

**”Heti ku mä oon kotoonta ulos, suomen kieli tulee”:  
S2-oppijoiden suomen kielen omistajuus ja asiantuntijuus sekä  
käsitukset äidinkielen merkityksestä oppimisprosessissa**

**Maisterintutkielma  
Noora Papinkivi  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,  
Jyväskylän yliopisto  
2018**

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Noora Papinkivi	
Työn nimi – Title ”Heti ku mä oon kotoonta ulos, suomen kieli tulee”: S2-oppijoiden suomen kielen omistajuus ja asiantuntijuus sekä käsitykset äidinkielen merkityksestä oppimisprosessissa	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year toukokuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 95 sivua + liitteet
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkielmassa tarkastellaan aikuisten nuorena Suomeen muuttaneiden ryhmäkeskusteluista esiin nousevia käsityksiä, jotka liittyvät suomen kielen omistajuuteen ja asiantuntijuuteen sekä oman äidinkielen merkitykseen oppimisessa. Maahanmuuttajien määrän lisääntymisen myötä myös S2 (= suomi toisena kielenä) -alan tutkimuksen tarve on lisääntynyt. Oppijoiden omia käsityksiä kannattaa tutkia, sillä ne vaikuttavat ja ohjaavat heidän toimintaansa (Aro 2009: 163). Nuorilla on todettu olevan aikuisiin kielenoppijoihin verrattuna erilaiset mahdollisuudet käyttää kieltä arjessaan (ks. Mustonen 2015). Tämän ikäryhmän käsityksiä on tutkittu Suomessa vasta vähän.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostuu vuosina 2015–2016 kerätyistä ja litteroiduista ryhmäkeskusteluista, joissa oli yhteensä kuusi osallistujaa. Aineiston analysoinnissa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi &amp; Sarajärvi 2009), jonka piirissä on hyödynnetty Aron (2009) käsityksiin ja ääniin keskittyvää tutkimusotetta. Toisena menetelmänä on käytetty dialogista ryhmäkeskustelujen (focus group) analyysia (Markova 2007). Tutkimuskysymykset ovat: 1) Miten nuorena Suomeen muuttaneet aikuiset osallistujat ilmaisevat ryhmäkeskusteluissa asiantuntijuuttaan ja omistajuuttaan suhteessa suomen kieleen? 2) Millaisia merkityksiä eri kielille rakentuu tämän kohderyhmän ryhmäkeskusteluissa ja 3) Millaisia oppimis- ja kielikäsitteitä tämän kohderyhmän keskustelut ilmentävät? Omistajuudella ja asiantuntijuudella viitataan tässä tutkimuksessa Ramptonin (1995) määritelmiin, joiden mukaan ne ilmentävät ihmisten tekemiä kulttuurisia tulkintoja yksilön suhteesta kieleen. Omistajuus on yksilön itsensä kokemusta siitä, mitkä kielimuodot kuuluvat hänelle ja mihin niistä hänellä on oikeus (Lehtonen 2015: 29). Asiantuntijuus kertoo opituista taidoista, jotka voivat olla myös osittaisia: se kuvaa yksilön kykyä toimia kielellä (Rampton 1995: 340–341.)</p> <p>Tutkimus kuuluu S2-alan kielentutkimuksen ja sosiolingvistiikan kenttään. Sen teoriataustan muodostavat sosiokulttuurinen ja dialoginen näkemys kielestä ja sen käytöstä. Tällöin kieltä nähdään opittavan muiden ihmisten kanssa tilanteisesti ja jaetusti erilaisissa kieliyhteisöissä (Dufva 2006). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kieltä opitaan tehokkaimmin lähikehityksen vyöhykkeellä jäljittelyn kautta (Vygotsky 1931: 49–68). Dialogisesti tarkasteltuna kieltä opitaan dialogissa muiden kanssa, kun vieraista sanoista muodostuu omia sisäisesti vaikuttavia sanoja (Bakhtin 1986: 163). Äänet ovat kierrätettyjä ja jokaisessa lausumassa kuuluu aina joukko muiden aiemmin esittämiä lausumia (Voloshinov 1990: 92).</p> <p>Tutkimuksesta selvisi, että osallistujat kokivat omistajuutta erityisesti arjessa tarvittavaan puhuttuun suomen kieleen. Sen ensisijaisina asiantuntijoina näyttäytyivät suomea äidinkielenään puhuvat suomalaiset: heidän koettiin olevan kielellisen tuen ja mallin antajia, joiden kanssa ja avulla suomea voi oppia. Kirjoitettu kieli, joka näyttäytyi osallistujien käsityksissä normitetun yleiskielen hallintana, koettiin haasteellisena osa-alueena sekä ymmärtämisen että tuottamisen puolella. Tähän kielimuotoon osallistujat eivät kokeneet omistajuutta, ja sen osaamattomuus nähtiin puutteena mm. tulevaisuuden työllistymisen kannalta. Suomen kielen käyttöalat yhteiskunnan valtakielinä ulottuivat osallistujien kokemusten mukaan kaikkialle muualle paitsi kotiin, jossa he käyttivät pääsääntöisesti omaa äidinkieltään. Se nähtiin tärkeänä voimavarana ja kulttuurisen identiteetin ylläpitäjänä. Suomen ja oman äidinkielen sekoittuminen keskenään koettiin negatiivisena ilmiönä, ja osallistujat pyrkivät pitämään sekä kielen käyttöalueet että niiden muodot erillään toisistaan. Nämä käsitykset kaiuttavat laajemmin yhteiskunnassa vallitsevia ääniä yksikielisyyden ideologiasta, jossa kieli nähdään yhtenä selkeärajaisena kokonaisuutena ja valtakielen hyvä hallinta yhteiskunnassa pärjäämisen ja työllistymisen edellytyksenä. Tälle käsitykselle vastakkaisena voidaan pitää näkemystä kielestä vaihtelevien monikielisten resurssien käyttönä ja kielten puhujista niitä hyödyntävinä kieleilijöinä (Lehtonen 304–306). Myös tämä näkemys tuli esiin osallistujien käsityksissä.</p> <p>Osallistujat näkivät kielitaidon ennen kaikkea puhuttuna suomen kielen hallintana, jota koettiin opittavan arkielämän vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa. Kielen ja kulttuurin oppiminen kytkeytyivät osallistujien käsityksissä vahvasti yhteen. Rakenneskeinen, usein S2-oppitunteihin liitetty opiskelu nähtiin epärelevanttina ja arkielämän kielenkäytön konteksteista irrallaan olevana oppimisen tapana. Kokonaisuudessaan suomen kielen oppiminen koettiin vielä keskeneräisenä prosessina. Kielitaidon ei nähty kehittyvän lineaarisesti taitotasolta toiselle, vaan se näyttäytyi käytön mukaan liikkuvana ja vaihtelevana taitona.</p>	
Asiasanat – Keywords kielen oppiminen, suomi toisena kielenä, äidinkieli, oppimiskäsitykset, omistajuus, asiantuntijuus, fokusryhmähaastattelut, dialogisuus, sosiokulttuurisuus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....	5
2.1	Sosiokulttuurinen näkökulma .....	5
2.1.1	Suuntauksen taustaa .....	5
2.1.2	Vygotskin päälinjoja ajattelun ja puheen suhteesta.....	5
2.1.3	Lähikehityksen vyöhyke ja kielen oppiminen.....	7
2.1.4	Toisen ja vieraan kielen oppiminen .....	8
2.2	Dialogisuus .....	10
2.2.1	Dialogisuuden taustaa .....	10
2.2.2	Dialoginen kielikäsitys Bahtinin ja Volosinovin mukaan.....	11
2.2.3	Äänet ja niiden kierrättyneisyys .....	13
2.2.4	Käsitykset dialogisesta näkökulmasta .....	14
3	KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ JA AIEMPAA TUTKIMUSTA .....	17
3.1	Aiempaa tutkimusta kieli- ja oppimiskäsityksistä .....	17
3.2	Maahanmuuttoiän merkitys .....	19
3.3	Ympäröivän yhteiskunnan merkitys kielen käytölle ja oppimiselle.....	22
3.4	Monikielisyys ja kieleily .....	24
3.5	Kielen asiantuntijuus ja omistajuus .....	27
4	AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT .....	29
4.1	Osallistujat ja aineistonkeruumenetelmät .....	29
4.2	Sisällönanalyysi ja dialoginen ryhmähaastattelun analyysi aineiston avaajana .....	33
4.3	Eettiset kysymykset .....	35
5	AINEISTON ANALYYSI .....	38
5.1	Asiantuntijuuden ja omistajuuden ilmaukset.....	38
5.1.1	Matkalla kielen omistajuuteen .....	38
5.1.2	Omistajuutta sekä asiantuntijuutta .....	41

5.1.3	Suomen kielen asiantuntijuus.....	47
5.2	Eri kielten merkitys oppijoiden arjessa .....	52
5.2.1	Suomi yhteiskunnan valtakielenä.....	52
5.2.2	Oman äidinkielen sekä muiden kielten käyttö arjessa .....	57
5.2.3	Oman äidinkielen merkitys suomen kielen oppimisen ja kulttuurisen identiteetin säilyttämisen kannalta .....	65
5.3	Oppimis- ja kielikäsitteet.....	69
5.3.1	Puhuttu suomen kieli opittuna resurssina arkielämässä.....	69
5.3.2	Kulttuuri erottamattomana osana kieltä .....	74
5.3.3	Kielitaito ja kielen oppiminen jatkumona .....	78
6	PÄÄTÄNTÖ .....	86
6.1	Tulosten koontia .....	86
6.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia.....	90

LÄHTEET

LIITTEET

# 1 JOHDANTO

Suomessa on lisääntyneen maahanmuuton myötä yhä enenevä määrä ihmisiä, joiden oma äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Vuoden 2017 lopussa maassamme on rekisteröity olevan vieraskielisiä eli muita kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia noin 7% väestöstä, mikä on kaksinkertainen määrä noin kymmenen vuoden takaiseen tilanteeseen verrattuna (SVT 2017). Sekä yhteiskunnan että yksilöiden kannalta on tärkeää huolehtia näiden ihmisten kotoutumisesta ja pääsemisestä osaksi yhteiskunnan toimintaa. Yhteiskunnan valtiakielen hallinta mahdollistaa integroitumisen ja opiskelun kohdemaassa (OKM 2017: 94). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan aikuisten osallistujien omia käsityksiä toisen kielen oppimisesta. Yksilön omat kieli- ja oppimiskäsitykset ovat merkittäviä sekä kotoutumisen että kohdekielen oppimisen kannalta, sillä ne ohjaavat ja vaikuttavat yksilön toimintaan ja tapaan opiskella kieliä (Aro 2009: 163).

Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle vuosina 2015–2016 tekemästäni kandidaatintutkielmasta, jossa tarkastelin nuorena Suomeen muuttaneiden aikuisten S2-oppijoiden (= suomi toisena kielenä -oppijoiden) käsityksiä siitä, missä ja miten suomen kieli opitaan parhaiten (ks. Papinkivi 2016). Tutkimukseen osallistui 11–16 -vuotiaina Suomeen muuttaneita aikuisia maahanmuuttajia. Haastattelut suoritettiin kahtena ryhmähaastatteluna, joihin osallistui yhteensä kuusi henkilöä, neljä miestä ja kaksi naista. Tulokset osoittivat, että osallistujat kokivat suomea opittavan parhaiten arkielämän vuorovaikutustilanteissa suomalaisten kanssa. Myös oppimisen paikoiksi korostuivat ne ympäristöt, joissa kieltä on mahdollista oppia sitä muiden kanssa käyttämällä. Tällaisia olivat muun muassa erilaiset harrastuspaikat. Tutkimusta varten kerätty aineisto oli sisällöltään runsas, enkä pystynyt hyödyntämään siitä kandidaatintyössäni kuin osan. Tästä syystä käytän tässä tutkimuksessa samaa aineistoa, mutta tällä kertaa tarkastelen sitä yhteiskunnallisemmasta näkökulmasta käsin. Ympäristössä vallitsevat ideologiat ja käsitykset vaikuttavat ja kuuluvat yksilön omissa käsityksissä (Aro 2009: 163–166). Tarkastelen käsityksiä dialogisen äänen käsitteeseen tukeutuen, eli Dufvan (2003: 138–139) määrittelyn tavoin moniäänisinä: niissä kaikuvat samaan aikaan sekä yksilön omat kokemukset että yhteisön asenteet ja käsitykset sekä niissä kierrätetyt diskurssit. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin yksilön omien käsitysten kautta ja lisäksi päästä tarkastelemaan niitä yhteiskunnassa vallitsevia ääniä, jotka kaikuvat osallistujien käsityksissä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten nuorena Suomeen muuttaneet aikuiset osallistujat ilmaisevat ryhmäkeskusteluissa asiantuntijuuttaan ja omistajuuttaan suomen kieleen?
2. Millaisia merkityksiä eri kielille rakentuu tämän kohderyhmän ryhmäkeskusteluissa?
3. Millaisia oppimis- ja kielikäsitteitä tämän kohderyhmän haastattelut ilmentävät?

Kielen omistajuutta ja asiantuntijuutta tutkimalla päästään tarkastelemaan kulttuurisia tulkintoja yksilön suhteesta kieleen, joka tehdään ihmisten toimesta tietyssä kontekstissa (Rampton 1995: 340–341). Kyse voi olla myös ihmisen itsensä asemoinnista suhteessa muihin kielen käyttäjiin. Omistajuuden käsite kuvaa kielen puhujan kokemusta siitä, mihin kielellisiin resursseihin hänellä on oikeus ja mitkä niistä kuuluvat hänelle (Lehtonen 2015: 29). Asiantuntijuus puolestaan liittyy siihen, kuinka kielen puhuja asemoi itseään suhteessa muihin puhujiin: esimerkiksi muiden neuvominen kielellisesti nostaa puhujan hierarkkisesti asiantuntijan rooliin (Lehtonen 2015: 254–260). Asiantuntijuudella tarkoitetaan myös aina jotakin, mitä henkilö on oppinut ja mistä hän tietää paljon, vaikkei kyse ei olisi hänelle henkilökohtaisesti läheisestä asiasta. Kyse voi olla myös osittaisesta taidosta: ihminen voi tietää esimerkiksi kielestä paljon olematta silti asiantuntija sen kaikilla osa-alueilla. (Rampton 1995: 340–341.)

Tutkimuksen kohderyhmä valittiin maahanmuuttoian perusteella. Eri-ikäisille toisen kielen oppijoille näyttäytyvät suomen kielen oppimisen tilanteet ja mahdollisuudet erilaisina (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 402). Rynkäsen (2012) mukaan maahanmuuttoikä vaikuttaa kielelliseen ja kulttuuriseen identifioutumiseen kohdemaassa. Hän on tutkinut venäjänkielisten nuorten ja heidän vanhempiansa käsityksiä ja kokemuksia koulunkäynnistä Suomessa sekä kotoutumisprosessista yleensä. Tutkimuksessa oli mukana ennen kouluikä, alakouluikä sekä teini-ikäisiä Suomeen muuttaneita nuoria. (Rynkäsen 2012: 2–3.) Rynkäsen tutkimuksen tulosten valossa voidaan päätellä, että maahanmuuttoikään tulee kiinnittää huomiota, ja siihen liittyvän tutkimuksen määrää tulisi lisätä. Nuorena S2-oppimisen aloittaneiden omia käsityksiä kielen oppimisesta ei ole Suomessa juuri tutkittu. Tällainen kohderyhmä on lisäksi itselleni tulevana aineenopettajana erityisen kiinnostava: itselläni olisi kiinnostusta opettaa juuri nuoria tai nuoria aikuisia. Näen tässä tutkimuksessa käsiteltävien kielikäsitteiden koskevan kaikkea opetusta, tapahtuipa se äidinkielen tai S2-opetuksen puitteissa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan iän merkityksen lisäksi myös sitä, millaisena eri kielet näyttäytyvät osallistujille uuteen yhteiskuntaan kotoutumisen näkökulmasta. Oman äidinkielen opettajat ovat Suomessa korostaneet oman ensikielen merkitystä yksilölle hänen kielen oppimisensa sekä myös identiteettinsä kannalta (ks. Youssef 2007). Samoin viimeaikaisissa tutkimuksissa ja tieteellisissä artikkeleissa on osoitettu monikielisuuden etuja muun muassa yksilön integroitumisprosessissa. Esimerkiksi suomalaisessa kielikoulutuspolitiikassa tulisi Rynkäsen (2012:3) mukaan huomioida paremmin yksilön kaksi- ja monikielisyys. Riitta Pyykön laatimassa kielivarantoraportissa (OKM 2017) korostuu se, että maahanmuuttajien Suomeen tuomat kieliresurssit lisäävät yhteiskunnan kielivarantoa. Tätä ei kuitenkaan ole osattu hyödyntää riittävässä määrin esimerkiksi liike-elämän puolella. Työelämän lisäksi eri kielet ovat laajemmin

yhteiskunnallisesti ajateltuna muun muassa kulttuuritietoisuuden kasvattajia. Koulutuksen kentällä puolestaan ihmisen oman äidinkielen opetuksen on nähty tutkitusti parantavan yksilön oppimistuloksia. (OKM 2017: 94–96.)

Suomessa on vallinnut pitkään vahva yksikielisyyden ideologia, joka liittyy läntisissä maissa yleisesti vaikuttaneeseen kansallisvaltioajatteluun: muut kielet kuin kansalliskielet nähdään helposti uhkana eikä monikielisyyden resurssija osata hyödyntää (Blommaert, Leppänen & Spotti 2012: 10–12). Lehtonen (2015) on tutkinut maahanmuuttajanuorten eri kielten rinnakkaista ja limittäistä käyttöä, jota hän kutsuu kielentutkimuksen alalla jo aiemmin käytetyn termin mukaan kieleilyksi. Tutkimus tuo ilmi, kuinka kieleilijät rakentavat keskenään sosiaalisia suhteita käytössään olevien resurssiensa avulla. Tällöin vanhojen resurssien päälle rakentuu uusia, ilmaisumahdollisuudet lisääntyvät ja kontaktien kautta kielet vaikuttavat toisiinsa. (Lehtonen: 304–305.) Yhden kielen ei siis tarvitse poissulkea muita, vaan eri kieliä voidaan käyttää lomittain ja hyödyntää vuorovaikutussuhteissa. Kun kielenomaksuminen nähdään dialogisena kieleilynä, ovat sosiaalinen vuorovaikutus ja kielen variaatiot sen keskiössä, eikä yksikielisyyden ideologia ole enää kielen osaamisen mittari (Lehtonen: 306). Eri kielet voisi siis nähdä rikkautena ja niin oma äidinkieli kuin kaikki muutkin kielet yhtä arvokkaina. Tätä ei kuitenkaan laajemmin yhteiskunnassa välttämättä vielä nähdä. Tästä syystä koen tärkeäksi kiinnittää tässä tutkimuksessa huomiota eri kielten merkitykseen paitsi kielenoppimisessa myös muuten yksilön arjessa. On lisäksi olennaista tuoda ilmi niitä kenties piilossakin olevia yhteiskunnan rakenteita ja käsityksiä, jotka vaikuttavat myös muun muassa yksilön tekemiin kielellisiin valintoihin.

Tässä tutkimuksessa käytän aineiston avaajana aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka kentältä hyödynnän erityisesti Aron (2009) käsityksiin ja ääniin keskittyvää dialogista ja sisällönanalyttistä tutkimusotetta. Toisena menetelmänä käytän Markovan, Linellin, Grossenin ja Orvegin kehittämää dialogista **focus group** -menetelmää, jossa huomio keskittyy ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen kulkuun. Kohderyhmä nähdään tällöin dynaamisena kokonaisuutena, jossa osallistujat pyrkivät yhteisen ymmärryksen rakentumiseen. Ryhmässä vuorovaikutus on usein rikasta sen osallistujien lainatessa näkemyksiä toisiltaan ja syventäessä kyseessä olevaa aihetta tuomalla keskusteluun uusia oivalluksia. Näin tutkija pääsee myös laajemmin yhteiskunnassa kierrätettyjen representaatioiden äärelle. (Markova 2007: 34–49.)

Tämä tutkimus sijoittuu S2-alan kielentutkimuksen ja sosiolingvistiikan kenttään. Sosiolingvistiikka tarkastelee kieltä ja sen käyttöä suhteessa sosiaaliseen ympäristöön tutkien muun muassa kielen vaihteluun ja monikielisyyteen liittyviä kysymyksiä (ks. Nuolijärvi 2008: 14–

18). Teoreettiselta viitekehykseltään tutkimus pohjautuu sosiokulttuuriseen ja dialogiseen näkemykseen kielestä ja sen käytöstä. Kielenoppimisen nähdään tapahtuvan muiden ihmisten kanssa tilanteisesti ja jaetusti erilaisissa kieliyhteisöissä (Dufva 2006; Lantolf & Thorne 2006). Avaan teoreettisia lähtökohtia tarkemmin luvussa 2. Luvussa 3 avaan keskeisiä käsitteitä sekä pureudun tämän työn kannalta olennaisia ja siihen linkittyviä tutkimuksia. Aineiston keruuta, siihen liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä sekä sen avaamiseen käytettäviä menetelmiä käsitellään luvussa 4. Varsinainen aineiston analyysi esitellään luvussa 5 siten, että kutakin tutkimuskysymystä käsitellään omassa alaotsikossaan (5.1, 5.2 ja 5.3). Luvussa 6 keskitytään tutkimustulosten pohjalta aiheeseen liittyvään pohdintaan sekä tämän työn arviointiin ja jatkotutkimusideoiden hahmotteluun.



## 2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Sosiokulttuurinen näkökulma

#### 2.1.1 Suuntauksen taustaa

Sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen ja sen tutkimukseen pohjaa venäläisen psykologin, Lev Semjonovits Vygotskin, näkemyksiin ajattelun ja kielen suhteesta sekä ympäristön merkityksestä yksilön kehityksessä. Vygotski eli ja vaikutti 1900-luvun alkupuolella Venäjällä, mutta hänen työtään on hyödynnetty enemmän vasta 1980-luvulta lähtien mm. kehitys- ja kulttuuri-psykologiassa (Alanen 2002: 201–202).

Lev Vygotski määritteli ihmisen tärkeimmäksi työkaluksi kielen (Dufva, Aro, Suni & Salo 2013: 30). Sen tärkein tehtävä on toimia ilmaisemisen ja ymmärtämisen välineenä ihmisten välisessä kommunikaatiossa (Vygotsky [1931] (1931): 18). Kielen käyttö ja sen oppiminen ovat siis vuorovaikutustoimintaa, jossa kielen käyttäjä rakentaa merkityksiä kommunikoidessaan toisten ihmisten kanssa. Tällöin osallistuminen kielen käyttöön on itsessään oppimista eikä ainoastaan sitä edistävää toimintaa. (Aro 2013: 12–18.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna kielen oppimisessa korostuu ympäristön merkitys. Kielen tutkimuksen puolella sosiokulttuurisuuden ideaa on kehittänyt James Lantolf, jonka näkemykset pohjaavat konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. (Alanen 2002: 202.) Nojaan tutkimuksessani hänen sekä Roger Säljön näkemyksiin kielen oppimisesta ja opettamisesta. Myös Säljön ajatukset pohjaavat Vygotskin näkemyksiin vuorovaikutuksen merkityksestä kielen oppimisessa (Säljö 2004: 12–16).

#### 2.1.2 Vygotskin päälinjoja ajattelun ja puheen suhteesta

Vygotskin mukaan ajattelun ja kielen välinen suhde on yhteenkietoutunut ja kieli muokkaa ihmisen ajattelua. Ajattelu ja puhe ovat Vygotskin mukaan alun perin eri asioita: lapsella ei ole syntyessään kieltä, mutta kun se kehittyy, muodostuu kielen ja ajattelun välille erilaisia yhteyksiä. (Alanen 2002: 208–209.) Tietyssä kohden lapsen kehitystä ajattelun ja puheen kehityksen linjat leikkaavat toisensa, minkä jälkeen ajattelusta tulee kielellistä ja kielestä älyllistä toimintaa (Vygotsky 1982:94). Oppiessaan kieltä lapsi ryhtyy luomaan yhteyksiä ulkopuoliseen maailmaan ja pyrkii vaikuttamaan siihen. Näin kielelliset resurssit toimivat välineenä vuorovaikutuksellisissa tapahtumissa. (Säljö 2001: 88.)

Vygotskin käsityksen mukaan puheella, eli kielellä, on sosiaalinen alkuperä. Se on **työkalu**, jota käytetään mm. puheessa, ajattelussa ja muistamisessa. (Alanen 2002: 210–211.) Työkalun tai **välineen** käsitteellä tarkoitetaan sosiokulttuurisuudessa paitsi kielellisiä myös fyysisiä keinoja, joiden avulla ihminen ymmärtää ympäristöään ja toimii siinä. Ihmisen yhteys ulkomaailmaan on näin ollen aina välittyntä, ja siihen liittyy tulkintaa. Erilaiset fyysiset ja älylliset välineet mahdollistavat yksilön sosiaaliset toiminnot. (Säljö 2001: 80.) Oppimisessa on kysymys siitä, kuinka omaksumme nämä erilaiset keinot niin ajattelun kuin käytännöllisten toimienkin osalta. Kyse ei siis ole biologisista valmiuksista, vaan kommunikatiivisesti omaksuttavista ilmiöistä. Näihin työvälineisiin liittyvät historian saatossa muotoutuneet kokemukset ja tiedot, ja niitä välitetään eteenpäin yhteiskunnassa sosiaalisesti viestinnän keinoin. (Säljö 2001: 18–20.)

Kielen ja puheen oppimisen prosessi on siis kauttaaltaan sosiaalinen: lapsi omaksuu kieltä kuulemalla sitä. Ulkoinen, sosiaalinen puhe siirtyy yksilön sisäiseksi, yksilölliseksi puheeksi. (Vygotsky 1982: 49–68.) Tämä sisäinen puhe on ihmisellä ajattelun kieltä. Ihmisen ajattelussa sana ja sen merkitys käyvät dialogia keskenään ja ulospäin suuntautuessaan mukautuu ympäröivän puheyhteisön merkitysten mukaiseksi. Ihmisen puhe ja toiminta ovat näin ollen kulttuurisesti välittyneitä. (Alanen 2002: 211–216.) Sanan merkitys ihmisen mielessä ei kuitenkaan ole pysyvä vaan dynaaminen: merkitys muuttuu lapsen kehittyessä hänen ajattelunsa toimintatapojen muuttumisen myötä. Niinpä ajatuksen suhdetta sanaan voidaan pitää prosessina: se kehittyy ja on jatkuvassa liikkeessä ajatuksista sanaan ja takaisin ajatuksiin, jolloin vaiheittaisen muutoksen myötä tapahtuu funktionaalista kehitystä. Puhe ei kuitenkaan tuo ajatusta suoraan esille vaan vain heijastaa sen rakennetta. Kun ajatus muuttuu puheeksi, rakentaa ja muuttaa se siinä hetkessä muotoaan. (Vygotsky 1982: 213–215.) Yksi Vygotskin tärkeä termi onkin **sisäistäminen**, tai toiselta nimeltään **haltuunottaminen**, jonka tarkoitus on kuvata, kuinka uutta taitoa ei ainoastaan omaksuta, vaan sitä myös strukturoidaan uudelleen ihmisen mielessä (Alanen 2002: 218).

Sanojen merkityksen muuttumista tapahtuu sekä yksilöllä että myös yleisemmin historiallisesti kielen kehittyessä. Samalla muuttuu myös se tapa, jolla todellisuus heijastuu ja yleistyy sanassa. (Vygotsky 1982: 209–210.) Yhteisö ja siinä toimivat ihmiset vaikuttavat siis osaltaan kielen kehittymiseen tiettyssä kulttuurissa, ja toisaalta yksilön oppima kieli on kulttuurisidonnaista. Kielen oppimisessa sosiaalistutaan tiettyyn kulttuuriin ja opitaan myös kyseisessä kulttuurissa vallitseva ajattelutapa: ihmisen käsitykset sekä hänen käyttämänsä fyysiset ja älylliset välineet ovat näin ollen sen kulttuurin värittämiä, jonka yhteydessä yksilö on kasvanut (Säljö 2004: 65–66, 81). Yksilön ei voidakaan katsoa koskaan tekvän niin kutsutusti soolosuorituksia

edes ollessaan yksin, sillä hänen psykologiset työkalujensa juuret juontavat sosiokulttuurisesti muotoutuneista tuotteista ja teoista. Niinpä kaikkien ihmisten tekojen voidaan katsoa olevan lähtöisin niiden sosiaalisesta alkuperästä. (Lantolf & Thorne 2006: 159.).

### 2.1.3 Lähikehityksen vyöhyke ja kielen oppiminen

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna ihmisen oppimiseen ja kehittymiseen vaikuttavat aina viestinnälliset prosessit. Niissä ihminen saa tietoja ympäristöstään sekä valmiuksia toimia sen edellyttämällä tavalla. Lapsi on syntyessään heti yhteydessä vuorovaikutuksellisiin ja merkityksellisiin tapahtumiin. Ne sisältävät jo tietyn näkökulman ja suhtautumistavan maailmaan, jotka lapsi omaksuu alkaessaan tiedostaa itselleen merkityksellisiä toiminnan tapoja. (Säljö 2001: 35.)

Kun ihminen kehittyy, siirtyvät vuorovaikutuksessa havaitut ilmiöt hänen sisäiselle tasolle. Niiden haltuunoton jälkeen ihminen alkaa kyetä säätelemään omaa toimintaansa. Tämä ulkoisesta ilmiöstä sisäiselle tasolle siirtyminen on ollut lähtökohta Vygotskin kehittämään ajatukseen **lähikehityksen vyöhykkeestä**. (Alanen 2002: 219–221.) Käsitteellä tarkoitetaan sitä aluetta, joka jää yksilön jo saavuttaman ja potentiaalisesti saavutettavan kehitystasonsa väliin. Vygotski huomasi lapsille tekemissään testeissä, että tutkimuksiin osallistuneet kykenivät suorittamaan vaikeampia tehtäviä tuen ja ohjauksen sekä yhteistyön avulla kuin itsenäisesti. Kuitenkin oppiminen oli mahdollista vain niiden älyllisten mahdollisuuksien rajoissa, joita lapsilla oli. Annettavien tehtävien tuli sijoittua lähelle lapsen kehitystasoa, sillä mitä kauemmas tästä tasosta siirryttiin, sitä hankalammaksi ratkaiseminen muodostui. Lopulta vaikeutumisen myötä tehtävän tekeminen muuttui mahdottomaksi, vaikka tukea olisi ollut tarjolla. (Vygotsky 1931: 184–185.)

Vygotski huomasi erityisesti kielen oppimisen olevan lapsilla suurelta osin **jäljittelyä** (Vygotsky 1982: 185). Jäljittelyllä tarkoitetaan Vygotskin mukaan prosessi, jossa sosiokulttuurisesti rakentuneet välittymisen muodot sisäistyvät ihmisellä (Lantolf & Thorne 2006: 166). Tämä toteutuu, kun oppija seuraa ensin sivusta osaavamman henkilön toimintaa ja osallistuu pian itse siihen. Lopulta hän suoriutuu tehtävästä itsenäisesti. (Säljö 2004: 237.) Kyse ei ole pelkästä kopioinnista vaan tarkoituksellisesta ja kompleksisesta sisäistämisen prosessista (Lantolf & Thorne 2006: 176). Vygotskin mukaan jäljittely ja opetus ovat ratkaisevia tekijöitä lapsen kielenoppimisesta puhuttaessa. Lähikehityksen vyöhykkeen idean mukaan opetuksen tulisi kuitenkin kulkea tällöin hieman edellä lapsen todellista osaamistasoa: tehtävä, jonka lapsi kykenee suorittamaan osaavamman (esim. opettajan) tuen avulla yhteistyössä nyt, on hänen mahdollista

suorittaa seuraavalla kerralla itsenäisesti. Tällöin oppiminen on hedelmällisintä. (Vygotsky 1982: 185–186.) Kehitysvyöhykkeen idean avulla Vygotski halusi osoittaa, että yksilön kykyjen lisäksi mielenkiintoisia ovat myös erityisesti mahdollisuudet, joita hänellä on. Lisäksi on tärkeää huomata, että vaikka oppimista säätelevät sosiokulttuurisesti ajateltuna ympäristön asettamat kehykset, on yksilö itse toimija, joka luo omaa kehitystään. (Säljö 2001:122–123.)

Laajemmin sosiokulttuurisesta näkökulmasta voidaan oppimista ja osaamista tarkastella kielellisenä osallistumisena: yksilö on itse aktiivinen toimija ja oppii kielelliseen vuorovaikutukseen osallistumalla. Oppija luo merkityksiä kielen avulla muiden kielenkäyttäjien kanssa. Osallistuminen on siis itsessään oppimista eikä ainoastaan sitä edistävää toimintaa. (Aro 2013: 18.) Oppimiseen vaikuttaa kuitenkin se, millaisia oppimistilanteita henkilölle muodostuu. **Affordanssilla** eli tarjoumalla tarkoitetaan toiminnan mahdollisuuksia, eli sellaisia ympäristön luomia edellytyksiä, joiden ansiosta yksilö kykenee toimintaan. Käsite on käytössä erityisesti ekologisesta näkökulmasta kielen oppimista tarkasteltaessa, ja sillä on myös vahvat yhteydet sosiokulttuuriseen näkemykseen kielen oppimisesta. Se, mitkä tilanteet tarjoavat kullekin yksilölle affordansseja, vaihtelee. Kaikki kielenoppimistilanteet eivät ole sellaisia, joita oppija voi hyödyntää. Tähän vaikuttaa se, mitkä tilanteet näyttäytyvät kielenoppijalle merkityksellisinä. Motivoitunut kielenoppija havaitsee ympäristöstään paljon sellaisia kielenoppimistilanteita ja -mahdollisuuksia, joita toinen ei edes huomaa. Affordansseja tarjoavat yksilölle vain ne tilanteet, jotka hän huomaa ja kykenee hyödyntämään. (van Lier 2000: 252–253.) Oppimista ei tulisikaan nähdä passiivisena prosessina, vaan se on yksilön toimintaa älyllisten ja fyysisten välineiden avulla. Kyse ei ole myöskään ainoastaan aiemman tiedon omaksumisesta sellaisenaan mekaanisesti, vaan joka kerran yksilön soveltaessa käytettävissä olevia työkaluja tai tietoa hän myös luo jotakin uutta. Ihmiset eivät ole passiivisia vastaanottajia, vaan uutta luovia toimijoita, minkä ansiosta myös yhteiskunta kehittyy ja uudistuu. (Säljö 2001: 127–128.)

#### **2.1.4 Toisen ja vieraan kielen oppiminen**

Vygotski näki opittavan kielen ja oppijan oman äidinkielen kehityksen olevan riippuvaisia toisistaan: vieraan kielen oppiminen edellyttää tietynlaista äidinkielen kehitystasoa (Vygotsky 1982: 194). Myös iän sekä tilanteen ja opetuksen merkitys vieraan kielen oppimisessa olivat hänen mukaansa merkittäviä. Kielen oppimiseen ei liity vain yksilön kognitiivinen kehitys, vaan myös luonteen, tunteiden ja persoonallisuuden kehittyminen. Vieraan kielen ja äidinkielen oppiminen eroavat toisistaan: vierasta kieltä opitaan usein koulussa eli aivan eri olosuhteissa

kuin äidinkieltä, ja oppijalla on tällöin pohjana oman äidinkielen osaaminen. Kielen kehityspolku on näin ollen väistämättä erilainen, kun oma äidinkieli vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen. Toisaalta vieraan kielen oppiminen vaikuttaa vastaavasti yksilön omaan äidinkieleen: esimerkiksi tietoisuus kielen muodoista ja kyvystä käyttää sanoja ajatusten ilmaisun välineenä kehittyvät. (Alanen 2002: 223–227.)

Omalla äidinkielellä on suuri merkitys oppimisprosessissa. Erityisesti aikuisilla kielenoppijoilla on ensimmäinen kieli kehittynyt mielessä pitkälle. Siten se toimii heidän ensisijaisena symbolisena artefaktinaan, jonka avulla he säätelevät kognitiivista aktiivisuuttaan. Tästä syystä on luonnollista, että aikuiset toisen kielen oppijat nojaavat tähän artefaktiin, eli se toimii välittäjänä uutta kieltä opittaessa. Tämä tulisi huomioida toisen kielen oppitunneilla: oppijoiden tulisi olla mahdollista käyttää omaa ensimmäistä kieltään tarpeen mukaan ohjaamaan toisen kielen oppimista. Oma äidinkieli antaa mahdollisuuden tietoisesti kuvata ja edistää toisen kielen tarkoituksia. Tämän resurssin käyttöön kieltäminen on kielen tarjoaman avun ja mahdollisuuksien kieltämistä, joka rajoittaa yksilön semioottista kapasiteettia. (Lantolf & Thorne 2006: 295.)

Toisen kielen oppimisen kontekstissa sisäiseen puheeseen liittyvät tutkimukset osoittavat, että niin lasten kuin aikuistenkin osalta jäljittely (ks. luku 2.1.3) on keskeinen tekijä oppimisen prosessissa. Sen avulla oppijat kokeilevat mahdollisia kielen muotoja ympäristössään ja kiinnittävät huomiota erityisesti tiettyihin kielen muotojen piirteisiin. Lisäksi tutkimukset osoittavat, että aikuisten luokkahuoneopiskelijoiden mielenkiinto keskittyy usein eri asioihin, kuin mikä on heidän opettajansa pedagoginen tarkoitus. Lasten ja aikuisten oppimisen välillä on havaittu eroja: lasten oppiminen on leikkisämpää, eivätkä he välttele yhtä paljon “virheellisiä” muotoja. Sen sijaan aikuiset, jotka ovat usein tottuneet koulutuksen kulttuuriin eri tavoin kuin lapset, jäsentävät koulua samalla tavoin kuin työtä, jossa tärkeät tehtävät täytyy suorittaa ja virheellisiä toimia välttää. Lapsilla on vasta aluillaan matka kohti oikeiden vastausten kulttuuria, ja siksi heillä on aikuisia enemmän tilaa kokeiluille. (Lantolf & Thorne 2006: 204.) Ylipäänsä ympäröivä yhteiskunta ja sen kulttuuriset tavat vaikuttavat niihin tapoihin, joilla kieltä opitaan ja opiskellaan. Oppimiseen eivät vaikuta siis ainoastaan ihmisen biologiset ominaisuudet, vaan myös ympäristö ja sen asettamat vaatimukset. (Säljö 2001: 12–15.)

Sosiokulttuurisen lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen (ks. luku 2.1.3) rinnalle on tutkimuksessa noussut **scaffoldingin** käsite. Termillä tarkoitetaan pedagogisessa mielessä tukea, jota osaavampi osapuoli, asiantuntija, antaa oppijalle. Tällöin asiantuntija kontrolloi oppijan huomion keskittymistä. Tarkoituksena on välttää niitä tehtäviä, jotka ylittävät oppijan kapasiteetin mahdollistaen häntä näin keskittymään niihin tehtäviin, jotka ovat hänen kyvykkyytensä rajoissa. Tuen pitää tämän lisäksi olla oikeassa suhteessa: asiantuntija ei saa tarjota enempää

tukea kuin on välttämätöntä, koska liikaa tuettuna oppijan oma toimintakapasiteetti vähenee. Scaffoldingin käsitteessä fokus on oppijassa, mutta termi osoittaa kontrollin ja voiman, joka asiantuntijalla on siihen asti, että oppija on kykenevä suorittamaan opittavan asian itse ilman tukea. Toisaalta aina asiantuntijan ei tarvitse olla alan ekspertti, vaan myös oppijat voivat auttaa ja tukea toisiaan. Vertaisen tuen avulla on yhtä lailla mahdollista oppia kuin taitavamman henkilön avustuksella. (Lantolf & Thorne 2006: 274–288.)

Lähikehityksen vyöhykkeen ja scaffoldingin käsite kulkevat käsi kädessä, sillä tukea annetaan juuri potentiaalisella oppimisen vyöhykkeellä. Käännösvastineita suomenkielisessä tutkimuksessa scaffoldingissa ovat olleet perinteisesti muun muassa oppimisen ohjaaminen ja oppimisen oikea-aikainen tukeminen. Näillä käännösvastineilla on vahva yhteys tukemisen käsitteeseen eritoten pedagogisessa kontekstissa. Sen sijaan alun alkaen scaffoldingin käsite on huomionnut erityisesti oppijan aktiivisen roolin tukeutumisessa eli tuen hyödyntämisen näkökulman. Tarjolla olevan tuen ja tukijan rooli ei ole tullut niinkään esiin. (Suni 2008: 117–121.) Nojaan itse tässä tutkimuksessa Sunin (2008) käyttämiin tuen, tukemisen sekä tukeutumisen määritelmiin scaffoldingin käsitteen yhteydessä. Yhteiskunnallisen otteen vuoksi huomio ei tässä tutkimuksessa keskity niinkään pedagogisiin käytänteisiin eikä opettajan tehtävään tuen tarjoajana vaan enemmän oppijan omaan aktiiviseen tuen hyödyntäjän rooliin kielen oppimisen ja kehittymisen konteksteissa. Tuen muodot eivät välttämättä kytkeydy näin ollen suunnitelmalliseen tuen antamiseen vaan tilanteisiin, joissa oppija itse aktiivisesti tukeutuu tarjolla oleviin kielen malleihin.

## **2.2 Dialogisuus**

### **2.2.1 Dialogisuuden taustaa**

Dialoginen filosofia ja siihen liittyvä näkemys kielestä on peräisin Venäjältä niin kutsutulta bahtinilaiselta piiriltä, johon ovat kuuluneet mm. Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov (Dufva 2003: 132). Bahtin oli ennen kaikkea filosofi, kun taas Volosinov keskittyi tutkimuksissaan selkeämmin kielitieteen puolelle. Dialogisuus syntyi 1920–1930-luvuilla kritiikkinä vallitsevaan formalistiseen ja strukturalistiseen kieli-ideologiaan. Bahtinin ja Volosinovin mukaan kieli on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö ja sitä tulee tarkastella historialliseen aikaansa ja paikkaansa liittyvänä tekijänä. (Lähteenmäki 2002: 179–180.)

Dialogisesti tarkasteltuna vuorovaikutus lähtee liikkeelle aina ensin ulkoapäin, eli sosiaalinen vuorovaikutus edeltää yksityistä puhetta. Ylipäänsä kielen perustana on sen vuorovaikutuksellinen funktio. (Voloshinov 1990: 115–116.) Soveltavan kielitieteen piirissä dialoginen näkemys kielen luonteesta eroaa selkeästi monologisesta kielikäsitelmästä. Dialogisesta lähtökohdasta käsin kieltä tarkastellaan havainnoimalla sitä sen konkreettisissa käyttötilanteissa. Tällä ajattelutavalla on ollut vaikutusta erityisesti kielen oppimisen ja opettamisen näkökulmaan. (Dufva ym. 2013: 22–29.) Tutkimuksissa dialogisuutta on yhdistetty usein muihin filosofisiin suuntauksiin, kuten sosiokulttuurisuuteen ja uusvygotskilaisuuteen (Dufva 2003: 132).

### 2.2.2 Dialoginen kielikäsitelmä Bahtinin ja Volosinovin mukaan

Bahtinin itsensä mukaan kaikki ihmisen aktiivisuuden eri osa-alueet sisältävät kielen käyttöä. Tämä käyttö puolestaan vaihtelee tilanteen mukaan ja on joka käyttökerralla erilaista. (Bakhtin 1986: 60–62.) Ilmaukset syntyvät aina tietyssä sosiaalisessa tilanteessa, eikä kieli näin ollen rakennu tyhjiössä. Kieltä ei voida pitää pysyvänä sääntöjärjestelmänä, vaan se on keskeytymättömän muutoksen virta. Sen esittäminen normatiivisena sääntöjen joukkona on suuren teoreettisen ja praktisen työn tulos. Todellisuudessa kieli on sen käyttäjälle muuttuva ja joustava merkki, johon yhdistyy kielen käytön konkreettinen yhteys. (Voloshinov [1929] 1990: 84–87.)

Sana saa merkityksensä vain suhteessa muihin sanoihin. (Bakhtin 1986: 118). Siten sana ei ole, kuten Ferdinand de Saussure sen aikanaan määritteli, neutraali koodi, vaan siihen yhdistyy dialogisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus ja se ilmaisee tiettyä näkökulmaa (Lähtenmäki 2002: 188). Lisäksi sana ei kuulu koskaan vain sen puhujalle. Vaikka puhujalla on oikeus sanoa, on myös kuulijalla siihen oikeutensa. (Bakhtin 1986: 121–122.) Ihmisen kielelliset ilmaukset on aina suunnattu jollekulle, joka ei ole passiivinen vastaanottaja. Tästä syystä myös kuulijan asenne vaikuttaa lausumien sisältöön. (Lähtenmäki 2002: 192–193.) Puhujan tavoin myös kuulijalle puhe on kontekstiin sidonnainen muuttuva ja joustava merkki (Voloshinov 1990: 87). Tässä tutkimuksessa kieltä tarkastellaan dialogisesti sen konkreettiset käyttöyhteydet huomioon ottaen. Tarkastelun kohteena on myös ryhmäkeskustelun dynaaminen luonne: yksilön esiin nostamiin ääneen lausuttuihin käsityksiin vaikuttavat väistämättä ympärillä olevat kuulijat sekä heidän tekemänsä tulkinnat.

Dialogisuudessa korostuu kielen jaettu ja sosiaalinen luonne (Dufva, Aro, Suni & Salo 2013: 25). Kieli toteutuu vain sitä käyttävien ihmisten dialogisessa kanssakäymisessä. Äidinkieltään omaksuessaan lapsi ei opi vain irrallisia sanoja vaan tapoja luoda merkityksiä tietyssä tilanteessa kielellisesti ympäristön hyväksymällä tavalla. (Lähtenmäki 2002: 195–196). Kieli

nähdäänkin dialogisuudessa luonteeltaan **dynaamisena**: se on toimintaa, tekoja ja tapahtumista. Kieli ei siis ole objekti, vaan tapahtuma, ja sitä myös opitaan sosiaaliseen toimintaan osallistumalla. (Dufva ym. 2013: 24–30.) Lisäksi kieltä kuvaa sen **heteroglossinen** luonne: se vaihtelee kielenkäytön kontekstin mukaan ja on kerroksellista, eli yhtenäisen merkkijärjestelmän sijaan siihen liittyvät sosiaaliset ja ideologiset puolet. Kieli on jatkuvassa muutoksessa, mutta se pyrkii samalla myös keskihakuisesti pysymään kasassa. Tämä mahdollistaa kielenkäyttäjien välisen ymmärryksen erilaisista kielenkäytön muodoista huolimatta. Lisäksi nämä eri kielenkäytön muodot edustavat tiettyä yhteistä näkökulmaa maailmasta, jonka niiden käyttäjät yhdessä jakavat. Tiettyä kieltä käyttävä ryhmä eroakin ymmärtämisen vaikeuden tähden väistämättä niistä henkilöistä, jotka eivät kyseessä olevaa kieltä käytä. (Lähtenmäki 2002: 186–187.) Kielen heteroglossiseen luonteeseen kuuluu siis kielen vaihtelu sen käyttötilanteen mukaan. Toisaalta se ei sulje pois kielen säännönmukaisuuksia, vaan kielen jatkuvan uudistumisen ja vakiintumisen lisäksi myös normatiivisuus ja kieliopit ovat osa heteroglossiaa. Näin pyritään dialogisesta näkökulmasta tarkasteltuna vastaamaan kysymykseen siitä, mitä kieli on. (Dufva ym. 2013: 23–29.)

Dialogisesti tarkasteltuna osallisuus kielestä nähdään kielenkäyttäjän sosiaalistumisena yhteisön kielellisiin käytänteisiin toimintaan osallistumalla (ks. Dufva 2014). Kielen oppiminen nähdään haltuunottona: sekä Bahtinin että Volosinovin mukaan kieli on sosiaalista ja jaettua, ja sen haltuunotossa saamme repertuaariimme uusia sanoja. Bahtin on määritellyt näiden sanojen olevan autoritäärisiä, sisäisesti vakuuttavia tai yhdentekeviä. Autoritäärisillä sanoilla tarkoitetaan sellaisia toisten sanoja, joita mm. toistetaan mekaanisesti. Sisäisesti vakuuttavat sanat ovat jo haltuun otettuja sanoja, joita kyetään käyttämään luovasti toisten kanssa omalla äänellä. Yhdentekevilla sanoilla ei ole yksilölle henkilökohtaisesti merkitystä, vaan ne voivat esimerkiksi käsitellä sellaisia asioita, jotka eivät kosketa ihmistä millään tavoin. (Aro 2013: 23–24.) Aro (2009) on tutkinut suomalaisten alakouluikäisten lasten käsityksiä englannin kielestä ja sen opiskelusta. Tulokset osoittavat, kuinka opiskelijoiden käsityksissä kaikuva oma ääni alkaa kehittyä ajan saatossa erilaisten kielenkäyttö- ja opiskelukokemusten myötä. Silti taustalta on kuultavissa muun muassa vanhempien ja opettajien autoritäärisiä ääniä, jotka toistuvat osallistujien käsityksissä lähes identtisinä ensimmäisestä luokasta viidenteen luokkaan saakka. (Aro 2009: 163–166.) Myös tässä tutkimuksessa hyödynnetään Bahtinin autoritäärisen äänen käsitettä kuvaamaan erityisesti niitä yhteiskunnassa yleisesti vallitsevia ääniä, joita tutkimukseen osallistujien ryhmähaastatteluista nousee esiin.



### 2.2.3 Äänet ja niiden kierrättyneisyys

Sanat eivät ole alkuun ihmisen omia sanoja, vaan ne ovat toisten ihmisten sanoja (lapsella etenkin äidin sanoja). Sitten näistä toisten sanoista joko prosessoidaan dialogissa omia sanoja, tai ne pysyvät edelleen toisten sanoina. Toisten sanoista tulee tällöin anonyymejä, ja ne assimiloituvat: niistä tulee yleisiä ääniä, ja ne saavat eri nimiä kuten esimerkiksi *luonnon ääni*, *ihmisten ääni*, *Jumalan ääni* jne. (Bakhtin 1986: 163.) **Ääni** on Bahtinin itsensä luoma dialogisuuden käsite: se, mitä sanotaan, ei ole vain kieltä sen rakenteellisessa merkityksessä, vaan myös tarkoituksia, mielipiteitä, asenteita ja henkilökohtaista maailmankuvaa. Kyse ei ole ainoastaan siitä, mitä sanotaan, vaan myös siitä, miten sanotaan. (Dufva 2003: 133.) Kieli ei siis rakennu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat kaikki ne vuorovaikutukselliset tapahtumat, joihin ihminen on osallistunut. Yksilön lausumaan sisältyy joukko muiden lausumia, ja kielen käyttö pitää aina sisällään puhujan oman näkemyksen sekä suhtautumisen aiempiin lausumiin. (Lähteenmäki 2002: 192–193.) Ihminen käyttää puheessaan muiden ääniä esittäen näin suuren määrän näkökulmia lausumissaan. Yksilö ei ole keskustellessaan dialogissa vain toisten ihmisten ja fiktiivisten äänten vaan myös itsensä kanssa. Näin ollen keskustelu ei rakennu homogeenisten yksilöiden varaan, vaan jokainen henkilö kantaa erilaisia ääniä ja näkemyksiä muassaan. (Markova 2007: 108–124.)

Sanaan sisältyvät siis kaikki ne äänet, jotka kuuluvat sanassa jo ennen sen lausumista. (Bakhtin 1986: 122.) Bahtinin mukaan jokainen ihmisen ulosanti nousee sisäisestä dialogista omien sanojen ja muiden sanojen kesken. Siihen vaikuttavat kaikki ne aiemmat diskurssit, joihin henkilö on osallistunut. (Markova 2007: 109.) Kaikki esitetyt lausumat ovat vastausta johonkin, ja toisaalta ne on suunnattu johonkin tulevaan vastaukseen, eli ne ovat renkaita lausumien ketjussa (Voloshinov 1990: 92). Dialogisessa Bahtinin luomassa käsityksessä äänestä ja sen kierrättyneisyydestä on yhteyksiä Vygotskin näkemykseen sisäisestä puheesta: samoin kuin äänet sisältävät muiden ääniä, joiden kanssa olemme olleet tekemisissä, nähdään Vygotskin sisäisen puheen juontavan juurensa ympärillä kuuluvasta sosiaalisesta puheesta. (Lantolf & Thorne 2006: 72.) Aro (2009) on käyttänyt Bahtinin luomaa äänen käsitettä hyväkseen tutkissaan alakouluikäisten lasten kielikäsitteitä. Äänen käsitteen avulla voidaan kysyä, kuka puhuu, koska puheessamme kaikuu aina joukko muiden ääniä. Ihmisen tieto maailmasta tulee monista eri lähteistä, ja siksi se on moniäänistä. Nuorten oppijoiden vastauksissa kuuluu toisten, muun muassa vanhempien ja opettajien, ääniä. Ne vaikuttavat käsityksiin, joita oppijoilla on kielistä ja niiden oppimisesta. Toisaalta kokemusten karttuessa myös oma ääni ja käsitykset kehittyvät ja muuttuvat. (Aro 2009: 31–33.) Tässä tutkimuksessa käsitellään ääniä haastatteluista esiin

nousevien osallistujien käsitysten tarkastelussa. Lisäksi dialoginen näkökulma äänen kierrättyneisyydestä osoittaa sen, kuinka myös tämä tutkimus on yksi lenkki niiden kaikkien tutkimusten sarjassa, jotka käsittelevät oppijoiden omia kielikäsitteitä. Tämä tutkimus on vastausta jo tätä ennen tehtyihin tutkimuksiin kielentutkimuksen kentällä, joiden äänet ovat osaltaan vaikuttaneet jo tämän tutkimuksen suunnitteluun ja sen lähtökohtiin.

#### **2.2.4 Käsitteet dialogisesta näkökulmasta**

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nuorena Suomeen muuttaneiden aikuisten käsityksiä suomen kielen oppimisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tukeudun työssäni Aron (2009: 27) määritelmään käsityksistä eli tarkastelen niitä laajasti yhdistämällä kognitiivisen ja diskursiivisen näkökulman toisiinsa dialogisuuden avulla. Näin käsityksiä voidaan tarkastella sekä yksilöllisinä että sosiaalisina ja toisaalta kontekstisidonnaisen lisäksi myös kulttuurisina ilmiöinä: jokaisen yksilön omat ainutlaatuiset kokemukset maailmasta tekevät käsityksistä yksilöllisiä, mutta ne ovat samaan aikaan jaettua ja yhteisöllistä tietoa dialogisesti. (Aro 2009: 163–164.)

Aron (2009) pitkittäinen tapaustutkimus käsittelee suomalaisten alakouluikäisten lasten käsityksiä englannin kielestä ja sen oppimisesta. Hän nojaa työssään erityisesti Dufvan (2003) esittämään dialogiseen näkökulmaan käsitysten sosiaalisesta alkuperästä: ne nähdään moniäänisinä ja niissä voi kaikua sekä yksilöllisiä että sosiaalisia ja institutionaalisia ympäristön näkökulmia ja ääniä. Näihin ääniin vaikuttavat yksilön omien kokemusten lisäksi esimerkiksi yhteisön kielelliset asenteet tai kielen oppijoiden käsityksistä puhuttaessa myös koulumaailman diskurssit. (Dufva 2003: 138–139) Yksilön tietoisuutta leimaa aina tietty näkökulma sen mukaan, millaisiin vuorovaikutustilanteisiin hän on elämässään ollut osallisena. Yksilölliset kokemukset yhtä lailla kuin sosiaalinen ja kulttuurinen puoli tekevät käsityksistä dynaamisia. Ne muuttuvat ja niitä muodostetaan koko ajan yksilön tietoisuudessa uuden tiedon ja näkökulmien sekä kokemusten lisääntyessä. (Aro 2009: 51–52.) Tässä tutkimuksessa pyritään yksilön jo itsessään arvokkaiden käsitysten lisäksi kiinnittämään huomiota yhteiskunnassamme kaikuviin ääniin, jotka nousevat esiin ja kuuluvat tutkimukseen osallistuneiden haastateltujen käsityksistä. Koska ihmisen kokemukset vaikuttavat hänen käsityksiinsä (Aro 2009: 52), käytetään käsityksen käsitteen rinnalla tässä tutkimuksessa myös paikoitellen kokemuksen käsitettä.

Kielentutkimuksessa on jo jonkin aikaa nähty opiskelijoiden ja opettajien käsitykset kielen oppimisesta relevanttina tutkimuksen kohteena. Dialogisesta näkökulmasta tarkasteltuna käsitys nähdään yksilön sisäisenä tietorakenteena, joka on yhteydessä todellisuuteen. (Dufva 2003: 131–132.) Yksilö tarkastelee maailmaa subjektiivisesti siitä todellisuudesta käsin, jossa

hän elää (Lähtenmäki 2002: 197). Ihmisen käsityksillä on siis suhde todellisuuteen, minkä tähden käsitykset myös kertovat aina jotakin todellisuudesta (Bakhtin 1986: 123). Niinpä yksilön käsityksiä tutkimalla päästään tarkastelemaan myös sitä ympäristöä, jossa hän elää. Yksi esimerkki ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksista käsityksiin ovat Suomessa laajasti vallalla olevat asenteet ruotsin ja venäjän kielen opiskelusta, mitä ei esiinny englannin kielestä puhuttaessa: kyse ei ole tällöin puhtaasti persoonakohtaisista tai satunnaisista tunteista, vaan käsitykset kaiuttavat laajempaa yhteiskunnallista diskurssia, joihin vaikuttavat tietyt historialliset ja sosiokulttuuriset kontekstit (Dufva 2003: 141). Ihmisten käsitysten voidaankin nähdä tuovan esiin laajemmin yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä kyseessä olevasta aiheesta. Tästä syystä yksilön käsityksiä tulee aina analysoida ottaen huomioon ne sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit, joissa ne ilmenevät (Dufva 2003: 135).

Käsitykset voivat olla ja ovatkin usein toisten kautta välittyneitä. Niitä ei voida nähdä autonomisina, koska yksilön tietoisuus perustuu ulkopuoliseen maailmaan. Kaikki ne kontekstit ja vuorovaikutustilanteet, joihin ihminen elinaikanaan osallistuu, vaikuttavat hänen käsityksiinsä. Koska nämä eri tilanteet varioivat, on myös ihmisen omien käsitysten vaihtelu luonnollista ja usein moniäänistä. Niinpä yksilön käsitykset ovat sekä yksilöllisiä eli ainutlaatuisia että yhteisöllisiä eli jaettuja samaan aikaan. (Dufva 2003: 136–137.)

Ihmisen käsitykset implikoivat yleisen todellisuuden olemassaoloa, mutta myös sitä, että tämä todellisuus esitetään eri tavoin. Ei ole mitään sellaista perspektiiviä, joka yhdistäisi kaikki näkökulmat. Jokainen diskurssi kuitenkin tukeutuu muiden ihmisten edeltäviin diskursseihin. Henkilö käyttää muiden ääniä esittäen näin aina suuren määrän näkökulmia puheessaan. (Markova 2007: 110–124.) Kielellä itsellään on tärkeä tehtävä käsitysten muotoutumisessa: käsityksiä ei kunnolla ole ennen kuin ne on kielennetty. Siksi kieli on tärkeä väline niiden luomisessa. Lisäksi käsitykset eivät välttämättä ole valmiina ihmisten mielissä, vaan ne voivat kehkeytyä juuri siinä tilanteessa, jossa ne tulevat artikuloituiksi. Ne ovat kielen tavoin dynaamisia muuttuen ja kehittyen pitkällä aikavälillä. Käsitykset tuntuvat olevan usein liikkeessä jopa itse keskustelutilanteessa. (Dufva 2003: 137–144.)

Dialogiseen näkökulmaan voidaan liittää myös sosiokulttuurinen tapa käsityksiä tutkittaessa. Aro (2009) on hyödyntänyt dialogista näkökulmaa erityisesti äänen käsitteessä, joka puolestaan yhdistyy hyvin sosiokulttuuriseen näkemykseen scaffoldingista: muun muassa kieltä opitaan ensin toisten äänten avulla eli osaavamman tuella, ja lopuksi itsenäisesti äänen muokkauksessa omaksi. (Aro 2009: 163–164.) Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna nykyaikaisessa yhteiskunnassa vallitsee rinnakkain erilaisia käsityksiä todellisuudesta. Tietojen vä-

littäminen on toiminnan tulosta, ja jo toimintaan osallistumalla yksilö omaksuu jonkin näkökulman todellisuuteen. Näiden eri käsitysten kautta syntyy edelleen uusia erilaisia tietoja, ja tästä syystä tietyt maailmassa olevat ilmiöt ymmärretään erilaisilla, kullekin yksilölle ominaisilla tavoilla. Tästä syystä myös esimerkiksi kielen oppimisen kysymyksissä näkökulmat voivat vaihdella riippuen muun muassa siitä, missä yhteiskunnasta aiheesta keskustellaan. (Säljö 2001: 22–24.) Sekä dialogisesti että sosiokulttuurisesti tarkasteltuna käsitysten voidaan siis nähdä nousevan yhteiskunnan käytänteistä sekä siinä kierrätetyistä äänistä ja näkökulmista käsin.

### 3 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ JA AIEMPAA TUTKIMUSTA

#### 3.1 Aiempaa tutkimusta kieli- ja oppimiskäsityksistä

Oppijoiden omat kieli- ja oppimiskäsitykset on nähty relevanttina tutkimuskohteena jo jonkin aikaa kielentutkimuksen kentällä. Myös tämä tutkimus keskittyy osallistujien omiin käsityksiin suomen kielen käytöstä ja oppimisesta. Yksi käsityksiä lähellä oleva tutkimuskohde ovat myös yksilöiden kieliasenteiden tutkiminen. Kieliasenteet ovat osa jokapäiväistä kielenkäyttöä, ja tutkimalla niiden muodostumista ja muuttumista saadaan tietoa, jonka avulla voidaan vaikuttaa muun muassa kielipolitiikkaan (Iskanius 2006: 73). Ihmisen kokemus nähdään yksilön omana sisäisenä tietorakenteena, joka on yhteydessä todellisuuteen. Käsityksiä kielenoppimisesta tutkittaessa on usein noussut esiin tunnepitoisia muistoja opettajista tai muista kielenoppimiseen liittyvistä tilanteista. Käsitykset sisältävätkin selvästi tunteeseen ja järkeen liittyviä elementtejä. (Dufva 2003: 131–142.)

Ihmisten omat kielikäsitteet vaikuttavat siihen, miten kielestä ylipäänsä puhutaan ja miten sitä lähestytään sekä siihen, miten sitä opetetaan (ks. Dufva 2014). Asenteet eivät kuitenkaan ole muuttumattomia, vaan ne ovat tilannesidonnaisia, joten niihin vaikuttavat sekä konteksti että kielenkäytön eri funktiot. Lisäksi asenteet ovat pohjimmiltaan sosiaalisia. (Iskanius 2006: 75.) Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden koettuun ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymiseen työharjoittelun aikana keskittynyt Virtasen (2017) tutkimus osoittaa, että oppijan omat kielikäsitteet vaikuttavat mm. siihen, millaisiin kielenkäyttötilanteisiin hän hakeutuu. Tämä vaikuttaa puolestaan niihin tarjoumiin, joita kielen oppijalle muodostuu. (Virtanen 2017: 75–77.)

Aro (2009) puolestaan on tutkinut suomalaisten lasten käsityksiä englannin kielestä ja sen oppimisesta alakoulukontekstissa. Aron mukaan käsityksiä on syytä tutkia, sillä ne vaikuttavat siihen, kuinka ihmiset kussakin tilanteessa käyttäytyvät. Oppimisen kontekstissa käsitykset voivat vaikuttaa ihmisten tapaan oppia ja opiskella kieliä. Aron tutkimuksessa lasten käsityksistä nousi esiin näkemys englannin kielen oppimisesta erityisesti kirjallisten materiaalien avulla. Englantia nähtiin tarvittavan yleisellä tasolla siihen, että sen avulla voidaan kommunikoida ulkomailla muiden ihmisten kanssa. Lisäksi kieli näyttäytyi tärkeänä mahdollisten tulevien työtehtävien vuoksi. Lasten käsityksiin tuntuivat vaikuttavan ne Suomessa perinteisesti vallinneet opetuksen mallit, joissa kirjallinen kieli korostuu. Myös lasten käsitys englannin tärkeydestä ulkomailla pärjäämistä ajatellen kaiuttaa yleisesti yhteiskunnassamme kuuluvia ääniä englannin oppimisen merkityksestä. (Aro 2009: 163–166.)

Kun Aron tutkimia lapsia haastateltiin noin vuosikymmen myöhemmin, heidän ollessaan noin parinkymmen vuoden ikäisiä, olivat käsitykset kielen oppimisesta jonkin verran muuttuneet. Oppimisesta ei ollut enää yhtä oppikirjakeskeinen näkemys, vaan kieltä nähtiin opittavan tunnilla opittujen perusteiden jälkeen käyttämällä sitä muiden ihmisten kanssa. Muutamat tutkimuksen osallistujat kokivat silti edelleen myös kirjallisten materiaalien käytön tärkeäksi englannin oppimisessa: kirjallisiin materiaaleihin painottuvat englannin kielen oppitunnit nähtiin hyvänä pohjana kielen oppimiselle, ja yksi osallistujista koki oppivansa parhaiten kirjallisen kielen avulla. Ylipäänsä oppijat näkivät kieltä kuitenkin osattavan silloin, kun sitä kykenee puhumaan. Päämääränä oli siis haastateltujen mukaan suullisen kielitaidon hallinta. (Aro 2013: 13–17.)

Käsityksiä lasten kielen oppimisesta ovat tutkineet myös Mård-Miettinen, Kuusela ja Kangasvieri (2014). He ovat tarkastelleet esikouluikäisten lasten käsityksiä niin äidinkielen kuin vieraidenkin kielten oppimisesta. Lasten suhtautuminen kieliin ja käsitykset niiden oppimisesta ovat hyvin ennakkoluulottomia ja myönteisiä. Kouluikäisiin lapsiin verrattuna esikouluikäiset kokivat oppivansa kieliä monissa eri paikoissa erilaisilla tavoilla. Oppimisen ei koettu tapahtuvan ainoastaan koulussa tai kirjojen avulla. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli selvästi funktionaalinen kielenoppimiskäsitys, jossa korostuvat kielen käyttö ja vuorovaikutus. Myös innostus uusien kielten oppimista kohtaan on suurta. (Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri 2014: 329–331.)

Syntyperältään suomalaisten lisäksi on Suomessa tutkittu myös maahanmuuttajien käsityksiä kielen oppimisesta. Partanen (2012) (nykyään Strömmer) on tutkinut pro gradussaan sääntuloammateissa työskentelevien aikuisten maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta. Heille kielitaito näyttäytyi välttämättömänä edellytyksenä tulevaisuuden työllistymistä ajatellen. Tutkimuksen osallistujat kokivat tarpeelliseksi oppia kieltä vuorovaikutuksessa suomalaisten kanssa, mutta tällaisiin kielenoppimisympäristöihin heillä ei omien kokemuksensa mukaan ollut pääsyä. Työyhteisön tuki nähtiin tärkeänä paitsi kielen oppimisen näkökulmasta myös henkisen tuen ja hyväksymisen kannalta. (Partanen 2012: 103–104.)

Mähönen (2014) on tutkinut maisterintutkielmassaan erään maahanmuuttajataustaisen lääkärin kokemuksia ja käsityksiä ammatillisen kielitaidon omaksumisesta, suomen kielen käytöstä työssä sekä hänen näkemyksiään maahanmuuttajalääkäreiden kielikoulutuksen kehittämisestä. Mähösen haastatteleman lääkärin mukaan työssä tarvitaan hyvää suomen kielen taitoa, ja se on myös edellytys työtehtävissä selviytymisen kannalta. Hänen kokemuksensa mukaan kieltä

opitaan työtehtävien ja -tilanteiden yhteydessä aidoissa vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa sekä lukemalla työhön liittyviä tekstejä. Työtovereiden tuki oli hänelle kielen oppimisen kannalta erittäin tärkeää. (Mähönen 2014: 130–133.)

Heimala-Kääriäisen (2015) maisterintutkielma terveydenhuoltoalalla toimivien työkollegoiden tuesta maahanmuuttajalääkärille kytkeytyy Mähösen (2014) tutkimukseen tiiviisti, sillä hän käyttää tutkimuksessaan Mähösen keräämää tutkimusaineistoa aiheesta. Tulosten mukaan työyhteisön tuki, joka koostuu suurelta osin tulkkauksesta, sanojen kääntämisestä sekä kielen korjaamisesta, oli ensisijaisesti suullista vuorovaikutusta. Haastateltujen käsitysten mukaan kieli on ennen kaikkea vuorovaikutuksen väline, ja sitä opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näin ollen myös ammatillinen kielitaito opitaan työtä tehdessä. (Heimala-Kääriäinen 2015: 65–66.) Nämä käsitykset kielen oppimisesta ovat samankaltaiset Partasen (2012) ja Mähösen (2014) saamien tulosten kanssa. Lisäksi Heimala-Kääriäisen (2015) tutkimuksessa tuli ilmi oman äidinkielen merkitys sekä eri kielten käyttö resurssina kieltä opittaessa.

Kieleen liittyvien asenteiden ja arvostusten tutkimista maahanmuuttajien keskuudessa on tehnyt myös Iskanius (2006). Hänen väitöskirjansa käsittelee venäjänkielisten ammatillisessa ja lukiokoulutuksessa opiskelleiden maahanmuuttajien kieli-identiteettejä. Iskanius on tarkastellut muun muassa tutkimukseensa osallistuneiden opiskelijoiden asenteita venäjän ja suomen kieltä kohtaan. Opiskelijat suhtautuivat venäjän kieleen myönteisesti ja suomeen neutraalisti. Heidän ajatuksensa suomen kielen ensisijaisesta käyttötarpeesta liittyivät etenkin työpaikoilla tai koulutustehtävissä tarvittavaan kieleen. (Iskanius 2006: 176–177.) Partasen (2012) saamista tuloksissa näkyy yhteneväisyyttä Iskaniuksen saamiin tuloksiin suomen kielen oppimisen tarpeesta tulevan työllistymisen kannalta. Iskaniuksen tutkimuksesta nousee esiin lisäksi venäjänkielisten opiskelijoiden kokemus suomen kielen tarpeesta myös tasapainoisuuden tunteen ja suomalaisten ystävien saamisen vuoksi (Iskanius 2006: 178).

### **3.2 Maahanmuuttoään merkitys**

Tämä tutkimus on jatkoa kandidaatintutkielmalleni (ks. Papinkivi 2016), jossa tarkasteltiin nuorena Suomeen maahan muuttaneiden osallistujien käsityksiä suomen kielen oppimisen tavoista ja paikoista. Tutkimustulokset osoittivat, että 11–16 -vuotiaina Suomeen muuttaneet haastateltavat kokivat oppineensa suomea parhaiten käytännön arkielämän viestintätilanteissa erityisesti silloin, kun kieltä päästään käyttämään suomea äidinkielenään puhuvien kanssa. Tämän lisäksi kieltä koettiin opittavan muun muassa kirjojen sekä erilaisten teknisten laitteiden kuten esimerkiksi television, radion tai internetin välityksellä. Tulokset osoittivat, että osallistujilla on ollut

pääsy sellaisiin paikkoihin ja tilanteisiin, joissa kieltä on voitu oppia äidinkieleltään suomea puhuvien tuen avulla: kieltä koettiin opittavan arkisissa paikoissa, kuten esimerkiksi harrastuksissa tai kavereiden luona kyläillessä. (Papinkivi 2016: 18, 27–28) Nämä tutkimustulokset eroavat muun muassa Partasen (2012) tutkimuksen sisääntuloammateissa työskentelevien aikuisten maahanmuuttajien kokemuksista: myös heidän käsityksensä mukaan kieltä opittaisiin parhaiten aidoissa vuorovaikutustilanteissa suomalaisten kanssa, mutta heillä ei ollut pääsyä näihin oppimistilanteisiin (Partanen 2012: 102–103). Näyttäisikin siltä, että maahanmuuttoikäillä on merkitystä muun muassa siihen, millaisia affordansseja kielenoppijalle avautuu: nuorilla näyttäisi olevan pääsy sellaisiin kielenoppimisen paikkoihin ja tapoihin, joita aikuisilla maahanmuuttajilla ei välttämättä ole (Papinkivi 2016: 27). Tutkimustulokseni olivat saman suuntaisia Mustosen (2015: 293) aiemmin saamien tulosten kanssa, joiden mukaan nuorilla maahanmuuttajilla on aikuisiin verrattuna erilaiset kielenkäyttöympäristöt ja paremmat mahdollisuudet käyttää kieltä arkipäivän kommunikointitilanteissa.

Paitsi pääsy informaaleihin kielen oppimisen paikkoihin on nuorena maahanmuuttaneiden S2-oppijoiden asema kielen oppijana erityinen: heidän ei tarvitse aikuisten maahanmuuttajien tavoin työllistyä ja oppia sen tähden kieltä nopeasti. Toisaalta nuorilla on pieniin lapsiin verrattuna suurempi tarve kyetä toimimaan ja osallistumaan ympäröivässä yhteiskunnassa, ja esimerkiksi koulussa tarvitaan suomen kieltä jo hyvin pian eri oppiaineissa. Lisäksi nuorilla on jo ikänsä puolesta käynnissä suuri identiteetin murros, joka tuo omat haasteensa myös uuteen kieleen ja kulttuuriin liittyvien kysymysten parissa. (Papinkivi 2016: 27–28.) Murrosikä on kehitysvaiheena huomioitu erikseen myös POPSissa (2014): yläkouluun siirryttäessä nähdään erityisen oleelliseksi se, että nuoria tuetaan sen aikaisina voimakkaina kehitysvuosina. Yläkouluiässä teini-ikä näkyy ja se vaikuttaa myös koulutyöhön nuorten kehittyessä eri tahtiin. Kuitenkin se on tärkeää aikaa tulevaisuutta ajatellen, sillä silloin rakennetaan tulevaa aikuisidentiteettiä ja etsitään suuntaa elämälle. (POPS 2014: 280–281.) Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla teini-ikä voi vaikuttaa monella tapaa muun muassa niihin kielellisiin valintoihin, joita he tekevät arjessaan. Iskaniuksen (2006: 62) tutkimuksesta käy ilmi, että vähemmistökielten puhujista erityisesti nuoret ovat niitä, jotka vaihtavat herkästi kieltään, mikäli eivät koe oman kieltänsä säilyttämistä jostain syystä tarpeelliseksi.

Haapanen (2014) on tehnyt maisterintutkielmassaan nuoriin maahanmuuttajanuoriin liittyvää tutkimusta, joka käsittelee eri kielten rooleja ja merkityksiä nuorten arjessa. Suomen kielen opiskeluun liittyen myös Haapasen haastateltavista kaksi, jotka ovat muuttaneet Suomeen kouluikäisinä, tuovat ilmi sosiaalisten suhteiden tärkeyden kielen opiskelun kontekstissa.



Haapasen haastateltavat nostavat esiin myös kulttuurin oppimisen tärkeyden kielen oppimisen ohella. (Haapanen 2014: 70.)

Rynkänen (2012) on tutkimuksessaan huomannut, että eri elämänvaiheissa Suomeen muuttaneilla venäjänkielillä nuorilla identifioutuminen suomen kieleen ja kulttuuriin vaihtelee merkittävästi. Ennen kouluikää Suomeen muuttaneilla nuorilla suomi on vallitsevana kielenä: he käyttävät sitä itse, ja se kuuluu myös heidän ympäristössään. Venäjän käyttö on puolestaan melko kapea-alaista, joskin useat haastatelluista pitivät sitä edelleen itselleen merkityksellisenä kielenä. Alakouluiässä Suomeen muuttaneiden haastateltujen kohdalla nuorten kielen käyttö ja kieliympäristö koostui suomen, venäjän ja englannin kielestä: heillä oli sekä venäjän- että suomenkielisiä ystäviä ja tuttavvia. Vaikka venäjä oli tutkimukseen osallistuneiden äidinkieli, oli myös suomen kielen taito heillä hyvä, ja sen käytön alati kasvaessa identifioutuminen sekä suomen kieleen että suomalaiseen kulttuuriin oli vahvistumaan päin. Tämä ikäryhmä piti suomea tärkeänä kielenä arjessaan: paitsi työllistymisen kannalta, se oli heistä tärkeä myös sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden luomisessa yhteiskunnassa. Teini-ikäisinä Suomeen muuttaneilla nuorilla kieliympäristö ja kielenkäyttö puolestaan oli venäjävotitoisempaa, vaikka opiskeluissa hallitsevana kielenä oli suomi. Tämä ikäryhmä käytti pääsääntöisesti venäjää ystäviensä kanssa ja usein myös työpaikoilla englannin rinnalla. Kuitenkin he pitivät suomen kielen tasoaan hyvänä ja katsoivat tarvitsevansa sitä mm. opiskelu- ja työtehtävissään. Osa näistä nuorista suhtautui suomen kieleen positiivisesti, mutta osalla suhtautuminen oli neutraalia tai negatiivista. (Rynkänen 2012: 2.)

Mustonen (2015) on väitöskirjassaan tutkinut laajasta CEFLING-hankkeen aineistosta nousevia aikuisten ja nuorten S2-oppijoiden eroja kirjoitetuissa teksteissä. Hän on havainnut aikuisten ja nuorten paikan ja tilan ilmauksien eroavan toisistaan: kun nuorilla nämä ilmaukset keskittyivät lähipiirin paikkojen ja toimintojen ympärille jo varsin alhaisella kielitaidon tasolla, alkoi aikuisilla oppijoilla näitä ilmaisuja olla vasta myöhemmin ylemmillä taitotasolla. Nuorilla oli myös epävirallisissa teksteissä käytössään enemmän puhekielisiä ilmauksia sekä eri rekisterien ja tyylien käyttöä aikuisiin oppijoihin verrattuna. Nämä huomiot osoittavat, että nuorilla on aikuisia maahanmuuttajia aikaisemmin pääsy arjen autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa suomen kieltä päästään käyttämään yhdessä muiden ihmisten kanssa. Kielenoppiminen on riippuvainen kielen oppimisen ympäristöstä, ja koska nämä ympäristöt eroavat aikuisilla ja nuorilla S2-oppijoilla toisistaan, ovat myös kielen oppimisen polut heillä erilaisia. (Mustonen 2015: 292–293.)

Erilaisissa instituutioissa kuten koulussa tapahtuva oppiminen on usein suurelta osin irrallaan niistä tilanteista, joita kohdataan arkielämässä. Muodollista koulutusta leimaa usein

vahva yleiskielisten materiaalien käyttö ja myös suullinen vuorovaikutus suuntautuu kirjallisiin teksteihin. Tämä on tunnusomaista useilla koulun oppitunneilla. (Säljö 2001: 155–157.) Liian formaali luokkahuoneopetus ei välttämättä tue nuorta kielenoppijaa parhaalla mahdollisella tavalla (Mustonen 2015: 273). Kun ennen kouluikä ja alakouluikäisiin lapsiin kohdistuvassa opetuksessa tulisi huomioida erityisesti oman äidinkielen opetuksen merkitys, ovat teini-ikäisiä maahanmuuttajanuoria tutkittaessa merkityksellisiä erityisesti ne jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet, joita oppijat kohtaavat arjessaan suomalaisessa yhteiskunnassa. (Rynkänen 2012: 3.)

### **3.3 Ympäröivän yhteiskunnan merkitys kielen käytölle ja oppimiselle**

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilön ja ympäristön välillä on vahva yhteys. Yksilön toimintaan vaikuttavat ne kokemukset ja tiedot joita hänellä on. Näihin liittyvät kuitenkin myös ne tietoiset tai tiedostamattomat oletukset, joita hänellä on siitä, miten ympäristö odottaa hänen toimivan. Ihminen siis toimii käytettävissä olevilla resursseillaan ympäristön (oletetusti) vaatimalla tavalla. (Säljö 2001: 129.) Siten kielen käytön ja sen oppimisen voidaan nähdä olevan vahvasti yhteydessä ympäröivän yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin ja odotuksiin aiheesta. Siksi on myös tärkeää, että kielen oppimisen tutkimusta tehdään yhteiskunnallinen näkökulma huomioiden.

Soveltavan kielentutkimuksen näkökulmasta kieli voidaan nähdä jaettuna ja sosiaalisena resurssina, ja kielenkäyttö on merkitysten rakentamista toisten ihmisten kanssa. Puhujan asema kielenkäyttäjänä tai sen oppijana rakentuu tällöin toisten ihmisten kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. (Aro 2013: 19–20.) Toisin sanoen se, kuinka esimerkiksi uuteen yhteiskuntaan muualta muuttanut henkilö asemoidaan opittavaan kieleen nähden – esimerkiksi kielen käyttäjänä vai sen oppijana – riippuu ympäröivän yhteiskunnan ja siinä elävien ihmisten käsityksistä. Yksilöt eroavat myös paljon sen mukaan, kokevatko he itse itsensä kielen käyttäjiksi vai oppijoiksi kielitaidon tasosta riippumatta: toinen kokee kykenevänsä käyttämään kieltä ja olemaan kielen käyttäjä, vaikka olisi kielitaidon tasoltaan heikompi kuin toinen (Aro 2013: 26).

Historiallisesti tarkasteltuna läntisissä maissa on vallinnut pitkään vahva kansallisvaltioajattelu, joka on korostanut yhden maan ja siinä vaikuttavan yhtenäisen kielen ideologiaa. Esimerkiksi muut kielet on nähty uhkana tietylle maalle ja sen kulttuurille. (Dufva ym. 2013: 26–27.) Myös Suomessa, joka on kohtalaisen nuori ja homogeeninen kansakunta, on monikielisyys nähty häiritsevänä ja epänormaalina ilmiönä. Kuitenkin myös täällä on alettu muun Euroopan tavoin monikielistyä ja -kulttuuristua, mikä luo oman haasteensa esimerkiksi talouden puolelle. (Blommaert ym. 2012: 10–12.)

Monikielistymisen myötä on syytä pohtia niitä yhteiskunnassa vaikuttavia rakenteita, jotka vaikuttavat ja hallitsevat ihmisten elämässä. Siksi myös tutkimuksen kentällä tulee huomioida ja pohtia niitä yleisiä käsityksiä, jotka vaikuttavat ihmisten toimintaan ja vallitseviin järjestelmiin. Virtasen (2017) tutkimuksen tulokset osoittavat, että suomalaisessa työelämässä on nähtävissä vaatimuksia suomen kielen hyvästä hallinnasta ennen yksilön työelämään siirtymistä. Äänet, joita sekä sairaanhoidon opiskelijat itse että heitä ympäröivä yhteisökin kaiuttavat, liittävät kieli- ja ammattitaitokäsitykset vahvasti yhteen. Niitä joko on tai ei ole. Näissä äänissä näkyy yhteys yhteiskunnassa yleisesti vallitseviin autoritaarisiin ääniin. Tälle äänelle vastakkainen näkemys korostaa puolestaan kielitaidon kehittymistä prosessina, joka jatkuu opiskelujen jälkeen työelämässä työyhteisön tuella, ja myös muut kielet kuin suomi nähdään kielitaitona. (Virtanen 2017: 76–77.) Yhteiskunnassa vallitsevilla äänillä ja käsityksillä kielinoppimisesta on siis paljonkin vaikutusta siihen, milloin kielitaidon nähdään olevan riittävää esimerkiksi työpaikalla toimimiseen. Mikäli kielen oppijaa ei hyväksytä kielitaidon puutteen vuoksi työyhteisöön kunnolla sisälle, jäävät myös kieli- ja ammattitaidon kehittymisen mahdollisuudet rajallisiksi (Virtanen 2017: 78).

Yhden kielen ja kansan ideologiasta nousevaa käsitystä natiivista eli syntyperäisestä kielen puhujasta voidaan pitää ongelmallisena: jäsenyydet ja kielet muuttuvat jatkuvasti, ja useimmat maat ovat monikielisiä. Natiivi kielenpuhuja ei välttämättä osaa kirjoittaa raporttia omalla äidinkielellään, minkä taas ei-natiivi voi osata. Kenenkään kielen hallinta ei ole täydellistä: kielen käyttäjät ovat taitavia eri osa-alueilla. Natiivin kielenpuhujan käsite antaa ymmärtää, että henkilö hallitsee erinomaisesti äidinkieltä, mutta esimerkiksi kahta eri kieltä puhuva ihminen on tästä näkökulmasta tarkasteltuna todennäköisesti vähemmän kuin täysin pätevä ainakin toisen kieltä osalta, ellei molempien. Natiivin kielenpuhujan käsityksen takaa ei välttämättä havaita, että yksilön kielellinen identiteetti voi olla sosiaalisesti rakentunutta ja neuvoteltua. (Rampton 1995: 337–339.) Ihminen on aina yhteiskunnassa eläessään ja toimiessaan eri kehitysvyöhykkeillä, ja hän kehittyy niissä puitteissa, jotka ympäristö mahdollistaa (Säljö 2001: 123). Myöskään kielen osaamisen yhteydessä ei näin ollen ole ongelmattomia asettaa ihmisiä kahteen lokeroon sen mukaan, ovatko he natiiveja kielenkäyttäjiä vai eivät.

Toisen kielen oppija tarvitsee usein intensiivisen kulttuurisen upotuksen. Pelkkä oleskelu uudessa yhteiskunnassa, vaikka kyseessä olisi pitkään aika, ei näytä riittävän. Vaikuttaa tarpeelliselta, että henkilö on sitoutunut elämään uudessa yhteiskunnassa sen jäsenenä. Uuteen yhteiskuntaan integroituminen ei kuitenkaan aina ole helppoa. Sen lisäksi, että muut ympärillä olevat ihmiset vaikuttavat tähän, voi ihminen itsekin valita uuden kulttuurin vastustamisen omassa mielessään. Tutkimustulokset osoittavatkin, että asumisaika tiettyssä kulttuurissa ei ole

ainoa määräävä tekijä kielen oppimisessa. Sen sijaan vaikuttaisi siltä, että kulttuuriin sitoutumisella on vahvempi merkitys. (Lantolf & Thorne 2006: 137–148.) Kielen oppiminen ja vallitsevaan kulttuuriin sitoutuminen ei kuitenkaan ole kiinni ainoastaan oppijasta, vaan myös ympäröivästä yhteiskunnasta. Kielenoppija joutuu käymään neuvottelua ja tekemään aktiivista työtä sen eteen, että hän pääsee osaksi kohdekielen puhujien sosiaalisia ympyröitä kyetäkseen käyttämään ja oppimaan kieltä. (Iskanius 2006: 75.) Aina niihin osallistuminen ei kuitenkaan ole yksilöstä itsestään kiinni, ja myös yleinen asenneilmapiiri voi vaikuttaa toimintaan osallistumisen mahdollisuuksiin. Muuta kuin suomea ensikielenään puhuvien yläkoululaisten nuorten puhetta ja vuorovaikutusta tutkinut Lehtonen (2015: 311) on huomannut, kuinka poliittisella ja ideologisella erottelulla kielen osaajista ja sitä osaamattomista luodaan valta-asetelmia paitsi pienissä piireissä myös laajemmin yhteiskunnassa.

Sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttaa yksilön kielellisen identiteetin muotoutumiseen sekä siihen, miten hän identifioituu tiettyyn kieleen ja kulttuuriin. Etninen ja kielellinen identifioituminen ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa: esimerkiksi suomalaisuus ja suomenkielisyys linkitetään usein vahvasti yhteen. Mitä enemmän siis yksilö käyttää yhteiskunnassa vallitsevaa kieltä ja mitä myönteisempi asenne hänellä sitä kohtaan on, sitä vahvemmin hän kiinnittyy myös uuteen kulttuuriin. (Iskanius 2006: 179.) Tämä näyttäytyi myös oman kandidaatintutkielmani tuloksissa: yhdeksi suurimmista suomen kielen oppimisen hyötytekijöistä haastateltavat näkivät oman myönteisen asenteensa merkityksen. Tämä puolestaan heräsi usein vasta sen myötä, että oppijat kykenivät osallistumaan ja viestimään suomen kielellä muiden suomalaisten kanssa (Papinkivi 2016: 16–17). Oppimisen tehokkuus onkin yhteydessä yksilön motivoitumisesta opittavaa asiaa kohtaan – myös kielen oppimisesta puhuttaessa (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 411–412). Tämän lisäksi koulunkäynnillä näyttäisi olevan tärkeä tehtävä maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurisen identiteetin tukijana: sillä on nähty olevan myönteinen vaikutus kaksikielisten nuorten kieli-identiteettien rakentumisessa (Iskanius 2006: 179).

### 3.4 Monikielisyys ja kieleily

Ben Rampton (1995) on kiinnittänyt huomiota ongelmallisiin käsitteisiin yksilön eri kielten samanaikaisesta tai limittäisestä käytöstä puhuttaessa. Tutkijat ovat käyttäneet näistä tilanteista muun muassa ilmaisuja lainaaminen (*borrow*), siirtovaikutus (*interference*) tai koodinvaihto (*code-switching*). Terminologia vaihtelee suuresti kielentutkimuksen alalla. Rampton itse on käyttänyt koodinvaihdon termiä, mutta hän ehdottaa sen rinnalle uutta ilmausta, kielenylitystä

(*code-crossing*), joka pohjaa käsitteeseen koodin vuorottelu (*code-alternation*). Koodin ylityksen käsite havainnollistaa sitä, kuinka kielenkäyttäjä ylittää kielen rajat käyttäessään kielellisesti vieraita ilmaisuja. Koodin (tai kielen) ylityksellä tarkoitetaan yleensä tilannetta, jossa yksilö käyttää kielimuotoja, joiden ei katsota kuuluvan hänelle. Tällöin rikotaan vakiintuneita kielen rekistereitä ylittämällä niiden alueita. Tähän liittyvät henkilön osallistuminen ja vallitseva diskurssi sekä se, että valikoitu kieli kantaa sosiaalisia merkityksiä. (Rampton 1995: 275–284.)

Lehtonen (2015) on väitöskirjassaan tarkastellut helsinkiläisten monietnisten yläkouluikäisten nuorten kieltä, asemointia sekä keskinäistä vuorovaikutusta. Tulokset osoittavat, että nuoret käyttävät erilaisia kielellisiä ilmauksia sekoittaen myös eri kieliä ja niiden variantteja keskenään puherekistereissään. He tekevät arjessaan kielenylityksiä oman ja vieraan kielen resurssien välillä halutessaan osoittaa sosiaalista asennoitumistaan tiettyyn puhetilanteeseen ja muihin läsnäolijoihin. Näin nuoret neuvottelevat myös omistajuudestaan kieleen sekä siihen, kenelle se heidän mukaansa kuuluu. (Lehtonen 2015: 294–298.)

Lehtonen kuvaa työssään kielen käyttöä toiminnallisena tapahtumana, jota hän kutsuu kieleilyksi. Kyseessä on muun muassa Jorgensenin ym. (2011) sekä Suomessa ainakin Dufvan ym. (2011) käyttämä termi (*languaging*), jonka avulla halutaan osoittaa kielenkäytön olevan niiden resurssien hyödyntämistä, joita ihmisellä on käytössään. Kieli ei ole Lehtosen mukaan tarkasti rajattu yhtenäinen kokonaisuus, ja tästä syystä kielikontakteissa on kysymys nimenomaan kielten sijaan niiden käyttäjien eli kieleilijöiden kontaktista. Ylittäessään oman kielirepertuaarinsa rajoja ja käyttäessään uusia rekistereitä yksilö tekee tietoisesti kielenylityksen puhuen jonkun toisen äänellä. Kieleilyssä tästä äänestä tulee kuitenkin ajan kanssa yksilön omaa ääntä ja näin osa omaa repertuaaria kielellisen identiteetin laajetessa. (Lehtonen 2015: 304–308.)

Myös Haapasen (2014) tutkimuksessa nousee esiin maahanmuuttajanuorten erilaisten kielellisten resurssien sekoittelu ja käyttö mm. nuorten keskinäisessä huumorissa. Laajemmin tarkasteltuna totutut identiteetit ja roolit vaikuttivat siihen, mitä kieltä nuoret milloinkin käyttivät. Koulukontekstissa heidän monikielisyytensä jäi usein sivuun eikä sitä huomattu muuten kuin silloin, kun se tuli esiin syynä suomen kielen puutteelliselle hallinnalle eri käyttöyhteyksissä. Suomen kieli dominoi Haapasen tutkimilla nuorilla usein päivittäisen elämän tilanteissa erityisesti luku- ja kirjoitustaidon osa-alueella. Omaan äidinkielen suhtautuminen riippui heillä paljon heidän omien vanhempiensa asenteista: ne nuoret, joiden vanhemmat kannustivat oman äidinkielen opiskeluun ja pitivät sitä tärkeänä, aikoivat myös itse pitää sitä aktiivisesti yllä. Myös kokemus etnisestä identiteetistä ja maassaoloajan pituus vaikuttivat oppijoiden kokemukseen heidän oman äidinkielen merkityksestä. (Haapanen 2014: 68–71.)

Iskaniuksella (2006) on ollut yhtenä tutkimuskysymyksenä väitöskirjassa, mitä kieliä venäjänkieliset maahanmuuttajanuoret käyttävät missäkin tilanteissa. Tulokset osoittavat, että vaikka venäjänkieliset maahanmuuttajaperheet ovat usein monikielisiä, toimii venäjä perheissä usein hallitsevana kielenä. Myös heidän kieliympäristönsä on Suomessa pääosin venäjänkielistä, sillä sekä perhe että ystävät ovat usein venäjänkielisiä. Maassaoloaika kuitenkin lisää suomalaisten kontaktien määrää, minkä myötä myös suomen kielen erilaiset käyttötilanteet lisääntyvät. Oman äidinkielen merkitys on silti suuri, ja suhde omaan taustaan ja äidinkieleen on pysynyt vahvana. Erityisesti nuorten ja lasten kohdalla oman äidinkielen säilyttäminen ja kehittäminen näyttäisi Iskaniuksen mukaan auttavan yksilöä käyttämään suomen kieltä ja helpottavan integroitumista suomalaiseen kulttuuriin. (Iskanius 2006: 171–173.)

Myös Rynkänen (2012) on tutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota maahanmuuttajanuorten ensikielen opiskeluun. Hänen venäjänkielisiin nuoriin keskittynyt tutkimuksensa osoittaa, että toiminnallisen kaksi- ja monikielisyuden tavoite harvoin toteutuu maahanmuuttajien kohdalla. Venäjän kieltä äidinkielenään puhuvilla nuorilla ei läheskään aina ole mahdollisuutta opiskella äidinkieltään koulussa. Tällöin kielen säilyttäminen jää pitkälti lasten ja nuorten itsensä sekä heidän vanhempiansa vastuulle. Tämä on Rynkäsen mukaan koulun suunnalta viesti siitä, ettei maahanmuuttajaopiskelijoiden omaa äidinkieltä todellisuudessa pidetä tärkeänä eikä kielitaidon hyödyllisyyttä arvosteta. Myös laajemmin tarkasteltuna menetetään yhteiskunnan tasolla kielellisiä resursseja, joita voitaisiin hyödyntää. (Rynkänen 2012: 3.)

Mustonen (2015) tulosten mukaan nuoret S2-oppijat kykenevät varioimaan kielen eri rekistereitä sekä kuvaavat aikuisia varhemmin jo varsin matalilla taitotasoilla lähiympäristön paikkoja ja tiloja. Aikuisilla sen sijaan korostuu teksteissä normitetun yleiskielen käyttö. Nämä havainnot osoittavat, kuinka nuorilla on aikuisia varhemmin pääsy informaaleihin kielen oppimisen paikkoihin ja tapoihin. Tutkimuksessaan Mustonen on ottanut myös kantaa kieleen ja sen oppimisen kuvaukseen. Mustonen on tukeutunut työssään dialogiseen käsitykseen kielestä käyttöpohjaisena ja dynaamisena ilmiönä, ja sen oppimista hän kuvaa verkkomaisena tai suistomaisena liikkeenä. Tällöin lineaarisen kehityksen sijaan kielen oppiminen nähdään jatkuvasti liikkeessä olevana ja suuntaansa vaihtelevana kasvavana ilmiönä. (Mustonen 2015: 290–293.)

Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota niihin merkityksiin, joita haastatteluista nousee esiin eri kielten käyttämisestä. Vaikka tutkimuksen aineistossa puhutaan eri kielten käytöstä, liikutaan tulkinnoissa enemmän tämän kappaleen teoriataustan hengen mukaisesti: eri kielet nähdään arvokkaana yksilön ja yhteisön voimavarana. Lisäksi kieli nähdään dynaamisena

monikielisenä resurssina, ja kielen käyttäjät natiivipuhujan tai kieltä osaamattoman sijaan kielelevinä yksilöinä, joiden oppijuus ja osallisuus rakentuvat niissä vuorovaikutustilanteissa, joita ympäröivät yhteisöt heille tarjoavat.

### 3.5 Kielen asiantuntijuus ja omistajuus

Kielen **asiantuntijuudesta** ja **omistajuudesta** puhuttaessa viitataan kielellisiin identiteetteihin, eli kulttuurisiin tulkintoihin yksilön suhteesta kieleen (Rampton 1995: 340). **Omistajuuden** määrittelyssä nojaan tässä tutkimuksessa Lehtoseen (2015), jonka mukaan omistajuus on kielen puhujan kokemusta siitä, mihin kielellisiin resursseihin hänellä on oikeus ja mitkä niistä kuuluvat hänelle (Lehtonen 2015: 29). Kyse on siis paljolti yksilön itsensä kokemuksesta: onko jokin kieli tai kielimuoto hänelle omaa vai ei ja missä määrin hänellä on oikeus käyttää kieltä omanaan. Lehtonen (2015) hyödyntää kielen omistajuudesta puhuttaessa Ramptonin (1995) luomaa käsitettä kielenylityksestä (*code-crossing*), sillä se osoittaa kielellä olevan symbolisia rajoja, joita ihminen kielenylitystä tehdessään rikkoo käymällä niin kutsutusti kielen vierailualueilla (Lehtonen 2015: 245).

Kielen **asiantuntijuudesta** puhuttaessa kerrotaan jostain, mitä on opittu: kyse ei tarvitse olla yksilölle läheisestä asiasta, vaan puhutaan jostakin, josta henkilö tietää paljon. Asiantuntijuus on myös suhteellista: yhden henkilön asiantuntijuus on toisen henkilön tietämättömyyttä samasta aiheesta. Koska asiantuntijuus määritellään ihmisten toimesta tietyssä kontekstissa, on se aina tulkinnanvaraista. Se voi olla myös osittaista: ihminen voi olla asiantuntija monella osa-alueella olematta silti tietoinen kaikesta. Termi on hyvä erottaa uskollisuuden käsitteestä, jolla tarkoitetaan kieleen identifioitumista: siihen liittyvät erilaiset tunteet ja asenteet kieltä kohtaan. Vaikka asiantuntijuus ja uskollisuus kieleen myös linkittyvät toisiinsa, tarkoitetaan asiantuntijuudella ensisijaisesti kielitaitoa eli kykyä toimia kielellä, eikä niinkään tunneperäistä suhtautumista tai kiinnittymistä siihen. (Rampton 1995: 340–341.)

Asiantuntijuus liittyy myös siihen, kuinka kielen puhuja asemoi itseään suhteessa muihin puhujiin: esimerkiksi muiden neuvominen kielellisesti nostaa puhujan hierarkkisesti asiantuntijan rooliin (Lehtonen 2015: 254–260). Arkielämän tilanteissa ei-syntyperäinen ja syntyperäinen kielenpuhija voivat olla eräänlaisessa oppilas-opettaja -asetelmassa, kun syntyperäinen kielenkäyttäjä esimerkiksi korjaa ei-syntyperäisen kielenpuhujan “virheitä”. Kontekstilla, johon kuuluu myös ympäröivän yhteiskunnan näkemykset, on oma vaikutuksensa siihen, milloin kieltä katsotaan osattavan. (Aro 2013: 21.)

Iskanius (2006) on huomannut asiantuntijuudella olevan yhteyttä kieleen identifioitumisen kanssa: venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteeteissä venäjän kieleen liittyi uskollisuuden ja asiantuntijuuden kokemuksia, ja se nousi tutkimuksen osallistujilla suomea läheisemmäksi kieleksi. Asiantuntijuuden käsite sisälsi hänen työssään ajatuksen hyvästä kielitaidosta sekä kyvystä käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa. (Iskanius 2006: 178.) Iskanius (2006) on työssään tukeutunut Ramptonin (1995) määrittelyyn, joissa asiantuntijuus ajatellaan opittuna eikä synnynnäisenä osa-alueena: on enemmän merkitystä sillä, mitä ihminen osaa kuin sillä, mikä hänen alkuperänsä on. Esimerkiksi kielestä puhuttaessa syntyperä ei takaa asiantuntijuutta kyseiseen kieleen.



## 4 AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT

### 4.1 Osallistujat ja aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmänä käytin tutkimuksessani puolistrukturoitua introspektiivistä ryhmähaastattelua. Puolistrukturoidusta haastattelusta voidaan käyttää myös nimitystä teemahaastattelu: siinä huomio keskittyy tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan haastattelijan ja haastateltavien kesken. Osallistujien omat kokemukset ja tulkinnat aiheen tiimoilta ovat tällöin keskiössä. Puolistrukturoitu haastattelu ei ole tarkasti rajattu, vaan vaikka siinä on sama kysymysrunko kullekin ryhmälle, haastattelijalla voi esittää tarvittaessa esimerkiksi tarkentavia lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 46–47.)

Kaikki tutkimuksen osallistujat ovat olleet Suomeen muuttaessaan nuoria, 11–16 vuoden ikäisiä. Nuoret ovat ikänsä puolesta erityinen maahanmuuttajien ryhmä: pieniin lapsiin verrattuna kielen oppiminen alkaa suhteellisen myöhään, ja kuitenkin kieltä tarvitaan suhteellisen nopeasti esimerkiksi koulussa eri oppitunneilla. Aikuisiin verrattuna puolestaan esimerkiksi työllistymisen kysymykset ja muu itsenäisesti yhteiskunnassa pärjääminen ei välttämättä ole vielä ajankohtaista. Tämän ikäisten omia käsityksiä kielestä ja sen oppimisesta ei ole Suomessa juuri tutkittu (ks. kuitenkin Rynkänen 2012), vaikka muuten maahanmuuttajanuoriin kohdistuvaa tutkimusta on tehty jonkin verran (ks. luku 3.2).

Aineistonkeruu toteutettiin ryhmähaastatteluina. Ryhmähaastattelussa pyritään ryhmäkeskustelun keinoin saamaan tietoa tutkijan haluamasta aiheesta: useamman osallistujan avulla saadaan usein tietoa enemmän, kun muiden puheenvuorot herättävät yksilössä mielleyhtymiä ja innostavat pohtimaan aihetta laajemmin (Eskola & Suoranta 1998: 95). Haastattelut on tallennettu ja litteroitu vuosina 2015–2016. Äänitallennukset on tehty kannettavalle tietokoneelle ulkoista kokouspöytämikrofonina hyödyntäen. Varatallennusvälineenä on käytetty tablettia. Ennen varsinaisia haastatteluja on eri kohderyhmälle suoritettu koehaastattelukierros, jonka tarkoituksena on ollut testata paitsi käytettävien laitteiden myös haastattelukysymysten toimivuutta sekä haastattelujen kestoa. Varsinaiset haastattelut on säilytetty ja litteroitu omien edellä mainittujen laitteiden avulla. Litteroinnit on tehty tarkkuudeltaan puolikarkeina kuitenkin siten, että esimerkiksi mahdolliset päällepuhunnat on merkitty. Ne on merkitty tekstiin hakasulkeiden avulla. Lyhyet puheen tauot on esitetty litteroinneissa pilkuilla ja selkeämmät tauotukset pisteillä. Tekstin lihavoimien avulla on esimerkeiksi valituista kohdista korostettu kohtia, jotka ovat aineiston analyysin kannalta erityisen merkityksellisiä. Osallistujien henkilöllisyys on häivytetty käyttäen nimien tilalla kirjain-numero -yhdistelmiä: N-kirjain kuvaa naista ja M miestä,

minkä jälkeen numerot etenevät järjestyksessä luvusta 1 lukuun 4, esimerkiksi N1 ja M1. Lisäksi muun muassa kaupunkien, koulujen ja muiden tunnistettavissa olevien paikkojen nimet on korvattu kirjainmerkeillä. Selvästi tiettyyn asuinalueeseen viittaavia murteellisia ilmauksia on tasoitettu. Aukikirjoitetuissa litteroinneissa käytetyt litterointimerkinnot on esitelty tarkemmin liitteissä (ks. liite 1).

Ennen varsinaisia haastattelutilanteita osallistujat ovat täyttäneet esitietolomakkeen (ks. liite 3) sekä allekirjoittaneet suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuslupalomakkeessa on esitelty hyvän tutkimuskäytännön mukaiset tiedot tutkimuksesta ja sen teosta (ks. liite 2). Ryhmäläisille on kerrottu haastattelun kestävän noin tunnin verran, joskin ilmoitin, että mitään varsinaista aikarajaa ei ole. Osallistujilla ei tuntunut olevan kuitenkaan kummassakaan ryhmässä kiirettä. Tämä näkyi siten, että he keskustelivat kustakin aiheesta rauhassa pohtien toistensa kommentteja. Aikapainetta ei tuntunut olevan. Haastattelujen kesto on yhteensä noin kaksi tuntia ensimmäisen haastattelun kestäessä 55 minuuttia ja toisen 57 minuuttia. Haastattelupaikkoina toimivat ensimmäisessä ryhmähaastattelussa erään yrityksen tilat ja toisessa paikallinen julkinen tila. Rakennuksissa ei ollut läsnä haastatteluhetkellä muita ihmisiä kuin haastateltavat sekä minä haastattelijana.

Tutkimukseeni osallistui kaksi haastatteluryhmää, ja yhteensä osallistujia oli kuusi. Kaksi heistä oli naisia ja loput neljä miehiä. Suurimpaan osaan tutkimuksen osallistujista sain kontaktin ystäväni avulla, joka toimii maahanmuuttajien parissa kotouttamistehtävissä. Hänen antamallaan yhteystiedoilla – asianosaisten annettua luvan tietojen antamiseen – kykenin tavoittamaan tarvittavan määrän halukkaita tutkimukseen osallistujia. Molemmissa ryhmissä käytettiin apuna samaa haastattelurunkoa (ks. liite 4), jonka osallistujat saivat luettavakseen hetki ennen haastattelun alkamista. Keskustelua syntyi kuitenkin jonkin verran haastattelukysymysten ulkopuoleltakin, ja esitin tarpeen mukaan myös lisäkysymyksiä eri aiheiden ympäriltä.

Ensimmäinen haastatteluryhmä koostui neljästä osanottajasta, kahdesta miehestä ja kahdesta naisesta. Osallistujat tunsivat toisensa ennestään, mikä teki haastatteluhetken ilmapiiristä rennon ja sallivan. Tämän ryhmän kohdalla jäsenten välinen toveruus oli haastattelua eteenpäin vievä asia: ryhmässä oli yksi muita hiljaisempi ja ujompi osallistuja, joka todennäköisesti uskalsi tuoda näkemyksensä paremmin esiin tutussa ja turvallisessa ilmapiirissä. Lisäksi haastattelua sävytti hyväksyvä ja kaikkien jakama huumori, joka on voinut osaltaan laukaista nauhoitetun haastattelun mahdollisesti aiheuttamaa jännitystä. Vaikka yksi osallistujista oli selvästi muita hiljaisempi, osallistui myös hän keskusteluihin paitsi omilla kommentteillaan myös non-verbaalisten keinojen avulla esimerkiksi nyökkäilemällä ja myötäilemällä muiden kommentteja. Tutkijan tehtäväksi jäi huolehtia myös tämän osallistujan rohkaiseminen vastaamaan.

Vaikka muut ryhmäläiset olivat puheliaita ja toivat mielellään ilmi omia näkökantojaan, antoivat he tilaa myös tälle hiljaisemmalle osanottajalle.

Toinen haastatteluryhmä koostui vain kahdesta osallistujasta, jotka olivat molemmat miehiä. Vaikka ryhmähaastatteluna pidetään usein ryhmää, jossa on vähintään neljä henkeä, voidaan myös kahta ihmistä haastatella saadakseen esiin ryhmäkeskustelun edut: tällaista kokoonpanoa voidaankin pitää yhtenä ryhmähaastattelun sovellutuksena (Eskola & Suoranta 1998: 97). Tämän ryhmän osallistajat eivät tunteneet toisiaan ennestään. Se ei kuitenkaan haitannut keskustelua, sillä ryhmän jäsenet olivat avoimia ja puheliaita, ja toivat käsityksiään mielellään esiin. Molemmissa ryhmissä osallistujien vastaukset esitettiin kysymyksiin oli selvästi kohdennettu ensisijaisesti tutkijalle. Kuitenkin keskusteluihin liittyi selvästi yhteistä merkityksenneuvottelua, ja osallistujien diskurssit linkittyivät aiempiin puheenvuoroihin. Jälkimmäisessä, kahden osallistujan ryhmässä, rakentui keskustelu ensimmäiseen ryhmään verrattuna enemmän osallistujien keskinäisen keskustelun varaan, jolloin Markovan (2007: 61) kuvaamalla tavalla yksilö rakentaa erilaisia ääniä toisen argumentaation rakenteeseen ja ryhmä toimii näin ideoiden kierrättäjänä.

Ennen varsinaista haastattelua tutkimukseen osallistujat täyttivät esitietolomakkeen, jonka avulla kartoitin heidän taustaansa muun muassa syntymämaahan ja eri kielten osaamisen suhteen. Haastatteluryhmät olivat kokoonpanoltaan heterogeenisiä: osallistujat ovat muuttaneet Suomeen niin länsimaista, Lähi-idästä kuin Kaakkois-Aasiastakin. Heidän kielitaustansa ja ylipäänsä eri kielten merkitys arjessa vaihteli suuresti: osalla oli aktiivisesti käytössä useampi kieli suomen lisäksi, kun taas toiset käyttivät pääosin suomea ja omaa ensikieltään. Seuraavassa taulukossa on eritelty osallistujien lähtömaat sekä maat, joiden kautta he ovat tulleet Suomeen, heidän äidinkieltensä sekä muut kielet, joita he osaavat:

Taulukko 1. Osallistujien lähtömaat ja kielet.

	Lähtömaa	Maa, josta muuttanut Suomeen	Äidinkieli/ äidinkielet	Muut kielet
N1	Viro	Viro	viro	suomi, englanti
N2	Burma (nykyisin Myanmar)	Thaimaa	kayan eli karenni ja burma	suomi
M1	Afganistan	Iran	dari	persia, suomi, englanti
M2	Afganistan	Iran	dari ja persia	urdu, suomi, englanti
M3	Norja	Norja	norja	ruotsi, suomi, englanti, tanska
M4	Afganistan	Iran	dari	persia, hindi, urdu, suomi, englanti

Kuten taulukosta käy ilmi, on kielten käytössä ja osaamisessa eroja osallistujien kesken: esimerkiksi N1 kirjoitti hallitsevansa kolmea kun taas M4 ilmaisi osaavansa kuutta eri kieltä. Täytyy tosin ottaa huomioon, että kaikki osallistujat eivät välttämättä ole kirjanneet ylös kaikkia osaamiaan kieliä: ihminen voi mieltää, ettei osaa jotakin kieltä, mikäli hän ei hallitse sitä omasta mielestään riittävän hyvin. Haastatteluhetkenä osallistujien iät vaihtelivat 18:sta 30 ikävuoteen. Kielitaustan lisäksi myös heidän sosioekonomisissa taustoissaan oli eroja: kaksi heistä oli haastatteluhetkellä jo työelämässä (toinen oli suorittanut toisen asteen, toinen korkeakoulututkinon), kun taas loput opiskelivat joko toisen asteen oppilaitoksessa tai korkeakoulussa.

Dialogisen kielikäsitteilyn mukaan kaikki ihmiset voidaan nähdä kielenoppijoina, sillä varsinaista lakipistettä, jolloin kieli olisi opittu kokonaan, ei ole (Mustonen 2015: 72). Myös tässä tutkimuksessa nojataan käsitykseen kielen oppijoista sen käyttäjinä. Haastatelluista käytän nimitystä tutkimuksen osallistuja. Tällä nimityksellä pyrin osoittamaan haastatteluun osallistuneiden aktiivisen roolin tutkimuksen teon kannalta ja jo itse haastatteluhetkessä. Toisaalta nimityksen avulla vältän turhia kategorisointeja. Vaikka tutkimuskysymykset käsittelevät kielen oppimiseen liittyviä teemoja, en puhu oppijoista. Tällä pyrin välttämään määritelmiä, joissa

maahanmuuttajat saatetaan mieltää “ei kieltä osaavina” henkilöinä, ja kielen osaajien ja käyttäjien sijaan sen opiskelijoina.

## **4.2 Sisällönanalyysi ja dialoginen ryhmähaastattelun analyysi aineiston avaajana**

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu osallistujien täyttämistä esitietolomakkeista sekä auki kirjoitetuista litteroiduista haastatteluaineistoista. Käytän aineiston avaajana Tuomen ja Sarajärven (2009) määrittelemää erityisesti laadullisen tutkimuksen piirissä perusanalyysimenetelmänä hyödynnettyä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Siinä analyysi tehdään aineiston redusoinnin, ryhmittelyn ja abstrahoinnin avulla. Redusoinnissa eli pelkistämisessä karsitaan ylimääräinen aines pois kiinnittäen huomio vain olennaisiin osiin aineistosta. Tämän jälkeen se ryhmitellään esiin nousevien yhtäläisyyksien ja erojen avulla. Abstrahoinnissa aineistosta erotetaan olennainen tieto, jonka pohjalta nostetaan esiin johtopäätöksiä ja tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 110–115.) Tässä tutkimuksessa litteraateista valikoitiin ensin analyysin kannalta keskeiset osat tarkasteluun. Tämän jälkeen redusoidut osat ryhmiteltiin siten, että niistä kerättiin yhteen ensin osallistujia yhdistävät käsitykset. Tämän lisäksi otettiin huomioon ne näkemykset, jotka koskettavat mahdollisesti vain yhtä tai muutamaa osallistujaa tai jotka poikkeavat muiden esiin tuomista käsityksistä. Lopuksi tutkimuskysymysten valossa nostettiin esiin tutkimuksen päätulokset.

Nostan haastatteluaineistosta esiin tämän tutkimuksen kannalta olennaisia kohtia ja pyrin niitä tarkastelemalla tekemään huomioita ja johtopäätöksiä tutkimuskysymyksiin liittyen. Tällöin käytän sisällönanalyysin metodeihin kuuluvia luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn keinoja: luokittelemalla aineistoa järjestetään kunkin teeman ympärillä, teemoittelemalla aineistosta nostetaan esille kaikki se, mitä tietystä aiheesta on sanottu ja tyypittelyn avulla huomioidaan kustakin teemasta esiin nousevia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009: 95–96). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten pohjalta laaditut alaluvut on jaettu kolmeen osaan, joista luku 5.1 käsittelee aineistosta esiin nousevia asiantuntijuuden ja omistajuuden ilmaisuja, luku 5.2 tarkastelee eri kielten merkityksiä oppijoiden arjessa ja luku 5.3 keskittyy osallistujien oppimis- ja kielikäsitteisiin. Kunkin luvun alle on jäsennelty teemoittain kaikki ne aineistosta esiin nousevat esimerkit, jotka koskevat otsikoitua tutkimuskysymystä. Teemat on pyritty luokittelemaan yleisestä yksityiseen päin siten, että kunkin alaluvun alla nostetaan esiin ensin yleisemmät käsitykset, ja luvun edetessä siirrytään yksityisempien käsitysten tarkasteluun. Tyypittelyn

avulla puolestaan pyritään tuomaan esiin erilaisia huomioita ja selityksiä kuhunkin esiin nostettuun ilmiöön liittyen.

Sisällönanalyysin piirissä käytän lisäksi hyväkseni Aron (2009) käsityksiin ja ääniin keskittyvää tutkimusotetta. Käsitykset nähdään dialogisessa viitekehyksessä dynaamisina, moniäänisinä ja kokemuksellisinä ilmiöinä. Ne representoivat sekä yksilön subjektiivisia kokemuksia että yleisempiä yhteisön asenteita. Käsityksiä ei kunnolla ole ennen kuin ne kielennetään yksilön toimesta. Verbaalisesti muodotetut käsitykset heijastavat erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia käytänteitä sekä puheen muotoja ja ääniä, jotka ovat läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ihmisen puhe on puolestaan aina moniäänistä – siinä kuuluvat oman äänen ja maailmankatsomuksen lisäksi joukko muiden ääniä ja lausumia. Puheessa kuuluvat erityisesti ne äänet, joiden kanssa yksilö on ollut tekemisessä. Puhe voi myös paljastaa jotakin moniäänisyytensä lähteistä. (Aro 2009: 33-39.) Tässä tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan ryhmäkeskusteluissa nousevien käsityksien kautta osallistujien oman äänen lisäksi niitä yhteiskunnassa välitseviä ääniä, jotka kuuluvat keskusteluissa. Osallistujien omat käsitykset nähdään lisäksi arvokkaina jo itsessään.

Käytän tutkimuksessani sisällönanalyysin lisäksi aineiston avaajana Markovan, Linellin, Grossenin ja Orvigin kehittämää ja soveltamaa dialogista **focus group** –analyysia. Kohderyhmä nähdään dynaamisena kokonaisuutena, jolla on tietyt ominaisuudet: sen osallistujat sekä ajattelevat ja puhuvat yhdessä että virittävät omaa ajatteluaan ja kehittävät uusia oivalluksia, kun he kuunnellevat toistensa näkemyksiä tietyistä aiheista. Verrattuna yksilöhaastatteluihin, joissa vastaukset haastattelukysymyksiin jäävät usein helposti lyhyiksi, saadaan ryhmässä usein syvennettyä aihetta ja käsiteltyä sitä monipuolisemmin. Kommunikaatio liikkuu moniin suuntiin, mutta toisaalta osallistujat ottavat perspektiivejä toisiltaan ja tähtäävät näkemysten ja ymmärryksen läheisyyden kehittymiseen. Ryhmä voikin tarjota tutkijalle näkymän niihin representatioihin, uskomuksiin ja tietoihin, joita yhteiskunnassa kierrätetään laajemmin sosiaalisesti. Ryhmäkeskusteluun osallistujat eivät tuo välttämättä puhetilanteessa mielipiteitään ja näkemyksiään ilmi suoraan. Kohdatessaan muut ryhmän jäsenet linkittää osallistuja omat sanansa muiden ryhmäläisten puheenvuoroihin. Koska kommunikaatio on aina suunnattu jollekulle (tässä tapauksessa muulle ryhmälle ja tutkijalle), vaatii myös sen vastaanotto tulkintaa. Lisäksi ryhmän jäsenillä on ryhmätilanteessa omat dynaamiset roolinsa, jotka rakentuvat ja muuttuvat koko ryhmäkeskustelun ajan. Nämä tekijät määrittävät toiminnan kehykset. (Markova 2007: 34–77.)

Kun ryhmäläinen tuo keskusteluun omat kokemuksensa, paljastaa dialogi samaan aikaan paitsi osallistujien omat näkemykset myös laajemmin yleistä yhteiskunnallisesti jaettua tietoa

kyseessä olevasta aiheesta. Ryhmätilanne luo toisaalta tutkijalle myös haasteen: kieli ja vuorovaikutus ei ole rehellistä ja läpinäkyvää, ja keskustelu voi yhtä hyvin piilottaa kuin paljastaa osallistujien sosiaalisia viittauksia ja uskomuksia. Lisäksi kaikki osallistuminen ei ole yhtä näkyvää luonteeltaan: myös vähän syrjässä oleva osallistuja voi olla mukana yhteisen ymmärryksen rakentamisessa muun muassa nyökkäämällä hyväksynnän merkiksi, vaikkei käyttäisi yhtä pitkiä puheenvuoroja kuin muut (Markova 2007: 47–59.) Omassa tutkimuksessani en ole kuitenkaan käyttänyt esimerkiksi videointia ryhmäkeskustelujen tallentamiseen, minkä vuoksi nonverbaalin viestinnän keinoja ei ole kovin paljon huomioitu ja ne jäävät lähes täysin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Ryhmähaastattelussa näkyy muistamisen kollektiivinen luonne: vaikka yksilöt eivät jaa samoja muistoja, yhden henkilön kokemukset herättävät samankaltaisia muissa ja inspiroivat olemaan samaa tai eri mieltä aiheen tiimoilta (Dufva 2003: 140). Ryhmäkeskustelun dynamiikka mahdollistaa sen, että osallistujat voivat hyödyntää toistensa ymmärrystä ja saada enemmän ideoita sekä assosiaatioita toisiltaan kuin mikä olisi mahdollista esimerkiksi yksilöhaastattelua tehdessä. Lisäksi ryhmän dialogit ovat ylipäänsä tilanteita, joissa ymmärryksen jonkin aiheen tiimoilta on mahdollista kehittyä. Aina esillä olevia aiheita ei ole mietitty etukäteen tai niistä ei synny heti kysyttäessä selvää näkemystä. Ryhmässä käytävä vuorovaikutus pistää ihmiset ajattelemaan yhdessä, jolloin keskustelun edetessä heillä on yleensä paljonkin sanottavaa ja dialogi on usein rikasta. (Markova 2007: 131–132.)

Ryhmähaastattelutilanne tulisi nähdä tutkimuksen kannalta olennaisen datan saamisen lisäksi myös tärkeämpänä ja laajempana funktiona: kun ryhmän jäsenet vetävät johtopäätöksiä yhdessä tietyn aiheen tiimoilta, muuttavat he samalla sosiaalista ja yhteiskunnallista tietoisuutta, kun he puhuvat ja ajattelevat yhdessä. (Markova 2007: 47.) Toisaalta ryhmäkeskustelussa on siis kyse yleisesti jaetun ja suhteellisen pysyvän tietoisuuden osa, toisaalta taas on kyse tiedosta, joka on luotu ja edelleen uudelleen luotu ryhmäkeskustelun dynamiikan läpi. Tämä osoittaa, että sosiaalisesti jaetun tietoisuuden muodot, kuten näkemykset ja vuorovaikutus, ovat luonteeltaan dynaamisia. (Markova 2007: 167–168.)

### **4.3 Eettiset kysymykset**

Tämän tutkimuksen teossa on pyritty huomioimaan tutkimuseettiset kysymykset työprosessin teon eri vaiheissa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeiden mukaisesti. Dörnyei (2007) tuo ilmi eettisten kysymysten olevan erittäin tärkeässä asemassa erityisesti silloin, kun tutkimus käsittelee ihmisiä tai heidän elämäänsä. Osallistujilla on oikeus yksityisyyteen, ja

heillä on lupa vetäytyä tutkimuksesta milloin itse haluavat. (Dörnyei 2007: 63–68) Osallistujille tuotiin tietoon ne pääkohdat, mitä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää haastattelujen avulla. Heiltä pyydettiin myös lupa kirjallisten materiaalien (tässä tapauksessa esitietolomakkeiden) sekä haastattelujen keräämiseen ja tallentamiseen. Osallistujille kerrottiin, että kerättyä aineistoa saatetaan käyttää hyväksi jatkotutkimuksissa. He saivat myös tiedon voivansa keskeyttää tai perua osallistumisensa halutessaan.

Tutkimukseen osallistuneet ovat allekirjoittaneet tutkimusluvut, ja aineistot on kerätty sekä säilytetty omilla laitteillani salasanalla suojattuina. Näin ollen muilla ihmisillä ei ole ollut pääsyä niiden tarkasteluun. Litteroidusta aineistosta on häivytetty osallistujien tunnistettavuus käyttämällä heistä numero-kirjain -yhdistelmiä pseudonyymeinä. Lisäksi muun muassa esiin nousevat paikkakuntien nimet sekä vahvasti murteelliset ilmaukset on häivytetty. Kuitenkin esimerkiksi osallistujien lähtömaat esitellään tässä tutkimuksessa, mikä voisi periaatteessa joidenkin osallistujien kohdalla olla jonkinasteinen riski tunnistettavuuden kannalta. Osallistujat eivät kuitenkaan itse pitäneet henkilöllisyytensä esiin tulemistä ongelmana. Tästä syystä katson voivani tuoda ilmi osallistujien lähtömaat ja -kielet säilyttäen samalla heidän kanssaan sovitun anonymiteetin asteen.

Vaikka haastatteluryhmät olivat pieniä, oli minulla silti vaikeuksia saada niihin osallistujat samaan paikkaan ja aikaan yhdessä. Työn edetessä tuli lisäksi vastaan yllätyksiä, kun yhden haastatteluuhin lupautuneen henkilön osallistuminen peruuntui. Tästä syystä toinen haastatteluryhmä koostui vain kahdesta henkilöstä. Myös ensimmäisen haastatteluryhmän kokoonpano säilyi yllätyksenä loppuun asti, koska haastatteluun lupautunut henkilö lupasi värvätä paikalle riittävästi ihmisiä. Näin ollen kaksi minulle ennestään tuntematonta osallistujaa saapui paikan päälle kahden jo paikalle lupautuneen lisäksi. Tältä osin osallistujarekrytoinnissa oli kyse niin kutsutusta lumipallomenetelmästä. Markova (2007) tuo ilmi, että tutkimuksen kannalta on olennaista, jos ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ennestään, ovat ystäviä keskenään tai jos heillä on olemassa jo jokin yhteinen historia käsillä olevaan aiheeseen liittyen (Markova 2007: 67–77.) Tämän tutkimuksen kannalta on eettiseltä kannalta oleellista tietää, että ensimmäisen ryhmähaastattelun jäsenet tunsivat toisensa ennestään (ks. luku 4.1). Läheiset tuttavuussuhteet osallistujien välillä ovat saattaneet johtaa muun muassa toisten ryhmäläisten näkemysten myötäilyyn. Lisäksi heitä yhdisti vahvasti maahanmuutto sekä suomen kielen oppiminen toisen kielen oppimisen kontekstissa.

Tämän tutkimuksen osallistujille oli informoitu haastattelujen arvioitu pituus ennen ryhmähaastattelujen alkamista. Paitsi ryhmän jäsenten välinen dynamiikka vaikuttavat myös haas-



tattelun fyysinen aika ja paikka sekä niiden mahdolliset vaikutukset tutkimuksen tekoon ja tulosten tarkasteluun (Markova 2007: 78). Haastattelupaikat oli valittu tähän tutkimukseen sen mukaan, että ne olisivat mahdollisimman neutraaleja ja mukavia tiloja haastatteluhetken toteuttamista ajatellen. Tarkoituksena oli lisäksi tietoisesti välttää käyttämästä minkään koulun tiloja, jotta ne eivät fyysisenä tilana johdattaisi osallistujia pohtimaan oppimista erityisesti koulukontekstissa. Osallistujia rohkaistiin tuomaan myös esille kaikki haastattelukysymyksistä esiin nouseva ajatukset tarvitsematta pelätä loukkaavansa esimerkiksi tutkimuksen tekijää, suomalaista koulutusjärjestelmää tai yhteiskuntaa ylipäänsä.

Tutkimuksen kannalta optimaalisen tilanteen voisi ajatella olevan sellainen, jossa osallistujat puhuvat tutkijan esiin nostamista teemoista keskenään mahdollisimman vapaasti. Kuitenkin myös tutkijan läsnäolo vaikuttaa ryhädynamiikkaan haastattelutilanteessa: osallistujat voivat suunnata sanansa tutkijalle, ja tämä voi vaikuttaa sanottuun (Markova 2007: 61). Myös tämän tutkimuksen haastattelutilanteissa ryhmän jäsenet vastasivat esitettyihin kysymyksiin kohdentaen vastauksen selvästi minulle eli haastattelijalle. Kuitenkin he puhuivat samalla myös toisilleen, ja usein ryhmän jäsenten vastaukset linkittyivät muiden ryhmäläisten aiemmin mainittuihin huomioihin. Omiin sanoihin haettiin myös selvästi hyväksyntää muilta ryhmäläisiltä: puheenvuoron aikana ja päätteeksi monet ryhmästä katsoivat toisia ryhmäläisiä sekä haastattelijaa ja saivat tukea sanoihinsa muun muassa muiden nyökkäyksistä. Jo ennen haastatteluja painotin osallistujille, että nämä voivat puhua vapaasti tarvitsematta pohtia, mitä mieltä minä tutkijana olen asiasta.

Haastattelijan läsnäolon lisäksi hänen merkityksensä tutkimuksen kannalta vaikuttaa myös muuten: vaikka tutkija pyrki olemaan vaikuttamatta osallistujien näkemyksiin ja tuomatta omia mielipiteitään ilmi haastattelutilanteessa, on hän jo pelkästään tutkimus- ja haastattelukysymysten valinnalla ja asettelulla väkisinkin antanut tutkimukselle tietyn suunnan (Markova 2007: 75–76). Samoin tutkijan ääni kuuluu koko prosessin tulkinnessa, ei ainoastaan aiheiden ja kysymysten kehittyessä. Niinpä tutkijan rooli ei ole objektiivisen ulkopuolisen tarkkailijan rooli, vaan jonkun, jonka osallisuus ja ääni on koko ajan läsnä. (Dufva 2003: 133–134.) Omassa tutkimuksessani funktionaalinen kielikäsitykseni on väistämättä vaikuttanut kysymysten asetteluun sekä siihen, mihin asioihin haastatteluissa on kiinnitetty erityistä huomiota. Tämä ohjaa myös väistämättä siihen, millaisia teemoja analyysiosiossa nousee esiin.

## 5 AINEISTON ANALYYSI

### 5.1 Asiantuntijuuden ja omistajuuden ilmaukset

#### 5.1.1 Matkalla kielen omistajuuteen

Haastatteluaineistosta nousi vahvasti esiin useamman osallistujan kokemus siitä, että suomen kieltä ei maahanmuuton alkuvaiheessa osattu. Kielen käytön alkutaipaleita sävytti useamman osallistujan puheessa kuitenkin välttämättömyys käyttää erityisesti puhuttua kieltä. Pikkuhiljaa kieli alettiin kokea sen käyttämisen myötä omana, haltuun saatuna resurssina.

Esim. 1

M2: No minulla oli silleen s- siinä vaiheessa mä huomasin ku, luokala ku mä olin luokakavereiden kansa ja, jotain as- alkoin ymmärtämään niitä ja, jotain, asia oli joka, meinasin, kerro heille, en mä enään tehnyt käsiliikkeitä. **Puhumalla mä ymmärtin sitä mitä, mitä minä tarkoitan. Siinä vaiheessa mä huomasin että hei mä oon suomen kieltä, ja mä pystyn sanoo heille sanoja ja:, aloin ym- ne alka ymmärtävät minua, että mitä minä tarkoitan.**

H: Joo-o

M2: Siinä vaiheessa, (se) tuli semmoinen olo että, hei, **nyt mä oo- oon oppinu suome kieltä, mä osaan puhua.**

M1: Hyvä tunne.

M2 kuvaa, kuinka hänen nonverbaalisen viestintänsä käytön väheneminen osoitti hänelle, että hän osaa käyttää suomea muiden ymmärtämällä tavalla. Tutkimus on osoittanut vieraan ja toisen kielen oppijoiden hyödyntävän nonverbaalin viestinnän keinoja eri tavalla: toisen kielen puhujat käyttävät niitä apuna vieraan kielen puhujia enemmän etsiessään sanoja sekä tavoitellessaan viestin välittymistä (Lantolf & Thorne 2006: 96). M2:n kuvaus kielen osaamisesta kuitenkin osoittaa, ettei hän laske käsiliikkeiden käyttöä varsinaisesti kieleksi. Hän kertoo, kuinka hän huomasi osaavansa suomen kieltä nimenomaan siinä vaiheessa, kun kykeni puhumaan sitä. Puhutusta kielestä oli tullut hänelle omaa, ja se alkoi siis samalla muuttua hänen omistamukseen resurssiksi, jonka avulla kommunikaatio muiden ihmisten kanssa mahdollistuu. Käsitys kytkeytyy hyvin yhteen Vygotskin näkemykseen ajattelun ja puheen välisestä suhteesta. Vygotski näki kielen työkaluna tai välineenä, joka mahdollistaa sosiaalisen toiminnan (Säljö 2001: 80). Ulkoisesta, sosiaalisesta puheesta tulee yksilön sisäistä puhetta haltuunoton prosessissa (Vygotsky 1982: 49–68; ks. luku 2.1.2). Myös Lehtonen (2015) on työssään havainnut kielen tulevan omaksi toiminnassa. Kun ihmisellä on jonkin tietyn puherekisterin tarve ja hän alkaa käyttää sitä, tulee siitä osa hänen omaa ääntään (Lehtonen 2015: 298). M2:lla tämä realistuu hänen alkaessaan käyttää puhuttua suomen kieltä koulutovereidensa kanssa, hänen omien sanojensa mukaan *mä pysty sanoo heille sanoja ja: ... ne alka ymmärtävät minua.*

Uuden puherekisterin tai vieraiden sanojen käyttö vaatii tietyn sosiaalisen rajan ylittämisen, eikä kaikista hyödynnetyistä resursseista tule välttämättä omia. (Lehtonen 2015: 298.) Muutaman kerran kuullut tai käytetyt sanat eivät siis ole automaattisesti yksilön omistamaa uutta kielirepertuaaria. Kielen muuttuminen omaksi voi vaatia myös tietoista työstämistä. Yksi osallistujista koki sanojen tulevan helpommin omiksi niiden kirjoitetun muodon lukemisen jälkeen:

Esim. 2

M2: Tota mä sanon sen takia että kirjan lukeminen koska se o-, **kirjan lukeminen, äänin mukaan.** Koska **samalla ku sä, l- luet sitä, samala sä pystyt äänettämän sitä, ja sit ku se tulee se käyttötilanne, sä s puhut, ja äänitätkin sitä oikein.**

H: Joo, kyllä,

M2: Joo, eli, **sä oot tuttu, koska sä oot, lukenut ja oot äänettänyt sitä** myös.

H: Joo? [Eli sä luet] sanan, sä mielessäs mietit miten sä sitä,

M2: [Se auta.]

M2: Ei sä voit ihan lukea, äänitä sitä.

H: Ääneen.

M2: Ääneen. [Se autta paljon.]

H: [Eli sä, luet] nii eli sä tykkäät lukea ääneen ja sitä kautta sä niinku pystyt, [käyttämään sitä sanaa.]

M2: [Siis mul-, mä tarkotin] sitä että jos luet,

H: Joo?

M2: ja **samalla kun lu- luet äänen sitä?**

H: Joo?

M2: **se autta paljon.**

H: Joo, kyllä, joo, se [on totta].

M2: [Että sä oot] niinku, **mielessä luke sitä.**

H: Nii, kyllä.

M2: **Jos sä haluat oppita sitä kieltä, mitä oot lukemasa, luke sitä äänen luet sitä, samalla sä äänität sitä, ja se äänittäminenkin, kasvaa, se auta.**

M2 kuvaa millä tavalla suomen kielen sanoista tulee hänelle helpoiten tuttuja, omia sanoja. Hän kokee pystyvänsä oppimaan sanojen ääntämistä lukemalla ääneen kirjoja. Todellisen käyttötilanteen tullessa eteen on sana tällöin tuttu, ja se tulee äännettyäkin oikein. M2:n kommentista käy ilmi, että kielen käyttötilanteesta tulee hänelle ensimmäiseksi mieleen juuri suullinen vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Tämä käy ilmi toteamuksesta: *...sit ku se tulee se käyttötilanne, sä s puhut, ja äänitätkin sitä oikein.* Itse oppimistilannetta ja sanan mieleen painamista hän ei vielä kuvaa varsinaiseksi kielen käytöksi.

Esitetyssä esimerkissä tutkija on lisäkysymysten avulla pyrkinyt selvittämään, mitä osallistuja tarkoittaa puhuessaan kielen *äänettämisestä*. Tarkentavien selitysten avulla selkeytyy osallistujan käsitys siitä, kuinka ensin kirjaimina nähty ja sen jälkeen ilmeisesti joko mielessä tai vaikka ihan konkreettisesti ääneen lausuttuna sana sisäistyy omaksi, tutuksi sanaksi. M2:n käsitys muistuttaa dialogista näkemystä kielestä. Dialogisesti näkökulmasta tarkasteltuna toisten sanoista tulee dialogisen prosessoinnin avulla omia sanoja (Bakhtin 1986: 163; ks. luku

2.2.3). M2:n esimerkissä dialogi tapahtuu sisäisesti oppijan omassa mielessä hänen lukiessaan sanaa ja kuulostellessa mielessään, miten se ääntyy. Näin hän saa ikään kuin auditiivista palautetta itseltään, kun hän vertaa tuotostaan omaan mielikuvaansa siitä, miten sanan tulisi ääntyä. Tämän prosessin kautta sanoista tulee M2:lle hänen omiaan. Haltuunoton kautta kielirepertuaari laajenee ja siihen tulee uusia kielen käytön muotoja (Aro 2013: 12–14; ks. luku 2.2.2). Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna samaa ilmiötä kuvataan siten, että ulkoisesta puheesta tulee prosessoinnin avulla omaa, sisäistä puhetta (Vygotsky 1982: 49; ks. luku 2.1.2). M2:n kuvaus sanojen mieleen painamisesta on konkreettinen osoitus tavasta, jolla hän siirtää ulkoista puhetta sisäiseksi. Tämä osoittaa hänen kykyään kuvata omaa kielen haltuunottoaan varsin eksplisiittisesti sekä tarkkaa tietämystä ja taitoa tunnistaa ja käyttää hyväksi niitä kielellisen oppimisen tapoja, jotka ovat hänelle itselleen relevanteimpia.

Molemmissa ryhmäkeskusteluissa nousi useissa puheenvuoroissa esiin osallistujien käsitys oman motivaation suuresta merkityksestä kielen oppimisessa. Heidän kokemuksensa mukaan kielenkäyttäjän itsensä tulee ensin haluta osata kieltä, jotta siitä voi tulla omaa ja siihen voi kokea omistajuutta. Vaikka kaikki osallistujat pitivät motivaatiota tärkeänä tekijänä kieltä opittaessa, korostui sen merkitys erityisesti M2:n ja M4:n käsityksissä ja kokemuksissa heidän omasta suomen kielen oppimisestaan. Osallistujat näkivät myös yleisemmin maahanmuuttajataustaisista S2-oppijoista puhuessaan yksilön omalla tahtotilalla olevan merkitystä siihen, kuinka nopeasti ja hyvin kieltä opitaan (ks. myös myöhempi esim. 20):

Esim. 3

M2: Siis mä tarkotan sillee että luokassa esimerkiksi kun toi, meidän, suomen kielen opettaja, esimerkiks siel äänitti sanat ja yritti opettaa meille niin aa bee see noita juttuja.

H: Mm?

M2: Kun mä tulin sieltä, omasta kotimaasta heti suomeen, **mä en ole valmis oikeastaan hyväksymään heti suomen kieltä** noita kaikkia juttuja yhdessä.

H: Mm?

M2: **Se kesti vähän aikaa että minä, sopeutun tähän.**

H: Joo-o?

M2: Mutta silloin **kun mä sit jouduin, muiden kansa** siellä, si- siellä olin niinku **normaalin koulunkäyntiin,**

H: Joo?

M2: **Silloin, se puhumalla se tuli minulle itseltäni.**

H: Joo.

M2: Se ei tullut mitään noi- noiden, noiden avulla minulle.

H: Joo.

M2: Mutta joo, erilaisia niiku [on, erilaisia tavoita, joo],

H: [kyllä, erilaisia, erilaisia, kyllä]

M2 kuvaa, kuinka hän ei ollut vielä Suomeen muuttaessaan valmis integroitumaan uuteen yhteiskuntaan tai oppimaan suomen kieltä. Hänen kokemuksensa mukaan sopeutumista alkoi ta-

pahtua niissä tilanteissa, kun hän toimi S2-opetusryhmän sijaan enemmän *normaalin* peruskoulululuokan parissa. M2 kuvaa, kuinka *joutuessaan* toimimaan vuorovaikutuksessa muiden suomea äidinkielenään puhuvien ihmisten kanssa alkoi hän suomen kielen käyttämisen myötä kokea myös omistajuutta kieleen.

Vaikuttaisi siltä, että ihmisen kokemus kielen omistajuudesta ja halu integroitua uuteen yhteiskuntaan kulkevat käsi kädessä keskenään. Myös oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppija kokee omistajuutta opiskelemaansa kieleen (Aalto ym. 2009: 412). Ihmisen omalla asennoitumisella on lisäksi selvästi vaikutusta oppimisen prosessissa. Heimala-Kääriäisen (2015: 66) tutkimuksessa nousee oman motivoitumisen ja yrittämisen merkitys tärkeäksi tekijäksi kielen oppimisessa. Yksilön itsensä lisäksi voi ympäröivä yhteisö omilla toimillaan vaikuttaa ainakin osittain siihen, kuinka helppoa tai vaikeaa suomen kielen oppiminen maahan muuttaneille S2-oppijoille lopulta on. Vasta, kun yksilö pääsee hyödyntämään ja jakamaan kieltä muiden kieliyhteisön jäsenten kanssa, avautuvat hänelle laajat oppimisympäristöt ja affordanssit kieleen (Aalto ym. 2009:411). Suomessa kuvataan kotoutumisella prosessia, jossa maahan muuttanut henkilö pääsee rakentamaan yhteisön jäsenyyttään kielellisesti ja yhteiskuntaan osallistumalla. Tästä on kuitenkin vielä matkaa täysivaltaiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Pitkittynyt jääminen yhteisön reuna-alueille on paitsi henkinen taakka myös kielen oppimisen este yksilölle. (Suni 2008: 196–197.) Myös yhteiskunnalla ja sen toimilla voidaan näin ollen nähdä olevan vaikutusta niihin mahdollisuuksiin, joiden avulla yksilö voi päästä kokemaan omistajuutta kieleen ja ympäröivään kulttuuriin.

### 5.1.2 Omistajuutta sekä asiantuntijuutta

Aineistosta nousi esiin monin tavoin se, että puhuttua suomen kieltä on opittu moninaisissa erilaisissa tilanteissa ja paikoissa pääsääntöisesti suomea äidinkielenään puhuvien ihmisten kanssa käytettynä (ks. tarkemmin Papinkivi 2016). Arjessa käytetty puhuttu kieli tunnuttiin osallistujien puheissa jo omistettavan. Sen sijaan kirjoitetun kielen hallintaan ja omistajuuteen sekä erityisesti sen tuottamiseen itse koettiin olevan vielä matkaa:

Esim. 4

M1: Joo, puhuttua. **Kirjotettuna, sitä tarvitaa niinku, aika paljon et, se on niinku semmonen, ikuisuus varmaan,**

H: Joo? Tota, no, nii mites, mites sä sit koet nää, et mitkä ois semmosia hyviä harjotustilanteita sitte. Että, se tulis sujuvammaksi?

M1: **Se tulee ajan m- myönnessä** niinku, mun mielestä **sit ku oot oppinu, peruspohjaa jostaki kielestä ni, sun pitää vaa niinku, sosiaalisesti, keskustella** ja toi o ollu hyvä, mitä N1 sanoi että, et, pitää vaa niiku, poistua, siitä alueesta,

H: Mukavuusalueelta pois,

M1: Muka-, nii, **mukavuusalueelta pois että, löydät uusia sanoja uusia ihmisiä, uusia ajatuksia ni, ja tapoja puhua,**

H: Joo?

M1: Et se on (niinku) paras, paras, paras.

M2: (No) mun mielessä on niinku, ööh, nää pari ekaa vuodet tai toka ja kolma- neljä vuota ku sä ollut, tietysä paikasa ja, sä oot, yrittänyt oppii jotain kieltä ja muut ovat auttanut sinua ja yd- ne yrittänyt että sä opit, sen jälkeen mun mielestä **se riippuu siitä henkilöstä että kuinka paljon hän halua kehittyä** sitä tietys- sitä kie- kielessä.

H: No nyt on kyse sinusta, niinni mitkä sun mielestä ois sulle, ne parhaat, harjotustilanteet että sä oppisit nyt lisää suomea. Mitkä ois niitä parhaita semmosia tapoja oppia nyt suomea lisää. Sulle, itselles.

M2: **Lukea vaikka enemmän kirjoja,**

H: Joo?

M2: enemmän kirjoja ja,

H: Koetko sä että se ois niinkun, semmonen, mahdollinen tapa tai, oisko siinä onko siinä jotai helppoa tai jotai vaikeeta?

M2: Se on niinku helpoin.

H: Helpoin. [Joo. Kyllä.]

M2: **[Helpoin, luke] kirjoja enemän enemän. Se koko ajan kirjoja sä tulet tulee uudet sanat. Kyllä sä osaat niinku ihmisen normaalitaso, että puhuminen, sä pystyt ymmärtämän, muille että, mitä sinä tarkoitat tai ilmaise sitä, sun, pointi, ajatusta joo.** Ja sit haluat jos, kehittää esim mä halun kehityä lisää ja lisää, nin kirjat auttaa eniten.

H: Joo.

M2: Koska **siellä on ne painavat sanat** ja kaikki.

H: Joo?

M2: Joo. **Varmaan ihmiset puhu niinku normaalilla tasolla. Ne ei käytä mitään painavaa sanoja.** Mä halua kehittyä lisää (ja) lisää, mä voin lukea vaika jotain **ruunebergiä** tai. Oliko ruune-

H: Mitä voit lukea. Runoja.

M2: Runobärg tai ru-, runoja joo.

H: Runoja [joo].

M2: [Runoja] sielä tule painava sanat.

H: Joo?

M1: **Kalevala.**

M2: [Joo].

M1: [Kalevala]

M2: [((Naurua))]

H: £[Kalevala, joo]. Se on vähä vanhaa suomee se kalevala(h).£

M1: £Joo.£

H: £Se on joilleki suomalaisilleki vähä hankala(h).£ Joo.

M1: Nii, jos halua kehittyä mut joo. **Ne kirjat, koska se taso niinku, norma- ihmisen niinku niin on taso, normaaliasia arkielämä juttuja ne puhuu koko aja sitä.**

H: Joo?

M1: **Mut jos haluat painavaa sanaa ja, opi, kirjat.**

H: Kyllä. Joo-o?

M1: **Kirjoista se tulee.**

M1 tuo esimerkissä esiin kirjoitetun suomen kielen tuottamisen olevan hänelle itselleen vielä hyvin hankalaa. Hän kuvaa, kuinka sen oppimiseen on matkaa *niinku semmonen, ikuisuus varmaan*. Hän ei koe siihen omistajuutta. Kuitenkin myös puhuttu kieli vaatii hänen käsityksensä mukaan harjaantumista. Pohtiessaan keinoja kehittää näitä kielen osa-alueita M1 tukeutuu N1:n aiemmin esiin tuomaan käsitykseen, jonka mukaan omalta mukavuusalueelta poistuminen edesauttaa uusien kielimuotojen oppimisen. Tässä kohdassa näkyy konkreettisesti Markovan (2007: 48–49) kuvaama ryhmäkeskustelujen etu: ryhmäläiset kehittävät omaa ajatteluaan sa-

malla kun hyödyntävät toistensa esiin tuomia näkökulmia jostakin aiheesta. Myös M2 tuo esimerkissä ilmi kirjallisen kielitaidon kehittymisen tarpeen. Hän kokee, että puhuminen, jota hän kuvaa kielen hallinnan *normaalitasona*, sujuu riittävän hyvin kommunikointitilanteissa. Sen sijaan M2 tarvitsee käsityksensä mukaan nyt enemmän niitä *painavia sanoja*, joita ihmiset eivät puhekielessään käytä. Tällä hän viitanee kirjoitetun yleiskielen muotoihin sekä kompleksisempaan sanastoon, joita ei normaaleissa arkielämän tilanteissa keskustellessa juuri käytetä. Kuten esimerkistä käy ilmi, kirjoitettu kieli näyttäytyy osallistujille melko erillisenä puhuttuun kieleen nähden. Lisäksi tässä esimerkissä nousee aiemmin esitettyjen näkemysten tavoin esiin, kuinka omistajuutta kieleen koetaan konkreettisen toiminnan tuloksena, tässä tapauksessa lukemisen avulla (vrt. luku 5.1.1).

Tulevaisuuden kannalta hyviä suomen kielen harjoitustilanteita esiin tuodessaan ehdottaa M2 voivansa lukea Runebergin runoja. M1 tuo tällöin esiin Kalevalan yhtä lailla relevanttina aineistona. Myös hän yhtyy M2:n näkemykseen siitä, että perustaso kielestä opitaan puhumalla, mutta lukemisen avulla päästään kieltä kehittämään syvemmälle tasolle. Runebergin ja Kalevalan mainitseminen lukemisen arvoisina teoksina tuovat ilmi kuinka Dufvan (2003: 141) kuvaamalla tavalla ihmisen käsitykset kaiuttavat laajemmin yhteiskunnassa vaikuttavia diskursseja (ks. myös luku 2.2.4). Runeberg Suomen kansallisrunoilijana ja Kalevala kansalliseepoksena näyttäytyvät suomen kielen ja historian oppituntien valossa arvokkaina ja tärkeinä suomen kielen teoksina. Yksilölle saattaa tulla käsitys siitä, että nämä tekstit lukemalla päästään sisään suomalaisuuden ja suomen kielen ytimeen.

Tekstin lukemisen lisäksi osallistujille aiheutti haastetta sen tuottaminen itse. Erityisiä vaikeuksia tuntuivat aiheuttavan virallisten tekstien kirjoittaminen niissä vaadittavan normitetun yleiskielen vuoksi. Osallistujat eivät kokeneet vielä omistavansa tätä kielimuotoa. Kuitenkin heidän puheistaan käy ilmi yhteiskunnan edellyttävän heiltä kielitaidon hallintaa myös kirjallisesti sekä koulussa että myös muissa virallisissa konteksteissa.

Esim. 5

H: Okei. M3. Tota, mm **millasia harjoitustilanteita sinä tarvitsisit enemmän** oppiaksesi suomen, kieltä, lisää.

M3: Olin sanomassa et enemmän parkkisakkoja.

H: £Aha, mitenni?£

M3: Ei vaa ku tota, mä oppin suomen **ny- nykyää, mä oppin siitä et mä kirjoitan**. Esimerkiks oikaisuvaatimuksia.

H: [£Joo, aivan, aivan, kyllä.£]

[\*M4 nauraa\*]

M3: Sain hylätyn, joo.

H: .hhhokei joo.

M3: Muttaa, siis, **oikaisuvaatimuksia tai, virallisia, kirjeitä, tai tekstejä. Ööm ja myö-, siis, öö:: työ-, hakemuksia**, ja, niinku kaikki, näitä asioita.

[--]

H: Varmasti, varmasti, joo. (hh) Tota, joo, no nyt tää onki seuraava, öö, kumman koet tärkeämpänä, vai pidätkö yhtä tärkeänä, kirjoitetun, vai puhutun kielen oppimisen. Ja miksi.

M4: Molemmat o yhtä tärke, mua, että, sekä puhekieli että kirjoitettuna kieli koska, ollaan maassa missä niinku, men- men niinku byrokraattinen maa, että se byrokraattisessa maassa **ei pelkä puheminen riitä, sun pitää osata kirjoittaa. Tässä maassa sekä puheminen, ja kirjoittaminen, molemmat niinku on täysin tärkeitä**, ei voi sanoa että kumpi on parempi. Mutta, sanosin niin että, että maahanmuuttajille, ää kirjoittaminen on todella hankala, on äärimmäisen hankala, äärimmäisen niinku, ää raskasta, mut kun puhe, puhe-, **puheminen on paljon helpompi**. Mä voisin sanoa, yks pieni esimerkki. Eräs tilanne, että sain ylinopeussakko. Se oli niin, vahinko. Täysin vahinkoon, mä, ja sitten, herra, ylikonstaapeli pyysi että, kirjoita aa nelonen. **Sanoin että mä en osaa kirjoittaa, mutta minä osaan puhua**. Sano no et, tuu sitten päivällä, ja puhu mulle, mik- miksi, miksi näin kävi, ja selitin hänelle. Sit hän sanoi et- että, kyllä sä osaat puhua, mä sanoin et mä en osaa kirjoittaa, että minusta niinku kirjoittaminenkin on tosi tärkeä, **monet maahanmuuttajat jotka eivät saa, työpaikkamahdollisuuksia, koska ne ei osaa kirjoittaa oikea, työniinku oikea niinku, työhakemusta, ja sitten heti työnantaja katto, okei, tossapas mamu, ei osaa kieltä, ja suora se, a, työhakemus roskakorin**, ja näin on tapahtunu ikävä kyllä, mutta jos, hän anta sille maahanmuuttajalle aikaa, ja sit tuu juttelee mun kanssa, mä oon, iha varma että hän osaa selittää niin kauniisti, eli välillä, se työhakemus, kirjoitettuna ei pysty, edusta sitä henkilö mikä henkilö oikeesti onkin, koska hän, puha-, puhumalla niinku pysty selittää paljon, kauniimpi ja, ja että m- miten hän pysty mutta, eik **ei kirjoittaminen oo niin heleppo nakki**.

H: Kyllä, aivan. Mitest M3.

M3: Sse on, ihan totta ku, olin, mäkissä töissä norjassa. Siellä oli paljon maahanmuuttajia. Siis paljon pakolaisia.

H: Joo?

M3: Jaa:::, yli puolet, sai vakituinen töitä sielä,

H: Joo?

M3: Öö, vähä niinkuu, tee-ee-toimiston työkokeilun kautta. Eka ne oli, jonki verra aika työkokeilussa mäkissä,

H: Joo?

M3: Ja sit ne sai vakituinen paikka. Jaa::, siit-, si- siinä näkee että, se on, **sis sekä Norjassa että Suomessa, on, todella hankala saada töittä. Jos ei osa kirjoittaa hyvin. Sen takia mulla on myös ahdistuksia kuin kirjoit-, tai kuin mieti et nyt mun pitää hakea, vaika tohon työhön tossa on niinku avoin paikka mun pitää hakea sinne ja kirjoittaa, hakemus. Mut mulla tulee ahdistus sen takia et mä mietin et no, ehä mä sitä saa, mun, suomen kielel-(h).**

M3 kertoo, kuinka hän tarvitsisi suullisen sijaan nykyään enemmän kirjoitetun kielen harjoittamista. Kokemus oli sama, joka nousi esiin myös toisessa ryhmäkeskustelussa: puhekieli hallitaan jo, mutta kirjoittaminen tuottaa edelleen hankaluuksia arkielämän viestintätilanteissa (ks. esim. 4). M3:n käsityksen mukaan kirjoitettu kieli opitaan puhutun tavoin harjoittelemalla sitä käytännön viestintätilanteissa. Hän kertoo oppivansa *siitä et mä kirjoitan esimerkiksi oikaisuvaatimuksia*. Keskustelun edetessä M4 kuvaa, miten suomen kielen kirjoittaminen tuottaa haastetta yleisestikin maahanmuuttajien keskuudessa. Hän kuvaa, kuinka *maahanmuuttajille kirjoittaminen on todella hankala, ... äärimmäisen niinku, raskasta*. Sen sijaan hänen mukaansa *puheminen on paljon helpompi*.

Tässä ryhmäkeskustelussa nousi keskiöön se, että virallisten tekstien kirjoittamisessa tarvittavat kielimuodot ja niiden hallinta ovat Suomessa edellytyksenä työllistymiselle. M4 kuvaa, kuinka monet maahanmuuttajat eivät pääse töihin, koska eivät osaa täyttää työhakemusta oikein. M4:n mukaan *sitten heti työnantaja katto, okei, tossapas mamu, ei osaa kieltä, ja suora*



*se, työhakemus roskakorin*. Esiin nousevat dialogisesti tarkasteltuna ne yhteiskunnassa vallitsevat äänet, jotka pitävät suomen kielen “hyvää” taitoa välttämättömyytenä työhön ottamisen kannalta. Samankaltaisia tuloksia on saanut Virtanen (2017: 76) omassa tutkimuksessaan: suomalaisessa työelämässä ovat vallalla ne äänet, joiden mukaan yksilö voi siirtyä työelämään vasta sitten, kun hän hallitsee suomen kielen hyvin. Kyseistä teemaa käsitellään myös tässä tutkimuksessa analyysin kohteena tarkemmin eri kielten merkityksestä puhuttaessa (ks. luku 5.2.1)

Yksilön asema kielen käyttäjänä rakentuu toisten ihmisten kanssa käytävässä vuorovai-  
kutuksessa (Aro 2013: 9–10). Tässä tutkimuksessa osallistujien puheissa kaikuvat ne yhteis-  
kunnan äänet, jotka erottelevat suomea toisena kielenä puhuvien maahanmuuttajien olevan  
kieltä puutteellisesti osaava ryhmä. Tässä voidaan nähdä Ramptonin (1995) kritisoiman natiivin  
ja ei-natiivin kielenpuhujan erottelua, jonka seurauksena muiden kielten kuin oman äidinkielen  
osaaminen ja käyttö nähdään helposti vajavaisena (ks. luku 3.3).

Paitsi keskusteluista nouseva yhteiskunnan ääni kirjoitetun kielitaidon hyvästä hallin-  
nasta, nousee osallistujien vastauksista esiin myös yhteiskunnassa vallitseva näkemys kirjoite-  
tusta kielestä ylipäänsä. Käsitykset heijastavat sitä, millainen näkemys on vallalla kirjoitetusta  
kielestä puhuttaessa: päähuomio on tekstin kieliasussa ja koherentissa sisällössä, ja siinä koros-  
tuvat virheettömän yleiskielen vaatimus, erilaisten tekstilajien hallinta sekä hyvin jäsenneilty  
teksti lopputuloksena (ks. Luukka 2004). Tällaisen perinteisen näkemyksen rinnalle ja sitä kri-  
tisoiden on viime vuosikymmeninä noussut kieli- ja kasvatustieteen puolella sosiaalinen  
käännö, jonka myötä kulttuuriset tekstikäytännöt ja niihin kasvaminen nähdään yksilön mah-  
dollisuutena osallistua yhteisöjen toimintaan. Yksilön aktiivisuus ja osallistuminen yhteiskun-  
nan toimintaan on tällöin ensisijaista myös kirjoitetusta kielestä puhuttaessa. Sosiokulttuurisesti  
tarkasteltuna kirjoitettu kieli nähdään opittavan puhutun tavoin aidoissa viestintätilanteissa alati  
kasvavana taitona ja yksilön jatkuvana repertuaarien laajenemisena. (Luukka 2004: 15–16.)  
Tässä tutkimuksessa esiin nousevat kokemukset kuitenkin antavat viitteitä siitä, että normitetun  
yleiskielen hallinnan puute nähdään edelleen helposti yksilön osaamattomuutena. M3 kuvaa  
M4:n tavoin, että hänen kokemuksensa mukaan Suomessa on hankala saada töitä *jos ei osaa  
kirjoittaa hyvin*. Mikäli tämä estää osallistujien kuvaamalla tavalla maahanmuuttajien pääsyn  
työelämään, on kyseessä tiedostettu tai tiedostamaton vallan käyttö, jonka seurauksena tietyn  
kielen taidon osa-alueen hallinnan puute sulkee osan ihmisistä yhteiskunnan reuna-alueille.  
Vaatimus normitetun yleiskielen hallinnasta voi aiheuttaa yksilölle myös riittämättömyyden  
tunnetta. Kuten M3 toteaa, on hänellä *ahdistuksia*, kun hänen pitää kirjoittaa työhakemuksia,  
sillä hän joutuu miettimään *et no, ehä mä sitä (työpaikkaa) saa, mun, suomen kielel*. Normitetun

yleiskielen vaatimuksesta puhuttaessa on toki myös hyvä muistaa, että sen hallintaan liittyvät turhautumisen tunteet eivät koske ainoastaan suomea toisena kielenä käyttäviä maahanmuuttajia. Myös ensikielenään suomea puhuvilla voi olla samankaltaisia kokemuksia kyseisen kieli-  
muodon vaikeudesta ja toisaalta myös siitä, että sen hallintaa vaaditaan laajasti nykyajan yhteiskunnassa.

Toisessa ryhmähaastattelussa nousi työllistämistä vaativana alueena esiin paitsi kirjoitettu kieli myös alakohtainen ammattisanasto:

Esim. 6

M1: Mulle ehkä tullu niiku, semmone niiku **ammattikorkeekoulusta** nyt opiskelen nii, **koulussa niiku tunnilla, tulee niiku semmosia, ehkä niiku ammattisanastoja,**

H: Joo.

M1: ni ne on niiku semmosia että **@voi ei@ että, näin paljo mä en tiää** ni, se on semmone niiku, vähä niiku häiritsevä, mut **samalla niiku tosi iloista että niiku, jess, että näi-, näitä sanoja haluan niiku oppia**, ni sit ku mu-, **niiku miettii että, kukaa ei käytä, yleensä niiku kukaa ei käytä näitä käyttää varmaa, ku just ne eh- ehkä nii ku mu- mun, alalla ihmiset** ja näinnii, sit se on semmone että, .hhh taas mennää uudestaan oppimaa uusia **£sanoja(h)£**

M1:lle ei oman koulutusalan kieli vielä näyttäyty sellaisena, johon hän kokisi omistajuutta. Tähän kielitaidon osa-alueeseen hänellä liittyy myös tunnekokemuksia: toisaalta häntä häiritsee tunne kaikesta siitä, mitä hän ei ole vielä oppinut, mutta toisaalta hän on iloinen sen johdosta, että nyt ollaan niiden asioiden ääressä, joita hän haluaa oppia. M1 tuo esimerkissä myös ilmi, etteivät monet muutkaan hallitse hänen alansa erikoissanastoa. Tällä hän viitanee siihen, että hän tulee jatkossa osaamaan sellaista alakohtaista sanastoa, jota äidinkielenään suomea käyttävtkään eivät välttämättä hallitse. Se siis näyttäytyy M1:lle asiantuntijuutta vaativana kielen osana. Rampton (1995) esittää asiantuntijuuden opittuna taitona mistä tiedetään paljon. Asiantuntijuuteen eivät kuitenkaan liity niinkään kieleen identifioituminen sekä siihen liittyvät tunteet ja asenteet, jotka ovat lähemmin yhteydessä omistajuuden ja uskollisuuden käsitteisiin (ks. luku 3.5). M1 kuitenkin osoittaa kokevansa selvästi myös tunnepuolella oman alansa ammattisanaston tärkeäksi. Näin ollen voidaan nähdä, että M1:lle oman alan sanasto on sitä, johon hän haluaa kokea asiantuntijuuden lisäksi myös omistajuutta. Tämä osoittaa, kuinka kielen omistajuudesta puhuttaessa puhutaan kielen käyttäjän omasta kokemuksesta. Ne määrittävät, onko kieli tai jokin sen osa-alue ihmiselle itselleen omaa vai ei ja liittyykö siihen toisaalta asiantuntijuuden piirteitä. Vahva osaaminen jollakin kielen osa-alueella voi myös nostaa esiin tunneperäisiä omistajuuden kokemuksia.

### 5.1.3 Suomen kielen asiantuntijuus

Äidinkielenään suomea puhuvat näyttäytyvät äpi koko aineiston suomen kielen asiantuntijoina. Osallistujat kokivat, että heidän tukensa avulla opitaan suomen kieltä.

Esim. 7

N1: Noo, siis just tämmöset perustilanteet että, **kaveri puhuu jotai ja sit se puhuu jollain, vähä erikoisemmalla sanalla sitä sä oot sillein, mitä se tarkoittaa.** Ja sit. Mut mä oon ite huomannu et **ne niiku tykkää selittää**, et ne niiku sillo @.hhh ai sä et tiä@ **et niiku mä mielellää selitän sulle**, mut ei mulla nyt semmostaa, konkreettistaa, tilannetta tuu mielee.

H: No toi on iha hyvä konkreettine tilanne, et sillei se tapahtuu.

N1: Nii.

N1 kertoo esimerkissä, että hänen suomenkieliset koulutoverinsa ovat olleet usein niitä, joiden avulla suomen kieltä on opittu. Tällöin suomenkieliset ystävät näyttäytyvät kielen asiantuntijoina. Tässä näkyy yhteys Vygotskin (1982) näkemyksiin, joiden mukaan yksilö oppii tehokaimmin lähikehityksen vyöhykkeellä jäljittelemällä ja asiantuntijan tuen avulla (ks. luku 2.1.3). Tällöin oikea-aikaisen tuen, scaffoldingin, avulla osaavampi henkilö tarjoaa oppijalle saavutettavissa olevia keinoja oppia (ks. Lantolf & Thorne 2006: 274). Prosessi on kuitenkin vastavuoroinen ja perustuu osapuolten yhteistyöhön (Suni 2008: 119). Tässä esimerkissä N1 kertoo, miten hän tietoisesti pyytää ja tukeutuu saamaansa kielenkäytön malliin.

Esim. 8

H: Joo-o. Mi-, miten ne tulee. Mis-, mistä opit. Muistele **joku semmone tilanne**, missä semmone on tullu et on tullu uus sana jonka sä oot oppinut. Ni, missä semmone tilanne on.

M2: Sitä on paljon välil [lä]

H: [voi olla] yks-, yksittäine vaikka tilanne jos tulee mieleen tai sit jos, jo-, jotai useita tulee niin,

M2: **Esimerkik kaks suomalaista puhuvat toiselle (ja) toinen kommentoi jotai sana toisille, niin, se uus sana tulee sieltä.**

H: Joo, joo? Se oli hyvä, esimerkki.

M2: Heti tule niiku mielee **hei mikä toi tarkoittaa.** Mitä toi on. Sitten ei mitää ku **pitää ottaa selvää että mikä se on se uus sana tulee,**

H: Mistä sä otat sen selville.

M2: Kysyn. Kysyn ihan [hei], mitä tää sana tarkoittaa

H: [joo], noni, joo.

M2: Ja sitten mä saan samalla vastauksen.

H: Kyllä.

M2:lla on N1:n kanssa samankaltainen kokemus suomen kielen oppimisesta. Esimerkissä (8) hän kertoo oppivansa uusia suomen kielen sanoja kuunnelleessaan suomea äidinkielenään puhuvien välisiä keskusteluja. Niistä hän poimii itselleen vieraita ilmauksia ja kysyy puhujilta niiden merkitystä. Tämän jälkeen hän voi itse jäljittelemällä omaksua kyseisen ilmauksen. M2:n esimerkissä käy jäljittelyn lisäksi ilmi, kuinka kielen oppijalle avautuu affordanssiksi

kaikki se, mihin hän itse kykenee kiinnittämään huomiota. Kaikki ympäristön kielenoppimislanteet eivät avaudu yksilölle oppimisen affordanssina, vaan vain ne, jotka näyttyvät hänelle jollakin tavalla merkityksellisinä ja jotka hän kykenee hyödyntämään (van Lier 2000: 252–253). Huomioitavaa on, että vaikka yksilö voi tarvita ja hyödyntää saamaansa tukea jäljittelyn keinoin, on hän itse aktiivinen toimija eikä ainoastaan syötettävän tiedon vastaanottaja. Myös Mähösen (2014) tutkimuksessa nousee esiin tuen suuri merkitys kielen oppimisen prosessissa: hänen haastattelemansa maahanmuuttajataustainen lääkäri ryhtyi puhumaan suomea asiakkailleen ensin suomea puhuvien kollegojen avustuksella, sen jälkeen vähitellen itsenäisemmin, ja lopulta täysin tuetta (Mähönen 2014: 133). Myös tämän tutkimuksen osallistujat näkivät toisten ihmisten, osaavampien kielenpuhujien, tuen kielen oppimisessa ensiarvoisen tärkeänä.

Asiantuntijan roolissa olevat kieltä osaavammat tahot luovat oppijoille affordansseja, joiden avulla oppiminen mahdollistuu (van Lier 2000: 252). Aina tuen antaminen ei kuitenkaan välttämättä ole tietoista toimintaa. Tämä käy hyvin ilmi M3:n kokemuksista:

Esim. 9

H: Joo. Okei. Tota, mm, sitte, mieti millaisissa arjen tilanteissa, tarvitset suomen kieltä? Miten ja missä olet kokenut oppineesi, näissä tilanteissa tarvittavaa suomen kieltä parhaiten.

M3: Kaupassa.

H: Missä sä oot oppinu sitä.

M3: Noomm.

H: Suomen kieltä jota sä tarviit siellä.

M3: **Käyn mäkissä vaikka osta, ruokaa ja sitte alan kuunnelta et mitä se se-, mikä niinku edellä, edessä oleva ihminen sanoo.**

H: Joo?

M3: **Kuin se tilaa.**

H: Joo?

M3: **Sittee, yrittää, saaha, sen, edellä, niinku edessä oleva ihmisen lause so- sopia siihen mitä mä haluan tilata ite.**

H: Okei.

M3: Ni sitä kautta on oppinu aika paljon. Esimerkiksi.

M3 kertoo, kuinka hän on jäljittelemällä oppinut arjessa tarvitsemaansa suomen kieltä. Hän kertoo esimerkin, jossa ruokaa tilatessaan ensin kuuntelee ja sitten jäljittelee edessä olevan asiakkaan tapaa tilata. Näissä tilanteissa osaavampi, asiantuntijan roolissa oleva kielellisen mallin antaja ei kuitenkaan ole tietoinen antamastaan tuesta. Tällöin myöskään tuen antaja ei asemoi itseään asiantuntijan rooliin vaan asemoinnin tekee M3 yllä olevan esimerkin kerronnan kautta. M3 asemoi esimerkissään itsensä oppipojan ja kassajonossa olevan ihmisen puolestaan tukea tietämättään tarjoavan osaavamman kielenkäyttäjän rooliin. Jäljittelyn avulla oppija kykenee lähikehityksen vyöhykkeellä toistamaan osaavamman henkilön antamaa kielellistä mallia (Vygotsky 1982: 185–186). M3:n kokemus osoittaa, että tukeutujan oma aktiivinen rooli on merkittävä kieltä opittaessa. Tässä esimerkissä tuen antaja ei edes tiedä antamastaan tuesta.

Tästä syystä onkin olennaista huomioida tarjolla olevan tuen ja tukijan sijaan tuen hyödyntäminen (ks. Suni 2008: 119).

M3:n kuvaama kielellinen jäljittely voidaan nähdä myös toistona. Sunin (2008) väitöskirja osoittaa toiston merkityksen toisen kielen oppimisen prosessissa: se on paitsi tavoitteellista, myös kielellisesti haastavaa ja tarkoituksenmukaista toimintaa, jonka avulla kieltä opitaan. Se on kielellisten resurssien jakamista, jossa oppiminen mahdollistuu tukeutumisen avulla. Tähän yhdistyy näkemys dialogisesta kielen jaettuudesta ja kierrättyneisyydestä: toiston avulla oppija tukeutuu jo sanottuun ja kierrättää sitä. Siten oppija hyödyntää tarjolla olevaa kielenainesta, joka voi tämän jälkeen helpommin vakiintua osaksi kielenkäyttäjän repertuaaria. (Sunin 2008: 200–201.)

Suomea äidinkielenään puhuvien lisäksi myös muut kielenkäyttäjät voivat näyttäytyä kielen asiantuntijoina, joiden avulla kieltä on opittu:

Esim. 10

H: Nii(h), kyllä. Mites, onks, N2, kenen kanssa sä?

N2: Varmaan, en t(h)iiä, opettaja, siis, joo koulussa sitte, (oon) luokkakavereide kans,

H: Joo-o?

N2: **ne, jotka o tullus e-, suomessa en-, enne ku mua. Ni ne vähä niiku ope-, opettaa mua** sille (ni-), **niku mu isoveli** ja (nii)

H: joo-o

N2: **Ne tietää vähä enemmän, parempi hyvi** ku, mennee ope-, opettamine.

N2 tuo ilmi, kuinka opettajan ja luokkakavereiden lisäksi myös ennen häntä Suomeen muuttaneet, joista hän mainitsee yhtenä esimerkkinä oman isoveljensä, ovat opettaneet hänelle suomea. He ovat N2:n näkökulmasta suomen kielen asiantuntijoita häneen itseensä verrattuna. Tämä osoittaa, että asiantuntijuus on aina suhteellista. Kuten Rampton (1995) asian esittää, on toisen asiantuntijuus jostakin asiasta toisen tietämättömyyttä samasta aiheesta (ks. luku 3.5). Myös Mähösen (2014) ja Heimala-Kääriäisen (2015) maisterintutkielmista nousee esiin samankaltainen ilmiö: työtoverit toimivat tutkimuksissa suomen kielen asiantuntijoina, jotka antavat tukeaan kielessä heikommin pärjäävälle kollegalleen. Kaksi Heimala-Kääriäisen (2015) tutkimuksessa tukea antanutta tahoja olivat itse äidinkieleltään venäjänkielisiä tuen saajan tavoin, kun taas yksi oli suomenkielinen. Tuen antaminen oli osallistujien mukaan helpompaa, jos sekä tuen saajalla että sitä antavilla oli sama ensikieli (Heimala-Kääriäinen 2015: 57). Myös tämän tutkimuksen osallistujat toivat esiin tämän näkemyksen: omaa ensikieltä puhuvat ystävät ja läheiset voivat näyttäytyä asiantuntijoina ja tuen antajina, ja suomen kieltä koetaan opittavan par-

haiten oman kielen kautta. Oman äidinkielen merkitystä kielen oppimisen prosessissa tarkastellaan myöhemmin eri kielten merkityksistä analysoitaessa (ks. luku 5.2.3). M4 näyttäytyi aineistossa myös itse suomen kielen asiantuntijaosaajana erilaisissa konteksteissa:

Esim. 11

M4: Ja mä oon oppinu tosi paljon niinku, öö oon ollut äitin tukena ja sit on muiden ystävien tukena niinku eri viranomaisissa, oon käynyt, esimerkiksi tee-ee-toimistoon, kelaan, sosiaalitoimiston, poliisilaitokselle ja siellä koko ajan jatkuvasti on kuunnellut, niitä, niinku toimistokieltä, ja koko ajan on kirjoittanut ylös että, nyt kun olen kelatoimistossa, kun siellä puhutan, opintorahasta opintolainasta asumistuesta, ja äitiysvapaasta ja isyysvapaasta ja sitten, ääh, ääh työttömyys ää korvauksesta ja sitten, työttömyyspäivärahasta ja sitten, on keskusteltu, niitä k-, että on niitä niinku, kirjoittanut ylös ja kotona niinku avannut niinku, sanakirjat ja mitäs tätä k-, tarkoitetaan. Sitten poliisilaitoksella puhutaan niinku, oleskeluluvasta pysyvä oleskeluluvasta, jatkuva oleskeluluvasta, ja suomen kansalaisuudesta ja sitten oleskelulupa, hakemuksesta, ja ni- niitä kautta n- nää niinku asiat on tullut esille, ja sosiaalitoimistossa on, väännetty niinku, niinku että että, mikä on niinku minun velvollisuudet mitkä ov- ovat minun oikeudet ja kuinka paljon, minä saan niinku, toimentulotukee jos minä olen työtön jos minä, jos minulla ei oo mitään niinku muita tuloja, sitten esimerkik toimentulotuki ja sitten, ne kaikki niinku, mitulot ja menot ja sitten vähennykset ja sitten, yksinasuva kaksinasuva, ja ootko, vanhempien kanssa asutko vai yksin, ne kaikki, nää, nää sanastot tullut niinku näiden, viranomaisten kautta hyvin esille.

H: Eli, ovatko nämä viranomaiset niinku selittäneet ne sanat vai oletko sä itse sitten [tutkinut.]

M4: [Ei kun] ne on sanonut ja mä on kysynyt että mitä sinä tarkoitat opintoraha, niin siellä minulle on sanottu ja opintoraha tarkoittaa, sitä ja tätä.

H: Aivan. [Eli niissä tilanteissa, joo.]

M4: [ja mä olen kysynyt että,] että on- oleskelulupa ja mikä niinku se oleskelulupa on, sitäki niinku erilaisia oleskelulupia on, olemassa, ja siellä on selvitetty ja sitten, esimerkiksi, erilaisia niinku hakemuksen täyttämisen, ja niissä niinku ne on selittäny mitä, miksi täytetään tällaista hakemusta miksi tehdään tällaista hakemusta, eli viranomaisenkin autta tosi paljon, mutta täyty sanoa, viranomaiset käyttävät todella kapulakieltä, todella vaikea kieltä todella, niinkun, ää, raskasta kieltä, me on vaa aina sanottu että että, että puhukaa kansan kieltä, puhukaa, semmosta kieltä jota kaikki ymmärrä sitä, eo, pahin on nää, kelan työntekijät, ne ei osaa suomen kieltä [ollenkaan, ne käytä niin, ikävä sana ne,] ne ei itsekää osaa ni niiden pitää

((yleistä naurua))

niinku käytä niitä, vaikeita, niinku, öö niinku, lakeja, vaikea termiä, ja ne ei itekin oo niinku iha kiinni välillä niinku ne eikää osaa, selittää että miksi näin on. Mutta kun, suomen laki sano näin mutta, perkele, avaa tätä terminologia mikä tämä on.

M4 kuvaa tässä esimerkissä, kuinka hän on toiminut paitsi äitinsä myös ystäviensä tukena erilaisissa viranomaiskonteksteissa kuten esimerkiksi TE-toimistossa ja Kelassa tarvittavan suomen kielen tähden. Hän osoittaa, kuinka Suomessa esimerkiksi erilaisia sosiaalietuuksia hakeva henkilö joutuu vastakkain suuren käsitteiden kirjon kanssa. Toisaalta M4 toteaa, etteivät virkailijat aina osaa itsekään selvittää kysyjälle, mitä mikin termi tarkoittaa. M4 näkeekin tarpeelliseksi, että viranomaiset voisivat puhua *semmosta kieltä jota kaikki ymmärrä*. Viranomaiskonteksteissa tarvittava kieli näyttäytyy M4:lle erilaisena kielimuotona kuin puhekieli yleensä. Hän kuvaa kielen olevan *todella kapulakieltä, todella vaikea kieltä todella, niinkun, ää, raskasta keitlä*. Käsitys kapulakielisistä viranomaiskanteista lienee myös yleisesti jaettu kokemus suomalaisten keskuudessa. Laaksonen (2011) tuo ilmi, kuinka ongelmaan on myös pyritty vastaamaan. Kela on kielellisten hankkeiden avulla pyrkinyt selkeyttämään tekstejään niin, että myös

laki- ja virkamiesteksteihin perehtymätön kykenee lukemaan ja ymmärtämään niitä. Muutos-työssä on pyritty lyhentämään tekstejä ja muokkaamaan niitä yleiskielisempään muotoon käyttäen arkielämässä käytettyjä kielen muotoja. (ks. Laaksonen 2011.)

Se, että keskusteluissa nousi esiin myös osallistujien itsensä voivan olla asiantuntijan asemassa, osoittaa ettei asiantuntemus vaadi kielitaidon hallintaa välttämättä kielen jokaisella osa-alueella. Esimerkissä osallistuja M4 osoittaa toimivansa asiantuntijan roolissa tilanteissa, joissa hänen sukulaistensa pitää täyttää erilaisia virallisia hakemuksia tai muuten toimia viranomaisen kanssa. Kuitenkin samassa yhteydessä tulee esiin, että terminologia on raskasta ja epäselvää osallistujalle itselleenkin. M4 kuvaa, kuinka esimerkiksi *Kelatoimistossa, siellä puhutan, opintorahasta opintolainasta asumistuesta, ja äitiysvapaasta ja isyysvapaasta*. Näiden eri termien merkityksiä M4 kertoo joutuneensa selvittämään. Hänen kokemuksistaan ei käy tarkemmin ilmi, minkä ikäisenä hän on toiminut ikään kuin äitinsä tulkkina. Cohenin, Moran-Ellisin ja Smajen (1999) mukaan lapsen tai nuoren käyttämiseen epävirallisena tulkkina lääkärikäyntien yhteydessä liittyy monia vaikeuksia. Viestin välittymisen lisäksi ongelmia voi tulla myös siksi, että lapsi kohtaa tilanteita, jotka eivät normaalisti kuulu hänen maailmaansa. Tästä syystä voidaan kyseenalaistaa, onko lapselle hyväksi joutua huolehtimaan ja kenties ottamaan taakkaa vanhempiansa hyvinvoinnista, mikäli nämä ovat riippuvaisia lapsensa kielitaidosta. Toisaalta tulkkina toimiminen voi myös kohottaa lapsen tai nuoren itsetuntoa, jos hänelle myönnetään sopivassa määrin vastuuta. Ylipäänsä on melko yleistä, että mahdollisten kieliongelmiensa ja riittämättömien resurssien vuoksi hyödynnetään epävirallisia tulkkeja, jotka ovat joko ystäviä tai lähisukulaisia. (Cohen, Moran-Ellis & Smaje 1999: 180–183.) M4:n esimerkistä käy ilmi, että myös hän on kokenut tehtäväkseen toimia viestin välittäjänä, koska hänen kielitaitonsa on ollut parempaa kuin muiden hänelle läheisten ihmisten. Asioihin perehtymällä hän on lisäksi kokenut oppineensa paljon suomen kieltä. Kuitenkin prosessi näyttäytyy myös raskaana hankalien virallisten termien selvittämisenä ja auki purkamisena.

Rampton (1995) osoittaa asiantuntijuuden olevan aina tulkinnanvaraista ja toisaalta sen voivan olla myös osittaista. Kukaan ei hallitse kieltä kauttaaltaan. Kuitenkin M4:n käsityksestä nousee ilmi se, että ylin asiantuntijuus on lopulta suomea äidinkielenä puhuvilla. Tässä näkyy asiantuntijuuden käsitteen neuvoteltavuus: sukulaisille M4 näyttäytyy asiantuntijana, mutta M4:lle suomalaiset viranomaiset ovat viranomaiskielen asiantuntijoita. Vaikka M4 kokee saavansa parhaan avun viranomaiskielen hallintaan virastoissa työskenteleviltä ihmisiltä itseltään, kritisoi hän toisaalta myös sitä, etteivät viranomaiset itsekään aina tunnu tietävän kaikkien termiensä selityksiä tai syitä tehtävien toimien tarpeellisuudelle. Hän sanoo Kelan työntekijöistä, että *ne ei itsekää osaa ni niiden pitää niinku käytä niitä, vaikeita, niinku, öö niinku, lakeja,*

*vaikea termi... ne eikää osaa, selittää että miksi näin on.* Tällä tavoin M4 myös kyseenalaistaa suomalaisten viranomaisten asiantuntijuutta heidän ammattikieltään ja -toimiaan kohtaan.

## 5.2 Eri kielten merkitys oppijoiden arjessa

### 5.2.1 Suomi yhteiskunnan valtakielenä

Suomen kieli näyttäytyy aineiston valossa valtakielenä, jota ilman tässä yhteiskunnassa ei voi tulla toimeen. Niinpä sekä sen oppimista että käyttämistä leimaa osallistujien puheessa *pakko*. Keskusteluissa nousee erityisesti esiin puhutun kielen käytön hallinta, jonka tarve on kaikilla haastateltavilla tullut eteen heti kielen oppimisen polun alkuvaiheessa:

Esim. 12

H: Jos sä sait siit kuullunymmärtämiskokeesta nii hyvän ni oliksä siis suomea jossain opiskellut tai op[pinu]

N1: [(en jossain)] sitä enne, en

H: Et?

N1: M, mm \*haastateltava pudistaa päätään\*

H: [Mistsä]

N1: [Kyl mä] suomessa olin käyny, ja kyl mä semmosia maitoja mai-, semmosia sanoja osasin mutta, ei niiku, muuta mitää,

H: Aha, okei

N1: Et, **mut, (vaa o vähä) niiku, pakotettii puhumaa ja, mun oli pakko puhuu** ni (1.0) se, aika hyvin tuli sillei, (2.0) nii ja sitte, yläasteella mä kävin kans äskakkosen, (2.0) se oli kans sillei että ku muillaoli, äidinkieltä ni mullaoli, äskakkosta.

N1:n kokemus on, että hän on oppinut suomea kohtalaisen nopeasti lähinnä sen takia, että hänen on ollut pakko alkaa käyttää kieltä nopeasti heti Suomeen muutettuaan. Hänen kokemuksensa siitä, että hänet on *pakotettu puhumaan* suomea liittyyne osaltaan siihen, että hänet on laitettu valmistavan opetuksen sijaan heti perusopetusryhmään. Tietyt perussanat ovat olleet N1:lle muihin osallistujiin verrattuna osaltaan jo ainakin tutun kuuloisia, koska hänen äidinkieltensä on viro, joka on suomen lähisukukieli. Muun muassa monet sanastolliset piirteet ovat kielille siksi yhteisiä. N1:n lisäksi myös muut osallistujat toivat esiin suomen kielen osaamisen pakollisuutta:

Esim. 13

H: Joo, okei. Tota, missä käytät suomen kieltä. Millaisissa arkielämän tilanteissa.

M4: S-, **suomen kieltä käytetään jatkuvasti**, koko ajan, olkon se, **työelämässä, ystävien kansa, työyhteisössä, harrastuksessa, vapaa-ajalla, sitä, sitä tul- koko ajan** ja sitten, se mitä niinku telkarista tulee, **televisiosta tulee** sekin on erittäin hyvä, täytyy sanoa että, nykypäivän tilanteessa, el-, **nettimaailmassa, sosiaalisessa mediassa**, ja, n- ylipäättään niitä suomen kielen matskua on, pilvin pimein ja, jos henkilö osaa käyttää nettiä hyvin, kyllä se, löyty sitä suomen kielen matskua ja, koko ajan, tule sieltä sun täältä ja, **tätä kieltä pitää osata ja pitää, puhua koska, ei tässä maassa, muulla kielellä pärjää kun suomi ja**



**ruotsi, ja myös englantia mutta, suomen kieli on kaiken aa ja oo, ja se on, se on niiku, täysin, allekirjoitettu kaikkeen että, että tässä maassa pitää osata tätä kieltä.**

M4 kuvaa esimerkissä eksplisiittisesti, kuinka suomen kieli tunkeutuu kaikille elämän osa-alueille. Suomea käytetään hänen mukaansa *jatkuvasti, koko ajan... työelämässä, ystävien kanssa, työyhteisössä, harrastuksessa, vapaa-ajalla*. Kieltä kuullaan M4:n mukaan lisäksi erilaisten teknisten kanavien kautta niin televisiosta, internetistä kuin sosiaalisesta mediastastakin. Lisäksi hän osoittaa, että Suomessa täytyy osata suomen kieltä, koska *ei tässä maassa, muulla kielellä pärjää*. M4 toteaa, että vaikka ruotsia ja englantia osataan myös tässä maassa laajasti, on suomi lähes aina päivittäisen kommunikoinnin kieli. Tämän tutkimuksen lisäksi suomen kielen oppimisen tärkeys yhteiskunnassa selviämisen kannalta nousee esiin autoritäärisenä äänenä laajemminkin yhteiskunnassa. Teema nousee esiin myös useissa suomalaisissa tutkimuksissa, jotka käsittelevät maahanmuuttajien suomen kielen oppimista (ks. mm. Partanen 2012; Rynkänen 2012; Iskanius 2006; Virtanen 2017; Mähönen 2014; Heimala-Kääriäinen 2015). Kielen käytön pakollisuus työpaikoilla ja koulutuksen piirissä voi olla kielen oppimisen kannalta positiivinen asia. Tämän tutkimuksen osallistujat pitivät *pakkoa* puhua kieltä suomen oppimista vahvistavana ja edesauttavana tekijänä. Kun omalla äidinkielellä ei pärjää, oppii maan valtakieltä väkisin. Myös Heimala-Kääriäisen (2015) tutkimukseen osallistuneet näkivät pakollisuuden olevan kielen kehitystä edistävä tekijä: he pitivät kielen oppimisen motivaation kannalta hyvänä sitä, että arjessa on tilanteita, jolloin on pakko puhua suomea. Runsas suomen kielen käyttö erityisesti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa edisti heidän näkemyksensä mukaan kielen oppimista. Osallistujat näkivät silti myös monikielisyyden arjen resursina, ja oman äidinkielen käytön tärkeänä rinnakkain opittavan kohdekielen kanssa. (Heimala-Kääriäinen 2015: 58–59.)

Kohdekielen välttämätön osaaminen heti uuteen maahan muuttaessa voi kuitenkin saada myös negatiivisia piirteitä kielten oppijoiden kokemuksissa. Virtasen (2017) tutkimuksesta käy ilmi, että erityisesti verkkokeskusteluissa ammatillinen kielitaito nähdään usein niin, että sitä joko on tai ei ole. Lisäksi kielitaito toimii myös mittarina työelämätaidoista puhuttaessa. Työnantajapuolella maahanmuuttajilta odotetaan usein hyvää kielitaidon hallintaa ennen kuin heidän voidaan ajatella työllistyvän. Toisaalta koulutuksen puolella työllistymisen ja työyhteisön tuen nähdään edesauttavana maahanmuuttajan alati kehittyvää kielitaitoa (ks. tarkemmin luku 3.3). Ollaan siis tavallaan muna-kana -ongelman edessä: suomalainen työelämä edellyttää suomen kielen taitoa, mutta toisaalta voidaan nähdä, ettei se pääse kehittymään, mikäli yksilö ei pääse toimimaan eri yhteisöissä.

Mähösen (2014) tutkimustulokset osoittavat, että terveydenhuollon ammateissa hyvä kielitaito on edellytys itsenäiseen selviämiseen työtehtävissä. Esimerkiksi lääkärin työssä sitä tarvitaan esimerkiksi potilastietojen kirjaamiseen, keskusteluun potilaiden kanssa sekä ylipäänsä työpaikan vapaammassa sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen. Suomen kieltä opiskelevan kielitaitoa voitaisiin hänen mukaansa kehittää ja tukea ammatillisella kielikoulutuksella, joka on lähellä työn arkea, sekä muun muassa työpaikalla tapahtuvan mentoroinnin avulla. (Mähönen 2014: 130–132.) Kielitaidon riittämättömyyden ei tarvitse näin ollen sulkea S2-oppijoita yhteiskunnan reuna-alueille tai kokonaan työnteon mahdollisuuden ulkopuolelle, vaan ympäristö voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, kuinka paljon yksilöllä on mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnan toimintaan.

Suomen kieli nähtiin keskusteluissa pakollisena yhteiskunnassa toimimisen ja siinä pärjäämisen kannalta, mutta sen merkitys oli suuri myös esimerkiksi ystävien kanssa olemiseen ja erilaisiin harrastuksiin liittyen. Se näyttäytyi ylipäänsä välineenä, jonka avulla kyetään olemaan tekemisissä kaikkien niiden ihmisten parissa, joiden kanssa ei ole muuta yhteistä kieltä:

Esim. 14

N1: Mä muistan vielä että mulla, **kaverit niinku (on) tosi paljon auttanu**. Ja sit just niiku **luokkalaiset kans** et niinku, mä oon kysyny niinku niiltä neuvoo että, mä muistan mulla oli jossai tietyissä asioissa niiku että mä en **tajunnu** että niinku mitennii tää menee ja, ja sitte, niiku **luokkakaverit** ja, **aika paljon kanssa, (auttanu)**.

H: Joo

M1: Ja **harrastus oli semmone**, mä, pelasin jalkapalloa nii, tai, heti alotin (sillo joskus), nii, se:, **se autto tosi paljon**. Muistan kun vielä kaikki vaa huus @paitsios@ ai mitää on paitsio ((Yleistä naurua))

N1 tuo esimerkissä ilmi, että luokkatoverit ja kaverit ovat yleensä olleet niitä merkityksellisiä tahoja, joiden avulla hän on oppinut suomen kieltä. Hän kertoo, että *kaverit niinku on tosi paljon auttanu ja ... luokkalaiset kans*. He ovat toimineet sekä kielellisen mallin että tuen antajina. N1:n esimerkin innoittamana M1 osallistuu keskusteluun todeten harrastuspaikkojen ja -ryhmien olevan hänelle merkityksellisiä suomen kielen oppimisen konteksteja. Hänelle joukkue on tarjonnut pelitilanteessa kielellistä ainesta, jota hän on alkanut omaksua.

Keskusteluista nousevat esimerkit tuovat esiin, kuinka osallistujat ovat kokeneet sekä tarvinneensa että oppineensa suomen kieltä erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa niin harrastusten parissa kuin muutenkin suomenkielisten kanssa toimiessaan. Tämä osoittaa, että osallistujilla on nuorina Suomeen muuttaessaan ollut mahdollisuus päästä sellaisiin kielen käyttämisen paikkoihin, joissa he ovat voineet käyttää suomea muiden kanssa toimiessaan (ks. tarkemmin Papinkivi 2016). Partasen (2012) tutkimuksessa puolestaan aikuiset maahanmuuttajat kokivat, ettei heillä ole pääsyä niihin kielen oppimisen ympäristöihin, joissa he voisivat käyttää suomea

suomenkielisten kanssa. Kuitenkin myös Partasen haastatellut kokivat suomen kielen tärkeäksi ja välttämättömäksi oppia ja käyttää yhteiskunnassa toimimisen ja työllistymisen vuoksi: kyse ei ollut siis niinkään oppijoiden itsensä tekemästä valinnasta olla käyttämättä suomea kuin siitä, ettei ympäröivä yhteisö tarjonnut tilaisuutta kielitaidon harjaannuttamiseen (Partanen 2012: 103–104).

Kuten Partasen (2012) tutkimukseen verraten käy ilmi, kielen oppimisen paikoista puhuttaessa on syytä huomioida iän merkitys toisen kielen oppimisen ja kehittymisen yhteydessä. Tämän tutkimuksen osallistujat ovat kaikki muuttaneet Suomeen ja aloittaneet suomen kielen opiskelun 11–16 -vuotiaina. Aikuisiin verrattuna nuorten mahdollisuudet käyttää kieltä arjessaan ovat moninaiset. Tästä syystä kieltä myös opitaan arjessa käytettävän kielen ja siihen liittyvien tarpeiden myötä (ks. tarkemmin luku 3.2). Tämä tukee Mustosen (2015) CEFLING-aineiston pohjalta tekemiä huomioita: ne osoittavat, kuinka nuoret oppivat aikuisia selkeämmin kieltä jo varhain autenttisissa kommunikaatiotilanteissa. Tästä syystä nuorten toisen kielen oppimisprosessi on joiltakin osin rinnastettavissa tilanteeseen, jossa lapsi oppii kieltä: samoin kuin lapsi jäljittelee aikuisen usein käyttämiä merkityksellisiä ilmaisuja myös nuori oppii toista kieltä jäljittelemällä sitä erilaisissa käyttötilanteissa. Sen sijaan aikuiset kielen oppijat turvautuvat usein enemmän kielen säännönmukaisuuksiin joko siksi, että he eivät nuorten tavoin jäljittele tai siksi, ettei heillä ole pääsyä epäformaaleihin kielen oppimisen paikkoihin. (Mustonen 2015: 266–267.) Edellisestä esimerkistä käy ilmi tähän tutkimukseen osallistuneilla olevan kokemuksi siitä, että suomea opitaan erilaisissa arjen kommunikointitilanteissa. Tällöin kielen jäljittely on mahdollista, kun sitä kuulee ympärillä erilaisissa informaaleissa tilanteissa.

Esim. 15

M3: Sille **mä oon niinku puhu-**, siis mä, mä oo-, siis, niinsanotust, **suoraa niiku kahvisuomi**,

H: Joo?

M3: oppinu

H: Joo? Eli?

M3: Siis, semmosta kahvikieli,

H: Kyllä.

M3: Nii. Kah-, mä, **mä kä-**, **kysyn mene kahville jonku kaverin kansa ja toimi ihan hyvin siinä**. Täsä haastattelussa ni, emmä puhu, muutakaa ku, kahvisuomi. Periaatessa.

H: Kyllä. Joo.

M3: Nii tota.

M4: Täytyy sanoa että tänää oppinu jotai uutta sana, kahvisuomi.

((Yleistä naurua))

H: Minäkin opin,

M4: Nii

H: uuden sanan(h).

M3: Se kahvisuomi sana mulla on yhdestä norjalainen na- naiselta. [Se kahvi], [Se on], se on,

M4: [Okei.] [Se on]

M3: sanoti, niin sanotti että, norjaks, kaffefinsk.

M4: Kaffefinsk, [okei,] joo.

M3: [Joo.] \*Nauraa\*

H: Okei(h).

M4: Sii tää on oikeesti tosi k- nätti, me sanotaan näin että, että että, tavallan, **harrastussuomi**,

M3: Nii.

M4: niinku että niinku **sä, käytät sitä suome kieltä ha-, kun harrastat ja, harrastusmerkeissä ja kahvimerkeissä**, ja parasta on se että, että, viis kymmenen minuuttia niinku, vaikka sanotaan että suomessa, ei harrastetaan mitään smool tolkia, se on vähän höpöhöpö, koska t- **jatkuvasti sitä teet, että sä, sä oot niinku hississä, puhut sitä niinku naapurin kanssa** niiku, ihan niiku tosi nopeasti tai että mite on mennyt ja mikä on mmi-, mikä mennyt tai **pyykki, öö, tupassa, tai sitten, öö, bussipysäkillä, tai bussissa sää käytät jatkuvasti sitä ismall talkia (small talk)**, mutta meidän ismall talk, suomalaisen ismall talk on, rehellisyyden perusteella, eikä mitään niinku klei-, klishee, kulttuurin perusteella eikä mikä jenkkilainen tai brittiläinen, että how are you doing sweetheart, tai et- tai se ei, ja meillä ei k-, ei sanota että how are you doing sweetheart, meillä sanotaan, että mitä kuuluu, ja sitten jos on aito suomalainen rehellinen, jos hänellä mene päin mänty se sanot että, että ei mene kovin hyvin. Nii. Mm.

M3: Nii.

M3 kuvaa esimerkissä, kuinka hän kokee oppimansa suomen kielen olevan *kahvisuomea*. Hän selittää tarkoittavansa termillä sitä puhekieltä, jota hän yleensä normaaleissa arkielämän tilanteissa käyttää esimerkiksi ystävän kanssa kahvilla käydessään. M4, jolle termi on uusi, alkaa rakentaa käsitteen pohjalta omaa ajatusta puhuttavasta ilmiöstä. Hän rinnastaa M3:n käyttämän *kahvisuomen* termin itse käyttämäänsä *harrastussuomi*-käsitteeseen. Tällä M4 selittää tarkoittavansa kieltä, jota käytetään arkielämässä harrastuksissa ja ystävien kesken tai tavatessa vieraampia ihmisiä esimerkiksi pyykkituovassa tai bussipysäkillä. Hän rinnastaa *kahvisuomen* ja *harrastussuomen* small talkiin, jonka hän kuitenkin selventää olevan Suomessa ja suomen kielellä olevan kulttuurisesti erilaista verrattuna esimerkiksi amerikkalaiseen tai englantilaiseen small talkiin. M4:n käsityksen mukaan suomalainen small talk on rehellistä ja avointa kuulumisten vaihtoa. M3 yhtyy M4:n puheeseen vahvistaen käsitysten yhteneväisyyden. Esimerkissä näkyy Markovan (2007) tunnistama ilmiö: ryhmäkeskustelussa osallistujat ajattelevat ja puhuvat yhdessä tuoden keskusteluun omat kokemuksensa. Niiden avulla osallistujat käsitteellistävät aihetta yhdessä sanallisesti pyrkien yhteisymmärryksen rakentumiseen. (Markova 2007: 34–47.)

M3:n kokemus osatusta kielestä *kahvisuomena* tai M4:n ilmaisemana *harrastesuomena* antaa näkymän siihen, että omaksuttu kieli voi olla erilaista riippuen siitä, missä yhteyksissä se on opittu. Kielen kehittyminen ei noudata yhtä tiettyä kaavamaista tapaa, vaan sen muotoutumiseen vaikuttaa sosiaalinen ympäristö, jossa ihminen toimii (Mustonen 2015: 291). Myös kielen identifioitumisen voidaan nähdä vaihtelevan riippuen siitä, miten hyvin yksilö kiinnittyy tiettyyn kulttuuriin ja kieleen. Tässä tutkimuksessa osallistujat kokivat oppineensa sitä suomea, jota ihmiset arkisissa tilanteissa ollessaan käyttävät. Myöhemmin sekä tämän että toisen ryhmän keskusteluissa käy kuitenkin ilmi, että osallistujat kokevat etenkin kirjoitetun normitetun yleiskielen olevan sellaista, jota he eivät hallitse riittävästi.

## 5.2.2 Oman äidinkielen sekä muiden kielten käyttö arjessa

Suurimmalla osalla osallistujista oman äidinkielen käyttö rajoittui lähinnä kotona käytetyksi kieleksi. Siellä se kuitenkin toimi heidän pääkielenään tai joidenkin kohdalla ainoana käytettynä kielenä. Tämän tutkimuksen osallistujien tavoin myös Iskaniuksen (2006) tutkimat äidinkieleltään venäjänkieliset maahanmuuttajanuoret käyttivät venäjää hallitsevana kielenä perhepiirissään. Sen lisäksi heidän kieliympäristönsä koostui lähinnä venäjänkielisistä ystäväistä ja tuttavista. Ajan mittaan lisääntynyt suomalaisten kontaktien määrä kuitenkin lisäsi suomen kielen käyttöä. (Iskanius 2006: 171–173.) Tämän tutkimuksen osallistujilla suomalaisten kontaktien määrä vaikuttaisi olleen koko heidän maassa olonsa aikana runsas verrattuna Iskaniuksen (2006) tutkittaviin. Heillä ei myöskään liene samanlaista mahdollisuutta edes halutessaan pitäytyä ainoastaan omaa ensikieltä puhuvien ystävien ja tuttavien seurassa: venäjänkieliset ovat suurin maahanmuuttajaryhmä Suomessa, kun taas tähän tutkimukseen osallistuneiden oman äidinkielen puhujia on vain vähän tässä maassa. Heillä oli kuitenkin vahva halu säilyttää oma äidinkieli, mikä korostuu läpi aineiston.

Esim. 16

H: Joo, okei. No, sitte, ää, ois kysymys (et)tä, et, **missä käytät suomen kieltä?** Eli millaisissa, erilaisissa arkielämän tilanteissa.

N1: No, **koulu ja kaverit just, enimmäksee.**

H: Kaverin kans, kaverin kanssa.

N1: **En puhu kotona, suomee.**

Kun haastattelussa kysyttiin suomen kielen käytöstä, toi N1 ilmi jo aiempiin kommentteihinsa viitaten, että hän käyttää sitä koulussa ja ystäviensä kanssa. Hän kuitenkin toteaa, ettei puhu kotona suomea. Muuta käyttöä, kuten medioiden seuraamista tai tekstien lukemista hän ei mainitse. Voi olla, että hän mieltää kielen käytöksi pääosin puhumisen, eivätkä muut kielenkäytön muodot tule siksi mieleen. N1:n tavoin myös muilla osallistujilla nousi oman äidinkielen käyttö esiin arjen voimavarana. Seuraavassa esimerkissä tulee ilmi lisäksi melko vahvoja kantoja oman äidinkielen ja suomen kielen käyttöaloista sekä niiden pitämisestä erillään toisistaan.

Esim. 17

H: Mites M3. Missä käytät suomen kieltä.

M3: Noo, käytännössä samallaisissa, tilanteissa ku, M4, ja tota, ääm, siis **arkena kotona, vaimon kansa, vaimon perheen kansa, ystävien kansa, kaupassa, mmnii, siellä missä, misä on.**

H: Joo?

M3: [**Suomessa.**]

M4: [Mä haluisin vielä], lisätä sitä että **sulla se, tavallan, se boonuspointti voi sanoa että sä oot niinku, hyvässä asemassa siinä mielessä **kun, kotona sä käytät sitä, suomen kieltä, vaimosi kanssa.****

M3: Nii.

M4: ...meillä niinku, mutta me ollaan tehty semmone sopimus, että **kotona ei käytetä sanaakaa suomea**. Koska, mää, näen, **koen, todella tärkeäksi oma äidinkielen merkitys, ja o- oma äidinkielen, öoo oppi-minen on kaiken aa ja oo**, vaikka minun serkku, ovat kasvaneet, ää, suomessa ja yksi, ää, yksi niistä serkuista on syntyny suomessa. Aina kun meen sinne heidän luona, me ollaan tehty niin että, että tässä talossa, ei käytetään suomen kieltä, sanaakaan koska, **oma äidinkieli on, voimavara**, se on tavallaan niinku, sitä pitää hyödyntää ja sitä pitää käyttää ja **oon, kehottanut ja oon rohkaissut, niinku serkkujen vanhempia että, elkkää puhuko, suomen kieltä heidän kanssa koska, nämät lapset, me opimme suomen kieltä, hyvin, oikein, täydellisesti, mutta, oma äidinkieli, niinku, se kärsii totaalisesti koska, ne oppi sitä päiväkodissa, ne oppi sitä niinku koulussa, ne oppi, niiku, pelaamassa lätkää ja, t- säbää tai joku vastaava, mutta, äidinkieli kärsii. Jos haluat että hän pitää, hyvät välit, sinun kansa, s- että sinä isänä ja sinä äitinä, ja minä serkkuna, m- se **äidinkieli on tosi tärkeä**. Kotona, kun, äitini asui kaupunki A:ssa edelleenkin, hänen kanssaan, vaikka äiti yritti kuinka paljon, että puhu mun kansa suome kieltä koska, hän käy suomen kielen kursseilla ja, kyllä hänen kanssa tehdään suomen kielen, ää harjoituksia vain ja ainoastan kun hänellä on kotitehtävä, että silloin on poikkeuksellinen, muuten, **oma äidinkieli käytetään ystävien kansa käytetään on sanonut että, että, nin paljon meillä suomen kieli on tärkeä, yhtä tärkeämpi on oma äidinkieli, ja sitä ei kannata niinku, tavallan pistä taakseen, se on, voimavara ja, monet, monet, maahanmuuttajat ei ymmärrä sitä, merkitystä ja arvoa, ja ikävä kyllä, monet suomalaisetkaa ei pysty sitä sanomaa ääneen että, hei, oikeesti, pitäkää omat, niinku, äidinkielen niinku, yllä ja käyttäkää sitä kotona. @No eiku, suomessa pitää osata suomen kieltä@, sille täytyy sanoa, kunnan kriittikki kunnalle, kunnan kriittikki koulun väelle, ja kunnan kriittikki niille opettajille jotka on maahanmuuttajien kanssa tekemisis, koska ne ei ymmärrä että kuinka arvokasta on oma äidinkieli, ja se unohtuu, ja, annan kunnan kriittikki tälle kaupunkin, niinku päättäjille koska **tämän kaupunkin päättäjät ei, ei oo, järjestänyt, monille, etniselle ryhmälle tai niinku tietomaille, oma äidinkielen opetusta, koska, meillä ei ole rahaa**. Kyse ei oo, ei, unohtakaa se raha, vaan, että äidinkieli on merkittävä ja se on tärkeä, ja, **tottakai, suomen kieli on myös tärkeä**.****

M3: Mm.

M3 kertoo esimerkissä käyttävänsä kotona suomea vaimonsa kanssa, joka on äidinkieleltään suomenkielinen. Lisäksi hän muiden osallistujien tavoin kokee tarvitsevansa suomen kieltä tässä yhteiskunnassa toimimiseen erityisesti erilaisissa arkielämän tilanteissa. Hän kuvaa, kuinka suomea tarvitaan kaikkialla, kuten *arkena kotona, vaimon kansa, vaimon perheen kansa, ystävien kansa, kaupassa* ja ylipäänsä *siellä missä on*. M4 puuttuu tällöin puheeseen ja kertoo käsityksensä siitä, kuinka hänestä M3 on hyvässä asemassa voidessaan puhua kotona suomen kieltä vaimonsa kanssa. Tällä hän viitanee suomen kielen oppimiseen: kun kieltä käyttää arjessa koko ajan läheisen ihmisen kanssa, oppii sitä samalla nopeasti. Kuitenkin lähes samaan hengenvetoon M4 kertoo omasta varsin tietoisesta kieli-ideologisesta valinnastaan: hän ei puhu kotonaan eikä sukulaistensa kodeissa lainkaan suomen kieltä, vaan ainoastaan omaa äidinkielitään. Hän toteaa, että *kotona ei käytetä sanaakaa suomea*. M4 kokee oman äidinkielen olevan tärkeä *voimavara*, jolla on *todella tärkeä merkitys* ja jota tulee vaalia. Myös Iskaniuksen (2006: 171–173) tutkimukseen osallistuneilla nuorilla oli suhde omaan äidinkieleen vahva, ja se oli usein kieli, jota perhepiirissä sekä muita venäjänkielisiä ystäviä kohdatessa käytettiin.

M4:llä liittyi oman äidinkielen tärkeyteen kuitenkin myös pelko sen häviämisestä. Hänen käsityksensä mukaan Suomessa syntyneet tai lapsena tai nuorena maahan muuttaneet lapset oppivat suomen kielen *hyvin, oikein ja täydellisesti*. Tämä johtuu M4:n mukaan siitä, että lapset ja nuoret käyttävät kieltä jatkuvasti päiväkodissa ja koulussa sekä myös vapaa-ajallaan. Sen

sijaan hänen mielestään oma äidinkieli *kärsii totaalisesti*, mikäli sitä ei tietoisesti harjoiteta ja käytetä. Kun kieli nähdään ideologisesti yhtenäisenä ja puhtaana, alkavat muut kielet näyttäytyä sille helposti uhkana (Dufva ym. 2013: 26–27). M4:n käsityksissä voidaan nähdä jossain määrin tällaista yksikielisyyden aatetta. Toisaalta taustalla voivat olla kokemukset siitä, ettei uudessa kulttuurissa ole tilaa oman äidinkielen harjoittamiseen ja käyttöön. Myös tämä voi johdattaa ajattelutapaan, jossa omaa kieltä yritetään pitää eri tavoin yllä ja sen asemaa pyritään suojelemaan. M4 toteaaakin, että vaikka sekä suomen kieli että oma äidinkieli ovat yhtä lailla tärkeitä, ei omaa äidinkieltä kannata *pistää taakseen*. Lisäksi hän tuo ilmi, etteivät *monet maahanmuuttajat ymmärrä sen* (äidinkielen) *arvoa*. Tämä näyttäisi osoittavan, että hän on nähnyt tapauksia, joissa maahanmuuttajat ovat unohtaneet oman äidinkieltensä tai eivät sitä enää käytä. Ympäristön odotukset ja oletukset vaikuttavat siihen, kuinka yksilö toimii käytettävissä olevilla resursseillaan (Säljö 2001: 129). Mikäli ympäröivä yhteiskunta ei arvosta tai rohkaise yksilöä käyttämään omaa äidinkieltään, saattaa kielen käyttö jäädä, jos ihmisellä ei itsellään ole vahvaa ideologista halua säilyttää omaa ensikieltään.

Ihmisen puheessa kaiku dialogisesti ajateltuna aina joukko muiden ihmisten ääniä, joista kuuluu suhtautuminen kyseessä olevaan aiheeseen (ks. luku 2.2.3; Lähteenmäki 2002: 192–193). Esimerkissä M4 tuo äänenpainoaan muuttaen ilmi näkemyksen, että *Suomessa pitää osata suomen kieltä*. Tällöin hän ei kuitenkaan esittele omaa näkökulmaansa aiheeseen, vaan puheen muutoksella antaa ymmärtää, kuinka aiheesta yleisesti puhutaan. Näin hän kommentissaan kaiuttaa sitä yhteiskunnassa yleisesti vallitsevaa ääntä ja diskurssia, joka korostaa suomen kielen osaamisen tärkeyttä tässä kulttuurissa. Myös osallistujien kokemus siitä, että suomea on ollut pakko oppia melko pian maahanmuuton jälkeen osoittaa, että valtakieltä on ollut tarve alkaa hallita nopeasti (ks. luku 5.2.1). Tällöin pakollisuus nähtiin kuitenkin siinä mielessä positiivisena asiana, että sen myötä kieltä on opittu kohtalaisen nopeassa tahdissa. Tässä kohtaa M4 tuo kuitenkin esiin sen, että yhteiskunnassa ei osata kylliksi arvostaa Suomeen maahanmuuttaneiden omaa kieltä ja kulttuuria, ja tästä syystä maahanmuuttajilla ei hänen näkemyksensä mukaan ole läheskään aina halutessaan mahdollisuutta esimerkiksi opiskella omaa äidinkieltään. Sen sijaan suomen kielen hallintaa odotetaan hyvällä tasolla jo varhaisessa vaiheessa.

Myös Virtanen (2017) on havainnut tutkimuksessaan tämänkaltaisten yhteiskunnan äänien olemassaolon ja vaikutuksen kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden työllistymisestä puhuttaessa: suomea tulisi osata erittäin hyvin ennen työelämään siirtymistä (Virtanen 2017: 76). Näissä yhteiskunnassa yleisesti vallitsevissa näkemyksissä voidaan nähdä taustalla yksikielisen Suomen ideologiaa, jossa vieraat kielet ja kulttuurit nähdään mahdollisuuksien sijaan

uhkana (ks. luku 3.3). Yhteiskunnassa kaikuvat äänet vaikuttavat päättäjien ja laajemman väestön lisäksi myös yksittäisten kielenoppijoiden itsensä käsityksiin oman äidinkielen arvosta ja tarpeellisuudesta. Esimerkiksi Aron (2009) tutkimuksessa näkyy, että autoritääriset äänet voivat vaikuttaa vahvasti kielenoppijoiden omiin näkemyksiin. Hänen lasten käsityksiä englannin opiskeluun liittyvässä väitöskirjassaan lapset näkivät englantia tarvittavan pääsääntöisesti ulkomailla pärjäämiseen, ja sen opiskelu tapahtui heidän mukaansa pääsääntöisesti kirjallisten materiaalien avulla. Näissä käsityksissä kuuluvat sekä yhteisössä yleisesti vallitsevat käsitykset kielitaidon merkityksestä että koulukontekstista esiin nousevat näkemykset kielen oppimisesta. (Aro 2009: 166.)

Vaikka suurin osa osallistujista pyrki käyttämään kotona perheensä kanssa ainoastaan omaa äidinkieltään, totesi useampi heistä suomen kielen alkaneen sekoittua oman äidinkielen käyttöön. Suomen kieli nähtiin eräänlaisena yleiskielenä, jota kaikki ymmärtävät tässä kulttuurissa ja joka siten toimii viestien välittäjänä muun yhteisen kielen puuttuessa. Silti suomen kieli nähtiin oman äidinkielen käytön yhteydessä häiritsevänä ja ei-toivottuna, eräänlaisena tunkeutumisena oman kielen alueelle:

Esim. 18

H: Muut. Missä käytätte ja siihä voi liittää myös sen että kenen tai keiden kanssa.

M2: No minulla on sillee että:, **heti ku mä oon kotoonta ulos, suomen kieli tulee.**

H: Joo

M2: Muuten ei toimi mitään.

H: Minkälaisia tilanteita ne sitten on.

M2: Kaikissa. Mää oos- oon nyt suomen yhteiskunnassa. Esimerkiks mä meen kauppa, mä tarvii suomen kieltä siinä

H: Joo-o?

M2: Ihan minä menen pankkii, ihan sama minne mä \*meen\*, **mä tarviin suomen kieltä, (et)tä mä pysty toimimaa.**

H: Joo.

M2: Öö, **sit ku mä oon kotona ni tota kai mää, käytän oma kieltä.** [Mut] **heti ku mä oon kotoonta**

H: [ \*Kyllä\* ]

**ulos, suome kieltä tulee, [tulee]. Pitää käytää sitä.** Eli kaikisa, tilanteisa. Kaiki tilanteissa

H: [joo]

M2: **Paitsi sielä kotona. Välilä kotonakin.** Tulee samalla suomen kieli sanoja. **Välilä ku me puhutaan omaa kieltä, välilä, tulee, semmonen heito suomen kieltä kun, tulee helpompi. Se on vähän sekoitunut (ninku).**

N2: No, miekii, käytä, aika paljo (niin)ku, kavereide kansa sillä, öö ne jotka, puhuu suomea, (nn) suomalaiste \*tai niinkun\* (nn), **ei oo yhteistä kieltä, ni puhu suomee,**

H: Joo.

N2: (\*epäselvä sana\*) sellase kaveri, yhteise kielen puhun omalla kielellä, ja myös kotona oma kiel(h)£

H: Joo, kyllä,

N2: **Joskus** saata puhua myös, suomis-, **tulee suome kieltä niiku puhun, pikkuveljen k kansa(h)£,**

H: Joo, [joo],

N2: **[ku] ei o-, ei oikee löytyny sitä, oikeaa sanaa meitä kielellä nii, sanoo sen suomea kielellä,**

H: Joo

N2: \*Joo.\*



Esimerkissä M2 kuvaa, kuinka heti kun hän lähtee *kotoonta ulos, suomen kieli tulee*. Tämä osoittaa, kuinka kielet sijoittuvat M2:n kokemuksen mukaan eri paikkoihin: oman äidinkielen aluetta on koti, kun taas suomen kieli on hallitsevassa asemassa kaikkialla muualla. Suomen kielen käyttö on M2:n mukaan edellytys sille, että yhteiskunnassa pystyy toimimaan. Toisaalta suomen kieli alkaa tunkeutua hänen kokemuksiansa mukaan myös kotona käytetyksi kieleksi, koska se alkaa sekoittua M2:n oman äidinkielen kanssa. Hän kuvaa, kuinka välillä omaa äidinkieltä puhuessa *tulee, semmonen heito suomen kieltä kun, tulee helpompi*. Lehtonen (2015) kuvaa omassa tutkimuksessaan eri kielten ja puherekisterien sekoittumista ja käyttöä kieleilyksi. Lehtosen tutkimat nuoret tekevät eri kielirekisterien ylityksiä kuitenkin varsin tietoisesti ja omasta tahdostaan. (Lehtonen 2015: 294–298.) Sen sijaan tähän tutkimukseen osallistuneiden kohdalla, mikä käy myös M2:n esimerkistä ilmi, suomen kielen käyttö oman äidinkielen käytön yhteydessä näyttää oman äidinkielen rekisterin rikkomisena.

Tässä esimerkissä havainnollistuu, kuinka ryhmähaastattelussa muistuu usein mieleen asioita, joita yksin ollessa ei välttämättä muistaisi tai ajattelisi. Kun M2 toteaa omaan äidinkielen sekoittuvan välillä suomenkielisiä *heittoja*, kertoo myös N2 omista kokemuksistaan siitä, kuinka suomi ja oma äidinkieli sekoittuvat keskenään. Hän kuvaa, kuinka pikkuveljensä kanssa puhuessaan häneltä välillä *tulee suome kieltä* silloin kun *ei oikee löytyny sitä, oikeaa sanaa meitä kielellä*. Näkemykseen kielten sekoittumisesta yhtyy myös M1 myöhemmässä puheenvuorossaan (ks. esim. 19). Ryhmäkeskustelussa osallistujat ottavat usein perspektiivejä toisiltaan ja puhuvat näin yhdessä syventäen käsiteltävää aihetta. Kertomalla ryhmässä omia käsityksiään ja kokemuksiaan ryhmäläiset tuovat samalla ilmi myös laajemmin jaettua yhteiskunnallista tietoa aiheesta. (Markova 2007: 47–49.)

Verrattuna Lehtosen (2015) tutkimukseen, jossa nuorten kieleily ja siten heidän tarkoitukselliset kielenylityksensä ovat keino neuvotella omasta positiosta muihin kielenkäyttäjiin nähden, näyttäisivät tämän tutkimuksen osallistujat pyrkivän pitämään eri kielet selkeästi erillään toisistaan. Molemmat kielet, sekä oma äidinkieli että suomi, näyttäytyivät silti heille tärkeinä: toinen kieli ei sulje pois toista, vaikka käyttökontekstit ovatkin erilaiset. Dialogisesta näkökulmasta tarkastellen tässä näkyy kielen heteroglossisuus: sitä käytetään varioiden ja dynaamisesti käyttötarpeen mukaan (Dufva ym. 2013: 23–29). Samankaltainen kielen käytön tilanteisuus näkyi myös Heimala-Kääriäisen (2015) tutkimuksessa: monikielisyys näyttäytyi tutkimukseen osallistuneille resurssina, ja eri kieliä vaihdeltiin tarpeen ja käyttöyhteyden mukaan (Heimala-Kääriäinen 2015: 58).

Useassa kohdin keskusteluja nousi esiin, kuinka osallistujat pyrkivät itse aktiivisesti siihen, ettei oma äidinkieli unohtuisi. Keinoja oman kielen säilyttämiseen olivat paitsi äidinkielen

käyttö omassa kodissa myös muun muassa kirjoittaminen ja lukeminen omalla kielellä. Oman äidinkielen käyttö ja sen vaaliminen vaikutti useamman osallistujan kohdalla olevan varsin tietoista: yksi ilmoitti opettavansa lapselleen omaa äidinkieltään puhuen hänelle ainoastaan norjaa, ja pari muuta kertoi käyttävänsä tietoisesti samaa kieltä puhuvien ystäviensä kanssa ainoastaan äidinkieltään. Seuraavassa esimerkissä M1 kuvailee tilanteita, joissa suomen kieli sekoittuu omaan äidinkieleen, ja toisaalta erilaisia keinoja, joilla hän pyrkii pitämään yllä oman äidinkielen taitoja:

Esim. 19

M1: Samaat asia varmaa (et) kaikialla käytetään \*tätä\*, suomea ja, mun mielestä, just niiku mitä M2 jaa, N2 sano että, **sanat on hukassa ku on käytetty nii paljo suomea ni, oma kieli melkei kohta jo unohtuu.** Mut esim niiku itselleni ja ainakii, **kotona kirjottele aika paljo niiku omaa kieltä,**

H: Joo.

M1: tarinoita tai, lauluja tai mitä vaa löytyy. **Luen vähä ettei vaa unohtu.** Muuten niiku mun mielestä **kaikialla käytetään iha, joskus, keskustellaa jotain,** jonku kansa nii, **voi olla että heität niiku suome kieli sanoja,** tai jonku, joka, ei välttämättä tarvi (ees) niiku, omamaalaisten kans, (ku on ni). **Vahingossaki tulee ni(iku), tekstariissa ku oot kirjottamassa omamaalaiselle jotain, ni sit vahingossa se kokonaa (niku) kääntyy siihen, suomenkielisee sit vaa katot että @voi ei@ (nyt) taas pois poistat ja uudestaa kirjat.**

H: £Okei(h).£

M1: Huomaamatta niiku kaikki kääntyy, suomen kieli(seks), koska mummielestä kaikki käyttää aika paljo, suomea.

M1 tukeutuu esimerkissä M2:n ja N2:n aiemmin esiin tuomiin kokemuksiin siitä, kuinka runsaan suomen kielen käytön myötä *oma kieli melkein kohta jo unohtuu*. Hän kertoo pitävänsä äidinkieltään yllä muun muassa kirjoittamalla tarinoita ja lauluja sekä lukemalla. M1 kuvaa, kuinka suomen kieli silti tunkeutuu oman kielen alueelle *vahingossa*. Kieltä opitaan dialogisesta näkökulmasta tarkasteltuna haltuunottamalla niin, että muiden autoritäärisistä sanoista muodostuu sisäisesti vakuuttavia omia sanoja, joita kyetään tämän jälkeen tuottamaan myös itsenäisesti (Aro 2013: 23–24). M1:n kuvaama tilanne, jossa hän alkaa vahingossa kirjoittaa tai puhua huomaamattaan oman äidinkielen sijaan suomen kieltä, osoittaa että näistä suomen kielen sanoista on tullut hänelle omia sanoja. Hän kykenee käyttämään niitä joustavasti asiaa tarkemmin ajattelematta. Esimerkissä M1 kuitenkin kuvaa, miten hän on päätenyt poistamaan jo kirjoittamansa tekstiviestin ja alkanut kirjoittaa sitä alusta huomattuaan kirjoittaneensa tekstin vahingossa suomen kielellä. Tämä osoittaa varsin tietoista kieli-ideologista päätöstä käyttää *omanmaalaisten* kanssa äidinkieltä suomen sijaan. Kummankin kielen käyttö tilanteesta riippuen tarkoittaa kuitenkin sitä, että molemmat kielet ovat M1:lle omistettuja resursseja. Tämä kuvastaa kielen dynaamista ja heteroglossista luonnetta: kieli on tekoja ja tapahtumista, ja sen käyttömuodot vaihtelevat kielenkäytön kontekstin mukaan (Lähteenmäki 2002: 186–187).

Läpi koko tutkimusaineiston nähdään oma äidinkieli erittäin tärkeänä tekijänä osallistujien arjessa identiteetin rakentajana. Haapasen (2014) tutkimilla nuorilla puolestaan omaan äidinkieleen asennoitumiseen vaikuttivat paljon vanhempien näkemykset sekä maassaoloajan pituus. Haapasen tutkimuksen osallistujat ovat kuitenkin olleet lähes kaikki melko nuoria Suomeen muuttaessaan: suurin osa heistä on ollut muuttohetkellä vielä pieniä lapsia (Haapanen 2014: 21). Sen sijaan tähän tutkimukseen osallistuneet ovat olleet Suomeen muuttaessaan nuoria, 11–16 -vuoden ikäisiä, eli Haapasen osallistujiin verrattuna vanhempia. Siten myös oman äidinkielen käyttö ja siihen kiinnittyminen lienee ollut heillä tästä syystä vahvempaa. Myös Iskaniuksen (2006) ja Rynkäsen (2012) tutkimuksissa, joissa tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttoikä on ollut Haapasen (2014) tutkimukseen verrattuna korkeampi, on maahanmuuttajien suhde omaan äidinkieleen ja kulttuuriin vahva. Tähän tutkimukseen osallistuneilla on havaittavissa omistajuuden kokemuksia sekä suomen kieleen että omaan äidinkieleen. Kumpikin kieli näyttäytyy osallistujille tärkeänä käyttökielenä arjessa, joskin kielenkäytön paikat eroavat: äidinkieli on käytössä enemmän oman kodin seinien sisäpuolella, kun taas sen ulkopuolella on käytössä maan valtakieli eli suomi. Oma äidinkieli näyttäytyy runsaasta suomen kielen käytöstä huolimatta tärkeänä voimavarana, ja kaikki osallistujat ilmoittavat pyrkivänsä myös säilyttämään sen.

Oman äidinkielen lisäksi myös monikielisyys nousi toisessa ryhmäkeskustelussa esiin käytössä olevana resurssina M4:n puhuessa eri kielten merkityksestä arjessaan. Hän piti tärkeänä eri kielten jatkuvaa käyttöä ja harjoittelua, sillä hän koki suomen kieltä opittavan joka tapauksessa sen kuulussa jatkuvasti eri puolilla suomalaista yhteiskuntaa:

Esim. 20

H: Kyllä. Tota, tuli ilmi tässä, sen oman äidinkielen käyttö sulla? Tuolla, kotiympäristössä ni, kenen, tai keiden kanssa sit tää suomen kielen käyttö, sulla toteutuu.

M4: See ke-, toteutuu koton-, ää, si-, tavallaan, työelämässä.

H: Joo?

M4: Har-, harrastuksessa en käytä sitä koska **harrastuksessa käytän, hindiä urdua ja englantia**. Niiden kanssa käyttöä tämä että, mutta työelämässä, sitä käytän jatkuvasti ja sitten kun oon paljon teke-, oon vapaa-ajalla omien, työystävien kanssa vapaa-ajalla käytän sitä, ja se on siinä, että **yrittäin tavallan, käyttöä suomen kieli kun, oon tekemisissä suomalaisen kansa. Ja sitten jos olen maahanmuuttajien kanssa tekemisissä jos on, iranilainen, afganistanilainen, ää tazikilainen, niin silloin käytän persian kieltä darin kieltä mutta, mu-, muiden kanssa käytän niinku englantia koska, ihminen pitää prepata oma, kieltä koko ajan**. Kyllä suomen kieli kä-, tulee käyttön, ja kuunnella koko ajan jatkuvasti suomen kieltä. Mun oma taktiikka on se että, että mulla työpaikalla, kotona, suomen kielen radio on päälle, kuuntelen koko ajan sitä suomipopppia ja äänrjii ja sitten, ää, radionovaa koska, sieltä kuuluu koko ajan jatkuvasti, suomen kieltä ja, k- on tehnyt äitilläkin että äiti, vaikka **kotona ei puhutan suomen kieltä**, mutta, pistä r- radio päälle, sun omassa keittiössäsä sä kuulet jatkuvasti, ja sitä on ollut erittäin iso merkitys, vaikka se on pieni juttu, mutta iso merkitys.

Kysyttäessä M4:ltä hänen suomen kielen käytöstään kertoo hän puhuvansa arjessaan useita eri kieliä ja vaihtelevansa niitä riippuen siitä, kenen kanssa on tekemisissä. M4 kertoo käyttävänsä harrastuksissaan hindiä, urdua ja englantia. Suomea hän käyttää muun muassa työpaikalla suomalaisten kanssa ollessaan. Tämän voidaan nähdä kuvastavan Suomessa laajemminkin vallitsevaa kielen käyttöä suomalaisissa yrityksissä: työ ei useinkaan sisällä yhteyksiä muihin kieliin kuin suomeen tai kenties englantiin. Yrityksissä ei osata juuri hyödyntää maahanmuuttajien kielivarantoa, vaan monikielisyys toteutuu niissä lähinnä suomen ja englannin sekä paikkakunnasta riippuen ruotsin käyttönä työpaikoilla ja -tehtävissä (OKM 2017: 112–113). Maahanmuuttajien kanssa ollessaan M4 kertoo käyttävänsä persian ja darin kieltä, mikäli he niitä kieliä osaavat. Muiden kanssa on käytössä englanti, jota voidaan pitää yleensäkin maailmalla lingua francana muun yhteisen kielen puuttuessa. M4:n kommentti eri kielten tilanteisesta käytöstä osoittaa hänen pitkälle kehittyneitä kielitietoisuuden tasoaan: hän tekee tietoisesti töitä sen eteen, että hänen kielitaitonsa eri kielten osa-alueilla ei ruostu, ja hyödyntää eri kieliä eri käyttöyhteyksissä. Hän kuvaa, että *ihminen pitää preparta oma kieltä koko ajan*. M4 näkee eri kielten osaamisen ja erityisesti oman äidinkielen voimavarana (ks. myös esim. 16). Yksilön monikielisyys voidaan ja se pitäisi nähdä paitsi yksilön, myös yhteisön etuna. Sen lisäksi, että ihmisellä tulisi olla oikeus omaan kieleen jo itseisarvona, lisää aktiivinen monikielisyys kansallista sivistysvarantoa (OKM 2017: 96–100).

Viime vuosikymmeninä runsaan maahanmuuton lisääntymisen yhteydessä on alettu laajemmin pohtia monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä. Kielellinen monimuotoisuus nähdään Euroopan laajuisesti arvokkaana asiana, ja sen säilyttäminen onkin kirjattu EU:n sopimukseen: muun muassa maahanmuuttajien kielelliset oikeudet pyritään turvaamaan (OKM 2017: 94). Myös Suomessa on yhteiskunnassa alkanut kaikkua ääniä, jotka puoltavat monikielisyyden merkittävyyttä. Muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kehoitetaan yhteisöä arvostamaan paitsi omaa myös ympäristön kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta, jonka yksi ilmentymä on monikielisyys. Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on yksilön perusoikeus. (POPS 2014: 28.) Yhteiskunnan voisi siis olettaa paitsi arvostavan myös hyödyntävän kansalaistensa kielellisiä resursseja. Suomalaisessa kulttuurissa vallitseva suomen kielen ylivalta ei kuitenkaan välttämättä tue monikielisyyttä (Mustonen 2015: 274). Haapasen (2014: 70–71) tutkimukseen osallistujat, joiden kaikkien elämään on kuulunut useita kieliä, kokivat ympäröivän yhteisön olevan kieli-ideologialtaan yksikielistä. Myös Rynkänen (2012) toteaa omassa tutkimuksessaan, että Suomessa toiminnallisen kaksi- ja monikielisyyden heikko toteutuminen näkyy jo siinä, ettei maahanmuuttajaopiskelijoilla aina ole mahdollisuutta

opiskella omaa äidinkieltään koulussa. Näin yhteiskunta osaltaan viestittää, ettei heidän äidinkieltensä taitoa nähdä todellisuudessa kovin hyödyllisenä. (Rynkänen 2012: 3.) Tällaista kokemusta kaiuttaa myös M4:n aiempi kommentti (ks. esim. 17), jossa hän kuvaa yhteiskunnan ääntä: *No ei ku, Suomessa pitää osata suomen kieltä*. Samassa yhteydessä hän kehottaa päättäjiä, ettei raha saisi ratkaista koulutuskysymyksissä: *tämän kaupunkin päättäjät ei, ei oo, järjestänyt, monille, etniselle ryhmälle tai niinku tietomaille, oma äidinkielen opetusta, koska, meillä ei ole rahaa*. Esimerkistä ei käy ilmi, onko M4:llä itsellään ollut mahdollisuus opiskella koulu-aikanaan omaa äidinkieltään. Kuitenkin hänen käsityksessään kuuluvat muiden kielenkäyttäjien kokemukset siitä, ettei heidän oman kielensä opiskelu ole ollut mahdollista. M4:n kritiikki kohdistuu erityisesti kuntapäättäjiin, joilla on valtaa ja jotka hänen käsityksensä mukaan ovat vastuussa opetuksen puuttumisesta.

### 5.2.3 Oman äidinkielen merkitys suomen kielen oppimisen ja kulttuurisen identiteetin säilyttämisen kannalta

Kaikki osallistujat pitivät omaa äidinkieltään identiteettinsä kannalta merkityksellisenä. Toisessa ryhmässä nousi kuitenkin esiin myös se näkemys, että pitäytyminen liiaksi oman äidinkielen käytössä voi osaltaan myös heikentää suomen kielen oppimista. Syinä suomen kielen heikolle kehittymiselle nähtiin paitsi suomalaisten kontaktien puute myös kielenoppijan päätös pitäytyä omassa ensikielissä.

Esim. 21

M1: Ryhmiä. Nii. Et niiku, ja **vanhemmat, ku niillä on se isoin ongelma tällä hetkellä** ni, mielestäni on just semmone että, perheys-, niiku semmosta, **perheystävä, et, niittenki pitäs niiku oikeesti löytää** itselles joku **semmone toiminta missä niiku on mmuita suomalaisia**, tai, suomalaisia.

H: Joo, kyllä.

M1: Sen avulla niimmun mielestä niinku enemmän kuuntelee ja, ja sitte ongelma on se että **meidän maa-laiset esim niinku mä puhun nytte, afganilaisista,**

H: Mm?

M1: ni on se että nii, **mmeillä on niinku ne kanavat mitä ne kuuntelee aika paljo ja kattoo sarjoja, leffoja,**

H: Omalla kielellä.

M1: **Omalla kielellä.**

H: Joo:?

M1: **Se::, se hidastaa prosessia, tosi paljon.**

H: Joo?

M1: (Ja) sse on niiku semmone iso ongelma, ollut mutta, ei voi mitään. Niitten pakko niinkus, viettää aikaa jotenki, kivasti.

H: Mm, kyllä.

Esimerkissä M1 näkee vanhempiansa suomen kielen oppimisen vaikeutena olevan, ettei heillä ole tarpeeksi ystäviä, jotka puhuisivat suomea. Hän pohtii että heidän tulisi löytää *perheystävä*

ja *semmone toiminta missä niiku on mmuita suomalaisia*. Käsitksessä on nähtävissä Aron (2013: 18) kuvaama sosiokulttuurinen näkemys kielen oppimisesta toimintaan osallistumisena. Tällöin ympäristö luo yksilölle affordansseja eli toiminnan mahdollisuuksia, joissa kieltä opitaan (van Lier 2000: 252–253). Pelkkä oman kielen käyttö vähentää M1:n käsityksen mukaan mahdollisuutta kuulla arjessa tarpeeksi suomen kieltä, mikä puolestaan hänen mukaansa *hidastaa* (kielenoppimisen) *prosessia tosi paljon*. Kuitenkaan hän ei ole sitä mieltä, että omaa äidinkieltä ei tulisi koettaa pitää yllä. Päin vastoin, aikaisemmassa puheenvuorossaan (ks. esim. 18) hän harmittelee suomen kielen tunkeutumista oman äidinkielen käyttöyhteyksiin. Kuitenkin M1 selvästi tuntuu ajattelevan, ettei vanhemmilla ihmisillä ole nuorten tavoin välttämättä pääsyä arkisiin kielen oppimisen paikkoihin. Hän toteaa, että *vanhemmilla on se isoin ongelma tällä hetkellä*. Tämä näyttäisikin tutkimustiedon valossa pitävän paikkansa. Mustosen (2015) tutkimat aikuisten ja nuorten paikan ilmaukset CEFLING-hankkeen aineiston tiimoilta osoittavat, että nuorten S2-oppijoiden kuvatessa jo A2-tasolla lähiympäristön paikkoja ja toimia tulevat aikuisilla oppijoilla vastaavat ilmaukset käyttöön vasta taitotasolla B2–C. Samoin tilanteinen ja luonteva kielenkäyttö sekä eri rekistereiden variointi antavat viitteitä siitä, että nuorilla on aikuisia nopeammin pääsy autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin. (Mustonen 2015: 293.)

Vanhempien ihmisten lisäksi M1 kokee monien hänen maahanmuuttajaystäviensä ongelman olevan, ettei heillä tunnu riittävän motivaatiota opiskella suomea. Tästä syystä he M1:n kuvauksen mukaan käyttävät kaikissa mahdollisissa tilanteissa omaa äidinkieltään koettamatta parantaa samalla suomen kielen tasoaan. Hän kuvaa, kuinka *meiän maalaiset ... puhun nytte afganilaisista... mmeillä on niinku ne kanavat mitä ne kuuntelee aika paljo ja kattoo sarjoja, leffoja, omalla kielellä*. Tämä viittaisi tilanteeseen, jossa yksilö ei ole sitoutunut elämään valitsevassa kulttuurissa. Tietty maassaoloajan pituus ei riitä kielen oppimiseen ja kulttuuriin sitoutumiseen, vaan myös yksilön itse on tehtävä mielessään päätös siitä, että hän tahtoo toimia ko. kulttuurissa sen täysivaltaisena jäsenenä (Lantolf & Thorne 2006: 137–148; ks. luku 3.3). Toki myös maassaoloajan pituudella on merkitystä: Iskaniuksen (2006) tutkimuksessa venäjänkielisten nuorten maassaoloajan pidetessä myös tunne omasta suomalaisuudesta vahvistui (Iskanius 2006: 175).

Pääsääntöisesti oman äidinkielen käyttö ja sen kehittäminen oli osallistujien mielestä tärkeää. Yksi heistä, joka kertoi käyttävänsä suomen kieltä kotona vaimonsa kanssa, kertoi puhuvansa pienelle lapselleen ainoastaan omaa äidinkieltään. Tässä yhteydessä keskustelussa nousi esiin äidinkielen rinnalla tärkeäksi myös oman kulttuuritaustan tunteminen:

Esim. 22

M3: Mä esimerkiks **puhun, omale pojale norjaa.**

M4: Hyvä.

M3: Nii.

M4: Hyvä M3. [Hyvä.]

M3: [(Nauraa).] Joo. Mut se on ne- neljä ja puol kuukautta ni ei se ite osa vastata norjaa.

M4: Ei, ei haitta, mutta se kuulee jatkuvasti, se on tosi tärke, älyttömä hyvä, koska **sulla on, side-, siteet, siellä Norjaan**, sul on serkkuja, sulla veli, sisaruksia, vanhempia, **sit kun sun oma lapsi puhu heidän kansa sitä kieltä mitä he osavat, sitten, ei oo enää sitä betoniseinä teidän välissä.**

M3: Mut **sit se oma äidinkieli** e- esimerkiks, teidän niinku asia, jos mieli teijän tilanne, ni, äää, jos, jos joku tulee pakolaisena, suomeen, ja perhe, kokonaine perhe, tai mi- mies ja naine ja sit **ne saa lapset suomessa ne on syntyny suomessa, lapset on täysin suomalaisia, kasva suomessa käy koulussa oppi suomee, jos ne ei osaa, isän ja äidin äidinkieli, ne on juureton**, [ja juureton] ihmisiä on vaarallisia ihmisiä.

M4: [Nimenomaan.]

M4: Nimenomaan.

M3: **Se on tärkeä** et ne niinku, et ne tunte, joo me ollaan suomalaisia, mut **et ne tietä, oma kultturi ja mistä ne on**, [oikeesti.]

M4: [Nimenomaan.] Nimenomaan. Ja sen juuri, koska monet on sanonut että, että maassa maan tavalla ja suomessa pitää olla ihan suomalaisena ymmärrän tätä, sananlaskua tosi paljon, ja pitää vaan, siinä niinkun, [varma-

M3: Mut se [on,] suomalaisten kanssa, suomalaisessa yhteiskunnassa,

M4: Ni, ni,

M3: Sillon kun on koulussa, kaupassa, si- silloin.

M4: Ni.

M3: **Kotona, on eri asia.**

M4: Nimenomaan, **se on se paikka missä niinku voi**, voi olla niinku, voi elää ja **olla oma identiteetti mukana.**

M3 kertoo puhuvansa omalle pojalleen norjaa, omaa äidinkieltään. Tämä toimintamalli saa M4:ltä välittömästi tukea ja kannustusta. M3:n kommentin pohjalta M4 alkaa johtaa aihetta siihen suuntaan, kuinka omien vanhempien äidinkielen oppiminen mahdollistaa lapselle avoimen yhteydenpidon vanhemman alkuperäiseen kotimaahan ja siellä asuviin sukulaisiin. Kieli- muuri, tai M4:n sanoin *betoniseinä*, ei ole tällöin esteenä kommunikoinnille. M3 tuo tällöin ilmi, mitä huonoja puolia hän näkee siinä, jos maahanmuuttajataustaisesta perheestä oleva lapsi oppii jo pienestä asti ainoastaan suomalaiset tavat ja suomen kielen: hänen mukaansa omaa taustaansa tuntemattomasta lapsesta kasvaa *juureton* ihminen ja *juureton ihmisiä on vaarallisia ihmisiä*. Hänen mukaansa on erityisen tärkeää, että yksilö *tietä oma kultturi ja mistä ne on, oikeesti*. Tähän käsitykseensä hän saa välittömän tuen M4:ltä. Esimerkistä näkyy, kuinka ryhmähaastattelun osallistujat M3 ja M4 rakentavat yhdessä näkemystä oman ensikielen sekä kulttuurin merkitystä ihmisen identiteetille. Vaikka ryhmäläisten muistot ja kokemukset jonkin aiheen tiimoilta eivät ole samoja, inspiroituvat he toistensa näkemyksistä ja rakentavat yhteistä ymmärrystä luoden näin rikasta dialogia (Markova 2007: 131–132; ks. luku 4.2). Eritoten näiden kahden ryhmäläisen kokemusmaailman voi olettaa eroavan toisistaan: toinen on tullut Suomeen kiintiöpakolaisena, ja hänen kulttuuritaustansa eroaa suurelta osin suomalaisesta kulttuurista, kun taas toinen on muuttanut Suomeen omaehtoisesti toisesta Pohjoismaasta. Silti yhteisiä kokemuksia löytyy, ja osallistujat rakentavat yhteistä merkitystä aiheesta. Vaikka kumpikin

heistä pitää oman äidinkielen ja kulttuurin tuntemusta tärkeänä yksilölle, toteaa M3 kuitenkin, että yhteiskunnassa pitää silti kyetä toimimaan maan valtakielellä. Sen sijaan hänen mukaansa *kotona on eri asia*. Tähän ajatukseen yhtyy myös M4, joka toteaa, että koti *on se paikka missä voi elää ja olla oma identiteetti mukana*. Identiteetti ja kieli näyttäisivät siis kytkeytyvän osallistujien mielessä vahvasti yhteen. Lisäksi koti näyttäytyy paikkana, jossa oma kieli ja identiteetti ovat käytössä.

Osallistujien käsityksissä näkyy yhteys sosiokulttuuriseen näkemykseen kielen ja kulttuurin yhteenkietoutuneisuudesta. Ihmisen oppima kieli on aina sidoksissa siihen kulttuuriin, jossa se on opittu ja kieltä opittaessa opitaan myös kulttuurisia ajattelun malleja, eli kieli ja kulttuuri ovat aina tiiviisti sidoksissa toisiinsa (Säljö 2004: 65–66; ks. luku 2.1.2). Kielen ja kulttuurin tiivis suhde tuli keskusteluissa ilmi myös suomen kielen oppimisen yhteydessä (ks. myöh. luku 5.3.2)

Oman äidinkielen hallinta nähtiin tärkeäksi omien juurien ja kulttuuritaustan lisäksi myös suomen kielen oppimisen kannalta:

Esim. 23

M4: Ja p-, täytyy t- vielä tossa lisätä, äm, m- monet vois olla hyvinki eri mieltä varsinkin suomalaiset tähän asian kohtaan. Mä oon sitä mieltä että **suomen kieltä oppii parhaiten oma kielen kautta**, eli:., **sää opit suomen kieltä parhaiten norjan kielen kautta** ja mä, ää, vannon kautta kiven että **jos joku norjalainen tulee suomeen, ja sit jos se otta suomen kielen opettaja tai M3, ni mä uskon että M3 osaa, opettaa häntä paljo paremmin kun suomen kielen opettaja koska sä opetat sitä, norjan kielen kautta**, ja sitten mulla on ollut tosi paljon, lauhalaisia lauhalaiset ovat niinku maahanmuuttajia jotka ovat X-projektissa, ja ne o-, ne on sanoneet että M4, vaikka et ole suomen kielen opettaja, mutta me opimme paljon **paremmin**, sinun, sinulta kun, joku suomen kielen, opettajalta koska suomen kielen opettaja, opettaa suomen kieltä suomen **kielen** kautta. Ei ne oppi, **suomen kieltä pitää oppia oma kielen kautta, ja se on niinku teho-kasta**, jos monet tässä maassa sanoo että, suomen kieli on vaikea kieltä suomen kieliä ei oppi, se on sen takia että ku, sitä **tapaa** miten **opetetaan** se ei oo asiallinen, se ei oo oikein, **suomen pitää, pitää, opettaa, sen ihmisen oma äidinkielen mukaan**. Sinä olet oppinut, ruotsia, suomen kielen kautta, sinä olet oppinut englantia, suomen kielen kautta et oppinut englantia englannin kielen kautta, et oppinut ruotsia, ruotsin kielen kautta, ja suomen kieli on sinun äidinkieli, sama jos katot, ää niinku, peiliä, **me opimme suomen kieltä niinku meidän äidinkielen kautta jos me ei osatan, oma äidinkieltä, miten me osataan niinku, toista kieltä miten me oppiam uutta kieltä jos mä en tiedä, mikä tämä on, minun omana äidinkielellä, miten mä voin oppia tätä suomen kielellä**, kun suomen kieli opettaja niinku, tavallan niinku, yrittää ja toistaa ja toistaa ja toistaa, että tämä on suomen kielellä tätä, et jos henkilö ei **ymmärrä** mitä se selitä mite se **oppi** sitä.

M4 tuo esimerkinsä ilmi, kuinka hänen kokemansa mukaan *suomen kieltä oppii parhaiten oma kielen kautta* ja hänestä suomea *pitää opettaa ihmisen oma äidinkielen mukaan*. Lisäksi hänestä paras kohdekielen opettaja on se, joka puhuu samaa kieltä kielen oppijan kanssa. Myös Heimala-Kääriäisen (2015: 66–67) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisen lääkärin tärkeänä tukena toimivat samaa ensikieltä puhuvat hoitajat: oma äidinkieli loi turvaa ja kielten (suomen ja venäjän) rinnakkainen käyttö koettiin resurssina kielenoppimisprosessissa. Koska ensikieli on yksilön ensisijainen opittu artefakti, on oman äidinkielen merkitys huomattava toisen kielen



oppimisen prosessissa. Äidinkieli toimii oppijan mielessä välittäjänä uutta kieltä opittaessa, minkä tähden sitä kannattaisi hyödyntää tietoisesti toisen kielen opiskelussa. Koska ensikieli on erityisesti aikuisilla kielenoppijoilla kehittynyt mielessä pitkälle, opitaan toista kieltä sen kautta. Tästä syystä myöskään oman äidinkielen käyttöä toisen kielen oppimisen tukemisessa ei tulisi rajoittaa. (Lantolf & Thorne 2006: 295.) M4 kyseenalaistaakin, että *jos me ei osatan, oma äidinkieltä, miten me osataan niinku, toista kieltä miten me oppiam uutta kieltä.* Hänelle oma äidinkieli näyttättyy ensiarvoisen tärkeänä välittäjänä toisen kielen oppimisen prosessissa.

## 5.3 Oppimis- ja kielikäsitteet

### 5.3.1 Puhuttu suomen kieli opittuna resurssina arkielämässä

Iskanus (2006: 176) on huomannut venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kielikäsitteitä tutkiessaan, että suomen kielen merkityksestä puhuttaessa osallistujilla korostui sen tarpeellisuus työpaikoilla ja koulutustehtävissä. Myös tässä tutkimuksessa nousee esiin samankaltaisia havaintoja.

Kielitaidostaan puhuessaan osallistujat keskittyivät kuvaamaan ennen kaikkea puhuttua kieltä, jota he arjessaan tarvitsevat. Vaikka kirjoitettu kieli nähtiin myös tärkeänä ja tarpeellisenä, näyttättyi puhuttu kieli silti ensisijaisena kielimuotona, josta kielitaidosta keskusteltaessa puhutaan. Se myös koettiin opittavan kirjoitettua kieltä aiemmin ja nopeammin.

Esim. 24

M1: Siis mä just niinku mietin sitä että, voi että niinku, ei halua niinku ees muistaa että, miten paljon vielä niinku (on) opittavaa. Niinku sanoja ja l-, kaikkennäköisiä niinku, ihan niinku, niitten, **lauseiden niinku käyttö- käyttöäkin,**

H: Mmm?

M1: Et miten niinku, sanoja niinku järjestellään et, varsinkin m- mun niinku, alalla ainakin.

H: Joo?

M1: Et, mun pitää niinku, kuitenkin niinku, kasvattaa ja, kehittää ja auttaa ja tukee ni, **mun pitää niinku osata niinku käyttää, niitä sanoja** ja, oikee hetkee niinku, hyväks, **että pystyn niinku, viestiä,** sitä asiaa ja sitä, sitä tarkotusta (nyt) sille nuorille tai, tai sille, vasta-, henkilölle ni,

H: **Tarkotaksä nyt pu(hu)tta, puhuttua kieltä vai, kirjoitettua.**

M1: **Puhuttua tottakai.**

H: Puhuttua

M1 kertoo yllä olevassa esimerkissä, kuinka hän kokee suomen kielessä olevan vielä paljon opittavaa. Vaikka hän puhuu melko rakennekeskeiseltä kuulostavasti *lauseiden* käytön oppimisesta ja *sanojen järjestelmisestä*, tuo hän ilmi tarkoittavansa sillä viestimistä erilaisissa päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Myös muilla osallistujilla korostuu keskusteluissa kielen

käyttöyhteyksien merkitys kielen oppimisesta ja käytöstä puhuttaessa. Kun esimerkissä haastattelija kysyy, tarkoittaako M1 suomen kielen käytöllään puhuttua vai kirjoitettua kieltä, tulee vastaus heti: *puhuttua tottakai*. Puhuttu kieli näyttäisi M1:n käsityksissä yhdistyvän kirjoitettua vahvemmin siihen konkreettiseen kielitaitoon, jota arjessa tarvitaan. Koko tutkimusaineistossa korostuu kaikkien osallistujien käsitys funktionaalisesta kielen oppimisesta. Aalto, Mustonen & Tukia (2009: 417) määrittävät kieltä opittavan tällöin käytännössä muiden kanssa, jolloin yksilön kielenoppimisessa korostuvat kielen käyttötarpeet ja ympäristöt joissa sitä opitaan. Myöskin M1:n kommentissa näkyy käsitys käytännössä opittavasta kielestä, jolloin myös sen säännönmukaisuuksien harjoittelu kuten sanat ja lauseet kytkeytyvät todellisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Tämän tutkimuksen osallistajat kaiuttavat samaa käsitystä puhutun kielen merkityksestä kuin Aron (2013) peruskouluikäisten lasten kielikäsitteisiin pohjaava tutkimus. Aron (2013) tutkivat lapset kokivat kieltä osattavan, kun sitä kykenee puhumaan. Samoin Mård-Miettisen, Kuuselan ja Kangasvieren (2014) esikouluikäisten lasten kielikäsitteisiin keskittyvässä tutkimuksessa kokivat lapset kielen käytön ja vuorovaikutuksen olevan tärkeitä, ja heidän kielenoppimisen käsityksiään voidaan pitää varsin funktionaalisina.

Myös Mustosen (2015) tutkimuksen nuorten teksteissä puhekieli näyttäytyi heidän hallitsemanaan resurssina. Aikuisten teksteissä vastaavasti epämuodollisia rekistereitä ei hallittu yhtä hyvin, vaan esimerkiksi ystäville kirjoitetut viestit oli laadittu normitetun yleiskielen mukaisiksi. (Mustonen 2015: 272–273.) Puhekieli oli myös tämän tutkimuksen osallistujille se kielen osa-alue, johon koetaan omistajuutta nopeimmin. Sen sijaan he kokivat Kirjoitetun suomen kielen haastavampana ja varsin erillisenä puhuttuun kieleen nähden. Puhekieli ei näyttäytynyt heille resurssina kirjoitetun kielen puolella: haastatteluhetkellä jo aikuisikäen ehtineet osallistujat kokivat sen sijaan tarvitsevansa formaalin yleiskielen hallintaa erilaisissa tilanteissa, joissa puhekielisyys ei kelpaa (ks. tarkemmin luku 5.1.2). Eräs osallistuja kuvaa, kuinka hän tekstiviestiä kirjoittaessaan saattaa kirjoittaa sen vahingossa tarkoittamattaan suomen kielellä (ks. esim. 18). Tästä voisi päätellä, että epämuodollinen kirjoitetun kielen rekisteri ei ole hänelle vierasta. Vaikka osallistujat eivät sitä välttämättä itse tiedostakaan, voi heillä siis olla hallussaan erilaisia kirjoitetun kielen variantteja. Kirjoitetusta suomen kielestä ja sen vaikeudesta puhuesaan osallistujat näyttäisivätkin yhdistävän sen pääsääntöisesti normitetun yleiskielen hallintaan. Tämä voi kertoa osaltaan jotain siitä, millaista kirjoitetun kielen osaamista yhteiskunta jäseniltään vaatii. Dialogisesti tarkasteltuna yhteiskunnassa kaikuva ääni vaikuttavat yksilön ajattelutapaan (ks. luku 2.2.3). Tästä syystä epämuodollisia kirjoitetun kielen tekstejä ei välttämättä edes ymmärretä osatuiksi kirjallisen kielen resursseiksi. Toisaalta myös tutkimustilanne

on saattanut johdattaa osallistujat pohtimaan sitä kirjallisen kielen muotoa, joka tuottaa heille haasteita.

Myös Mähönen (2014) on omassa tutkimuksessaan havainnut, että kielen oppiminen on nivoutunut vahvasti yhteen kielen käytön kanssa. Hänen haastattelemansa maahanmuuttaja-taustainen lääkäri kertoo suomen kielen oppimisen olleen tiiviisti yhteydessä työtehtäviin ja -tilanteisiin, joissa kieltä käytetään. Kielen oppimiseen liittyi tällöin usein myös työtovereiden tuki. Lääkärillä oli kokemus kirjoitetun kielen vaikeudesta kieliopillisen oikeellisuuden tähden, vaikka hänen työtehtäviinsä ei liittynyt varsinaisesti pitkien tekstien laadintaa. Ylipäänsä kielen oppiminen näyttäytyi aineistossa funktionaalisenä, eli se oli ensisijaisesti toimimaan oppimista. (Mähönen 2014: 119, 132–133.)

Kielen oppimisesta puhuttaessa korostui tutkimukseen osallistujilla kokemus siitä, ettei S2-oppitunneilla ole opittu sitä kielitaitoa, jota käytännön arjessa tarvitaan. Lisäksi heidän mielestään oppitunteihin liittyi kielimuotojen oikein menemisen paine:

Esim. 25

H: Eli millaisissa tilanteissa luulet maahanmuuttajien yleensä oppivan suomea parhaiten, ja poikkeako oma oppimisesi jotenkin ystäväsi tai tuttaviesi oppimistavoista.

M3: No, **ei ainakaa, kursseilla ja, oppitunneilla.**

H: Joo.

M3: Siis nii.

H: [Siellä ei opi.]

M3: [Sen voi sanoa.] Mää oon, yritäny käyä, suomen kurssi, jaa, siitä maksoin, aika paljon rahaa, jaa, mulle jäi, käteen ni, vessanpöntö. Sitä oppin. £.hhei mitää muuta£. Nii totaa. **Se on ystävien kautta ja, harrastukses siis ihan, missä, joka paikassa missä ei oo pakko, et kaikki menee aivan oikein.** Nii.

H: Joo, joo.

M4: Ja,

M3: **Ku sillon ei oo paineita että, onko tää nyt kielioppi ookoo. Ku sillon ku on oppitunnilla sillon ku oppii, koulussa, tai jossain muualla, se on niin paljon, niinku sitä kielioppi.**

H: Joo.

M3: Eihä vauvakaa, eihä vauva oppi kielioppi.

H: Aivan.

M3: Vauva oppi sanoja.

H: Kyllä.

M3: Kielioppi tule vasta koulussa.

M4: Mm. Mm.

M3: Eikö nii.

H: Mm-m.

M3: No, **minä ku tuln suomee, ni emmä voinu oppia, kielioppi eka ja sit sanasto.**

H: Kyllä.

M3: Nyt mä voin rupee opiskella kielioppi.

H: Joo-o?

M3: Ku nyt mulla on, sen verran sanastoa.

H: [Aivan, aivan.]

M4: [Totta, totta.]

M3: Nii.

M3 tuo kielenoppimisen tilanteista kysyttäessä ilmi käsityksensä, ettei kieltä opita parhaiten *ainakaa kursseilla ja oppitunneilla*. Niiden sijaan suomen kieltä opitaan hänen kokemuksensa mukaan aidoissa viestintätilanteissa, kuten harrastuksissa tai ystävien kanssa ollessa. Siellä hänen mielestään kielen oppimista edesauttaa se, ettei *oo pakko, et kaikki menee aivan oikein*. M3 yhdistää selvästi koulussa opittavan suomen kielen formalistiseen kielen opetukseen, jossa opetuksen keskiössä on normatiivinen kielioppi, ja josta hänellä on myös omakohtaista kokemusta. Hän toteaa, että *ku sillon ku on oppitunnilla se on niin paljon, sitä kielioppi*. Mustonen (2015) toteaa formalistisen opetuksen voivan saada kielen oppimisen näyttämään ja tuntumaan monimutkaiselta ja raskaalta. Se voi myös vinouttaa opettajan käsitystä kielestä, jolloin kielen variaatioita ja epäyhtenäisyyttä ei hyväksytä. Kielen muodon sijaan opetuksen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota todellisiin arjen vuorovaikutustilanteisiin. (Mustonen 2015: 215.) Kokemus formalistisesta kielen opetuksesta voi näin ollen helposti herättää kokemuksen oppituntien tarpeettomuudesta. Kielioppi yhdistyy tällöin myös helposti ulkonaisten sääntöjen harjoitteluun, mitä on raskasta ja vaikeaa oppia sekä hankalaa hyödyntää kieltä käytettäessä.

M3 peilaa esimerkissä omaa suomen kielen oppimistaan tapaan, jolla lapsi oppii kieltä: hän toteaa, että *eihä vauvakaa oppi kielioppi, vauva oppi sanoja*. Tällä M3 haluaa tuoda ilmi, ettei kielen oppiminen ole sidoksissa sen rakenteiden täydelliseen hallintaan. M3:n kuvaus osoittaa, että hän yhdistää kieliopin sääntöihin, joilla perinteisesti koulussa kuvataan kielen rakennetta. Sen harjoittelun sijaan M3 kokee, että asteittaisesti lisääntyvä kielen käyttö mahdollistaa oppimisen. Tällä käsityksellä on yhteys sosiokulttuuriseen näkemykseen kielen oppimisesta. Aro (2013: 8) kuvaa kielen oppimisen olevan toimintaa, tekoja ja tapahtumista, joissa oppija itse on aktiivinen toimija. M3 ei hylkää silti tyystin kieliopin merkitystä: hän toteaa, että *nyt mä voim rupee opiskella kielioppi, ku nyt mulla on, sen verran sanastoa*. Vaikka M4 ei tässä kohden osallistu keskusteluun kovin näkyvästi, voidaan todeta hänen tukevan M3:n näkemyksiä omilla rohkaisevilla tukea ilmaisevilla kommentteillaan. Myös vähäeleinen hyväksyntä on ryhmäkeskustelutilanteessa yhteisen ymmärryksen rakentamista ja siihen osallistumista (Markova 2007: 59). M4 osoittaa myönteisillä kommentteillaan olevansa M3:n kanssa samoilla linjoilla keskustelussa olevasta aiheesta. Myös toisessa ryhmäkeskustelussa nousi esiin, miten toista kieltä on koettu opittavan käytännön kautta:

Esim. 26

N1: Mut mä en **muista ikinä että ois ollu semmosta että** niinku, öö esim, **nyt ku me opiskellaa ruotsia tai jotai toista kieltä et se niiku, niiku, muistat sen ulkoo tai niinku opettelet sitä monta kertaa**, et ikinä, mulla ainakaa ei ollu semmosta että niinku mä meen ny kotii ja mä luen nää sanat ja opettelen nää.

H: Joo?

N1: Et se **niinku jotenkii, vaa tuli**.

H: Joo, okei. (Tauko) **Käytön kautta vai.**

N1: **Nii.**

N1 tuo esimerkissä ilmi, kuinka hän on kokenut oppineensa toisena kielenä oppimaansa suomea ja vieraana kielenä oppimaansa ruotsia eri tavoin. Ruotsia hän kertoo harjoitelleensa kotona lukemalla muun muassa ulkoa sanoja. Suomen kielen oppimisen prosessi ei näyttäydy hänelle yhtä selkeänä. Hän toteaa, että *se niinku jotenkii, vaa tuli*. Edellä olevista esimerkeistä (25 ja 26) käy ilmi, että toisen kielen oppimisen prosessi eroaa monesti vieraan kielen oppimisesta. Kieltä kuullaan jatkuvasti ympärillä, ja tarve kohdekielen käyttöön tulee oppijalle varhain. Näin ympäristö luo yksilölle affordansseja eli edellytyksiä oppimiselle (van Lier 2000: 252; ks. luku 2.1.3). Tähän tutkimukseen osallistuneille affordansseja tarjoavat erilaiset arkielämän tilanteet erityisesti puhutun kielen käyttökonteksteissa. Tämä tukee Mustosen (2015) havaintoja, joiden mukaan nuorilla maahanmuuttajilla on aikuisiin verrattuna pääsy erilaisiin informaaleihin kielenkäytön konteksteihin vapaa-ajallaan. Kielen oppimisesta puhuttaessa vieraan ja toisen kielen oppiminen eroavat toisistaan: vaikka vierasta kieltä on kenties mahdollista opettaa nostaen keskiöön tietyt valikoidut kielenaineokset, ei tätä voida toisen kielen kohdalla nähdä relevanttina oppimisen tapana. Kielenkäyttötilanteet ja siihen liittyvät kielen käytön tarpeet määräävät, mihin toisen kielen oppijan huomio keskittyy spontaanisti. (Suni 2008: 201.) Koska nuorena maahan muuttaneilla S2-oppijoilla on pääsy erilaisiin arjessa tarvittaviin informaaleihin kielenoppimisen paikkoihin, myös oppiminen tapahtuu näiden käyttötilanteiden tarpeiden mukaisesti.

Käsityksiä tutkimalla päästään tarkastelemaan sitä ympäristöä, jossa yksilö elää (Bakhtin 1986: 123). Kielen oppijoille muodostuu oppimisessa puolestaan niitä tarjoumia, joihin he haakeutuvat omien kielikäsityksiensä ohjaamana (Virtanen 2017: 75–77). Näihin käsityksiin vaikuttavat esimerkiksi ympäristön luomat odotukset (Dufva 2003: 137–144). Ympäristön luoma tarve käyttää kieltä on ohjannut tämän tutkimuksen haastateltuja epämuodollisten kielen käyttöyhteyksien äärelle: paitsi koulumaailman vapaat tilanteet, kuten esimerkiksi välitunnit, ovat myös harrastukset ja muut koulun ulkopuoliset vapaa-ajan tilanteet edellyttäneet heiltä puhutun kielen hallintaa. Heillä on ollut jo varhain tarve ja ympäristön luoma paine käyttää puhuttua suomen kieltä. Kieltä paremmin osaavat (sekä äidinkieleltään suomea puhuvat että muut maahanmuuttajataustaiset) ovat tukeneet heitä haasteellisissa kielen käytön tilanteissa. Kielen oppiminen on sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna sosiaaliseen toimintaan osallistumista (Suni 2008: 193).

Lähes kaikki osallistujat mainitsivat kokemuksiensa kielioppiin keskittyvistä suomen kielen oppitunneista olevan negatiivisia tai epärelevantteja arjen kielenkäyttöön suhteutettuna. Ai-

noastaan ensimmäisen kohderyhmän osallistuja N2 ei sanonut tällaista näkemystä suoraan. Kuitenkin myös hän yhtyi omalla hiljaisemmalla tavallaan muiden käsityksiin aiheesta. Markova (2007) toteaa myös enemmän taka-alalle jäävän osallistujan olevan mukana rakentamassa kohderyhmän yhteistä ymmärrystä, vaikei tekisi sitä yhtä näkyvästä kuin toiset. Toisaalta vuorovaikutus ei ole ryhmässä aina läpinäkyvää, vaan yksilö voi piilottaa omat näkemyksensä muilta. (Markova 2007: 47–59.) Ryhmäpaine voi siis toisaalta vaikuttaa siten, ettei yksi ryhmäläinen halua välttämättä osoittaa olevansa eri mieltä kuin muut. Vaikutti kuitenkin siltä, että koko ryhmä koki luokkahuoneessa tapahtuvan S2-opetuksen liiaksi sääntöihin keskittyvänä kielen oppimisen muotona. Mustonen (2015) toteaa liian formalistisen kielen muotoihin keskittyvän opetuksen voivan luoda kielen oppijalle käsityksen monimutkaisesta ja rakenteeltaan vaikeasta suomen kielestä, eikä opetus tällöin tue nuorta kielenoppijaa parhaalla mahdollisella tavalla (Mustonen 2015: 273–295).

### 5.3.2 Kulttuuri erottamattomana osana kieltä

Kielen oppimisesta puhuttaessa nousivat keskusteluissa vahvasti esiin osallistujien käsitykset siitä, kuinka kieli ja kulttuuri ovat erottamattomasti yhteydessä toisiinsa. Tämä näkemys korostui kummassakin ryhmässä jopa niin vahvasti, että kieltä nähtiin voitavan oppia vain kulttuurin oppimisen avulla.

Esim. 27

N1: Mä muistan aluks ku mä en oikee, ymmärtäny suomee tai, ymmärtämine oli helpompaa mut just se kirjottamine ja puhumine, ni, ku mä **luin tota, suomenkielisiä kirjoja ni se oli oikeesti turhauttavaa koska mä en ymmärtäny oikee mitää** ja sit ku, sulla on niinku pari sanaa ja niinku sä et ymmärrä siit lauseesta niin koko lause häviää, [ja] sit sä et niinku oo perillä yhtää.

H: [joo]

M1: Se on totta että **kirjan lukeminen** ehkä niinku, ko oot asunu suomessa ehkä joku, kollme neljä vuotta et sit niinku se:: No tottakai ihmiset on erilaisia mut(ta) kuitenkin niinku, että sillo on niinku jotenki se on järkevää ja **se auttaa minun mielestä,**

H: Mm?

M1: mut sitte niinku, just tää **puhumine ja ystävie kanssa olemista** ja, enemmän ehkä ystävät, se on niinku, kaikista niinku tärkein että, löytää niinku oma, oma, niinku kohderyhmää ja, ja, sen, **sen avulla niiko oppi sitä, sitä kieltä ja, muutenki kulttuuri ja kaikkee niinku tapoja,**

H: Joo,

M1: **mitä enemmän sä oot niinko lähempänä kulttuuria sitä, tapojen s-, sitä nopeemmin sä opit sitä, sitä kieltä.**

N1 kertoo, että hänen oli alkuun Suomeen tullessaan helpompi ymmärtää kieltä, mutta sen tuottaminen itse sekä lukeminen tuottivat hankaluuksia. Hänellä oli pyrkimys ymmärtää suomenkielistä kirjallisuutta ja päästä sen avulla käsiksi kulttuuriin. Yritys ja sitä seurannut epäonnistuminen oli hänestä kuitenkin *turhauttavaa*, koska hän ei omien sanojensa mukaan *ymmärtäny*

lukemastaan *oikee mitää*. M1:n käsitys on puolestaan, että suomenkielisten kirjojen lukeminen on mahdollista muutaman maassaolovuoden jälkeen, ja niiden lukeminen onkin hänen kokemuksensa mukaan auttanut kielen oppimisessa. M1 tuo kuitenkin myös esiin, että suomen kieltä ja kulttuuria oppii ylipäänsä ystävien kanssa vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa *sen avulla niiko oppi sitä, sitä kieltä ja, muutenki kulttuuri ja kaikkee niinku tapoja*. M1 liittyy myös kielen ja kulttuurin oppimisen yhteen: hän toteaa, että *mitä enemmän sä oot niinko lähempänä kulttuuria ... sitä nopeemmin sä opit sitä kieltä*. Vaikka keskusteluun osallistujilta ei kysytty erikseen kulttuurin merkityksestä kielen oppimiseen liittyen, nousi sen tärkeys silti kummassakin ryhmässä vahvasti esiin. Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna kieltä opittaessa opitaan myös kulttuurinen ajattelutapa (Säljö 2004: 65–66; ks. luku 2.1.2). Myös Haapasen (2014) tutkimuksessa nostaa yksi hänen osallistujansa, joka on muuttanut Suomeen ja aloittanut kielen opiskelun kouluikänsä, tärkeäksi tekijäksi kielen ymmärtämisen ohella myös kulttuurin ymmärtämisen sekä niiden linkittymisen toisiinsa (Haapanen 2014: 70).

Kulttuuri ja sen tavat koettiin opittavan kielen tavoin ensisijaisesti toiminnassa äidinkieltään suomea puhuvien kanssa. Tämä tuli ilmi kummassakin keskusteluryhmässä. Toisessa ryhmässä koettiin parisuhde erityisen otolliseksi tekijäksi kielen oppimisen kannalta:

Esim. 28

H: Noniin sit seuraavaan, ää mitkä ovat mielestäsi, parhaat tavat oppia suomea, ja, palauta mieleesi sellainen tilanne jossa oppiminen on ollut hyödyllistä tai, helppoo.

M4: Seurustelu.

H: Joo.

M4: Iha oikeesti, kannatta seurustella. Kannatta. Vaikka monet ei myönnä sitä, että si-, **sitä pattrerista** (partnerista) **opit älyttömä paljo suome kieltä** ja mä on oon sanonu mun kaikille suomalaiskavereilla, ja sitten, mun eksälle, että että, että, että, älä luule että minä suutun, jos minä käytän suomen kieltä väärin, ja heti kun mä teen joku moka, kielellisesti, tai suome kielessä, korjaa minua, saman tien, korjaa, tai jos mä kirjoitan väärin, korjaa saman tien, sano että näin sä kir-, ja, **näin ihminen oppi, parhaiten, omasta poikaystävältä, tyttöystävältä**, olen hetero, siksi, tavallan, k- käytän sitä, termi, että, että tavallan tulee selväksi että, että vaikka oon täysin avoin, mutta, seurustelu, on yksi tärkeä, niiku, öö, asia mis- mistä **ihminen oppi parhaiten, seurustelu kaa, niiku, aikana, ei ihminen oppi pelkästä suomen kieltä, vaan myös, suomen kulttuuria, suomen huumorintaju, suomalaisten elämäntavat**, se on niin tärkeä, että, että, mä, niinku, mä, rohkasen kaikkia maahanmuuttajataustaisia että **jos elämässä on mahdollisuus, että haluat niinku, oppia tämän maan kulttuuri erinomaisesti, kirjasto ei ehkä oo hyvä paikka**. Suomalainen, aito suomalainen, ystävysty, pikkuhiljaa, sitten, kun seurustelet, opit hänestä t- semmosia asioita mitä, et ikinä koskaa ajatellut, mä enniinku, koskaan en uskaltanu mennä niinku, jään päälle niinku, kävelemän. Mun on ollu aina sitä niinku ennakkoluuloja sitä pelko, tyttöystävä vei mu- mut sinne. Kyllä, kyllä sano että nyt sinä kävelet minun kansa, jos kuolen niin, minäkin kuolen, [niin sitten sinä perässä. Jos ollaan] henkissä niin, ei o

((Yleistä naurua))

M4: mittää hätää. Tästä se lähti. Eli, jotain, **suomen kieli, ja kulttuuri, tuli sitä seurustelu kautta**, mutta pitää mmuistaa mieleen, pistä mieleen että, että suomalainen seurustelukulttuuri on, hyvin erilainen, verrattuna moniin, muihin maihin, että suomessa, tässä mä oon, sen, sananlaskun kanssa samaa mieltä että, maassa maan tavalla.

M4 kertoo kokevansa parhaaksi tavaksi oppia suomen kieltä ja kulttuuria tyttöystävän avustuksella. Hän toteaa, että *ihminen oppi parhaiten, seurustelu kaa, niiku, aikana, ei ihmine oppi pelkästä suomen kieltä, vaan myös, suomen kulttuurisa, suomen huumorintaju, suomalaisten elämäntavat*. Hänen kokemansa mukaan suomalaisten kanssa tulee tutustua niin läheisesti, että eräänlainen este *aitojen* suomalaisten ja muualta tulleiden välillä voi hävitä. Vasta sillä tavoin voi hänen mukaansa syntyä todellisia vuorovaikutustilanteita, joiden avulla myös kieltä sekä samalla kulttuuria opitaan. M4 toteaa, että *jos elämässä on mahdollisuus, että haluat niinku, oppia tämän maan kulttuuri erinomaisesti, kirjasto ei ehkä oo hyvä paikka*. Hän kokee kulttuuristen tapojen oppimisen tapahtuvan parhaiten kielen tavoin toiminnassa arjen vuorovaikutustilanteissa muiden suomea äidinkielenään puhuvien kanssa. Tässä M4 kuvaa omalla tavallaan tilannetta, jossa ryhmän ulkoreunoilla oleva ihminen, tässä tapauksessa hän itse maahanmuuttajana, pääsee siirtymään yhteisön sisään ja toimimaan sen täysivaltaisena jäsenenä. (ks. myös Suni 2008: 193-198; Virtanen 2017: 37). M4 kertoo, kuinka on itse kyennyt läheisen ihmissuhteen kautta käyttämään konkreettisesti suomen kieltä arjessaan sekä päässyt näkemään suomalaisia tapoja ja kokeilemaan niitä myös itse. M4:n kommentti heijastaa yhteiskunnallista rakennetta, jossa muualta Suomeen tulleet eivät lähtökohtaisesti ole osa muita suomalaisia ja suomalaista yhteisöä. Sama asia käy ilmi Mustosen (2015) tutkimilla nuorilla: heidän teksteistään nousee ilmi toiseuden kokemuksia, sillä vaikka heillä on pääsy ja osallisuus suomalaiseen arkeen ja sen kielenkäyttötilanteisiin, nähdään heidät kuitenkin lähtökohtaisesti toisen kulttuurin jäsenenä (Mustonen 2015: 274).

Ryhmäkeskustelun aikana M3 kuvaa pitkähkön narratiivin keinoin, miten suomalaisen itsenäisyyspäivän merkitys on avautunut hänelle. Samalla hän tuo esiin, että suomalaisen kantaväestön kanssa olemisen lisäksi kulttuurin oppimista voi tapahtua myös kirjojen avulla, hänen tapauksessaan lukemalla Suomen historiaa:

Esim. 29

M3: Nii tota, mut mulla on ollu, siis vähän niinku sä sanoit, et, että, ööm, niinku, maassa maan tapaa tai miten se nyt[meni.]

M4: [Maassa maan tavalla.]

H: [Maassa maan tavalla.]

M3: Nii, siellä, siinä niinku tule semmosta että, **ku mä muutin suomeen, ni mulla ei ollu paljo tietoa suomesta lainkaa. Ja suomi ja norja se on ku yö ja päivä. Se on, tosi erilaila. Ja tota:::; mulla tuli tärkeä, siis mä halusin oppi suomi, mutta mä en ois oppinu niin hyvin suomi, jos mä en ois oppinu suomen kulttuurin ymmärtämään.**

H: Kyllä?

M3: Jaa, **mä opin suomen kulttuurin ymmärtämään, sen takia että, mä, luin, suomen historia.**

M4: Mm.

M3: Mikä on suomalaiste historia **miksi suomalaiset ovat, niin kuin ne, on tänä, päivänä.**

H: Joo?



M3: Nii tota se::: siinä, silloin ku mä olin, mä voin sanoo siis ottaa esimerkkinä siinä, **ensimmäinen itsenäisyyspäivä suomessa, oli outo.**

H: Ahaa.

M3: Todella outo. Jaa::, **mulla jäi, paha h-, olo siitä.**

M4: Mm, mm.

M3: (**Mulla**) **melkein paha maku suussa**, ku se on niinku itsenäisyyspäivä, tavallaa, suomen kan-, kansalallispäivä.

M4: Mm.

H: Mmm?

M3: Öö, **se ei ollu juhlaaminen, lainkaan. Se oli, hautaus, niinku, no, juhla oli hautausjuhla.**

H: Joo-o?

M3: Siinä muistelti kaikki, ne kuolleita, ja puhui sodasta, ja puhui siitä et mitä se on maksanu, surullisella, tai, surullisella ja vakavalla tavalla.

M4: Joo.

H: Joo?

M3: **Norjassa, on** tietysti jonki verran puhuminen siitä ku että, että on niiku, mitä on käyty läpi ja mitä se on maksanu et me ollaan vapaa maa blablablaa,

H: Mmm?

M3: Pointi on (et) **siellä on kunnan juhla ja hip hui joja, siellä tietsä siellä iloitsee ihan kunnolla. Täällä ei ollu sitä.**

[--]

M3: Sä oot kyllä iha, iha siis siinä oikeessa, öö:::, ja::, mä oon sun kansa samaa mieltä sitä että suomalaiset ei osaa, öö olla iloisia, siitä itsenäisyyspäivästä. Ne arvostaa sitä, todella paljon.

M4: Mmm-m, kyllä.

M3: Ja se on todella syvä. Öö, mut sitte, ku mä olin ollu ensimmäisessä ja, hassua, ja näin kaikki et mitä hassu se oli. **Sit mä luin, koko seuraava vuos ni suomen historia.**

H: Mmm.

M3: Tulin siihen toiseen, itsenäisyyspäivä, jaa, **sitte mä, viettin sen itsenäisyyspäivä suomalaisten kanssa, kuuntelin** kaikki puhe-, puheita ja kaikki, jaa, **silloin, mä huomasin et mä ymmärän. Ymmärän miksi, öö suomalaiset ei, oo iloisia eikä juhlita, iloisella tavalla tän päivän, mutta vakavalla tavalla.**

Öö:::, ku, histor- siis ku suomalaiset, on, (tauko) ei oo yksinkertanen kansa, mi- miltä näyttää ul- ulospäin. Mutta ne on todella monimutkasia ihmisiä, jaa, mä nään, siis mä ku oon, lukenu sen historian, ni mä nään, ööö, miten historia, ööömm, re-, sis, peilikuva,

H: Peilaa.

M3: Ni, miten se peila sitte, jokaisessa sukupolvessa.

M4: Mm. Mm.

H: Joo.

M3: Et niinku isovanhemmat, vanhemmat, nuoret, lapset, ja miten se menee. **Jaa see, ja se on ollut todella tärkeä, asia mulle et mä on oppinu suomee. Ja oppinu, suoma-, sis, suome yleensä ymmärrä, esimerkiksi, sisua, se oli semmone sana, mikä se on,**

H: Nii kyllä.

M3: en ym- en ymmärä sitä, ja ihmisiä yritä selittä mulle mut ei sitä, pystyny oike selittääkää, mutta, **sit ku mä oon, lukenu historiaa, ni mä ymmärän sitä sisua. Mä ym-, tiän mikä se sisua on, mitä se merkitsee.** Mitä merkitys sisulla on itsenäisyyspäivänä. Silloin puhuta koko ajan sen s- sitä suomalaisesta sisusta, vaika, ei ehkä niillä sanoilla, mut se on, nimenoma suomalainen sisun, ansiota että suomi on itsenäinen mää, maa tänää.

M4: Mm.

H: Mm.

M3: Mut sitä niiku vaa, nii siis ku **viittaaan siihen että, että historia maan historian kautta pysty oppi paljon sitä kieltä ymmärtämä.**

M3 kertoo esimerkissä, kuinka muuttaessaan Suomeen hän ei tuntenut maan kieltä tai kulttuuria. Hän kuvaa Suomen ja Norjan olevan toisiinsa verrattuna *ku yö ja päivä*. Tämä on sikäli kiinnostavaa, että näiden maiden voisi ajatella olevan Pohjoismaisina naapurimaina kulttuurisesti lähellä toisiaan. Tämä ei kuitenkaan ollut M3:n kokemus. Hän myös piti paikallisen kulttuurin oppimista tärkeänä kielen oppimisen kannalta. Hän toteaa, että ei olisi *oppinu niin hyvin*

*suomi*, mikäli hän ei *ois oppinu suomen kulttuurin ymmärtämään*. Ainakin osittain hän koki tämän kulttuurisen oppimisen tapahtuneen lukemalla Suomen historiaa. Sen avulla M3 koki voivansa ymmärtää myös suomalaisia ja heidän tapojaan sekä sitä, *miksi suomalaiset ovat, niin kuin ne, on tänä, päivänä*. Hän antaa myös tästä kulttuurisesta oppimisesta esimerkin. M3:n kokemus ensimmäisestä Suomessa vietetystä itsenäisyyspäivästä *oli outo*, koska *se ei ollut juhlaaminen, lainkaan*. Sen sijaan juhla muistutti M3:sta *hautausjuhlaa*. Kontrastiksi hän antaa esimerkin Norjan itsenäisyyspäiväjuhlasta, jossa myös pidetään puheita, mutta jossa *on kunnan juhla* ja jossa ihmiset *iloitsee ihan kunnolla*. Suomalaisten juhlasta M3:lle *jäi paha olo ja melkein paha maku suussa*. Kokemuksensa jälkeen hän luki Suomen historiaa *koko seuraava vuosi* ja tämän jälkeen osallistui jälleen itsenäisyyspäiväjuhlaan. M3 toteaa, että *silloin, mä huomasin et mä ymmärrän ... miksi suomalaiset ei oo iloisia eikä juhlita, iloisella tavalla tän päivän*. Hän kuvaa myös lukemisen avulla alkaneensa ymmärtää sanan *sisu* merkitystä. Vaikka sanaa oli yritetty avata hänelle, ei hän ymmärtänyt sitä ennen kuin se konkretisoitui Suomen historiaa lukemalla. M3 kuvaa siis tässä esimerkissä, miten maan kieltä oppii parhaiten kulttuurisen ymmärtämisen kautta. Hän kuvaa, kuinka *maan historian kautta pysty oppi paljon sitä kieltä ymmärtämä*. Kuitenkin kulttuurinen ymmärrys todentuu hänen kokemansa mukaan vasta toiminnassa, tässä tapauksessa Suomen itsenäisyyspäivän vietossa muiden suomalaisten kanssa. Vastatuossa juhlassa hän ymmärsi uudella tasolla lukemaansa.

### 5.3.3 Kielitaito ja kielen oppiminen jatkumona

Suomen kielen oppiminen näyttäytyi osallistujille prosessina, joka on vielä kesken. Vaikka he kokivat jo selvästi omistajuutta erityisesti arjessa käytettävää suomen puhekieltä kohtaan (ks. luku 5.1.1), näkivät he silti tarpeen suomen kielen oppimisen jatkumiseen.

Esim. 30

H: \*Joo-o.\* Tota, mm, (nyttöisemmone) ää, kysymys että missä olet oppinut suomea? Millaisissa eri tilanteissa ja miten. Ja, sit vois palauttaa mieleen jonku semmosen tilanteen, että muistaa et siinä opin, muuten suomea, niinni tota, muistella semmosta tilannetta jos tulee semmone joku mieleen. Joku semmone tilanne, missä opit suomen kieltä. Ja miten.

M2: Noo, toi suomen kielen oppiminen ku se ei yhtäkkiä tule, se vaatii aikaa. Esimerkiks vaikka **tähän päivän asti, jotkut päivät tule että, jotkut uudet sanat tule minulle**.

Esim. 31

H: Joo? Oo-, onko sun mielestä helppo, niinku toteuttaa näitä tapoja eli oppia sitä kautta tai.

M3: Ei oo helppoa, mutta, mää oon nyt, mä en oikeesti tiä ku, suomi, on, todella vaikee kieli. Ja **se oli vaikea oppia. Ja monta kerta katto, toi vuori, emmä pysty kiipee tota. Mä kiipen metrin ylöspäin ja tuntu siltä et mä pudon viis metri taaksepäin**.

H: Joo?

M3: Nii. Muttaa, **nytte ku mä oon oppinu tän verran**, no, mene se iha ookoo. Mut sit **nyt ku mä katon ee-, niinku, eespäin et mikä mulla on vielä jäljellä oppi-, oppitettavaa, nii, huhhuh.**

M2 kuvaa esimerkissä, että hänelle tulee edelleen arjessa jatkuvasti vastaan sanoja, joiden merkitystä hän ei ymmärrä. Toisessa ryhmäkeskustelussa M3 puolestaan kuvaa, kuinka suomen kieli *oli vaikea oppia*. Tämä viittaisi käsitykseen, että kieli on jo opittu. Hän kuitenkin jatkaa ja toteaa, että *nytte ku mä oon oppinu tän verran* mutta toisaalta *nyt ku mä katon eespäin et mikä mulla on vielä jäljellä oppi-, oppitettavaa*. M3 siis näkee oppineensa suomea nyt jo tiettyyn pisteeseen asti, mutta edessä on toisaalta vielä pitkä taival kielen oppimisen polulla. Hänellä kielen oppimiseen liittyy turhautumisen ja epätoivon kaltaisia tunteita: kielen oppimisen alkuvaiheessa hän kuvaa prosessia vuorelle kiipeämisenä, jossa oppija ylöspäin pyrkiessään tuntee tippuvansa vähän väliä alaspäin. Edelleen hän kokee eteenpäin katsoessaan, että kielen oppimisessa on vielä pitkä matka kuljettavana.

Kummassakin ryhmässä tuli haastattelujen edetessä esiin osallistujien käsitys siitä, millaisena kielitaito heille näyttäytyy. Erityisesti ensimmäisessä ryhmässä osallistujat pohtivat ja rakensivat käsitystään kielestä ja sen oppimisesta sekä kielitaidosta:

Esim. 32

N1: Muute, mulla o yks semmone asia että, esim **mun täti on asunu kymmenen vuotta suomessa**, mut niinku, tottakai ne on kehittyne sen varaa, mut niiku esim **mä huomaan et niinku, et se puhuu niinku täydellistä suomee.**

H: Joo?

N1: Nii että niiku, **ihmisillä varmaa on joku semmone raja että missä se, loppuu tavallaa et mistä ei päästä enää ylöspäi kauheesti,**

H: Joo-o?

N1: Nii.

M1: **Saako olla eri mieltä.**

N1: Saat.

M1: Joo, siis, ihmiste, paljo niiku aattelee nii mä, nii **mun äitiki sano että, ei tää tästä parempaa mee.**

N1: **Nii jos sitä oppii ja yrittää,**

M1: Joo.

N1: Mut niinku, sillee,

M1: Et, miä aina niiku sanon sille että @ei@, että, tähän niiku pitäs mennä vielä parempi et **tää menee parem- parempa suunta** ja sitte pitää vaa, s-, niiku oot iha niiku, oikeessa sillee että **pitää löytää sitä, reittiä missä niiku hän oppii, paremmin.** Et, tottakai, **vanhemmat ihmiset niillä ei enää niinku muisti riitä** että,

N1: Nii

M1: **Sä niiku johoki jäät.** Mut kun ne ei oikeesti käyttää vaa sitä.

M2: **Saako olla eri mieltä.**

H: Saa.

((Yleistä naurua))

M2: **£Mä oon eri m(h)ieltä sitä£ että muisti jää, mun mielestä aina et jos yrittä se riippuu ihmises(tä) itse jos haluaa.** Se halu on tosi tärkeä se halu, esimerkiksi **minä kun tulin suomeen, se eka kaks vuotta kolme mä en yhtään halunnut puhua suomen kielt** tai, ei mitän eikä englantia eikä mitän mä halusin vaa puhua, koko ajan omaa kieltä.

H: Mm?

M2: Sitten **jossain vaiheessa mä sanoin ei nyt pitää nyt oppii suomen kielt koska mä tarviin täällä sitä ja,**

H: Mm?

M2: Pysty toimimaan muiden kansa.

H: Joo.

M2: **Siihen asti kun mä en osannu kaikki oli mulle vaikeaa.**

H: Joo,

M2: Kaikki oli vaikeaa. Sit (ku) mä opin sitä kaikki tuli helppo, tuntui helpolta hei, kaikki on nyt helppoa joo, joo. **Se itsehalu** on todella tär-. **Alussa mäkin mietin sillei hei tää on vaikea mä en pysty tekemän tätä.** Silloin mulla ei ollut se halu,

H: Mm?

M2: **Sit se, kun se halu tuli, tuli todella helposti mä opi.** Mä sanoin että **mun yks kaveri oli, oikeasti neljässä kuukaudessa hän puhui tosi hyvässä suomen kielen taso.** Aina kun mä menin hänen luokse, hänellä oli, hän luki koko ajan, kirjoitti, luki ko- kirjoitti ja, yritti koko ajan puhuu, **eli se halu on pääpointti.**

H: Mm? Joo,

M1: Joo.

Ryhmäläisten keskustelu kielen oppimisen luonteesta lähti liikkeelle N1:n käsityksestä, että hänen Suomessa asunut tätinsä *puhuu niinku täydellistä suomee*. N1 tuo ilmi käsityksen, että on olemassa jokin tietty raja, josta kieli ei kehity eteenpäin. Hän toteaa, että *ihmisillä varmaa on joku semmone raja* josta hänen mukaansa *ei päästä enää ylöspäi*. M1 puuttuu tällöin keskusteluun ja tuo esiin oman näkemyksensä, jonka mukaan ihminen voi kuvitella, ettei kielitaito enää kartu. Hän toteaa äitinsäkin luulleen, että kielitaito *ei tästä parempaa mee*. Kuitenkin M1:n mukaan kielitaito kehittyy koko ajan ja kyse on usein siitä, ettei ihminen ole löytänyt itselleen hyviä oppimisen tapoja. Silti myös M1:n mielestä jokin lakipiste on olemassa, johon *sä niinku jääät*. Varsinkin vanhemmilla ihmisillä esimerkiksi muisti voi vaikuttaa hänen käsityksensä mukaan tämän rajan varhaisempaan saavuttamiseen. Tällöin M2 haluaa kuitenkin puuttua puheeseen ja tuo esille oman käsityksensä kielen oppimisen sidonnaisuudesta ihmisen omaan motivaatioon. Hän toteaa, että ihmisen *itsehalu on pääpointti* oppimisen kannalta. M2 antaa esimerkiksi ystävästään, joka oppi neljässä kuukaudessa puhumaan hyvällä suomen kielen tasolla, koska hänen motivaationsa oli kohdallaan. Osallistujien kommentit kuvastavat näkemystä, jonka mukaan suomen kieltä tulisi pyrkiä ottamaan haltuun mahdollisimman nopeasti. N1:n kommentti *täydellisen suomen* hallinnasta antaa ymmärtää, että ihanteellisessa tilanteessa suomen kieli osataan ilman ”virheitä”. Taustalla voi olla myös käsitys siitä, että parhaassa tapauksessa puheessa ei kuulu esimerkiksi vierasta korostusta. Ruuska (2016), joka on tutkinut suomea toisena kielenä puhuvia aikuisia maahanmuuttajia, on huomannut yhteiskunnan kieli-ideologioiden vaikuttavan kielenkäyttäjien toimintaan ja käsityksiin. Ajatus kielestä yhtenä rajattuna kokonaisuutena panee kielenkäyttäjät tasapainoilemaan resurssiensa käytöllä: he pyrkivät toimimaan kielen rajojen mukaan pyrkien toimimaan yksikielisesti. (Ruuska 2016: 370–371.)

Eräänlainen ”puhtaan” kielen hallinnan tavoite voi siis herätä yksilöllä yhteiskunnan kaiuttamista aatteista, joiden lähde voi puolestaan juontaa juurensa yksikielisyyden ja natiivin kielenpuhujan ideologiasta.

Ryhmäläisten keskustelussa kielen oppimisesta näkyy Markovan (2007) kuvaama ryhmäviestinnän ilmiö, jossa kommunikaatio liikkuu eri suuntiin samalla, kun siihen osallistuvat henkilöt pyrkivät luomaan yhteistä ymmärrystä käsillä olevasta aiheesta. Toisaalta osallistujien näkemykset eivät ole läpinäkyviä. Keskustelusta käy ilmi, että ryhmäläiset tuovat eriävät mielipiteensä varsin varoen esille. Sekä M1 että M2 kysyvät ennen omaa näkemystä esiin tuodessaan *saako olla eri mieltä*. Tämä viittaa ryhmäläisten pyrkivän kertomaan mielipide-eronsa mahdollisimman tahdikkaasti. Tämän lisäksi haastavaa on myös huomata syrjemässä oleva osallistuja, tässä tapauksessa N2, joka ei ota sanallisesti osaa keskusteluun. Yhteinen ymmärrys kuitenkin rakentui lopulta M2:n käsityksen varaan oman motivaation merkityksestä ja M1:n näkemykseen kielen jatkuvan käytön ja omien oppimistapojen löytämisen tarpeellisuudesta. Tässä havainnollistuu Markovan (2007) osoittama näkemysten dynaamisuus: ne ovat jatkuvassa liikkeessä ja niitä rakennetaan aina uudelleen ryhmäkeskustelun kuluessa (ks. luku 4.2).

Kielen oppimiseen vaikuttavat ihmisen yksilölliset ominaisuudet, kuten esimerkiksi ikä, sukupuoli ja sosioekonominen tausta. Myöskään M2:n esiin nostamia iän tuomia fysiologisia esteitä tai hidasteita kielen oppimiselle ei pidä unohtaa, vaikka tämä tutkimus ei niitä laajemmin käsittelekään. Nuorilla ihmisillä esimerkiksi muisti toimii vanhoja paremmin, ja tämän lisäksi muun muassa identiteettien rakentuminen ja siten myös kielen oppiminen on erilaista vanhempiin ihmisiin verrattuna (Mustonen 2015: 288). Erilaisten taustatekijöiden huomioimisella kyetään pohtimaan kullekin kielen käyttäjälle parhaita tukitoimia arjessa selviämiseen ja yhteiskuntaan integroitumiseen. Iän huomioiminen tuo esiin ne erilaiset haasteet, joita eri-ikäisillä oppijoilla on, mutta toisaalta myös ne erilaiset mahdollisuudet ja kielen käyttötilanteet, jotka heille mahdollistuvat (Aalto ym. 2009: 402).

Vaikka kielen oppimista koettiin olevan vielä jäljellä, nousi ryhmissä esiin käsitys siitä, että tietty kielen taidon taso on jo saavutettu. Osallistujat kokivat, että suomea opitaan alussa kohtalaisen nopeasti, minkä jälkeen eteneminen on hitaampaa. He mainitsevat keskusteluissaan erilaisia väyliä, joiden kautta oppimisen eteneminen mahdollistuu heidän itsensä kohdalla:

Esim. 33

N1: No ehkä::, jos ei puhuis niinku nii paljo niitten kavereitten kaa että **lähtis niinku puhumaa muilleki**. Et kato **ku, sä tiiät kuitenkin niinku sun oman kaverin sanavaraston melkee, ni, jos on joku toinen ni ehkä se saattaa käyttää vähä eri sanoja** sit sä oot sillei ai, mikä toi on.

H: Joo? No mites sä koet sä että oisko näitä tämmösiä, harjotustilanteita, sitten, helppo, niinkun, sun [toteuttaa.]

N1: [No se] riippuu vähä siit että, kuinka sosiaalinen on, ja: näin(h), mä en oikee, oo. Ni, ei se sillei. Tottakai koulussa niinku ku on niinku, uus luokka nytte, mä oon lukion ekalla ni, kyl siinä. Mut emmä kuitekkaa lähe puhumaa mistää elämästä(hh) niitten kaa ni, emmä tiää.

H: Joo?

N1: On se sillei aika hankalaa.

H: £Te ootte jo täysin oppineita et ei tarvii enää niinkö(hhh).£ \*Yleistä naurua\*

M1: Siis mä just niinku mietin sitä että, **voi että niiku, ei halua niinku ees muistaa että, miten paljo vielä niinku (on) opittavaa.** Niinku sanoja ja l-, kaikennäkösiä niinku, ihan niinku, niitten, lauseiden niinku käyttä- käyttöäkin,

[--]

H: Joo? Tota, no, nii mites, mites sä sit koet nää, et mitkä ois semmosia hyviä harjotustilanteita sitte. Että, se tulis sujuvammaksi?

M1: Se tulee ajan m- myönnessä niinku, mun mielestä **sit ku oot oppinu, peruspohjaa jostaki kielestä ni, sun pitää vaa niinku, sosiaalisesti, keskustella ja toi o ollu hyvä, mitä N1 sanoi että, et, pitää vaa niiku, poistua, siitä alueesta,**

H: Mukavuusalueelta pois,

M1: Muka-, **nii, mukavuusalueelta pois että, löydät uusia sanoja uusia ihmisiä, uusia ajatuksia ni, ja tapoja puhua,**

Haastattelijan kysyessä, mitkä olisivat osallistujille nyt hyviä tapoja harjoitella kieltä, toteaa N1 parhaaksi tavaksi lähteä puhumaan suomea muillekin kuin vain lähimmille kavereille. Hän kokee, että hänelle on kehittynyt tietyt konventionaalituneet tavat käyttää kieltä, ja niitä tuotetaan aina uudestaan arjen puhetilanteissa. Tästä syystä muiden kuin lähimpien ihmisten kanssa keskustelu voisi hänen käsityksensä mukaan avata uusia affordansseja kielen oppimiselle. N1 pohtii, että *sä tiität kuitenkin niinku sun oman kaverin sanavaraston, kun taas joku toinen ni ehkä se saattaa käyttää vähä eri sanoja.* Myös M1 kokee, että suomen kielessä on vielä paljon opittavaa. Hän yhtyy N1:n näkemykseen siitä, että ihmisen *pitää vaa niiku poistua mukavuusalueelta pois.* Myös M1:n mukaan kielen kehittymiseksi pitää edelleen *sosiaalisesti keskustella.* Hän toteaa N1:n sanoihin tukeutuen, että kielen oppijan pitää löytää *uusia sanoja uusia ihmisiä, uusia ajatuksia ja tapoja puhua.* Esimerkissä konkretisoituu, kuinka ryhmäkeskustelussa osallistujat hyödyntävät toistensa näkökulmia ja lähtevät rakentamaan yhteistä käsitystä aiheesta (Markova 2007: 34–49). N1:n ja M1:n käsitykset kielen kehittymisestä vastaavat Vygotskin (1982: 49–68) näkemystä kielen oppimisesta: sosiaalisessa prosessissa ulkoisesta puheesta tulee yksilön sisäistä puhetta. Käsitys yhdistyy myös Bahtinin (1986: 163) ajatteluun äänien kierrättyneisyydestä: toisten äänistä ja sanoista prosessoidaan dialogissa omia sanoja.

Myös toisessa ryhmäkeskustelussa tuli esiin osallistujien kokemus siitä, että suomen kielessä on vielä paljon opittavaa. Toisaalta M4 toi ilmi oman käsityksensä, ettei kukaan osaa kieltä täydellisesti, ei edes äidinkielen puhuja.

Esim. 34

H: Kyllä. Tota, sit seuraava kysymys, ö tää on vähän, pitempi nyt, ni, täs on, tähän kuuluu niinkun, et ymmärrätte mistä on kysymys niin tähän on kolme eri kysymystä eli, missä olet oppinut suomea, millaisissa eri tilanteissa ja miten. Palauta mieleesi tilanne tai tilanteita, jossa olet omasta mielestäsi oppinut suomea, suomea. Ja sit et miten se siinä tapahtu.

M4: Minusta niinku, koulu anta materiaali sinulle val-, eli koulu anta matskua, ja se on sinun, vastuu tarkoitan niinku passiivimuodossa, että, että **se on sinun, niinku vastuussa että, otatko sitä matskua vastaan, otatko sitä materiaalia, materiaalia vastaan.** Itse olen oppinut suomen kieltä, on ollut nuorisojärjestössä, nuorisotapahtumissa, suomalaisten kansa, ja, se että, että **ihminen päättää, että nyt kerrankin kun, tähtämä on minun, nykyinen kotimaani, ja tässä minä pysyn, ja täällä minä haluaisin, oppia suomen kieltä, ja, mä oon, pa- oppinut tosi paljon suomen kieltä, puhumalla.** Minua ei, pätkää kiinnosta mitä agrikola sano partitiivistä, mutta mua niinkun, tärkein on se että, osaan kommunikoida niinku, senioriväen kansa, nuorten kanssa, tärkein on, se puheminen, okei, että e- mu-, **mä voisin sanoa että, vaikka puhuisin suomen kieltä täydellisesti en voi allekirjoittaa että osaan suomen kieltä, sataprosenttisesti, kukaa ei osaa omaa äidikieltä sataprosenttisesti, ei missään** nimessä niinku kukaan ei osaa, voin sanoa että **ei, mutta, ihmisten kansa, kansalaisten kansa, juuri sitä, puhekieltä juuri sitä arje-, arkikieltä, se on tosi tärkeä, ja, suomalaiste kautta on oppinut, en koulussa.**

M4 tuo esimerkissä esiin, että hänen käsityksensä mukaan *ihminen päättää*, haluaako hän oppia suomen kieltä ja kiinnittyä vallitsevaan yhteiskuntaan. Hän näkee kouluoppimisen vastaanottamisena, jolloin *se on sinun, vastuussa että, otatko sitä materiaalia vastaan*. Voi olla, että M4:n käsitys kaiuttaa koulumaailmassa vallinneita ääniä, joissa vastuu oppimisesta on siirretty oppijalle itselleen. Aalto, Mustonen ja Tukia (2009: 404–405) korostavat kuitenkin opetusta antavan tahon merkitystä ja vastuuta oppimisprosessissa: opettajan tulisi kiinnittää huomio niihin oppimistarpeisiin, joita kielenkäyttäjällä on, sekä siihen, millaisen oppimisympäristön opetus luo. Myös ympäristöllä voidaan siis nähdä olevan vastuuta yksilön kielenoppimisessa.

M4 tuo edelleen esimerkissä esiin kokemuksensa siitä, kuinka hän on *oppinut tosi paljon suomen kieltä puhumalla*. Tämä vastaa funktionaalista käsitystä, jonka mukaan kieli opitaan käytössä käytännön vuorovaikutustilanteissa, jolloin keskiössä ovat yksilön omat kielenkäytön tarpeet (Aalto ym. 2009: 407-410). Kieltä opitaan konkreettisesti toiminnassa, eikä vain sen avulla. Tällöin yksilön voidaan nähdä oppivan, kun hän pääsee osalliseksi yhteiskunnan toiminnasta. (Suni 2008: 205–206.) Kielestä puhuessaan M4 yhdistää puhekielen *arkikieleen*. Se tuntuu eroavan hänen käsityksissään kirjoitetusta kielestä, joka on monissa sinänsä arkisissa tilanteissa normitettua yleiskieltä. Tämä näkyi myös kielen omistajuutta ja asiantuntijuutta tutkittaessa: arjessa tarvittava puhekieli näyttäytyi osallistujille kielen muotona, joka omistetaan, kun taas kirjoitetun kielen omistajuuteen ja asiantuntijuuteen oli vielä matkaa (ks. luku 5.1.2).

M4 näkee kielitaidon alati kehittyvänä taitona, eikä hänen mukaansa kukaan voi sanoa osaavansa edes omaa äidinkieltään *sataprosenttisesti*. Tämä on vastakkainen ääni toisessa ryhmässä esitettyyn N1:n käsitykseen hänen tätänsä oppimasta täydellisestä kielitaidosta. M4:n käsityksen voidaan nähdä olevan vastakkainen myös kansallisajatteluun pohjaavalle yksikielisyyden ideologialle, joka on vaikuttanut pitkään Suomessa samoin kuin monissa muissakin Euroopan maissa (ks. Blommaert ym. 2012: 10-12). Toisaalta esimerkiksi koulutuspolitiikan puolella Suomessa suositaan monikielisyyttä ja sen turvaamiseksi on tehty muun muassa selvitys Suo-

men kielivarannon tilasta ja tasosta (ks. OKM 2017). Virtasen (2017) tutkimus kuitenkin osoittaa, että suomalaisessa yhteiskunnassa on vallalla niitä autoritäärisiä ääniä, jotka vaativat hyvää suomen kielen hallintaa ennen kuin yksilö voi siirtyä työelämään. Tämän näkemyksen sijaan kielitaidon oppiminen voitaisiin nähdä prosessina, joka kehittyy toimintaan osallistumalla. (Virtanen 2017: 76–77.) Myös Rampton (1995) kyseenalaistaa käsitykset yhden kielen täydellisestä hallinnasta sekä natiiveista kielenpuhujista. Sen sijaan yksilön kielellistä identiteettiä rakennetaan ja siitä neuvotellaan jatkuvasti sosiaalisesti. (Rampton 1995: 337–339.)

Käsitykseen kielitaidosta ja kielen oppimisesta liittyi osallistujilla myöskin näkemys siitä, että kielitaito ei pysy vakiona paikallaan tai nouse siitä asteittain harjoitustilanteiden myötä, vaan kielen kanssa tulee jatkuvasti olla yhteyksissä, jotta se ei *karkaa*:

Esim. 35

M2: Mun mielestä yleinen se että, ne käytä päivittäin sitä kieltä koska **kieli on semmone asia jota jos et käytä sitä, se karkaa.**

H: Joo, kyllä.

M2: **Se karkaa jos sitä kuuluu niinku, pitkä pitkä esimer(kiks) kuukaudessa mä käytän sitä pari kertaa kolme kertaa se ei toimi näin,**

H: Joo?

M2: Se ka- se, se **kasvu, kyllä se on mutta se myös karkaa**, pikkuhiljaa.

M2 kuvaa kieltä työkaluna, jota tulee käyttää, jottei se *karkaa*. Tällä hän selittää tarkoittavansa, että kielitaito alkaa unohtua eikä sen käyttö luonnistu yhtä sujuvasti, mikäli edellisestä kielenkäyttökerrasta on kulunut pitkä aika. Hän toteaa, että *jos sitä kuuluu niinku, pitkä pitkä esimerkiksi kuukaudessa mä käytän sitä pari kertaa kolme kertaa se ei toimi näin*. Tällä tavoin M2 kuvaa kielen rapautumista. M2:n mukaan kieltä täytyy käyttää tasaisesti arjessa, jos sen tason haluaa pysyvän entisellään tai kasvavan. Tämä tuli ilmi myös oman äidinkielen taidon säilyttämisen yhteydessä (ks. esim. 18). Lisäksi M2 puhuu kielen *kasvusta* eli sen jatkuvasta kehittämisestä *karkaamisen* lisäksi. Tämä kuvaa käsitystä kielitaidosta, joka ei lineaarisesti asteittain lisäännä, vaan on jatkuvassa liikkeessä ja riippuvainen sen käytöstä. Vaikka ryhmissä korostui puhutun kielen merkitys kielitaidosta keskusteltaessa, tuli myös kirjallinen kieli esiin kielitaitoa lisäävänä tekijänä:

Esim. 36

N2: (Nono), puhumine, siis **puhu paljo, s- suome kieltä, ja myös kans, lukemista, se auttaa,**

H: Joo?

N2: Koska se, (siel-), tulee niitä, uusia sanoja myös,

H: Mitä sä, niinkun aattelit, m-, oo- ootsä vaik ite mitä lukuun sitte,

N2: Öö, Mä oo oppinu suome kieltä sill(ä), yläasteella mä on, oon lukuun, aika sillee paljon? Joo, mut **lukiossa £mä(h) en lue enää paljon ni, mun kieli meni vähän,£**



N2 tuo esimerkissä ilmi, ettei kielen jatkuvan käytön tarvitse tarkoittaa aina pelkästään suullista kielenkäyttöä. Myös kirjallinen kieli voi puhutun tavoin rapautua käytön puutteessa, vaikka puhuttu kieli olisikin jatkuvassa käytössä. Tästä syystä hän on kokenut puhumisen lisäksi myös lukemisen olevan tärkeää, jotta eri kielimuodot säilyisivät aktiivisena. Kielen attritiosta eli rapautumisesta on ollut kokemuksia myös muun muassa Kycklingin (2017: 123–124) tutkimilla Ruotsista takaisin Suomeen muuttaneilla sotalapsilla: vaikka heidän suomenkieliset resurssinsa palautuivat nopeasti maahanmuuton myötä, kokivat he häpeälliseksi sen, ettei heillä ollut varsinkaan alkuun Suomeen muuttaessaan käytössään tarvittavaa suomen kielen taitoa.

Kielitaito näytti osallistujista aaltoilevan sen sijaan että se kehittyisi lineaarisesti. Kieltä koettiin opittavan ja ylläpidettävän käytössä, jota ilman se myös saattoi osallistujien käsitysten mukaan kadota. Tämä tukee Mustosen (2015) näkemystä kielen dialogisesta ja dynaamisesta luonteesta. Perinteisen tikapuuajattelun sijaan, jossa kielen ajatellaan kehittyvän lineaarisesti tasolta toiselle, voidaan sen nähdä kehittyvän verkko- tai suistometaforan tavoin: tällöin kielen kehittyminen nähdään viuhkamaisena liikkeenä, joka kasvaa sosiaalisissa ympäristöissä polveillen erilaisia reittejä pitkin. Sosiaalinen ympäristö ja kielen eri käyttötilanteet vaikuttavat siihen, miten kieli muokkautuu kunkin yksilön omaksi käytössä olevaksi välineeksi. (Mustonen 2015: 290–291.) Ylipäänsä osallisuuden kautta myös oppiminen mahdollistuu.

## 6 PÄÄTÄNTÖ

### 6.1 Tulosten koontia

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli aikuisten nuorena Suomeen muuttaneiden S2-oppijoiden ryhmäkeskusteluista esiin nousevia käsityksiä ja kokemuksia, jotka liittyvät suomen kielen omistajuuteen ja asiantuntijuuteen. Tutkimustulokset osoittavat osallistujien kokevan omistajuutta erityisesti arjessa tarvittavaan suomen puhekieleen. Sekä kielen käyttö että sen oppiminen kytkeytyivät niihin vuorovaikutustilanteisiin, joita arkielämän tilanteissa kohdataan päivittäin. Tämä yhdistyy Vygotskin (1982: 49–68) näkemyksen, jonka mukaan kielenoppimisen prosessi on kauttaaltaan sosiaalinen: ulkoisesta puheesta tulee yksilön sisäistä puhetta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös dialogisesti tarkasteltuna kieli nähdään dynaamisena eli tekona, toimintana ja tapahtumisena ja sen oppiminen sosiaaliseen toimintaan osallistumisena (Dufva ym. 2013: 24–30). Osallistujien käsitysten mukaan toiminnassa opituista kielen muodoista tuli myös niitä omistettuja resursseja, joita yksilö kykenee käytännön elämässä hyödyntämään. Oppimista edistävänä tekijänä nähtiin ryhmäkeskusteluissa oma motivaatio oppia kieltä ja integroitua kulttuuriin: osallistujien käsityksissä kielen omistajuuden saavuttamisen edellytyksenä on yksilön itsensä tahtotila, jota ilman oppimisen nähtiin vaarantuvan.

Kirjoitettuun kieleen ei koettu puhutun tavoin vahvaa omistajuutta, vaan erityisesti sen tuottaminen itse aiheutti osallistujien mukaan hankaluuksia. Kirjoitetun kielen hallintaa pidettiin silti tärkeänä, ja sen käyttökonteksteina näyttäytyivät erityisesti erilaiset viralliset tekstit kuten esimerkiksi työhakemukset. Kirjoitettu kieli yhdistyi osallistujien käsityksissä selvästi normitetun yleiskielen hallintaan, jonka puute koettiin muun muassa työllistymistä estävänä tekijänä. Taustalta ovat kuultavissa yhteiskunnassa laajemmin vallitsevat äänet, joiden vaikutuksen on havainnut myös Virtanen (2017: 76–77) tutkimuksessaan: Suomeen muuttaneilta odotetaan hyvää suomen kielen hallintaa ennen työelämään siirtymistä ja kielitaidon nähdään olevan edellytys työtehtävistä suoriutumiselle. Tälle vallitsevalle äänelle vastakkaisena voidaan pitää ajatusta, jonka mukaan juuri toimintaan osallistumalla myös kielen oppiminen mahdollistuu. Suni (2008) kuvaa tutkimuksessaan kotoutumista prosessina, jossa maahan muuttanut henkilö pääsee rakentamaan yhteisön jäsenyyttään kielellisesti sen toimintaan osallistumalla. Pitkittänyt jääminen yhteisön reuna-alueille on yksilölle sekä henkinen taakka että kielen oppimisen este. (Sunin 2008: 196–197.) Jos kielen oppijaa ei hyväksytä kielitaidon puutteen vuoksi esimerkiksi työyhteisöön kunnolla sisälle, jäävät sekä kieli- että ammattitaidon kehittymisen mahdollisuudet rajallisiksi (Virtanen 2017: 78). Tästä syystä ympäröivien yhteisöjen tulisi

luoda edellytykset sille, että yksilö pääsee kielellisistä resursseistaan riippumatta osallistumaan eri yhteisöjen toimintaan ja kokemaan sen avulla omistajuutta valtakieleen sekä laajemmin yhteiskuntaan ja kulttuuriin.

Suomea äidinkielenään käyttävät suomalaiset näyttäytyivät osallistujille suomen kielen asiantuntijoina. Heihin viitattiin ryhmäkeskusteluissa kielellisen tuen ja mallin antajina suomen oppimisesta puhuttaessa. Tämä tukee Sunin (2008: 200–201) kuvaamaa dialogista näkemystä kielestä: sitä jaetaan ja kierrätetään sosiaalisesti jäljittelyn ja toiston avulla, ja tätä kautta myös kielen oppiminen mahdollistuu. Äidinkieltään suomea puhuvien käyttämät kielelliset ilmaukset näyttäytyvät tämän aineiston valossa osallistujille affordansseina, joiden avulla he ovat voineet oppia kieltä. Näitä oppimisen paikkoja on ollut heille tarjolla erityisesti arjen vuorovaikutustilanteissa. Ainoastaan yksilölle merkitykselliset oppimistilanteet tarjoavat hänelle sellaisia affordansseja eli sellaisia kielellisiä tarjoumia, jotka hän huomaa ja kykenee hyödyntämään (van Lier 2000: 252–253). Kielen oppiminen osaavamman henkilön antamaa mallia jäljitellen vastaa Vygotskin (1982: 184–185) muodostaman lähikehityksen vyöhykkeen ideaa: asiantuntijan asemassa oleva henkilö voi mahdollistaa oppijan toimimisen sillä tasolla, jolla hän ei kykenisi selviytymään itsenäisesti ilman tukea. Osallistujien kokemuksista kävi ilmi, että äidinkieltään suomenkielisten lisäksi näitä kielellisen mallin ja tuen antajia voivat olla myös vertaiset, kuten esimerkiksi muut maahanmuuttajataustaiset sukulaiset ja ystävät. Ryhmäkeskusteluista nousi esiin myös se, ettei tuen antaja ole aina edes tietoinen antamastaan tuesta. Suni (2008) painottaa scaffoldingista puhuessaan oppijan omaa aktiivista roolia kielelliseen malliin tukeutumisessa. Myös tässä tutkimuksessa huomio oli osallistujien omissa tuen vastaanottamisen tavoissa. He osoittivat kykenevänsä hyödyntämään tarjolla olevia kielellisiä malleja erilaisissa informaaleissa oppimisen ympäristöissä kuten harrastuksissa eri ihmisten kanssa toimissaan.

Toinen tutkimuskysymys keskittyi tarkastelemaan eri kielille rakentuvia merkityksiä osallistujien ryhmäkeskusteluissa. Suomi näyttäytyi aineiston valossa yhteiskunnan valtakielellä, jota tarvitaan kaikkialla niin virallisemmissa kuin vapaammassakin käyttökonteksteissa. Dominoivan asemansa tähden suomea pidettiin kielenä, jota yksilön on pakko oppia pärjätäkseen tässä yhteiskunnassa. Nämä tulokset suomen kielen asemasta ja sen oppimisen välttämättömyydestä ovat samankaltaisia, mitä ovat aiemmin saaneet myös Iskanius (2006), Virtanen (2017), Rynkänen (2012), Partanen (2012), Mähönen (2014) ja Heimala-Kääriäinen (2015). Vaikka suomen oppimista leimasi osallistujien käsityksissä pakollisuus, pidettiin suomen kieltä silti tärkeänä resurssina, jonka avulla muun muassa harrastaminen ja kanssakäyminen muiden kuin omaa äidinkieltä puhuvien ihmisten kanssa on mahdollistunut jo varhain. Nämä varioivat

kielen käytön paikat osoittavat, että tähän tutkimukseen osallistuneilla on nuorena Suomeen muuttaessaan ollut mahdollista käyttää kieltä erilaisissa informaaleissa käyttökonteksteissa. Nämä havainnot tukevat Mustosen (2015: 293) saamia aiempia tuloksia siitä, että nuorilla on aikuisiin S2-oppijoihin verrattuna erilaiset ja moninaisemmat mahdollisuudet käyttää suomen kieltä vapaa-ajallaan autenttisissa vuorovaikutustilanteissa.

Oma äidinkieli nousi haastatteluaineistosta esiin osallistujille tärkeänä voimavarana. He kokivat sen tärkeänä erityisesti oman kulttuurin ja juurien ylläpitäjänä. Sen käyttö rajoittui kuitenkin lähinnä kodin kieleksi. Suomen kieli oli usean osallistujan kokemusten mukaan alkanut tunkeutua oman äidinkielen käyttöalueille muun muassa siten, että suomen kielen sanoja sekoittuu lähes huomaamatta oman ensikielen ilmauksiin. Tällainen kielten sekoittuminen nähtiin ryhmäkeskusteluissa negatiivisena asiana. Tämän lisäksi osallistajat kertoivat pelkäävänsä oman äidinkielen häviävän tai rapautuvan käytön puutteessa. Käsityksistä nousi lisäksi esiin, että oman kielen säilyttäminen tuntuu olevan yksilön itsensä vastuulla. Voidaankin laajemmin kysyä, arvostetaanko Suomessa muiden kielten kuin suomen sekä mahdollisesti ruotsin ja englannin taitoa. Esimerkiksi Rynkäsen (2012) tutkimustulokset osoittavat, ettei kaikilla venäjänkielisillä nuorilla ole ollut mahdollisuutta opiskella omaa äidinkieltään kouluaikana. Näin ollen sen säilyminen on jäänyt usein kotien harteille, mikä viestittää koulujen ja laajemmin yhteiskunnan puolelta sitä, ettei oppijoiden oman äidinkielen taitoa juuri arvosteta. (Rynkänen 2012: 3.) Pyykön kielivarantoraportti (OKM 2017) korostaa maahanmuuttajien tuovan tärkeitä resursseja maamme kielivarantoon. Näitä resursseja ei kuitenkaan osata vielä riittävässä määrin hyödyntää esimerkiksi yrityksissä. Koulutuksen kentällä oppilasta tulisikin tukea aktiiviseen monikielisyyteen sekä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Kielitaidon kehittymisen ja siihen liittyvän työn nähdään tukevan myös yksilön kotoutumista. (OKM 2017: 96–97.)

Osallistajat näkivät suomen ja oman äidinkielen sekoittumisen negatiivisena ilmiönä, jota tulee pyrkiä välttämään. Heidän käsityksissään kaikuvat yhteiskunnassa vallitsevat ideologiat yksikielisyydestä. Läntisissä maissa pitkään vallinneen kansallisvaltioajattelun (yksi maa, yksi kieli) seurauksena kielet nähdään helposti erillisinä toisiinsa nähden ja ne pyritään pitämään puhtaana muiden kielten vaikutteista (Dufva ym. 2013: 26–27). Monikielisten resurssien käyttö voidaan näin ollen nähdä häiritsevänä ilmiönä yhteiskunnassa (Blommaert 2012: 10–12). Kansallisvaltioajattelusta nousee myös käsitys natiivista kielen puhujasta, joka hallitsee oman äidinkielen erinomaisesti. Tällöin ei-natiivit kielen käyttäjät nähdään natiiveja osamattomampina ja kyvyttömämpinä toimimaan kielellä. (Rampton 1995: 337–339.) Poliittinen ja ideologinen ihmisten erottelu kielen osaajiin ja sitä osamattomiin luo valta-asetelmia sekä pienemmissä yhteisöissä että laajemmin yhteiskunnassa (Lehtonen 2015: 311). Tämä näkyy

esimerkiksi siinä, jos maahanmuuttajataustaisilta ihmisiltä evätään mahdollisuus työpaikan saantiin kielitaidon heikkouteen vedoten. Voidaan kysyä, miten hyvin kielen oppiminen edes mahdollistuu, jos yksilöllä ei ole mahdollisuutta käyttää sitä arjessaan. Kielen oppiminen ja yhteiskuntaan kotoutuminen ei ole kiinni ainoastaan yksilöstä itsestään, vaan myös häntä ympäröivästä yhteiskunnasta (Iskanius 2006: 75). Mikäli yhteisöt eivät anna yksilölle mahdollisuutta osallistua niiden toimintaan, sekä kielen oppiminen että uuteen kulttuuriin kiinnittyminen hidastuvat. Myös yksilön haluttomuus sitoutua kulttuuriin voi olla laajemmassa kontekstissa yhteiskunnan omien toimien tulosta: mikäli ympäristö ei hyväksy yksilöä täysivaltaiseksi jäsenekseen, saattaa myös yksilöllä syntyä haluttomuutta olla kyseisen yhteisön ja kulttuurin jäsen. Esimerkiksi Mähönen (2014: 130–132) ehdottaa, että S2-oppijoiden kielitaitoa voitaisiin kehittää ja tukea työpaikoilla tapahtuvan mentoroinnin avulla tai ammatillisella kielikoulutuksella, joka on lähellä työn arkea. Myös Pyykön (OKM 2017: 96) kielivarantoraportti peräänkuuluttaa työnantajien vastuuta yksilön kielen oppimisessa: työpaikkojen nähdään olevan paras paikka oppia oman alan kielenkäyttöä.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli ryhmäkeskusteluista esiin nousevia oppimis- ja kieli-käsityksiä. Kielestä puhuessaan osallistujat kuvasivat ennen kaikkea arjessa tarvittavaa puhuttua suomen kieltä. Normitettuun yleiskieleen yhdistetty kirjoitettu kieli ei näyttäytynyt samalla tavoin omistettavana kieliresurssina. Kieltä koettiin myös opittavan parhaiten vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Osallistujien kokemukset formalistisista S2-oppitunneista näyttäytyivät liian rakennekeskeisinä kielen muotoihin keskittyvänä suomen opiskeluna. Tämä näyttäytyi heille epärelevanttina tapana opiskella kieltä. Se ei heidän käsityksissään yhdistynyt lainkaan niihin kielitaidon tarpeisiin, joita he arjessaan tarvitsevat. Havainto on samansuuntainen kuin Mustosella (2015: 296), joka on tulostensa pohjalta todennut, ettei liiallisesti kielen muotoihin keskittyvä opetus välttämättä tue nuorta kielenoppijaa parhaalla mahdollisella tavalla.

Mustonen (2015) kuvaa, kuinka käsitteellinen kieli, jonka hallintaa myös tarvitaan, ei useinkaan ole yhteydessä siihen arjessa opittuun kieleen, joka näyttäytyy nuorten hallitsemana resurssina. Tarvetta tuelle siis on, mutta sen ei tarvitse lähteä liikkeelle kielellisiin rakenteisiin keskittyvästä opetuksesta. Sen sijaan tulisi keskittyä niihin tilanteisiin, joissa käsitteellistä kielitaitoa tarvitaan, ja myös opetus tulisi integroida näihin sisältöihin ja käyttötarpeisiin. (Mustonen 2015: 296–298.) Omassa tutkimuksessani tällaisia käsitteellisen kielen käyttötilanteita on tullut osallistujilla vastaan aikuisena esimerkiksi erilaisissa viranomaiskonteksteissa sekä työpaikkahakemuksia laatiessa. Lisäksi heidän kokemuksensa mukaan juuri kirjoitettu normitettu

yleiskieli on se kielen osa-alue, joka vaati haastattatteluhetkellä eniten harjaantumista. Käyttöön ja käytäntöön yhdistettynä myös tämä kielen alue voi yhdistyä oppijan käsityksissä relevantiksi opiskelualueeksi arkea ajatellen. Todelliset kielenkäytön tilanteet eivät koske kuitenkaan ainoastaan nuoria S2-oppijoita. Mustonen (2015) ehdottaa omien tulostensa pohjalta, että nuorten lisäksi myös aikuisilla kielen oppimisen tulisi pyrkiä tapahtumaan autenttisissa tilanteissa kieliyhteisöissä. Tätä voitaisiin tehdä muun muassa yhdistämällä kielellistä ohjausta sisällöllisiin koulutusohjelmiin, joissa näin ollen yhdistyvät sekä kielelliset käyttötilanteet että sosiaalisten verkostojen luominen. (Mustonen 2015: 296–298.) Ylipäänsä opetuksessa tulisi huomioida kielenkäyttötilanteet ja niihin liittyvät tarpeet, sillä ne määräävät, mihin S2-oppijan huomio kiinnittyy (Suni 2008: 201). Kehittämällä S2-opetusta siihen suuntaan, että se ottaa enemmän huomioon oppijan omat tarpeet, voidaan siitä saada vahvemmin sekä yksilön kielen oppimista että hänen kotoutumistaan tukeva oppiaine.

Suomen kielen oppiminen koettiin ryhmäkeskusteluissa vielä keskeneräisenä prosessina, joka on edennyt tiettyyn pisteeseen asti mutta josta on vielä matkaa ylöspäin. Kielitaidon nähtiin karttuvan käytön myötä, mutta harjoituksen puutteessa sen koettiin voivan myös taantua. Lineaarisen etenemisen sijaan kielen nähtiin siis vaativan jatkuvaa käyttöä ja harjaannusta sekä sen säilymistä että kehittymistä kannalta. Tämä muistuttaa Mustosen (2015) metaforaa kielestä verkkona tai suistona, joka kehittyy yksilöllä hänen sosiaalisen ympäristönsä ja käyttötilanteidensa vaikutuksen myötä. Kielen oppimisen ei tällöin nähdä etenevän ennalta ennustettavasti taitotasolta toisella. Sen sijaan kieli kehittyy ja muokkautuu jatkuvasti liikkuen moniin eri suuntiin toimintaan osallistumisen seurauksena. Yhteisön jäsenyyden voidaankin ajatella olevan avain kielitaitoon sen sijaan, että kielitaito nähtäisiin avaimena jäsenyyteen. (Mustonen 2015: 290–291.)

## 6.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Olen pyrkinyt tässä työssäni tarkastelemaan nuorena Suomeen muuttaneiden aikuisten osallistujien ryhmäkeskusteluista esiin nousevia käsityksiä ja kokemuksia, jotka liittyvät suomen kielen omistajuuteen ja asiantuntijuuteen sekä oman äidinkielen merkitykseen oppimisessa. Tarkoituksena on ollut omien käsitysten lisäksi pureutua myös laajempiin yhteiskunnassa vallitseviin ääniin, jotka kuuluvat yksilön omissa käsityksissä. Tutkimukseni tuo lisää tietoa S2-alan tutkimuksen kenttään erityisesti nuorten maahanmuuttajien omien käsitysten parista. Koen tutkimuksen teon olleen erittäin hedelmällistä tulevan ammattini kannalta, sillä tulen toimimaan tulevaisuudessa todennäköisesti joko äidinkielen tai suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden

opettajana. Näen molempien toimenkuvien kannalta hyödylliseksi sen, että olen päässyt tämän tutkimuksen tiimoilta pohtimaan myös omia käsityksiäni kielestä ja sen oppimisesta. Koen myös tärkeäksi, että olen voinut tuoda esiin oppijoiden itsensä käsityksiä ja kokemuksia kielen oppimiseen liittyvissä kysymyksissä. Myös tutkimukseen osallistuneet kokivat osallistumisensa tärkeänä: yksi heistä totesi osallistuvansa mielellään tutkimukseen, koska hän näki sen voivan vaikuttaa tulevaisuuden S2-pedagogiikkaan ja muutenkin maahanmuuttajien oloihin Suomessa. Lisäksi osallistujat tuntuivat olevan tyytyväisiä siihen, että heidän oma äänensä pääsee kuuluviin suomen kielen oppimisesta puhuttaessa.

Etsin omaa tutkimustani varten Suomeen teini-ikäisinä maahan muuttaneita S2-oppijoita, joiden suomen kielen taito olisi jo sillä tasolla, että haastattelujen teko onnistuu suomen kielellä. Tällaisen ryhmän löytämisessä oli omat haasteensa. Suurimpaan osaan osallistujista sain kontaktin maahanmuuttajien parissa kotouttamistehtävissä toimivan ystäväni avulla. Hän antoi minulle tarvittavia ryhmäkeskusteluun halukkaiden osallistujien yhteystietoja asianomaisten luvalla. Tästä johtuen on mahdollista, että tutkimukseen on valikoitunut erityisesti aiheesta kiinnostuneita S2-oppijoita. Sillä voi olla puolestaan vaikutusta niihin käsityksiin, joita ryhmissä on noussut esiin: esimerkiksi haastatteluun osallistuneiden oman aktiivisuuden taso suomen kielen oppimisen suhteen saattaa olla korkeampi kuin mitä se olisi ollut, jos osallistujat olisi tavoitettu toisin. On myös huomioitava, että ensimmäisen ryhmän jäsenet tunsivat toisensa entuudestaan. Myös tämä on voinut vaikuttaa osallistujien vastauksiin: kun ryhmän jäsenillä on entuudestaan jonkinlainen toveruussuhde toisiinsa nähden, vaikuttaa se muun muassa dynaamisiin rooleihin ja sitä kautta toiminnan kehyksiin ryhmäkeskustelun kulussa (Markova 2007: 49–77). Ensimmäisen ryhmän jäsenten välinen tuttavuus on saattanut vaikuttaa muun muassa siihen, etteivät osallistujat ole tuoneet kovin vahvasti tai suoraan ilmi eriäviä mielipiteitä toistensa kommentteihin. Tästä antaa viitettä muun muassa ensimmäisen keskusteluryhmän kahden eri jäsenen varovainen kysymys *saako olla eri mieltä* kielenoppimisen mahdollisista rajoituksista puhuttaessa. Ryhmien dynamiikan lisäksi myös suomen kielen käyttö haastatteluissa on saattanut vaikuttaa osallistujien ilmaisuun: koska jokaisen äidinkieli oli jokin muu kuin suomi, eivät he ole välttämättä kyenneet ilmaisemaan itseään niin vivahteikkaasti kuin äidinkielellään olisivat pystyneet.

Ryhmähaastattelun teko oli oman aiheeni kannalta hedelmällinen metodinen valinta. Ryhmää käytetään tutkimuksissa silloin, kun halutaan syventää jotakin aihetta: asenteita ja näkemyksiä tutkittaessa annetaan helposti lyhyitä vastauksia yksin, kun taas ryhmässä joku voi viedä aihetta tiettyyn suuntaan, jota pohditaan yhdessä esiin nostetusta näkökulmasta käsin

(Markova 2007: 34). Myös omassa aineistossani näkyy yhteisen käsityksen rakentaminen ryhmäläisten kesken. Oli kuitenkin selvää, että tutkimukseni osallistujat suhtautuivat tutkimustilanteeseen enemmän haastatteluna kuin ryhmäkeskusteluna. Erityisesti ensimmäisen ryhmän osallistujat odottivat tutkijan tekemää kysymystä ja pyrkivät vastaamaan siihen järjestyksessä omalla vuorollaan. Se, että ryhmäkeskustelun osallistujat puhuvat tutkijan roolissa olevalle haastattelijalle eivätkä suoraan toisilleen, voi vaikuttaa sanottuun (Markova 2007: 61). Oman aineistoni keskusteluissa näkyi myös haastattelun piirteitä, mutta tämä ei kuitenkaan ollut ainoastaan huono asia: näin kullekin osallistujalle annettiin aikaa vastata, ja jokainen sai äänensä kuuluviin. Ryhmätilanne luo tutkijalle usein sen haasteen, että hiljaisemmat osallistujat jäävät muihin nähden helposti taka-alalle, eivätkä pääse riittävässä määrin osallistumaan yhteiseen päätöksentekoon (Markova 2007: 47–59). Näin ei päässyt omassa tutkimuksessani käymään, sillä osallistujat odottivat kunkin kysymyksen kohdalla kaikkien vastausta ennen seuraavaan kysymykseen siirtymistä. Kuitenkin osallistujat ottivat myös puheenvuoroja toistensa kommenttien jälkeen: Markovan (2007: 39–49) mukaan ryhmäkeskustelulle onkin tyypillistä yhteisen ymmärryksen rakentaminen ja aiheen syventäminen. Ensimmäisessä ryhmäkeskusteluissa voidaan siis nähdä olleen sekä haastattelulle että ryhmäkeskustelulle ominaisia piirteitä. Toinen ryhmähaastattelu sai ensimmäiseen verrattuna enemmän ryhmäkeskustelun piirteitä, vaikka siinä osallistujia oli vain kaksi. Jotta ensimmäisen ryhmän haastattelutilanteesta olisi tullut enemmän ryhmäkeskustelunomainen, olisi osallistujille kannattanut heti alussa selventää, että tarkoituksena on saada aikaan ryhmän yhteistä keskustelua aiheesta.

Myös tutkijan valitsevat haastattelukysymykset vaikuttavat tutkimukseen, koska ne antavat sille tietyn suunnan (Markova 2007: 75–76). Tähän tutkimukseeni on väistämättä vaikuttanut oma funktionaalinen kielikäsitteeni, jonka on muovannut jo lähtökohtaisesti aiheeni valintaa. Haastattelukysymyksiä se on puolestaan muokannut siihen suuntaan, että niissä on keskitytty erityisesti tarkastelemaan osallistujien käsityksiä arjessa tarvittavan suomen kielen käytöstä ja oppimisesta. Tämä on saattanut myös suunnata ryhmäkeskustelijoiden huomion tiettyihin aiheisiin jättäen joitakin muita näkökulmia vähemmälle. Esimerkiksi koulun eri oppiaineiden käsitteellinen kieli ja oppimateriaalien kirjoitettu kieli jäivät huomiotta.

Koin analyysimeteodeiksi valitsemieni aineistolähtöisen sisällönanalyysin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009), sen piirissä hyödynnetyn Aron (2009) käsityksiin ja ääniin keskittyvän dialogisen tutkimusotteen sekä dialogisen ryhmäkeskustelujen (focus group) analyysin (Markova 2007) sopineen hyvin tämän aineiston avaajiksi. Aron (2009) soveltaman dialogisen otteen avulla pääsin pureutumaan paitsi osallistujien omiin käsityksiin mikrotasolla myös niihin yhteiskunnassa laajemmin vallitseviin ääniin, jotka ovat kuultavissa heidän puheissaan. Markovan



(2007) ryhmäkeskustelun analyysia pääsin hyödyntämään erityisesti niissä analyysiosioissa, joissa ryhmäläiset innostuivat käymään keskinäistä vuoropuhelua sekä rakentamaan yhteistä ymmärrystä annetun aiheen tiimoilta. Kaikki osat analyysista eivät kuitenkaan olleet yhtä vuorovaikutteisia ryhmäläisten välillä. Tästä syystä koin hyödylliseksi käyttää myös perinteisempää sisällönanalyttistä otetta, jonka avulla eri teemoja tuotiin esiin niiden esiintymistiheyden mukaan luokittelun ja tyyppittelyn keinoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009).

Aron (2009) mukaan yksilön omat käsitykset vaikuttavat hänen toimintaansa ja kielenoppimiseensa. Lisäksi ympäristöstä kuuluvat äänet ja ideologiat muovaavat yksilön omia käsityksiä ja kuuluvat niissä. (Aro 2009: 163–166.) Tästä syystä myös yksilön käsitysten kautta kuuluvia laajempia yhteiskunnallisia ääniä kannattaa tutkia. Erityistä huomiota tulisi mielestäni kiinnittää nuorena Suomeen muuttavien S2-oppijoiden omiin käsityksiin ja kokemuksiin, koska niihin ei ole tutkimuksen kentällä ennen tätä tutkielmaani kiinnitetty erityisenä ryhmään paljon huomiota. Tähän tutkimukseen osallistui kuusi henkilöä, mikä ei ole järin suuri otos. Olisi-kin kiinnostavaa, jos aiheen tiimoilta kerättäisiin laajempaa otosta, ja tutkimusta voisi toteuttaa myös huomioiden eri ikäryhmien eroja kielen oppimisessa ja kotoutumisen kysymyksissä.

Oma äidinkieli on noussut tässä tutkimuksessa esiin tärkeänä tekijänä sekä osallistujien kielen oppimisen että kotoutumisen näkökulmasta. Haastattelukysymyksiä laadittaessa ja aineistoa kerätessä tätä teemaa ei kuitenkaan varsinaisesti huomioitu. Tutkimustulosten pohjalta jäin erityisesti pohtimaan, onko osallistujia tuettu oman äidinkielen käyttöön tai toiminnalliseen monikielisyyteen kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Aiheesta voisi tehdä laajempaa tutkimusta erityisesti eri äidinkieliä puhuvien ryhmien osalta. Tulevana opettajana minua kiinnostavat myös käytännön pedagogiikan kehittäminen ja sen eteen tehtävä tutkimustyö. Vaikka funktionaalisen kielikäsitteksen pohjalta on jo annettu tieteen puolelta ehdotuksia S2-alan kehittämistä ajatellen (ks. mm. Aalto, Mustonen & Tuki 2009), tarvitaan konkreettisia kehitysehdotuksia alalle lisää.

Kaiken kaikkiaan näen tutkimuksen olevan hyödyllisimmillään sekä sen tekijälle itselleen että tutkimukseen osallistujille silloin, kun he saavat siitä joitakin eväitä tulevaa elämää ajatellen. Itse olen kokenut erityisiä oivalluksen hetkiä syventyessäni dialogiseen ja sosiokulttuuriseen näkemykseen kielestä ja sen oppimisesta. Allekirjoitan täysin myös omiin kokemuksiini pohjaten kielen oppimisen ja sen käytön olevan toimintaan osallistumista ja omien käytössä olevien resurssien hyödyntämistä. Tämä pätee nähdäkseni myös moneen muuhun oppimisen osa-alueeseen. Kokemukseni aiheen tiimoilta nivoutuvat vahvasti yhteen omien vapaa-ajan harrastusteni kanssa: ryhmäliikunnassa konkretisoituvat kielenoppimisen tavoin yhteisön jäsenyyden merkitys tuen antajana uutta lajia opittaessa ja sitä edelleen kehitettäessä. Tutkimukseeni

osallistuneiden kielen oppimisen kokemukset muistuttavat suuressa määrin esimerkiksi tähän mennessä kokemiani aikidotunteja ja kehittymistäni lajissa: sitä opitaan vuorovaikutteisesti yhdessä toimimalla sekä asiantuntijan että myös vertaisten kanssa ja tuella. Jokainen on jossain vaiheessa elämäänsä oppijan roolissa. Siten myös tuen antajan ja tukeutujan roolit vuorottelevat eri elämän osa-alueilla.



## LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Alanen, Riikka 2002: Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Dufva, Hannele & Lähteenmäki, Mika (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. s. 201–234. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Aro, Mari 2013: Kielen oppijasta kielen osaajaksi. – Keisanen, Tiina, Kärkkäinen, Elise, Rauniomaa, Mirka, Siitonen, Pauliina, Siromaa, Maarit (toim.), Aro, Mari, Partanen, Maiju, Pöyhönen, Sari, Rynkänen, Tatjana, Tarnanen, Mirja & Hoffman, David: *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. AFinLA:n vuosikirja 2013*. (71) s.11–28. Jyväskylä: AFinLA. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201401141055>.
- 2009: *Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä studies in humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>.
- Bakhtin, M. M.; translated by Vern W. McGee; edited by Caryl Emerson and Michael Holquist 1986: *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse: A critical introduction*. Key topics in sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan, Leppänen, Sirpa & Spotti, Massimiliano 2012: Endangering Multilingualism. – Blommaert, Jan (toim.), *Dangerous multilingualism: northern perspectives on order, purity and normality*. s.1–22. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cohen, Suzanne, Moran-Ellis, Jo & Smaje, Chris 1999: Children as informal interpreters in GP consultations: pragmatics and ideology. – *Sociology of Health & Illness*. 21(2) s. 163–186.
- Dufva, Hannele 2014: Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Volosinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. Maaliskuu 2014. – <http://www.kieliverkosto.fi/article/vieraasta-kielesta-omiksi-sanoiksi-mita-volosinov-sanoi-kielen-oppimisesta-ja-opettamisesta/>
- 2003: Beliefs in dialogue: Bakhtinian view. – Kalaja, Paula & Ferreira, Ana Maria (toim.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, s.131–151. Dordrecht: Kluwer.
- 2006: Oppijat kielen virrassa: Dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. – Alanen, Riikka, Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja, (toim.) Aro, Mari, Hinkkanen, Hanna-Maria, Miettinen, Helena, Sajavaara, Kari, Suomela, Sami, Säde, Anna-Leena & Yliniemi, Mari: *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 37–51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2013: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – Dufva, Hannele, Jarvis, Scott, Kaivapalu, Annekatrin, Kalaja, Paula, Lainio, Jarmo, Lindgren, Anna-Riitta, Lintunen, Pekka & Nikula, Tarja (toim.): *AFinLae: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3. s. 22–34 Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinla/article/view/4454>
- Dörnyei, Zoltan 2007: *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ferreira, Ana Maria 2003: Researching beliefs about SLA: A critical review. – Kalaja, Paula & Ferreira, Ana Maria (toim.), *Beliefs about SLA: New research approaches*. s.7–34. Dordrecht: Boston, Kluwer Academic cop.
- Haapanen, Hanna 2014: *Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit – kerronnallinen haastattelututkimus*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.
- Heimala-Kääriäinen, Elina 2015: *Seurassa parempaa sairaalasuomea: ammatillisen kielitaidon oppiminen ja kolegojen kielellinen tuki sairaalaympäristössä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. PAINOS 2000. Helsinki: Yliopistopaino.
- Iskanius, Sanna 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä studies in humanities 51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalaja, Paula, Alanen Riikka & Dufva, Hannele (toim.) 2011: *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kyckling, Erja 2017: *Sotalapsikokemukset kielellisen identiteetin ja elämäkerran lähtökohtana*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. – Dufva, Hannele, Lähteenmäki, Mika (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. s. 179–200. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Laaksonen, Kaino 2011: Ymmärrettävämpiä tekstejä Kelasta. – *Kielikello: kielenhuollon tiedotuslehti* 4/2011. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura 1968-2017.
- Lantolf, James & Thorne, Steven 2006: *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Lehtonen, Heini 2015: *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Luukka, Minna-Riitta 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. – Luukka, Minna-Riitta & Jääskeläinen, Pasi Ilmari (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto 2004.
- Mård-Miettinen, Karita, Kuusela, Elisa & Kangasvieri, Teija 2014: Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. – *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (4) s. 320–332.
- Markova, Ivana 2007: *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Linguistic insights. London; Oakville. – <https://liu.se/ikk/medarbetare/per-linell/filarkiv-per-linell/1.175585/129IMetcDialogueinFocusGroups.pdf>
- Morson, Gary Saul (toim.) 1986: *Bakhtin: Essays and dialogues on his work*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Mustonen, Sanna 2015: *Käytössä kehittyvä kieli: Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä studies in humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mähönen, Elina 2014: *Maahanmuuttajalääkärin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä: ”no se mun kurssi oli töissä”*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.
- Nuolijärvi, Pirkko 2008: Sosiolingvistiikka kielentutkimuksen kentässä. – Sajavaara, Kari, Piirainen-Marsh, Arja (toim.): *Kieli, diskurssi & yhteisö*. s. 13–38. Jyväskylä: Helsinki: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: Pyykkö, Riitta. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Pappa, Sotiria 2016: Book review: Kalaja, P., F. Barcelos, A. M., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. – *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 10 (1), s. 47–50. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201607143609>
- Partanen, Maiju 2013: Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: Afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. – Keisanen, Tiina, Kärkkäinen, Elise, Raunio-maa, Mirka, Siitonen, Pauliina, Siromaa, Maarit (toim.), Aro, Mari, Partanen, Maiju, Pöyhönen, Sari, Rynkänen, Tatjana, Tarnanen, Mirja & Hoffman, David: *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit = Multimodal Discourses of Participation. AFinLAN vuosikirja 2013*. (71) s. 55–76. Jyväskylä: AFinLA – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201503311534>
- Pohjola, Riikka 2016: *Nuorten maahanmuuttajien kotoutuminen: Etnografinen tutkimus kotoutumisen haasteista, mahdollisuuksista ja toiveista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201606273352>
- Rampton, Ben 1995: *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman..
- Ruuska, Katharina 2016: Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. – *Applied Linguistics Review*, 7 (3), s. 353–374.
- Rynkänen, Tatjana 2012: Maahanmuuton ikävaihe vaikuttaa venäjänkielisten nuorten kielivalintoihin. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. – <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2012/>
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2017. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 26.4.2018]. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/vaerak\\_2017\\_2018-03-29\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/vaerak_2017_2018-03-29_tie_001_fi.html)
- Säljö, Roger 2001: *Oppimiskäytännöt – sosiokulttuurinen näkökulma*. Käännös Bo Grönholm. Helsinki: WSOY.
- TENK 2012 = Tutkimukseittinen neuvottelukunta 2012: *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- 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.

- Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä: Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä studies in humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>
- 2011: Käsityksiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittämisestä. Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. – *Puhe ja kieli*, 31 (4), 153–172. – <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/4751>
- Volosinov, Valentin [1929] 1990: *Kielen dialogisuus: marxismi ja kielifilosofia*. Suom. Tapani Laine. Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, Lev [1931] 1982: *Ajattelu ja kieli*. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Youssef, Yousri 2007: Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen [xx14] projektin loppuraportti* s. 369–378. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

# LIITTEET

## LIITE 1 Litterointimerkinnot

Käytettyjä litterointimerkkejä:

.	laskeva intonaatio sanan tai prosodisen kokonaisuuden lopussa
,	tasainen tai hieman laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
<u>mitä</u>	sanan äänteen tai tavun painotus
a::::n	venytetty äänne
[	päällekkäisen puheen alku
]	päällekkäisen puheen loppu
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
mi-	kesken jäänyt sana
(mitä)	epäselvästi kuultu puhunnos
((yskäisy))	litteroijan omat kommentit
@hullu@	äänen laadun muutos
mi(h)tä(h)	naurettu puheen jakso
£mitä£	hymyillen lausuttu puheen jakso
<b>lihavointi</b>	esimerkeistä on lihavoitu analyysin kannalta keskeisiä puheen jaksoja

## **LIITE 2 Tutkimuslupakaavake**

### **SUOSTUMUS TUTKIMUKSEN OSALLISTUJAKSI**

Tutkimuksen suorituspaikka:

Tutkimuksen tekijä: Noora Papinkivi

Tutkimuksen ohjaaja: Mari Honko

p. \_\_\_\_\_

Tutkimusta tekevä yliopisto ja laitos: Jyväskylän yliopisto, suomen kielen laitos

Tutkimuksessa on tarkoitus ottaa selvää suomi toisena kielenä -oppijoiden omia kokemuksia siitä, miten ja missä he ovat parhaiten suomen kieltä oppineet. Tutkimus suoritetaan ryhmähaastatteluna, ja se nauhoitetaan. Haastatteluun menee aikaa noin tunti.

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Osallistujalle kerrotaan, milloin ja missä tilanteissa tutkimustietoa kerätään ja mihin sitä käytetään. Tutkimuksen osallistuja voi halutessaan myös perua osallistumisensa.

1. Suostun siihen, että tutkimustilanteessa tuottamiani kirjallisia materiaaleja kerätään ja tallennetaan.
2. Suostun siihen, että haastatteluni ääninauhoitetaan.
3. Suostun siihen, että vuorovaikutustani ääninauhoitetaan.
4. Näin kerättyä minua koskevaa aineistoa saa käyttää tieteellisissä tutkimuksissa.

Paikka:

Aika:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Etunimet:

Sukunimi/sukunimet:

### **LIITE 3 Esitietolomake**

Esitietokysymykset:

Minkä ikäinen olet?

Kuinka kauan olet asunut Suomessa? Minkä ikäisenä tulit Suomeen?

Mistä maasta tulet Suomeen? Mistä maasta olet alun perin kotoisin?

Mitkä ovat vanhempasi ammatit täällä? Mitkä ne olivat lähtömaassa?

Mikä/mitkä ovat äidinkielesi? Mitä muita kieliä käytät tai osaat?

Kuinka kauan olet opetellut suomen kieltä? Milloin ja missä se on alkanut?

Mikä on koulutuksesi/ ammattisi?



## LIITE 4 Haastattelurunko

Haastattelukysymykset:

Kuinka kauan olet opetellut suomen kieltä? Missä ja milloin tämä opettelu on alkanut?

Entä kenen kanssa?

Missä käytät suomen kieltä? Millaisissa erilaisissa arkielämän tilanteissa?

Kenen / keiden kanssa käytät suomea?

Missä olet oppinut suomea? Millaisissa eri tilanteissa ja miten? Palauta mieleesi tilanne / tilanteita, joissa olet omasta mielestäsi oppinut suomea:

Miten se tapahtui?

Missä se tapahtui?

(Keitä kanssasi silloin oli?)

Mitkä ovat mielestäsi parhaat tavat oppia suomea? Palauta mieleesi sellainen tilanne, jossa oppiminen on ollut helppoa tai erityisen hyödyllistä:

Mikä teki oppimisesta helppoa / hyödyllistä?

Missä tilanteessa oppiminen tapahtui?

Entä keiden kanssa?

Mieti, millaisissa arjen tilanteissa tarvitset suomen kieltä. Miten ja missä olet kokenut oppineesi näissä tilanteissa tarvittavaa suomen kieltä parhaiten?

Millaisissa tilanteissa luulet maahanmuuttajien yleensä oppivan suomea parhaiten?

Poikkeaako oma oppimisesi jotenkin ystäväsi / tuttaviesi oppimistavoista?

Millaisia harjoitustilanteita omasta mielestäsi tarvitsisit lisää oppiaksesi mahdollisimman hyvin suomen kieltä?

Onko / olisiko näitä tapoja helppo toteuttaa, ja jos ei, niin miksi?

Kumman koet tärkeämpänä / pidätkö yhtä tärkeänä, kirjoitetun vai puhutun kielen oppimista? Miksi?

Onko niiden oppimisessa ollut eroja? Millaisia?

Miten ja missä opit itse parhaiten puhuttua tai kirjoitettua kieltä?