ikään kuin perustelee muodollisen koulutuksen tarpeellisuutta. Hän asemoi tässä itsensä tyyppilliseksi vapaaehtoiseksi, joka äidinkielenä tietää, kuinka kieltä käytetään, mutta jonka ei tarvitsekaan osata selittää rakenteen piirteitä. Otteessa kielen rakenteen osaaminen nousee keskeiseksi pätevyuden määrittäjäksi, mitä tarkastelen tarkemmin luvussa 6.2.2.

Ronja taas perustelee ryhmäkeskustelussa vapaaehtoistyön luonteella sitä, että toiminnan rooli on muodollista koulutusta tukeva.

(7)

R: **vapaaehtoisvoimin tehtävä, öö kielenopetus tai muu, kielen kanssa tekemisissä oleminen sitten ni, on ehkä enemmän semmosta vapaamuotosta ja sitä sitä niinkun, muodollista koulutusta tukevaa**, et ei voida niinku jättää vapaaehtoisten harteille, kenellä ei oo koulutusta eikä pätevyyttä, ni si- semmosta niinku et, julistetaan virallisesti et tämmönen koulutus on järjestettävä ja sit heitetään se vapaaehtoisten niskoille.et se on niinkun väärin mun mielestä (R2)

Puheenvuorosta rakentuu edellisen otteen tavoin käsitys, että vapaaehtoisilla ei ole valmiuksia järjestää koulutusta ja siksi vapaaehtois pohjaisen kielitoiminnan rooli on tukea muodollista koulutusta. Ronjan puheenvuoro liittyy keskusteluun virikemateriaalina olleesta tiedotteesta, jossa Suomen Kuntaliitto (2015) esittää, että maahanmuuttajien kielienopetukseen tarvitaan lisää vapaaehtoisia. Ronjan käsitykseen vapaaehtoistoiminnasta ei sovi se, että joku sanelee ulkoa päin, millaista koulutusta vapaaehtoisten on järjestettävä (ks. Marjovuori 2014: 140–142). Sananvalinta *väärin* on vahva kannanotto ja viittaa siihen, että vapaaehtoisten velvoittaminen on jopa moraalisesti tai eettisesti epäoikeudenmukaista tai tuomittavaa (ks. KS s.v. *väärin*). Rochester ym. (2010: 220–232) pohtivatkin, ovatko vapaaehtoistoiminnan professionalistuminen ja yhteiskunnan siihen kohdistamat paineet uhka vapaaehtoistyön perusluonteelle.

5.1.3 Tavoitteellisuus

Vapaaehtoisilta ei kysytty suomen kielen ryhmien tavoitteista, mutta varsinkin toisessa ryhmäkeskustelussa oppimiseen ja opettamiseen liittyvät tavoitteet nousivat vahvasti esille. Vapaaehtoisten mukaan suomen kielen ryhmille ei ole eksplisiittisesti asetettu tavoitteita, ja vapaaehtoiset hahmottavatkin tavoitteet hiukan eri tavoilla. Esimerkiksi Pipsa, joka on työskennellyt luku- ja kirjoitustaidottomien kanssa, nimeää varsin selkeäksi toiminnan tavoitteeksi luku- ja kirjoitustaidon oppimisen, kun taas edistyneempien kohdalla tavoitteet eivät ole niin yksiselitteisiä. Kielenoppimiseen liittyviä tavoitteita analysoin myöhemmin luvussa 6.1.1 kielenoppimiseen liittyvien käsitysten yhteydessä. Aineiston perusteella tavoitteita voi määrittellä useammalla eri tasolla: ryhmien yleiset tavoitteet, vapaaehtoisten omat tavoitteet ja kävijöiden henkilökohtaiset tavoitteet.

Hilla ja Elina vaikuttavat orientoituneen toiminnan yleiseen tavoitteellisuuteen varsin eri tavoilla. Hillan ote (8) on ryhmäkeskustelusta, jossa hän on ensin pohtinut, kuinka esimerkiksi entisten erityisopettajien ammattitaitoa voisi hyödyntää resurssina koko ryhmälle ja sellaisille vapaaehtoisille, joilla ei ole koulutuksen tai työkokemuksen tuomaa ammattitaitoa opettamisesta. Elinan haastatteluote (9) on puolestaan loppukommentti pitkään kerrontaan saman päivän tapahtumista suomen ryhmässä ja sen hiukan kaoottisesta järjestäytymisestä.

(8)

H: kyllä tää kuitenkin **on sillä tavalla tavoitteellista et tästä pitää olla hyötyä niille ihmisille** jotka tääl käy että se ei voi olla niin et me viikkotolkulla vaan näytetään että kala, ja kana, ja haarukka ja lusikka ((osoittaa sormella eteensä ikään kuin oppikirjan kuvat olisivat siinä)) (R2)

(9)

E: kyllä sitte kuitenkin niin, jotain, jää, tällasista, vähän tällasista **höpönassusysteemistä** kun meillä on että tää ei oo, tää ei oo siis niinku, **ei oo tavoitetta** ja eikä oo. no niin, sanotaan että, **jokainen tekee niinkun henki sanoo** (H)

Hilla on ehdoton toiminnan tavoitteellisuuden suhteen, sillä modaalinen ilmaus *tästä pitää olla hyötyä* viestii välttämättömyyttä (ks. VISK § 1562). Tavoitteellisuuden vastakohta näyttää olevan oppikirjan kuvien näyttäminen viikosta toiseen. Ilmauksessa *me näytetään* passiivi viitannee kuvia näyttäviin vapaaehtoiisiin ja kävijöille ei rakennu minkäänlaista semanttista roolia. Se luo kuvaa siitä, että (ei-tavoitteellinen) toiminta järjestyy lähinnä vapaaehtoisen lähtökohdista. Hillan puheenvuoron mukaan toiminnasta on oltava *hyötyä* kävijöille. *Hyöty* tarkoittanee kielenoppimista, ja tavoitteellisuuskin liittyy siis nimenomaan kielenoppimiseen.

Elinan kommentti on sen sijaan polveilevampi. *Jotain jää* viittaa kontekstin perusteella siihen, että toiminnasta jää kävijöiden mieleen tai käyttöön jotakin tai toiminnalla on vaikutusta siitä huolimatta, että eksplisiittisiä tavoitteita ei ole. Elinan käyttämä sana *höpönassusysteemi* toiminnan määritelmänä kantaa monenlaisia merkityksiä mutta ainakin rakentaa kuvaa siitä, että kieliryhmätoiminta ei voi olla kovinkaan vakavasti otettavaa opiskelua. Syy sille on, että jokainen vapaaehtoinen työskentelee *niin kun henki sanoo* eli ilman ulkoa päin annettuja tai yhteisesti sovittuja toimintamalleja. *Henki* viittaa myös johonkin intuitiiviseen (ks. KS s.v. *henki*) eli ei esimerkiksi hankittuun asiantuntijuuteen tai tietoiseen harkintaan. Vaikka otteessa ei muodolliseen koulutukseen viitatakaan, saattaa sen ääni kaikua taustalla luomassa vertailukohtaa vakavasti otettavasta opiskelusta.

Hilla on pohtinut omia tavoitteitaan enemmänkin, mistä kertovat seuraavat ryhmäkeskustelukatkelmat. Ensimmäinen (10) on puheenvuoro keskusteluun suomen ryhmien luonteesta suhteessa muodolliseen koulutukseen, ja toinen (11) taas on vastaus ryhmäkeskustelun kysymykseen siitä, millä tavoin vapaaehtoiset kertovat suomen ryhmistä ulkopuolisille.

(10)

H: mulla niinku henkilökohtaisesti on justiin niinku tavallaan se. se ongelma tässä näin nii et mitkä ne tavoitteet on, et **mä oon jotenkin itselleni niinku asettanu, hirveen korkeet tavoitteet** siitä että mä joudun niinkun joka kerta taistelemaan siitä et onks tää niinkun riittävää mitä mä oon tehny (R2)

(11)

H: aika usein kyllä sanon siitä niin että, et se on aika haastavaa ((naurahtaa)), haastavaa olla täällä näin justiin, mut ehkä se on justiin niistä niin et minkälaisia tavoitteita sitten, itse kullakin, tän asian suhteen on (R2)

Hilla kertoo, että on asettanut itselleen hyvin korkeat tavoitteet, jotka kontekstin perusteella liittyvät opettamiseen. Kerronnoista rakentuu kuva, että tavoitteiden saavuttaminen ei ole lainkaan helppoa ja että tavoitteiden ja toteutuneen toiminnan suhde on Hillan mainitsema *ongelma*. Sananvalinta *joudun taistelemaan* kertoo jonkinlaisesta sisäisestä dialogista ja äänien ristiriidasta (ks. Linell 2009: 121–122). Toisessa otteessa Hilla puolestaan luonnehtii toimintaa haastavaksi ja osoittaa

tiedostavansa, että se saattaa olla yhteydessä omiin korkeisiin tavoitteisiin. Vapaaehtoisena toimimista näyttäisikin luonnehtivan se, millainen käsitys toiminnasta vapaaehtoisella on eli millaisista sisäisesti vaikuttavista äänistä vapaaehtoisten käsitykset koostuvat (ks. Bakhtin 1981: 341–345).

Ronjan käsitys kieliryhmätoiminnasta onkin varsin erilainen. Ryhmäkeskustelussa hän toteaa hieman myöhemmin omista tavoitteistaan seuraavasti:

(12)

R: – – mä en aseta niinku itelleni ((osoittaa itseensä)) semmosia, vaatimuksia et mun pitäis heitä osata opettaa, koska mä en oo s2-opettaja. (R2)

Ronja määrittelee puheenvuorossa itsensä hyvin eksplisiittiseksi ei-opettajaksi eikä sen perusteella aseta itselleen vaatimuksia opettamisen suhteen. Puheenvuorossa mainittu ammattinimike *s2-opettaja* tarkoittaa suomi toisena kielenä -opettajaa, ja se lienee usein lähinnä ammattilaisten käytössä. Ronjalla itsellään ei ole opettajataustaa, joten asemoituminen ei-opettajaksi vaikuttaa siis olevan varsin tietoinen. Ronja irtisanoutuu siitä koulutuksen diskurssin tuomasta oletuksesta, että vapaaehtoinen on opettajan roolissa ja että hänellä pitäisi olla asiantuntemusta ja omia kielenopetukseen liittyviä tavoitteita.

Pipsa puolestaan pohtii toiminnan tavoitteita kävijöiden oppimisen näkökulmasta, ja opettajan positio näkyy puheenvuorossa vahvana.

(13)

P: ja et ehkä, ehkä opettajataustalla on ollu hankalaa just – – että semmonen struktuuri puuttuu, ja, ja se, se et tota, **ne tavoitteet on, ne on kirjaamatta, et täällähän selkeästi kaikilla on semmoset, henkilökohtaiset tavoitteet** että koulussahan se hoidetaan sillä tavalla että, että on henkilökohtanen oppimissuunnitelma, et ne jotka tukea tarvitsee. mutta täällä sitä ei ole ja se, **et se jotenki täytyy niinku, muodostaa vaan sitten nopeasti omassa päässään ((tekee käsillään pyörivää liikettä päänsä ympärillä)), et tää on nyt tän henkilökohtanen suunnitelma** ja tää nyt vois olla, tän henkilökohtanen suunnitelma ((tekee käsillä lokeroita eteensä)) – – se on ollu se, semmonen niinkun hankaluus josta, henkii tää oma, omaa entistä ammattia (R2)

Pipsa vertaa suomen ryhmän toimintatapoja koulun toimintatapoihin, mikä lienee luontevaa entisenä opettajana. Hän käyttääkin tässä ikään kuin koulutuksen asiantuntijan ääntä, mistä kertoo esimerkiksi tuen tarvitsemisesta ja oppimissuunnitelmista puhuminen. Pipsa on ilmeisesti työssään tottunut, että kunkin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan henkilökohtaiset oppimistavoitteet kirjataan ylös oppimissuunnitelmaan. (Ks. POPS 2004.) Gloriassa oppimissuunnitelmia ei kuitenkaan ole, ja Pipsa on joutunut sopeuttamaan toimintaansa vapaaehtoistyön kontekstiin (ks. El Said & Parja 2011: 67–68). Opettajan orientaatio on kuitenkin säilynyt. Tavoitteellisuus on lähtöoletus suomen ryhmissä toimimiselle, ja Pipsan on vain täytynyt löytää uusia keinoja sen toteuttamiseen. Nesessiivinen verbi *täytyy* ilmaisee välttämättömyyttä (ks. VISK § 1574) ja samalla sitä, että itse tavoitteellisuudesta ei tule tinkiä, vaikka keinot sen toteuttamiseen vaihtelevat.

5.1.4 Strukturi ja suunniteltavuus

Konkreettisen toiminnan tasolla vapaaehtoiset pohtivat aineistossa suomen ryhmän struktuuria ja oman toiminnan suunniteltavuutta. Käytännössä etukäteen sovittua on tapaamisen paikka ja aika mutta henkilöt vaihtuvat joka kerta. Jotkut maahanmuuttajakävijät käyvät suomen ryhmässä erittäin säännöllisesti ja jotkut satunnaisesti, eikä osallistumista kontrolloida (ks. Lautiola 2013: 20). Samoin osa vapaaehtoisista käy kieliryhmässä hyvin säännöllisesti, osa hiukan satunnaisemmin ja osa vain silloin tällöin. Ronjan sanojen mukaan vapaaehtoistyö *ei velvoita* mutta *toiminnan suunnittelun kannalta olis hyvä, jos vapaaehtoiset pystys sitoutuu*. Työskentelyparit tai -pienryhmät muodostuvat yleensä ryhmän vetovastuun ottaneen vapaaehtoisen organisoimina. Tapaamisten alku saattaa tutkimuksen vapaaehtoisten mukaan näyttää kaaokselta, mutta Marian sanoin *ei mee puolta tuntia, kun kaikki istuu paikallaan ja täydessä työssä*. Luonnehdinta alun kaoottisuudesta ja sen jälkeisestä järjestyksestä kertoo ehkä siitä, että toimintaa verrataan struktuurinkin yhteydessä muodolliseen koulutukseen.

Osa vapaaehtoisista työskentelee saman tai samojen maahanmuuttajakävijöiden kanssa säännöllisesti viikosta toiseen, mutta osalla vaihtuu pienryhmä usein. Jatkuvuuden puuttumisen vapaaehtoiset kokevat haasteeksi. Esimerkiksi Hillan mukaan haastavaa on se, että kävijöiden vaihtuvuuden takia vapaaehtoisella pitäisi olla paljon valmiuksia työskennellä erilaisten kävijöiden kanssa. Elina taas pitää jatkuvuuden puuttumista ongelmallisena kävijöiden oppimisen ja toiminnan mielekkyyden kannalta, sillä tapaamisissa ei voida jatkaa siitä, mihin edellisellä kerralla jäätiin. Jos käyntien välissä on monta viikkoa, joudutaan samoja asioita opiskelemaan moneen kertaan. Myös Marjovuon (2014: 97) järjestömuotoista vapaaehtoistyötä koskevan tutkimuksen mukaan suunnitelmallisuuden puuttuminen voi tehdä vapaaehtoistyön raskaaksi.

Osa niistä vapaaehtoisista, joilla on sama ryhmä viikosta toiseen, suunnittelee tapaamisia etukäteen ja esimerkiksi valmistelee materiaaleja (vrt. Hirsiaho, Pöyhönen & Saario 2007: 100–109). Usein se on kuitenkin mahdotonta, mihin erityisesti entiset opettajat ovat joutuneet totuttautumaan (ks. El Said & Parja 2011: 67–68). Sisko peilaa vapaaehtoistoimintaa entiseen opettajan työhönsä juuri suunnittelun kautta.

(14)

S: – – kun on työkseen tehny tämmöstä opettamista ni, **tulee semmonen olo että tuota pitäs niinku valmistautua ja pitäs niinkun suunnitella, mut kun täs ei voi tehdä mitään** ((naurua)), siis täysin

– –

S: ja sitten (-), ja tota, ja sitten joka kerran, on jännittävää että kukahan nyt tulee, onkohan ne mun, joiden kansmä nyt muutaman kerran oon opettanu onkohan ne ollu täällä ja tota, pitää niinku kaikki vanhat pyyhkiä pois tämä mitä työuralla on ((tekee käsillä pyyhkimisliikettä kasvojensa edessä)) (R1)

Opettajan työhön kuuluu oleellisena osana oppituntien suunnittelu, joten opettajan taustaansa vasten Sisko sanoo kokevansa, että hänen täytyisi valmistautua myös Glorian tapaamisiin. Sisko rinnastaa suomen ryhmien toiminnan koulussa tapahtuvaan opettamiseen kertoessaan, että on tehnyt työkseen *tämmöstä opettamista*. Heti seuraavassa pidemmässä puheenvuorossa hän kuitenkin erottaa ne hyvin selkeästi toisistaan kertomalla, että Gloriassa pitää pyyhkiä pois kaikki työuraan liittyvä.

Yleisesti ottaen ammatillinen tausta näyttää olevan yhteydessä siihen, kuinka vapaaehtoiset suhtautuvat toimintaan ja omaan rooliinsa siinä. Myös El Saidin ja Parjan (2011: 66–67) tutkimuksessa Suomen Punaisen Ristin ystävätoiminnasta vapaaehtoistyö vertautui vapaaehtoisten puheessa toisinaan työhön ja ammatillinen tausta vaikutti siihen, millaiseksi vapaaehtoiset kokivat toiminnan. On kuitenkin syytä välttää tekemästä yleistyksiä taustan vaikutuksen laadusta, koska esimerkiksi opettajan tausta näyttää vaikuttavan vapaaehtoistyöhön suhtautumiseen hyvin eri tavoilla. Edellisessä otteessa (14) Sisko entisenä opettajana sanoo, että täytyy *pyyhkiä pois mitä työuralla on tehny*, kun taas Pipsan mukaan olisi *hullua*, jos hän ei käyttäisi ammattitaitoaan enää työuran jälkeen.

Ronja pitää haastattelussa heikkoa suunniteltavuutta vapaaehtoistoiminnan piirteenä, jonka kanssa on oppinut toimimaan. Kerronta on yksilöhaastattelun alusta, jossa Ronja reflektoi käytyä ryhmäkeskustelua.

(15)

R: sain semmosen käsityksen että, he ((muut keskustelijat)) kokis sen oman, vapaaehtostyön sen ohjaamisen helpommaksi, jos heillä olis joku suunnitelma mitä noudattaa – ja mitä mä oon itestäni huomannu mäki oon kova suunnittelemaan asioita, mutta **mä oon gloriassa oppinut että, öö mä oon joutunu heittää kaikki suunnitelmat romukoppaan, et se ei vaan toimi**, kun ne kävijät tulee ja menee miten sattuu, ja ne haluu tehdä eri asioita, ja se on ihan päivästä kiinni et millä fiiliksellä ne on et mitä ne haluu tehdä, ni mä oon tavallaan, joutunu totuttamaan itte itteni siihen että, et **mun pitää sietää tietynlaista suunnittelemattomuutta, ja sitten vaan improvisoida tilanteen mukaan** (H)

Ronjan puheesta rakentuu käsitys, että kieliryhmätoimintaan kuuluu tietty ennakoimattomuus (vrt. Marjovuo 2014: 97–98). Ronjan modaaliset ilmaukset *joutunu heittää romukoppaan, joutunu totuttamaan itteni ja pitää sietää* viestivät vahvasti välttämättömyyttä (ks. VISK §1577; §1575) ja korostavat, että vapaaehtoisen on sopeuduttava olosuhteisiin. Äänestä kuuluu vapaaehtoistyön diskurssi, joka näyttää vapaaehtoistyön ennakoimattoman luonteen oikeutettuna ja tietynlaisena totuutena. Ennakoimattomuus ei toisaalta näyttäydy pelkästään haasteena, vaan se voi olla vapaaehtoiselle myös oppimisen tai itsensä kehittämisen mahdollisuus (ks. Duguid, Mündel, Schugurensky & Haggerty 2013: 228). Ronja kertoo olevansa kova suunnittelemaan, mutta vapaaehtoistoiminta on opettanut, että ilman suunnitelmiakin voi toimia.

Pöyhönen ym. (2010: 56) pitävät kolmannen sektorin toiminnan vahvuutena kotoutumisen yhteydessä juuri epävirallisen matalan kynnyksen toiminnan järjestämistä. Tämän tutkimuksen kontekstissa se tarkoittaa, että maahanmuuttajakävijöiden ei tarvitse sitoutua kieliryhmätoimintaan millään tavalla. Vapaaehtoiselle tuon yhteiskunnallisen vahvuuden käänköpuoli saattaa tässä tapauksessa kuitenkin osoittautua haasteeksi. Marjovuon (2014) tutkimuksessa lastenleirien vapaaehtoiset pitivät suunniteltavuutta erittäin tärkeänä. Sosiaalisten representaatioiden näkökulmasta suunniteltavuus oli vallitsevan paradigman mukaisen vapaaehtoistyön ytimessä ja juuri suunniteltavuus erotti järjestömuotoisen vapaaehtoistyön spontaanista auttamisesta. (Marjovuon 2014.) Tämän tutkimuksen konteksti poikkeaa perinteisestä järjestömuotoisesta vapaaehtoistyöstä, mutta toiminta on silti jollakin tavalla organisatorista.

Keskeinen kysymys lieneekin, kuinka vapaaehtoisvoimin järjestettyyn, väljästi organisoituun toimintaan suhtautuu: pitääkö järjestömuotoisen vapaaehtoistyön suunniteltavuutta tavoitteena vai tietynlaista ennakoimattomuutta kyseisenlaisen vapaaehtoistyön ominaispiirteinä. Koulutuksen diskurssi tuo keskusteluun myös oman äänensä, sillä siihen sisältynee lähtöoletus, että oppimiseen tähtäävä toiminta on strukturoitua, suunniteltua ja eksplisiittisesti tavoitteellista. Huomionarvoista on myös, että toimintaan osallistuvan maahanmuuttajan tavoitteet tai kielitaitotarpeet eivät tule aiheeseen liittyen lainkaan esille (ks. Garrido & Oliva 2015).

5.2 Vapaaehtoisen roolin ulottuvuuksia

5.2.1 Näkökulmia vapaaehtoisen ja kävijän kohtaamiseen

Toiminnan luonteen lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten vapaaehtoiset käsittävät oman roolinsa ja tehtävänsä toiminnassa. Tässä alaluvussa analysoin niitä toistensa kanssa osittain risteäviä ja päällekkäisiä tasoja ja näkökulmia, joista kieliryhmän vapaaehtoisena olemista voi tarkastella.

Maahanmuuttajakävijän kohtaamisessa vapaaehtoisen keskeisiksi periaatteiksi nousevat positiivisuus ja tasavertaisuus. Maria esimerkiksi sanoo ryhmäkeskustelussa: *meidän tehtävä on vaan ottaa hymyillen vastaan kaikki sellasina kun he ovat*. Pipsa pohtii positiivisuutta ryhmäkeskustelussa vielä tarkemmin:

(16)

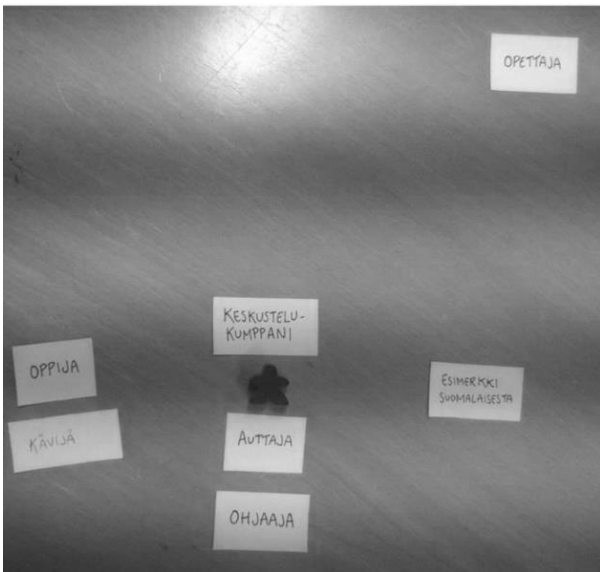
P: **semmosen oman ilosen, ilosen puolen niinku semmonen, mukaan vetäminen** vaikei olis aina niin kauheen ilonenkaan mutta se että, että, jotenki asettautua niitten ihmisten asemaan että mitä ne, mitä **ne tarvitsee ne varmaan tarvitsee semmost iloa, ja energiaa ja positiivisuutta** ja semmosta, semmosta niinku uskoa, uskoa että et ne huomaa sen että no toihan nyt uskoo siihen että mä opin ja, ja tota uskoo minuun ni se on must semmonen semmonen jota, jota täytyy niinku, sitä täytyy itsessään niinku vartioida, et tota, et ei, ei ei niinkun, mennä tai että mä mä uskon siihen toisaalta että, että **semmonen ilo, ja energia, ni se sillä tavalla siirtyy** (R2)

Pipsan mukaan vapaaehtoisen on toiminnassa tärkeä *vetää* mukaan *oma iloinen puoli*, koska kävijät tarvitsevat positiivisuutta ja sitä, että joku uskoo heihin. Myös Marjovuon tutkimuksessa (2014: 68–71) vapaaehtoistyö näyttäytyi positiivisuudella lataamisella, mikä tarkoitti sitä, että yksi lastenleirien vapaaehtoisten tärkeimmistä tehtävistä oli saada lapset viihtymään ja mahdollistaa positiivisia kokemuksia vaikeidenkin perhetilanteiden keskellä. Pipsan puheenvuorossa on sama sävy. Puheenvuoron mukaan positiivisuutta myös *täytyy itsessään niinku vartioida*, ja Hilla sivuaa samaa ajatusta negatiivisten tunteiden hallitsemisen näkökulmasta. Vapaaehtoistyö ei sen myönteisestä latauksesta huolimatta herätä pelkästään positiivisia tunteita. Hilla kertoo työskennelleensä sisarusten kanssa, joista toinen kohteli toista huonosti. Siinä tilanteessa keskeistä oli omien tunteiden hallinta: *miten mä hallitsen sen niin, että se ei rupee niinkun ärsyttää liikaa*.

Tasavertaisuus taas tarkoittaa tämän tutkimuksen osallistujien puheessa sitä, että taustoista ja tietyllä tavalla asymmetrisestä suhteesta riippumatta vapaaehtoinen ja maahanmuuttajakävijä ovat vuorovaikutustilanteessa samanarvoisia. Ronjan mukaan kyse on yhdessä tekemisestä. Tärkeää on kohdata kävijät aikuisina ja inhimillisesti, eikä heitä tule ajatella pelkästään *avuntarvitsijoina*. Pipsa taas sanoo, että *jokainen tekee omalla tavallaan sen tunteen, et ollaan tasavertaisia*. Toisaalta hän myös pohtii tasavertaisuuden ja kohtaamisen näkökulmasta sitä, miten lähestyä aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomuutta. Ihmisten pitäisi *tuntee itsensä arvokkaiksi siitä huolimatta, että he ei osaa lukee ja kirjottaa*.

Vapaaehtoisen roolia ja tehtävää voidaan siis tarkastella esimerkiksi yksittäisen vuorovaikutustilanteen periaatteiden tasolla, mutta aina tilanteessa on läsnä myös laajempia konteksteja (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 28–31). Ryhmäkeskusteluista konstruoin seuraavat ulottuvuudet vapaaehtoisen rooliin: opettaja, ohjaaja, auttaja, oppija, keskustelukumppani ja esimerkki suomalaisesta. Haastatteluissa rooleja käsiteltiin tarkemmin ja niihin lisättiin vielä kävijä ja ystävä (ks. haastattelurunko liitteestä 4). Eri roolit oli kirjoitettu eri papereille, ja haastattelujen osallistujat sijoittivat roolit itseään symboloivan pelinappulan ympärille sen mukaan, kuinka läheiseksi ne kokivat. Ronjan ja Hillan visualisoinnit omasta roolistaan ovat valokuvattuina kuvissa 1 ja 2. Kyseiset asetelmat ovat tutkimuksen neljästä asetelmasta ne, joissa roolien etäisyydet vaihtelevat eniten.

Kuva 1. Ronjan visualisointi omasta roolistaan kieliryhmän vapaaehtoisena.



Kuva 2. Hillan visualisointi omasta roolistaan kieliryhmän vapaaehtoisena.



Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti kaikkia ulottuvuuksia sekä Hillan ja Ronjan asetelmien että muun aineiston osalta. Keskityn kuitenkin niihin näkökulmiin, jotka näyttäytyvät aineistossa keskeisimpinä.

5.2.2 Vapaaehtoisen monet roolit

Opettaja ja ohjaaja ovat aineistossa vapaaehtoisen ohella yleisempiä sanoja, joilla vapaaehtoisena toimivaan henkilöön viitataan. Vapaaehtoisen opettajuudesta neuvottelu onkin läsnä läpi koko aineiston. Esimerkiksi Sisko, Maria ja Elina käyttävät sanaparia *oikea opettaja* erottamaan ammattiohjaajat vapaaehtoisista. Osalle vapaaehtoisista opettaja ja ohjaaja ovat rinnasteisia, ja osalle sanoilla taas on huomattava merkitysero. Esimerkiksi ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa Maria on

kertonut sanovansa ulkopuolisille, että suomen kielen ryhmässä *opetetaan suomea maahanmuuttajille*, mihin Pirkko jatkaa täsmentämällä kuvausta seuraavasti:

(17)

P: sit mä aina mielelläni sanon että **mä oon joku semmonen suomen kielen ohjaaja mä en oo niin koska mä en oo opettaja** – – se on enemmän semmost ohjaamist et, kun me alotetaan ihan alkeist näin mä sen nään et se on semmonen monikulttuurisuuskeskuksen yks osasto se gloria missä käy näitä maahanmuuttajia, opettelemassa suomen kieltä ja sit siel on vapaaehtosia jotka ohjaa. (R1)

Pirkko kertoo mielellään muille olevansa ohjaaja opettajan sijaan ja perustelee sitä sillä, että liikkeelle lähdetään suomen kielen alkeista.

Ronja asettaa opettajan roolin haastattelutehtävässä kaikista kauimmaiseksi itseään kuvastavasta pelinappulasta (ks. kuva 1), koska hänellä ei ole opettajankoulutusta. Ryhmäkeskustelussa Ronja pohtii opettaja-sanana merkitystä ja käyttöä.

(18)

R: mä ehkä sen takii mä **varon sitä opettaja-sanaa** kun, emmä tiedä onks se vaan mun päässä vai onks se Suomes yleensäkin niin opettaja-sanaan liitetään yleensä semmonen just niinkun, vankka ammattitaito, ja kun **mul ei oo niinku opettajankoulutusta mä, koen jotenki et mä en saa käyttää itestäni sanaa opettaja**, et sit mä oon niinkun, ohjaaja vapaaehtoistyöntekijä tai vapaaehtoinen tai jotain muuta sellasta (H)

Ronja kokee, että ei saa määritellä itseään opettajaksi, koska ei täytä määritelmää. Opettajana olemiseen liittyy Ronjan käsityksen mukaan vankka ammattitaito ja opettajankoulutus, joita hänellä ei ole. Yksittäiset sanat kantavat mukanaan aina aiempia merkityksiä ja jälkiä aiemmista puhetilanteista ja aiemmista puhujista (Bakhtin 1981: 291, 293). Opettaja-sanana yhteydessä ne näyttävät liittyvän muodolliseen koulutukseen. Äänien alkuperää voi kuitenkin olla mahdoton jäljittää, koska käsitykset kiertävät ja kaikuvat yhteiskunnassa monella tasolla ja monenlaisten toimijoiden suulla (ks. Virtanen 2011).

Ronjan äänessä kuuluukin polyfonisuus, sillä hän ei osaa sanoa, onko käsitys opettajan ammattitaidosta *vaan mun päässä* vai *Suomes yleensäki* eli yleistynyt ääni (ks. Linell 2009: 103). Passiivimuoto *opettaja-sanaan liitetään* rakentaa kuitenkin kuvaa siitä, että kyse on jaetusta käsityksestä ja jonkinlaisesta kulttuurisesta totuudesta. Kysymys siitä, liitetäänkö opettajuuteen Suomessa yleisesti vahva ammattitaito ja opettaja-sanaan muodollinen pätevyys, on kuitenkin mielenkiintoinen. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa vapaaehtoisista kielenoppimisen tukijoista käytettyihin termeihin, jotka ovat yleensä ”teacher” (esim. Henrichsen 2010) tai ”tutor” (esim. Belzer 2006a), ei ainakaan eksplisiittisesti liitetä problematiikkaa, mutta tämän tutkimuksen aineistossa neuvottelu opettajuudesta on jatkuvasti läsnä. Ronja esimerkiksi edellisen otteen (18) viimeisellä

rivillä kertoo olevansa *vapaaehtoistyöntekijä tai vapaaehtoinen tai jotain muuta sellasta*, mikä rakentaa kuvaa siitä, että roolin määrittelyssä oleellisinta on ei-opettajuus.

Hilla taas on asettanut haastattelutehtävässä opettajan roolin itseään kuvastavan pelinappulan alle (ks. kuva 2) ja sanoo sen olevan *hirveen korostunu*. Hänellä ei ole ammatillista taustaa opettajana. Hilla ei näytäkään sijoittavan opettajan roolia ammattiopettajuuden kontekstiin vaan lähestyy sitä oppimistilanteen luonteen näkökulmasta. Antti pohtii roolien olevan sisäkkäisiä mutta että *aktiivisesti virka päällä on opettamisen ja ohjaamisen kautta*. Se kertonee samanlaisesta asemoitumisesta. Opettaja tai opettaminen sanoina eivät ole ongelmallisia, sillä Hillalle ja Antille niissä ei vaikuttaisi olevan samanlaista institutionaalista kaikua kuin Ronjalle edellisessä otteessa.

Opettajan ammatista eläkkeelle jääneet osallistujat näyttävät usein asemoivan itsensä opettajiksi myös vapaaehtoistoiminnassa. Sisko ja Pipsa esittävät kuitenkin hyvin erilaiset näkökulmat entisen ammatinsa suhteesta vapaaehtoistyöhön. Molemmat katkelmat liittyvät ryhmäkeskusteluisa keskusteluun siitä, miten kieliryhmätoiminnasta kerrotaan ulkopuolisille.

(19)

S: on muutamia, minun entisiä työkavereitani joille, minä en ole vielä kertonut että minä käyn täällä, kun minusta tuntuu että jos ne aattelee et **mitä sinä siellä nyt enää, sitä oot tehny työkses ihan tarpeeks** (R1)

(20)

P: mulla on aika vahva semmonen opettajaidentiteetti edelleenki että, et mä en, mä kyllä kerron että mä, mä saan taas opettaa – kerron sen hyvin ylpeänä kyllä että ja ilosena koska, must se on, edelleenki tosi kivaa se ((nauraa)), lukemisen opettaminen, lukemisen ja kirjottamisen opettaminen tota, ja sitte se reaktio mikä yleensä siitä on niin niin tota, niin **ihmiset on, tosi ilosia koska, se että sää saat sää saat opettaa – sehän on ilo loppuun asti käyttää sitä ammattitaitoa** että, ja niin ja sitten siis se että se on, se on ilo itselle ja muille (R2)

Molemmissa puheenvuoroissa opettajan työ ja vapaaehtoistyö rinnastuvat hyvin vahvasti. Sisko epäilee osan entisistä työtovereistaan suhtautuvan kielteisesti siihen, että eläkkeellä tehdään vapaaehtois pohjaisesti samoja töitä kuin ammattiuralla. Puheenvuorosta heijastuu käsitys, jonka mukaan eläkeikään ei kuuluisi työnteko. Pipsan käsitys taas on melko päinvastainen, sillä hänen mukaansa ammattitaidon käyttäminen on ilo loppuun asti. Siskolle opettajuus näyttää yhdistyvän kiinteästi ammattiuraan, kun taas Pipsalle opettajuus näyttäytyy enemmän ammattitaidon käyttämisenä.

Auttaja vapaaehtoisen roolin kuvauksena on sen sijaan yksiselitteisempi. Vapaaehtoistyötä on pidetty ensisijaisesti auttamisena (ks. Rochester ym. 2010), ja kuten olen aiemminkin todennut, auttamisen diskurssi on läsnä myös tämän tutkimuksen vapaaehtoisten puheessa. Seuraavat otteet ovat kumpikin yksilöhaastatteluista, joissa osallistujat kertovat vapaaehtoisen rooleja koskevasta visuaalistuksesta.

(21)

A: no **tää auttamisrooli on tuota kyllä koko ideahan tässä oikeastaan on on semmonen tausta hallitseva ajatus** että, mä aattelen niin että semmonen, näitten ihmisten kotoutumiseen niin tuota kielitaito on ihan avain-

juttu – se sitten tuota auttaa, nostaa itsetuntoa ja ja ehkäsee eristäytymistä ja syrjäytymistä ja kaikkia näitä asioita, siinä mielessä tää on semmonen ikään kun tausta- taustalla liikkuja (H)

(22)

R: mä myöskin autan, esimerkiks jos heillä on ongelmia kielioppirakenteitten tai sanaston kanssa ni mä autan heitä löytää ne oikeet muodot (H)

Antti pitää auttamista koko toiminnan taustaideana. Kielitaito auttaa ihmisiä kotoutumaan, ja suomen ryhmien toiminta taas auttaa tulijoita saavuttamaan kielitaitoa. Ronja taas sijoittaa auttamisen myös yksittäisiin oppimistilanteisiin, joissa hän kertoo itse auttavansa esimerkiksi sanaston tai kieliopin kanssa.

Oppija sijoittuu roolina lähinnä toiminnan taustalle ja metatason puheeseen vapaaehtoistyöstä. Osallistujat kertovat oppineensa suomen ryhmien toiminnassa monenlaisia ja monentasoisia asioita. Esimerkiksi Hillan haastattelutehtävässä oppijan rooli on toiseksi lähimpänä häntä symboloivaa pelinappulaa (ks. kuva 2). Oppijan rooli on kuitenkin lähinnä analyysin avuksi luotu kategoria, eivätkä vapaaehtoiset siis puheessa määrittele tai asemoi itseään oppijoiksi, vaan oppimisen ulottuvuus tulee muilla tavoilla ilmi. Opitut asiat on koottu seuraavaan asetelmaan.

Suomen ryhmässä opittua

Asiat vieraista kielistä ja kulttuureista	uudet tervehtimistavat, vieraiden kielten sanat, gambialaisen maapähkinäkastikkeen teko
Kulttuurien kohtaaminen	islamilaisen kulttuurin piirteet sekä miehen ja naisen roolit eri kulttuureissa, niiden konkretisoituminen henkilökohtaisella tasolla
Yleinen maailman avartuminen	faktat maahanmuuttajakävijöiden kotimaista, maantieto, millaista on kirjainten oppiminen aikuisiällä
Yhteinen ihmisyys	erilaisista taustoista huolimatta ihmiset ovat samanlaisia, esimerkiksi äideille samanlaiset asiat ovat tärkeitä kaikkialla
Omat taidot	luovuus, suunnittelemattomuuden sietäminen
Suomen kieli	millaiselta suomen kieli näyttää opiskeltavana kielenä

Vapaaehtoisten mainitsemat oppimisen kohteet liittyvät kiinteästi suomen ryhmien ominaispiirteisiin ja painottuvat monikulttuurisuuden luomiin oppimisen mahdollisuuksiin. Raha-automaattiyhdistyksen rahoittamassa kyselytutkimuksessa suomalaiset kertoivat oppineensa vapaaehtoistyössä eniten ihmisten kohtaamista ja vuorovaikutustaitoja (Otantatutkimus 2011), ja Duguidin ym. (2013) tapaustutkimusten mukaan vapaaehtoistyö lisäsi edellisten lisäksi muun muassa tietoisuutta yhteiskunnan eriarvoisuudesta ja opetti vaikuttamisen taitoja. Vaikka tämän tutkimuksen aineisto on hyvin pieni eikä vapaaehtoistyössä oppiminen ollut tutkimuksen fokuksessa, on aikaisempiin tutkimuksiin verraten mielenkiintoista, että monien vapaaehtoisten vahvasta opetus-

orientaatiosta huolimatta mitkään kielenopettamiseen liittyvät taidot eivät tule mainituiksi opittuina asioina.

Keskustelukumppani, ystävä, kävijä ja esimerkki suomalaisesta taas herättävät vähiten pohdintaa. Hillan ja Ronjan haastattelutehtävissä (ks. kuvat 1 ja 2) keskustelukumppanin rooli on melko lähellä heitä symboloivia pelinappuloita, mutta vapaaehtoisten kerronnassa se ei juuri saa merkityksiä. Ronja selittää asetelmaansa sillä, että kävijät, joiden kanssa hän on työskennellyt, toivovat usein keskustelua ja haluavat päästä puhumaan esimerkiksi kieliopin opiskelun sijaan. Van Gilstin (2010) tutkimuksessa vapaamuotoisten keskusteluryhmien vapaaehtoisilla, jotka puhuivat ryhmän tavoitekieltä äidinkielenään, oli keskustelussa valta-asema. He kontrolloivat keskustelun kulkua esimerkiksi jakamalla puheenvuoroja ja valitsemalla aiheita keskusteluun (mp.). Ronja lisäsi edellä esiteltyihin rooleihin myös kävijän, koska osallistuu Gloriassa itse sellaiseen toimintaan, jota muut ohjaavat. Elina taas lisäsi ystävän, koska tapaa maahanmuuttajakävijöitä joskus myös kieli-ryhmien ulkopuolella ja pitää heihin tutustumista tärkeänä (ks. Lehto & Le Baron 2013: 15–16).

Suomalaisen rooli taas nousee esille toisessa ryhmäkeskustelussa, jossa pohditaan sitä, että vapaaehtoiset ovat kävijöille myös esimerkkejä suomalaisista. Suomalaisen rooliin liittyy laajempi integraation näkökulma ja tietynlainen ideologinen valinta: *viestitään niinku omalla olemisellamme että, Jyväskylä on hyvä paikka ja Suomi on hyvä maa* (Antti, R2).

5.2.3 Vapaaehtoisen osaaminen ja vapaaehtoisen roolin rajallisuus

Vapaaehtoistoiminnan mielekkyyden ja jatkuvuuden kannalta on tärkeää, että vapaaehtoinen kokee onnistuvansa ja osaavansa. Maria esimerkiksi kertoo ryhmäkeskustelussa miehensä aluksi epäilleen, kelpaako Maria ohjaajaksi suomen ryhmään. Hän jatkaa kuitenkin päässeensä sanomaan heti ensimmäisen kieliryhmään osallistumisen jälkeen: *kyllä mä kelpaan kyllä mä kelpaan ja se on just sellasta niin kun mä haaveilin*. Mielekkyyden kannalta oleellista on myös, että vapaaehtoistyötä voi tehdä omista lähtökohdista käsin ja asettaa itse rajat esimerkiksi sille, mitä tekee ja millaiseksi oma rooli suhteessa toimintaan muodostuu. Yeungin (2005: 114) tutkimuksessa joustavuus ja mahdollisuus asettaa omia rajoja nousivat jopa yhdeksi vapaaehtoistyön motivaatioelementiksi. Tässä aluvussa tarkastelenkin, millaisina vapaaehtoisen osaaminen ja vapaaehtoisen roolin rajat näyttäytyvät aineistossa.

Vaihtelevien taustojen takia vapaaehtoisilla on varsin erilaiset lähtövalmiudet tukea maahanmuuttajakävijöiden kielenoppimista (ks. Ziegler ym. 2009), mistä keskustellaan toisessa ryhmäkeskustelussa. Ote on jatkoa keskusteluun siitä, miten kohdata kävijöitä, joilla on taustalla vaikeita kokemuksia tai traumoja.

(23)

P: – – traumat näkyvät sittemmin sitte että, ei oo tilaa siihen oppimiseen

H: et justiin niin et että kun me kuitenkin käydään täällä, ja me havaitaan tällasta, tällasia näin, ni **vaikka me ollaan vapaaehtoisia ja vaikka me toimitaan vapaaehtoisesti ni kuitenkin tuntuu niin et ne olis niinku sellasia kohtia et niissä pitäis niinku löytää niille ihmisille sopivat, ohjaajat**. justiin niin et että, et sillä ihmisellä joka siin on mukana **ni olis niinku välineitä** ((viittaa Pipsaan)). niinkun, niinkun jotain tehdä ja niinkun sillä tavalla, kohdata, niinkun tasavertaisena kun joku jolla puuttuu kokonaan sellaset siin on tönkkönä sitten niinku näin ((levittelee käsiään)) ni tai sit me ollaan vaan siinä niin et kala ja kana broileriR: se voi olla että, öö Kerttu (=vastuuvapaaehtoinen) on ehkä mulle sen takia osottanut niitä vähän jo, kenellä on jo vähän jotain kielitaitoa jotka on vähän edistyneempiä, just sen takia että ku **mä oon sit ite epävarma et onks mulla välineitä, auttaa semmosia opettaa kenellä ei oo luku- ja kirjoitustaitoo ollenkaan** (R2)

Sekä Ronjan että Hillan puheenvuorossa vapaaehtoisten erityisosaamista kutsutaan *välineiksi*, mikä rakentaa kuvaa siitä, että tietynlainen erityisosaaminen tai ammattitaito auttaa tai helpottaa kieli-ryhmässä toimimista ja toimii tietynlaisena välikappaleena tavoitteen saavuttamiseksi (ks. KS s.v. *väline*). Samalla *väline* luo kuvaa siitä, että osaaminen sijoittuu jollakin tavalla vapaaehtoisen ulkopuolelle eikä siis liity esimerkiksi vapaaehtoisen persoonaan tai arvoon.

Hillan puheenvuoron mukaan kävijöille, joilla on takana jonkinlaisia oppimistilanteeseen vaikuttavia vaikeita kokemuksia, tulisi löytää ohjaajat, joilla olisi taitoa kohdata heidät oikealla tavalla. Puheenvuorosta ei käy ilmi, puhuuko Hilla työskentelystä yleisesti vai tilanteesta, jossa traumat ovat jollakin tavalla tulleet esille. Joka tapauksessa vapaaehtoiset, joilta nuo taidot puuttuvat, ovat tilanteessa *tönkköinä* tai opiskelevat vain sanoja oppikirjan kuvataulukoista. Kohtaamiseen liittyvä osaaminen tulee esille myös erityisesti kävijöiden vaikeista kokemuksista kuulemisesta keskusteltaessa. Keskustelijoiden mukaan tarvitaan *itsesäätelytaitoo*, että hallitsee *oman reaktion*, jos kävijä kertoo oma-aloitteisesti vaikeasta taustastaan.

Edellisen esimerkin (23) ilmaus *vaikka me ollaan vapaaehtoisia ja vaikka me toimitaan vapaaehtoisesti* luo Hillan puheenvuoroon tietynlaisen neuvottelun vapaaehtoistyön ja professionaalisen maailman äänien välille (ks. Marjovuon 2014: 60–68). Vapaaehtoistyö nähdään usein kollaboratiivisena toimintana, jossa ihmiset pyrkivät yhteiseen päämäärään suhteellisen tasa-arvoisina ja toimijoiden välillä vallitsee symmetria tietojen, taitojen ja statuksen suhteen (mts. 107–108). Hillan puheenvuorosta välittyikin käsitys, että vapaaehtoisten ammattitaidon hyödyntäminen ja tietty tavoitteellisuus ei lähtökohtaisesti kuuluisi vapaaehtoistyön kollaboratiiviseen maailmaan. Kuitenkin myös Marjovuon (mts. 60–68) tutkimuksessa vapaaehtoistyö näyttäytyi varsin vastaanottavaisena tietyille professionaalille elementeille ja valmiin ammattitaidon hyödyntämisen lisäksi mainittiin vapaaehtoisten kouluttaminen.

Esimerkissä 23 Hillan puheenvuorossa *välineet* tarkoittavat siis jonkinlaista kohtaamisen taitoa, kun taas Ronjan puheenvuorossa ne liittyvät kielitaidon tasoon. Ronja kertoo olevansa epävarma siitä, onko hänellä välineitä opettaa luku- ja kirjoitustaidottomia, ja on siksi työskennellyt edis-

tyneempien kanssa. Myös muualla aineistossa vapaaehtoisten puheessa nousee esille se, että opettajataustaiset vapaaehtoiset voivat olla resursseja muille.

Toisaalta ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa pohditaan vapaaehtoisten osaamista kävijöiden kannalta. Ote liittyy keskusteluun siitä, mitä kävijät mahdollisesti odottavat vapaaehtoisilta.

(24)

P: nii jotenki must tuntuu että ne ottaa just sitä mitä me annetaan, vaan sitä mitä niinku meil on antaa

S: niin että ne ottaa val-

P: niil ei oo odotuksia sillä tavalla

S: siis sillä lailla odotuksia et miten me, että **on ihan turha kuvitella et me opetetaan väärin tai muuta kun ei he tiedä miten miten opetetaan ja miten kuuluu tehdä** (R1)

Pirkon ja Siskon keskustelusta välittyy käsitys siitä, että kävijöiden näkökulmasta vapaaehtoisten osaaminen on aina riittävää, koska kävijät eivät tiedä, *miten kuuluu tehdä*. Belzerin (2006b) tutkimuksessa aikuisten lukutaito-ohjelmien oppijat olivatkin tyytyväisiä työskentelyynsä vapaaehtoisten kanssa ja kokivat edistyneensä riippumatta vapaaehtoisten käyttämistä menetelmistä. Pirkon ensimmäisessä puheenvuorossa kuuluu perinteisen vapaaehtoistyön paradigman ääni, joka pitää vapaaehtoistyötä vertikaalisena meiltä-teille-tyyppisenä auttamisena (Rochester ym. 2010). Jos tavoitteena on tuloksellinen kielenoppiminen, voi näkökulma kuitenkin olla ongelmallinen, jos vapaaehtoisten ja oppijoiden lähtökulttuurit ja sen myötä totutut toimintatavat ovat kaukana toisistaan (ks. Straubhaar 2013). Lähtökulttuurien ja toimintatapojen erilaisuus voi toki tuoda haasteita mihin tahansa toimintaan myös esimerkiksi muodollisen koulutuksen kontekstissa.

Aineistossa yhtenäisin vapaaehtoisen pätevyyteen liittyvä käsitys kuitenkin on, että välineistä eli taidoista ja osaamisesta riippumatta kaikki vapaaehtoiset ovat yhtä tärkeitä ja arvokkaita.

(25)

P: – – mun mielestä siin on myöskin se että **ohjaajat on tasavertasia että, että jokainen tekee oman, oman tota, sen tavallaan semmosen oman historiansakin mukaan, että ei siinä oo semmosta arvoasetelmaa** että toinen, jos on opettajankoulutus ni olis jotenki parempi ((naurahtaa)). tai opettajankokemus et ois parempi että kyllä musta kaikki vapaaehtoiset on tosi, tosi tärkeitä kuitenkin – – (R2)

Pipsan puheenvuorosta ryhmäkeskustelussa välittyy käsitys vapaaehtoistyön kollaboratiivisesta luonteesta, jonka keskiössä ovat tasa-arvo, pyrkimys yhteiseen päämäärään ja niin sanottu minimihierarkia, jossa statuserot pyritään pitämään mahdollisimman pieninä (Marjovuori 2014: 107–108). Vapaaehtoiset, joilla on opettajankoulutus tai -kokemus, eivät ole *parempia* kuin muut. Myös muualla aineistossa toistuu ajatus siitä, että kukin vapaaehtoinen työskentelee omalla tyylillään ja oman taustansa mukaan. Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa se tulee ilmi esimerkiksi suunnittelun yhteydessä. Osa vapaaehtoisista valmistautuu kieliryhmiin eri tavoilla ja osa vain tulee paikalle, mutta molempia toimintatapoja pidetään yhtä hyvinä.

Tutkimuksen vapaaehtoiset pohtivat aineistossa jonkin verran sitä, missä menevät vapaaehtois-
sen roolin rajat. Varsinkin ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa keskeiseksi nousee kysymys siitä,
millä tavoin vapaaehtoisen rooli on henkilökohtainen ja millä tavoin ammatilliseen rooliin verratta-
va. Kaikista aineiston kohdista, jotka liittyvät jollakin tavalla roolin rajoihin, välittyy kuitenkin nä-
kemys siitä, että suhde kävijään ei voi olla pelkästään henkilökohtainen.

Toisessa ryhmäkeskustelussa Hilla kertoo, kuinka tapasi kaupungilla erään maahanmuuttaja-
kävijän ja keskustelu eteni liian henkilökohtaiselle tasolle. Seuraava ote on jatkoa Hillan kerrontaan.

(26)

H: -- tuli sellanen että joo kiva että, oli kiva nähä että nyt, nyt mul on vähän kiire --

A: **sun glorian rooli ja privaattirooli oli vaarassa**, taikka pelkäsit että sen kaverin päässä ne menee sekasin

H: niin jotenki ja siis se että nyt sit ruettiin

R: **tuliko jotenki niinku liian lähelle**

H: **tuli tuli** tai sellanen ja sellanen et jotenki sellasta, et että mitä ei niinkun, niinkun se, **joo tuli niinkun joku raja** sillä lailla et ainakin mä niinkun aistin sen hirveen vahvasti niin että nyt mää, nyt mää lähen

--

P: vaikka se ei, ei saa sillä tavalla nyt olla täällä niin, professio mutta että, et se pitää jotenki ymmärtää että, et se on ammatillinen rooli ja se, se on suoja, suoja myös näille, näille henkilöille ((vapaaehtoisille)) et se, se ei voi olla henkilökohtanen (R2)

Otteessa keskustelijat refleктоivat yhdessä vapaaehtoisen roolin henkilökohtaisuuden tasoa Hillan kokemuksen pohjalta. Hilla kertoo aistineensa *hirveen vahvasti*, että haluaa poistua keskustelutilanteesta. Antti tulkitsee sen niin, että kävijä ei erota Hillan vapaaehtoisen roolin ja yksityiselämän roolin eroa, ja puheenvuoron lähtöoletus on, että roolit ovat selkeästi erilliset. Ronja taas tulkitsee, että kävijä tuli *liian lähelle*. El Said ja Patja (2011: 115–117) pohtivat SPR:n ystävöiminnan vapaaehtoisten roolia käsittelevässä tutkimuksessaan, että asiakasystävä kenties kokee suhteensa vapaaehtoiseen henkilökohtaisemmaksi kuin vapaaehtoiset itse. Niin voi olla myös Glorian vapaaehtoisten ja maahanmuuttajakävijöiden välillä. Kokkosen (2010: 81–82) tutkimuksen pakolaistaustaisilla henkilöillä oli vain vähän kontakteja suomalaisiin ja suurin osa ystävästä oli muita maahanmuuttajia. Ne vähäiset kontaktit, joita maahanmuuttajilla on suomenkielisiin, saattavatkin muotoutua erityisen tärkeiksi.

Pipsa hahmottaa roolinsa rajoja jotenkin kieliryhmän vapaaehtoisen tehtävän kautta. Ennen seuraavaa otetta hän on pohtinut, että käytännön toiminnan kannalta voi olla haastavaa, kun ei tiedä kävijöiden taustoja. Toisaalta siinä on myös hyvät puolensa.

(27)

P: toisaalta se on hirveen niinkun, vapauttavaa sillä tavalla että, mun ei tarvii tietää kaikkea niitä traumoja, mun ei tarvii tietää kaikkea niitä vaiheita näillä on, monella niinkun sitä, leirielämää aika kauan, taustalla ja mä mä saan olla ihan onnellisen tietämätön niistä, niistä tosi, tosi vaikeista tilanteista mitä heillä on, et et voi kohdata ihmisen semmosena niinkun blankona, sekin on, koska **mä en voi ottaa mitään muuta vastuuta, heistä muuta kun sen että, mitä on se kahden taikka neljän tunnin aikana, tässä tässä niinkun tässä kielenoppimisessa**

et pieni siivu ((näyttää eteensä ohuen kaistaleen käsillään)), sen mää voim hoitaa, ja **sen mää voim hoitaa sillä tavalla kunnioittaen sitä ihmistä** (R2)

Pipsan puheesta rakentuu kuva, että on hyvä, jos vapaaehtoinen ei tiedä kävijöiden vaikeista taustoista tai traumaista. Se liittyy vapaaehtoisen tehtävään: vapaaehtoiselle kuuluu kävijän elämästä vain *pieni siivu*, joten taustoista ei tarvitse tietää. Tietämättömyys ehkä helpottaa vapaaehtoisen psyykkistä jaksamista, koska taustoista voi olla *onnellisen tietämätön*. Toisaalta se antaa myös mahdollisuuden siihen, että ihmisen voi *kohdata blankona*. Taustoista tietäminen ehkä vaikuttaisi vapaaehtoisen ja kävijän väliseen suhteeseen jotenkin. Puheenvuoron lopussa tulee myös esiin tasa-vertaisuus, jota käsittelemme aikaisemmin kävijän kohtaamisen periaatteena (ks. luku 5.2.1).

Edellä käsitellyt vapaaehtoisena olon rajoja koskevat pohdinnat tehdään vapaaehtoisen itsensä näkökulmasta, mutta maahanmuuttajakävijän kohtaamisen osalta rajoja mietitään myös kävijän näkökulmasta. Toisessa ryhmäkeskustelussa pohditaan, kuinka lähelle kävijää on henkilökohtaisella tasolla hyvä mennä, ja esimerkiksi millaisia asioita kävijöiltä voi kysyä, jos ei tiedä heidän elämänsä historiastaan mitään. Osa vapaaehtoisista varoo enemmän taustoista kysymistä, mutta esimerkiksi Hillan mukaan liiasta varomisesta voi tulla *este aidolle kohtaamiselle*. Omaa roolia rajataan siis myös kielellisillä konventioilla ja vuorovaikutuksen konventioilla.

Kohtaaminen näyttää liittyvän koko vapaaehtoisen ja kävijän välisen suhteen merkityksellistämiseen. Se on osallistujien mukaan tasapuolista ja positiivista mutta liittyy myös vapaaehtoisen osaamiseen ja rajoihin. Marjovuon (2014: 71–72) mukaan yksi vapaaehtoisuuden keskeinen piirre on autenttisuus, joka tarkoittaa, että vapaaehtoistyö nostaa ihmisessä esiin jotakin luonnollista ja estää teeskentelemästä. Tässä tutkimuksessa kohtaaminen vaikuttaisi olevan se, mihin aitous paikantuu. Kysyessäni ryhmäkeskustelussa vapaaehtoisena olemisen parhaita hetkiä Hilla esimerkiksi vastaa: *se ku jotenki havaitsee, et hei et meil on yhteinen juttu, siis se ihan aito kohtamine*. Kohtaamisella näyttäisi siis olevan myös henkilökohtaista merkitystä. Muita vapaaehtoistyön henkilökohtaisia merkityksiä käsittelemme seuraavassa alaluvussa.

5.3 Toiminnan merkitykset vapaaehtoisille

Kuten edellisistä luvuista on käynyt ilmi, vapaaehtoinen kieliryhmätoiminta on luonteeltaan paljon kokonaisvaltaisempaa kuin vain kielenoppimisen tukemista. Vapaaehtoistoiminnalla onkin paljon merkitystä myös vapaaehtoiselle itselleen. Itse asiassa vapaaehtoisuus mielletään yleensä itsen kautta, vaikka sen keskiössä on antaminen (Yeung 2002: 37). Vapaaehtoistyön merkitykset vapaaehtoisille itselleen tulevat aineistossa usein ja monella tavalla esille. Tärkeimpinä niistä käsittelemme tässä

luvussa tarpeellisena olemisen kokemusta, mahdollisuutta aktiivisuuteen ja elämän moninaista rikastumista. En tarkastele niitä motiiveina, koska sosiaalisen todellisuuden syy-seuraussuhteet ovat monimutkaisia, vaan vapaaehtoisille tärkeinä asioina (erilaisista vapaaehtoisuuden motivaatioteorioista ks. Rochester ym. 2010: 111–146). Tässä alaluvussa aineistoa on analysoitu pelkästään sisällysanalyysin keinoin (ks. Ruusuvuori ym. 2010).

Usea tutkimuksen vapaaehtoisista kertoo lähteneensä mukaan suomen ryhmään, koska on jostakin saanut tietää, että ryhmässä tarvitaan vapaaehtoisia (ks. Dekker & Halman 2003: 5). Tarpeellisenä olo näyttäisikin olevan keskeinen kieliryhmän merkitys vapaaehtoisille. Se tulee osallistujien puheessa esille tiedollisena merkityksenä ja erityisesti tunnekokemuksena.

Seuraava esimerkki on ote ensimmäisestä ryhmäkeskustelusta, ja siinä pohditaan, mikä saa vapaaehtoiset tulemaan ohjaamaan suomea.

(28)

M: saa ja tuntee itsensä tarpeelliseksi

E: niin nimenomaan

S: joo ja siis, kyllä kyl sitä täytyy sanoo et kyllä se niin hyvältä tuntuu se kiitollisuus (R1)

Maahanmuuttajakävijöiden kiitollisuus tulee esille useammassakin aineiston kohdassa. Marian ja Siskon puheenvuoroissa on molemmissa verbi *tuntuu*, mikä kertoo nimenomaan toiminnan emotionaalista merkityksestä. Myös El Saidan ja Patjan tutkimuksessa (2011: 64) auttamisen ja itsensä tarpeelliseksi tuntemisen kokemukset näyttivät koskettavan vapaaehtoisena olemisen ydintä.

Tarpeellisena olemiseen liittyy myös ilo sen näkemisestä, että kävijät oppivat, minkä varsinkin Antti tuo aineistossa useampaan kertaan esille.

(29)

A: must mulle, kaikkein palkitsevinta on se että näkee mitä, että tuota, tämä asia mitä me puhuttiin kuukausi sitten tässä pöydässä ja tankattiin, ni tää ihminen käyttää luontevasti sitä, luontevahkosti sitä

—

A: aattelen että mullakin on pieni osa sit siinä prosessissa (R2)

Antin mukaan on palkitsevaa päästä näkemään, kuinka yhdessä opiskellut asiat siirtyvät kävijöiden kielenkäyttöön.

Marjovuon (2014: 101) mukaan yksi vapaaehtoistyön keskeinen piirre on aktiivisuus, joka kuvastaa energiaa ja intensiteettiä, toimintaa, ajankäyttöä ja eräänlaista jatkuvaa yhteisen maailman rakentamista. Myös tässä tutkimuksessa kieliryhmätoiminta näyttäytyy innostavana mahdollisuutena itsensä toteuttamiseen ja aktiivisuuteen. Sisko esimerkiksi kommentoi aihetta seuraavasti: *itestä löytyy vielä tota tämmöstä uutta, uutta intoa ni kyllä sekin tuntuu tosi mukavalta.*

Erityisesti aktiivisuus ja itsensä toteuttaminen tulevat esille tapaamisiin valmistautumisessa. Maria esimerkiksi kertoo innostuneensa tekemään kävijöille sanastoja internetin sanakirjan avulla, ja Elina taas kerää ilmaisia kyniä ja kalentereita voidakseen antaa niitä kävijöille (ks. Yeung 2002: 37). Pirkko on puolestaan leikellyt lehdestä kuvia muistipeliä varten ja kertoo: *miul on suuri toive ja haave, et se joskus valmistuu tämmönen peli, et mie saan sen tuua siihen*. Siskon kommentoimissa pelejä löytyvän Gloriastakin Pirkko jatkaa: *mitä mie niinku mietin, et sit se ois kuiteskii miun omaa tuotosta*.

Hillan ryhmäkeskustelupuheenvuorossa mahdollisuus aktiivisuuteen taas merkityksellistyy eri tulokulmasta, sillä kieliryhmä antaa eväitä toimia aktiivisesti yhteiskunnassa.

(30)

H: must on ihana, kun täällä oppii tuntemaan, erilaisia ihmisiä, erilaisia eri puolilta maailmaa tulevia ihmisiä, ja sitä kautta, **kun itse tuntee, ja tietää, ni voi paljon, paljon helpommin puhua, niitten ihmisten, puolesta, sanotaan nyt kuitenkin sitten siinä yhteiskunnassa ympäristössään**, niitten, niistä tärkeistä asioista, näiden. näitten ihmisten kannalta tässä mejän yhteiskunnassa. (R2)

Hilla asemoi tässä itsensä ruohonjuuritason yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi. Kun oppii tuntemaan maahanmuuttajakävijöitä henkilökohtaisesti, on paljon helpompi *puhua niitten ihmisten puolesta*. Puheenvuorossa vapaaehtoistyö linkittyy osaksi kansalaisyhteiskunnan paradigmaa (ks. Rochester 2010), koska Hilla asettuu tietynlaisen aktivistin rooliin. Puheenvuorossa on mukana myös vahva emotionaalinen sävy. Mahdollisuus tutustua ihmisiin ja sitä kautta vaikuttaa on *ihanaa*.

Kieliryhmätoiminta rikastuttaa myös vapaaehtoisten elämää varsin monella tavalla. *Hauskaa ja kivaa* toistuvat vapaaehtoisten puheessa toimintaa luonnehtivina sanoina useaan kertaan. Maria kertoo, että hänellä on aina ollut haave suomen kielen opettamisesta ulkomaalaisille, ja kieliryhmässä se on toteutunut: *ihanaa ollu mä tykkään hirveesti, just niinku mä olin kuvitellu, unelmat toteutuu tämmöset ihmeelliset päähänpintymät*. Pirkko taas kertoo työskentelystään aasialaisten kävijöiden kanssa seuraavasti: *välil katotaan älypuhelimilla sellasii vaaleita hiekkarantoja, se on niinku niin hauskaa jotenkin niin välitöntä se homma*. Marjovuon (2014: 68–69) mukaan vapaaehtoistyön perusolemuksen kuuluu, että se on jotakin myönteistä sekä itselle että muille. Tämänkin tutkimuksen aineistossa vapaaehtoistyöstä puhutaan yleisesti ottaen varsin myönteiseen ja innostuneeseen sävyyn. Niin itse asiassa täytyykin toiminnan jatkuvuuden kannalta olla, sillä vapaaehtoistyössä viihtyminen on tekijä, joka mahdollistaa koko toiminnan (mp.).

Monikulttuurikeskuksen positiivinen ilmapiiri nousee vapaaehtoisten puheessa tärkeäksi. Antti, Pipsa ja Ronja mainitsevat sen yhdeksi suomen ryhmässä käymisen syyksi, ja Ronja pohtii aihetta tarkemminkin:

(31)

R: tääl on jotenki, aina niin hyvä, ilmapiiri, että että **täällä tulee vaan niin hyvälle tuulelle, täällä saa nauraa ja täällä saa halata, ja, semmonen että vaikka olis niinku väsyny, ni sitte aina ku tänne tulee ni sit on sen jälkeen tosi niinku piristyny.** jotain tän paikan ilmapiirissä ((naurahtaa)), semmosta mikä sit aina vetää uudestaan

P: tääl on jotenki hyväksyvä, ja semmonen lempeä ilmapiiri (R2)

Ronjan mukaan Gloriassa tulee *niin hyvälle tuulelle* ja piristyy. Marjovuo (2014: 68–69) puhuu positiivisuudella latautumisesta ja tarkoittaa sillä viihtymistä ja vapaaehtoistyöstä voimaantumista sanan laajassa merkityksessä, mihin Ronjankin puheenvuoro epäilemättä viittaa.

Huomattavan merkityksen vapaaehtoisten puheessa saavat myös uusiin ihmisiin tutustuminen ja kävijöiden kohtaaminen. Esimerkiksi ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa puhe ajautuu varsin usein kävijöiden elämäntarinoihin, joita kaikkien tuntemien henkilöiden kohdalla pohditaan yhdessä. Pyytäessäni vapaaehtoisia kertomaan jonkin mieleen jääneen hetken Elina vastaa seuraavasti:

(32)

E: mutta kun sä kysyit että mikä jää niinkun mieleen, niin **emmä muista mitään opettamisesta, mutta mä muistan ne ihmiset ja niiden kohtalot.** (R1)

Elinalle opettamista eli varsinaista toimintaa keskeisempää näyttävät olevan maahanmuuttajakävijät ihmisinä. Yeungin (2002: 34) tutkimuksessa uusien tuttavien saaminen korostui vapaaehtoistyön merkityksenä erityisesti iäkkäämpien vastaajien kohdalla.

Kieliryhmätoiminta rikastuttaa vapaaehtoisten elämää kokonaisvaltaisemmin Glorian ulkopuolellakin, mikä käy ilmi seuraavista otteista. Tunnistettavuussyistä näitä otteita ei ole yhdistetty tutkimushenkilöihin.

(33)

mä kerron sitte kauheen hauskoja tarinoita mun miehelle sitten meil on yhteinen kahvihetki

(34)

tää jäsentää minun viikkoa aivan upeasti – – mun elämäni on paljon täydempää, nyt, mul on struktuuri viikolle

(35)

mä oon siis paljon virkeempi – – kyl se piristää hirveesti kun kerran jaksaa

(36)

saa sitä monikulttuurista kokemusta, että sieltä saa ihan sitä käytännön, oikeeta kokemusta mitä sitten työelämässä, arvostetaan

Esimerkin 33 vapaaehtoisella on kieliryhmän tapaamisen jälkeen oman miehensä kanssa yhteinen kahvihetki, johon kieliryhmän kokemukset tuovat sisältöä. Seuraavan esimerkin (34) vapaaehtoisen mukaan kieliryhmä taas on tuonut rytmiä ja sisältöä eläkeläisen arkeen (ks. Yeung 2002: 33), ja esimerkin 35 eläkeläinen puolestaan kertoo olevansa virkeämpi, kun on säännöllistä tekemistä. Tut-

kimuksen ainoa opiskelija sen sijaan ottaa esimerkissä 36 esille muualla maailmassa tunnistetun vapaaehtoistyön merkityksen eli sen, että vapaaehtoistyöstä voi saada työuran kannalta hyödyllistä kokemusta (ks. Rochester ym. 2010: 123). Eräälle tutkimuksen eläkeläisistä Gloriassa käymisen ja sen myötä uudennlaisista asioista ja muista kulttuureista innostuminen on tuonut myös uudennlaisen suhteen lapsenlapsen: *me luetaan samoja kirjoja – se on jotenki tärkeä meille siis meil on aivan tämmönen, yhteinen, kiinnostuksen aihe.*

6 VAPAAEHTOISTEN KÄSITYKSIÄ KIELENOPPIMISESTA

Tässä luvussa analysoin vapaaehtoisten puheessa ilmeneviä käsityksiä, jotka liittyvät kielenoppimiseen ja -opettamiseen. Olen jakanut käsitykset karkeasti käyttöpohjaiseen näkökulmaan ja institutionaalisen oppimisen näkökulmaan. Luvussa 6.1 analysoin käyttöpohjaisia käsityksiä toisen kielen funktion ja oppimisen näkökulmasta. Luvussa 6.2 taas keskityn käsityksiin, joissa kuuluu institutionaalisen kielenoppimisen ääni, erityisesti rakennekeskeisyys ja oppikirjojen merkitys. Viimeisessä alaluvussa 6.3 puolestaan analysoin kielenoppijoiden taustatekijöihin liittyviä käsityksiä ja sitä, miten ne mahdollisesti vaikuttavat vapaaehtoisten ja kävijöiden yhteistoiminnan rakentumiseen.

6.1 ”Nyt tää on käyttökieli” – käyttöpohjainen näkökulma kielenoppimiseen

6.1.1 Tavoitteena arjen kielitaito

Vapaaehtoisten puheesta välittyy käsitys siitä, että Glorian kieliryhmässä tapahtuvassa kielenoppimisessa fokuksessa tulisi olla arjessa tarvittava kielitaito. Kielitieteen näkökulmasta käsitystä voisi luonnehtia funktionaaliseksi. Kieltä lähestytään sen käytön näkökulmasta, eli kieli nähdään viestinnän välineenä ja kielen muoto, merkitys ja käyttö nähdään erottamattomina. (Aalto, Tukia & Mustonen 2009: 407.). Esimerkiksi Antti ilmaisee käyttökäsitteiden varsin selkeästi luonnehtiessaan kieliryhmän tavoitetta: *semmonen arkipäivässä jollakin tavalla selviytymiseen riittävä suomen kieli on se meidän tavote.*

Elina tekee hyvin selvän eron Gloriassa tapahtuvan kielenoppimisen ja oman vieraan kielen oppimisensa välille juuri kielen funktion näkökulmasta.

(37)

K: miten sä näkisit, et jos tulee suomeen, aikuisena, ja oppii täällä suomee, niin vaikka nyt sun omaa taustaa vasten niin mikä siin on niinku erityistä, et oppii aikuisena, täällä suomee suomessa

E: niin siis millä tavalla

K: niinku siinä kielenoppimisessa, et onks se samanlaista kun mitä sä oot ite oppinu. joskus vieraita kieliä

E: kun mä en muista mä en, siis se oli semmosta **tankkaamista ja kaikkia turhia runoja ja saarijärven paa-voon** ja kaikkee tällasta, että siis, eei siis em- ei siis **nyt nyt siis tää on käyttökieli, siis käyttösanoja ja kauppohen nimiä ja ruokalajia ja sitten, sitten tätä rahaa** (H)

Elina ei otteessa ensin osaa vastata haastattelukysymykseen omasta ja kävijöiden kielenoppimisesta. Se on Dufvan (2003: 144) mukaan käsityksiä tutkittaessa yleistä: käsitykset vaikuttavat olevan ”horroksessa”, ja ne täytyy tietyllä tavalla herätellä. Elina päätyy lähestymään oppimista opetuksen ja kielen funktion näkökulmasta. Koulutettuna opettajana hän on opiskellut useampaa kieltä eri kou-

lutusasteilla ja aikuisiällä käyttänyt paljon vieraita kieliä, mutta oma kielenoppiminen paikantuu silti vahvasti koulukontekstiin (ks. Aro 2009; Dufva ym. 1996: 61). Vieraat kielet näyttäytyvätkin puheessa vain kouluopetuksen *turhien runojen* kielinä, joilla ei ole käyttöarvoa. Glorian kävijöille taas suomen kieli on käyttökieli, jolla on selvästi arkielämän asioiden hoitamiseen liittyvä funktio. Dufvan ym. (1996: 55–56) tutkimien suomalaisten käsityksissä oli omien koulukokemusten osalta samanlainen sävy kuin Elinan puheessa. Vieraiden kielten opetusmenetelmiä ja sisältöjä ei pidetty relevantteina, ja kokemukset olivat usein negatiivisia (mp.).

Osallistujien vastauksissa haastattelukysymykseen siitä, mistä aikuisen suomenoppijan kanssa kannattaisi lähteä liikkeelle tai mitä oppia ensiksi, korostuu kielen käyttöarvo, sillä vastaukset liittyvät arkipäivän tilanteisiin (ks. seuraava asetelma). Perustelut asetelman vastauksille ovat hyvin käytännönläheisiä: *pitää tietää, että bussi viistoista lähtee viistoista yli kymmenen* (Antti, H) ja *kaikkien pitää kuitenkin käydä ruokakaupassa ostamassa ruokaa* (Ronja, H). Vastaukset ovat myös yhteneväisiä Yleiseurooppalaisen viitekehyksen A1- ja A2-kielitaitotasojen kuvausten kanssa (Euroopan neuvosto 2005: 24).

Mistä suomen oppimisessa kannattaisi lähteä liikkeelle?

- ❖ tervehdykset
- ❖ itsestä ja perheestä kertominen
- ❖ kaupassa, elokuvissa, sosiaalitoimistossa, bussissa, lääkärissä ja kirjastossa asiointi sekä niihin liittyvät perusfraasit
- ❖ ruokaan, asumiseen, kulkuvälineisiin ja eksymiseen liittyvät sanat
- ❖ luvut ja raha

Kysymykseen vastatessaan Hilla esimerkiksi pohtii, mitä haluaisi oppia, jos *menis turistina jonnekin*, ja päätyy vastaamaan yleisimpiä tervehdyksiä ja itsestä kertomiseen liittyviä asioita. Niiden osaaminen mahdollistaa jonkinlaisen kanssakäymisen paikallisten kanssa, eli kielellä on viestinnällinen funktio. Pohdinta kertoo myös mielenkiintoisella tavalla käsityksen dynamiikasta. Hillalla ei ole omaa kokemusta vieraaseen maahan vieraan kielen keskelle muuttamisesta, mutta turistina olemisesta hänellä on jonkinlainen käsitys. Tilanteiden välille rakentuu analogia, koska kielenkäyttötarpeet ovat niissä riittävän samanlaisia.

Toisen kielen oppimiseen kuuluu, että kielen käyttämisen rinnalla opitaan myös toimimaan kohdekulttuurissa (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012). Pöyhösen ym. (2010: 77) mukaan aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksen tehtävä on valmentaa jokapäiväisiin kielenkäyttötilanteisiin. Hilla luetteleekin haastattelussa runsaasti aihepiirejä, joita kielen ohella olisi hyvä käsitellä: suomalainen perusruoka, henkilökortilla tunnistautuminen, kouluihin ja päiväkoteihin liittyvät asiat kuten oppivelvollisuus, tyttöjen ja poikien samanar-

voisuus, työvoimapolitiittiset asiat, elintarvike- ja hygienia-asiat sekä terveydenhuolto ja neuvola. Garrido ja Oliva (2015) kehittivät materiaaleja vapaaehtoissektorilla tehtävään aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen Espanjassa, ja he lähtivät liikkeelle kartoittamalla maahanmuuttajien sosiolingvistisiä tarpeita. Niitä olivat rekisteröityminen kaupungintalolla, pääsy julkiseen terveydenhuoltoon, pääsy työelämään, asuminen, liikkuminen, rahankäyttö ja kansalaisyhteiskuntaan osallistuminen (mts. 100–101). Edellä mainitut ovatkin hyvin samansuuntaisia tässä alaluvussa analysoitujen vapaaehtoisten käsitysten kanssa.

6.1.2 Kieltä oppii käyttämällä

Yksilöhaastatteluissa vapaaehtoiset kaiuttavat käsitystä siitä, että kieltä oppii käyttämällä ja kanssakäymisen kautta. Samanlainen näkemys korostuu myös Yliniemen, Dufvan ja Mäntylän (2006) tutkimuksessa ulkosuomalaisen lasten käsityksistä. Lasten mukaan kielen käyttäminen on edellytys oppimiselle ja vuorovaikutus tukee oppimista (mp.). Vapaaehtoisten puheessa kielen oppiminen sitä käyttämällä liittyy useimmiten muodollisen koulutuksen ja Glorian kieliryhmien ulkopuolisiin, informaaleihin oppimistilanteisiin (ks. määritelmästä Werquin 2010: 22), joita käsittelen hiukan myöhemmin.

Antti puhuu kielen käyttämisestä myös perinteisemmän opiskelun yhteydessä. Seuraavat otteet rakentavat käsitystä siitä, mitä kielenoppiminen kieltä käyttämällä tarkoittaa käytännössä. Oteissa viitataan kahteen eri oppijaan eri yhteyksissä. Ennen ensimmäistä Antti on kertonut pitkästi eräästä kävijästä, joka *teettää vaimolla kielihommat* ja on siksi *laiska oppija*. Toisessa Antti taas viittaa oppijaan, joka kirjoittaa suomenkielisiä sanoja muistiin kyrillisillä kirjaimilla.

(38)

A: se ((eräs vapaaehtoinen)) laittaa ne töihin sitte se on ihan oikein siinä se ((eräs kävijä)) oppii, joo. et on mulla sen verran tatsia tähän opettamiseen että, että tota, **laiskottelemalla ei mitään opi ((nauraa)) ja kuuntelemalla vaan (-) kieltä pitää käyttää** (H)

(39)

A: mä sanoin että, sun pitää opetella kuule nää suomalaisetki kirjaimet – – hän pystyy lukemaan kirjasta suomalaista tekstiä (-), mutta hän ei suostu kirjoittamaan sitä vielä. mutta tuota se on hänen valintansa, joo, kuvittelisin kyllä että **jos se alusta pitäen lähtis käyttää suomea pakottas ittensä siihen niin se oppis nopeemmin** (H)

Antin puheessa kielen käyttäminen näyttäisi tarkoittavan aktiivista tuottamista varsin laajassa mielessä. Ensimmäisessä otteessa (38) laiskottelu ja kuuntelu rinnastuvat, kun taas kielen käyttäminen rinnastuu *töihin* eli ahkeraan opiskeluun. Toisessa (39) taas käyttämisellä tarkoitetaan suomen kielellä kirjoittamista. Antin puheessa rakentuva käsitys on, että suomen kielen käyttäminen on kiinni omasta aktiivisuudesta ja vaatii ponnistelua, mihin eronteko laiskotteluun ja toisen otteen *pakottas*

ittensä siihen viittaavat. Dufva ym. (1996: 61–63) konstruoi suomalaisten kielenoppimiseen liittyvistä käsityksistä neljä teoriaa, joista ”tekemällä oppii” -teoria näyttäisi olevan yhteneväinen Antin käsitysten kanssa. Heidän aineistossaan tekeminen tarkoittaa muun muassa rohkeaa puhumista tai aktiivista kirjoittamisen harrastamista (mts. 62).

Käytön kautta oppimista Antti kuvaa myös oven avautumisen metaforalla.

(40)

A: itte on jäsentäny tätä sillä tavalla että kun ne tuota, kun aika monen kohalla niin heidän arkipäivässä selviytymiseen riittävä kielitaito kasvaa, se myös useimpien kohdalla ei kaikkien kohdalla koska ihmiset on erilaisia persoonia ja toiset on eristäytyvämpiä, kielitaidosta riippumatta mutta mutta kun he rupee asioimaan kaupoissa ja kahviloissa ja, semmosissa (-) **niinku käyttävät enemmän suomea niin tuota se se karttuu siinä sitten, jatkossa et se on ikään kun tämmönen ovi on pantu raolleen ja se avautuu (-) sitä enemmän mitä pi- pitämälle käyttää sitä** (H)

Antin mukaan kielitaito alkaa karttua käyttämällä kuin itsestään siinä vaiheessa, kun oppija on saavuttanut sellaisen kielitaidon, jolla voi asioida arkielämässä. Antti positioi tässä oven raossa olevan oppijan aktiiviseksi kielenkäyttäjäksi, jonka mahdollisuudet ja toimijuus ovi-metaforan mukaan kasvavat, kun kieltä käytetään. Sitä otteesta ei käy ilmi, missä vaiheessa ovi raottuu, oppijasta tulee kielenkäyttäjä ja kielitaitoa on riittävästi sen käyttämiseen erilaisissa ympäristöissä. Aron (2013: 17) mukaan oppimisen ja osaamisen erottelu on arkiajattelussa tavallista: jossain vaiheessa kieltä on opittu sen verran, että osataan tarpeeksi, jotta oppiminen voi jatkua kieltä käyttämällä.

Ronjakin korostaa kielen aktiivisen käyttämisen ja erityisesti vuorovaikutuksen merkitystä, kun on puhe muodollisen koulutuksen ja Glorian kieliryhmien ulkopuolisista tilanteista. Tutkimuksessa kyseiset oppimistilanteet määritellään informaaleiksi (ks. Werquin 2010: 22). Ronjan mukaan oppijoiden on oltava itse aktiivisia oppimistilanteiden etsimisessä.

(41)

K: mitkä on ihan semmosia arkipäivän juttuja että, onko semmosia missä heille tarjoutuu tilaisuus oppia suomee, niinku näitten kou-, muodollisen tai siis kielikurssien kotoutumiskoulutuksen ja näitten Glorian, suomen ryhmien ulkopuolella

R: en tiiä kuinka paljon heille tarjoutuu tilaisuuksia et se on melkein siitä kiinni et **heijän pitää ite olla aktiivisia ja ettii niitä, tilaisuuksia ja yrit-, mennä niinku mukaan juttuihin ja yrittää saada sitte, kontaktia suomalaisiin**

--

R: et pitäis suomalaisten, jaksaa, niinku puhua sitä suomee, heijän kanssaan mut sitte et heijän pitäis ite myös pyytää, että voitko puhua mulle suomea voitko puhua mulle vähän hitaammin, ja tälleen että mut niistä kontakteista ja kohtaamisista nin, niin niitä pitää tosiaan melkein ettiä (H)

Haastattelukysymyksessä esitän huomaamattani lähtöoletuksen, että kävijöille *tarjoutuu* kielenoppimismahdollisuuksia arkielämässä. Ronja ei kuitenkaan ota sellaisenaan vastaan ennakkoletustani vaan näkee, että oppimistilanteiden löytyminen ja hyödyntäminen riippuvat oppijan omasta aktiivisuudesta. Järjestettyjen tilanteiden ulkopuoliset oppimisen mahdollisuudet tarkoitta-

vat kontaktia suomalaisiin eivätkä mitä tahansa kielellistä ainesta, esimerkiksi suomenkielisen median seuraamista (ks. myös Tarnanen & Suni 2005: 11).

Ronjan puheessa vuorovaikutus oppijan ja äidinkielen puhujan välillä rakentuu yhteistyössä niin, että molempien rooli on aktiivinen. Oppijoiden on pyydettävä sellaista vuorovaikutusta, jossa yhteisymmärrys ja oppiminen ovat mahdollisia, ja suomalaisten puolestaan täytyy *jaksaa puhua sitä suomea* eikä esimerkiksi vaihtaa englantiin, mikä käy muualla haastattelussa ilmi. Härkösen (2011: 81) mukaan molemminpuolinen kohteliaisuus ja varovaisuus saattavat rajoittaa kielenoppimista tukevaa kielenkäyttöä. Suomalaiset eivät halua tyrkyttää kieltään, eivätkä oppijat omista toiveistaan huolimatta rohkene pyytää suomenkielistä viestintää (mp.). Suomen puhuminen saattaa tuntua suomalaisista myös aikaavievältä, jos vaihtoehtona on tehokas englanninkielinen viestintä (Jäppinen 2011: 197–198). Lindbergin (2003: 157) mukaan äidinkielen ei kakkoskielisten kanssa keskustellessaan kuitenkaan yleensä ymmärrä, kuinka suuri rooli heillä osaavampina kielenkäyttäjinä on kielenoppimisen kannalta. Edellisen esimerkin (41) lopussa Ronjan puheessa korostuu, että oppijoiden on nähtävä vaivaa, sillä kontakteja *pitää tosiaan melkein ettei*.

Kaikkien yksilöhaastatteluihin osallistuneiden mielestä kanssakäyminen suomalaisten kanssa olisi tärkeää. Myös Elmeroth (2003) pitää kontaktia äidinkielisten puhujien kanssa yhtenä oleellisimmista toisen kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Haastateltavat nimeävät pyytämättäni paljon erilaisia paikkoja, joissa kävijät pääsisivät kontaktiin suomalaisten kanssa, mistä esimerkkinä on ote Elinan haastattelusta.

(42)

E: et miten ne oppis parhaiten

K: nää aikuiset jotka tulee suomeen maahan-

E: no kyllä mun mielestä, joo mutta siis mutta siis ne ne oppis myöskin se että jos ne menis, ne menis johonkin **kerhoon** esimerkiksi vaikka, tonne **allasjumppaan** ja siellä **saunan lauteilla** ja sitten ne menis johonkin, tuota noita ku on noita **piirejä** kaikenlaisia, **jumppaa** ja jummat on aika hyviä kaikki erilaiset. tota, noi **kuntosalit**, siellä ollaan, ja sitte jos joku ois jotka osaa **tanssia** ni (-) mä en osaa tanssia ni mä en harrasta sitä, mut sitte on, on tota, nää lasten, hiekkalaatiko- **hiekkalaatikolla** voi tutustua ihmisiin, siis kaikkiin paikkoihin missä voi sitte kun on jotakin **luentoja tai tapahtumia, niin aina lähtee paikalle** (H)

Elinan käsitys on, että kieltä oppii parhaiten menemällä paikkoihin, joissa on suomalaisia. Kun jotain tapahtuu, pitäisi *aina lähteä paikalle*. Dufvan ym. (1996) tutkimuksessa yksi suomalaisten useista arkikäsitteistä oli, että kieltä oppii itsestään, kun on vain alttiina kielelliselle ainekselle. Myös Partasen (2012: 103) tutkimuksen maahanmuuttajien näkökulma on, että kieltä olisi otollisinta oppia suomalaisten ympäröimänä, jolloin suomea kuulisi päivittäin. Maahanmuuttajien kokemuksen mukaan tällaisiin oppimisympäristöihin ei kuitenkaan ole helposti pääsyä eikä suomalaisilla ole aina aikaa tai halua tukea kielenoppimisessa (mp.; ks. myös Elmeroth 2003: 442–443). Elinan mainitsemista paikoista iso osa liittyy vahvasti suomalaiseen tai yleisemmin länsimaiseen kulttuu-

riin. Tutustuminen mainittuihin paikkoihin varmasti edistää integraatiota, mutta hyvin erilaisesta kulttuurista tulevalle kynnys lähteä voi olla suuri. Haastattelussa Ronja ottaa esille, että maahanmuuttajien voi olla vaikea löytää tietoa erilaisista aktiviteeteista ja että suomalaisten vastaanottoa saatetaan pelätä. Kuopion kansalaisopistossa saatiin hyviä kokemuksia koulutuksesta, joka keskittyi seniori-ikäisten maahanmuuttajien aktivoimiseen ja jonka tarkoituksena oli muun muassa rohkaista osallistumaan kaupungin tapahtumiin (Koivistoinen 2013). Mielenkiintoista on, että suomen kielen käyttö eri kieliä puhuvia maahanmuuttajia yhdistävänä *lingua francana* ei tullut aineistossa lainkaan esiin.

Käsitykset ovat luonteeltaan dynaamisia ja muuttuvia (Dufva 2003: 143), ja Ronjan käsitykset kielenoppimisesta ovatkin avartuneet Glorian kokemusten myötä. Seuraava ote on vastaus haastattelukysymykseen siitä, mitä erityispiirteitä Glorian aikuisten maahanmuuttajakävijöiden kielenoppimisessa on verrattuna Ronjan omiin kielenoppimiskokemuksiin.

(43)

R: mä oon ollu ihan hämmästynyt et miten ne pystyy, opis- oppimaan sitä kieltä just sillä tavalla et **ne vaan kuulee ja ne nappaa sieltä niitä asioita ja oppii sillä tavalla** mä oon ollu ihan hämmästynyt et miten ne niinku pystyy siihen, toki monella on sit sitä formaalia oppimista siinä tukena, mutta tota, se että miten, **miten he pystyy niinku vaan keskustelemalla, esimerkiks oppimaan uusia sanoja**, ilman että he kirjottaa niit toiset kirjottaa niit vihkoon muistiin ylös mut ei kaikki, et se miten ne esimerkiks **ne sanat jää niitten mieleen ilman että ne, tekee läksyjä** ja kirjottaa niitä se on ollu ihan hämmästyttävää (H)

Maahanmuuttajakävijöiden oppimisen seuraaminen on osoittanut Ronjalle, että kieltä voi oppia myös käytön kautta kuuntelemalla ja keskustelemalla. Puheenvuorossa tietynlainen lisähuomio *toki monella on formaalia oppimista siinä tukena* kertoo käytön olevan ensisijainen oppimisen tapa ja formaalin oppimisen tulevan vasta sen jälkeen. Ronja toistaa hämmästyksen liittyvän ilmauksen otteessa kolme kertaa, mikä kertoo kokemuksen voimakkuudesta. Ronjan aiempi käsitys kielenoppimisesta on kenties perustunut omaan kokemukseen vieraiden kielten oppitunneilta, joilla esimerkiksi vapaamuotoinen keskustelu ei ole ollut kovinkaan merkittävässä roolissa (ks. Pitkänen-Huhta 2003: 233).

Toisaalta vasta englannin kielen opiskelun alussa olevien suomalaislasten käsitysten on havaittu olevan samantyyllisiä: kieltä opitaan kirjoista lukemalla, kirjoittamalla ja läksyjä tekemällä (Aro 2009). Aron (2009: 142–144) mukaan lasten käsitykset heijastavatkin autoritaarista käsitystä, tietynlaista kulttuurista totuutta, jonka lapset sitten muodostavat puheessaan omalla tavallaan, omalla äänellään. Sama kulttuurinen totuus kielenoppimisen ja kirjojen yhteenkuuluvuudesta vaikuttaisi olevan läsnä myös Ronjan vastauksessa, ja Ronjan puheen lähtöoletus kielenoppimisen luonteesta paikantuukin perinteisten kieltenopiskelun diskurssiin. Dufvan ja Alasen (2005: 94) mukaan kielen opettamiseen liittyvät institutionaaliset diskurssit vaikuttavan olevan erityisen vahvoja ja ne jättävät

usein alleen kielenoppijoiden henkilökohtaiset kokemukset. Ronjan uudet kokemukset ovat kuitenkin olleet vielä voimakkaampia ja kyseenalaistaneet vallitsevan kouluopetuksen diskurssin, minkä tuloksena on huomattava hämmennyksen kokemus.

Yleisesti ottaen tutkimushenkilöiden käyttöpohjaisten kielenoppimiskäsitysten taustalla näytävät usein olevan jonkinlaiset kokemukset Gloriassa. Esimerkiksi Ronja kertoo yrittävänsä katsoa suomen kieltä vieraan kielen oppijan *silmälaseilla* ja Antti kertoo pohtineensa omalla kohdallaan, millaista olisi lähteä turvapaikanhakijana vaikkapa Saudi-Arabiaan ja kohdata kokonaan uuden kielen ja kirjoitusjärjestelmän opettelu. Toisen kielen oppimisen piirteitä on siis opittu konkreettisissa tilanteissa ja asettumalla kävijöiden asemaan, mikä tuntuu varsin loogiselta. Vapaaehtoisilla ei ole toisen kielen oppimisesta omaa kokemusta, ja ilmiö on Suomessa yleisen keskustelun tasolla suhteellisen uusi. Suomi toisena kielenä -opetus- tai tutkimusalaan vapaaehtoisilla taas ei ole kosketusta.

Mielenkiintoista on, että vapaaehtoisten käsitykset toisesta kielestä käyttökielenä liittyvät kaikkeen arjessa toimimiseen, kun taas oppimismahdollisuuksien näkökulmasta ensisijaisia ovat vuorovaikutus ja aktiivinen osallistuminen. Kielenkäyttäjälle arkipäivässä tarvittavaa kielitaitoa on jo se, että ymmärtää bussien numerot ja lähtöajat, mutta osallistujat eivät tuo tällaisia passiivisempia kielenkäyttötilanteita esille oppimisen resursseina. Käsitys kielen käyttämisen ja vuorovaikutuksen tärkeydestä kielenoppimisessa on tullut esiin aiemmissakin suomalaisten käsityksiä tarkastelevissa tutkimuksissa (ks. Dufva ym. 1996: 62; Aro 2013: 14), mutta ehkä ajatus kaikenlaisen kieliaineen hyödyntämisestä oppimisen mahdollisuutena on vieraampi.

6.2 ”Mä nään sen sellasena vieraan kielen opetuksena” – institutionaalinen näkökulma kielenoppimiseen

6.2.1 Rakennekeskeisiä käsityksiä oppimisen diskurssissa

6.2.1.1 Suomen kielen oppimisen haasteet

Kielen rakenteelliset piirteet korostuvat monissa haastateltujen käsityksissä suomen kielen oppimisen haastavuudesta. Kysyessäni yksilöhaastatteluissa mikä suomen kielen oppimisessa on Glorian maahanmuuttajakävijöiden kaltaisille ihmisille kaikkein haastavinta, kaikki aloittivat kertomalla kielen rakenteellisista piirteistä. Seuraavaan asetelmaan on kerätty kaikki niin haastatteluissa kuin ryhmäkeskusteluissakin eksplisiittisesti mainitut haasteet.

Haastavaa suomen kielen oppimisessa

- ❖ kielioppi kokonaisuudessaan
- ❖ sijamuodot, päätteet, taiputukset
- ❖ astevaihtelu
- ❖ muotojen poikkeusten suuri määrä
- ❖ kirjain-äänne-vastaavuuden idea
- ❖ äänteet
- ❖ suomen kieltä ei kuule maailmalla

Rakenteen piirteiden korostuminen viittaa mahdollisesti formalistiseen kielikäsitteeseen, jossa muodot ja rakenteet ovat kiinnostuksen kohteina (Luukka 2008: 142). Formalistinen käsitys on vaihtelevasti ollut koulun vieraiden kielten opetuksen tietynlaisena perustana (Laihiala-Kankainen 1993), mikä ehkä kaikuu haastateltujen vastauksista. Esimerkiksi sekä lukion saksan opettajien että opiskelijoiden käsitys on, että oikeakielisyys ja kieliopillinen virheettömyys ovat kielenopetuksen tavoite (Penttinen 2005: 116). Niinpä lienee luonnollista, että myös suomen kielen osalta haastaviksi tekijöiksi näyttäytyvät ilmeisimpinä erilaiset rakenteen osa-alueet.

Toisaalta Ronja kertoo, että osa Glorian kieliryhmän kävijöistä itse toivoo kieliopin opetusta. Tutkimushenkilöistä ainoana hän mainitsee kysyvänsä tapaamisen aluksi, mitä kävijät haluaisivat tehdä. Niinpä myös kävijöiden käsitykset voivat osaltaan vaikuttaa siihen, mikä oppimistilanteissa korostuu. Päinvastainen näkökulma välittyy kuitenkin ensimmäisestä ryhmäkeskustelusta, jossa todetaan, että kävijöillä ei ole minkäänlaisia odotuksia toimintaa kohtaan. Oppimistilanteet muodostuvatkin aina ainutlaatuisiksi vapaaehtoisien ja kävijän yhteistoiminnassa. Se vielä korostuu, kun yhdessä määriteltyjä toimintatapoja ei ole.

Edellisessä asetelmassa esitetyt haastavat piirteet viimeistä lukuun ottamatta saattavat liittyä jonkinlaiseen suomen kielen vaikeus -myyttiin. Virtasen (2011: 161) mukaan kyseinen myytti on suomalaisten keskuudessa usein esiintyvä näkemys, dialogisen viitekehyksen termein yleistynyt ääni. Sama ääni kuuluu vahvana taustalla myös ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa ja siinäkin kielen rakenteen piirteiden yhteydessä.

(44)

M: ne niissä ((sijamuodoissa)) on sitten sellasta, sellast sellasta, ristiriitaisuutta, kyl, vai- eikä saa sanoa että ((tee käsillään torjuvaa liikettä)) suomen kieli on vaikea

S: ei sitä (--)) ei saa sanoa

M: eikä saa sanoa sitä että, että, joku on liian vanha oppimaan, mun pitää sanoa ennen kaikkea itselleni ((osoittaa itseään)) (R1)

Maria on havainnut suomen kielen sijamuodoissa olevan ristiriitaisuutta. Hän on liittämäsillään niihin vaikea-määritteen mutta päätyykin päinvastoin toteamaan, että *ei saa sanoa* suomen kielen

olevan vaikea kieli, ja korostaa viestiä vielä eleellä. Kontekstista voi päätellä, että Marian kieltä ei ole kohdistettu muille keskustelun osallistujille vaan kertoo sijamuodoista mieleen tulleesta autoritaarisesta äänestä, jonka avulla Maria ikään kuin kieltää itseään. Hän ei ole sisäistänyt ääntä, jonka mukaan suomen kieli ei olisi vaikea, vaan toistaa sen sellaisenaan (ks. Bakhtin 1981: 344–345). Marian toinen puheenvuoro *eikä saa sanoa sitä, että joku on liian vanha oppimaan, mun pitää sanoa ennen kaikkea itelleni* liittyy toiseen yleiseen myyttiin, jonka mukaan vanhana ei enää voisi oppia uusia taitoja. Autoritaarinen ääni on tuolle myyttille vastakkainen samalla tavoin kuin ensimmäisessäkin puheenvuorossa, ja Maria vaikuttaa tiedostavan, että ei ole sisäistänyt kunnolla tuota ääntä. Hän näyttää uskon, että ”kukaan ei ole liian vanha oppimaan” -käsitys pitää sisällöltään paikkaansa, vaikka ei ole omaksunut sitä (mielen sisäisestä dialogista ks. Linell 2009: 121–124). Molempien Marian kommenttien taustalla on luultavasti Glorian vapaaehtoisten tapaamisissa kuul-
tuja ääniä.

6.2.1.2 Rakenteen ymmärtäminen ja kielioppi oikeina tapoina oppia ja osata kieltä

Tutkimushenkilöiden puheessa kuuluu jollakin tavalla läpi koko aineiston käsitys siitä, että kielennoppiminen on tehokkaampaa, jos kielen pystyy hahmottamaan rakenteellisena järjestelmänä. Vapaaehtoiset mainitsevat koulutustaustan usein selittävän sitä, kuka kielen rakennetta ymmärtää, mitä käsittelen tarkemmin luvussa 6.3. Rakenteen ymmärtäminen ja kieliopin osaaminen näyttävät aineistossa osittain erillisinä ja eri yhteyksissä ja osittain taas melko samanlaisina asioina. Tässä luvussa ja seuraavissa luvuissa käsittelen niitä kuitenkin yhdessä analysoimatta sen tarkemmin, miten esimerkkien käsitykset kieliopin osaamisesta ja rakenteen ymmärtämisestä suhteutuvat toisiinsa.

Antti vertaa ryhmäkeskustelussa kahdenlaisia kävijöitä oppimisen tapojen näkökulmasta. Ote on toisesta ryhmäkeskustelusta, jossa on ennen puheenvuoroa keskusteltu siitä, mitä etuja on, jos sama vapaaehtoinen voi työskennellä useamman kerran samojen kävijöiden kanssa.

(45)

A: – – kun jonkun aikaa saman ryhmän kanssa, voi tehdä töitä, näkee sen et tämä ihminen opettelee ulkoa, pääntää, semmosta, semmosta niinkun mekaanista lopotusta opettelee tänne ja tämä ymmärtää rakenteen. ja sillan se osaa soveltaa, tää tämä toi- toinen niinkun tuota koittaa (-) semmosia muistisääntöjä rakentaa itelleen ja ja toinen id-, on löytänyt idean (R2)

Antti rakentaa puheessaan kuvan kahdesta erilaisesta oppijasta, jotka oppivat kieltä eri tavoilla. *Ulkoa opettelu, päänttäys, mekaaninen lopotus ja muistisääntöjen rakentaminen* näyttävät rakenteen ymmärtämiseen verrattuna heikkoina oppimisen tapoina. Rakenteen osaaminen taas on sitä, että on löytänyt idean, minkä seurauksena tulee myös soveltamisen taito. Puheenvuorossa ei oteta kantaa siihen, saavutetaanko rakenteen ymmärtäminen esimerkiksi tietyillä menetelmillä vai onko kyse

kenties jonkinlaisesta yksilöllisestä lahjakkuudesta. Mielenkiintoista kuitenkin on, että heikommaksi arvoitetut kielen oppimisen tavat eli ulkoa opettelu, muistisäännöt ja pänttäys ovat usein niitä tapoja, joilla kielioppia on koettu opiskeltavan koulussa (Penttinen 2005: 14).

Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa kieliopin osaaminen arvottuu oikeammaksi tavaksi osata kieltä kuin käytännön kielitaito. Maria ja Pirkko puhuvat eräästä molempien tuntemasta kävijästä, jonka heikon kielitaidon syyksi määritellään se, että kävijä ei ole keskittynyt kielioppiin.

(46)

P: mut siihen ((aikaan, jonka kävijä on asunut Suomessa)) nähden osaa kyl huonost suomee

M: huo- huonosti suomee siihen nähden kun on niin kauan täällä ollu, mut **hän ei oo kiinnittänyt huomiota siihen, sitten tähän, siihen kielioppijuttuihin hän, hän osaa sitten sanoa mitä käytännössä (- -) auttavasti**

P: **hän osaa tulkata sille toiselle (R1)**

Marian puheenvuorosta hahmottuu käsitys käytännön kielitaidon ja kielioppiasioiden erillisyydestä. Kieliopin heikko osaaminen määrittää kielitaidon huonoksi, vaikka Pirkon mukaan kävijällä näyttää olevan kielellisiä resursseja jopa tulkata toiselle, jolla on sama äidinkieli ja joka on ollut Suomessa huomattavasti lyhyemmän ajan. Perinteisen kouluopetuksen ääni autoritaarisuudessaan selittänee Marian käsitystä kielitaidon huonoudesta. Vieraiden kielten oppitunneilla kieliopin opiskelu on perinteisesti ollut suuressa roolissa (ks. Penttinen 2005: 14), joten vieraan kielen oppiaineen osaamisen määrää pitkälti kieliopin osaaminen. Esimerkiksi saksaa opiskelevat lukiolaiset arvioivat omaa osaamistaan sen perusteella, kuinka hyvin he osaavat kielioppisäännöt (Penttinen 2005: 15). Jos siis kielen osaaminen määrittyy formaalin vieraan kielen opiskelun diskurssista käsin, ei käytännön osaamisella näytä olevan juurikaan painoarvoa.

Yleisesti ottaen tässä alaluvussa analysoimissani käsityksissä kielenoppimisesta kaikuu kouluun sijoittuvan vieraiden kielten opiskelun ääni. Suomen kielen oppiminen rinnastuu siis suoraan vieraiden kielten oppimiseen koulussa, mikä näkyy myös seuraavassa alaluvussa. Yksi osallistujista kertoo ryhmäkeskustelussa eksplisiittisestikin, että yrittää asettua kävijän asemaan samalla tavalla kuin on itse joskus ollut vieraiden kielten oppija. Tapa, jolla vapaaehtoiset ovat itse opiskelleet kieliä vuosikymmeniä sitten varsin yksikielisessä Suomessa, on kenties ainoa, josta heillä on kokemusta. Toisaalta myös autoritaariset ja yleistyneet äänet, jotka vapaaehtoisten käsityksissä kielenoppimisesta kuuluvat, näyttävät liittyvät vahvasti institutionaaliseen kielenopetukseen.

6.2.2 Rakennekeskeisiä käsityksiä opetuksen diskurssissa

Kielen rakenteiden osaaminen korostuu vapaaehtoisten puheessa erityisesti silloin, kun puhutaan opetuksen näkökulmasta. Osa tutkimuksen vapaaehtoisista pitää oman toimintansa kannalta tärkeänä, että ymmärtää suomen kielen rakennetta. Esimerkiksi Ronja kertoo opiskelleensa suomen kie-

lioppikirjoja itse pystyäkseen selittämään kielioppia kävijöille, ja Hilla taas on suunnitellut tekevän-
sä suomen kieliopista itsellensä oman version, jonka tuntisi läpikotaisin ja josta olisi helppo ottaa
esimerkkejä.

Useissa rakenteiden opetukseen liittyvissä käsityksissä kaikuu perinteisen vieraan kielen ope-
tuksen ääni, aivan kuten edellä analysoiduissa oppimiskäsityksissäänkin. Esimerkiksi Penttisen (2005:
14) tutkimuksessa lukion opiskelijat ja opettajat pitivät saksan kielen opetuksen keskeisenä tavoit-
teena oikeakielisyyttä ja yksittäisten kielioppiasioiden hallintaa. Samantyylinen ääni on läsnä esi-
merkiksi ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa sijamuotojen opettamista käsiteltäessä. Maria kuvailee
erään kävijän kielitaitoa seuraavasti: *puhuu auttavasti sillä tavalla tulee toimeen, mutta kielioppi on
täysin hukassa*. Luonnehdinnassa rakentuu käsitys kieliopin osaamisen ja kielitaidolla käytännössä
selviämisen jonkinlaisesta erillisyydestä (ks. myös esimerkki 46). Viimeisimmäksi Maria onkin
keskittynyt kielioppiin, mistä kertoo seuraavassa keskustelukatkelmassa.

(47)

M: – – sitten nämä sijapäätteet ja, ja niitä niist on tehty sitten, noita, esimerkkilauseita, mis- missä se niinku
esiintyy se, sijamuoto ja se on kyllä **kauhean pitkä taival saada ne, menemään jakeluun** kun semmosen mää-
rän näitä päätteellisiä kun suomen kielen sanat on, päätteet on siellä perässä ja niit on vielä monta, kaikki posses-
siivisuffiksit siellä (-)

E: mutta eilenhän **ne televisiossa haukku sitä että, opetettiin sijamuotoja**, katoitteko te sitä kans

M: aijaa

E: siel oli televisiossa semmonen, kun kans- mikä se nyt olikaan, maahanmuuttajailta, ka- tv kakkosessa, eiks se
ollu semmonen, ni tuntitolkulla paasattiin sitä ni siellä sit että, kaikenlaista että sijamuotoja mitä niillä tekee ei
niillä mitään tee

M: no **ei niillä käytännön, niin, mutta jos haluaa oppia kunnolla kirjoittamaan**, niinku hänen pitäis oppia
kirjoittamaan suomea

E: totta

M: niin eihän siitä tule mitään, mutta tota mä nyt, ihan kauhistuin että **oonks mä tehny jotain turhaa työtä**

E: ((nauraen)) e- e- ei mutta siis se oli vaan

M: hän otti sen ihan tosissaan et **me otettiin niinku sieltä semmonen, pitemmälle ehtineiden, kirja** jota mä en
oo nyt tava- tavottanu uudestaan mutta me ollaan päästy, mul on kotona sitten, sitten on kans (semmosia), ja on-
han netissäki mun mielestä, ni tota (-) on sitte saatu ne 15 kahlattua läpi. **ne pari lo- viimestä on ihan outoja
joku komitatiivi ja, instruktiivi millä ei tee sitten kyllä paljon mitään**

S: se, se on nyt ihan hyvä että sä oot käyny ne läpi että nyt, nyt sitten

E: tietää mi-

S: **nyt sitten käytännössä sitten (R1)**

Maria aloittaa kertomalla opettaneensa sijapäätteitä, mitä kuvaa vaivalloiseksi. Suomalaisten käsitys
vieraiden kielten opiskelun raskaudesta liittyy ehkä siihen, että opetuksessa on pitkään korostettu
virheettömyyden tärkeyttä, joka on johtanut kieliopin ja sanojen ”pänttäämiseen” (Sajavaara & Ta-
kala 2000: 161). Marian käyttämät ilmaukset oppimisprosessista *pitkänä taipaleena* ja sijapäätte-
iden *menemisestä jakeluun* kaiuttavat samanlaista ääntä. Samalla ne viestivät rakennepiirteiden ope-
telun olevan prosessi, joka päättyy osaamiseen.

Elina kommentoi Marian puheenvuoroa tuomalla keskusteluun televisio-ohjelmassa esitetyn kannan, joka kyseenalaistaa sijamuotojen opettamisen kokonaan. Hän tuo näin esiin median autoritaarisen äänen (ks. Dufva 2003: 138–139). Auktoriteettiasemissa olevien ääniä yleensä toistetaan herkimmin ja pidetään yleisesti hyväksyttävänä (Wertsch 1998). Maria osittain hyväksyykin vastakkaisen näkökulman ja tarkentaa, että käytännön kielitaidon kannalta sijamuotojen opiskelulla ei olekaan merkitystä mutta kirjoittamisen oppimisen kannalta on. Maria tulee samalla implikoineeksi, että kirjoittaminen ja käytännön kielitaito ovat jollakin tavalla erillisiä ja että kirjoittaminen on puhumista vaativampaa. Aron (2013) tutkimuksen osallistujilla oli samanlaisia käsityksiä: kielen käyttäminen nähtiin ennen kaikkea puhumisena. Toisaalta Marian lausuma on varsin ymmärrettävä myös, jos sitä käsittelee osana perinteisen vieraan kielen opiskelun diskurssia. Vieraiden kielten oppitunneilla tekstit ja kirjoittaminen ovat perinteisesti olleet ensisijaisessa asemassa opiskeluvälineenä (ks. Pitkänen-Huhta 2003) ja tärkeä osa arviointia (ks. Penttinen 2005), joten niistä lähtökohdista kirjoittaminen voi näyttäytyä käytännön kielitaidolle vastakkaisena.

Keskusteluotteen keskivaiheilla tulevat tunnereaktiot esiin. Maria sanoo kauhistuneensa, että onkin tehnyt nyt turhaa työtä ja näin ilmaisee, että voisi hyväksyä Elinan esiin tuoman median äänen sijamuotojen opettamisesta sellaisenaan. Bahtinin (1981) mukaan yksilön on uuden näkökulman kohdatessaan valittava, miten suhtautuu siihen, ja autoritaaristen kohdalla vaihtoehtoja on kaksi: hyväksyä sellaisenaan tai torjua kokonaan. Maria jatkaa kuitenkin kaiuttamalla toisen auktoriteetin ääntä perustellessaan, että oppimateriaaleissa käsitellään sijamuotoja (ks. oppimateriaalien äänestä tarkemmin luku 6.2.3). Perinteisen vieraan kielen opetuksen käsitys on, että opetuksessa tulee noudattaa kielioppiprogressiota oppikirjan mukaan (Kaikkonen 2005: 47).

Aineistosta ei käy ilmi, miksi Maria on alun perin päätenyt sijamuotojen systemaattiseen opettamiseen, vaikka sanoo, että viimeisillä sijamuodoilla *ei tee sitten kyllä paljon mitään*. Marian puhe ja sitä kautta myös toiminta vaikuttavat rakentuvan juuri perinteisen kielenopetuksen diskurssissa, jonka presuppositio on, että kielioppiasioiden osaaminen on itsessään arvokasta (ks. Penttinen 2005). Marian puheenvuorot näyttäisivätkin kaiuttavan tuota diskurssia. Keskusteluotteesta käy hyvin ilmi, että käsitykset eivät ole valmis ja yhtenäinen kokonaisuus yksilön päässä, vaan ne saavat ilmiasunsa usein vasta silloin, kun niistä puhutaan (Dufva 2003: 144). Ryhmäkeskustelu saattaa olla vapaaehtoisille ensimmäinen tilanne, jossa käsityksiä kielennetään, ja jostakin asiasta puhuminen onkin samalla tietynlaista itsensä kuuntelua (mp.). Otteen lopuksi Sisko asettuu Marian toiminnan puolustajaksi. Viimeisessä lausumassa kaikuukin hyvin perinteinen oppimiskäsitys, jonka mukaan ensin opetellaan, *käydään läpi* teoria ja sitten siirretään se käytäntöön ja sovelletaan.

Perinteisen vieraan kielen opetuksen diskurssi on vahvasti läsnä myös Hillan puheessa. Haastattelun roolitehtävässä Hilla kertoo opettajan roolin olevan toiminnassaan *hirveen korostunu*, ja

Hilla onkin asettanut itselleen korkeat tavoitteet rakenteiden hallitsemisen suhteen. Omaa osaamiskeskeisyyttään Hilla selittää ammatillisella taustallaan, sillä työssään hän on toiminut asiantuntijan roolissa.

(48)

K: miten sitte aattelet näitä Glorian kieliryhmässä kävijöitä, ni et et miten, niinku mitä erityistä siinä on et he aikuisena, tulee suomeen oppii täällä suomessa suomee, et niinku var- verrattuna vaikka siihen sun omaan kokemukseen kielenoppimisesta et mikä mikä, mitä piirteitä siinä heidän kielenoppimisessa on

H: no mun näkemykseni on se niin et että, et sen pitäisi olla samanlaista niinkun on ollut se, niinkun ainakin osa siitä ni **pitäis olla samanlaista mitä oli se mejän vieraan kielen opiskelu, siis niin et on tietyt säännöt, kirjat on mukana tuolla, kielioppi** niin et että et tässä niinku tullaan just siihen niin et että, et **mikä must on niinku se puute, et se et mä oon esimerkki suomalaisesta ja keskustelukumppani. nin nin, niin sehän ei ei tavaltaan niinkun edellytä mitään mä voin puhua, tällä lailla näin, mutta kun siit ei tule mitään, sitä varten niin et toinen ei ymmärrä** (H)

Haastattelukysymyksen keskiössä ovat Glorian kävijöiden kielenoppimisen erityispiirteet, ja kysymyksen muoto viestii ennako-oletuksesta, että niitä on olemassa. Hilla ei kuitenkaan tartu oppimisen piirteisiin vaan vastaa, että sen (oppimisen) pitäisi olla osittain samanlaista kuin *meidän vieraan kielen opiskelu*. Yksi suomalaisten arkikäsitteistä konstruoiduista ”miniteorioista” on, että oppiminen on opetetuksi tulemista (Dufva ym. 1996: 61). Perinteiseen vieraan kielen opetukseen kuuluvatkin tiiviisti Hillan mainitsemat *säännöt, kirjat ja kielioppi* (ks. Penttinen 2005; Kalaja 2015).

Kielenoppiminen paikantuu siis institutionaalisen opiskelun kontekstiin, jonka näkökulmasta Hilla lähtee kysymykseen vastaamaan. Hän positioi itsensä siinä viitekehyksessä vieraan kielen opettajaksi, jonka rooli on perinteisessä diskurssissa tiedon välittäjä (Kalaja 2015: 142). Hillan otteessa mainitsemat *esimerkki suomalaisesta ja keskustelukumppani* viittaavat haastattelun alun roolitehtävään (ks. liite 4 ja kuva 2), jonka avulla on pohdittu vapaaehtoisena olemista. Mainitut roolit eivät kuitenkaan näytä sopivan institutionaalisen opetuksen diskurssiin, koska ne eivät *edellytä mitään*. Se implikoi, että opettajana toimiminen edellyttää erityisosaamista (ks. mp.). Hillan käyttämä luonnehdinta *puute* viittaakin siihen, että häneltä vapaaehtoisena puuttuu tuota osaamista.

Lisäksi Hillan kerronnassa *mä voin puhua tällä lailla näin, mutta kun siit ei tule mitään, sitä varten et toinen ei ymmärrä* rakentuu myös tietynlainen kuva kielestä yleisemmällä tasolla. Tutkimuksen näkökulmasta monologisen kielinäkemysyksen ytimessä on ajatus kielestä koodina, jossa kielen käyttö nähdään omaksuttuun koodiin pohjaavana kommunikaationa. Onnistunut kommunikaatio on tällöin taitoa hallita koodi viestin lähettäjänä ja vastaanottajana. (Vaattovaara 2016: 5.) Lausumasta rakentuu käsitys, että kommunikaatiosta *ei tule mitään*, koska vastaanottaja ei hallitse koodia. Monologinen kielikäsitteys on yhteydessä vieraiden kielten opetuksen diskurssiin, sillä diskurssit kantavat, rakentavat ja ylläpitävät ideologioita (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 59). Kielen-

opetuksen perustalla on usein juuri monologinen käsitys kielestä (ks. Dufva, Suni, Aro & Salo 2011).

Hilla jatkaa edellisen otteen perään pohtimalla tarkemmin kielen rakenteen piirteitä oppimistilanteessa. Hilla kokee, että hänen itsensä täytyisi hallita kielen muotoihin liittyvät asiat, ja puheenvuorosta välittyä myös hämmennys kielen rakenteen monimutkaisuudesta.

(49)

H: mikä on se häkellyt-, häkellystä, herättävä asia ehkä on se nii et että jos mulla tulee niin et että, no sanotaan mä oon miettiny esimerkkejä että että sisä ja ulkopaikallissijoja, niin et et pöytä, pöytä on tässä nii et me ollaan aina pöydän ääres- ääressä, ni se olis niinkun sellanen hirveen hyvä esimerkki että, kynä on pöydällä siinä mä oonki sitten että niin et joo pöytä, pöydällä, siis niin et **ennen kun mä ottasin tällasen esimerkin niin mun olis pitänyt käydä läpi se niin et mitä varten se t tässä tilanteessa onkin d siis se pöytä ja pöydällä**, joo, no hyvä esimerkki se menee pois, no sitten, no onhan lattia hyvä lattia, lattialla, ei tapahdu t:n katoa eikä mitään muuta, se olis hyvä esimerkki, sitte bussi, bussissa, joo senki mä voim ottaa, et mulla niinkun pitäis olla. et että mä niinkun, tavallaan. voisni **voisin niinkun. heti tarttua johonkin siihen kielen rakenteeseen ni mulla pitäis olla niinkun se mun, puheeni, tässä pitäiskin olla heti sellasta, selkokieltä**, sellasta niin et että et et siinä ei tulis näitä tällasia, tavallaan niinkun. nehän ei oo meillä enää ees poikkeuksia nehän on sääntöjä mutta ne niinku voi ne vaikuttaa niinkun ne hämää, (kun) eihän tässä oo enää samasta sanastakaan kysymys kun pöytä ja pöydällä, nin nin. nin sillä lailla, mä nään sen niinkun. siis itse niinkun hankalaks sillä lailla niin et että, et siinä pitäis niinku pystyä puhumaan. mut sitten kuitenkin, **pitäis aina olla, niinkun tavallaan vastaus valmiina niin et että jos kysyy sitä nii et että miksi, miksi on näin, ja sitä varten mun mielestäni se kielioppi pitäis olla ihan ihan siinä rinnalla**

Tässä otteessa Hilla positioi itsensä vielä selkeämmin opettajaksi. Hän *ottaa esimerkkejä* ja hallitsee oppimistilanteen etenemistä, mikä kuuluu opettajan rooliin koulukontekstissa (Pitkänen-Huhta 2003: 264). Vastaus rakenteen kysymyksiin pitäisi olla valmiina, jos joku niitä kysyy, mikä kertoo oletuksesta, että opettajan on osattava opetettavan asian sisältöön liittyvät asiat hyvin. Sisältötietoa on pidetty opettajan ammattitaidon keskeisenä osa-alueena aikaisemmissakin tutkimuksissa (Karls-son-Fält & Majjala 2007: 343). Useiden konditionaalien ja varsinkin *pitäisi*-sanana käyttö viestii kuitenkin kuilusta puhehetken todellisuuden ja ihannetilanteen välillä (ks. VISK § 1592).

Kielitieteen näkökulmasta Hillan puheessa korostuu formalistinen käsitys kielestä: kieli on mentaalinen, hierarkkinen järjestelmä, jossa muoto ja rakenteet ovat merkityksiä keskeisempiä (Luukka 2008: 142). Tässäkin otteessa kuuluva ääni on perinteisen vieraan kielen opetuksen, sillä perinteinen vieraan kielen opetus etenee usein hierarkkisen rakenteiden opiskelun ehdoilla (Kaikkonen 2005: 47). Hilla vaikuttaa kokevan koko tätä taustaa vasten, että ei hallitse rakenteita tarpeeksi hyvin voidakseen opettaa niitä systemaattisesti ja siten olla jonkinlaisessa tiedonsiirtäjän roolissa (ks. Kalaja 2016: 142). Hillan riittämättömyyden tunne näyttäisi siis kumpuavan ristiriidasta oman käsityksen ja oman toiminnan välillä. Hillan käsitys rakenteiden opettamisesta ja omasta vapaaehtoisesta roolistaan suhteessa siihen on rakentunut sellaisen diskurssin varaan, jossa ei ole tilaa osamattomuudelle. Hillan henkilöhistoria asiantuntijana ehkä vielä vahvistaa osaamisen ääntä.

Lisäksi Hillan puheessa kaikuu hämmennys suomen kielen rakenteen monimutkaisuudesta ja toisaalta luonnollisen puhekielen kompleksisuudesta. Vapaaehtoisen puheen olisi hyvä olla *selko-kieltä*, jonka muodot olisivat kieliopillisesti selitettävissä. Lightbownin ja Spadan (2006: 189–190) mukaan yleisiä toisen tai vieraan kielen oppimiseen liittyviä käsityksiä ovat, että opettajien pitäisi esitellä kielioppisäännöt yksi kerrallaan ja että yksinkertaiset rakenteet pitäisi opettaa ennen kompleksisia. Esimerkiksi lukion saksanopettajat uskoivat Penttisen (2005: 116) tutkimuksessa, että oikean kieliopillisen mallin näkeminen ja kuuleminen edistävät oppimista. Osa lähestyi jopa ylioppimisen näkemystä, jonka mukaan syötös tuottaisi itsensä kaltaisen tuotoksen (mp.). Rakenteiden osalta yksinkertaistettu puhe ei kuitenkaan välttämättä muistuta arjen vuorovaikutustilanteita, jotka etenevät tilanteen eivätkä niinkään kielen ehdoilla (ks. Vaattovaara 2016: 6).

Antin ja Ronjan esille tuomat näkemykset omasta rakenteiden osaamisestaan ovat puolestaan päinvastaisia. Ryhmäkeskustelussa Ronja kertoo, että ei ole asettanut itselleen suuria vaatimuksia rakenteen osaamiselle, koska on itse oppinut kielen *omaksumalla* eli ilman tietoista opiskelua. Seuraavassa otteessa Antti jatkaa Ronjan ajatuksesta ja kertoo toimintatavastaan.

(50)

A: mä oon omaksunu kanssa kielen ja mä, se minun mekaniikka näitten ihmisten kanssa kun ne kysyy miksi, miksi näin mä sanon että se, en minä tiedä, en minä tiedä, mut kuuntele vaan se vaan kuuluu sanoa näin. että tee korvalla se (R2)

Antti ei edes yritä neuvoa kielen rakenteen piirteitä kävijöille vaan tähtää siihen, että kävijät ymmärtäisivät itse ja omaksuisivat toisen kielen samaan tapaan kuin äidinkieli omaksutaan. Hän ei asemoi tässä itseään perinteiseksi opettajaksi, jolla on (kieli)tiedon avaimet, vaikka imperatiivin käyttö kertookin vallasta ohjeistaa oppijoita. Lausuman käsitys on samantyylinen Dufvan ym. (1996: 63) tutkimuksessa esiin tulleiden suomalaiskäsitysten kanssa, joiden mukaan havainnoimalla oppii kieltä ja oppimiseen tarvitaan aktiivisia vastaanottamisen taitoja. Antin *kuuntele* ja *tee korvalla* se viittaavatkin oppijan aktiiviseen rooliin kuullun käsittelijänä. Oppijoiden tulisi itse oivaltamalla löytää vastaukset miksi-kysymyksiin, ehkä analogioiden avulla.

Mielenkiintoista on, että tässä esimerkissä Antti puhuessaan opetuksen diskurssissa kehottaa nimenomaan kuuntelemaan, kun taas esimerkissä 38 hän sanoo hyvin suoraan, että kuuntelemalla ei opi, ja esimerkissä 45 hän ei pidä ulkoa opettelua hyvänä tapana oppia kieltä. Antin kommentit ovatkin hyviä esimerkkejä siitä, että käsitykset eivät ole järjestelmällinen ja yhtenäinen kokonaisuus yksilön kognitiossa, vaan ne riippuvat kontekstista ja muodostuvat sosiaalisesti vuorovaikutuksessa (Dufva 2003: 136–137).

6.2.3 Oppikirjojen valta

Oppimateriaalille ja etenkin oppikirjoille rakentuu vapaaehtoisten puheessa suuri merkitys, vaikka en ryhmäkeskusteluissa ja haastatteluissa itse tutkijana maininnut oppikirjoja tai muitakaan oppimateriaaleja. Näen oppikirjat institutionaaliseen opetuksen diskurssiin kuuluviksi, koska kielten oppitunnit rakentuvat usein erilaisten tekstien ympärille (Pitkänen-Huhta 2003; ks. myös Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010). Aineistonkeruun aikaan Glorian kieliryhmässä käytettiin yleensä alkeistason kävijöiden kanssa Aamu-sarjan kuvasanakirjaa (Lappalainen & Vesterinen-Sumu 2015), jossa on muun muassa sivun kokoisia kuvataulukoita sanoista tietyn aihepiirin ympäriltä. Enemmän kieltä osaavien kävijöiden kanssa taas käytettiin erilaisia materiaaleja hyvin vaihtelevasti. Osallistujien puheessa oppimateriaali merkityksellistyy oppimisen ja opettamisen välineeksi, opeteltavien asioiden ja niiden järjestyksen perusteeksi sekä vapaaehtoisen resurssiksi. Oppimateriaalin roolia on tarkemmin esitelty seuraavassa asetelmassa.

Oppimateriaalin rooli	Aineistoesimerkki
Oppimisen väline	sininen kirja ((Aamu-kuvasanakirja)) sehän on mahottoman hyvä siinä alussa siel on hyviä, hyviä sivustoja joilla voi opetella (Antti, H)
Opettämisen väline	siel ((Gloriassa)) on muutamia kielen niinku kielioppikirjoja mis on (-) vähän tehtäviäki sit siel on kuvakirjoja , sit mä oon ite käyttäny sielt jotain pelejä, me on esimerkiksi pelattu aliasta pari kertaa et niinku, tämmösiä apuvälineitä, niinku on (Ronja, H)
Opeteltavien asioiden järjestyksen peruste	osais sanoo oman nimensä, ja sitten sen mistä noi kirjatki alkaa niin et että ihmiset yleensä ne kysyy niin et et mistä sä tulet (Hilla, H)
Peruste asian opettelulle ylipäänsä	hänen pitää oppia se, se kirjottaminen sillä tavalla mikä on iso kirjain ja mikä on pieni kirjain, kun ne on kuitenkin siellä A- sen Aamu-kirjojen kannessa (Maria, R1)
Vapaaehtoisen resurssi	oon hakenu kaupunginkirjastosta, suomen kielen, näitä suomen kielen oppimiseen tarkotettuja kielioppikirjoja suomen kieltä ulkomaalaisille, tämmösiä, ja mä oon ite opiskellu sieltä (Ronja, H)

Oppikirjojen auktoriteetti tulee esiin myös implisiittisemmin tutkimushenkilöiden puheessa, mistä on esimerkki alla. Maria ja Pirkko ovat kieliryhmässä työskennelleet jonkin aikaa saman pöydän ääressä samojen kävijöiden kanssa. Ryhmäkeskustelussa he innostuvat ideoimaan, että kieliryhmään voisi seuraavan kerran tuoda hedelmiä ja vihanneksia, joiden nimiä voisi opetella ja joita voisi samalla maistella. Katkelma on jatkoa ideointiin.

(51)

M: omenoita omenoita, mä voin tuoda pakastemarjoja

P: se on hauska se greippi se ei meinaa mennä millään

M: greippi ei meinaa mennä millään

P: se ei ees taivu, ja sitte se, mikä se on

S: niin joo

((kaikki puhuvat hetken yhteen ääneen))

M: mä kyllä tuon jotakin

P: greippi pitäis tuua
 ((yleistä naurua)) (R1)

Pirkko kommentoi greipin olevan kävijöille vaikea sana, minkä kanssa Maria on samaa mieltä. Pirkko tarkentaa vielä, että greipissä on vaikeaa niin sanan taivutus kuin merkityksenkin ymmärtäminen. Perinteisessä kielenopetuksessa, josta kaikki keskustelijat jakavat kokemuksen, oppikirjat ovat merkittävässä roolissa (Aro 2009; Tarnanen ym. 2010; Pitkänen-Huhta 2003). Keskustelussa läsnä olevan diskurssin presuppositio lieneekin, että kaikki oppikirjan sisältö on opiskelun arvoista.

Toisaalta toisessa kohdassa samaa ryhmäkeskustelua Pirkko ottaa esille, että kaipaisi uudistusta opetusmenetelmiin, ja jatkaa hieman myöhemmin, että olisi mielekästä tehdä muutakin kuin seurata oppikirjaa. Pirkko on työskennellyt saman henkilön kanssa useamman kerran ilmeisesti melko samanlaisella menetelmällä, mikä käy seuraavasta esimerkistä ilmi.

(52)

P: – – kun niitä samoja opettaa ni, vaik ne nyt kauheen mielellään lukee sieltä siit ei, siit ei nää koskaan niinku **siitä oppilaasta et tää on kamalan tylsää no nyt se luettaa taas tuota samaa sivua, ei se näytä sitä mut et kyl, miusta alkaa tuntuu siltä et ois kiva tehdä jotain muutakin kun lukee Aamu-kirjasta, lusikka haarukka veitsi**

S: no mut sekin on heille ihan, ihan varmaan, ihan hyvä (R1)

Pirkon mukaan kävijät näyttävät olevan tyytyväisiä toimintaan kieliryhmässä. Ilmaus *ei se näytä sitä* sisältää kuitenkin oletuksen, että oppikirjan lukeminen on kävijän mielestä ehkä todellisuudessa *kamalan tylsää*. Joka tapauksessa Pirkko kyseenalaistaa totutun konvention, ja hän tekee sen ikään kuin omista lähtökohdistaan ja omalla äänellään, koska käyttää ilmaisua *miusta alkaa tuntuu*. Puheenvuorossa siis säilyy oletamus siitä, että kävijät ovat tyytyväisiä ja kiitollisia (ks. luku 5.3.1). Muut keskustelijat eivät kuitenkaan lähde rohkaisemaan Pirkkoa uuden kokeiluun vaan katkelman jälkeen vakuuttelevat, että kertaus on hyväksi. Elinan ehdotus on ottaa kirjasta esille uusia sivuja.

Aineistossa mainitaan myös kerran, että kävijät haluavat itse aina käyttää Aamu-kirjoja. Se ja edellinen esimerkki (52) kertovat ehkä siitä, että kuvasanakirjojen avulla opiskelusta on tullut osalle kävijöistä ja vapaaehtoisista lähtökohtainen toimintatapa. Toisaalta oppikirjat saattavat olla niin kävijöille kuin vapaaehtoisillekin ainoa kieliryhmän tapaamisesta toiseen säilyvä asia, jos henkilöt vaihtuvat tapaamisten välillä.

Kokonaisuudessaan institutionaalisen kielenopetuksen diskurssi näyttää siis liittyvän vahvasti tässä luvussa tarkasteltuihin vapaaehtoisten käsityksiin. Dufvan ym. (1996: 48–50) mukaan arkitiedon lähteitä ovat omat kokemukset, kulttuuriset ja kieliyhteisössä jaetut käsitykset sekä opetuksen näkökulma. Vapaaehtoisten käsityksissä oppiminen ja opettaminen liittyvät yhteen ja kieliopin osaaminen korostuu, mikä voi pintapuolisesti tarkasteltuna liittyä kaikkiin kolmeen edellä mainit-

tuun tiedonlähteeseen (ks. mp.). Kalajan (2015) tutkimuksessa tarkasteltiin vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä kieltenopetuksesta. Opiskelijoiden omat kokemukset ja käsitykset siitä, mitä vieraan kielen opetus on ollut, olivat hyvin samanlaisia tässä luvussa analysoitujen käsitysten kanssa. Lähellä valmistumista olevat opiskelijat visioivat oman opetuksensa olevan tulevaisuudessa kuitenkin varsin erilaista, ja tutkimuksen mukaan se johtuu käydyistä yliopisto-opinnoista (mts. 143). Tämän valossa voi ajatella, että vapaaehtoisilla, jotka eivät ole perehtyneet kielenoppimiseen tutkimustiedon valossa ja joita ei ole ohjattu aktiivisesti tiedostamaan käsityksiään, on lähtökohtaisesti käytössään vain se diskurssi, jonka näkökulmasta he ovat tottuneet oppimista ja opettamista lähestymään (ks. Fairclough 1992: 85–86).

6.3 Kävijöiden taustoista yhteistoiminnan rakentumiseen

6.3.1 Taustat vaikuttamassa kielenoppimiseen

Kaikki yksilöhaastatteluihin osallistuneet tutkimushenkilöt tuovat voimakkaasti esille sen, että yksilön kielenoppimiseen ja toimivimpiin opetusmenetelmiin vaikuttavat monenlaiset tekijät. Glorian kävijät ovat kielenoppijoina varsin heterogeeninen joukko, mikä on kansainvälisessä vapaaehtoistoiminnan kontekstissa varsin tyypillistä (ks. Henrichsen 2010: 11–12). Oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi mainitaan oppijan ikä, äidinkieli ja elämäntilanne. Esimerkiksi perheessä, jossa on päiväkotitai kouluikäisiä lapsia, myös vanhemmat oppivat suomen kieltä Elinan ja Hillan mukaan luontevasti. Tutkimuksissa onkin osoitettu, että maahanmuuttajaperheissä uuteen kieleen sosiaalistutaan usein lasten kautta (ks. Luykx 2005). Lisäksi toisessa ryhmäkeskustelussa keskusteltiin verrattain paljon pakolaistaustaisten kävijöiden vaikeista kokemuksista ja todettiin, että traumat vaikuttavat siihen, onko oppimiselle ylipäänsä *tilaa* (Pipsa) (ks. McDonald 2000). Koulutustausta on kuitenkin selkein ja haastatteluissa käsiteltyin oppimiseen ja opettamiseen vaikuttava tekijä, jonka haastatellut erittelevät. Pysähdyn siihen tässä tarkemmin, sillä se näyttää myös vaikuttavan siihen, miten vaivattomasti vapaaehtoisen ja maahanmuuttajakävijän yhteistyö rakentuu.

Antti kertoo yksilöhaastattelussa eri yhteyksissä kahdesta erilaisesta kävijästä, joiden kanssa on työskennellyt.

(53)

A: hän on kokki ammatiltaan kyllä mut että mun ymmärtääkseni ei oo juuri muita opintoja takana niin, se on niin tuota, kädestä pitäen opettamista se se, opettaminen tota, se on tois- toista kun mun omissa kieliopinnoissa - - viiden sentin mittasilla askelilla mennään eteenpäin (H)

(54)

A: englanninopettaja, loistava englantia ruotsia osas, opetti myös ruotsia, ni se se oppi tavattoman nopeasti suomen kielen ja se mä kyllä uskallan aatella niin että hällä oli tämmönen, kielen semmonen perusrakenne, hän kykeni jäsentämään sitä suomen kieltäki sitten, siihen aikasempaan verrattuna – hurjilla askelilla edisty. että tämmönen koulutustausta vaikuttaa kanssa (H)

Kerrontojen aluksi Antti määrittelee oppijoiden koulutustaustan, jolla selittää edistymisen nopeutta kielenoppimisessa. Ensimmäinen Antin kuvaama kävijä, jolla on taustalla vain kokin opinnot, menee kielenoppimisessa eteenpäin *viiden sentin mittaisilla askelilla*. Sen sijaan englanninopettaja, jonka kanssa Antti on aikaisemmin työskennellyt, *edistyi hurjilla askelilla*. Askel-metafora kuvaa käsitystä kielenoppimisesta lineaarisena ja etenevänä prosessina, ja oppijan koulutustausta vaikuttaa siihen, kuinka nopeasti kielenoppimisen askeleita voi ottaa. Ehkä askeleiden tiheys viittaa myös kielenoppimisen vaivalloisuuteen: kokin kanssa on oppimisessa edettävä *kädestä pitäen*. Jos määränpähän eli kielen osaamiseen on molemmilla oppijoilla yhtä pitkä matka, mihin totaaliobjekti *oppi kielen* viittaakin, on kokin nähtävä enemmän vaivaa oppimisen eteen kuin englanninopettajan. Rakenteen ymmärtämisellä, joka tässä selittyy opiskelutaustalla, näyttää Antin mukaan olevan merkittävä vaikutus oppimisen nopeuteen.

Myös Hilla erottaa haastattelussa oppijat, jotka ovat jo muodollisesti opiskelleet jotakin vierasta kieltä niistä, joilla *ei oo ennestään tietoa*. Seuraava haastattelukatkelma on tilanteesta, jossa olen kysynyt, mitkä seikat suomenoppimisessa ovat haastavimpia. Hillan mieltiessä olen täsmentänyt, että kysymystä voi esimerkiksi lähestyä Glorian pakolaistaustaisen kävijän tai puheena olleen Hillan korkeakoulutetun tuttavaperheen näkökulmasta. Olen siis jo itse huomaamattani luonut vastaukseen tietynlaisen ennako-oletuksen lähestymistapojen kahtiajaosta ja nimennyt ääripäät (haastattelijan vallasta ks. esim. Ruusuvoori & Tiittula 2005: 29). Otteessa kaikuukin paljon erilaisia käsitteitä kielenoppimisen tavoista.

(55)

H: ((on kertonut ensin korkeakoulutetuista tuttavistaan)) kyllä tuolla Gloriassakin on, on sellasia siis tuleehan sinne justiin sellasia **ihmisiä jotka on paljon opiskelleet** – – siinä ei oo mitään muuta kun kun, tällasen ihmisen kohalla ni et se on vaan niinkun tarpeeks sitkee niin et että se se niinkun, **sil on kaikki välineet siihen niin et että, et se sen, saa hanskaansa**, mutta. mutta sitte sellanen ihminen joka, jolla ei oo niinkun. ennestään, tietoa, (ja s-) et et puhuu vaan vaikka sitä omaa kieltään, tai sitten on oppinut puhumaan jotain muuta, kylhän tääl on sellasia ihmisiä (-) Afrikassa on paljon sellasia, alueita että puhu ihmiset puhuu, useempia kieliä, mut sekin on varmaan niin kun sellasta, niin et se on tullu lapsesta saakka, jollonka niinku se kielenoppimisen herkkyyys on, on erilaista kun aikuisena, niin niin ei siinä, siinäkään ei oo sit sellasta, siit **puuttuu niinkun ne rakenteet tai tällaset niin et et se on vaan opittu, niinkun niinkun äidinkieli, ni ni kylhän. kylhän se suomen kieli sillon on, on varmasti hirveen vaikee kieli**, et justiin niinkun kaikki sijamuodot ja. ja justiin sitte tää tää tää, tää astevaihtelu mikä on, tällanen näin nii et että miten se, kunhan siinä ei oo sitten tavallaan mitään muuta, ku et s-. ku et opetella ulkoo, no se ei oo vaihtoehto, ehkä, vaan sit et **missä vaiheessa sun korva ehkä rupee sen, sitä erotamaan tai ei tai sitten nii et et sillä toistolla vaan** niin et että, että se on pöydällä eikä pöydällä

Hillan puheessa hallitsevin käsitys näyttäisi olevan se, että aikaisemmin kieltä opiskelleille suomen oppiminen on kiinni vain sitkeydestä, koska heillä on siihen jo kaikki tarvittavat välineet ja

valmiudet. Sen sijaan kieliä ilman muodollista koulutusta omaksuneille suomen kieli on *hirveen vaikea*. Kielen rakenteen ymmärtäminen on tässäkin eroa selittävä tekijä. Ihmiset, joilta *puuttuvat rakenteet*, ovat saattaneet oppia toisia kieliä äidinkielen tavoin omaksumalla, mutta se ei tämän otteen mukaan edistä suomen oppimista. Hillan puheenvuoroa voi kielentutkimuksen termein käsitellä metakielellisen tietoisuuden valossa. Metakielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kykyä tai taitoa reflektoida kieltä, tehdä kieltä koskevia arvioita tai muuten tarkastella kieltä kohteena, ja sen on nähty liittyvän kiinteästi toisen tai vieraan kielen oppimiseen (Alanen 2006). Metakielellinen tietoisuus yhtäältä edesauttaa oppimista, ja toisaalta kielitaidon lisääntyminen tarkoittaa myös lisääntynyttä metakielellistä tietoisuutta (mp.). Lindbergin (2003: 167–170) tutkimuksen mukaan tietyt harjoitukset lisäsivät oppijoiden metakielellistä tietoisuutta koulutustaustasta riippumatta mutta eniten hyötyivät ne oppijat, joilla oli vain vähän aikaisempaa koulutusta.

Hilla ei osaa edellisessä otteessa suoraan sanoa, miten oppiminen tapahtuu niillä, jotka eivät aikaisemmin ole opiskelleet vierasta kieltä. Se tuntuu varsin ymmärrettävältä. Suomalaisella, jonka vieraiden kielten oppiminen on alkanut lapsena muodollisessa koulutuksessa, ei ole omakohtaista kokemusta tilanteesta, jossa kieltä pitäisi oppia aikuisena ilman muodollisen koulutuksen opiskelutapojen tuntemista. Vapaaehtoisilla ei yleensä ole myöskään teoreettisempaa tietoa aiheesta, joten näkemys toisen kielen omaksumisesta voi olla vieraampi.

Ronja jäsentää haastattelussa oppijoiden taustan kautta myös sitä, mikä olisi Glorian kävijöille paras tapa oppia suomea.

(56)

K: öö no mitä sä luulet et mikä ois niinku kaikista paras tapa näille Gloria Gloriassa kävijöille oppia suomea

R: öö se vähän **riippuu siitä kävijän taustasta, että toiset ketkä tulee esimerkiks pakolaisena** tai turvapaikanhakijana öö, kaikilla ei oo ees luku- ja kirjoitustaitoo tai vaikka oliski ni niiltä, **puuttuu semmonen, formaalin oppimisen tai opiskelun taito**, mihin niinku suomalaislapset on, jo peruskoulussa sosiaalistettu -- mut sitte taas on **niitä korkeesti koulutettuja, länsimaista tulleita ihmisiä**, kenellä on esimerkiks vaan suomalainen puoliso, niillehän se, **opiskelu on, jo tuttua** opiskelutavat ne tietää omat strategiansa ja ne osaa opiskella se on vaan yks, uus kieli mitä niitten pitää opiskella, **ni pitää, niinku miettii siit tavallaan niinku yksilölähtösesti se, et mikä kelleki sopii**, toisille sopii se että on, kuvakirjoja apuna, ja on tosi konkreettista, et voi näyttää tämä on käsivarsi, minulla on siniset housut, ja ja niinku Gloriassa onki et keltoon ja kahvinkeittimeen on liimattu post-it-lappu jossa lukee kello ja kahvinkeitin et **hyvin konkreettista, ku sitte taas toisten kanssa voidaan, voidaan niinkun. mennä sitte jo abstraktimmalle tasolle -- jos ei oo yhtään, kielitaitoo tai oppimisen taitoo ni jos-takin konkreettisesta toiminnallisesta, tekemisestä on sitte hyvä lähtee** (H)

Ronjan mukaan korkeasti koulutetuilla ihmisillä on formaalin opiskelun taito, joka esimerkiksi pakolaisilta *puuttuu*. Opiskelutaidot tulevatkin siis koulutustaustasta. Puheessa rakentuu ideologia formaalin opiskelun taidon yliveritaisuudesta, sillä puuttuminen viittaa johonkin, joka olisi toivottavaa olla. Niiden kanssa, joilla taito jo on, voidaan mennä opiskelussa abstraktimmalle tasolle, ja vailla formaalia koulutusta olevat puolestaan tarvitsevat konkreettisempia menetelmiä.

Kaikista tämän alaluvun koulutukseen liittyvistä aineistoesimerkeistä kuuluu sama vastakainasettelu korkeakoulutettujen ja vailla formaalia koulutusta olevien oppijoiden välillä. Pöyhösen ja Tarnasen tutkimuksessa (2015: 113) yleisiä puhetapoja maahanmuuttajien kanssa työskentelevien haastatteluissa oli kategorisoida maahanmuuttajia joko maahantulosityyn (työperusteiset vs. pakolaiset ja turvapaikanhakijat) tai akateemisten taitojen mukaan (vähän tai ei ollenkaan kirjoitustaitoa vs. koulutustausta). Tässä tutkimuksessa niille, jotka ovat jo opiskelleet jotakin muuta, suomen kieli näyttäytyy vain yhtenä opiskeltavana asiana lisää. Isona haasteena se sen sijaan näyttäytyy niille, joiden täytyy ikään kuin ensin oppia opiskelemaan tai joiden täytyy omaksua kieli ilman tietoisuutta sen rakenteellisesta systeemistä. Ääripäiden väliin mahtuu kuitenkin paljon oppijoita erilaisilla taustoilla, ja oppijoiden tiukka kategorisoiminen ei välttämättä ole hedelmällistä tai tue oppimista.

6.3.2 Vapaaehtoisen ja kävijän yhteistoiminnan rakentuminen

Vapaaehtoisten puheesta rakentuu kuva, että joidenkin kävijöiden kanssa on helpompi työskennellä kuin toisten. Se liittyy ehkä käsityksiin oppijoiden taustoista, sillä vapaaehtoiset kuvaavat vaivattomammaksi niiden kävijöiden oppimista, joilla on samantyylinen koulutustausta kuin heillä itsellään.

Ronja kertoo, että ilman opettajataustaa hänen on helpompi työskennellä edistyneempien opiskelijoiden kanssa, mitä hän on Gloriassa enimmäkseen tehnytkin. Elina taas on toiminut paljon alkeistason kävijöiden kanssa mutta kommentoi aihetta haastattelussa seuraavasti: *tää Gloria on näitten vasta-alkajien, että se on herkkupala semmonen opiskelija, joka on jo käyny jossakin ja kirjottanu jossakin ja tietää, kuinka rivien väliin kirjojetaan*. Kävijään liittyvänä metaforana *herkkupala* kantaa monenlaisia merkityksiä mutta kertoo ainakin, että toiminta on miellyttävämpää ja vaivattomampaa, jos kävijällä on jo jonkin verran kirjoitustaitoa. Kommentti rakentaa samalla kuvaa toiminnan luonteesta siten, että kirjoittamisella on siinä merkittävä rooli. Lisäksi Elina tavallaan asemoi itsensä kommentissa välillisesti opettajaksi nimitessään kävijät opiskelijoiksi.

Vapaaehtoisen ja kävijän välinen yhteinen kieli tai samantyylinen koulutustausta luovat edellytyksiä yhteiselle toiminnalle ja kielenoppimiselle.

(57)

E: – – on hyvä jos on joku kieli jota osat- jompikumpi osais, yhteinen, siis esimerkiksi nämä yliopiston ihmiset – – niin niillä on jo yks kieli, niin se ei oo se ei oo mikään siis, englantilaiselle saksalaiselle tai, jolleki muulle maalaiselle tai va- mul on ollu ruotsalaisiaki, niin tota jos sul on, **ruotsinkielinen koulu takana, niin sähän opit suomea vaikka mitenkä, koska siis kaikki voidaan aina tarkentaa**, mutta nämä joidenka kanssa ei tiedä muuta kun että ylös alas käsi toinen käsi kädet, niin, se on, niin sitte se, siis täs ei voi olla kauheet tavoitteet (H)

Elinan haastattelupuheen mukaan oppija, joka on käynyt esimerkiksi ruotsinkielisen koulun, oppii suomea *vaikka mitenkä*, koska yhteisen esiyymmärryksen ansioista kaikki voidaan vapaaehtoisen

kanssa *tarkentaa*. *Kaikki* viitanee kävijöiden kaikenlaisiin kysymyksiin kielestä. Otteesta ei käy ilmi, tarkoittaako Elina kävijän ja vapaaehtoisen yhteistä kieltä vai viittaako ruotsinkielinen koulu jonkinlaiseen samantyyliiseen käsitykseen kielenopiskelusta ja esimerkiksi samanlaiseen hahmotukseen kielestä. Oteessa vain *yliopiston ihmiset* ovat lähtökohtaisesti monikielisiä eikä kielellisiä resursseja tunnisteta niiden osalta, joiden kanssa vapaaehtoisilla ei ole yhteistä kieltä.

Hilla perustelee *tukikielen* käyttöä myös oppijan itsetunnon tukemisella. Ote on haastattelun kohdasta, jossa Hilla on ensin kertonut Suomeen muuttaneesta tuttavaperheestään, jonka vanhempien kanssa on ensin puhuttu englantia ja siirrytty siitä suomeen. Konteksti ei siis suoraan liity Gloriaan, mutta tulkitsen Hillan tässä kohdassa puhuvan suomalaisten ja suomea toisena kielenä puhuvien vuorovaikutuksesta yleisellä tasolla.

(58)

H: – – mutta siinä vaiheessa kun se toisen, toisen ihmisen, suomen kieli ei oo vielä kovin kovin. niinku. kovin hyvä sillä lailla niin kyllä mun mielest silloin **pitää käyttää niinkun sellasta tukikieltä jos sitä vaan on, koska silloin, must tuntuu niin et se niinku helpottaa sitä sillä lailla niin et toinen ei niinku tunne (-) mä oon ihan tyhmä** (-) et eihän tästä mitään tuu tai muuta, et on sit se on et joo et hei täs nyt puhutaan näin asiat on ihan jees, vähäsen niin et et ku yritetään ni täältä se nousee (H)

Hillan mukaan yhteinen, mahdollisesti molemmille osapuolille vieras kieli tekee vuorovaikutuksesta tasapuolisempaa. Äidinkielen ja ei-äidinkielen puhujan vuorovaikutuksessa onkin aina tietynlainen asymmetria (Lilja 2010: 287–288; ks. myös Lindberg 2003: 164), minkä takia ei-äidinkielen saattaa Hillan sanoin tuntea, että *mä oon ihan tyhmä* tai *eihän tästä mitään tuu*.

Yleisesti ottaen vaikuttaa siltä, että vapaaehtoisten käsitykset kielenoppimisesta ja valmiudet tukea kielitaidon kehittymistä kohtaavat parhaiten niiden kävijöiden tarpeet, joilla on samantyylinen koulutustausta kuin vapaaehtoisilla itsellään. Esimerkiksi metakielellisen tietoisuuden yhteydessä vapaaehtoisten on helpompi tukea niiden oppimista, joilla on jo ymmärrystä kielestä systeeminä. Se onkin varsin luontevaa, sillä niissä tilanteissa vapaaehtoinen voi hyödyntää onnistuneesti omia kokemuksiaan kielenoppimisesta.

Tasavertaisuus kieliryhmätoiminnan keskeisenä periaatteena tulee kuitenkin esille myös erilaisten kävijöiden kohdalla. Vapaaehtoiset näyttäisivät olevan valmiita työskentelemään ilolla kenen tahansa kanssa, vaikka se joskus erilaisten taustojen takia toisikin hieman lisähaasteita. Elina esimerkiksi kertoo: *koskaan en tiedä kuka ovesta tulee – – se on ihan yhtä hauskaa ottaa uus tuttu tai vanha tuttu*.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut ymmärtää vapaaehtois pohjaisen kieliryhmätoiminnan luonnetta ja vapaaehtoisen roolia siinä. Näkökulma on kahdeksan Monikulttuurikeskus Glorian vapaaehtoisen, ja aineisto kerättiin ryhmäkeskusteluilla ja yksilöhaastatteluilla. Tämä tutkimuksen kokoava pohdintaluku jakautuu neljään alalukuun. Ensimmäisessä (7.1) tiivistän kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastaavat tulokset. Ensimmäiset tutkimuskysymykset olivat seuraavat: (1) Millaisina vapaaehtoisen kieliryhmätoiminnan luonne ja merkitykset hahmottuvat vapaaehtoisten puheessa? (2) Millaisia ulottuvuuksia vapaaehtoisen roolilla on vapaaehtoisten puheessa? Seuraavassa luvussa (7.2) jatkan vastaamalla kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka oli: (3) Millaisia käsityksiä kielenoppimisesta ja -opettamisesta vapaaehtoisilla on? Suhteutan tuloksia hiukan myös kielentutkimuksen näkökulmaan. Kolmannessa alaluvussa (7.3) pohdin tutkimuksen tuloksia laajemmassa kontekstissa vapaaehtoistyön, kielikoulutuksen ja kotoutumispolitiikan näkökulmista. Viimeisessä alaluvussa (7.4) taas arvioin tutkimustani ja esitän jatkotutkimusaiheita.

7.1 Kieliryhmän luonne ja vapaaehtoisen rooli

Tulosten mukaan kieliryhmätoimintaan on jo pelkästään vapaaehtoisten näkökulmasta monta erilaista tulokulmaa. Keskeisimmät tavat merkityksellistää toimintaa liittyvät institutionaaliseen koulutukseen ja toisaalta vapaaehtoistyön luonteeseen. Konkreettisesta toiminnasta puhuttaessa vahvin diskurssi näyttäisi olevan institutionaaliseen koulutukseen, ja esimerkiksi sanavalinnat konstruoivat kuvaa toiminnan koulumaisuudesta. Se lienee luonnollista, sillä suomalaisten käsityksissä kielenoppiminen sijoittuu usein koulutuksen kontekstiin (ks. Aro 2009). Tutkimuksessa ei selvitetty, mitä kieliryhmän tapaamisissa konkreettisesti tehdään, mutta puhe sisältää kerrontaa sellaisista opetusmenetelmistä ja työskentelytavoista, jotka perinteisesti sijoittuvat kielten oppitunneille luokkahuoneisiin.

Toisaalta toiminnan koulutusmaisuus myös kyseenalaistetaan erilaisin perustein, ja merkittävä osa kyseenalaistavasta puheesta liittyy jollakin tavalla vapaaehtoistyön luonteeseen tai sijoittuu vapaaehtoistyön diskurssiin. Vapaaehtoisessa kieliryhmätoiminnassa yhdistyy kaksi Suomessa perinteisesti toisistaan irrallaan pidettyä kontekstia, koulutus ja vapaaehtoistyö, joista käsin toimintaa merkityksellistetään. Uuteen kieliryhmäkontekstiin eivät kuitenkaan sellaisenaan sovi aikaisempiin konteksteihin liittyvät puhutavat. Toiminnan vakiintumattomuudesta kertoo se, että vapaaehtoiset neuvottelevat puhutavoista eksplisiittisesti ja että merkityksellistämisen tavat vaihtelevat huo-

mattavasti vapaaehtoisten välillä. (Ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 46–47.) Koulutuksen ja vapaaehtoistyön välinen jännite lävistääkin koko aineistoa.

Vapaaehtoisten käsitykset toiminnan tavoitteellisuudesta ja suunniteltavuudesta ovat varsin moninaisia. Kieliryhmätoiminnalle ei ole asetettu yhteisiä tavoitteita, mutta arjen peruskielitalito hahmottuu tavoitteeksi useamman vapaaehtoisen käsityksissä. Kieliryhmän tapaamisia ei useinkaan pysty suunnittelemaan etukäteen, mikä koetaan haasteeksi mutta myös vapaaehtoistyön asiaankuuluvaksi piirteeksi. Kielikoulutuksen ja kotouttamisen kentällä vapaaehtoiset mieltävät Glorian suomen ryhmän varsin yksimielisesti muodollista koulutusta tukevaksi tai täydentäväksi toiminnaksi. Osallisena Suomessa -hankkeessa kolmannen sektorin järjestöjen roolia kotoutumisen edistäjänä luonnehdittiin samalla tavoin (Pöyhönen ym. 2010; Lautiola 2013).

Vapaaehtoisen rooliin tai tehtävään on useita risteäviä ja osittain päällekkäisiä näkökulmia. Ryhmäkeskusteluista konstruoin seuraavat ulottuvuudet: opettaja, ohjaaja, auttaja, oppija, keskustelukumppani ja esimerkki suomalaisesta. Niitä käsiteltiin haastatteluissa tarkemmin, ja niihin lisättiin vielä ystävä ja kävijä. Ohjaamisen ja opettamisen ulottuvuudet nousevat keskeisimmiksi konkreettisen toiminnan tasolla, vaikka ne tarkoittavat eri vapaaehtoisille erilaisia asioita. Oma oppiminen ja auttaminen sen sijaan sijoittuvat useammin toiminnan taustalle, mutta ne jäsentävät vapaaehtoisena oloa merkittävällä tavalla. Keskustelukumppani, esimerkki suomalaisesta, kävijä ja ystävä taas jäävät vähemmälle pohdinnalle. Vapaaehtoisen pätevyyttä pohdittaessa keskeiseksi nousee keskinäinen vapaaehtoisten tasa-arvo erilaisista ammatillisen taustan tuomista valmiuksista huolimatta. Silti erityisesti entisten opettajien vahvuuksia ja ammatillista kokemusta olisi joidenkin osallistujien mukaan hyvä hyödyntää myös kieliryhmätoiminnassa. Vapaaehtoisena olemiseen näyttävät liittyvän myös rajat ja rajallisuus, ja aineistossa keskustellaan muun muassa siitä, millä tavalla vapaaehtoisen rooli voi olla henkilökohtainen ja millä tavalla sen täytyy muistuttaa ammattiroolia.

Kieliryhmätoiminnalla on suuri merkitys vapaaehtoisille itselleen. Suomen ryhmässä vapaaehtoinen voi tuntea itsensä tarpeelliseksi ja kokea, että voi tehdä jotakin merkityksellistä. Siitä viestii esimerkiksi maahanmuuttajakävijöiden kiitollisuus. Vapaaehtoistoiminta tarjoaa myös mahdollisuuden aktiivisuuteen niin kieliryhmissä kuin niiden ulkopuolellakin ja rikastuttaa vapaaehtoisten elämää monella tavalla.

Kokonaisuudessaan vapaaehtoisten käsitykset toiminnasta ja vapaaehtoisen roolista näyttävät jäsentävän sitä, millaiseksi vapaaehtoistyön kokemus muodostuu. Esimerkiksi eläkkeellä olevat opettajat peilaavat toimintaa usein entiseen ammattiinsa hyvin yksilöllisillä tavoilla.

7.2 Käsitukset kielenoppimisesta ja -opettamisesta

Olen jakanut vapaaehtoisten käsitykset kielenoppimisesta karkeasti käyttöpohjaisiin ja formaalin opetuksen näkökulmiin, joista formaalin opetuksen näkökulma on kuitenkin dominoivampi. Alkuperäinen tutkimuskysymykseni sisälsi vain kielenoppimisen näkökulman, ja myös haastattelukysymykseni liittyivät pelkästään oppimisen näkökulmaan (ks. haastattelurunko liitteestä 4). Vapaaehtoisten puheessa opetus kuitenkin liittyi usein oppimiseen, mikä on suomalaisten käsityksissä yleistä (ks. Aro 2009, 2013). Osaltaan se määrittelee myös toiminnan luonnetta: jos oppiminen ja opettaminen kietoutuvat käsityksissä tiiviisti yhteen ja kieliryhmän tarkoitus on edistää oppimista, on kieliryhmätoimintakin väistämättä jollakin tavalla opettamista.

Vapaaehtoisten käyttöpohjaisissa kielenoppimiskäsityksissä kieli ja kielenoppiminen liittyvät jokapäiväisiin arjen tilanteisiin. Näiden käsitysten mukaan kielenoppijoiden olisi hyvä lähteä oppimisessa liikkeelle sellaisista ilmauksista ja kielenkäytön alueista, joita arkipäivässä selviytymiseen tarvitaan. Kielen käyttöä pidetään oppimisen kannalta merkittävänä, ja käytöksi nähdään erityisesti vuorovaikutus suomalaisten kanssa. Sen sijaan näkemys suomen kielestä eri maista tulevia maahanmuuttajia yhdistävänä lingua franca -kielenä ei tule esille. Kielentutkimuksen näkökulmasta käyttöä korostavia käsityksiä luonnehditaan käyttöpohjaisiksi, ja ne ovat yhteydessä funktionaaliseen käsityksen kielenoppimisesta (ks. Aalto ym. 2009). Aineistosta voisi varovasti päätellä, että käyttöä ja arjen kielitaitoa korostavat äänet käsityksissä liittyvät usein jollakin tavalla kieliryhmätoiminnassa saatuihin kokemuksiin tai kieliryhmän herättämiin ajatuksiin.

Osa vapaaehtoisten käsityksistä taas sijoittuu vahvasti institutionaalisen opetuksen kontekstiin, ja niissä on selkeämmin kuultavissa yleistyneitä ja muualta tulevia ääniä (ks. Virtanen 2011). Tärkein ja vaikuttavin ääni näissä käsityksissä kuuluu perinteiselle vieraan kielen opetuksen diskurssille. Glorian kävijöiden kielenoppiminen rinnastuu aineistossa paikoin koulussa tapahtuvaan vieraan kielen oppimiseen, ja kyseisessä diskurssissa vapaaehtoiset asemoivat itsensä puheessaan usein opettajiksi. Oppimisen haasteiksi mainitaan eniten suomen kielen rakenteeseen liittyviä piirteitä, mikä poikkeaa esimerkiksi Partasen (2012: 102–104) tutkimien työelämässä olevien maahanmuuttajien käsityksistä, joissa korostuvat kielen harjoittelu- ja käyttömahdollisuudet. Kielen ymmärtäminen rakenteen kautta hahmottuu useassa aineiston kohdassa tehokkaimmaksi tavaksi oppia kieltä. Kieliopin osaaminen näyttäytyy myös osittain käytännön kielitaidosta erillisenä ja toisinaan arjen kielitaitoa parempana tai oikeampana tapana osata kieltä. Lisäksi oppikirjan merkitys oppimisessa ja opetuksessa on hyvin korostunut.

Edellä esitellyissä tuloksissa tulee hyvin esiin käsitysten dialogisuus ja dynaamisuus (ks. Duffva 2003). Jokaisella osallistujalla on sekä käyttöä korostavia käsityksiä että institutionaalisen ope-

tuksen diskurssiin sijoittuvia käsityksiä. Kaikkien vapaaehtoisten puheessa kaikuu monenlaisia ääniä, joskin osalla painottuu enemmän opetuksen ja osalla taas käytön näkökulma. Tässä mielessä se, että olen luonnehtinut käsityksiä funktionaaliseksi tai formalistiseksi (ks. Luukka 2008), on hiukan harhaanjohtavaa. Kielitieteessä teoreettisesti määritellyt käsitykset, kuten funktionaalinen ja formalistinen kielikäsite, ovat melko yhtenäisiä ja kokonaisvaltaisia tietorakennelmia ja luonteeltaan siis hyvin erilaisia kuin arkikäsitteet. Toisaalta tutkimuksen tekoon kuuluu teoreettinen dialogi (Ruusuvoori ym. 2010: 11–12), mikä olisi ollut pelkissä käsitystutkimuksen ja diskurssitutkimuksen viitekehyksissä haastavaa.

Funktionaalisuutta ja formalistisuutta lukuun ottamatta olen kuitenkin analyysiluvuissa tietoisesti pyrkinyt jättämään vertaamatta aineistossa rakentuvia kielenoppimiskäsityksiä kielitieteen näkökulmaan. Tutkijana olen ollut ilmiön tarkastelijan roolissa, eikä mielestäni ole relevanttia asettaa vastakkain tieteellistä tietoa ja arkitietoa, sillä ne ovat luonteeltaankin varsin erilaisia. Käsitteet ovat totta yksittäiselle ihmiselle (ks. Aro 2009: 14), ja olisi kokonaan toinen keskustelu pohtia niiden suhdetta ympäröivän todellisuuden olosuhteisiin tai ylipäänsä siihen, mitä voidaan pitää totena. Kokonaiskuvan saamiseksi esittelen kuitenkin seuraavaksi lyhyesti tärkeimpiä kielentutkimuksen ja toisen kielen pedagogiikan näkökulmia vapaaehtoisten käsityksiin.

Tämänhetkisessä toisen kielen tutkimuksessa ja opetuksen kehittämisessä painottuvat funktionaalinen käsite kielestä ja sosiokulttuurinen näkökulma kielenoppimiseen. Toisen kielen oppiminen on luonteeltaan erilaista kuin vieraan kielen oppiminen, sillä kielellistä ainesta, jota voi hyödyntää oppimisen mahdollisuutena, on läsnä kaikkialla ympäristössä. Funktionaalisen näkökulman mukaan kielenopetuksen tulisikin tukea muualla tapahtuvaa oppimista ja voimaannuttaa oppija toimimaan kielitaidollaan ja ylittämään sen rajoja. (Aalto ym. 2009.)

Kielen oppimisen ja osaamisen erillisyyttä näyttää olevan tyypillinen arkikäsite (ks. Aro 2013), joka tässä tutkimuksessa näyttäytyy mielenkiintoisella tavalla kielioopin opiskelun ja käytännön kielitaidon erillisyytenä. Kielitieteessä aihetta voi lähestyä esimerkiksi sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Siinä keskeistä on kielellinen osallistuminen, eikä rajaa kielen oppijan ja käyttäjän välille tarvitse vetää. Van Lierin (2000) näkemyksen mukaan vuorovaikutus ei ole koskaan pelkästään kielellistä, vaan siihen liittyy aina merkitysten muodostaminen. Koska merkityksiä muodostetaan yhteistyössä, voivat vuorovaikutuksen osallistujat olla kielellisiltä taidoiltaan eri tasoisia. Osallistuminen onkin itsessään oppimista eikä vain oppimista edistävää toimintaa. (Mp.; ks. myös Aro 2013.)

Rakenteen ymmärtäminen parhaana tapana oppia kieltä liittyy kielentutkimuksen kentällä puolestaan metalingvistisen tietoisuuden käsitteeseen. Metalingvistisellä tietoisuudella tarkoitetaan taitoa ja kykyä tehdä kielestä havaintoja, reflektoida kieltä ja käsitellä sitä kohteena (Alanen 2006:

11). Vapaaehtoisten käsitys näyttäisi olevan, että tietoisuus kielestä rakenteellisena järjestelmänä liittyy koulutustaustaan ja että alhaisen koulutustaustan oppijoille kielenoppiminen onkin siten vaikeampaa. Lindbergin (2003: 167–170) mukaan metakielellinen tietoisuus kehittyy kuitenkin oikein tuettuna kielitaidon kanssa yhdessä aikuisiälläkin. Toimiva metalingvistinen tietoisuus on myös yleensä nähty rakenteita tai kieliopin hahmottamista laajemmaksi ymmärrykseksi kielen piirteistä ja siitä, miten kieli toimii (ks. Alanen 2006). Lisäksi Van Lierin (2000) mukaan oppimisen kannalta on tärkeää tiedostua siitä arkipäiväisestä kielenaineuksesta, joka tarjoaa toisen kielen oppijalle valtavasti oppimisen mahdollisuuksia.

Yksi tutkimuksen anti vapaaehtoisen kieliryhmätoiminnan kehittämiseksi liittyy oppikirjoihin. Tulosten mukaan oppikirjat ovat vapaaehtoisten toiminnassa keskeisessä asemassa ja vapaaehtoiset tukeutuvat niihin, joten vapaaehtoistoiminnan kontekstiin soveltuvien oppimateriaalien kehittäminen olisi hyvin tärkeää. Toisaalta oppikirjakeskeisyys sitoo kieliryhmätoimintaa lähemmäs kielikoulutuksen kenttää. Oppikirjojen ei tarvitsisi olla avainasemassa, mutta on varsin luonnollista, että vapaaehtoiset tarvitsevat jotakin, johon tukeutua. Tuen näkökulma on ymmärretty Suomen kieli sanoo tervetuloa -hankkeessa (Huilla ym. 2016), jossa on kehitetty Toisto-menetelmä vastaanottokeskuksiin. Toisto-menetelmän idea on, että vapaaehtoiset voivat tutustuttaa turvapaikanhakijoita suomen kieleen valmiiksi suunniteltujen opetustuokioiden ja materiaalien avulla (mp.). Toisaalta laajemmin ajateltuna tuen ei välttämättä tarvitsisi olla pelkkää oppimateriaalia. Esimerkiksi perehtyminen siihen, millä tavoin äidinkielen puhuja voi tavallisessa keskustelussa edistää yhteisymmärryksen syntymistä (ks. Lindberg 2003: 161–163), antaisi eväitä tukea kielenoppimista luonnollisen vuorovaikutuksen kautta.

7.3 Tulokset laajemmassa vapaaehtoistyön, kielikoulutuksen ja kotoutumispolitiikan kontekstissa

Muodollisen institutionaalisen koulutuksen ääni kuuluu vahvana niin vapaaehtoisten käsityksissä kieliryhmätoiminnasta kuin heidän käsityksissään kielenoppimisestakin. Vapaaehtoistyön konteksti taas tuo toimintaan oman erityisluonteensa ja asettaa sille tietyt rajat. Tämän tutkimuksen keskeisin kysymys vaikuttaisikin olevan, millä tavalla Glorian kieliryhmätoiminta on koulutusta ja millä tavoin vapaaehtoistyötä. Osallistujien puheesta välittyy tietynlainen ristiriita noiden kahden näkökulman välillä. Se näkyy esimerkiksi neuvotteluna siitä, tuleeko vapaaehtoisia kutsua opettajiksi, mutta myös vapaaehtoisten eksplikoiduissa käsityksissä aiheesta: yksi pitää toimintaa ensisijaisesti *vieraan kielen opetuksena* siinä missä toinen pitää sitä *vapaaehtoistyönä*. Yksittäisen vapaaehtoisen

tasolla omilla käsityksillä lienee vaikutusta siihen, millaisena vapaaehtoistyö näyttäytyy, millaisia tavoitteita vapaaehtoinen toiminnalleen asettaa ja miten hän vapaaehtoistyötä toteuttaa. Vapaaehtoistoiminnasta kielenoppimisympäristönä ei näytä kuitenkaan olevan yhteisiä käsityksiä laajemmalla tasolla, millä on kenties merkitystä suuremmassa mittakaavassa.

Vapaaehtois pohjainen kielenoppimisen tukeminen näyttää lähteneen liikkeelle aidosta tarpeesta ja halusta auttaa (ks. Lautiola 2013: 28; Huilla ym. 2016). Tämänkin tutkimuksen vapaaehtoisista osa kertoo lähteneensä mukaan toimintaan, koska *siellä tarvitaan*. Toisaalta yhteiskunnan tasolta tarkasteltuna valtion kotouttamisohjelmassa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012: 30–31) lukee, että päävastuu kotouttamistoimenpiteistä, joihin kielikoulutuskin kuuluu, on kunnilla ja työ- ja elinkeinotoimistoilla, mutta kansalaisjärjestöt ovat merkittävässä roolissa viranomaispalveluiden täydentäjänä. Osallisena Suomessa -hankkeen järjestöjen ja viranomaisten yhteistyötä kartoittaneen selvityksen esipuheessa (Lautiola 2013: 5) todetaan, että kansalaisjärjestöjen avulla ”pystytään laajentamaan koulutusta sellaisiin ryhmiin, jotka muuten unohtuisivat”. Tämänkin tutkimuksen vapaaehtoisten käsityksissä painottui se, että kieliryhmätoiminnalla on merkittävä viranomaispalveluita täydentävä rooli.

Juuri Glorian suomen kielen ryhmän kaltaiselle toiminnalle on siis niin ruohonjuuritason todellisuuden kuin yhteiskunnan makrotason linjaustenkin tasolla merkittävä tarve. Millaista toiminnan sitten pitäisi olla, että se täyttäisi tarpeensa? Jos järjestöjen rooli on laajentaa kotoutumiskoulutusta unohtuneisiin ryhmiin (ks. Lautiola 2013: 5), aiheuttaako se myös tietynlaista painetta vapaaehtoistyöhön? Jos vapaaehtois pohjainen kieliryhmätoiminta nähdään osaksi suomen kielen opetuksen toimijoiden kenttää viranomaisten rinnalla (ks. Lautiola 2013: 70), tuoko se toimintaan laatuvaatimuksia koulutuksen tasa-arvon toteutumisen nimissä?

Usein viranomaiset toivovat, että järjestöt toimisivat viranomaisten tavoin (Lautiola 2013: 54). Kotouttamisen osalta viranomaistyö tarkoittaa yleensä työelämään tähtäävää kokopäiväistä moduulein etenevää koulutusta (ks. Tarnanen & Pöyhönen 2015). Jos vapaaehtoistyönä tehtävä kielenoppimisen tukeminen rinnastetaan institutionaaliseen kielikoulutukseen, on sillä toiminnan luonteelle kuitenkin tiettyjä seurauksia. Tämän tutkimuksen vapaaehtoiset pitivät kieliryhmätoiminnan tyylistä toimintaa muodollista koulutusta tukevana, mutta vapaaehtoisten puheesta rakentuu kuva, että suomen ryhmässä opiskelu muistuttaa silti kouluun sijoittuvaa vieraan kielen opiskelua. Silloin vapaaehtoinen on opettajan ja osallistuja oppijan asemassa. Asetelmassa korostuu toiminnan laadun kannalta vapaaehtoisen osaaminen, mikä taas kiinnittää huomion vapaaehtoisten perehdytykseen ja koulutukseen (ks. Belzer 2006a: 112). Tämä tutkimus aikaisempien ohella kertoo, että vapaaehtoiset suhtautuvat opetukseen vapaaehtoistoiminnassa usein samalla tavalla kuin millaista opetusta he itse ovat saaneet (ks. Henrichsen 2010: 12). Se ei nykytiedon valossa ole välttämättä

paras tapa opiskella toista kieltä varsinkaan silloin, jos oppijalla ei ole aikaisempaa koulutustaustaa lähtömaastaan (ks. Aalto ym. 2009; Straubhaar 2013). Niinpä jos toiminnassa tähdätään siihen, että se muistuttaa luokahuoneopetusta ja on lisäksi kielenoppimisen suhteen tuloksellista, on vapaaehtoisten koulutus välttämätöntä. Lisäksi on huomioitava vapaaehtoisten psykososiaalinen tuki.

Yhdysvalloissa maahanmuuttajien koulutuspolitiikka poikkeaa jonkin verran suomalaisesta, ja siellä vapaaehtoiset opettajat työskentelevät osittain samanlaisissa tehtävissä kuin palkatut opettajat (ks. esim. Rose & Teague 2008). Toista kieltä opettaville vapaaehtoisille onkin kehitetty lukuisia oppaita ja koulutusmalleja, jotka pyrkivät antamaan perustiedot esimerkiksi kielenoppimisesta aikuisena ja esittelemään toimivia opetusmenetelmiä (ks. Henrichsen 2010: 15–16). Belzerin (2006a) mukaan tällaiset perustietoon tähtäävät koulutukset eivät välttämättä tue vapaaehtoisena opettajana toimimista, sillä niin vapaaehtoiset kuin oppijatkin ovat taustoiltaan varsin erilaisia. Vapaaehtoiselle tärkeintä olisi saada juuri omaan työskentelyyn pedagogista tukea ja ohjausta ammattilaisilta (ks. mp.; Rose & Teague 2008).

Jos Suomessa haluttaisiin tähdätä tällaiseen onnistuneeseen vapaaehtoisopetukseen, se vaatisi kolmannen sektorin organisointia ja toisenlaisia resursseja kuin kolmannella sektorilla tällä hetkellä on käytössä (vapaaehtoistoiminnan resursseista ks. Pessi & Oravasaari 2010). Lisäksi vapaaehtois-pohjaisen kielenopetuksen pitäminen kielikoulutuksen kentän osana saattaisi olla ristiriidassa vapaaehtoistyön perusolemuksen kanssa. Marjovuon (2014) mukaan vapaaehtoisuuden maailma on ”persoonattoman ystävyyden maailma”, mikä tulee tässä tutkimuksessa esiin muun muassa maahanmuuttajakävijöiden aidon kohtaamisen merkityksellistymisenä. Rahan ja materian maailma on perustavanlaatuisella tavalla erillinen (mp.). Tämän tutkimuksen vapaaehtoisten jaettu näkemys vaikuttaa olevan, että vapaaehtoistyö ei saa tuntua samalta kuin palkkatyö.

Toisaalta kolmannen sektorin vahvuutena on pidetty mahdollisuutta edistää juuri sellaisten ihmisten kotoutumista, joille kokopäiväinen luokahuoneopiskelu ei olisi paras tai edes mahdollinen ratkaisu tai jotka ovat muuten TE-palveluiden ulkopuolella, kuten pienten lasten kotiäidit (ks. Lautiola 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 29–30; Intke-Hernandez 2015). Vantaalla Osaava vanhempi -hankkeessa onkin saatu hyviä kokemuksia toiminnallisesta äiti-lapsi-ryhmästä, jossa suomea opittiin yhdessä esimerkiksi ruuanlaiton yhteydessä. Toiminnalla oli osallistujille laajempiakin merkityksiä kuin vain kielenoppiminen, kuten ihmisten tapaaminen ja yleinen osallisuuden tunteen kasvaminen. (Intke-Hernandez 2015.) Samoin Glorian vapaaehtoisten käsityksissä kieliryhmätoiminnasta korostuu kotoutumisen näkökulma. Suomen ryhmä on kävijöille paikka, johon voi aina tulla ja jossa tapaa suomalaisia ja muita samankielisiä tai samassa elämäntilanteessa olevia.

Tämän tutkimuksen kontekstissa viranomaisten järjestämien koulutuspalveluiden ulkopuolella olevat kävijät ovat vapaaehtoisten puheessa lähtökohtaisesti niitä, jotka ovat luku- ja kirjoitustaidot-

tomia tai joilla on muuten alhainen koulutustausta. Tulosten mukaan vapaaehtoiset kokevat heidän kanssaan työskentelyn vaikeammaksi kuin korkeammin koulutettujen kanssa työskentelyn. Tulkitseen tilanteen olevan yhteydessä siihen, että vapaaehtoiset toimivat pitkälti omista lähtökohdistaan ja valmiuksistaan käsin, kuten yksi vapaaehtoinen kävijöiden kieliryhmään kohdistamista odotuksista kysyessäni kertoo: *he ottaa sitä mitä me annetaan, vaan sitä mitä meil on antaa*. Vapaaehtoisten käsityksissä kielenoppimisesta kaikuu vieraan kielen opetuksen perinne. Se miten vapaaehtoiset kielenoppimista käytännössä tukevat, vaikuttaa usein melko samanlaiselta kuin aiempien aikojen vieraan kielen opetus koulussa. Toimintatavat vaikuttavat kohtaavan sellaiset kävijät, joilla on samantyylinen koulutustausta kuin vapaaehtoisilla itsellään, mutta eivät vaikuttaisi tukevan parhaalla mahdollisella tavalla juuri niitä, joiden kotoutumista ja kielenoppimista kolmannen sektorin pitäisi yhteiskunnan julkilausumien mukaan erityisesti tukea (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 29–30).

Olisikin tarpeellista selkiyttää vapaaehtois pohjaisen kielenoppimiseen tähtäävän toiminnan luonnetta ja roolia niin paikallisella kuin valtakunnallisellakin tasolla (ks. Lautiola 2013: 53). Glorian suomen ryhmä pyörii käytännössä kokonaan vapaaehtoisvoimin, ja vapaaehtoiset korostavat vapaamuotoisuutta ja sitä, että jokainen voi tehdä vapaaehtoistyötä omalla tyylillään. Siitä huolimatta vaikuttaisi siltä, että olisi etu, jos toiminnalla olisi yhteisiä tavoitteita ja sen luonne ja vapaaehtoisen rooli olisivat jollakin tavalla yhdessä määriteltyjä. Eräs tutkimuksen vapaaehtoisista esimerkiksi kokee vapaaehtoistyön haastavaksi, koska asettaa omalle opettamiselleen niin korkeat tavoitteet.

Vapaaehtoisten työtä myös kenties helpottaisi, jos he tiedostuisivat kielenoppimisen moninaisista tavoista ja ympäristöistä. Nyt käsityksissä vahvimpina kaikuja ääniä ovat usein sellaiset, jotka liittävät kielenoppimisen opetukseen ja oppikirjoihin, vaikka kieltä voi tämänhetkisen tutkimuksen valossa oppia myös monella muulla tavalla ja samoin oppimista voi tukea muistakin kuin vain opettajan positiosta käsin. Kieliryhmätoiminta tukisi paremmin myös kotoutumispolitiikan näkökulmasta erityistä tukevia tarvitsevia (Pöyhönen ym. 2010:16), jos kielenoppiminen nähtäisiin kokonaisvaltaisempana ilmiönä. Straubhaar (2013) sekä Garrido ja Oliva (2015) ehdottavat vapaaehtoistyönä tehtävän kielenopetuksen perustaksi freieläistä kriittistä pedagogiikkaa, jossa lähdetään liikkeelle oppijoiden välittömistä kielitaitotarpeista ja oppiminen on yhteistoiminnallista.

Edellä harjoitetusta problematisoinnista ja kriittisestäkin pohdinnasta huolimatta on selvää, että Glorian suomen ryhmän kaltainen toiminta on tärkeää niin yksittäisten ihmisten kuin koko toimivan yhteiskunnankin kannalta. Viranomaiset eivät selviäisi kotouttamistehtävästään ilman järjestöjä (Lautiola 2013: 56), kuten eräs tutkimuksen vapaaehtoisistakin toteaa: *ei Suomi selviä ilman vapaaehtoisten isoa panosta*. Vaikka kolmannen sektorin vastuuttaminen ja toisaalta järjestöjen vähäiset

resurssit ja vapaaehtoistyön luonne nostavat esiin monenlaisia aiheellisia kysymyksiä, ovat kolmannen sektorin mahdollisuudet tukea maahanmuuttajien kotoutumista ja integraatiota ainutlaatuiset. Pessin ja Oravasaaren (2010) mukaan nimenomaan vapaaehtoistyöllä on erityinen arvo, sillä se pystyy tarjoamaan jotain sellaista, mitä kukaan tai mikään muu taho yhteiskunnassa ei tarjoa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yksi toiminnan erityinen arvo näyttää olevan, että se edistää kaksisuuntaista kotoutumista varsin autenttisella ja vaikuttavalla tavalla. Kokonaisvaltaiseen kotoutumiseen kuuluu kaksisuuntaisuus (Pöyhönen ym. 2010: 18), ja se on myös yksi Euroopan Unionin kotouttamispolitiikan periaatteista (Euroopan parlamentti 2006). Kaksisuuntainen kotoutuminen tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajien oman aktiivisen panoksen lisäksi myös vastaanottava yhteiskunta ja sen jäsenet kotoutuvat uuteen, monikulttuurisempaan tilanteeseen ja ovat valmiita muuttamaan toimintatapojaan tarvittaessa. Tutkimukseen osallistuneet vapaaehtoiset kertovat voilaasti siitä, kuinka he ovat tutustuneet uusiin ihmisiin ja saaneet ystäviä, oppineet kaikkia ihmisiä yhdistävästä ihmisyydestä sekä kulttuurien kohtaamisesta ja kuinka heidän maailmankuvansa on avartunut. Toiminnalla on siis vaikutusta vapaaehtoisten omaan elämänpiiriin. Sen lisäksi yksi vapaaehtoisista kertoo, että kun on oppinut tuntemaan Glorian maahanmuuttajakävijöitä, osaa puhua heidän puolestaan paremmin yhteiskunnassa. Yhteiskunnan asenneilmapiiriin vaikuttaminen onkin kotouttamistoiminnan alue, jota viranomaisten on vaikea tai mahdoton tehdä (Lautiola 2013: 56).

Vapaaehtoinen kielenoppimiseen tähtäävä toiminta on monella tavalla merkityksellistä niin yksilöiden kuin yhteiskunnankin näkökulmasta. Toiminnan luonteen ja tarkoituksen yhteinen määrittely laajemmalla tasolla olisi sen vakiinnuttamisen kannalta kuitenkin hyvin keskeistä, ja nähdäkseeni se tekisi toiminnasta mielekkäämpää niin vapaaehtoisille kuin osallistujillekin. Glorian kieliryhmän tyyliksen toiminnan tarkoituksen nimeäminen ja paikantaminen kotouttamistoiminnan kentälle ohjaisi myös sitä, mihin suuntaan toimintaa tulisi kehittää. On kuitenkin pidettävä mielessä vapaaehtoistyön erityispiirteet ja erityisesti se, että vapaaehtoistyön maailmaan kuuluu tietty erillisuus professionaalisuuden maailmasta (ks. Marjovuuo 2014).

7.4 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tämä maisterintutkielma on tietävästi ensimmäisiä kielenoppimiseen tähtäävää vapaaehtoistyötä käsitteleviä tutkimuksia Suomessa ja siksi monin tavoin kokeileva ja soveltava. Tutkimus tuo uutta tietoa yhtäältä vapaaehtoistyöstä kielenoppimisen kontekstissa ja toisaalta kielenoppimisen luonteesta vapaaehtoissektorilla. Marjovuon (2014) mukaan vapaaehtoisten käsitykset ovat vapaaehtoistoiminnan ytimessä, joten voidaan olettaa, että tutkimuksella on saavutettu kieliryhmätoi-

minnan olennaisimpia piirteitä. Tutkimusaiheen ollessa soveltavan kielentutkimuksen kentällä varsin uusi, pidän tutkimuksen tärkeimpänä ansiona kuitenkin niiden oleellisten kysymysten esiin nostamista, joita vapaaehtoisen kieliryhmätoiminnan luonteeseen liittyy myös laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla. Tutkielma täydentää myös käsitystutkimuksen kenttää, sillä vapaaehtoisten suhde toiseen kieleen ja kielenoppimiseen on aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna poikkeuksellinen.

Kolmannen sektorin toiminta kotoutumisen ja kielenoppimisen tukemiseksi on varsin moninaista ja hajanaista (ks. Lautiola 2013), ja onkin syytä olettaa, että toimintatavat vaihtelevat huomattavasti eri toimijoiden välillä (ks. mts. 55). Se on syytä pitää mielessä, kun suhteuttaa tuloksia muihin kolmannen sektorin konteksteihin. Suomen kielen ryhmä, jossa tutkimuksen vapaaehtoiset käyvät, oli tutkimushetkellä myös jonkinlaisessa liikkeessä toimintatapojen osalta. Pelkästään tämän tutkimusprosessin aikana toiminnan osallistujamäärä on kasvanut huomattavasti ja toimintaa on kehitetty monella tavalla muun muassa järjestämällä säännöllisiä vapaaehtoisten tapaamisia. Esimerkiksi vakiintuneemman Luetaan yhdessä -verkoston toiminnan tarkastelu olisi luultavasti tuottanut vapaaehtoistyöstä hiukan järjestäytyneemmän kuvan. Toisaalta voidaan olettaa, että tämän tutkimuksen vapaaehtoisten käsityksissä kaikui melko vähän organisaation ääniä, mikä tarjosi tutkimukselle kiinnostavan lähtökohdan. Alasuutari (2011: 248–250) puhuu laadullisen tutkimuksen yhteydessä yleistämisen tavoitteen sijaan suhteuttamisesta. Suhteuttamalla yksittäinen esimerkki laajempaan kontekstiin päästään kiinni siihen, mitä kyseinen esimerkki kertoo ilmiöstä laajemmin (mp.).

Tutkimusote on monella tavalla soveltava. Taustalla oleva vapaaehtoistyön tutkimus tuo tutkimukseen sosiologisen näkökulman, ja sen yhdistäminen yhteiskunnallisesti orientoituvaan maahanmuuttajien kielikoulutuksen tutkimukseen sekä kielikäsitusten ja diskurssien tutkimukseen osoittautui laajahkoksi tehtäväksi. Kielentutkimus on kuitenkin ollut tutkimuksessa koko ajan hallitseva orientaatio, minkä takia vapaaehtoisuuden olemusta käsittelevän analyysin vuoropuhelu aikaisemman tutkimuksen kanssa jäi tarkoituksella vähäisemmäksi. Pidän tutkielman ansiona silti näkökulmien yhtäaikaista läsnäoloa, ja koin tärkeäksi esimerkiksi tuoda esille vapaaehtoistyön merkityksiä vapaaehtoisille, jotta kuva toiminnan moniulotteisuudesta säilyy.

Myös teoreettinen viitekehys on poikkeuksellinen: diskurssintutkimusta ja dialogista käsitystutkimusta ei ole ollut tapana yhdistää (ks. kuitenkin Pietikäinen & Dufva 2006). Viitekehyksinä ne ovat kumpikin varsin laajoja eivätkä aina yhteen sovitettavissa, joten on ehkä aiheellista pohtia, kuinka tarkoituksenmukaista viitekehyksien yhdistäminen itse asiassa on maisterintutkielman laajuisessa työssä. Teorioiden valinta lähti kuitenkin liikkeelle aineiston ominaispiirteistä, sillä koin, että en käsillä olevan aineiston moniäänisyyden takia voi olla tarkastelematta sitä dialogisuuden

näkökulmasta. Analyysissä diskurssintutkimuksen ja dialogisuuden ajatusten yhdistäminen osoitautui toisinaan haastavaksi, mutta myös palkitsevaksi.

Tutkimusprosessiin on sisällynyt paljon valintoja ja tulkintaa, mikä on vaikuttanut tuloksiin monella tavalla. Koko tutkimusraporttini on itse asiassa vain yksi tulkinta aineistosta. Jo tutkimusprosessia aloittaessani olin kiinnostunut kieliryhmätoiminnan koulutuksellisuudesta, joten on mahdollista, että oma orientaationi tuotti vahvan tulkinnan opetuksen ja vapaaehtoistyön diskursseista. Myös omalla positiollani ja suhtautumisellani aiheeseen lienee vaikutusta tutkimuksen lopputulokseen. Aineistonkeruuvaiheessa se, että olin itsekkin käynyt tutkimassani suomen ryhmässä vapaaehtoisena, vaikutti ehkä siihen, millä tavalla tutkimuksen osallistujat kanssani puhuivat ja toisaalta millaisiin asioihin kiinnitin itse huomiota. Tutkimuksen aineisto koostuu ainoastaan ryhmäkeskusteluista ja haastatteluista, mutta en voi kiistä, ettenkö olisi analyysiä tehdessäni jatkuvasti suhteuttanut niitä omiin kokemuksiini vapaaehtoisena. Toisaalta olen pyrkinyt läpi koko tutkimusprosessin tiedostamaan oman roolini tiedon muodostumisessa ja yrittänyt parhaani mukaan tehdä roolini näkyväksi myös tutkimusraportissa.

Koska vapaaehtoinen kielenoppimisen tukeminen on varsin uusi ilmiö Suomessa, herättää tämä tutkielma kenties enemmän uusia kysymyksiä kuin tuo esiin vastauksia.

Maahanmuuttoa ja kotouttamispolitiikkaa koskevassa keskustelussa maahanmuuttajien oma ääni jää usein kuulematta (Pöyhönen & Tarnanen 2015: 116–117), ja niin käy myös tässä tutkielmassa. Olisi erittäin tärkeää tutkia maahanmuuttajien itsensä näkökulmasta kolmannen sektorin kotoutumista ja kielenoppimista tukevaa toimintaa. Erityisesti Monikulttuurikeskus Glorian kontekstissa olisi mielenkiintoista peilata maahanmuuttajakävijöiden käsityksiä vapaaehtoisten käsityksiin ja tutkia, suhtautuvatko maahanmuuttajakävijät toimintaan puhtaasti kielikoulutuksena, kokevatko he olevansa asymmetrisesti autettavan roolissa ja millaisia odotuksia maahanmuuttajakävijöillä on toiminnalle. Intke-Hernandezin (2015) tutkimassa kotiäitien ryhmässä suomen kieltä opittiin muun toiminnan ohessa ja osallistujat kokivat toiminnalla olevan kielenoppimista laajempi, yleistä osallisuuden tunnetta lisäävä merkitys. Onko tällaisella suoraviivaisemmin kielenoppimiseen tähtäävällä toiminnalla samanlaisia merkityksiä? Millaiseksi osaksi integroitumisprosessiaan maahanmuuttajat merkityksellistävät vapaaehtoistoiminnan, johon ovat osallistuneet?

Kielenoppimiskäsitysten osalta suomalaisten käsitykset toisen kielen oppimisesta ovat vielä kovin tutkimaton alue, vaikka vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä käsityksiä on tutkittu (ks. esim. Kalaja ym. (toim.) 2015). Suomea äidinkielenä puhuvien käsitykset ovat tärkeitä, koska äidinkielisillä on merkittävä rooli kielenoppimisprosessissa osaavampina kielenkäyttäjinä (Lindberg 2003: 157), toimivatpa he sitten vapaaehtoisina tai eivät. Vapaaehtoisten osalta kiinnostavaa olisi myös tutkia käsitysten muuttumista pidemmällä aikavälillä. Tämä tutkimus antaa jonkin-

laisia viitteitä siitä, että työskentely kielenoppijoiden kanssa on mahdollisesti tuonut vapaaehtoisten käsityksiin funktionalisempia ääniä, vaikka institutionaalisen opetuksen ääni onkin varsin kantava. Jos vapaaehtois pohjaiselle toiminnalle annetaan kieli- ja kotoutumiskoulutuksen kentällä yhä merkittävämpi rooli, olisi myös tärkeää tarkastella, millaisilla tavoilla vapaaehtoisia olisi mielekkäintä tukea tiedostamaan omia käsityksiään ja sen myötä haastamaan niitä.

LÄHTEET

- Aalto, Eija; Mustonen, Sanna & Tuki, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf
- Alanen, Riikka 2006: Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. – Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 9–36. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Alasuutari, Pertti 2011: *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Aro, Mari 2015: Authority versus experience: dialogues on learner beliefs. – Paula Kalaja, Ana Maria Ferrera, Mari Aro & Maria Ruohotie-Lyhty (toim.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* s. 27–47. New York: Palgrave Macmillan.
- 2013: Kielen oppijasta kielen osaajaksi. – Tiina Keisanen, Elisa Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa, *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit - Multimodal discourses of participation* s. 11–28. AFinLAN vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 71. 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.
- Bakhtin, Mikhail 1981: *The dialogic imagination. Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas.
- Barbour, Rosaline 2007: *Doing focus groups*. London: SAGE.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira 2003: Researching beliefs about SLA: a critical review. – Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* s. 7–34. Dordrecht: Kluwer.
- Belzer, Alisa 2006a: Less may be more: rethinking adult literacy volunteer tutor training. *Journal of literacy research*, 38 (2) s. 111–140.
- 2006b: What are they doing in there: case studies of volunteer tutors and adult literacy learners. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (7) s. 560–572.
- Benwell, Bethan & Stokoe, Elizabeth 2006: *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clary, Gil; Snyder, Mark & Stukas, Arthur: Volunteers' motivations: findings from a national survey. – *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 25 (4) s. 485–505.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom 1990: Positioning: The discursive production of selves. – *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1) s. 43–63.
- De Fina 2011: Discourse and identity. – Teun Van Dijk (toim.), *Discourse studies. A multidisciplinary introduction* s. 263–282. Toinen painos. London: SAGE.
- Dekker, Paul & Halman, Loek 2003: Volunteering and values: an introduction. – Paul Dekker & Loek Halman (toim.), *The values of volunteering. Cross-cultural perspectives* s. 1–18. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Dudley, Leskey 2007: Integrating volunteering into the adult immigrant second language experience. – *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 63 (4) s. 539–561.
- Dufva, Hannele 2003: Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. – Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* s. 131–152. Dordrecht: Kluwer.
- Dufva, Hannele & Alanen, Riikka 2005: Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. – Joan Kelly Hall, Gergana Vitanova & Ludmila Marchenkova (toim.), *Dialogue With Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*. London: Routledge.
- Dufva, Hannele, Lähteenmäki, Mika, Isoherranen, Sari 1996: *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Hannele, Suni, Minna, Aro, Mari, Salo, Olli-Pekka 2011: Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. – *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5 (1) s. 109–124
- Duguid, Fiona, Mündel, Karsten, Schugurensky, Daniel & Haggerty, Megan: *Conclusions*. – Fiona Duguid, Karsten Mündel & Daniel Schugurensky (toim.), *Volunteer work, informal learning and social action* s. 219–236. Rotterdam: Sense Publishers.
- Du Bois, John 2007: The stance triangle. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse: subjectivity, evaluation, interaction* s. 139–182. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ellingson, Laura 2009: *Engaging crystallization in qualitative research: an introduction*. Lontoo: SAGE.
- Elmeroth, Elisabeth 2003: From refugee camp to solitary confinement: illiterate adults learn Swedish as a second language. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (4) s. 431–449.

- El Said, Maria & Patja, Sanna 2011: *Vapaaehtoisten roolin muotoutuminen punaisen ristin ystävöitymässä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011041410644> 6.6.2016.
- Englebretson, Robert 2007: Stancetaking in discourse: an introduction. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse: subjectivity, evaluation, interaction* s. 1–26. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Etzioni, Amitai 1973: The third sector and domestic missions. – *Public Administration Review* 33 s. 314–323.
- Eurobarometri 2011: *Vapaaehtoistyö ja sukupolvien välinen solidaarisuus*. Raportti. Erityiseurobarometri 75.2. Euroopan parlamentti.
- Euroopan neuvosto 2005: *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf 6.6.2016
- Euroopan parlamentti 2006: *Maahanmuuttajien kotouttaminen Euroopan Unionissa. Euroopan parlamentin päätöslauselma maahanmuuttajien kotouttamista Euroopan unionissa koskevasta strategiasta ja välineistä (2006/2056(INI))*. – <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2006-0318+0+DOC+PDF+V0//FI> 8.6.2016
- Fairclough, Norman 2001: *Language and Power*. 2. painos. Harlow: Pearson Education.
- 2003: *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Geber, Holly 2014: Formal volunteering as a method of integration for immigrants. Maisterintutkielma. University of California. – <http://www-sre.wu.ac.at/neurus/geber.pdf>. 5.5.2015
- Gee, James 2010: *An introduction to discourse analysis: theory and method*. 3. painos. London: Routledge.
- Garrido, Maria Rosa & Oliva, Xavier 2015: A multilingual, collaborative and functional approach to nongovernmental Catalan classes. – James Simpson & Anne Whiteside (toim.), *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice* s. 94–106. London: Routledge.
- Gilbertson, Stephanie 2000: *Just enough: a description of instruction at a volunteer-based adult English as a second language program*. Dissertation abstracts international, section A: The Humanities and social sciences 6 (5).
- Hirsiäho, Anu; Pöyhönen, Sari & Saario, Johanna 2007: Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in learning* s. 93–113. AFinLA vuosikirja No 65. Jyväskylä: AFinLA.
- Hirsijärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Henrichsen, Lynn 2010: Basic training and resource connections for novice ESL teachers. – *Journal of adult education* 39 (2) s. 11–23.
- Härkönen, Anne 2011: Suomen kielen sosiaalinen oppiminen työyhteisössä. IT-alan työperusteiset maahanmuuttajat suomalaisessa työyhteisössä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Huilla, Saara, Möttönen, Tapani & Ahlholm, Maria 2016: Ensiapua akuuttiin kielentarpeeseen: Toisto-metodi vastaanottokeskusten suomen opetuksessa. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10.6.2016. – <http://www.kieliverkosto.fi/article/ensiapua-akuuttiin-kielentarpeeseen-toisto-metodi-vastaanottokeskusten-suomen-opetuksessa/>
- Intke-Hernandez, Minna 2015: Stay-at-home mothers learning Finnish. – James Simpson & Anne Whiteside (toim.), *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice* s. 119–127. London: Routledge.
- Jaffe, Alexandra 2009: Introduction: the sociolinguistics of stance. – Alexandra Jaffe (toim.), *Stance. Sociolinguistic perspectives* s. 3–28. Oxford: Oxford University Press.
- Jenei, György & Kuti, Eva 2008: Third sector and civil society. – Stephen Osborne (toim.), *The third sector in Europe. Prospects and challenges* s. 9–25. London: Routledge.
- Jäppinen, Tuula 2011: 2011: Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamina – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 193–214 .
- Kaikkonen, Pauli 2005: Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. – Viljo Kohonen (toim.), *Kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* s. 45–58. Helsinki: WSOY.
- Kalaja, Paula 2015: ‘Dreaming is believing’: the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. – Paula Kalaja, Ana Maria Ferrera, Mari Aro & Maria Ruohotie-Lyhty (toim.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* s. 124–145. New York: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, Paula, Barcelos, Ana Maria F., Aro, Mari, Ruohotie-Lyhty, Maria (toim.) 2015: *Beliefs, Agency and identity in second language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Karlsson-Fält, Carola & Maijala, Minna 2007: Kieltenopettaja ja kielen oppiminen – mitä opiskelijat arvostavat opettajassa? – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula, Paula Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in learning* s. 331–335. AFinLan vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Koivistoinen, Anna-Maria: Suomea senioreille -koulutus Kuopion kansalaisopistossa. – Mirja Tarnanen, Sari Pöyhönen, Maija Lappalainen, Sari Haavisto (toim.), *Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa* s. 222–225. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kokkonen, Lotta 2010: *Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön*. Jyväskylä Studies in Humanities 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskiahho, Briitta 2001: Sosiaalipolitiikka ja vapaaehtoistyö. – Antti Eskola & Leena Kurki (toim.), *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena* s. 15–40. Jyväskylä: Vastapaino.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. – <http://www.kielitoimistonanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> 9.4.2016
- Laihiala-Kankainen, Sirkka 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Markus, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka 2007: *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lainiala, Lasse & Säävälä, Minna 2010: *Jos äiti osaa maan kieltä, hän on kuin kotonaan. Mitä helsinkiläiset pienten lasten maahanmuuttajavanhemmat ajattelevat kieliopinnoista?* Opetusviraston julkaisua A1:2010. Helsingin kaupunki: Opetusvirasto.
- Lappalainen, Ulla & Vesterinen-Sumu, Elina 2015: *Aamu. Suomen kielen kuvasanakirja*. 13. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Lautiola, Hannele 2013: *Kumppanuutta kotouttamisen kentillä. Esimerkkejä järjestöjen ja viranomaisten yhteistyöstä kotouttamisessa*. – http://www.kotouttaminen.fi/files/39026/Kumppanuutta_kotouttamisen_kentilla.pdf 6.6.2016
- Lehto, Anni & Le Baron, Maare: *Co-operation between Vantaa municipality and the Let's read together – network's volunteers*. Opinnäytetyö. Diaconia University of Applied Sciences.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina 2006: *How languages are learned*. 3. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Lilja, Niina: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lindberg, Inger 2003: Second language awareness: What for and for whom? – *Language Awareness* 12 (3) s. 157–171.
- Linell, Per 2009: *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte, NC: IAP Press.
- Litosseli, Lia 2003: *Using focus groups in research*. London: Continuum.
- Luukka, Minna-Riitta 2008: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 133–160. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lähtenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. – Hannele Dufva & Mika Lähtenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 4 s. 179–200. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luykx, Aurolyn 2005: Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. – James Cohen, Kara McAlister & Jeff MacSwan (toim.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* s. 1407–1414. Somerville, MA: Cascadia Press.
- L 30.12.2010/1386. *Laki kotoutumisen edistämisestä*. Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 4.6.2016.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20kotoutumisen%20edist%20C3%A4misest%20C3%A4>
- Marjovuori, Ari 2014: *Vapaaehtoistyön ytimessä. Järjestömuotoinen vapaaehtoistyö sosiaalisten representaatioiden näkökulmasta*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2014:9. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.
- Marta, Elena, Manzi, Claudia, Pozzi, Maura & Laurance Vignoles, Vivian 2014: Identity and the theory of planned behavior: predicting maintenance of volunteering after three years. – *The Journal of Social Psychology*, 154 (3) s. 198–207.
- McDonald, Susan 2000: Trauma and second language learning. – *Canadian Modern Language Review* 56 (4) s. 690–697.
- Monikulttuurikeskus Gloria 2016: *Monikulttuurikeskus Glorian esittely*. <http://www.monikulttuurikeskus-gloria.fi/portal/index.php/glorian-esittely> 19.1.2016
- Muncey, Tessa 2010: *Creating Autoethnographies*. London: SAGE.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpite-edellytykset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1:2016.
- Osborne, Stephen (toim.) 2008: *The third sector in Europe. Prospects and challenges*. Lontoo ja New York: Routledge.
- Otantatutkimus 2011: *Vapaaehtoistoiminnan vuosi 2011. Vapaaehtoistoiminnan vuoden tutkimus*. – https://www.ray.fi/sites/default/files/Vapaaehtoistoiminnan%20vuoden%20tutkimuksen%20raportti%2012.7.2011_0.pdf 2.6.2016

- Partanen, Maiju 2012: *Matkalla sairaalaan. Maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisääntuloammatissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielen laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201206271974> 6.6.2016.
- Penttinen, Esa 2005: *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perry, Adam 2013: Living and learning through solidarity and struggle: assessing the informal learning of frontier college labourer-teachers. – Fiona Duguid, Karsten Mündel & Daniel Schugurensky (toim.), *Volunteer work, informal learning and social action* s. 79–100. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pessi, Anne Birgitta & Oravasaari, Tomi 2010: *Kansalaisjärjestötoiminnan ytimessä. Tutkimus RAY:n avustamien sosi-aali- ja terveystieteiden vapaaehtoistoiminnasta*. Avustustoiminnan raportteja 23. Raha-automaattiyhdistys.
- Pietikäinen, Sari 2008: Kriittinen diskurssintutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 191–218. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pietikäinen, Sari & Dufva, Hannele 2006: Voices in discourses: dialogism, critical discourse analysis and ethnic identity. – *Journal of Sociolinguistics* 10 (2) s. 205–244.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2003: *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2011: Kielentutkimusta etnografisella otteella. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 88–103. Helsinki: Finn Lectura.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Prins, Esther; Toso, Blaire & Schaff, Kai 2009: “It feels like a little family to me”. Social interaction and support among women in adult education and family literacy. – *Adult Education Quarterly* 59 (4) s. 335–352.
- Pöyhönen, Sari; Tarnanen, Mirja; Vehviläinen, Eeva-Maija; Virtanen, Aija & Pihlaja, Lenita 2010: *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, Sari & Tarnanen Mirja 2015: Integration policies and adult second language learning in Finland. – James Simpson & Anne Whiteside (toim.), *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice* s. 107–118. London: Routledge.
- Rawlings, Anna: *”Avata kotini ja korvani hädän kuuntelemiseen”. Interkulttuurinen kehittyminen maahanmuuttajatyössä transformatiivisena oppimisprosessina*. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos.
- Refugees Welcome Finland* 2016 – www.refugees-welcome.fi 15.6.2016
- Rochester, Colin, Paine, Angela, Howlett, Steven & Zimmeck, Meta 2010: *Volunteering and society in the 21st century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rose, Brian & Teague, Brad 2008: Professional development for volunteer adult role of teacher-researcher collaboration. – Youb Kim, Victoria Risko, Donald Compton, David Dickinson, Melanie Hundley, Robert Jiménez, Kevin Leander, Deborah Wells Rowe (toim.), *57th Yearbook of the National Reading Conference* s. 131–124. Oak Creek: National Reading Conference, Inc.
- Ruohikoski, Anu 2012: Asenteesta ja asennoitumisesta sociolingvistiikassa. [Arvio teoksesta Jaffe, Alexandra (toim.) 2009: Stance: sociolinguistic perspectives.] – *Virtittäjä* 116 (3) s. 470–478.
- Ruohotie-Lyhty, Maria 2015: Dependent or independent: the construction of the beliefs of newly qualified foreign language teachers. – Paula Kalaja, Ana Maria Ferrera, Mari Aro & Maria Ruohotie-Lyhty (toim.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* s. 149–171. New York: Palgrave Macmillan.
- Ruusuvuori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 424–431. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010: Haastattelun analyysin vaiheet. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 9–36. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005: Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. – Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 22–56. Tampere: Vastapaino.
- Rönköharju, Maarit, Teerineva, Eija & ja Kiflie, Tsega 2013: Tervetuloa Suomeen! Kolmannen sektorin toimija kotoutumiskouluttajana. – Mirja Tarnanen, Sari Pöyhönen, Maija Lappalainen, Sari Haavisto (toim.), *Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, Kari & Takala, Sauli 2000: Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. – Kari Sajavaara & Anne Piirainen-Marsh (toim.), *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Schugurensky, Daniel 2013: Introduction. – Fiona Duguid, Karsten Mündel & Daniel Schugurensky (toim.), *Volunteer work, informal learning and social action* s. 1–16. Rotterdam: Sense Publishers.
- Seppälä, Arja 2016: Henkilökohtainen puhelinkeskustelu 4.4.2016.

- Straubhaar, Rolf: 2013: North American adult literacy programs and Latin American immigrants: how critical pedagogy can help nonprofit literacy programming in the United States. – *Critical Studies in Education* 54 (2) s. 190-202
- Suomen Kuntaliitto 2015: Turvapaikanhakijoiden kielinopetukseen lisää vapaaehtoisia. – <http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/media/tiedotteet/2015/09/Sivut/turvapaikanhakijoiden-kielenopetus.aspx> 29.11.2015
- Vaattovaara, Johanna 2016: Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. – *Yliopistopedagogiikka* 23 (1) s. 3–13.
- Valtonen, Anu 2005: Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? – Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 223–241. Tampere: Vastapaino.
- Tarnanen, Mirja; Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari & Huhta, Ari 2010: Yläkoulun tekstikäytännön kielten opettajien näkökulmasta. – *Kasvatus* 41 (2) s. 154–165.
- Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 139–152.
- Tarnanen, Mirja & Suni, Minna 2005: Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. – Seppo Paananen (toim.), *Maahanmuuttajien elämää Suomessa* s. 9–22. Helsinki: Tilastokeskus.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012: *Valtion kotouttamisohjelma. Hallituksen painopisteet vuosille 2012–2015*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 27/2012.
- Van Dijk, Teun A. (toim.) 2011: *Discourse studies. A multidisciplinary introduction*. London: SAGE.
- Van Gilst, Anne 2010: Perceptions of Volunteer Roles in English Conversation Circles. – *Tesl Canada Journal/Revue Tesl Du Canada* 28 (1) s. 77–96.
- Van Lier, Leo 2000: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – James Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 245–260. Oxford: Oxford University Press.
- Varjonen, Sirkku 2013: *Ulkopuolinen vai osallistuja? Identiteetit, ryhmäsuhteet ja integraatio maahanmuuttajien elämäntarinoissa*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2013:13. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.
- Virtanen, Aija: 2011: Käsitteitä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 153–172.
- 2010: *Onko filippiiniläisillä suomen kieli hallussa? Käsitteitä ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä hoivatyössä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201006152064> 5.6.2016.
- Virtanen, Mikko 2010: Asenteellista keskustelua. [Arvio teoksesta Englebretson, Robert (toim.) 2007: *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*]. – *Virittäjä* 114 (2) s. 303–312.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 7.6.2016.
- Werquin, Patrick 2010: *Recognising non-formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*. OECD.
- Wertsch, James 1998: *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Yeung, Anne Birgitta 2005: Vapaaehtoistoiminnan timantti. – Marianne Nylund & Anne Birgitta Yeung (toim.), *Vapaaehtoistoiminta: anti, arvot ja osallisuus*. Tampere: Vastapaino.
- 2002: *Vapaaehtoistyö osana kansalaisyhteiskuntaa – ihanteita vai todellisuutta? Tutkimus suomalaisten asennoitumisesta ja osallistumisesta vapaaehtoistoimintaan*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden yhteistyöyhdistys YTY ry.
- Yliniemi, Mari; Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja 2006: ”Jatkuvasti tulee puhuttua” – lasten käsityksiä kieliympäristön merkityksestä vieraan kielen oppimisessa. – Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 77–98. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ziegler, Mary, McCallum, Steve & Bell, Sherry Mee 2009: Volunteer instructors in adult literacy: who are they and what do they know about reading instruction? – *Adult Basic Education and Literacy Journal* 3 (3) s. 131–139.

LIITE 1: Ryhmäkeskustelurunko

Taustalle

1. Tausta vapaaehtoisena
 - Vapaaehtoiseksi lähtemisen syyt ja ajankohta
2. Herättelymateriaali: Kuntaliiton tiedote
 - Miltä kannanotto vaikuttaa vapaaehtoisen näkökulmasta?
3. Vapaaehtoisuuteen perustuvan kielenopetuksen rooli yhteiskunnallisesti
 - Millainen merkitys Glorian suomen ryhmällä on yhteiskunnallisesti?

Vapaaehtoisena Gloriassa

4. Aiheen vieminen henkilökohtaiselle tasolle
 - Yksi mieleen jäänyt kokemus Glorian suomen ryhmästä
5. Toiminnasta kertominen ulkopuoliselle
 - Mitä kertoisitte uudelle tuttavalle siitä, että käytte Glorian suomen ryhmissä?
6. Syyt toimia vapaaehtoisena ja pysyä toiminnassa mukana
 - Mikä saa tulemaan Gloriaan ohjaamaan suomea?

Vapaaehtoinen ja maahanmuuttajakävijä

7. Parhaat hetket vapaaehtoisena?
 - Millaiset hetket ovat Gloriassa parhaimpia tai inspiroivimpia?
8. Maahanmuuttajakävijöiden odotukset
 - Mitä maahanmuuttajakävijät odottavat vapaaehtoisilta?
9. Vaikeat tilanteet
 - Oletteko kohdanneet vaikeita tai ristiriitaisia tilanteita, jotka ovat jääneet mietityttämään jälkikäteen?
10. Toiminnan merkitys maahanmuuttajakävijöille
 - Millainen merkitys suomen ryhmällä on maahanmuuttajakävijöille? Mitkä ovat tärkeimpiä asioita, joita maahanmuuttaja saa?
11. Toiminnan merkitys vapaaehtoisille
 - Millaiset asiat vapaaehtoisena käymisessä ovat teille tärkeitä?
12. Vapaaehtoinen kohtaamassa maahanmuuttajan
 - Mitkä ovat tärkeimpiä periaatteita, kun vapaaehtoinen kohtaa yksittäisen maahanmuuttajakävijän?

LIITE 2: Keskustelun lopuksi -lomake

Koen, että sain keskustelussa mielipiteeni esille ja minua kuunneltiin:

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

Oivalsin jotakin uutta tai ajatukseni avartuivat:

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

Keskustelun ilmapiiri oli hyvä:

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

Jäikö jotakin keskustelussa sanomatta? Kirjoita tähän:

LIITE 3: Virikemateriaali



Etusivu Kuntaliitto Mediapalvelu ja tiedotteet Tiedotteet 2015 Syyskuu

Kuntien sivistystoimen johtajat:

Turvapaikanhakijoiden kielenopetukseen lisää vapaaehtoisia

(Kuntaliitto tiedottaa 25.9.2015) Vapaaehtoistyönä tehtävää turvapaikkahakijoiden kielenopetusta pitää laajentaa koko maahan, esittää Kuntaliiton sivistystoimen toimialajohtajien verkosto. Verkosto toivoo, että Opetushallitus ryhtyy toimenpiteisiin asian edistämiseksi.

Verkosto on huolissaan turvapaikanhakijoiden ja turvapaikan saaneiden suomen kielen opetuksen järjestämisestä.

– Esimerkiksi Oulussa on saatu erittäin hyviä kokemuksia vapaaehtoistyönä järjestettävästä kielenopetuksesta. Noin 20 vapaaehtoista opettajaa on ilmoittautunut järjestämään opetusta vastaanottokeskuksessa ja hätämajoitusyksiköissä, kertoo kehittämisspäälikkö **Juha Karvonen** Kuntaliitosta.

Lisäksi verkosto esittää, että Opetushallitus ryhtyisi viipymättä kokoamaan suomen kielen opetuksen tukisivustoa. Sivusto tukisi vapaaehtoistyönä tapahtuvaa opetusta, ja se koottaisiin avoimen datan periaatteella jo olemassa olevista oppimateriaaleista.

– Vapaaehtoiset opettajat pitävät ongelmana sitä, ettei käytettävissä ole valmista opetusmateriaalia. Huomattava osa heidän ajastaan menee opetusmateriaalien tekemiseen, vaikka aika pitäisi ensisijaisesti käyttää varsinaiseen kielenopetukseen, Karvonen sanoo.

– Tukisivuston pitää olla avoin ja maksuton, ja sen tulee olla kaikkien käytössä vapaaehtoista suomen ja ruotsin opetusta varten.

Kuntaliiton sivistystoimen toimialajohtajien verkosto antoi esityksensä opetus- ja kulttuuriministeriölle ja edelleen Opetushallitukselle torstaina 24. syyskuuta.

Turvapaikkaa hakevilla lapsilla oikeus esi- ja perusopetukseen

Turvapaikkaa hakevilla ja turvapaikan saaneilla lapsilla on oikeus esi- ja perusopetukseen kuten muillakin lapsilla. Kunnilla on lain mukaan velvollisuus järjestää esi- ja perusopetusta kaikille kunnan alueella asuville lapsille, vaikka turvapaikkaa ei olisi vielä myönnetty.

Kunta voi omalla päätöksellään järjestää myös perusopetukseen valmistavaa opetusta. Sen järjestämiseen kunnalla ei kuitenkaan ole lakiin perustuvaa velvollisuutta.

– Valmistava opetus on kuitenkin lähes aina välttämätöntä, jotta turvapaikanhakijalapsi saisi riittävät edellytykset osallistua varsinaiseen perusopetukseen, Karvonen sanoo.

Lisätietoja:

Sivistystoimen toimialajohtajien verkoston puheenjohtaja Ritva Viljanen, p. 09 3103 6020

kehittämisspäälikkö Juha Karvonen, Kuntaliitto, p. 050 522 0839

opetus- ja kulttuuriasioiden johtaja Terhi Päiväranta, Kuntaliitto, p. 050 590 4796

[Twiittaa](#)

LIITE 4: Haastattelurunko

Tunnelmat ryhmäkeskustelusta

1. Mitä jäi mieleen ryhmäkeskustelusta?
2. Muistatko, oliko keskustelussa jotain, josta olisit ollut täysin eri mieltä?

Roolitehtävä

3. Tässä on lapuilla keskusteluissa esiin nousseita näkökulmia, joista vapaaehtoisen roolia voi lähestyä. Ne ovat opettaja, ohjaaja, auttaja, keskustelukumppani, esimerkki suomalaisesta ja oppija. Tämä pelinappula kuvastaa nyt sinua vapaaehtoisena. Voisitko asettaa laput pelinappulan ympärille sen mukaan, kuinka läheiseksi roolin koet itsellesi?
4. Kysymyksiä asetelmasta, esimerkiksi: Mitä olet oppinut vapaaehtoisena ollessasi? Millaisissa tilanteissa koet olevasi ohjaaja?
5. Puuttuuko joku rooli tai näkökulma? Mikä?

Käsitykset kielenoppimisesta

6. Oletko opiskellut tai oppinut muita kieliä? Miten?
7. Mitä erityispiirteitä siinä on, että opitaan aikuisena suomen kieltä suomessa? Vertaa esimerkiksi Gloriassa oppimista omiin kielenoppimiskokemuksiisi.
8. Mikä on kaikista tehokkain tapa oppia suomea aikuisena?
9. Mistä suomen opettelussa kannattaisi lähteä liikkeelle?
10. Mitkä asiat suomen oppimisessa ovat Glorian suomen ryhmien maahanmuuttajille kaikista haastavimpia?
11. Oppivatko Glorian maahanmuuttajakävijät suomea Glorian ulkopuolella? Millaisissa tilanteissa?

LIITE 5: Litteraattimerkit

.	tauco puheessa
,	puheen rytmittäminen, lyhyt tauco
(- -)	epäselvästi lausuttu jakso
(-)	epäselvästi lausuttu lyhyt täytesana tai äänne
san-	kesken jäänyt sana
((nauraa))	nonverbaalinen toiminto, litteroijan huomautus