

**Pitkään Suomessa asuneiden ikäihmisten
kielielämäkertojen käännekohdat**

**Maisterintutkielma
Kirsi Hakoniemi
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
2020**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Kirsi Hakoniemi	
Työn nimi – Title Pitkään Suomessa asuneiden ikäihmisten kielielämäkertojen käännekohdat	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 116 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tarkastelen maisterintutkielmassani pitkään Suomessa asuneiden ikäihmisten suomen kielen kielielämäkertoja kielen osaamisen näkökulmasta. Keskeistä tarttumapintaa työlleni ovat yksilön omat kielielämäkerralliset arviot ja hänen henkilökohtaiset tunteuksensa suomen kielen taidosta Suomessa vietettyjen vuosien aikana. Pysin myös paikantamaan tutkimuksen osallistujien elämäkerrallisista kertomuksista sellaisia kielellisiä käännekohtia, joissa he kokivat kielenkäyttönsä muuttuneen merkittävästi. Tarkastelen, mitä sosiaalisia ja kielellisiä vaikutuksia he havaitsivat niistä aiheutuneen elämäänsä. (Ks. Pujolar & Puigdevall 2015.) Lisäksi työssä sivutaan toisen kielen oppimisen tapoja, yksilöiden työelämäkokemuksia, saatua suomen kielen tukea, kielenoppimiseen liittyneitä tunteita, monikielisyyttä ja identiteetin rakentumista.</p> <p>Tutkimus pohjautuu näkemykseen kielen sosiaalisesta ja dialogisesta luonteesta sekä todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. Merkitysten rakentuminen kielielämäkertoissa on sosiaalisen vuorovaikutuksen tulosta (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Muun muassa kielellisen käännekohdan edustamat ja identiteetin rakentuminen pohjautuvat kielenpuhujan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja dialogeihin muiden kielenkäyttäjien kanssa (Pujolar 2019, Vitanova 2010).</p> <p>Tutkimuksen aineistona ovat neljän Suomessa pitkään asuneen ikäihmisen teemahaastattelut, joissa he pohjivat kielielämäkertansa ja tunteuksiansa suomen kielen taidostaan Suomessa vietettyjen vuosien aikana. Tutkimuksen osallistajat ovat yli 20 vuotta Suomessa asuneita eläkeläisiä. Heidän pitkälle aikavälille asetuvat kokemuksensa havainnollistavat kattavasti kielellistä elämäntahtia ja kielitaidon muutoksia. Aineistoa voi pitää varsin moninaisena, sillä osallistujien kielelliset ja kulttuuriset taustat, perhetilanteet, koulutus, työurat sekä kielielämäkerrat poikkeavat toisistaan merkittävästi.</p> <p>Tutkimus osoitti, että suomen kieltä osaamattomien maahanmuuttajien oli aluksi haasteellista kohdata uusi kieliympäristö, vaikka heidät otettiin Suomesta vastaan myönteisesti. Strategioina olivat muun muassa kieltä osaavamman tai äidinkielen kielellisen tuen vastaanottaminen tai englannin kielen käyttäminen. Kielenoppijoille oli yhteistä korkea suomen kielen oppimismotivaatio ja tavoitteellinen näkemys kielitaidon tärkeydestä yhteiskunnassa pärjäämisen ja toimimisen edellytyksenä. Aiemmasta kielenopiskelusta karttuneen kielitiedon, toimiviksi havaittujen oppimisstrategioiden ja oman sosiaalisen rohkeuden koettiin edistäneen suomen kielen oppimista.</p> <p>Aineistossa esiintyvät kielelliset käännekohdat liittyivät parisuhteeseen suomenkielisen puolison kanssa sekä perheen perustamiseen hänen kanssaan, työelämään siirtymiseen uudessa kotimaassa, puolison kuolemaan ja eläkkeelle jäämiseen. Tutkimukseen osallistuneiden elämäkertoissa kielellisten käännekohtien vaikutukset ilmenivät pääasiassa niin, että uutta kieltä käytettiin uusissa kielenkäyttötilanteissa uusien tuttavuuksien kanssa. Äidinkieltä tai aiemmin käytössä ollutta kieltä puolestaan käytettiin aiemmin muodostetuissa ihmissuhteissa. (Ks. Pujolar & González 2013.)</p> <p>Pitkään Suomessa asuneiden eläkeikäisten maahanmuuttajien suomen kielen oppimista tai kielen käyttöä ei ole aiemmin tutkittu kovinkaan paljon. Elämäkerrallisuus tarjoaa suomen kielen taidon kehittymisen ja kielenpuhujan identiteetin rakentumisen tarkasteluun oivallisen tarkastelutavan.</p>	
Asiasanat – Keywords kielielämäkerta, suomi toisena kielenä, kielellinen käännekohta, monikielisyys, kielellinen identiteetti, ikäihminen	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 AIEMPAA TUTKIMUSTA KIELIELÄMÄKERROISTA JA KIELENOPPIMISEN TUESTA.....	4
3 TEORIATAUSTA JA KESKEISET KÄSITTEET	8
3.1 Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen.....	8
3.2 Kielen sosiaalisuus ja dialogisuus	10
3.3 Kielellinen käännekohta	13
3.4 Monikielisyys ja kielellinen identiteetti	19
3.5 Toimijuus ja kielenoppimisen mahdollisuudet.....	22
3.6 Monenlaiset kielenoppimisen strategiat	24
4 AINEISTO JA MENETELMÄ	28
4.1 Tutkimuksen aineisto.....	28
4.2 Litteroinnin periaatteet	33
4.3 Analyysimenetelmä	34
5 ANALYYSI.....	37
5.1 Kielielämäkerrat	37
5.1.1 Márta – sosiaalisesti rohkea kotoutuja.....	37
5.1.2 Emma – useita eri mittaisia jaksoja Suomessa	44
5.1.3 Outti – sydämeltään opettaja	50
5.1.4 Nina – pedantti ja ahkera musiikin ammattilainen	57
5.2 Sopeutuminen uuteen kotimaahan.....	63
5.3 Suomen kielen oppimisen affektiivisuus.....	66
5.3.1 Suhtautuminen suomen kielen oppimiseen	66
5.3.2 Kielellinen itseluottamus	72
5.4 Kielelliset käännekohdat.....	76

5.5 Monikielinen identiteetti.....	82
5.5.1 Äidinkielen emotionaalinen merkitys.....	82
5.5.2 Suomen kielen läheisyys	88
5.6 Toisen kielen puhujana työelämässä	92
5.7 Kielellinen tuki	97
6 PÄÄTELMÄT	103
LÄHTEET	111

1 JOHDANTO

Tarkastelen maisterintutkielmassani pitkään Suomessa asuneiden eläkeikäisten maahanmuuttajien kielielämäkertoja suomen kielen osaamisen ja monikielisyyden näkökulmasta. Kielelliseen osaamiseen pureudun tutkimukseen osallistuneiden henkilökohtaisten kielielämäkerrallisten arvioiden ja suomen kielen taitoon liittyvien tuntemusten kautta. Kielellistä osaamista tutkitaan koko suomen kielielämäkerran ja Suomessa vietettyjen vuosien ajalta. Lisäksi pyrin paikantamaan tutkimuksen osallistujien elämäkerrallisista kertomuksista sellaisia käänntekeviä hetkiä, joissa he kertovat kielenkäyttönsä muuttuneen merkittävästi. Tarkastelen, mitä sosiaalisia ja kielellisiä vaikutuksia he havaitsivat niistä elämäänsä aiheutuneen. (Ks. Pujolar & Puigdevall 2015: 171–172.) Työn varsinaisena tutkimuskohteena on maahanmuuttajien suomen kielen taidon tarkasteleminen elämänkaaren mukaan muuttavana kokonaisuutena, mutta työssä sivutaan myös sitä, miten kielellinen osaaminen on hankittu sekä muita toisen kielen oppimisen näkökulmia, muun muassa toisen kielen puhujan työelämäkokemuksia sekä kielenoppimiseen liittyneitä tunteita.

Tutkimukseni on tarpeellinen muun muassa siksi, ettei maahan muuttaneita ikäihmisiä ja heitä suomen kielen käyttäjinä ole tutkittu kovinkaan paljon. Elämänkaarinäkökulma on myös tuore tarkastelutapa suomi toisena kielenä -tutkimuksessa. Uuden asuinmaan valtakielen osaaminen on maahanmuuttajuudessa olennaista, koska kielen avulla yksilö integroituu osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Maahanmuuttajalle valtakielen oppiminen on tärkeää, jotta hän oppii ymmärtämään kantaväestön kulttuuria, pääsee siihen osalliseksi sekä kotiutuu uuteen asuinmaahansa. Uuden kielen oppiminen on yhteisöllinen prosessi, ja kehittääkseen kielitaitoaan maahanmuuttaja tarvitsee kontakteja enemmistökielen puhujiin (Latomaa ym. 2013: 181–182). Työ on tarpeellinen myös sen vuoksi, ettei mahdollisesti marginaaliin jäävä eläkeikäisten maahanmuuttajien näkökulma jäisi huomioimatta kotoutumisen prosesseja kehitettäessä. Kun yksilön elämänkaarta tarkastellaan kokonaisuutena, voidaan siitä huomata maahanmuuttajan elämän mahdollisesti haasteelliset nivelvaiheet, joihin heille voitaisiin tulevaisuudessa tarjota enemmän tukea. Tutkimuksen tavoitteena on saada yhteiskunnallisesti arvokasta tietoa, joka voi osaltaan auttaa kotoutumista tukevien käytänteiden kehittämisessä tai kehitettäessä maahanmuuttajien kielellistä sopeutumista maahamme.

Tutkimukseni on ajankohtainen muun muassa siksi, että maahanmuuttajien kokonaismäärä on kasvanut maassamme kuluneen vuosikymmenen aikana merkittävästi. Koko Eurooppaa ja sitä myötä Suomea kohtasi syksyllä 2015 yllättävä ja maahanmuuttajuuden historiassa poikkeuksellinen turvapaikanhakijoiden aalto sitten toisen maailmansodan (Maahanmuuttovirasto 2017, Euroopan parlamentti 2017). Maahanmuuttajien kotoutumisen parantamiseksi ja yhteiskunnallisen vastaanottavuuden

den kehittämiseksi tarvitaan koko yhteiskunnan laajuista osaamista, ymmärrystä ja hyväksyntää. Maahanmuuttajat itse ovat mitä parhaimpia kokemuksellisen tiedon välittäjiä. **Maahanmuuttajalla** tarkoitetaan kaikkia Suomessa pysyvästi asuvia ulkomaalaisia, jotka ovat siis saattaneet tulla Suomeen vaikkapa töihin, avioliiton vuoksi, pakolaisena tai paluumuuttajana (Räty 2002: 11).

Maisterintutkielmani rakentuu kahden tutkimuskysymyksen varaan:

1. Mitä eri merkityksiä suomen kielen osaaminen ja monikielisyys saavat maahanmuuttajien kielielämäkerroissa?
2. Millaisia kielellisiä käännekohtia osallistujat tuovat esiin, ja miten ne merkityksellistyvät kielielämäkerroissa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee sitä, miten kerrottu elämäkerta valaisee esimerkiksi kielellisen osaamisen suhdetta yksilön työelämäkokemuksiin tai vaikkapa perheen perustamiseen. Lisäksi ensimmäinen tutkimuskysymys selvittää, mitä elämäkerta paljastaa yksilön suomen kielen taidosta suhteessa hänen yhteisölliseen osallisuuteensa.

Toinen tutkimuskysymys puolestaan pureutuu siihen, minkälaisia kielellisiä käännekohtia elämäkerrasta on erotettavissa. Mitä se esimerkiksi valaisee monikielisuuden ja kielellisen identiteetin suhteesta? Lisäksi toinen tutkimuskysymys tarkastelee, miten kielitaito ja tunteet kytkeytyvät aineiston narratiiveissa toisiinsa. Kiinnitän huomiota myös siihen, milloin suomi alkoi tuntua tutkimuksen osallistujille omalta eli missä vaiheessa he alkoivat kokea omistajuutta suomeen, jonka he olivat oppineet toisena kielenään.

Toinen kieli ei tavallisesti viittaa äidinkielen jälkeen seuraavana opittuun kieleen, vaan sillä tarkoitetaan kielen oppimista sellaisessa kieliympäristössä, jossa kieltä käytetään luonnollisissa tilanteissa arkiseen vuorovaikutukseen. Toinen kieli on tyypillisesti maan virallinen tai laajalti käytetty kieli ja myös enemmistön äidinkieli. (Pietilä & Lintunen 2015: 13–14, Lomaa ym. 2013: 169.)

Tutkimuksessa tarkastellaan ikäihmisten kielielämäkertoja, sillä niistä on mahdollista havainnoida elämäntapa- ja kielellistä kehittymistä. Aineisto käsittää siis kielielämäkertojen tapahtumien muistelua. Muistitietotutkimuksessa on todettu ikäihmisten olevan pitkän elämäntapa- ja kielellisensä ansiosta tutkimukselle hedelmällisiä lähdehenkilöitä (esim. Lumme-Sandtin 2005: 138–139).

Kielielämäkerralla käsitetään yksilön kielellisen repertuaarin edustumista hänen yksilöllisissä elämäntapa- ja kielellisissä käytänteissään tiettyinä aikoina. Kielielämäkerrassa ovat keskeisiä kielenpuhujan kokemusten sekä niin kielellisen osaamisen kuin identiteetin kehittymisen näkökulmat. (Busch 2017: 46.) Kielielämäkertojen avulla kuvataan muun muassa kielenpuhujan kokemuksia kielten oppimisesta ja käytöstä, kielten merkityksestä eri elämänvaiheissa, kielenpuhujan identiteetin rakentumisesta sekä kielen ja tunteiden suhdetta (Busch 2017: 46, Karjalainen 2012: 91).

Kielitaidon käsite on määritelty eri aikoina, eri teorioissa ja näkökulmastaan riippuen monin tavoin. Keskeistä on se, ymmärretäänkö kieli sääntöjen rakennejärjestelmäksi vai sosiaalisesti vuorovaikutuksen välineeksi. Nykyään vallitseva näkemys korostaa kielen vuorovaikutusluonnetta, ja kielitaitoa määriteltäessä keskeistä on, miten taitavasti kieltä osataan käyttää ja millaisiin vuorovaikutustarpeisiin sitä käytetään. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 168.) Tässä tutkimuksessa kielitaidolla tarkoitetaan dynaamista, tutkimushenkilön elämänkaaren aikana muuttuvaa vuorovaikutuksellista osaamista.

Tutkielmani etenee rakenteeltaan seuraavasti: Toisessa luvussa esittelen aiempaa tutkimusta kielielämäkerroista ja kielenoppimisen tuesta. Kolmannessa luvussa pureudutaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja sen kannalta keskeisiin käsitteisiin. Neljäs luku keskittyy tutkimusaineiston, litterointiperiaatteiden sekä narratiivisen tutkimusotteen esittelemiseen. Työn viides luku käsittää analyysin. Tutkielman päättää kuudes luku, jossa esitetään työn tulokset ja päätelmät.

2 AIEMPAA TUTKIMUSTA KIELIELÄMÄKERROISTA JA KIELENOPPIMISEN TUESTA

Tutkimukseni lähestymistavat rakentuvat aiemman kielenoppimista, monikielisyyttä, kieli-identiteettejä ja kielielämäkertoja käsittelevän tutkimuksen varaan. Tässä luvussa esittelen muutamia työni kannalta keskeisiä tutkimuksia sekä peilaan omia tutkimuksellisia ratkaisujani ja näkökulmiani niihin.

Elämäkerrallisesta maahanmuuttajatutkimuksesta ovat aiemmin raportoineet maisterintutkimissaan muun muassa Kyckling (2017) sekä Haapanen (2014). Kyckling tutki talvi- ja jatkosodan aikana Suomesta Ruotsiin lähetettyjen sotilaiden kieli-identiteettejä ja sotilaiden kokemuksen vaikutusta yksilöiden kielielämäkertoihin. Kycklingin mukaan sotilaidet omaksuivat Ruotsissa ruotsin kielen resursseja ja vastaavasti unohtivat suomen kielen taitoaan (Kyckling 2017: 61). Tutkimukseen osallistuneilla sotilaidilla ei ole kielellisistä kokemuksistaan Ruotsissa tarkkoja muistikuvia, sillä he ovat omaksuneet ruotsin kielen resursseja tiedostamatta (mts. 59, 65). Suomeen palattuaan osa sotilaidista joutui omaksumaan uudelleen menettämiään suomen kielen resursseja, koska suomenkielille paikkakunnille palaavilla lapsilla ei ollut juurikaan käyttöä oppimalleen ruotsin kielen taidolle. Sotilaidina olleet ovat kuitenkin pystyneet hyödyntämään ruotsin kielen resurssejaan elämänsä aikana eri yhteyksissä. (mts. 70–73, 89.) Tutkimukseen osallistuneet muistavat sotilaidenkokemuksensa pääasiassa myönteisinä, ja niiden koetaan rikastuttaneen elämää myös kielellisesti (mts. 119).

Haapanen puolestaan tutki S2-oppimäärää opiskelevien lukiolaisten kielellisiä identiteettejä ja elämäkertoja suhteessa suomalaisen koulun tarjoamaan S2-oppijan identiteettiin. Tutkimuksesta ilmeni, ettei monikielisten nuorten kieli-identiteettejä voi tarkastella yksikielisestä näkökulmasta, sillä eri kieliä käytetään eri tarkoituksiin, ja ne merkityksellistyvät heille eri tavoin (Haapanen 2014: 54–58, 70). Tutkimukseen osallistuneet monikieliset nuoret ilmaisivat toisinaan kieliin vahvaa sitoutumista ja toisinaan taas ulkopuolisuutta. Ulkopuolisuuden tunnetta aiheuttivat kielitaidon puutteet eri kielissä. (mts. 51, 63–66.) Monikieliset nuoret yhdistivät äidinkielen käsitteeseen usein periytyvyyden. Etnistä yhteenkuuluvuutta puolestaan osoittivat sukujuuret ja kulttuuriset tavat. (mts. 55, 69–70.)

Nuorena Suomeen muuttaneiden aikuisten maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen omistajuudesta ja asiantuntijuudesta sekä oman äidinkielen merkityksestä kielenoppimisessa tarkasteli maisterintutkimuksessaan Papinkivi (2018). Tutkimukseen osallistuneet kokivat omistajuutta varsinkin arjessa tarvittavaan puhuttuun suomen kieleen. Heidän kielenkäyttönsä ja oppimisensa liittyivät päivittäin kohdattaviin arkisiin vuorovaikutustilanteisiin. Toiminnan kautta opituista kielimuodoista tuli

omistettuja resursseja, joita yksilön on mahdollista hyödyntää arjessaan. Kielenoppimisen koettiin edellyttävän oppijalta motivaatiota oppia kieltä ja integroitua kulttuuriin. (Papinkivi 2018: 38–43, 54, 66, 80–81.) Suomea äidinkielenään käyttävät suomalaiset näyttäytyivät oppijoille suomen kielen asiantuntijoina, joihin viitattiin oppimisesta puhuttaessa kielellisen tuen ja mallin antajina (mts. 47–54).

Unkarin kielen käyttöä Ruotsissa ja Suomessa asuvien toisen polven unkarilaisten maahanmuuttajien keskuudessa kartoitti kielisosiologisessa väitöstutkimuksessaan Straszer (2011). Lisäksi työssä vertailtiin ja tarkasteltiin heidän näkemyksiään kielten ja kulttuuriperinnön merkityksestä identiteetin kannalta. Tutkija kuvasi tutkimuksen osallistujien kielellistä asemaa ja sitä, minkälainen rooli unkarin kielellä on yksilön identiteetille. Hän tarkasteli myös unkarilaiseen taustaan liittyviä asenteita ja sitä, missä määrin yksilön kielivalinnat riippuvat lapsuuden kielellisestä ympäristöstä. Straszer tiivistää väitöskirjansa johtopäätöksen toteamalla, että niin tutkimukseen osallistuneiden unkarin kielen taito kuin nykyinen unkarin kielen käyttäminen oli vahvasti riippuvainen heidän kasvuympäristöstään ja ennen kaikkea lapsena Unkarissa vietetystä ajasta sekä unkarin kielen käytöstä lapsuudenkodissa. Myös unkarin kielen opetukseen osallistumisella ja vanhempien sidosten aktiivisuudella unkarilaiseen yhteiskuntaan oli merkitystä kielitaitoon ja kielen käyttämiseen. (Straszer 2011: 287.)

Pietarin alueen inkerinsuomalaisten kielenkäytön muutoksia ja suomen kielen nykyistä käyttöä puolestaan tarkasteli väitöskirjassaan Mononen (2013). Työssä kiinnitettiin huomiota myös inkerinsuomalaisten vanhusten vuorovaikutuksessa syntyviin identiteetteihin. Pietarin alueen inkerinsuomalaisten suomen kielen käyttäminen on merkittävästi vähentynyt, vanhat inkerinsuomen murteet ovat katoamassa, ja venäjä on yhä luontevampi inkerinsuomalaisten keskinäisen vuorovaikutuksen kielenä (Mononen 2013: 229). Tutkimuksessa kuvatut puhetilanteet olivat monikielisiä, ja venäjä oli usein osana suomenkielistä keskustelua. Yksilöiden todettiin tekevän kielellisen valintansa monien syiden perusteella, jolloin hyötynäkökulmat olivat usein ratkaisevia. Ongelmallisten suhteiden Suomen ja Neuvostoliiton välillä koettiin lisänneen inkerinsuomalaisten identifioitumista suomalaisiin ja suomenkielisyyteen. (mts. 230–232.)

Vuonna 2017 käynnistyi Helsingin yliopiston Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa -tutkimushanke, jossa piirretään suomalaista kielimaisemaa kielielämäkertojen kautta. Tutkimukseen osallistuneet ovat suomenkielisiä, ruotsinkielisiä ja muunkielisiä eri-ikäisiä ja eri puolella Suomea asuvia henkilöitä (Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa 2020). Haastatteluisa pureuduttiin tutkittavien elämään ja heidän käyttämiinsä kieliin niin haastatteluhetkellä kuin aiemmin. Kielielämäkerrat valaisivat tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia muun muassa kielten vaihtelusta ja oman kielirepertuaarin sekä kieliympäristön muuttumisesta. (Mononen 2020: 65–67.) Kielielämäkerroista tehdään kielitieteellistä, kansatieteellistä, folkloristista ja sosiaalipoliittista tutkimusta (Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa 2020).

Oman työni kannalta hyödyllisiä ovat myös tutkimukset, joissa on käsitelty kielenoppimiseen saatavaa vuorovaikutuksellista tukea. Toisen kielen oppimiseen saatavasta tuesta raportoi muun muassa Mähönen (2014). Hän tutki maisterintutkielmassaan maahanmuuttajalääkäriin kokemuksia ammatillisen kielitaidon omaksumisesta ja suomen kielen käytöstä työtehtävissä. Lisäksi työssä käsiteltiin maahanmuuttajalääkäreiden kielikoulutuksen kehittämistä. Kielenoppimisessa olennaista oli funktionaalisuus, sillä tutkimuksen osallistuja koki suomen kielen ja etenkin ammatillisen kielitaidon omaksumisen tapahtuneen ensisijaisesti työtehtävien kautta. Kielenoppimisessa korostuivat sosiaalinen vuorovaikutus ja työtovereiden tarjoama kielellinen tuki. Erityisesti työpaikalla annetun omakielisen tuen merkitys koettiin merkitykselliseksi. Keskeiset kielenoppimistilanteet liittyivät työtehtävien viestintätarpeisiin, kuten potilaan voimien tiedusteluun tai hoitotoimenpiteiden raportointiin. Myös kielellisten ongelmatilanteiden koettiin olleen tärkeitä oppimisessa. (Mähönen 2014: 80–118.)

Myös Heimala-Kääriäinen (2015) tutki maisterintutkielmaansa heikosti suomea osaavan maahanmuuttajalääkäriin työpaikallaan saaman kielellisen tuen muotoja, hänen kokemuksiaan sekä kollegojen havaintoja kielenoppimisesta sekä erilaisten kielenkäyttötilanteiden monikielisyyttä. Keskeisiä kielellisen tuen muotoja olivat tulkkaaminen, selittäminen, yksittäisten sanojen ja fraasien kääntäminen, kielenoppijan sijasta puhuminen, korjaaminen sekä eri kielten käyttäminen. Työyhteisön kielellisen tuen mahdollisuuden koettiin luovan kielenoppijalle turvallisuuden tunnetta. (Heimala-Kääriäinen 2015: 50–60.) Tutkimukseen osallistuneet kokivat kieltä opittavan nimenomaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja ammatillista kielitaitoa työtehtävissä (mts. 39, 50–60). Tutkimus osoitti muun muassa, että ratkaisevaa kielen oppimisessa on oppijan oma motivoituminen ja yrittäminen (mts. 42–66).

Väitöstutkimuksessaan Suni (2008) tarkasteli toisen kielen oppijoiden ymmärtämisiongelmiä ja muun muassa toiston merkitystä kielenoppimisen alkuvaiheessa. Tutkimuksesta ilmeni, että toistoa esiintyy kielenpuhujien välisessä vuorovaikutuksessa usein, koska se on merkittävä kielenoppimisen tapa. Toisto on kielellisten resurssien jakamista, sillä se mahdollistaa kielenoppijalle tukeutumisen kieltä osaavampien puhujien ilmauksiin. Lisäksi se on kielenoppimisessa keskeinen tuen antamisen ja toisen apuun tukeutumisen muoto, jota esiintyy varsinkin kielenoppimisen alkuvaiheessa. (Sunin 2008: 114–116, 184, 200–202.) Kielenoppija voi toistaa sekä omia että toisten kieltenpuhujien ilmauksia. Tavallisesti kielenpuhujat, niin äidinkielliset kuin kielenoppijatkin, muokkaavat toistettavaa kielenainesta itselle sopivampaan tai helpommin ymmärrettävään muotoon. Dialogisen ajattelutavan mukaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistettu ja kierrätetty kielenaines siirtyy keskustelukumppanin kielellisistä resursseista kielenoppijan haltuun. (mts. 125, 180–187.)

Suomen kielen oppimisen mahdollisuuksia siivoustyössä selvitti puolestaan väitöstutkimuksessaan Strömmer (2017, aik. Partanen). Tutkimuksesta ilmeni, että keskeisten oppimismahdollisuuksien

sien erottaminen ja hyödyntäminen, työyhteisön tarjoama oikea-aikainen tuki ja merkityksellinen syy, esimerkiksi urasuunnitelmat, joka motivoi investoimaan kielenoppimiseen, mahdollistavat kielenoppimisen työssä. Oppimisen mahdollisuuksien nähtiin riippuvan niin oppijasta itsestään kuin työpaikasta ja työyhteisöstäkin. Kielenoppimisen affordanssien hyödyntämisessä koettiin olevan oleellista sekä yksilön oma ponnistelu että ympäristöstä saatu tuki. (Strömmer 2017: 80.) Lisäksi todettiin, että osaan työn vuorovaikutustilanteista ja teksteistä, esimerkiksi kirjallisiin ohjeisiin, tarvitaan työyhteisön tukea, jotta ne muuttuisivat oppimisen mahdollisuuksiksi (mts. 81).

Aiemmasta tutkimuksesta sovellan tähän työhön muun muassa seuraavia näkökulmia. Papinkiven (2018) ja Heimala-Kääriäisen (2015) tutkimustulokset korostivat motivaation merkityksellisyyttä kielenoppimisessa. Niin ikään Partanen (2013) raportoi suomen kielen taidon konkreettisen tarpeellisuuden ohjaavan kielenoppijoiden toimintaa (Partanen 2013: 69). Oppimismotivaation keskeinen merkitys toisen kielen oppimisessa on olennainen näkökulma myös oman tutkimusaineistoni analyysissä. Toisen kielen oppijan saamasta kielellisestä tuesta raportoivat muun muassa Mähönen (2014) ja Heimala-Kääriäinen (2015). Heidän tutkimustuloksensa tarjoavat mielenkiintoista vertailupohjaa oman tutkimusaineistoni analyysiin, jossa niin ikään on keskeistä muun muassa kielenoppimiseen saadun tuen tarkasteleminen. Analyysini kannalta hyödyllinen on myös Sunin (2008) väitöskirjassaan esittämä kielenainesten toistaminen dialogisena ilmentymänä. Toistaminen voi olla oppijalle kielenoppimisstrategia, mutta sitä voidaan pitää myös kielellisten resurssien jakamisena ja kierrättämisenä (Sunin 2008: 200). Straszerin väitöstutkimuksen havainnot (Straszer 2011: 17) maahanmuuttajan oman kielen ja kulttuuriperinnön merkityksestä identiteetin kehittämisessä ovat hyödyllisiä tutkimukseeni osallistuneiden identiteetin rakentumisen tarkastelemisessa.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen taustalla olevaa teoriaa ja sen kannalta keskeisiä käsitteitä. Aloitan pureutumalla sosiaalisen konstruktionismin teoreettis-metodologiseen viitekehykseen ja jatkan Bahtinin kehittämällä dialogisella kielikäsitteillä. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseen sovellettavaa kielellisen käännekohtan käsitettä erityisesti Pujolarin ajattelun kautta. Kielellinen käännekohta valottaa sitä, mitä uuden kielen omaksuminen merkitsee yksilön sosiaalisessa elämässä. Kielellisen käännekohtan jälkeen on luontevaa siirtyä käsittelemään monikielisyyttä ja kielellisen identiteetin teoriaa. Seuraavaksi valotan kielenoppimisen mahdollisuuksia sosiokulttuuris-ekologisen viitekehyksen näkökulmasta. Luvun lopuksi luon katsauksen kielenoppijoiden yksilökohtaisiin kielenoppimisen strategioihin.

3 TEORIATAUSTA JA KESKEISET KÄSITTEET

3.1 Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen

Tarkastelen työssäni tutkimukseen osallistuneiden kielielämäkertoja sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Sosiaalinen konstruktionismi on teoreettis-metodologinen viitekehys, jossa tarkastellaan sosiaalisen todellisuuden sekä merkitysten rakentumista kielenkäytössä ja muussa toiminnassa (esim. Jokinen 2016: 250–252, Pietikäinen & Mäntynen 2019: 21). Sosiaalisen konstruktionismin perusajatus on sosiaalinen merkityksen rakentuminen, mikä tarkoittaa todellisuuden rakentumista yksilöiden välisessä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli on tärkein merkkijärjestelmä (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 21, Berger & Luckmann 1994: 39, 47).

Konstruktionismia on hyödynnetty sosiaalitieteissä 1960-luvulta lähtien, ja konstruktionistisella tutkimuksella on alusta alkaen korostettu sekä sosiaalisen todellisuuden dynaamisia rajoja että prosesseja, joilla sosiaalinen todellisuus rakentuu ja merkityksellistyy. Johtava ajatus on aina ollut se, että osallistujat rakentavat aktiivisesti jokapäiväisen elämänsä ja sen osatekijöiden maailmaa. (Gubrium & Holstein 2008: 3.) Sosiaalis-konstruktionistinen tutkimus suhtautuu vallitseviin asiantiloihin kyseenalaistaen. Olennaista sosiaalisessa konstruktiossa onkin tietoisuuden lisääminen. (Hacking 2009: 20–21.) Lisäksi suuntaus heijastaa pragmaattisuutta eli haastaa näkemään kaikkien elämäntapojen hyödyllisyyden ja olemaan samalla arvostavasti sekä utelias että kriittinen (Gergen 2015: 27). Keskeisenä tehtävänä sosiaalisessa konstruktionismissa pidetään kielenpuhujien kielellisten resurssien ja vuorovaikutuksellisen kompetenssin tutkimista (Jokinen 2016: 251). Nämä näkökulmat ovat olennainen osa myös omaa tutkimustani.

Alkujaan sosiaalisen konstruktionismin käsite on peräisin Bergeriltä ja Luckmannilta¹, joiden mukaan yksilöiden kokemukset ja ymmärrykset todellisuudesta ovat sosiaalisen rakentumisen tulosta. Arkipäiväisen todellisuuden tuntemukset ovat sosiaalisten prosessien ja toimien seurausta, samoin kokemukset maailmasta muodostuvat kokijoiden sosiaalisissa elinympäristöissä. (Hacking 2009: 44–45.) Bergerin ja Luckmannin ajatukset kytkeytyvät fenomenologiseen tutkimustraditioon eli ne painottuvat yksilön kokemusmaailman tarkasteluun (Aittola & Raiskila 1994: 217). Gergen pohjaa ajatuksensa todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta Bergerin ja Luckmannin teoriaan. Hän on kuitenkin kehittänyt sosiaalista konstruktionismia suuntaan, jossa korostetaan ihmisten välisten suhteiden arvostamista ja yhteisvastuullisuutta. (Hakala 2011: 29.)

¹ Berger, Peter & Luckmann, Thomas 1966: *The social construction of reality*. New York: Anchor Books.

Asioiden nimeäminen eli merkityksellistäminen auttaa erottamaan järjettömän järjellisestä. Asiantilojen ja ilmiöiden merkityksellistämisen tavat ovat syntyneet ajan kuluessa pitkissä prosesseissa, joissa ihmisten välinen kanssakäyminen on ollut keskeistä. Merkitykset muodostuvat kontekstuaalisesti erontekojen kautta, ja merkitykset voivat myös hämärtyä, moninaistua ja muuntua. (Jokinen 2016: 252.)

Konstruktionistisen viitekehyksen mukaan ajatuksilla on valtava merkityspotentiaali. Yksilöt eivät ole ainoastaan sidottuja historiansa ja perinteidensä kontekstiin, vaan puhuessaan toisten kanssa he myös kuuntelevat uusia ääniä, nostavat esiin tuoreita ajatuksia, pohtivat vaihtoehtoja ja ylittävät kynnyksen uusiin merkitysmaailmoihin. (Gergen 2015: 5–6.) Sosiaalinen konstruktionismi ottaa huomioon sen, että eri kulttuureissa ja yhteisöissä liitetään erilaisia merkityksiä kohteisiin ja tekoihin. Ihmisten välinen vuorovaikutus sisältää loputtomasti mahdollisuuksia merkityksen muodostamiseen, mikä tekee ymmärrettäväksi kamppailun todellisuuden merkityksellistämisen erilaisten mahdollisuuksien välillä. (Hakala 2011: 25–26.)

Sosiaalinen konstruktionismi on siis paljon enemmän kuin vain maailmaa kuvaava peili. Vuorovaikutuksella on olennainen osansa muodostettaessa ajatuksia, sosiaalisia prosesseja ja ilmiöitä, jotka muodostavat sosiaalisen maailman. (Nikander 2008: 413.) Kielen ja todellisuuden suhde on monimutkainen prosessi. Kieli ei suoraan heijasta todellisuutta, mutta se on riippuvainen ei-lingvistikisestä todellisuudesta. Käsitteellistämässä on olennaista ihmisten välinen vuorovaikutus, jonka seurauksena luokitukset syntyvät ja vakiintuvat. (Jokinen 2016: 252–253.) Kieli saa merkityksensä käytön kautta kielenkäyttäjien elämässä (Gergen 2015: 10).

Sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksestä ammentava tutkimus tarkastelee kielellisiä prosesseja ja niiden tuotoksia, joissa yksilöiden sosiaalinen todellisuus rakentuu. Tavoitteena on löytää jatkuvasti muuttuvaa ja kontekstisidonnaista tietoa tutkimukseen osallistuvien todellisuudesta. Tutkijan ja tutkimuskohteen välillä on konstruktiiivinen suhde, jossa tutkija kuvaa tutkimustuloksillaan sosiaalista todellisuutta ja samalla luo sitä. Tutkijaa kiinnostaa myös, miten todellisuus vuorostaan tuottaa tutkimukseen osallistuvat ja hänet itsensä. (Ks. Jokinen 2016: 253, Saastamoinen 2006: 175.) On esitetty, että kieleen keskittyminen voi olla sekä sosiaalis-konstruktionistisen tutkimuksen vahvuus että heikkous. Todellisuuden voidaan ajatella olevan kielellinen konstruktio, jonka muodostumista ja ylläpitoa tutkitaan keräämällä kieltä ja jäljittämällä merkityksen muodostumista vuorovaikutustilanteissa. (Saastamoinen 2006: 178.)

Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtana on aika- ja kulttuurisidonnaisuus; yksilöiden ymmärrys maailmasta muuttuu ja kehittyy ajan ja paikan mukaan. Omassa elämäkerrallisessa tutkimuksessani on keskeistä huomioida Suomessa pitkään asuneiden tutkimuksen osallistujien suomen kielen kehittymiseen ja heidän toimintaansa vaikuttaneet seikat havainnollistamalla yhteyttä yksilöiden ja heidän

sosiaalisten maailmojensa välillä. Kielellisen osaamisen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että kielenoppijan käsitykset kielitaidostaan ovat aina sidoksissa hänen sosiaalisen todellisuutensa sisältämään arvomaailmaan, yhteisiin merkityksiin ja rakenteisiin. Kielenoppija tiedostaa nämä rakenteet osittain, mutta osittain ne ovat alitajuisia. Kielitaidon arvioiden taustalla on siis näkemys, jonka mukaan kielellinen osaaminen ei voi olla täysin subjektiivinen tai objektiivinen arvio, vaan merkitysrakenne liittyy tiettyyn aikaan, paikkaan tai kulttuuriin. Sosiaalinen konstruktionismi mahdollistaa näiden merkitysten vuorovaikutteisen yhteensitomisen. (Ks. Ekonen 2007: 31.)

3.2 Kielen sosiaalisuus ja dialogisuus

Dialoginen kielenoppimiskäsitys korostaa kielen olevan sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio. Kielenoppiminen nähdään kielellisen tiedon lisäämiseen perustuvaksi, alati muuttuvaksi prosessiksi. Kaikkine sosiaalisine ja kulttuurisine käyttöyhteyksineen kieli on siis toiminnallisesti merkittävä ja tuottelias järjestelmä. (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011: 112–113.)

Dialogisessa viitekehyksessä kieli ja samalla myös kielenoppiminen nähdään dynaamisina kokonaisuuksina. Oppijan **kielellinen repertuaari** koostuu avoimista kielellisistä resursseista, jotka kehittyvät, muuttuvat ja laajenevat jatkuvasti. Samaan aikaan tapahtuu myös unohtamista, poistumaa ja kielellisten resurssien menettämistä. Kielenkäyttäjät ovat alttiita uusille semioottisille resursseille ja osallistuttaessa uudenlaiseen vuorovaikutukseen he laajentavat kielellistä varantoaan. Uusia kielenkäyttötapoja opittaessa jotkin vanhat käytössä olleet resurssit puolestaan poistuvat. Tällaista kielenmuuttumista tapahtuu myös maasta- ja maahanmuuton yhteydessä, kun vanha kieli ja sen käyttötavat korvautuvat uusilla. (Dufva ym. 2011: 112–118.) Kielellisellä repertuaarilla tarkoitetaan kielitaidon kokonaisuutta, joka muodostuu pienistäkin kielellisistä, vuorovaikutuksellisista ja semioottisista resursseista. Niillä kielenpuhujat kykenevät kommunikoidaan monikielisesti arjessaan. (Blommaert 2010: 102, 173.)

Bahtinin dialogisen kielikäsitteilyn keskeinen ajatus on, että kieli on moninainen sosiaalinen kokonaisuus, jota tulisi tarkastella konkreettisenä historiallisena ilmiönä toiminnallisuuden näkökulmasta. Dialogisen kielikäsitteilyn mukaan kieli on ensisijaisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, joten kielenkäyttöä tarkastellaan sosiaalisten, kahdenvälisen ja vuorovaikutuksellisten funktioiden kautta. Bahtin työsti dialogista kielikäsitteilyä 1920-luvun lopulta kuolemaansa asti. Dialogisuus syntyi vastareaktion aikansa formalistisille kielen- ja kirjallisuudentutkimusta hallitseville näkemyksille. (Lähteenmäki 2002: 179–180, 188.) Dialogisen kielenoppimiskäsityksen lainalaisuudet korostavat kielen dynaamista ja alati kehittyvää luonnetta sekä tilanteista vaihtuvuutta (Dufva ym. 2011: 115).

Bahtinille dialogisuus on kielen luonnollinen olomuoto. Todellisuuden hahmottaminen ja käsitteellistäminen puolestaan edellyttävät dialogia, jonka mahdollistaa kielen olemassaolo. Kieli on itsessään dialogista, koska kielenkäyttäjän sanallistamat lausumat edellyttävät toisten lausumien olemassaoloa. Ilmaukset on aina suunnattu toiselle kielenpuhujalle, ja ne syntyvät reaktioina niitä edeltäviin ilmauksiin. (Lähtenmäki 2009: 65–67.) Dialogisuudessa kieli nähdään siis yhteisenä ja jaettuna sosiaalisen vuorovaikutuksen varantona. Kieltä oppiessaan oppija saa repertuaariinsa uusia kielenaineita. (Aro 2013: 23.) Esimerkiksi kielenainesten toistamista voidaan pitää kielen oppimisen strategiana, mutta se on myös kielellisten resurssien jakamista ja kierrättämistä (Suni 2008: 200).

Tarkasteltaessa kieltä sosiolingvivistisestä perspektiivistä, konkreettisena aikana ja paikkaan liittyvänä ilmiönä, se ei muodosta yhtenäistä muuttumatonta kielisysteemiä. Dialogisen kielikäsitteilyn näkemys on, ettei kansalliskieli ole yhteinen yhtenäinen vakio, vaan moninainen dynaaminen ja kerrosteinen kokonaisuus. (Lähtenmäki 2002: 186.) Bahtin ei kannata yhtenäisen kielen näkemystä, joka olisi yhteinen kaikille kieliyhteisön jäsenille. Kantansa hän perustelee kielen kerrostuneisuudella, joka ilmenee maantieteellisestä, sosiaalisesta, funktionaalisesta ja genreihin liittyvästä vaihtelusta. (Lähtenmäki 2009: 68.)

Yksittäinen kieli on Bahtinin näkemyksen mukaan **heteroglossinen** eli kielten moninaisuudelle alisteinen kokonaisuus. Heteroglossisuus tarkoittaa kielen koostuvan erilaisista ja eri kriteereillä luokitelluista kielistä tai kielimuodoista. (Lähtenmäki 2002: 186.) Bahtinin näkemyksen mukaan kaikille kielille ja kieliyhteisöille on luonteenomaista monimuotoisuus ja jatkuvassa muutoksessa kamppaileminen. Hän pitää kielen yhtenäisyyttä vain teoreettisena ja oletettuna tavoitteena. (Lähtenmäki 2009: 69–70.)

Yksilö on tavallaan diskurssimaailmansa vanki, sillä hän ei voi tarkastella maailmaa objektiivisesta ulkopuolisen henkilön näkökulmasta. Yhteisönsä jäsenenä hänen on noudatettava omaksumiaan, sosiaalista toimintaansa ohjaavia konventioita. Koska käsitteet ja kieli syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ne heijastavat ympäröivän yhteisön käytänteitä. Näillä välineillä yksilö jäsentää ja sanallistaa sekä ulkomaailmaa että omaa sisäistä maailmaansa. (Lähtenmäki 2002: 196–197.)

Tässä tutkimuksessa kielellisiä käännekohtia eli kielenpuhujalle merkityksellisiä kielellisen elämänkaaren taitekohtia pyritään ymmärtämään dialogisen kielikäsitteilyn kautta. Kielellinen käännekohta liittyy kielenpuhujan sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan käymiin moninaiisiin dialogeihin. Bahtinin mukaan merkitykset muodostuvat suhteessa muihin ilmauksiin ja kontekstuaalisesti ilmausten seurauksiin. Kielenpuhijat sekä heidän sosiaalinen sijaintinsa ja puhehetkensä ovat keskeisiä tekijöitä merkitysten muodostumisessa. (Pujolar 2019: 185, Pujolar & Puigdevall 2015: 169.)

Dialoginen kielikäsite näkee kielellisen kanssakäymisen strukturoituna toimintana, jota ohjaavat kyseisen kieliyhteisön vakiintuneet sosiaaliset toimintatavat ja normit. Dialogisuuden mukaan

kielenkäyttö ei kontekstisidonnaisuutensa ja toiminnallisen luonteensa vuoksi ole kielisysteemin normien mekaanista noudattamista. Toisin kuin formalistisessa kielitieteessä dialogisuus pitää kielijärjestelmää kielenkäytön dynaamisena merkitysresurssina. Kielijärjestelmän tarkoituksena on toimia kielellisen vuorovaikutuksen välineenä ja yhtenä vuorovaikutusta mahdollistavana tekijänä. (Lähteenmäki 2002: 198.) Dialogisuudessa ymmärtäminen ja responsiivisuus ovat keskeisiä bahtinilaisia käsitteitä. Kielenpuhujien välisessä vuorovaikutuksessa on olennaista, että kielenoppija ymmärtää keskustelukumppaneitaan sekä kykenee kielellisiä resurssejaan hyödyntäen vastaamaan keskustelukumppaneidensa kielellisiin syötteisiin. (Vitanova 2010: 81.) Keskeisiksi näkökulmiksi vuorovaikutuksessa nousevat myös keskustelukumppaneiden kielelliset repertuaarit sekä heidän mahdollinen monikielisyytensä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan muun muassa dialogisuuden ilmenemistapoja suomea toisena kielenä puhuvien suomen oppimisen edetessä. Kielitaidon kehittyminen mahdollistaa oppijalle uusien ihmissuhteiden luomisen ja kommunikoinnin toisten kielenkäyttäjien kanssa. Toisaalta kielitaito kehittyi ihmissuhteiden ja kommunikoinnin kautta. Osallistuminen jokapäiväisiin keskusteluihin vahvistaa myös kielenoppijan uuteen yhteisöön kuulumisen tunnetta. Tarvittavien kielellisten resurssien puuttuminen saattaa puolestaan turhauttaa, mikäli yksilö ei koe pystyvänsä toimimaan uudessa yhteisössään yhtä aktiivisesti kuin hän on äidinkieltään käyttäessään toiminut kotimaassaan. (ks. Vitanova 2010: 55.) Heikoksi koettu kielitaito saattaa lamaannuttaa uuteen yhteisöön asettuvaa kielenoppijaa, lisätä hänen pidättyväisyyttään ja pahimmillaan jopa vaientaa hänet. Arjessa tarvittavien toisen kielen resurssien puuttuminen saattaa vaikuttaa siihen, ettei yksilö koe olevansa sosiaalisesti arvostettu uudessa asuinympäristössään. (mts. 53, 116–117.)

Tutkimukseni maahanmuuttajia ympäröi suomenkielinen kieliyhteisö, siinä vakiintuneet sosiaaliset toimintatavat sekä kielelliset normit ja konventiot, joiden omaksumista yhteisön jäsenyys ja vuorovaikutus yhteisöön kuuluvien kanssa edellyttävät. Tarkastelen työssäni muun muassa sitä, miten tutkimuksen osallistujien identiteetti muodostuu heidän kertomuksissaan, ja miten he ovat rakentaneet identiteettiään vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien kanssa (ks. Vitanova 2010: 6). Puhuja asemoi identiteettiään dialogisessa suhteessa muihin kielenkäyttäjiin, ja kerronnallisessa tutkimuksessani keskitytään muun muassa narratiivin ja identiteetin rakentumisen väliseen suhteeseen (ks. mts. 23–24, 29).

Seuraavassa alaluvussa käsitellään kielellisen käännekohdan käsitettä, joka on eräänlainen yksilölle merkityksellinen, kielellisen elämänkaaren taitekohta. Kielelliset käännekohdat liittyvät keskeisesti kielenoppijan identiteetin kehittymiseen.

3.3 Kielellinen käännekohta

Monikielisyyden tutkimisessa keskeinen **kielellisen käännekohdan** käsite tarkoittaa erityistä kielellistä muutosta yksilön elämäkerrassa. Se käsittää sellaisia kielenkäytön muutoksia, jotka ovat merkittäviä yksilön arkipäiväiselle itseilmaisulle. Katalaanin kielen sana *muda* viittaa yleisesti ulkonäköön tai sen muuttumiseen, esim. ihonväriin tai juhlavaatteisiin pukeutumiseen. (Pujolar & González 2013: 142.) Termiä käytetään muun muassa uutta kielenkäyttäjyyttä (*new speaker*) käsittelevässä kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen maahanmuuttajien kielellisiä elämäkertoja muun muassa kielellisten käännekohtien kautta. Tutkin, minkälaisia kielellisiä käännekohtia aineistonarratiiveista on erotettavissa, ja miten ne merkityksellistyvät kielielämäkertoissa.

Läntisessä maailmassa, muun muassa eurooppalaisten kansallisvaltioiden ja kansalliskielten syntyhistoriassa, oli pitkään vallalla yksikielisyyden ajatus. Poliittisilla ja ideologisilla virtauksilla pyrittiin luomaan ja standardisoimaan yhtenäisiä kansalliskieliä sekä lujittamaan kansallista yhteenkuuluvuutta. (ks. esim. Lähteenmäki 2009, 67.) Yksikielisyys oli yhteiskuntajärjestelmien rakentamisen peruseriaate. Sosiolingvistiikassa tukeuduttiinkin perinteisesti olettamuksiin, joiden mukaan kieli olisi yksilön etnisen taustan osoitin, kansallinen tunnusmerkki ja olennainen osa kulttuuriryhmään kuulumisen identiteettiä. Kielen ajateltiin identiteetin keskeisenä elementtinä toisintavan etnolingvistisiä kategorioita ja toimivan jakajana sekä yksilöllisten erojen osoittajana. Yksilöllä myös ajateltiin olevan selkeä ymmärrys niin yhteisönsä kuin kielensäkin rajoista. (Pujolar & González 2013: 138–140.) Monikielisillä ja monikulttuurisilla alueilla luotetaan kuitenkin nykyään aiempaa enemmän kontekstuaaliseen kielelliseen käyttäytymiseen kuin etniseen luokitteluun päätettäessä mitä kieltä missäkin yhteyksissä puhutaan. Kielenkäyttö on siis menettämässä aikaisempaa, merkittävää tehtäväänsä etnolingvistisenä rajaajana eli perinteinen jaettu ryhmäidentiteetti on menettämässä merkitystään. (Pujolar & González 2013: 139.)

Pujolar ja González (2013) kehittivät kielellisen käännekohdan käsitteen tarkoittamaan erityisiä, yksilölle merkityksellisiä, elämäkerrassa tapahtuvia risteämiä, joissa heidän kielitaitonsa voi muuttua merkittävästi. Käsite syntyi tarpeesta tutkia elämäkerrallisesti tilanteita, joissa yksilöt joutuvat muuttuneen kielellisen repertuaarinsa vuoksi pohtimaan kielivalintaansa. (Pujolar & González 2013: 142.) Määritellessään kielellisen käännekohdan käsitettä tutkijat keskittivät huomionsa kielenpuhujien kokemuksiin ja käytänteisiin sosiaalisissa tilanteissa heidän omaksuessaan uutta kieltä. Viime vuosina kielellisen käännekohdan käsitettä on käytetty monikielisissä tutkimuskonteksteissa, joissa on pyritty selvittämään niitä lainalaisuuksia, jolloin kielenpuhujat tekevät pysyviä muutoksia kielenkäyttöönsä. (Pujolar 2019: 168.)

Kielellinen käännekohta ja elämänkaarajattelu eivät sovi perinteiseen kielikäsitukseen, jonka mukaan kieli on opittavissa tai ymmärrettävissä oleva kohde. Perinteinen kielikäsitys pitää kieltä sosiaalisesta paikasta ja ajallisesta ulottuvuudesta sekä vuorovaikutuksen prosesseista irrallisena kokonaisuutena. Sen sijaan kielellinen käännekohta on ymmärrettävissä dialogisen, bahtinilaisen kielikäsitteen kautta. Bahtin näkee, etteivät merkitykset muodostu sosiaalisessa tai ajallisessa tyhjiössä, vaan suhteessa muihin ilmauksiin ja kontekstuaalisesti ilmausten seurauksiin. Näin ollen kielenpuhujat, heidän sosiaalinen sijaintinsa ja puhehetkensä ovat perustavanlaatuisia osatekijöitä merkitysten muodostumisessa. (Pujolar 2019: 185.)

Kielellisten käännekohtien tarkastelu tarjoaa uutta näkökulmaa siihen, miten ihmiset kehittävät kokonaiskielitaitoaan, miten he ovat kiinnittyneet tiettyihin kieliin ja miten merkityksellisiä nämä näkökohdat ovat heidän sosiaaliselle identiteetilleen (Pujolar & Puigdevall 2015: 167). Kielellisten käännekohtien tutkimus valottaa kielellisen omistajuuden muotoja. Se osoittaa, miten sosiaaliset toimijat kehittävät toimintamalleja, joiden avulla voidaan havainnoida, tulkita, uudelleen määritellä tai vältellä jokapäiväisten kokemusten sosiaalisia rajoja. Kielelliset käännekohdat vahvistavat sosiolingvististen prosessien elämäkerrallisen ajankohdan ajallista merkityksellisyyttä. Pujolarin mukaan kielellisiä käännekohtia tutkittaessa onkin laajennettava perinteisen etnografisen tutkimuksen lyhyttä ajallista perspektiiviä. (Pujolar 2019: 166.) Tutkimuksessani kielellisiä käännekohtia tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden suomen kielielämäkertojen koko ajalta.

Uuden kielen omaksumiseen tietyissä tilanteissa liittyy huomattava toimintavan muutos, joka ei välttämättä edellytä erityistä itsensä tai muiden etnolingvististä kohdentamista tai identifioimista. Kielellinen käännekohta ei kuitenkaan tarkoita tilannetta, jossa yksilö siirtyisi puhumaan ainoastaan tai pääosin tiettyä kieltä. Näin voi käydä, mutta se on harvinaista. Useimmiten kielellinen käännekohta edustuu hyvin erityisissä konteksteissa ja vaikuttaa vähäiseen määrään ihmissuhteita. Yksilölle se kuitenkin merkitsee laadullisesti merkittävää toimintatavan muutosta. (Pujolar & González 2013: 143.) Tällaiset päivittäisten rutiinien muutokset liittyvät puheympäristöön, tai ne ovat yksilön toimintaan liittyviä intensiivisiä tai rutiininomaisia muutoksia. Yksilöt eivät yhtäkkiä suinkaan korvaa siihen asti käyttämäänsä kieltä, vaan uutta kieltä aletaan yleensä käyttää totutun rinnalla uusia ihmisiä kohdatessa uusissa sosiaalisissa ympäristöissä ja toiminnoissa. Kielellisen käännekohdan identifikaatiossa uudet kielenkäyttöympäristöt kuitenkin myös kyseenalaistavat olemassa olevia. Kielellinen käännekohta avaa kielenpuhujalle useita uusia mahdollisuuksia, ja näin se myös pakottaa yksilöt muodostamaan sosiaaliset ja paikkoihin tai tilanteisiin liittyvät kategoriansa, jotka liittyvät kielen valintaan. (Pujolar & Puigdevall 2015: 172.)

Kielenvalinnan muutokset heijastuvat yksilön sosiaaliseen identiteettiin, sillä muutokset edellyttävät kielellisen repertuaarin uudelleenjärjestelyä. Tällaisilla kokonaiskielitaidon muutoksilla on

huomattavia vaikutuksia siihen, miten yksilöt esittäytyvät muille kielenpuhujille erilaisissa vuorovai-
kutustilanteissa. (Pujolar & Puigdevall 2015: 172.) Erilaisten kielimuotojen käyttäminen on yksilölle
sosiaalisen ryhmäytymisen resurssi, jolla hän voi muodostaa sosiaalisia kategorioita ja arvioida toi-
mijuuttaan sosiaalisten identiteettien osalta. Kielellisen käännekohdan käsitteessä päähuomio ei ole
niinkään tarinan ajallisessa ulottuvuudessa, tietyissä kielessä tai kielellisten käytäntöjen rakentumi-
sessa, vaan narratiivin keskushenkilössä ja hänen tarinansa sosiaalisessa merkityksessä. Kielenpuhu-
jalle esimerkiksi itsensä esittelemine on toisaalta opittu puhetapa, mutta myös sisäistetty kielellinen
rakenne. Vastaavasti tietyn kielen käyttäminen ei ole ainoastaan kielitaidon osoittamista, vaan myös
halukkuutta käyttää kyseistä kieltä. (Pujolar 2019: 165–182.) Opitun kielen käyttäminen merkitsee
siis sosiaalista sitoutumista kyseiseen kieleen ja kielellisen käännekohdan vaikutusta arjen kielen-
käyttötilanteisiin.

Olennaista kielellisessä käännekohdassa on kielten perustavanlaatuinen merkitys ihmiselä-
mään. Kielellinen käännekohta vaikuttaa lyhyessä ajassa tiettyihin konteksteihin, minkä jälkeen uudet
sosiaaliset käytänteet pysyvät suhteellisen vakaina. Kielelliset käännekohdat eivät liity ainoastaan
yksittäisiin erillisiin tapahtumiin, vaan myös toistuviin yrityksiin, vastoinkäymisiin tai muutoksiin.
Lisäksi kielellinen käännekohta toteutuu harvoin ainoastaan taloudellisen hyödyn tai julkisen kan-
nanoton vuoksi. Pikemminkin se on sosiaalisen toimijuuden keino ja mahdollisuus osallistua sosiaa-
liseen tilanteeseen tai verkostoon, mikä voi osaltaan johtaa myös turhautumiseen tai vaihtoehtoisesti
myöhemmässä vaiheessa avata uusia mahdollisuuksia. (Pujolar 2019: 178–184.)

Monikieliselle kielenpuhujalle kielen vaihtaminen on osa sosiaalisen identiteetin päivittäistä
hallintaa. Moniin näistä muutoksista ei välttämättä kiinnitetä kieliyhteisössä mitään huomiota, sillä
niitä voidaan pitää yhdenmukaisuudessaan ilmeisinä ja rutiininomaisina. Henkilö käyttäytyy yhtei-
sössään siten kuin hänen odotetaan käyttäytyvän. (Pujolar ym. 2010: 67.)

Kielellisen käännekohdan pitkäaikainen vaikutus ilmenee elämänkaaren prosesseissa, joissa so-
siaaliset tilanteet, ehdot ja henkilösuhteet muuttuvat läpi elämän siten, että niillä on yksilölle kielel-
listä ja sosiaalista vaikutusta (Pujolar 2019: 175). Elämäkerran kokonaisuudessa kielellisen käänne-
kohdan vaikutus ilmenee niin, että uutta kieltä käytetään uusissa kielenkäyttötilanteissa uusien tutta-
vuuksien kanssa, kun taas ennemmin opittu kieli säilyy kommunikaatiovälineenä aiemmin muodos-
tetuissa ihmissuhteissa. Sosiaalisen kaksikielisyyden onkin joskus esitetty kuvaavan yksilön sosiaa-
lisen identiteetin määrittymistä erilaisten ihmisryhmien mukaan. Yksilöstä saattaa esimerkiksi tuntua,
että kulttuurisen tai yhteiskunnallisen eroavaisuuden vuoksi hänen on vaikea liittää yhteen ihmisiä,
joiden kanssa on puhunut eri kieliä. (Pujolar & González 2013: 145–146.)

Kielellinen käännekohta liittyy moninaisiin dialogeihin, joita yksilö käy sosiaalisessa vuoro-
vaikutuksessaan. Kielenpuhujalle kielellisen ja diskursiivisen kompetenssin hyödyntäminen sosiaali-

sessä elämässä ei ole yksinkertaista abstraktia tai kognitiivista toimintaa. Se on itseasemoinnin muoto – sosiaalisen henkilöllisyyden muodostamista, jossa vaaditaan joustavaa ja mukautumiskykyistä asennetta, joka on avoin tunnustelemaan uutta sosiaalista tilannetta. Kielenoppimisen prosessissa on nimenomaan keskeistä kielellisen ja diskursiivisen kompetenssin hyödyntämisen aloittaminen, jotta uudesta kielestä tulee sosiaalisen toiminnan väline. Vaikka kielellinen muutos kohdistuisikin tiettyihin henkilöihin, vaikuttaa se kielenpuhujan elämään kokonaisuudessaan. Muutoksella on kielenpuhujalle ratkaiseva merkitys, sillä se tarkoittaa hänelle yksikielisen menneisyyden päättymistä ja kaksikielisen tulevaisuuden alkamista. Uudesta kielestä tulee kommunikoinnin vaihtoehto tulevaisuuden kohtaamisiin. (Pujolar & Puigdevall 2015: 169, 172–175.) Koska kielellisessä käännekohtassa on kysymys identiteettityöskentelystä, leimaavat sitä samat prosessinomaiset uudelleenmäärittelyn lainalaisuudet kuin nykyaikaista identiteettikäsitystäkin.

Kielelliset käännekohdat ovat selkeimmin hahmotettavissa sellaisissa elämänkaaren kehitysprosesseissa, joissa subjekti pyrkii kehittämään kielitaitoaan saavuttaakseen tavoitteensa tai ryhtyy toimiin kehittääkseen kielenkäyttöään. Usein kielelliset käännekohdat liittyvät vahvasti erityiseen tilanteeseen tai henkilöön. (Pujolar 2019: 184.)

Pujolar ja González ovat tunnistaneet kuusi, eri elämänvaiheisiin liittyvää ja erilaisissa elämäntilanteissa esiintyvää keskeistä kielellistä käännekohtaa, joilla on merkittävä vaikutus yksilöiden kielivalintoihin. Nämä merkitykselliset elämäkerralliset elämänvaiheet olivat Pujolarin ja Gonzálezin tutkimuksen osallistujilla peruskoulun aloittaminen, lukion aloittaminen, yliopisto-opintojen aloittaminen, työmarkkinoille siirtyminen, perheen perustaminen ja lasten saaminen. Kielellisen käännekohdan ilmeneminen on hyvin tavanomaista myös työelämään siirryttäessä, erikielisen puolison myötä tai silloin, kun saadaan lapsia. Pujolarin ja Gonzálezin erottamat kielelliset käännekohdat liittyvät tärkeisiin elämäkerrallisiin muutoksiin kielenpuhujien jokapäiväisissä rutiineissa. Yksilöt ovat tavanneet uusia ystäviä, opettajia tai työnantajia ja liittyneet uusiin instituutioihin uusissa paikoissa. Uudet tilanteet aiheuttavat merkittäviä muutoksia yksilöiden kielenvalinnassa, kun muutoshetkeen asti käytetty kieli alistuu kielenvalinnan pohdinnoille. Uusi kieli otetaan käyttöön tyypillisesti uusien ihmisten kanssa ja uusissa konteksteissa. (Pujolar & González 2013: 143.)

Nykyajan monikielisille ympäristöille on ominaista, että kielenpuhujat saattavat vapaasti vaihtaa käyttämiään kieliä. Kielenvalinta liittyy erityisiin henkilökohtaisiin elämän kehityskulkuihin eikä niinkään etnisiin yhteyksiin. Yhdenmukaisen ja sopivan kielen käyttämisen etniset käsitykset ja määritelmät säilyvät kuitenkin edelleen kielenpuhujien mielissä. Kategorisoituja käsityksiä ja määritelmiä käytetään eri tavoin erilaisten käyttäytymistapojen jäsentämiseen ja tulkitsemiseen. (Pujolar & González 2013: 140–141, Pujolar 2019: 170.)

Etnolingvistisen leimallisuuden hälventymisestä huolimatta kielenpuhujat odottavat keskustelukumppaneiltaan usein edelleen henkilöön liittyvää johdonmukaista kielenvalintaa. Kielenpuhujiin liittyvä johdonmukaisuus tarkoittaa, että toisiaan vastaavissa tilanteissa puhutaan systemaattisesti samaa kieltä kunkin henkilön kanssa. Kielten välinen johdonmukaisuus puolestaan tarkoittaa, että kielet pidetään etäällä toisistaan eikä niitä sekoiteta keskenään, vaikkakin koodinvaihto on erityisissä puhe-tilanteissa sallittua, esimerkiksi vitsailtaessa tai imitoitaessa toisten puhetta. Totutun keskustelukielen vaihtaminen saattaa tuottaa puheenvuorosta erottuvan vaikutelman, joka ei ole täysin linjassa kielenkäyttöön liittyvien odotusten kanssa. Keskustelun toisesta osapuolesta saattaa tuntua, ettei puhuja esitä todellista ja tavanomaista itseään. Kielen vaihtaminen on mahdollista uusilla ihmisillä tavattaessa, kun ihmissuhteella ei ole vielä historiaa tai kielellistä leimaa. (Pujolar 2019: 170–172.)

Kielen käyttämiseen liittyy erilaista sitoutumista, ja usein kieli liittyy vain osittain etniseen taustaan. Kielellisen käännekohdan käsitteellä ilmaistaankin yksinkertaisesti sitä, että kielenvalinnassa on viitteitä sosiaalisesta identiteetistä. (Pujolar & Puigdevall 2015: 172.) Kielellisten käännekohtien merkitystä ei voi koskaan pohjimmiltaan tietää, ei kielentutkija eivätkä kielelliseen käännekohtaan osallisetkaan. Perinteinen oletus siitä, että kielenvalinta olisi identiteettitoimi eli etnisen taustan tai tiettyyn ryhmään kuulumisen ilmaus, on mahdollista todistaa vain kokemusperäisesti toimivan vuorovaikutuksen kautta. (Pujolar 2019: 185–186.)

Elämäkerrallisia kielellisiä kehityskulkuja tutkittaessa on huomattava rutiininomainen tottumuksen ja sosiaalistumisen näkökulma. Kun kommunikaatio on alun perin aloitettu tietyllä kielellä, sitä saattaa olla myöhemmin hankala vaihtaa toiselle kielelle, vaikka se teknisesti mahdollista olisikin. (Pujolar & Puigdevall 2015: 178.) Totuttuja kielikäytänteitä voi olla vaikea muuttaa. Esimerkiksi kaksikielisissä perheissä vanhemmat puhuvat keskenään usein tottumuksensa tiettyä kieltä. Kielenvalinta automaattistuu, eivätkä kielenpuhujat tule enää ajatelleeksi, mitä kieltä he missäkin tilanteessa käyttävät. Arjessa he eivät välttämättä kiinnitä huomiota kielenvalintaansa tai muista, että puhumalla äidinkieltään he voisivat aktivoida myös puolisonsa toisen kielen taitoa. (Berghroth 2015: 135–137.)

Kielellinen toimijuus pohjautuu sosiaalisuuteen, joten kielellisessä käännekohdassa on keskeistä vahva sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulma. Kielelliseen käännekohtaan liittyvät keskeisesti myös kielellisen oikeuttamisen sosiaaliset vaikutukset (Pujolar 2019: 166). Bourdieun käsite **kielen legitimitetti** (*legitimate language*) tarkoittaa, että yhteisössä sosiaalisesti hallitseva kieli-muoto määrittelee yksilön oikeutuksen kieleen. Kieltä ei opita ilman yhteiskunnan rakenteista peräisin olevia sosiaalisia käytänteitä. Kielellisten normien omaksuminen mahdollistaa oikeutuksen yhteisön hyväksytyksi kielenkäyttäjäksi. (Grenfell 2010: 51–53.)

Kielellisellä käännekohdalla on sensitiivinen vaiheensa, jolloin kielenpuhujat hankkivat uskottavuuttaan ja saavat oikeutuksen yhteisön ratifioituina kielellisinä jäseninä. Tämä edellyttää käytän-

nön tietoisuutta kielenpuhujaan kohdistuvista sociolingvivistisistä odotuksista. Koska uuden kielen puhumiseen ei myönnetä muodollista oikeutusta eikä se näy ulospäin millään tavalla, on mahdollista, että kielenpuhujan täytyy toistuvasti ilmaista halukkuutensa uuden kielen puhumiseen. Kielen puhumisen kautta varmuus uuden kielen puhumiseen lisääntyy, ja kielenpuhujaa leimautuu yhteisössä sosiaalisesti uuden kielen käyttäjäksi. Tuoreisiin ihmissuhteisiin liittyvän kielenkäytön kautta yksilö saavuttaa vähitellen jalansijaa yhteisön kielellisissä verkostoissa ja hankkii oikeutuksen osallistua tilanteisiin ja toimintoihin, joissa uutta kieltä käytetään. (Pujolar 2019: 172–173, 186.)

Kielellinen käännekohta vaatii yksilöä ponnistelemaan eri tavoin kielellisen toimijuutensa saavuttamiseksi. Kielenpuhujan tulee toimia strategisesti ja päättäväisesti selättääkseen haasteet ja oppiakseen yhteisön erilaiset rutiininomaiset rakenteet, luokitukset ja järjestelyt. Esimerkiksi tervehdykset ovat keskeisiä vastavuoroisen sosiaalisen tunnustamisen elementtejä. Kielelliset ilmaisut, vuorovaikutteisen huomioimisen eleet ja kielelliset valinnat ratifioivat ja luovat sosiaalisia suhteita, jotka puolestaan tarjoavat puitteet neuvotella kielellisestä osallisuudesta ja toimijuuden harjoittamisesta. (Pujolar 2019: 173.)

Usein kielellinen käännekohta johtaa kaksikielisyyteen, mutta näin ei tapahdu aina. Joillekin kielenpuhujille kielellinen käännekohta ei välttämättä tarkoita kielen vaihtamista tai kielellisen repertuaarin laajentamista. Heille se saattaa päinvastoin tarkoittaa kielitaidon uudelleen määrittelyä ja kielellistä repertuaaria vahvasti rajoittaneiden kielellisten normien uudelleen pohtimista. (Pujolar & Puigdevall 2015: 182.)

Uuteen kieleen sosiaalistuminen on kielenpuhujalle keskeinen muutoshetki. Olennaista on se, että yksilö hyväksyy ja sisäistää uuden kielen välineeksi, jota hän voi käyttää kaikkeen päivittäiseen vuorovaikutukseensa, hän kykenee suorittamaan sen avulla erilaisia käytännön tehtäviä, nauttimaan elämästään ja ilmaisemaan erilaisia tunteita. Tällöin kielellisen muutoksen merkityksellisyydessä on kyse lähinnä laadullisesta kielellisestä muutoksesta, ei niinkään kielenkäytön todellisesta määrästä yksilön arjessa. (ks. Pujolar & Puigdevall 2015: 182.)

Tavallisesti kielellisen käännekohdan jälkeen uutta kieltä puhutaan uusien tuttavuuksien kanssa uusissa kielitilanteissa. Kielenvaihtoa koskevien normien mukaan yksilölle on luonnollista puhua johdonmukaisesti totuttua kieltä totutuissa tilanteissa. Luonnollinen kielenvalinta tapahtuu henkilösuhteiden varhaisvaiheessa, jolloin kielenvalinta on uskottavaa ja tulevien vuorovaikutustilanteiden näkökulmasta pysyvää. Sosiaalisen kielenvalinnan edellytyksenä on, että yksilö kykenee erottamaan erikieliset keskustelukumppaninsa. (Pujolar & Puigdevall 2015: 182.)

Kielelliset muutokset ihmissuhteissa ovat tavallisesti hitaita. Uuden asuinpaikan kieli liittyy usein tuoreisiin ihmissuhteisiin ja paikkoihin, kun taas oma ensikieli säilyy perhepiirissä ja pidempiaikaisissa ihmissuhteissa. Kielellisen käännekohdan määrällinen vaikutus on usein laadullista vaiku-

tusta (esim. tunnuseikat ja symboliset arvot) vähäisempi. Kielellinen käännekohta saattaa tarjota sisäänkäynnin uuden kielen mukaiseen identiteettiin ja oikeuttaa uuden identiteetin määrittelyyn. (Pujolar & Puigdevall 2015: 183–184.) Tällöin uuden kielen kautta avautuu usein myös uudenlainen kiehtoiva kulttuuri (ks. Pujolar & Puigdevall 2015: 184, Berghroth 2015).

Seuraavassa alaluvussa paneudutaan tutkimukseni kannalta keskeiseen identiteetin teoriaan. Tässä työssä tarkastellaan elämäkerrallista aineistoa, jonka narratiivien kautta tutkitaan muun muassa Suomessa pitkään asuneiden toisen kielen oppijoiden identiteettien rakentumista.

3.4 Monikielisyys ja kielellinen identiteetti

Identiteetti sanana on peräisin latinan kielen sanasta *idem*, joka tarkoittaa samaa tai samana pysymistä. Identiteetin käsite voidaan ajoittaa aina 1500-luvun lopulle asti, mutta varsinaiseksi tutkimuskohteeksi se on otettu vasta 1940-luvulla. (Ropo 2015: 26.) Viime vuosikymmeninä käsite on kokenut radikaaleja muutoksia. Globalisaatio ja teknologinen kehitys ovat johtaneet kiivaisiin muutoksiin monien ihmisten elämäntavoissa, ja vastaavasti identiteetit ovat muuttuneet monin tavoin. (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002: 1.) Identiteettiä on tutkittu monilla tieteenaloilla, kuten filosofiassa, psykologiassa sekä yhteiskuntatieteissä, mikä ilmenee käsitteen nykyään vallalla olevista erilaisista määrittelyistä ja soveltamistavoista (Ropo 2015: 28).

Yleisesti voidaan ajatella, ettei identiteetti ole yksilöä leimallisen kiinteästi määrittelevä ominaisuus, mutta se ilmaisee, kuka yksilö tuntee tarkasteluhetkellä olevansa (Beijaard, Meijer & Verloop 2004: 108). Sosiaalinen konstruktionismi näkee identiteetin kielellä tuotettuna narratiivisena konstruktiona (Heikkinen 2002: 15, 17). Tässä tutkimuksessa identiteetti ymmärretään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana ja koko yksilön elämän ajan muuttuvana ja kehittyvänä kokonaisuutena. Elämäkerrallisessa tutkimuksessa identiteetin käännekohtia tarkastellaan aineiston narratiiveista, joiden sisältöinä ovat tutkimukseen osallistuville tärkeät henkilökohtaiset merkitykset (ks. Ropo 2015: 36). Yksilön kielellinen identiteetti puolestaan tarkoittaa havaittua yhteenkuuluvuutta ja identifikaatiota tiettyyn kieleen tai kieliin ja mahdollisesti myös kielen kautta tiettyyn ryhmään (Straszer 2011: 63).

Kielellä ja identiteetillä on saumaton suhde, sillä kielen ajatellaan tulkitsevan identiteettiä. Kieli auttaa ilmaisemaan ja kuvaamaan identiteettiä sekä neuvottelemaan siitä. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 90.) Esimerkiksi **äidinkielen** määrittelyssä on keskeistä, mihin kieleen kielenpuhujat kokee identifioituvansa. Äidinkieli määritelläänkin tavallisesti yksilön identifikaation, kielellisen taustan, kielitaidon tason tai kielenkäytön määrän mukaan. Kielenpuhujat pitävät äidinkielenään usein en-

simmäiseksi oppimaansa kieltä sekä kieltä, jota he osaavat parhaiten tai käyttävät eniten. Monikielistä arkea elävällä yksilöllä voi olla enemmän kuin yksi äidinkieli. Kielellisen elämäkerran aikana ja kielen käyttämisen myötä yksilön käsitys äidinkielestään voi myös muuttua. Maahanmuuttajien tapauksessa äidinkielen määrittelyminen saattaa olla monimutkaista, koska vanhemmilla ja lapsilla ei välttämättä ole samaa äidinkieltä, yksilö voi tuntea äidinkielekseen myös kielen, jossa hänellä on vähäinen kielitaito tai kielen, jota hän ei ole oppinut varhaislapsuudessa. Lisäksi kielenpuhujia voi kokea äidinkielekseen kielen, jonka puhujia tai kieliyhteisöä hänellä ei ole ympärillään. Sujuvasti monikielinen kielenpuhujia voi määrittellä äidinkielekseen monikielisyuden. Keskeistä äidinkielen määrittelymisessä onkin, kuka määrittelyn tekee ja mitä määritelmää tarkastelussa käytetään. (Skutnabb-Kangas 2008: 107–111.)

Kun kielenpuhujia osaa sujuvasti kahta tai useampaa kieltä, voidaan puhua **monikielisydestä**. Monikielisyudessa kielten väliset rajat eivät ole kielenpuhujille ehdottomia, vaan eri kieliä käytetään joustavasti rinnakkain eri tilanteissa ja eri tarkoituksiin. (Cummins 2017: 105.) Monikielisyys ja kielten rinnakkainen käyttäminen koskee kaikkia tutkimukseni osallistujia. Rinnakkaisen kielenkäytön edustumisen tavat heidän kielielämäkerroissaan riippuvat yksilöiden kielellistä elämäntilanteista ja repertuaareista.

Sosiaaliskonstruktivistinen näkemys psykologiaan haastoi aikanaan perinteisen länsimaalaisen ajatuksen, jonka mukaan identiteetti olisi erityisyydessään muista riippumaton, sisäisesti yhtenäinen ja vakaa koko yksilön elämän ajan. Sosiaalisessa konstruktioismissa identiteetin nähdään muotoutuvan ja kehittyvän yksilön ollessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yksilö on pohjimmiltaan sosiaalinen kokonaisuus, jonka monet identiteetit rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Muotoutuessaan identiteetit voivat kuitenkin olla ristiriitaisia suhteessa toisiinsa. (Hargreaves ym. 2002: 9–10.) Lisäksi identiteettiä pidetään etenevänä prosessina, ja vaikka yksilön identiteetti onkin hyvin erityinen henkilökohtainen kokemus, se muotoutuu yksilön sosiaalisen ympäristön mukaan. Identiteetti on monikerroksinen ja tilanteista riippuvainen kokonaisuus, joka voidaan sosiaalisessa ympäristössään myös kyseenalaistaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 90–93.)

Diskursiivisen identiteettitulkinnan taustalla on sosiaalisen konstruktioismin mukainen näkökulma identiteettiin, jossa identiteetit nähdään sosiaalisesti tuotettuina (Pöyhönen 2004: 140). Identiteetti rakentuu kiinteässä suhteessa ympäröiviin kulttuurisiin yhteisöihin ja yhteisöjä määrittäviin representaatioihin (Iskanus 2006: 44). Diskursiivinen identiteetti tarkoittaa siis sitä, miten yksilöt konstruoivat kielenkäytössään itsestään ja muista yksilöistä erilaisia määrityksiä. Konstruktiot eivät ole staattisia, vaan tilanteiden mukaan vaihtuvia ja moninaisia. (Jokinen & Juhila 2016: 282.) Diskursiivisen tulkinnan mukaan yksilö huomioi identiteettiään muodostaessaan samanaikaisesti niin menneisyytensä, nykyisyytensä kuin tulevaisuutensaakin. Identiteetti on siten moninainen, alati muuttuva ja

kontekstinsa vaikutuksen alainen kokonaisuus. Identiteettiin liittyvät saumattomasti myös eron ja toiseuden käsitteet, sillä identiteetin määrittellessä samankaltaisuutta se määrittelee samalla myös eroavaisuutta jostakin toisesta. (Pöyhönen 2004: 133–140.) Elämäkerrallisessa tutkimuksessani on olennaista tutkimukseen osallistuneiden identiteettien rakentuminen ja se, miten he identifioivat narratiiveissa itsensä. Tarkastelunäkökulmana on muun muassa se, asemoivatko he itsensä suhteessa uuteen asuinmaahansa, ja minkälainen rooli suomen kielellä on tässä identifikaatiossa.

Jälkistrukturalistisessa teoriassa sekä minuutta että kieltä pidetään molempia perustavanlaatuisina elementteinä (Norton 2011, 319). Diskurssit rakentavat luokituksia ja identiteettejä, toisin sanoen käsityksiä itsestämme, toisistamme ja ihmisten välisistä suhteista. Kielen avulla rakennetaan yksilöiden ja ryhmien identiteettejä ja kategorisointia. Koska identiteetit rakentuvat arkisessa kielenkäytössä, ne eivät ole diskursiivisesti ajateltuina selviöitä eli leimallisia tai muuttumattomia tosiasioita. Moninaiset kielenkäyttötilanteet ja kontekstit konstruoivat erilaisia identiteettejä. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 89–90.) Sosiaalisessa konstruktionismissa minuutta ja identiteettiä voidaan jopa pitää yksinomaan kielellisinä konstruktioina ja heijastavan laajempia kulttuurin kielellisiä rakenteita. Tällöin minuuden ajatellaan olevan eräänlainen diskurssien läpivirtaamisen paikka. (Saastamoinen 2006: 178.)

Toisen kielen oppimisen tarkastelussa korostetaan kielenoppijan ja häntä ympäröivän sosiaalisen maailman välistä suhdetta. Yksilön identiteetti rakentuu sosiokulttuuriseksi kokonaisuudeksi, jossa sosiaalista ja kulttuurista identiteettiä ei ole enää tarvetta erottaa vahvasti toisistaan. Tutkimuksessa hyödynnetään sekä yhteisön että instituution käytänteitä valottamaan niitä edellytyksiä, joilla kielenoppijat puhuvat, lukevat ja kirjoittavat. Kieli mahdollistaa identiteetin neuvottelun suhteessa sosiaaliseen maailmaan ja minuuden järjestymisen uudelleen ajan ja paikan suhteen. Kielenpuhujan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten esimerkiksi sukupuoli, rotu, luokka ja etninen tausta ovat osallisina näissä identiteettineuvotteluissa. (Norton 2011: 318–319.)

Nykyistä postmodernia identiteettikäsitystä luonnehtivat moninaisuus, dynaamisuus ja ristiriitaisuus. Ajan ja paikan mukaan muuttuva identiteetti soveltuu myös yksilön kielenomaksumisen tarkasteluun. Yksilön identiteettiä tarkastellessa tulisi huomioida, miten hän ymmärtää suhteensa maailmaan, miten tämä suhde rakentuu ajassa ja paikassa sekä miten yksilö näkee tulevaisuutensa mahdollisuudet. Maahanmuuttaja esimerkiksi muodostaa identiteettiään eri roolien kautta: perheenjäsenenä, opiskelijana, naisena ja kielenoppijana. Kielenoppija joutuu väistämättä taistelemaan myös valtasuhteiden viidakossa päästäkseen sisään kohdekielen puhujien sosiaalisiin verkostoihin ja saadakseen mahdollisuuden puhua ja oppia kohdekieltä. Kielen oppiminen, kielenkäyttö ja kielellisen identiteetin rakentaminen eivät ole ainoastaan oppijasta riippuvaisia prosesseja, vaan ne ovat alisteisia oppijan sosiaaliselle kontekstille kokonaisuudessaan. (Norton 2000: 10, 124–132, Norton 2011: 319.)

Toisen kielen oppimisessa on mielenkiinnon ja motivaation lisäksi keskeistä myös sopeutuminen ympäröivään kulttuuriin ja sosiaalisten tekijöiden vaikutus. Sopeutumisessa on keskeistä se, miten tärkeänä yksilö pitää oman kulttuuriperintönsä säilyttämistä, yhteydenpitoa muihin kulttuuriryhmän jäseniin ja toisaalta osallistumista uuteen yhteiskuntaan. Uuteen ympäristöön sopeutumisen astetta kutsutaan assimiloitumiseksi eli sulautumiseksi, kun yksilö ei halua säilyttää kulttuuriperintönsä mukaista identiteettiä, vaan pyrkii tiiviiseen vuorovaikutukseen muiden kulttuurien kanssa ja omaksuu uuden yhteiskunnan kulttuuriarvot, normit ja perinteet. Separaatiosta eli erottumisesta puolestaan on kyse silloin, kun yksilö pitää vahvasti kiinni alkuperäisestä kulttuuristaan ja samalla välttää vuorovaikutusta uuden yhteiskunnan jäsenten kanssa. Integraatio tarkoittaa sopeutumisen astetta, jossa yksilöllä on kiinnostusta säilyttää alkuperäinen kulttuurinsa, mutta hän on silti päivittäisessä vuorovaikutuksessa muiden ryhmien kanssa. Marginalisaatio eli syrjäytyminen saattaa tapahtua silloin, kun yksilöllä ei ole mahdollisuutta tai hän ei pidä tärkeänä oman kulttuuriperintönsä ylläpitämistä, mutta hän ei ole myöskään kiinnostunut uudesta ympäröivästä kulttuurista ja sen jäsenistä. (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis & Sam 2011: 320–321.)

Kuten esimerkiksi Tarnanen, Rynkänen ja Pöyhönen (2015) huomasivat tutkimuksessaan maahanmuuttajien integroitumisesta ja identiteettien rakentumisesta, toisen kielen oppimisessa ei välttämättä ole keskeistä integraation aste, prosessi tai lopputuotos. Integraatiolle ja identiteettien rakentumiselle on ominaista monivaiheisuus sekä jatkuva prosessinomaisuus, ja kielenoppimisen eteen työskentely vaatii yksilöltä aikaa ja sitkeyttä. (Tarnanen, Rynkänen & Pöyhönen 2015: 70.)

3.5 Toimijuus ja kielenoppimisen mahdollisuudet

Tässä tutkimuksessa kielenoppiminen nähdään dialogisena ja sosiaalisena prosessina, jossa kielenoppijan taidot kehittyvät vuorovaikutuksen myötä. Tutkimukseni tukeutuu myös van Lierin (2004, 2007) sosiokulttuuris-ekologiseen kielenoppimisenäkemykseen. Sosiokulttuurisen ajattelun mukaan kaikki oppiminen on ensin sosiaalista ja vasta sen jälkeen yksilöllistä (Mitchell ym. 2013: 248–249). Ekologisuudessa keskitytään yksilöiden ja ympäristön välisissä suhteissa esiintyvään kieleen ja kielenoppimisen tapoihin, joilla oppija yhdistyy tehokkaasti häntä ympäröivään maailmaan (van Lier 2004: 4). Ekologisuus huomioi oppimisen fyysisen ympäristön sosiokulttuurisuudessa keskeisen sosiaalisen ympäristön lisäksi (Skinnari 2012: 19).

Kielenoppimisen ekologisessa lähestymistavassa sosiokulttuuriset ja dialogispohjaiset elementit yhdistyvät (Sunni 2008: 27). Ajattelussa on keskeistä tietoisuuden ja havaitsemisen sosiaalisuus sekä yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Jotta kieltä voidaan oppia, tulee oppijan altistua

kielille. Siihen, miten hyvin kielenoppija kykenee hyödyntämään opittavaa kieltä, vaikuttavat niin kielen, vuorovaikutuksen kuin sosiokulttuurisen ympäristön ominaispiirteet. (Alanen 2000: 97, 107–108.)

Sosiokulttuurisuuteen pohjautuvissa oppimiskäsityksissä kielenoppija nähdään aktiivisena osallistujana sosiaalisen ympäristönsä toimintaan eikä ulkoa tarjotun tiedon mekaanisena sisäistäjänä (Skinnari 2012: 21–22). van Lier kuitenkin näkee niin kielen satunnaisen omaksumisen kuin tietoisin, harkitun oppimisen voivan edistää kielellisten taitojen kehittymistä. Hänen mukaansa oppimisen kannalta saattaakin olla keskeistä mielekkääksi koettujen tiedostamattomien omaksumistapojen yhdistäminen tietoisin ja tavoitteisen kielenoppimisen käytänteisiin. (van Lier 2004: 139.) Myöskään tässä tutkimuksessa kielen omaksumista ja oppimista ei käsitetä synonyymeiksi, vaan käytän työssäni sekä **omaksumisen** että **oppimisen** käsitteitä kuvaamaan kielenoppimistapojen erilaista luonnetta.

Kielenoppijan taidot kehittyvät nimenomaan sellaisessa sosiokulttuurisessa ympäristössä, jossa edellytykset niiden kehittymiselle ovat suotuisat (van Lier 2004: 146). Ekologisen ajattelun mukaan oppimisprosessi etenee oppimisympäristössä olevia erilaisia affordansseja eli ympäristön tietystä tilanteesta oppijalle osoittamia toiminnan resursseja hyödyntämällä (van Lier 2007: 53, van Lier 2004: 91). Affordanssin käsite sitoo yksilön havainnon toimintaan ja toimijan puolestaan ympäristöönsä. Affordanssit rakentavat merkityksiä suhteessa toimijuuteen, jolloin yksilö tekee samalla havaintoja itsestään toimijana. Näin affordanssit ja toimijuus konstruoivat identiteettiä. (Skinnari 2012: 30.)

Ekologisessa ajattelussa yksilöä voidaan pitää osana erilaisia ympäristöjä. Ollakseen ympäristössään aktiivinen toimija hänen on kyettävä havaitsemaan ja hyödyntämään ympärillä tarjolla olevia materiaalisia ja kielellisiä resursseja. (Virtanen 2017: 36.) Oppiminen on tehokasta erityisesti silloin, kun oppija poimii ympäristöstä tietoa omiin tarpeisiinsa perustuen (ks. van Lier 2007: 53).

Sosiokulttuurisuudessa nähdään tärkeäksi kielenoppimiseen saatu tuki (Virtanen 2017: 34). Tuki on oppijalle hyödyllisintä ja oppiminen tehokkainta, kun tukea annetaan oppijan **lähikehityksen vyöhykkeellä** (*zone of proximal development*). Kielellisessä ohjaamisessa tai opettamisessa tulisi huomioida oppijan valmiudet ja tarpeet niin, että suhteessa opetuksen tavoitteisiin opittava aines olisi oppijalle oikeantasoinen ja etenemisvauhdiltaan sopivaa. Oppija saavuttaa toivotun oppimistuloksen ympäristön tukemana ja oikeanlaisen tuen ansiosta. Kielitaitoa siis kehitetään tarkasti kohdennetun yhteistyön kautta. (Esim. Hedegaard 2003: 180, 191, Mitchell ym. 2013: 223, 227.)

Toisen kielen oppimisessa kielellisen tukemisen periaatteena pidetään myös niin kutsuttua **oppimisen oikea-aikaista tukea** (*scaffolding*). Tällainen kielellisissä haasteissa oppijalle tarjottava pedagoginen tuki on luonteeltaan tilapäistä, vuorovaikutuksellista ja kielenoppimisen edetessä oppijan tarpeiden mukaan muuntuvaa. Niin tuen muodot kuin sen määräkin määrittyvät oppijakohtaisesti. (Esim. Mitchell, Myles & Marsden 2013: 222–223, 304.) Ekologisen näkemyksen mukaan oppimisen

oikea-aikainen tukeminen perustuu dialogisuuteen sekä yhteistyöhön, ja se tarjoaa kielenoppijalle pääsyn sellaisiin tehtäviin, joista suoriutumiseen hänen taitonsa eivät yksin riitä. Tukemisessa korostuu myös oppijan toimijuus ja vastuullisuus omasta kielenoppimisestaan. (van Lier 2004: 150–152.)

Oppiessaan uutta kieltä yksilö pääsee asteittain sisälle uuteen yhteisöön ja sosiaalistuu yhteisön jäseneksi. Laven ja Wengerin käsitettä **legitiimi perifeerinen osallistuminen** on sovellettu muun muassa maahanmuuttajatutkimukseen. Keskeistä osallistumisen lisäämisessä yhteisön ulkorajoilta kohti sen täysivaltaista jäsenyyttä on yhteisön läpinäkyvyys. Yhteisön toimintoihin osallistumalla tulijan ymmärrys valtakulttuurista ja hänen taitonsa lisääntyvät. Aktiivinen osallistuminen lisää ymmärrystä kulttuurisesta yhteisöstä, ja sitä kautta tulijat oppivat tuntemaan yhteisön toiminnot omikseen. Näin heille tulee tutuksi, kuka yhteisöön kuuluu, miten yhteisössä toimitaan, millaista arki on ja miten yhteisöön kuuluvat kommunikoivat siihen kuulumattomien kanssa. Tulijat oppivat huomaamaan, mitä heidän pitää hallita saavuttaakseen yhteisön täysivaltaisen jäsenyyden. Pelkkä havainnointi ja seuraaminen ei riitä, vaan aktiivisessa oppimisessa olennaista on yhteisön toimintoihin osallistuminen sen jäsenten tukemana. (Lave & Wenger 1999: 21–22.)

Seuraavassa alaluvussa käsitellään yksilökohtaista kielenoppimista erilaisten oppimistyylien ja strategioiden näkökulmasta.

3.6 Monenlaiset kielenoppimisen strategiat

Kielenoppimisstrategioilla käsitetään sellaisia toimia, käyttäytymismalleja, tekniikoita tai menetelmiä, joita kielenoppijat käyttävät usein tietoisesti edistääkseen toisen kielen oppimistaan. Nämä strategiat voivat helpottaa uuden kielen sisäistämistä, mieleen painamista tai palauttamista sekä käyttöä. Tutkimusten mukaan kielenoppijat ovat tavallisesti tietoisia käyttämistään kielenoppimisen tavoista, ja he osaavat kuvailla oppimistapojaan. Kielenoppimisstrategioiden tietoinen käyttäminen voi tehdä kielenoppimisesta nopeampaa, helpompaa, tehokkaampaa ja hauskeempaa. (Oxford 2008: 124–130.)

Kielenoppimiseen kuuluvat osaltaan oppimisen taidot, oppimaan oppimisen taidot, ajattelun taidot, ongelmanratkaisukyky sekä erilaiset oppimisen tekniikat (Oxford 1990: 2). Kuten edellisessä luvussa todettiin, kielenoppimisessa on keskeistä oppijan ja oppimisympäristön välinen vuorovaikutus (van Lier 2004: 4). Tämän vuoksi oppimisprosessi ja oppimistulos kytkeytyvät erottamattomasti toisiinsa. Oppimisprosessi käsittää oppijan tavat lähestyä tehtävää ja hänen yrityksensä suoriutua siitä. Oppimistuloksen kannalta puolestaan on keskeistä, kuinka oppija lähestyy tehtävää, mikä merkitys sillä hänelle on ja minkä tavoitteen vuoksi hän pyrkii sen suorittamaan. (Leino & Leino 1990: 32.)

Kehittyneemmät kielenoppijat valitsevat käyttämänsä oppimistavan tarkemmin ja tehtäväkoh-
taisemmin kuin vasta-alkajat. Oppijat, jotka sietävät monitulkintaisuutta, vaikuttaisivat käyttävän mo-
nipuolisemmin erilaisia oppimisstrategioita kuin sellaiset opiskelijat, jotka haluavat kysymyksiinsä
tarkat vastaukset. (Oxford 2008: 126–127.)

Tutkimusten mukaan tehokkaat oppijat yhdistävät aktiivisesti uutta tietoa heillä muistissa jo
olevaan tietoon. Menestyvien oppijoiden on myös todettu kykenevän järjestelemään, arvioimaan ja
suunnittelemaan oppimistaan. (Oxford 2008: 125.) Monipuolisesti kieliä osaavan ja taitavan kie-
lenoppijan kielenoppimisen helppous saattaa johtua synnynnäisistä ominaisuuksista ja yksilöllisestä
lahjakkuudesta. Samaten kielenoppimisen taidot voivat olla sosiaalisesti opittuja ja suotuisan oppi-
misympäristön tulosta. Hyvä kielenoppija saattaa oppia kieliä hyvin sekä tiedostamatta että aktiivi-
sesti tiedostaen. Hän saattaa olla luontaisesti lahjakas kielellisen aineksen analysoimisessa ja sillä
operoimisessa. Lisäksi hän on saattanut omaksua toimivia menetelmiä kielitaitonsa kehittämiseen.
Toisaalta yhtä lailla ne oppijat, jotka eivät juuri opi kieliä tiedostamatta, kehittelevät itselleen sovel-
tuvia kielenoppimisstrategioita kehittääkseen oppimistaan. (Dufva & Martin 2002: 248–249.)

Oppimisstrategioista on tehty monenlaisia toisistaan eroavia luokituksia. Klassisessa Oxfordin
luokituksessa kielenoppimisstrategiat jakautuvat suorien ja epäsuorien strategioiden pääluokkiin,
jotka puolestaan kumpikin jakautuvat kolmeen alaluokkaan ja alaluokat edelleen pienemmiksi stra-
tegialuokiksi. Suoriin oppimisstrategioihin kuuluvat muististrategiat, kognitiiviset strategiat ja kom-
pensaatiostrategiat. Epäsuoriin strategioihin taas kuuluvat metakognitiiviset, affektiiviset ja sosiaali-
set strategiat.² Oxfordin mukaan muun muassa opettajien kokemukset ovat osoittaneet hänen luoki-
tuksensa erittäin toimivaksi oppimisstrategioiden tarkastelussa ja ymmärtämisessä. Kattava luokitus
sisältää monenlaisia affektiivisiä ja sosiaalisia strategioita, ja lisäksi siihen on yhdistetty koko joukko
kompensaatiostrategioita, jotka jäävät monesti oppimisstrategialuokitusten ulkopuolelle. Mallin etu-
na on myös se, että tunnetut metakognitiiviset, kognitiiviset ja muististrategiat on järjestetty helposti
lähestyttävään muotoon. (Oxford 1990: 18–22.)

Suorat kielenoppimisstrategiat liittyvät suoranaisesti kohdekieleen ja edellyttävät kielen
mentaalista prosessointia. Suoria strategioita käytetään uuden kielen käsittelemisessä ja kielen kanssa
työskenneltäessä monenlaisissa tehtävissä ja tilanteissa. **Muististrategiat**, kuten ryhmittely tai kuvien
käyttäminen, auttavat oppijoita painamaan uutta tietoa mieleensä sekä noutamaan sitä myöhemmin
muistista. Monet oppijat hyötyvät muistettavan aineksen kuvittamisesta, toiset taas ovat oppimises-
saan auditiivisesti suuntautuneita, ja joidenkin oppijoiden muistamista helpottaa fyysinen liike tai

² Oxford esittelee strategialuokituksensa kokonaisuudessaan kielenoppimisen strategioita käsittelevässä teokses-
saan *Language learning strategies: what every teacher should know*, sivuilla 18–21. Luokitus jakautuu kaikkiaan 62
erilaiseen kielenoppimisen menetelmään.

kosketus eli kyse on erilaisten assosiaatioketjujen rakentamisesta ja eri aistikanavien hyödyntämisestä muistijäljen tueksi. **Kognitiivisia strategioita**, kuten tiivistäminen tai päättely, käytetään kielen ymmärtämiseen ja kielelliseen tuottamiseen. Kognitiiviset strategiat ovat välttämättömiä kielenoppimiselle, ja oppijat pitävätkin niitä tyypillisesti suosituimpina kielenoppimisstrategioina. **Kompensaatiostrategiat**, kuten arvailu tai synonyymien käyttäminen, mahdollistavat oppijoille kielen käyttämisen oppimisvajeista huolimatta. Kompensaatiostrategiat auttavat oppijaa kieliopillisissa haasteissa, mutta varsinkin silloin, kun oppijan sanastollinen osaaminen on riittämätöntä. Suorat oppimisstrategiat toimivat parhaiten, kun niitä tuetaan epäsuorilla kielenoppimisstrategioilla. (Oxford 1990: 14, 37–47, 57.)

Epäsuoria kielenoppimisstrategioita käytetään oppimisen yleiseen hallintaan. Epäsuorat strategiat tukevat ja hallinnoivat kielenoppimista ilman kohdekielen suoranaista käyttöä. **Metakognitiivisia strategioita** hyödynnetään oppimisprosessin koordinoimiseen. Ne auttavat oppijoita säätelemään omaa kognitiotaan ja arvioimaan, miten he oppivat ja suunnittelemaan tulevia kielellisiä toimiaan. Metakognitiivisuus tarkoittaa kognitiivisen rinnalla toimimista, eli metakognitiiviset strategiat muun muassa helpottavat oppijaa keskittymään oppimiseen ja kiinnittämään huomiota tuttuihin kielenaineisiin. **Affektiivisillä strategioilla** säädellään tunteita, motivaatiota ja asenteita. Affektiivisillä strategioilla on merkitystä, koska ne vaikuttavat keskeisesti kielenoppimisessa menestymiseen tai epäonnistumiseen. Hyvät kielenoppijat kykenevät usein kontrolloimaan oppimista kohtaan kokemia tunteitaan ja asenteitaan. **Sosiaalisia strategioita** käytetään toisten kielenpuhujien kanssa oppimiseen. Ne ovat tärkeitä sosiaalisen käytöksen ja vuorovaikutustaitojen omaksumisessa. Sosiaaliset strategiat parantavat myös oppijoiden empatiataitoja ja auttavat lisäämään kulttuurista ymmärrystä ja tulemaan tietoisiksi toisten ajatuksista ja tunteista. (Oxford 1990: 15, 135–146.)

Kielenoppimista hyödyttäviä konkreettisia tekniikoita on luonnollisesti lukuisia ja menetelmien toimivuus yksilöllistä. Kielitaitokäsityksissä ja hyvinä pidetyissä oppimisstrategioissa on oppijakohdaista variaatiota. Kielenoppija saattaa nojautua kielioppilähtöiseen kielitaitokäsitykseen, jossa mieleen painaminen muistisääntöjen tai yksityiskohtaisen harjoittelun kautta on mielekästä. Toinen puolestaan suosii kohdekielisen kirjan lukemista, vieraskielisen musiikin kuuntelua, television katsoamista kohdekielellä tai oleskelua kohdekielisessä ympäristössä. Joku haluaa harjoitella kieltä puhumalla itsekseen ääneen, toinen taas autenttisissa kielenkäyttötilanteissa toisten kielenpuhujien kanssa. Siinä missä toiselle on tärkeää ahkeran harjoittelun kautta omaksuttu huoliteltu kielitaito ennen kielellisten resurssien käyttämistä, toiselle onkin ominaisempaa päästä hyödyntämään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa vähäistäkin kielitaitoa. Toiset kielenoppijat haluavat keskittyä oppimiseen yhden aistikanavan kautta, toiset taas haluavat hyödyntää useita kognitiivisia alueita samanaikaisesti.

Kielenoppimiseen voidaan yhdistää muun muassa värejä, musiikkia, liikettä, kuvitteellista toimintaa tai tarinoita. (Dufva & Martin 2002: 248–253.)

Hyvän oppijan tai oppimistyylin määrittäminen tarkoittaa yksilökohtaisesti sopivien ja tavoitteiden mukaisten menetelmien löytämistä. Yksilöt ovat erilaisia persoonallisuksiensa sekä viestintä- ja oppimistyyliensä näkökulmasta. Toisille ulkoa oppiminen ja muistaminen on helppoa. Jotkut ovat nopeita oppimaan, toiset taas hitaampia, mutta tarkkoja ja sinnikkäitä siinä mitä tekevät. Yleisesti ottaen kielenoppimisessa vaikuttaisi olevan hyödyllistä kokeilla monenlaisia oppimismenetelmiä ja pitää yllä joustavaa kokeilunhalua, kunnes löytää kuhunkin oppimistarpeeseensa soveltuvan strategian tai niiden yhdistelmän. (Dufva & Martin 2002: 260.) Oppimistyyliä tutkittaessa on huomattu, että oppijat käyttävät mielellään itselleen mieluisia oppimisen tapoja. Esimerkiksi analyyttiseen oppimistapaan mieltyneet analysoivat mielellään vastakohtia, oppivat kielioppisääntöjä sekä pitävät sanojen ja ilmausten osittamisesta. Sen sijaan ne oppijat, joita kiinnostaa tekstisisältö yleisellä tasolla, ovat valmiimpia arvaamaan ja lukemaan silmäilemällä, koska heillä ei ole tarvetta tuntea sisältöä sanakohtaisesti. Visuaalisesti orientoituneet oppijat puolestaan oppivat mielellään sanoja listaamalla ja ryhmittelemällä. Auditiiiviset oppijat taas kuuntelevat mielellään ääninauhoja ja opiskelevat äänten. (Oxford 2008: 127.)

4 AINEISTO JA MENETELMÄ

4.1 Tutkimuksen aineisto

Tämän työn aineistona on neljä **narratiivista teemahaastattelua**. Aineisto kerättiin maahan muuttaneilta ikäihmisiltä, jotka olivat asuneet pitkään Suomessa. Heidän mittava elämäkokemuksensa mahdollistaa kronologisten elämäkerrallisten kokonaisuuksien tarkastelun.

On tarkoituksenmukaista tutkia ikäihmisten käsityksiä omasta suomen kielen taidostaan, sillä heidän on mahdollista tarkastella elämänsä aikana sen erilaiset nivelvaiheet ja kielelliset käännekohtat huomioiden. Kyseessä on siis aineistolähtöinen, muistitietoon perustuva laadullinen tutkimus, jossa tutkimuksen osallistujat palaa aiempiin kielielämäkertansa tapahtumiin ja suomen kielen taitoonsa eri aikoina.

Asetin tutkimusaineistoni validiteettiperusteiksi ensinnäkin haastateltavien henkilöiden iän sekä Suomessa asumisen keston. Tavoitteena oli, että kielitaitoa pystytään tarkastelemaan pitkältä aikaväliltä. Tutkimuksen osallistujat olivat iältään 70–73-vuotiaita, ja he olivat asuneet Suomessa 21–45 vuotta. Aineiston validiteettivaateeksi asetin lisäksi sujuvan suomen kielen taidon. Tutkimushenkilöiden tuli osata kirjoittaa ja puhua suomea niin sujuvasti, että he kykenivät sanallisesti kuvaamaan kokemuksiaan suomen kielen taidostaan koko Suomessa vietetyn elämänsä aikana.

Menetelmäksi tutkimukseen osallistuvien henkilöiden löytymiseen valitsin lumipallo-otannan (*snowball sample*). Menetelmä soveltuu tutkimukseni rajattuun aineistonkeruuseen tehokkaan kohdennettavuutensa vuoksi, sillä eläkeikäiset, pitkään Suomessa asuneet maahanmuuttajat ovat vaikeasti tavoitettava kohderyhmä, eikä itselläni tutkijana ollut ennestään henkilökohtaisia kontakteja, joiden avulla olisin hankkinut tutkimuskysymysten näkökulmasta relevanttia aineistoa (ks. Metsämuuronen 2006: 53). En myöskään halunnut lähteä etsimään haastateltavia ottamalla summittaisesti yhteyttä erilaisiin järjestöihin tai organisaatioihin. Muutamat suomi toisena kielenä -alan asiantuntijat tunsivat työni validiteettikriteerit täyttäviä henkilöitä ja ohjasivat soveltuvien henkilöiden luo (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 99).

Tutkimukseni lumipallo-otannassa auttaneilla avainhenkilöillä on pitkä tieteellinen asiantuntemus S2-alan tutkimuksesta. He tunsivat työni lähtökohdat perinpohjaisesti ja kykenivät ehdottamaan harkinnanvaraisesti niin kutsuttuja hyviä tiedonantajia, joilla on henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta (ks. Aira 2005). Summittaisempi aineistonkeruun tapa olisi saattanut heikentää aineiston soveltuvuutta tutkimukseen, vaikeuttaa monin tavoin aineistohenkilöiden löytymistä sekä hidastaa työn etenemistä merkittävästi.

Aineisto kerättiin kerronnallisista teemahaastatteluin, joihin päädyttiin haastattelutavan joustavuuden ja kohdennettavuuden vuoksi. Teemahaastattelut ovat humanistiselle laadulliselle tutkimukselle hyvin tyypillinen aineistonkeruumenetelmä. Teemahaastattelussa kaikki etukäteen päätetyt teemat käydään tutkimuksen osallistujan kanssa läpi. Niiden esitysjärjestys ja laajuus saattavat kuitenkin vaihdella haastattelun kulun mukaan. (Eskola & Vastamäki 2015: 29–30.) Kerronnallisuuteen puolestaan päädyttiin tutkimuksen elämäkerrallisuuden vuoksi. Koska tarkastelu sijoittuu pitkälle aikavälille, haluttiin kerronnallisuudella tuoda esille kielitaidon kehittymistä suhteessa maahanmuuttajan kielielämäkertaan sekä mahdollistaa hänelle henkilökohtaisten, elämänvaiheisiin liittyvien painotusten tekeminen. Kerronnallisessa eli narratiivisessa haastattelussa tutkimukseen osallistuvaa pyydetään esittämään narratiiveja antaen tilaa kertomusten rakentamiseen. Kertomusten kautta voidaan ymmärtää menneisyyden kulkua, sillä ihmisten identiteetit rakentuvat ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi nimenomaan kertomuksissa. Kertomisella avataan toiselle henkilölle subjektiivisia kokemuksia, ja kertomuksista ilmenee myös kokijan näkemys tapahtumien suhteesta toisiinsa. (esim. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 189–190.) Myös Haapanen (2014) on todennut kerronnallisen haastattelun olevan osuva aineistonkeruumenetelmä nimenomaan siksi, että kerronnallisuus mahdollistaa haastattelussa etenemisen tutkimuksen osallistujien ehdoilla. Haastatteluissa voidaan painottaa juuri niitä teemoja, joiden nähdään olevan keskeisiä kunkin osallistujan kohdalla. (Haapanen 2014: 21–22, 68–73.)

Aineistonkeruutavassani voi nähdä myös elämäkertahaastattelun piirteitä. Elämäkertahaastattelu sopii tutkimustarpeisiin, joissa tutkijaa kiinnostaa jokin henkilön elämänalueen kokonaisuus, ja hän haluaa oppia ymmärtämään tutkimukseen osallistuvan kokemuksia ja sitä, miten tämä merkityksellistää näitä kokemuksiaan suhteessa koko elämänsä kulkuunsa. Elämäkertahaastattelun tuottama tarina on luonnollisesti kontekstisidonnainen. (Estola, Uitto & Syrjäla 2017: 156–158.) Omassa tutkimuksessani keskeistä on tarkastella maahanmuuttajien suomen kielen osaamista sekä heidän kielielämäkertoissaan esiintyvien kielellisten käännekohtien merkitystä koko suomen kielikaaren ajalta.

Selkeänä valintana aineistonkeruussa oli toteuttaa teemahaastattelut yksilöhaastatteluina ryhmähaastattelujen sijaan, koska henkilökeskeisten narratiivien ajateltiin rakentuvan näin informatiivisemmiksi, luontevammiksi ja syvällisemmiksi. Ryhmähaastattelujen tekeminen olisi edellyttänyt pitkäkestoista prosessityöskentelyä niin tutustumisen, luottamuksen rakentamisen kuin aikatauluttamisenkin vuoksi, ja keskustelutilanteiden luonne olisi ollut toisenlainen. Lisäksi yksilöhaastatteluiden ajateltiin mahdollistavan keskustelun painottaminen ryhmähaastatteluita paremmin.

Lähestyin neljää tutkimushenkilöä ensin puhelimitse ja sähköpostitse, jolloin keskustelin heidän kanssaan tutkimuksen lähtökohdista ja tavoitteista. Ensimmäisen kontaktoinnin lisäksi lähetin sähköpostitse ja kirjeitse lisätietoa työstäni ja esittelin tutkimuksenteon eettisiä periaatteita. Tutkimusta esittelevä kontaktointikirje on työn liitteenä 1. Tutkimukseen osallistuvilla ei kuitenkaan ollut

mahdollisuutta tutustua haastattelurunkoon; näin pyrin varmistamaan, että he osallistuisivat varsinaiseen haastatteluun mahdollisimman avoimella asenteella. Aineistonkeruu toteutettiin rauhallisissa paikoissa: joko tutkimushenkilöiden kotona tai kirjastoissa. Henkilöiltä saatiin kirjalliset tutkimusluvut ennen aineistonkeruun aloittamista. Tutkimuslupalomakkeen esitän tutkielman liitteenä 2.

Tutkimuksen aineistonkeruu oli rakenteellisesti kaksivaiheinen. Ensin oli vuorossa tutkimusta taustoittavat tapaamiset osallistujien kanssa ja vasta tämän jälkeen varsinaiset teemahaastattelut. Ensimmäkin tutkimuksen teolle ehdottoman tarpeellinen taustatiedon kerääminen edellytti tätä, mutta ratkaisevan tärkeäksi koin myös tutustumisen haastateltaviin ja luottamuksen rakentamisen haastatteluja varten. Haastattelussa luottamuksellisuuden merkitys kävikin konkreettisesti ilmi. Vaikutti siltä, että epämuikavilta tuntuvista asioista kertoessaan jotkut tutkimuksen osallistujat rajasivat kertomaansa eli eivät halunneet kertoa kaikkea tai empivät puhuessaan.

Aineistonkeruun ensimmäinen vaihe eli ensimmäinen tapaaminen tutkimushenkilöiden kanssa käsitti esiaineiston kokoamisen ja taustatietojen hankkimisen. Tapaamisissa pyydettiin kutakin tutkimuksen osallistujaa laatimaan tilanteessa keskustelun pohjaksi lyhyt, vapaamuotoinen kirjoitelma tai muu kirjallinen tuotos elämästään Suomessa suomen kielen osaamisen näkökulmasta. Halutessaan henkilön oli myös mahdollista piirtää elämänkaarellinen aikajana, jossa hän kuvaa suomen kielen taitoaan ja kertoo suomen kielen käyttämisestä Suomessa asumisensa eri vaiheissa. Tehtävän tavoitteena oli virittäytyä tutkimuksen teemaan ja tutkimusta taustoittavaan keskusteluun sekä kerätä taustatietoja tutkimuksen osallistujasta ennen haastattelujen toteuttamista. Esiaineistoa ei tässä tutkimuksessa varsinaisesti analysoida, mutta se on kuitenkin osa työn kokonaisaineistoa.

Elämänkaarellisen kirjoitelman tai aikajanan laatimisen tueksi annettiin väljät ohjeet sekä apukysymyksiä, joiden kautta tutkimuksen osallistuja saattoi lähestyä aihetta. Teemoiksi tarjottiin esimerkiksi näkökulmia, joissa tutkimuksen osallistuja reflektoi tilanteita, joissa hän on puhunut tai kirjoittanut suomen kielellä tai toisaalta päättänyt jostakin syystä olla käyttämättä suomea. Osallistujan oli myös mahdollista kertoa tuntemuksistaan suomen kielen käyttämisen suhteen, esimerkiksi minikäläisissä tilanteissa suomen kieli on tuntunut hänestä helpolta tai vastaavasti vaikealta. Tutkimuksen kannalta relevantteja näkökulmia ovat myös osallistujan arviot siitä, milloin suomen kieli alkoi hänen mielestään sujua ja tuliko suomesta koskaan hänen pääasiallinen käyttökielensä. Kirjallisen tuotoksen tukena osallistuja saattoi käyttää haluamaansa sanakirjaa. Tehtävän tekemiseen osallistujat käyttivät aikaa suunnilleen 10 minuuttia. Varsinaisia tekstejä osallistujien kirjalliset tuotokset eivät ole, lähinnä lyhyitä selvityksiä heille tarjottuihin näkökulmiin. Kukaan tutkimukseen osallistuvista ei päätenyt esittämään ajatuksiaan aikajanan muodossa. Eräs osallistuja aloitti kirjoittamisen, mutta todettuaan suomen kielen kirjoittamisen vaivalloiseksi ja ehkä myös hitaaksi, hän totesi asioiden kertomisen suullisesti olevan hänelle puheliaan luonteensa vuoksi mielekkäämpää.

Ensimmäisen tapaamisen aloittaneen kirjallisen tehtävän jälkeen keskustelimme tutkimuksen osallistujan kanssa hänen maahanmuutostaan ja elämästään Suomessa sekä hänen kielellisestä elämänkaarestaan ja suhteestaan suomen kieleen ja äidinkieleensä eri aikoina. Keskustelu muodosti tutkijalle kokonaiskuvan tutkimukseen osallistuvan kielellisestä ja kulttuurisesta taustasta, Suomessa vietetyn ajan tapahtumista sekä hänen kielellisestä elämäkerrastaan. Osa näistä keskusteluista äänitettiin. Alun perin oli ajatuksena, että vain teemahaastattelut äänitetään ja keskusteluissa virittäydyttäisiin tutkimuksen teemaan ilman tallentamista. Tallentaminen ei aluksi tuntunut kaikista tutkimuksen osallistujista luontevalta ja herätti vielä keskustelua siitä, mihin tallenteita käytetään ja kuka niitä kuuntelee. Aineistonkeruun aikana kuitenkin päädyttiin siihen, että myös taustoittavia keskusteluja tallennettaisiin. Tämä vapautti tutkijan muistiinpanojen tekemiseltä ja mahdollisti hänelle aktiivisemmän roolin keskusteluissa.

Aineistonkeruun toisen vaiheen puolistrukturoitujen³ teemahaastattelujen haastattelukysymykset perustuivat tutkimusta taustoittaneen ensimmäisen tapaamisen materiaaliin eli edellä kuvattuihin elämänkaarellisiin kirjallisiin tuotoksiin ja keskusteluihin. Puolistrukturoiduissa yksilöhaastatteluissa oli mahdollista keskittyä joustavasti juuri niihin aihealueisiin, jotka olivat kunkin tutkimuksen osallistujan kannalta merkityksellisiä. Toisella aineistonkeruukerralla syvennettiin keskusteluisältöjä ensimmäisellä tapaamiskerralla esille tulleisiin, kunkin osallistujan kokemuksiin omasta suomen kielen taidostaan. Haastattelukysymykset esitän liitteessä 3. Yhden teemahaastattelun tavoitteelliseksi kestoksi asetettiin arviolta 45–60 minuuttia, mutta haastatteluista muodostui kauttaaltaan pidempiä.

Tutkimuksen esiaineistona on yhteensä neljä taustoittavan tiedonkeruutapaamisen kirjallista tuotosta ja keskustelua. Tutkimusta taustoittavat keskustelut olivat kestoltaan reilun tunnin mittaisia. Kaksi niistä äänitettiin, ja äänitteiden kestot ovat 64 minuuttia sekä 68 minuuttia. Tutkimusaineisto puolestaan käsittää neljä teemahaastattelua. Lyhyin teemahaastattelu on kestoltaan 68 minuuttia, seuraavaksi pisin 72 minuuttia ja kaksi pisintä haastattelua ovat kestoltaan 112 minuuttia. Niin keskustelujen kuin haastatteluidenkin pitkät kestot kertovat siitä, että haastateltavat tarvitsivat melko paljon aikaa kertoa merkityksellisinä pitämistään asioista. Tutkimuksen osallistujien erinomaisen suomen kielen vuoksi sekä tausta-aineisto että teemahaastattelut ovat suomenkielisiä. Ennen aineistonkeruun aloittamista varauduttiin siihen, että tarvittaessa haastatteluja on mahdollista tehdä myös englanniksi.

Äidinkieleltään englanninkieliselle osallistujalle tarjosin mahdollisuutta haastatteluun englanniksi, sillä hän oli aluksi kovin varautunut oman kielitaitonsa riittävydestä tutkimustarpeisiin. Englannin käyttämiseen ei kuitenkaan ollut tarvetta, sillä jo ensimmäisen tapaamisemme alussa ilmeni,

³ Teemahaastattelu on rakenteeltaan tavallisesti niin kutsuttu puolistrukturoitu haastattelumalli, jossa keskeistä on tiettyjen teemojen käsitteleminen, mutta kysymykset ja niiden esitysjärjestys voivat vaihdella (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017: 89).

että hänen oma arvionsa suomen kielen taidon tasosta oli kovin vaatimaton. Näin ollen koko tutkimusaineisto on koottu yhteismitallisesti suomen kielellä. Toisen osallistujan kohdalla puolestaan jouduin aluksi pohtimaan, mahdollistaako hänen kielitaitonsa riittävän syvällisen narratiivin suomen kielen osaamisesta. Päädyin kuitenkin siihen tulkintaan, että narratiivin niukkuus johtuu haastattelutilanteen aiheuttamasta pidättyväisyydestä tai tutkimuksen osallistujan luontaisesta viestintätavasta, jonka mukaisesti hän ei kertonut kielitaidostaan kovin laveasti ja syvällisesti. Osallistuja nimittäin kuitenkin kertoi lukevansa paljon suomenkielistä kirjallisuutta, joten ainakin hänen reseptiivinen suomen kielen osaamisensa on varsin vahvaa.

Tutkimusaineisto täytti ennalta asettamani validiteettiperusteet. Tutkimukseen osallistui neljä henkilöä – pseudonyymeiltään Márta, Emma, Outti ja Nina. Osallistujia kutsutaan peitenimillä, jotka he ovat itse äidinkiellensä nimikulttuurin mukaan valinneet. Aineistoesimerkeissä esiintyvä lyhenne H viittaa haastattelijaan, lyhenteet M (Márta), E (Emma), O (Outti) ja N (Nina) viittaavat tutkimuksen osallistujiin heidän peitenimiensä alkukirjainten mukaisesti. Tutkimuksen osallistujat sekä heidän kielielämäkertansa esitellään tarkemmin luvussa 5. Osallistujat ovat eläkeikäisiä, ulkomailla syntyneitä ja aiemmin asuneita henkilöitä, jotka ovat kuitenkin asuneet Suomessakin vähintään kaksikymmentä vuotta. Koska tutkimusotteenani kielellisen osaamisen tarkastelussa on elämäntaustallisuus, on merkittävänä aineistopiirteenä tutkimuksen osallistujan pitkä maassaoloaika.

Aineistoa voi luonnehtia moninaiseksi, muistelevaksi sekä runsaasti tietoa sisältäväksi ja jopa tunteita herättäväksi kokonaisuudeksi. Aineistonnarratiivit ovat keskenään erilaisia, koska myös tutkimuksen osallistujien elämänvaiheet ovat poikenneet toisistaan. Heillä on erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat, eri ammatit, ja työuratkin ovat poikenneet toisistaan. Kaksi osallistujista on asunut Suomeen muutettuaan yhtämittaisesti Suomessa. Kolmas osallistuja työllistyi ensimmäisen Suomessa vietetyn työkomennuksensa jälkeen hieman myöhemmin pysyvästi Suomeen ja jäi lopulta eläkkeelle pitkäaikaisesta työsuhteestaan. Neljännen osallistujan Suomessa asumisen vuodet jakautuvat useaan työsuhteiden määrittämään ajanjaksoon. Kaksi osallistujista käytti työkielenään alusta alkaen suomea ja yksi käytti töissä aluksi englantia, mutta kielitaidon karttuessa hänen työkielekseen vaihtui suomi. Yhden osallistujan työkielenä koko hänen uransa ajan oli oma äidinkieli. Myös osallistujien perhetaustat olivat erilaiset. Jonkun lapsi syntyi Suomessa, toisen lapset olivat Suomeen tullessa vielä pieniä ja jonkun puolestaan teini-ikäisiä.

Tutkimukseen osallistuneet olivat selkeästi halukkaita jakamaan kokemuksiaan elämäkerrataan ja kielenoppimisestaan, ja heidän kanssaan saavutettiin luonteva ja avoin haastattelutunnelma, joka mahdollisti informatiivisen tiedonkeruun. Koen tilanteiden välittömän tunnelman rohkaissees tutkimuksen osallistujia kertomaan omakohtaisista kokemuksistaan. Luottamuksen rakentumisessa merkityksellistä oli se, että minun oli tutkijana mahdollista hieman tutustua tutkimuksen osallistujiin

ennen varsinaista haastattelutilannetta. Teemahaastattelut kuitenkin eroavat toisistaan kerronnallisuuden syvyyden näkökulmasta. On täysin inhimillistä ja odotuksenmukaista, että jotkut tutkimuksen osallistujista jakoivat toisia avoimemmin ja esteettömämmin hyvinkin henkilökohtaisia, tunteita herättäviä ja jopa kipeitä muistoja. Jotkut osallistujat vastasivat kysymyksiin laajasti ja täsmensivät kertomaansa runsain kokemuksin. Kaikki vastaukset eivät liittyneet suoranaisesti osallistujan suomen kielen omaksumiseen, vaan kertomukset hahmottivat eletyn elämän kontekstia myös laajemmin. Toiset osallistujat puolestaan noudattivat kerronnassaan tarkemmin kysymys-vastaus-muotoa. Puoli-strukturoitu haastattelumalli mahdollisti tutkijalle tarvittaessa spontaanien lisäkysymysten esittämisen.

Haastattelututkimusten tekemisessä yleisenä huolenaiheena pidetään aineiston sisällöllistä kattavuutta. Tuliko sittenkään kysyttyä oikeita asioita, saatiinko esitettyihin kysymyksiin laadullisesti riittäviä vastauksia tai jäikö teemahaastatteluissa joitakin asioita huomioimatta? Teemahaastatteluiden tekemistä tutkimustyössä ohjeistaneiden Eskolan ja Vastamäen (2015) mukaan tarvittavan teemahaastattelujen määrän ratkaisee pitkälti tutkijan tuntemus siitä, että aineistoa on tutkimuksen kannalta riittävästi. Hyvänä määrällisenä mittarina he pitävät saturaatiota eli aineiston kylläntymistä, jolloin haastatteluissa ei enää ilmene uutta sisältöä, vaan ne alkavat olla sisällöllisesti toisteisia (Eskola ja Vastamäki 2015: 41). Aineistonkeruun päättyessä tutkimuksen osallistujien kanssa sovittiin, että tarvittaessa haastatteluja on mahdollista tehdä myöhemmin lisää, mikäli vaikuttaa siltä, etteivät kaikki toivotut näkökulmat edustu tutkimusaineistossa riittäväällä tavalla.

4.2 Litteroinnin periaatteet

Litteroin äänitetyt tutkimusta taustoittavat keskustelut sekä teemahaastattelut puolikarkealla litterointitavalla, koska analyysi keskittyy haastattelujen sisältöön. Olennaista luonnollisesti on, että litteraatti palvelee mahdollisimman hyvin analysointia, joten analyysitapa määrittelee sopivan litteroinnin tarkkuusasteen (ks. Jokinen 2016, 255). Litteroinnissa noudatin kielentutkimuksessa vakiintuneita litterointikäytäntöjä ja yleisimpiä litterointimerkkejä (esim. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvaori 2017: 443–444). Käyttämäni litterointimerkit esitän työn lopussa liitteessä 4.

Litteroitaessa huomiota kiinnitettiin nimenomaan puheenvuorojen sisältöihin, joten haastatteluja karkeistettiin, esimerkiksi joitakin keskustelua edistäviä myönnyttelyjä (hyväksyviä ja ymmärtäviä ynähdyksiä ja keskustelua tukevaa päällekkäispuhunutta) ei ole sisällytetty litteraatteihin (ks. Mononen 2013: 259). Myös puheenvuoron ja tutkimuksen kannalta merkityksetöntä sisältöä, esim. vaikeiden sanojen tapailua tai toistoa, epäröinnin ilmauksia, kielellistä apua ja tukea hakevia il-

mauksia sekä keskustelutaukoja, jätettiin huomioimatta litteraatissa. Kielenulkoiset seikat, kuten huokaus, naurahdukset ja sanojen painottaminen, on sen sijaan merkitty litteraatteihin, sillä niiden katsotaan tarjoavan aineistolle sisällöllistä merkitystä. Ilmausten kirjoitusasu on lähimmän suomen kielen äänteen mukainen. Aineistoesimerkeissä esiintyvät välimerkit eivät noudata suomen kielen oikeakielisyysääntöjä.

Aineistoa käsiteltäessä tutkimukseen osallistuneiden nimet sekä aineistossa esiintyvät paikanimet häivytettiin, jotta henkilöt eivät ole tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuvat keksivät itselleen äidinkiellensä nimistön mukaiset peitenimet, joilla heitä aineistoa esitettäessä kutsutaan. Aineistosta häivytettiin myös muita, analyysin kannalta tarpeettomia erisnimiä. Anonyymius nostaa osaltaan tutkimuksen validiteettia, kun tutkimuksen osallistujiin ei voida liittää mielikuvia tai hypoteeseja.

Aineistoesimerkeistä on lihavoitu analyysin kannalta keskeiset kohdat, joita tarkastellaan tekstissä lähemmin joko välittömästi aineistoesimerkin yhteydessä tai toisaalla tekstissä. Alleviivaus puolestaan havainnollistaa osallistujan korosteista ilmaisutapaa. Lisäksi tekstiin on kursivoitu aineistoesimerkeistä peräisin olevia ydinsanoja, joita käsitellään analyysissa. Tutkimukseen osallistuneiden haastatteluissa käyttämät sanat eivät kuitenkaan välttämättä esiinny tekstissä kursivoituina alkuperäisessä muodossaan, vaan niitä on saatettu taivuttaa ja mukauttaa tekstin lauserakenteeseen.

4.3 Analyysimenetelmä

Laadullinen tutkimukseni sijoittuu menetelmällisesti kerronnallisen tutkimuksen ja sisällönanalyysin välimaastoon. Narratiivisuus tarjoaa välineitä niin elämänkaarellisen tutkimusaineiston keruuseen kuin analyysiinkin. Tutkimuksen osallistujien kerronnasta etsitään elämäkokemuksille sekä suomen kielen osaamiselle merkityksiä sekä kuvataan ja tulkitaan niitä. Narratiivien analyysissa kertomuksia luokitellaan tapaustyyppien ja kategorioiden avulla (Heikkinen 2015: 160). Samalla tavalla sisällönanalyysissa on tavoitteena nostaa esille tekstissä esiintyvät merkitykset. Sisältöä ryhmitellään omiin alaluokkiinsa, ja luokitus rakentuu aineiston tarkastelun myötä. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117, 124.)

Tässä tutkimuksessa kerronnallisuus liittyy ensinnäkin aineiston laatuun (Heikkinen 2015: 159). Aineistona olevat teemahaastattelut käsitän kertomustenkaltaisiksi elämäkerrallisiksi jatkuvoiksi, joista tarkastelen, minkälaisia kertomuksia tutkimuksen osallistujat esittävät kielielämäkertoistaan. Narratiivinen ote liittyy myös tiedon muodostamisen tapaan: tietäminen on aina suhteellista eli ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaista (Heikkinen 2015: 156–157). Konstruktionistisesti ajatellen tarina syntyy vuorovaikutuksessa, joten tämän tutkimuksen aineisto muodostuu tutki-

mukseen osallistuvan ja tutkijan välisen dialogisen suhteen tuotoksena (Hänninen 2015: 173). Tieto on siis erilaisten kertomusten muodostama kudelma (Heikkinen 2015: 157), ja tutkimusaineisto itsessään on kerronnallinen konstruktio (ks. Kyckling 2017: 37).

Kerronnallisuuden lisäksi tutkimusotteessa on elämäkerrallisuutta eli tarkastelussa selvitetään tarinoiden taustalla olevia tapahtumia ja tapahtumakulkuja. Tarkastellessani tutkimuksen osallistujien suomen kielen omaksumista heidän kielielämäkertansa tavallaan kaivetaan esiin haastattelujen narratiiveista. (Ks. Heikkinen 2015: 154.) Kertomusten kautta pyrin tutkijana ymmärtämään menneisyyden kulkua eli tutkimukseen osallistuneiden kielielämäkertoja suomen kielen taidon ja monikielisyyden näkökulmasta. Identiteetit rakentuvat ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi nimenomaan kertomuksissa. Niillä avataan toiselle henkilölle subjektiivisia kokemuksia. Kertomuksista ilmenee myös kokijan näkemys tapahtumien välisistä suhteista. (Esim. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 189–190.)

Lähtökohtana aineiston analyysissä on tarkastella suomen kielen omaksumisen merkityksellistymistä tutkimuksen osallistujien kielielämäkerroissa. Tutkimusta taustoittavaa aineistoa sekä teema-haastatteluja lähestyn narratiivisesti, mutta tarkastelussa on myös sisällönanalyysin piirteitä. Kerronnallisessa tutkimuksessa yksilöitä, heidän toimintaansa ja toiminnan merkityksiä pyritään ymmärtämään kertomusten tulkinnan kautta (ks. esim. Heikkinen 2015: 149–150).

Lieblichin mukaan kertomusten kautta pyritään ymmärtämään yksilöiden sisäistä maailmaa, tutkimuksen osallistujien elämää ja heidän kokemaansa todellisuutta. Toisin sanoen narratiivit tarjoavat tutkijalle pääsyn yksilöiden identiteettiin ja persoonallisuuteen. Narratiivisen tutkimuksen holistisessa lähestymistavassa tutkimukseen osallistuvan elämäkerta huomioidaan kokonaisuutena, ja sitä tulkitaan suhteessa tarinan kontekstiin. Keskeistä on pyrkimys ymmärtää yksilöä kokonaisuutena ja hänen kehitystään kohti nykyhetkeä. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998: 7–12.)

Analyysi aloitetaan lukemalla aineistoa hyvin avoimesti ja useaan kertaan. Aluksi keskitytään ainoastaan siihen, mitä tarinassa tapahtuu. Aineistoa luetaan tarkkaavaisesti, empaattisesti ja avoimin mielin koko tarina ja sen konteksti huomioiden, ja samalla etsitään aineistosta relevanttia sisältöä. Merkittäviä aineistopiirteitä ovat muun muassa tutkimuksen osallistujan omat arviot asiantilasta, tarinan yleisestä linjasta poikkeavat ilmaisut sekä epätavalliset ilmiöt tai muu tarinallinen epätasapaino. Kun kertomusta koskeva kaava on tullut tutuksi, voidaan päättää, mitä teemoja aineistosta seurataan. (Lieblich ym. 1998: 64–65 & Hänninen 2015: 174.)

Teemoja seurataan läpi narratiivien huomioiden tutkijan omat johtopäätökset. Huomiota kiinnitetään varsinkin teeman ensimmäiseen ja viimeiseen esiintymiseen, siirtymiin teemojen välillä, kertomuksen kontekstiin ja narratiivin keskeiseen sisältöön. Erityisesti tarkkailtavia ovat sellaiset narratiivin jaksot, jotka näyttäisivät olevan ristiriidassa tekstin sisällön, yleisen mielialan tai kertojan arvon kanssa. (Lieblich ym. 1998: 65.)

Sisällönanalyysin tapaan tarkastelen ja etsin litteraateista inhimillisiä merkityksiä analysoinnin avuksi. Taulukoin ja luokittelen elämäkerrallisia haastatteluja narratiiveissa esiintyvien elämänvaiheiden ja kielellisten käännekohtien mukaan. Pyrkimyksenä on löytää oleellinen sisältö, josta ryhmittelen samaa tarkoittavan sisällön omiin alaluokkiinsa. Tarkastelen niitä järjestelmällisesti yhtäläisyyksien ja erojen havaitsemiseksi. Järjestän aineiston tiiviiseen ja selkeään muotoon sen sisältämän informaatioarvon huomioiden. Luokittelun myötä analysoitavat ilmiöt jäsentyvät narratiiveissa selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117–124, Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010: 14–20.) Tässä vaiheessa siirryn etsimään vivahteita sekä käännekohtia, ja vasta lopuksi on vuorossa aineiston varsinainen analysointi (Lieblich ym. 1998: 64, Hänninen 2015: 174). Tämän jälkeen löydöksiä vielä tulkitaan, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117).

Myös Pujolar (2019) korostaa, että kielellisiä käännekohtia tutkiessaan analysoijan on tarkasteltava kertomuksia elämäkerrallisina kokonaisuuksina, koska elämäntapahtumien kronologia valottaa narratiivin sisältöä kokonaisuutena. Kielellisten käännekohtien analyysi pohjautuu tutkimukseen osallistuneiden omakohtaisten kuvausten ja narratiivien rekonstruktioihin, joten analyysin päähuomio on kielenpuhujassa ja hänen tarinassaan. Kertomuksen analyysissä rakennetaan keskushenkilön identiteettiä narratiivissa esiintyvistä kielellisistä käytännöistä. Kielellistä käännekohtaa tutkittaessa siirrytään tarkastelemaan tekstin taustalla vaikuttavia sosiolingvistisiä prosesseja ja muodostetaan hypoteeseja niihin perustuen. Analyysi pohjautuu haastatteluista saatavaan tietoon ja siitä esitetään mahdollisimman kattava selitys, joka sisältää tapahtumien muistinvaraisia rekonstruktioita ja henkilökohtaisten kehitysreittien valottamista. Narratiivi voi tarjota vaihtuvia perusteita tosiseikkoihin, todisteita, tehokeinoja, voimakkaita tunteita ja jopa sosiaalista syrjäytymistä, joista voidaan analyysissä yhdistää moninaisia näkökohtia sisältäviä sosiolingvistisiä prosesseja. (Pujolar 2019: 177–179.)

Analyysissä ei niinkään rekonstruoida kielellisten käännekohtien prosesseja, vaan kiinnitetään huomiota elämäkerrallisiin kuvauksiin identiteetin rakentamisen muotona (Pujolar 2019: 178). Analyysissä tarkastelen aineistonarratiivien ominaispiirteitä ja rakennan tutkimukseen osallistuneiden kielentämästä kertomuksesta sosiokonstrukttiivisen ymmärryksen kautta merkityksiä ja sitä kautta kokonaiskäsitystä hänen kielellisestä elämäkerrastaan. Aineistolähtöisessä analyysissä aineisto määrittelee johtopäätöksiä eikä tutkijan taustatietojen tulisi vaikuttaa analyysiin lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018: 108). Kuten edellä todettiin, narratiivien analyysissä on keskeistä narratiivin rakentuminen haastattelijan ja tutkimuksen osallistujan välisessä dialogissa.

Seuraavassa luvussa siirryn aineiston analyysiin. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkimukseen osallistuneiden kielelliset elämäkerrat, minkä jälkeen etenen analyysissä teemakohtaisesti.

5 ANALYYSI

5.1 Kielielämäkerrat

5.1.1 Márta – sosiaalisesti rohkea kotoutuja

Unkarilaissyntyinen Márta oli asunut Suomessa haastatteluhetkellä 45 vuotta. Hänen kontaktinsa suomen kieleen ja suomalaiseen kulttuuriin syntyi alun perin aivan sattumalta hänen etsiessään kirjeenvaihtoystäviä ulkomailta englannin kielen taitoaan aktivoidakseen. Márta tutustui tulevaan aviomiehensä kirjeenvaihtoystävyyden kautta ja muutti sittemmin Suomeen. Suomeen muuttaessaan hän oli 27-vuotias.

Suomessa Márta puhui aviomiehensä kanssa kolmen vuoden ajan melkeinpä ainoastaan englantia. Uudessa kotimaassaan Márta aloitti välittömästi työt miehensä yrityksessä. Työkielenä oli ensin englantia, koska myös työkaverit puhuivat sitä mielellään. Márta suomen kielen oppiminen alkoi käytännön tilanteissa kotioiloissa.

(1)

M: hän ((aviomies)) yritti minua kovasti opettaa suomen kieltä, mutta luultavasti siihen tyssäsi, että jommallekummalle sitten se hermo petti. ja ei mennyt päähän. jotenkuten se oli sellanen ei luonnollista, jos täällä alkaa, että minä teen sitä ja tätä. minä sinä ja kaikki. kuin opettaja

M: että mä en koskaan oppinut sillä tavalla oppikirjasta - - - oli hyväkin, että minä en aloittanut joku kirjasta, koska sitten olisi tullut, että koko aika että ajattelen sitäkin, että mikä on siinä. kun nyt tuli tämä **normaali, natiivi alue**

Márta suomen kielen omaksumiselle oli ominaista tarveperustainen oppimistapa aidoissa kielenkäyttötilanteissa suomenkielisten kanssa *normaalilla natiivilla alueella*, ei kielen opiskelminen esimerkiksi oppikirjan avulla. Jo Suomessa asumisensa alkuvaiheessa Márta altistui suomen kielelle myös ystäväpiirissä, josta hän sai vähitellen mahdollisuuksia kielen harjoitteluun (esimerkit 2 ja 3).

(2)

M: se oli kaikki suomenkielinen porukka ja pelkästään suomea puhuttiin vaan. että minä olin sellainen kuunteluoppilas koko aikaa - - - mutta sitten luultavasti siitä eleistä mitä ne tekivät ja tietysti jos ruokapöydällä vai kahvipöydässä automaattisesti tulee. et sitä paikan päällä paljon nopeammin kuin olisin kotona oppinut. no, tämä *kávė* on kahvi tai jotakin sellaista

(3)

M: kyllä sitten mitä sanoin, että se rouva kun meillä oli lapsi [H: naapuri] (nauraa) mutta sitä kautta sitten tuli ((suomen kieli)) pikkuhiljaa

Márta kertoo pariskunnan yhteisen kielen vaihtumisen englannista suomeen olleen hänestä luontevaa, koska siinä vaiheessa hän oli jo altistunut suomen kielelle monella eri tavalla. Hän käytti suomea ensin vain kotona ja töissä, mutta pian kielestä tuli hänen pääasiallinen käyttökielensä. Suo-

mesta tuli vähitellen varma kontaktikieli, jonka käyttämiseen hän uskalsi täysin luottaa. Ei tarvinnut jännittää tai pohtia kielen käyttämistä.

(4)

M: kyllä se varmaan siinä {kuutisen vuotta Suomeen muuton jälkeen} oli jo sellainen kieli että ei minua hävettänyt ja pystyin kommunikoimaan. vaikka varmaan sanoin sinulle että sujuvasti pyysin siilisalaattia. ja sitten mä, siinä täytyy (mumisee itsekseen kuvaillen sitä, miten vierasta kieltä tapaillaan) no joo. tai jos jotakin ei tullut mieleen tai joku sellanen sana oli että voi ymmärtää väärin. mä sanoin, no sitten **rasti ruutuun. kokeilla kaikki sanat** ja sitten, mihin se sopii

Ilmaisut *rasti ruutuun* ja *kokeilla kaikki sanat* ilmentävät Mártaan pelotonta asennetta suomen kielen oppijana. Hän uskaltautui käyttämään uutta kieltä avoimin mielin ja sai rohkeutensa ansiosta uusia kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuuksia. Arvaamisessa on kyse niin kutsutusta kielenoppimisen kompensatiostrategiasta, jossa arvaamalla täydennetään osin vajavaista kielitaitoa ja saadaan näin mahdollisuus kielen käyttämiseen (Oxford 1990: 37).

Ensimmäiset 21 vuotta Márta työskenteli Suomessa miehensä yrityksessä aivan muulla kuin omalla ammattialallaan eli tavallaan niin kutsutussa sisääntuloammattissa, joka ei vastannut hänen koulutustaan.

(5)

M: ja minä aloitin heti. varmaan minä sanoinkin sinulle, että minä kahdeskymmenesviides päivänä, lauantaina marraskuussa tulin ja maanantaina (nauraa) menin mieheni firmassa töissä

H: niin, rohkeasti vaan [M: kyllä, ei] ilman käyntivaihetta

M: ei mitään. ei tarvittu tämmöstä

Sisääntuloammateiksi kutsutaan tavallisesti matalan rekrytoitumiskynnyksen tehtäviä, esimerkiksi työvoimapulasta kärsivillä aloilla, joihin on helppo työllistyä. Sisääntuloammateissa työsuhteet ovat usein epävakaita, mutta toisaalta työ ei edellytä vahvaa kieli- tai ammattitaitoa. Tällaisia työsuhteita voi olla tarjolla muun muassa etnospesifeissä⁴ ammateissa. Sisääntuloammateissa maahanmuuttaja hankkii arvokkaita kontakteja suomalaisiin työnantajiin sekä suomalaista työkokemusta. Sisääntuloammattien kautta maahanmuuttaja voi edetä oman ammattialansa tehtäviin. (Räty 2002: 180, Forsander & Ekholm 2001b: 71.) Sisääntulotyössä opitaan etenkin niitä kielellisiä taitoja, joita kyseisestä työstä suoriutumiseksi tarvitaan (Partanen 2013: 72).

Mártaan tapauksessa ei kuitenkaan ollut kyse tyypillisestä sisääntulotyöstä, sillä hän työllistyi välittömästi Suomeen tultuaan puolisonsa perheyriyteen ja työskenteli aluksi englannin kielellä. Sisääntulotyö miehen yrityksessä oli luonnollinen ratkaisu, sillä se tarkoitti nopeaa ja varmaa työllistymistä. Samalla se merkitsi sisään pääsyä uuteen kulttuuriin ja yhteisöön. Myöhemmin pätevyödyt-

⁴ Etnospesifit ammatit ovat maahanmuuttajapalveluiden myötä syntyneitä tehtäviä, joissa tulee osata tiettyä kieltä, hallita sen kulttuuri ja usein lisäksi kuulua tiettyyn etniseen ryhmään. Tällaisia ammatteja voivat olla vaikkapa asioimistulkkin, äidinkielen opettajan, ohjaajan tai kouluavustajan tehtävät. (Forsander & Ekholm 2001b: 71.)

ään Suomessa terveydenhuoltoalan ammattiin Márta työskenteli eläkeikänsä asti koulutustaan vastaavassa työssä. Haastatteluhetkellä hän oli 72-vuotias ja oli ollut eläkkeellä neljä vuotta.

Päivätyönsä ohella Márta teki satunnaisesti myös unkarin kielen kääntämisen ja tulkkauksen toimeksiantoja. Käännöstehtävissä hän kertoo käyttäneensä kielitaitonsa tukena sanakirjaa, mutta arjen kielenkäyttötilanteisiin se oli liian hidas apuväline. Kääntämisessä ja sanakirjan käyttämisessä on kyse kielen analysoimisesta ja päättelemisestä, jotka kuuluvat kognitiivisiin kielenoppimisen strategioihin (Oxford 1990: 19). Mártan mielestä sanakirjan käyttämistä tehokkaampi merkityksen selvittämisen tapa oli pyytää toista kielenpuhujaa selittämään outo sana jollakin toisella tavalla. Selvennyksen ja varmistuksen pyytämässä on puolestaan kyse sosiaalisista kielenoppimisen strategioista (Oxford 1990: 21).

Suomessa olonsa alkuaikana Mártan unkarin kielen käyttäminen oli vähäistä, koska hänellä ei ollut siihen pienellä paikkakunnalla juurikaan mahdollisuuksia. Unkaria hän käytti vain kirjoittaessaan kirjeitä vanhemmilleen.

(6)

M: koska vain kirjeenvaihdossa olin vanhempien kanssa niin, sekin ei ollut sinä aikana vielä se puhelinkaan. että edullisesti olisi voinut kotoa, joo ei ollut ollenkaan mahdollisuus seitsemänkymmentäluvulla. sitä aina täytyi mennä sitten lennättimeen

Pariskunnan saatua lapsen Márta alkoi puhua lapselleen ainoastaan äidinkieltään, mikä on yksi Mártan kielielämäkerran keskeisimmistä kielellisistä käännekohdista. Perheessä oman äidinkielen käyttäminen olikin aina tärkeää. Vanhempien kielistrategiana oli alusta alkaen oman äidinkielen käyttäminen lapsen kanssa, eli kumpikin vanhemmista puhui lapselleen eri kieltä kuin puolisonsa (ks. esim. Sjöberg 2016: 4).

Mártaan perheen tietoiset kielivalinnat kertovat siitä, että vanhemmat olivat pohtineet huolellisesti **perheen kielipolitiikkaa** (*family language policy*). Käsitteellä viitataan perheenjäsenten kielten käyttöön ja oppimiseen liittyvien kielivalintojen suunnitelmallisuuteen. Perheen kielipoliittisten valintojen ja oman kielen säilyttämisen on todettu vaikuttavan lasten koulumenestykseen, perhe-elämään, sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sekä laajemmassa mittakaavassa vähemmistökielten säilymiseen ja tulevaan asemaan. (King, Fogle & Logan-Terry 2008: 1.) Monikielisissä perheissä vanhemmat joutuvat tekemään runsaasti kielellisiä valintoja. Lapselle puhumansa kielen lisäksi he valitsevat lapsen äidinkieleksi rekisteröitävän kielen, lapsen nimen, päiväkotij- ja koulukielet sekä perheen sisäisen kielistrategian. Lisäksi lapsen toiminnallinen monikielisyys edellyttää vanhemmilta luonnollisen kielenkäytön mallin antamista, sillä kieli ei tule lapselle itsestään. Lapsi motivoituu kielen käyttäjäksi, jos hänelle tärkeä ihminen puhuu kyseistä kieltä. (Sjöberg 2016: 1–2.)

Kielistrategiansa mukaisesti Márta pyrki lukemaan lapselle kirjoja ainoastaan äidinkielellään. Seuraavassa katkelmassa Márta valottaa valitsemansa kielistrategian syitä.

(7)

M: mutta, jos minä luen sille lapselle suomeksi, **vaikka minä tunnen se**, mutta varmasti **minun ääntäminen ei ole hyvä. sen takia minä en lukenut** sille lapsille, siinä mielessä, suomea. ja monet sanoivat, että miksi en puhu. mä sanoin, että minä en puhu suomea sataprosenttisesti, en koskaan

Katkelmassa Márta perustelee ainoastaan omalla äidinkielellä lukemisen strategiaansa suomen kielen taitonsa puutteilla. Hänen mielestään hänen ääntämyksensä suomen kielessä ei ollut riittävän hyvää, vaikka hän suomea osasikin. *Vaikka minä tunnen se*, mutta varmasti *minun ääntäminen ei ole hyvä, sen takia minä en lukenut*. On mielenkiintoista, että hän käyttää perusteluna omalla äidinkielellä lukemiselle suomen kielen ääntämyksen tasoa eikä mainitse halua välittää unkarin kieltä lapselleen. Mártaan haastatteluaineiston perustella voidaan kuitenkin olettaa, että lapsen unkarin kielen osaaminen oli hänelle tärkeää. Muun muassa esimerkissä 86 Márta toteaa, että hänestä tuntuu oudolta, kun tytär kutsuu häntä *äidiksi* sen sijaan että käyttäisi unkarinkielistä sanaa *mami*.

Ympäröivän yhteiskunnan myönteiset asenteet ja valtion tasolta tuleva tuki voivat edistää kielen ja kulttuurin säilyttämistä ja välittämistä seuraavalle sukupolvelle (Straszer 2011: 298). Väitöstudkimuksessaan Straszer havaitsi Suomessa asuvien unkarilaisten siirtäneen äidinkieltään selvästi vahvemmin lapsilleen kuin Ruotsissa asuvien unkarilaisten. Straszerin mukaan Suomessa asuvilla toisen polven unkarilaisilla on parempi unkarin kielen taito kuin vastaavasti Ruotsissa asuvilla toisen polven unkarilaisilla, koska he käyttivät lapsuudenkodissaan enemmän unkaria. Suomessa asuvat toisen polven unkarilaiset käyttävät myös nykyään paljon enemmän unkaria jokapäiväisessä elämässään kuin Ruotsissa asuvat toisen polven unkarilaiset. Straszerin tutkimukseen osallistuneet Suomessa asuvat toisen polven unkarilaiset suhtautuivat unkarin kieleen myönteisemmin ja avoimemmin kuin Ruotsissa asuvat toisen polven unkarilaiset. Suomessa asuvat toisen polven unkarilaiset pitivät tärkeänä kielen tuntemista, ja he suhtautuivat myönteisesti esimerkiksi unkarin kielen julkiseen puhumiseen. (Straszer 2011: 297.)

Suomenunkarilaiset ovat pieni maahanmuuttajaryhmä, ja he ovat levittäytyneet Suomeen laajasti. Heihin on myös suhtauduttu Suomessa vuosikymmenten aikana myönteisesti. Straszerin (2011) mukaan Suomessa asuvilla unkarilaisilla on suhteellisesti myönteisemmät asenteet Unkaria, unkarilaista kulttuuria ja unkarin kieltä kohtaan kuin Ruotsissa asuvilla unkarilaisilla. Tämä johtunee ryhmien historiallisen taustan eroista, kuten maiden kulttuuripoliittisesta asemasta, maahanmuuttopolitiikasta ja siten unkarilaisten tilanteesta ja sopeutumisesta Suomen ja Ruotsin yhteiskuntiin. Näistä syistä Straszer näkee Suomessa asuvilla unkarilaisilla olleen paremmat mahdollisuudet unkarilaisen identiteettinsä ja kielensä ylläpitämiseen sekä niiden välittämiseen seuraavalle sukupolvelle kuin Ruotsissa asuvilla unkarilaisilla. (Straszer 2011: 39–40, 291.)

Unkarilaisia muutti Suomeen muun muassa työperäisinä maahanmuuttajina 1970- ja 80-luvuilla. Tuolloin Suomessa ei vielä ollut kovin paljon maahanmuuttajia, mikä teki unkarilaisten asemasta

erityisen. Lisäksi monien unkarilaisten muutto Suomeen oli tarkkaan harkittua, sillä he olivat usein jonkin erityisalan korkeasti koulutettuja asiantuntijoita tai muuttivat maahan perhesyistä. Unkarilaisiin on suhtauduttu Suomessa myös suomalais-ugrilaisen veljeskansan edustajina ja kielisukulaisina, joten suomalaisessa yhteiskunnassa vastaanotto on ollut myönteisempää kuin esimerkiksi Ruotsissa, jossa heihin saatettiin suhtautua Itä-Euroopan kommunistisen ikeen alta paenneina. (Straszer 2011: 39.)

Aviomiehensä kuoleman jälkeen Márta kertoo puhuneensa hieman enemmän unkarin kieltä kuin suomea. Laskemisessa hän kertoo yhä käyttävänsä unkarin kieltä.

(8)

M: numeroissa käytän unkarin numeroita

H: lasketko sä ääneen vai lasketko sä mielessäs

M: sekä että

H: mutta aina unkariksi

M: kyllä - - - se on paljon nopeampi. jos jotain kertolasku, vähennyslasku. se on hirveen vaikea minulle hahmottaa.

- - - ihan erillä tavalla se

Lapsen ja lastenlapsiensa kanssa Márta puhuu edelleen unkaria, ja myös suomenkielinen vävy on oppinut ymmärtämään kieltä.

Suomalaisen aviomiehensä kautta sekä suomalaisten tuttaviansa ja ystäviensä ansiosta Mártalla on ollut koko Suomessa asumisensa aikana runsaasti pitkäaikaisia suomenkielisiä kielikontakteja. Hän tutustui suomalaiseen naapuriinsa jo alkuvaiheessa, koska naisilla oli samanikäiset lapset. Naapuri suhtautui Mártaan hyvin myönteisesti, vaikka heillä ei ollut aluksi yhteistä kommunikointikieltä.

(9)

M: hänen kanssa varmaan ensimmäistä aloitin sitä puhumistakin

Ystävystyminen edustuu Mártan kielielämäkerrassa merkittävänä kielellisenä käännekohtana, sillä ystävänsä kanssa Márta kertoo aloittaneensa suomen kielen puhumisen. Sittemmin naisista tuli erittäin hyvät ystävät, ja heidän välilleen muodostui pitkään kestänyt ystävyysuhde.

(10)

M: kun hän oli sen sorttinen ihminen että kun hän meni viemään roskat ja kun tuli takaisin hän oli minun luona kaks kolme tuntia joskus

H: ja puhui paljon

M: niin että ei ollut sellainen että virallisesti no nyt minä tulen vai saako tulla

Mártan sosiaalinen luonne ja optimistinen rohkeus käyttää suomen kieltä todennäköisesti edesauttoivat suomalaisiin tutustumisessa ja edistivät hänen kielenoppimistaan. Samoin joustava ja sitkeä asennoituminen toisen kielen oppimiseen auttoivat selviytymään arkisten kielenkäyttötilanteiden haasteista.

(11)

H: no miten sä oot itse suhtautunut siihen, et sä käytät suomea - - -

M: niin, vaikka ykskin sana. se kaikki oli niin iloinen, että jee jee (nauraa)

H: oppimisen iloa

- - -

M: kieli kun kieli, mä käytin sen (nauraa) rohkeasti vaikka en ollut mikään syntymäpäinen että. **ei minulla ollut koskaan sellaisia esteitä että en olisi voinut käyttää se kieltä**

H: voitsä ajatella mistä se johtuu, mahdollisesti. oliko ympäristö vaan niin hyväksyvä vai- [E: luultavasti se-] vai olitko sä itse rohkee

E: luultavasti minulla on hyvä omatunto [H: itsetunto] ja rohkeakin olen. ja **kaikki ottivat minua tosi positiivisesti - - - vastaan**

Kielellisestä rohkeudesta kertoo myös se, että kielenoppija heittäytyi toisella kielellään ennakkoluo-
lottomasti kaikenlaisiin arkisiin vuorovaikutustilanteisiin. Hän oli luottavainen eikä pelännyt epäon-
nistumisia: *ei minulla ollut koskaan sellaisia esteitä että en olisi voinut käyttää se kieltä*. Márta kokee
myös kielellisen yhteisön olleen *hyväksyvä* ja suhtautuneen häneen suopeasti, sillä *kaikki ottivat* hänet
tosi positiivisesti vastaan. Mártan kuvaama kokemus suomalaisten lämpimästä vastaanotosta ei ole
poikkeuksellinen, kuten esimerkin 7 yhteydessä jo todettiin.

Mártalle muodostui uuteen kotimaahansa laaja ystävä- ja tuttavapiiri. Hän on ollut yhteisölli-
sesti aktiivinen kansalainen ja osallistunut muun muassa yhdistystoimintaan, mikä myös on osaltaan
kehittänyt hänen kielitaitoaan.

(12)

M: tietysti se sanavarasto, mikä tulee ja se että, kuinka johdetaan esimerkiksi joku kokousta ((kokousteeniikka))
[H: joo] se on minulle aina ihmettytti, että suomalainen vaan menee ja puheenjohtajaksi ja ihan kaikki automaatti-
sesti tulee. mikä unkarissa esimerkiksi puuttunut minulta kokonaan

Márta on toiminut kymmenien vuosien ajan aktiivisesti parissa eri yhdistyksessä paikallistasolla.
Myöhemmässä keskustelussamme Márta täsmentää osallistuneensa myös yhdistysten hallitustyös-
kentelyyn, mutta puheenjohtajan tehtäviin hän ei kuitenkaan ikinä ajatellut ryhtyvänsä. Siinä olisi
hänen mielestään tarvittu vahvempaa suomen kielen taitoa, varsinkin kirjallisten taitojen osalta.

Yhdistystoiminta kasvatti arkielämässä tarvittavaa yhteiskunnallisiin asioihin liittyvää sanava-
rastoja laidasta laitaan. Esimerkistä 12 ilmenee, että yhdistystoiminnan kautta Márta oppi aivan uu-
denlaista sanastoa ja tilanteista kielitaitoa, jota hänellä ei ollut omassa äidinkielessään. Esimerkiksi
Skutnabb-Kankaan (2008: 107) mukaan monikielisen kielenpuhujan kielellisessä kompetenssissa
voikin olla kielten välistä funktionaalista eroavaisuutta, sillä tietyissä aiheissa, tilanteissa tai kielen
osa-alueilla osaaminen voi olla toisessa kielessä vahvempaa kuin toisessa. Ajankohtaisten asioiden
seuraamisessa tarvittavan kielitaitonsa Márta kertoo kehittyneen myös lehtiä lukemalla ja televisiota
katsomalla.

Dialogisen viitekehyksen mukaisesti kieli ja kielenoppiminen nähdään dynaamisina kokonai-
suuksina (Dufva ym. 2011: 112–118). Myös äidinkieliä kielenpuhujia koskeneissa tutkimuksissa
on huomattu, että kielenpuhujan kielen muuttuminen on tavallisempaa kuin sen säilyminen muuttu-
mattomana. Tutkimusten mukaan yksilön henkilökohtainen kielimuoto vaikuttaisi olevan varsin altis
muutoksille vielä aikuisiässä. Vaikka yksilön kokemilla elämänmuutoksilla on heijastusvaikutuksia

hänen kielimuotoonsa, toisaalta puhetyylissä on havaittu olevan monenlaisia piirteitä, jotka voivat säilyä muuttumattomina läpi kielielämäkerran. (Lappalainen, Mustanoja & O'Dell 2019: 562–573.)

Toisen kielen puhujan kielimuoto muuttuu, ja kielen variaatio kasvaa kielitaidon kehittymisen myötä. Kun kielenoppija tulee tietoiseksi kielen eri rekistereistä ja hänen käyttövarmuutensa niissä lisääntyy, hän kykenee mukauttamaan kieltään tilannekohtaisesti. Márthan kielimuodon voi olettaa kokeneen muutoksia muun muassa työpaikan vaihdoksen myötä, kun hän vaihtoi työpaikkaansa ammattialalta toiselle. Aloilla käytettävät ammattisanastot ovat erilaiset, mutta myös työympäristö saattoi säädellä työntekijän puhetapaa (ks. Lappalainen ym. 2019: 569). Lisäksi oletan Márthan yhteiskunnallisen osallistumisen, julkisten puhetilanteiden aktiivisen seuraamisen sekä ajankohtaisiin aiheisiin liittyvän keskustelun lisääntymisen tuoneen lisää variaatiota hänen suomen kieleensä.

Márthan suomen kielen oppimisen tyylissä korostuu kielenkäyttämisen vapautuneisuus: jo suomen oppimisensa alkuvaiheessa hän oli halukas arvaamaan sanojen merkityksiä ja kokeilemaan kommunikoimista, sillä hän ei pelännyt virheiden tekemistä. Kielenoppimisessa hän kuvautuu toimijana, jolle on ominaista havaintopohjainen kokeileminen (Leino & Leino 1990: 47–48). Hän näyttäytyy ekologisena oppijana, joka poimii tarkkaavaisesti tietoa ympäristöstään (van Lier 2007: 53). Márthan kielenoppimisstrategiassa on keskeistä yrittäminen ja erehtyminen autenttisissa kielenkäyttötilanteissa. Jo kielenoppijapolkunsa alussa hän näki vähäisenkin kielitaitonsa osaamisena, jota kannatti rohkeasti hyödyntää. Oppimisen tavoitteena oli viestiminen, ei suinkaan virheetön kielen omaksuminen. Márthalle oli ongelmattomaa osallistua suomen kielellä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joten hän pystyi hyödyntämään myös aviomiehensä sosiaalisen ympäristön kautta avautuvia suomen kielen käyttämisen tilaisuuksia. (Ks. Dufva & Martin 2002: 252, 254.) Yksilön valitsemien oppimisstrategioiden lisäksi kielenoppimisessa tarvitaan siis ympäristön tukea (ks. van Lier 2004: 157).

Márthan kielenoppimiskäsityksen perusta on sosiaalisuudessa. Hänen näkemyksensä mukaan kieltä opitaan, jotta sitä voisi hyödyntää tarveperustaisesti dialogisessa vuorovaikutuksessa, mikä puolestaan tarjoaa oppijalle jälleen uusia oppimisen mahdollisuuksia. Myös kielellisen tuen pyytäminen edellyttää kielenoppijalta sosiaalista rohkeutta, ja Márthan oppimistyyliä olikin ominaista tarttuminen empimättä tarjolla oleviin tuen mahdollisuuksiin. Kielenoppijoiden saaman kielellisen tuen kokemuksia käsitellään tässä työssä myöhemmin, luvussa 5.7. Kaiken kaikkiaan Márthan suomen kielen oppimisesta kuvastuu valoisuus sekä luottava ja optimistinen asenne suomen kielellä pärjäämiseen erilaisissa tilanteissa. Ajoittaisesta työläydestä huolimatta kielenoppiminen oli hänelle myönteinen asia, ja hän näki pienetkin edistysaskeleet ilonaiheina.

5.1.2 Emma – useita eri mittaisia jaksoja Suomessa

Emma on Iso-Britanniassa syntynyt nainen, jonka asuminen Suomessa jakautuu työtehtävien määrittämään viiteen eri mittaiseen ajanjaksoon. Elämänkaarensa aikana hän on viettänyt Suomessa yhteensä suunnilleen 21 vuotta. Haastatteluhetkellä Emma oli 70-vuotias, ja hän oli ollut kolme vuotta eläkkeellä.

Emma tuli ensimmäisen kerran Suomeen kesätöihin nuorena yliopisto-opiskelijana. Tuolloin hän ei osannut ollenkaan suomea eikä tavoitteena ollut suomen kielen oppiminen, mutta oppiminen alkoi käytännön tarpeesta pärjätä työtehtävissä. Myöhemmin valmistuttuaan Emma pääsi töihin Suomeen englannin kielen opettajaksi. Kahden vuoden kuluttua hän palasi kotimaahansa, mutta tuli viiden vuoden kuluttua jälleen Suomeen tekemään väitöskirjaa. Vuoden kuluttua hän kuitenkin työllistyi englannin opettajaksi muualle Eurooppaan. Työskenneltyään 24 vuotta ulkomailla Emma tuli töihin Suomeen opetustehtäviin. Vuoden määräaikaisuuden jälkeen hän lähti takaisin Eurooppaan. Muutama vuoden kuluttua Emma kuitenkin työllistyi jälleen Suomeen, ja kahta vuotta myöhemmin myös hänen aviomiehensä muutti Suomeen. Emma työskenteli englannin kielen opetustehtävissä eläkkeelle jäämiseensä saakka.

Emman suomen kielen taito alkoi suomalaiselta maatilalta käytännön töiden parissa, mutta muuttui kuitenkin varsin pian akateemisen kielen käyttämiseksi. Työuransa aikana hänet palkattiin aina englanninkielisiin tehtäviin eikä töissä ollut tarvetta puhua suomea. Vaikka Emma osasikin vähän suomea jo ensimmäisen kerran opettajana Suomessa työskennellessään, hän puhui opiskelijoiden kanssa ainoastaan englantia. Esimerkiksi kaupungilla asioidessaan ja tuttuja tavatessaan hän keskusteli heidän kanssaan lähinnä englanniksi.

(13)

E: ja mä tiesin aina että, sehän on mun **velvollisuus puhua englantia**

Emma koki ammatilliseksi *velvollisuudekseen englannin kielen puhumisen* eli hänen mielestään englanninopettajan tuli käyttää opiskelijoiden kanssa kohdekieltä. Englanti ei ollut Emmalle ainoastaan äidinkieli, vaan myös työväline ja osa ammatillista identiteettiä. Sanan *velvollisuus* voi tulkita viestivän myös siitä, että yhteisössään hän toimi englannin kielen edustajana, mikä saattoi osaltaan määrittää hänen kielivalintojaan. Harrastuksissaankaan Emma ei juuri kohdannut tilanteita, joissa hän olisi aktiivisesti käyttänyt suomea. Suomen kielen käyttäminen liittyy lähinnä erityistilanteisiin.

(14)

E: vapaa-aikana hirveen vähän käytetään suomea, koska jos oon mieheni kanssa. on joku juhla, niin mä meen sinne mutta-

H: miten sun kielikontaktit, suomen kielen kontaktit on tällä hetkellä

E: hyvin vähän naapurit ja meillä on yks pieni ryhmä jossa puhutaan

E: {työpaikan} eläkeläiset tapaavat kerran kuussa, ja siellä puhutaan suomea, koska on eri kielitaustoja, taustoista. mutta muut ovat kaikki suomalaisia, mutta he ovat oppineet muita kieliä. kerran kuussa sitten puhutaan suomea, naapureiden kanssa tarvittaessa. että **hyvin vähän**. ei muuta. hyvin vähän. ja se tapaaminen on aina kuun alussa, että jos en ole täällä, se meni sitten pari kuukautta. siksi mä puhun sun kanssasi suomea (nauraa)

Vapaa-ajallaankin Emma käyttää suomea *hyvin vähän*, sillä miehensä kanssa hän puhuu englantia. Suomea Emman tulee käytettyä juhlissa, satunnaisesti naapureiden kanssa ja kerran kuukaudessa koontuvassa entisten työkavereiden tapaamisessa.

Vaikka Emma käytti äidinkieltään niin työkielenään kuin kotikielenäänkin eikä erityistä tarvetta suomen kielen osaamiseen ollut, hänellä on kielellisen elämäkertansa aikana ollut selkeä halu oppia suomea (esimerkki 15). Hänellä on myös ollut sitkeä asenne kielenoppimiseen (esimerkki 16).

(15)

E: no olen aina halunnut oppia

(16)

E: on parempi yrittä kuin ei. jos ei yritetä, ei opita

Emman oppimistyyliin ominaista ovat itsenäisyys ja oma-aloitteisuus. Vaikka hän kävi kielikursseilla, hän koki mielekkääksi omaehtoisen opiskelun itseopiskelumateriaalin avulla. Kielellisesti suuntautuneelle kielenoppijalle itseopiskelu vaikuttaa olleen motivoiva ja mahdollisesti lähes yhtä tehokas kielenoppimistapa kuin kielikurssille osallistuminen. Emma esimerkiksi kertoo, että osa suomen kielen kursseista osoittautui hänelle pettymykseksi, sillä ne eivät soveltuneet hänen kielenoppimistarpeisiinsa.

(17)

E: mä luulen, että jos mulla on hyvä kirja, jossa kaikki on kirjoitettu ja selitetty, mä kyllä sieltä opin paras

H: hmm, ja se on sulle **mielekkästä tehdä sitä työtä** ((opiskella)) **yksin**

E: kyllä, joo joo. **sitten on hyvä keskustella jonkun kanssa**. mutta se, se **kirja on kyllä aika tärkeä**

E: vuonna kuuskymmentäkuusi, ei kuuskymmentäkahdeksan kun olin täällä, mä, mulla oli yks oikein hyvä kirja. mikä olen aina sen jälkeen kattonut **jos epäilen jotain, olen katsonut sieltä**

Kielten opiskelussa Emmalla oli useita mieluisia oppimisstrategioita ja opiskelun tapoja. Hän käytti apunaan monenlaista materiaalia, muun muassa oppikirjoja, sanakirjoja, hakuteoksia, lehtiä ja kielenoppimiseen suunniteltuja äänitteitä. Varsinkin *kirjoja* hän piti *tärkeinä* apuvälineinä itseopiskelussa. Kieliopillisia lähdeoksia hän hyödynsi, mikäli hänellä oli tarvetta etsiä selityksiä kielellisiin haasteisiin tai tarkistaa itselleen epävarmoja asioita: *jos epäilen jotain, olen katsonut sieltä*. Kirjojen keskeisestä roolista huolimatta Emma koki tärkeäksi myös kielen oppimisen käytännössä eli suomen kielen käyttämisen joko puhumalla, *sitten on hyvä keskustella jonkun kanssa*, tai suomenkielisiä tekstejä lukemalla.

Emman kommunikatiivinen suomen kielen käyttämisen tarve täyttyi vastavuoroisessa kielenoppimisessa. Hänellä oli mahdollisuus opiskella suomea myös siten, että hän opetti äidinkieltään suomalaiselle oppijalle ja englannin oppija puolestaan opetti hänelle suomea.

(18)

E: **mulloli kova halu puhumaan suomea** ja heillä oli kova halu puhua englantia, että - - - sillä tavalla sitten opin paljon ja aina sanottiin että mullon hyvä kielipää. en tiedä onko totta, mutta en usko. mutta aina sanottiin. ja kyllä opin aika nopeasti - - - se ((suomen kieli)) on aika helppo mulle, vaikka en tiedä miksi. mutta, sananvarasto kasvoi aika nopeasti

Vastavuoroinen kielenoppiminen, niin kutsuttu tandem-oppiminen, täydensi mahdollista itseopiskeluun jäänyttä kommunikatiivisuuden tarvetta. Emma *halusi* päästä *puhumaan suomea* äidinkielen kielenpuhujan kanssa ja kokeilla osaamistaan käytännössä.

Kielenoppimista helpotti osaltaan varmasti myös auditiivinen oppimistapa. Emma kertoo kuunnelleensa suomen kielen oppimisensa alkuvaiheessa paljon radiota, koska radiossa *puhutaan* usein *selkeää kieltä*. Toisteinen kuuleminen, *jatkuvasti samat sanat*, helpotti sanojen mieleenpainamista. Toisto on kielen harjoitteluksi käsitettävä kognitiivinen kielenoppimisen strategia (Oxford 1990: 19).

(19)

E: kuuntelin radiota. se on aina hyvä tapa oppia kieltä. kuuntelin, muistan nyt erityisesti, kuuntelin jumalanpalvelusta. en kuulu kirkkoon, mutta saarnaajat **puhuvat niin selvästi**, koska he puhuvat niin kuin suurelle yleisölle

E: myöskin siellä maatalossa oli aika usein radio auki et mä sitten olisin kuullut **jatkuvasti samat sanat**

H: no, se on ihan selvä intentio, toistomenetelmällä oppia kieltä. mitä sä sitten teit, käytitkö sä sanakirjaa tai-

E: kyllä mulla oli sanakirjoja

H: elikkä sä sait ihan valmiita fraaseja [E: joo, joo] tekstikokonaisuuksia- [E: kyllä, kyllä] jotka olivat hyviä sulle

E: olin tietoinen siitä. vaikka en ollut tehnyt pedagogisia opinnoita mä tiesin, et sehän on hyvä tapa oppia. mä myöskin suosittelen opiskelijoille, että no **kuuntelkaa nyt radiota. tai kattokaa televisiota** ja peil- [H: peittääkää] **peittääkää, joo. tekstit ja kuunnelkaa** - - - että halusin oppia ja luin sanomalehtiä ja ihmiset sitten antoivat, yks ystävä erityisesti antoi mulle sellaisia helppo kirjoja, siis lastenkirjoja tai pieniä hassuja rakkaudesta tai ystävyystä tai jotain semmosta, missä mistä myöskin oppii

Auditiivista oppimistapaa Emma kertoo hyödyntäneensä myös muiden kielten oppimisessa. Esimerkiksi puolan kieltä hän opiskeli kuunnellen säännöllisesti oppimateriaaleja työmatkoillaan. Hyväksi havaitsemiaan kielenoppimistapoja Emma suositteli myös opiskelijoilleen: *kuuntelkaa nyt radiota tai kattokaa televisiota ja peittääkää tekstit ja kuunnelkaa*.

Emman kielielämäkerta jakautuu useisiin eri mittaisiin jaksoihin, joiden aikana hän on välillä työskennellyt Suomessa ja välillä ulkomailla. Kieltenoppiminen on Emmalle *helppoa*, joten äidinkielen ja suomen kielen lisäksi mukana on kulkenut koko joukko muitakin kieliä, ja hän on ollut aktiivinen niissäkin. Emma osaa myös portugalia, ranskaa, latinaa, kreikkaa, ruotsia, indonesiaa, somalia, puolaa ja venäjää.

(20)

E: **on** ollut **helppoa** ((kielenoppiminen)) mutta [H: tehnyt töitä] ja jotkut ovat helpompia kuin muut

H: minkälainen kieli suomi on ollu sulle

E: **aluksi se oli aika hauska ja helppo. ja sitten mitä enemmän tiedetään sitä vaikeammaksi se tulee** (nauraa)

H: millä lailla

E: no nyt haluaisin tietää, mikä on ensimmäinen infinitiivi ja toinen ja kolmas ja en tiä yhtään

H: hyvin kieliopillisia, termejä [E: kyllä, joo] se on ehkä sulle luonteva tapa hahmottaa suomea

E: joo

Emma kertoo suomen kielen olleen *aluksi hauska ja helppo* opiskeltava kieli, mutta kielellisen osaamisen kartuttua ja varmasti myös oman vaatimustason noustua kieli vaikeutui: *sitten mitä enemmän tiedetään sitä vaikeammaksi se tulee*. Kielitaidon tason noustessa muovautuu tavallisesti myös oppijan käsitys siitä, kuinka paljon kielessä on vielä opittavaa (Tarnanen ym. 2015: 67).

Emman suomen kielen kielielämäkerrassa on kolme hyvin aktiivista ajanjaksoa. Kielitaidollisesti parhaaksi suomen osaamisen jaksokseen hän arvioi jakson, jolloin hän työskenteli Suomea koskevan väitöskirjatyön parissa ja luki paljon suomenkielistä kirjallisuutta. Toisaalta hän kokee suomen kielen taitonsa selkeästi heikentyneen hänen työskennellessään pitkään muualla Euroopassa ja opitellessaan niiden valtakulttuurien kieliä. Suomen käyttäminen oli tuolloin vähäistä. Kielentutkimuksessa **kielitaidon taantumisella** (*language attrition*) viitataan joko ensikielen tai toisen kielen heikentyneeseen osaamistasoon. Kielitaidon taantumisen vaikutukset johtuvat siitä, että henkilö käyttää osaamistasollisesti heikentyvää kieltä vähemmän esimerkiksi kielellisen ympäristön muutoksesta tai opiskelun päättymisestä johtuen. Kielen taantuessa aiemmin opitut kielelliset resurssit menettävät merkitystään, ja jostakin toisesta kielestä tai kielistä tulee hallitsevampia ja vahvempia. (Blommaert 2010: 170–174.)

(21)

E: ja sitten lähdimme portugaliin, ja olin 24 vuotta portugalissa. että silloin tuli se {aikakauslehden nimi mainittu} sinne. ja me tultiin tänne joka kymmenes vuosi, tultiin tänne käymään. ja suomalaiset ystävät tulivat sinne portugaliiin, mutta ei ollut mitään erikoista. mä en tehnyt ((suomen kielen)) käännoštehtäviä. luin silloin tällöin. puhuin silloin tällöin. ja hyvin vähän. mutta

H: koetko sä että se suomen kieli ruostui siellä

E: kyllä, hirveän paljon. hirveen paljon - - - kyllä uskon että tiesin enemmän ((suomen kielen osaaminen)) silloin kuin mitä nyt tiedän. ja nyt olen vanha ja on helppo unohtaa sanoja vaikka ne tulevat sitten ((mieleen)), parin tunnin päästä

Emma kertoo myös, että uuden valtakulttuurin kielestä tuli hänen toinen kielensä.

(22)

E: ja oli pakko sitten puhua siellä portugaliala ja portugalista tuli mun toinen kieli. ja suomea vähän unohdettiin silloin

Asuinympäristön muutosten on todettu vaikuttavan yksilön kielelliseen repertuaariin. Aiemmin opittu kielitaito saattaa menettää merkitystään, mikäli se ei ole merkityksellinen uudessa elinympäristössä. (Blommaert 2010: 170–174.)

Näkökulma kielitaidon suhteesta maahanmuuttajan yhteisölliseen osallisuuteen on Emman tapauksessa haasteellinen, sillä hän ei omien sanojensa mukaan halunnut käyttää suomea esimerkiksi työpaikallaan julkisesti, vaikka hän kuitenkin osasi kieltä. Myös vapaa-aikanaan hän kertoo käyttäneensä suomea suhteellisen vähän. Käännostoimeksiantojen tekeminen kuitenkin osoittaa, että hänellä oli hyvä suomen kielen taito. Emma kertoo, että hänen oli vaikea ymmärtää työpaikan kokouksissa käytettyä suomen puhekieltä. Suomeen palattuaan häntä yllätti se, miten paljon suomi oli muuttunut hänen 24 vuoden poissaolonsa aikana.

(23)

E: mutta ehkä myöskin {työpaikan} kokouksessa tarkoitus on että, ihmisillä olisi sellainen hyvä tunne että täällä ollaan kaikki yhdessä ja eikä ole mitään **virallista**. ja he ovat siksi puhuneet vähän niin kuin enemmän arkikieltä. kun toisaalta luentoja on puhunut, **parempaa kieltä**. jos näin voi sanoa. **toista kieltä**. että **ehkä se on siksi, ollut vaikeaa**. ja sit mä olen huomannut et **mun työkaverit, ulkomaalaiset, jotka ovat opiskelleet suomea niin kuin yliopistossa, he osaavat niin hyvin ja niin taitavasti**. mä en halunnut avata suuni että. en missään

H: miks sä ajattelet nyt, että olis ollu hyvä, että siellä jo englannissa olisit voinut yliopistossa opiskella suomen kieltä

E: olisin voinut puhua paremmin. olisin voinut käyttää sitä niin kuin esimerkiksi {työpaikan} kokouksessa, niin en uskaltanut puhua. olisin voinut puhua, ja olisin voinut nauttia enemmän

H: vielä enemmän. vai ylipäänsä nauttia

E: niin joo, koska, ja olisin voinut ymmärtää paremmin esimerkiksi näissä kokouksissa joskus kun he puhuivatkin tätä nykykieliä ((nykyaikaista puhekieltä)) **mä en ymmärtäny** ja **sanat** vaikka he puhuvat englantia niin selvästi, kun he puhuvat suomea kaikki sanovat sanat nykyään menevät yhteen

Katkelmassa Emma pohtii syytä siihen, miksi hänen oli pitkän poissaolonsa jälkeen vaikea ymmärtää työpaikan kokouksissa puhuttua suomea. Hän arvelee, että siellä olisi puhuttu rennomman tunnelman aikaansaamiseksi epävirallisempaa suomea, jottei keskusteluilmapiiri olisi ollut turhan *virallinen*. Emman arvion mukaan kokousten kokouksissa puhuttu suomi poikkesi kollegojen opetustilanteissa käyttämästä huolitellusta suomen kielestä. Emma käyttää opetusmaasta ensin ilmaisua *parempaa kieltä*, mutta korjaa lipsahduksensa saman tien muotoon *toista kieltä*. Kielenopettaja ja käännöstöiden ammattilainen ei lähde arvottamaan eri kielimuotoja ja tyylilajeja, vaan hän haluaa ainoastaan ilmaista, että kokousten puhe-suomi oli toisenlaista kuin opetustilanteissa käytetty suomen kieli. Emman aluksi käyttämä ilmaus paremmasta kielestä ei välttämättä kuvaa hänen omaa kantaansa eri kielimuotoihin, mutta puheessaan hän saattaa kuitenkin kaiuttaa jonkun tahon tai mahdollisesti omaa aiempaa asennettaan.

Kielellisen elämänkaarensa aikana ja suomen kielen taidon kehittyttyä Emman suomen kielen käyttämisen tarkoitus muuttui. Kielitaidon hyödyntämisen funktio vahvistui suhteessa sen kehittämiseen. Esimerkiksi Emman mediankäytön funktiona ei enää haastatteluhetkellä ollut kielen oppiminen, vaan tiedon lisääminen ja viihtyminen.

(24)

H: onko se ((radion kuunteleminen)) muuttunu sun elämänkaaren aikana

E: **mä en nyt kuuntele vaan siksi, että oppisin. mä olen niin kuin kyllästynyt siihen. mutta kuuntelen radiota, jos haluan uutisia tai kuuntelen, jos haluan kuunnella konserttia**

H: niin, elikkä syy ((kuunnella)) on vähän eri nyt

E: jos mä haluan kuunnella mitä he sanoo, mitä sieltä tulee. muuten en. ja luen sanomalehti joka päivä

Vuosien kuluessa Emman mediankäyttö, muun muassa radionkuuntelemisen tarkoitus, muuttui. Nykyään keskiössä on kielellisten resurssien käyttäminen ja hyödyntäminen erilaisiin kielenpuhujan tarpeisiin. Suomen kielen käyttämisessä kielitaidon kehittämisen funktio on väistynyt taka-alalle. Useita kieliä intensiivisesti opiskelleen kielenoppijan on nyt aika nauttia työnsä hedelmistä. *Mä en nyt kuuntele vaan siksi, että oppisin. Mä olen niin kuin kyllästynyt siihen, mutta kuuntelen radiota, jos haluan uutisia tai kuuntelen, jos haluan kuunnella konserttia.*

Emman ilmaisuun mediankäytön muuttumisesta voi tulkita sisältyvän suomen kieltä kohtaan tunnettua välineellistä arvoa, jossa suomen kieli edustuu tiedon lisäämisen ja viihtymisen kautta. Muutos saattaa ilmentää myös henkilökohtaisen kielitaitotavoitteen täyttymistä. Kielen ammattilaisena hän tietää suomen kielen osa-alueista ja käytöstä varsin paljon ja voi olla, ettei hänellä ole enää tarvetta kehittää kielellistä osaamistaan. Suomessa asuessaanhan Emma on vuorovaikutuksessaan käyttänyt pääasiassa äidinkieltään. Emma myös kertoo suomen kielen olevan hänelle harrastus, kieli muiden opittujen kielten joukossa, jonka merkitystä lisäävät suomen kielen käyttämiseen liittyvät kulttuuriset arvot. Tähän palataan myöhemmin luvussa 5.5.2 esimerkin 91 yhteydessä käsiteltäessä tutkimukseen osallistuneiden äidinkielen ja toisen kielen suhdetta. Emmalle suomen kieli saattaa edustua välineenä, jota voi käyttää Suomessa asuessa. Kieli itsessään ei vaikuta olevan hänelle identifioitumisen kohde eikä sen kielellisten resurssien edelleen kehittäminen henkilökohtainen päämäärä.

Emmalle kielten omaksumisen vaivattomuus saattaa olla luontaista lahjakkuutta: uuden kielen aineksen omaksuminen, mieleen painaminen ja hyödyntäminen vaikuttaa olevan hänelle helppoa. Ammattitaitonsa ansiosta hänellä on myös hallussaan laaja valikoima erilaisia kielenoppimisen strategioita, joita hän pystyi hyödyntämään kunkin kielenoppimisen tarpeensa mukaan. (Dufva & Martin 2002: 248–249.) Kieltenoppimisessaan Emma kertoo hyödyntäneensä muun muassa oppimateriaalien ja radion kuuntelua, joten näiden muististrategioidensa perusteella hän kuvautuu audiitiivisena oppijana. Emma hyödyntää kielenoppimisessaan autenttista kielenkäyttöä eli kognitiivista oppimistrategiaa (Oxford 1990: 19). Ekologisen lähestymistavan näkökulmasta kyse on myös ympäristön tarjoamien resurssien eli affordanssien hyödyntämisestä kielenoppimisessa (van Lier 2004: 91). Näin kielellinen osaaminen kehittyy oppijan ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Dufva 2013: 63).

Kielitaidon kehittymistä varmasti auttoivat osaltaan kielenammattilaisuus ja vahva kielitietoinen osaaminen. Ammatillisten taitojensa ansiosta Emma ehkä tiedosti laajat kielenoppimisen mahdollisuutensa ja pystyi mahdollisesti hyödyntämään ammatillisten verkostojensakin kautta tarjoutuvia kielenoppimisen keinoja. Ammattilaisuuden mahdollistamia tai ammattilaiselle helpommin hyödynnettävissä olevia kielenoppimisen tapoja saattoivat olla tandem-oppimisen järjestäminen, tietoisuus erilaisista kielenopetustarjonnan vaihtoehdoista ja ammatillisten verkostojen kautta saatavilla oleva monipuolinen oppimateriaali.

Emmalle mieluisia kielenoppimisen tapoja ovat olleet itsenäinen lukeminen, kuunteleminen ja harjoitteleminen; hänen kielenoppimisstrategiassaan ei korostu kielenoppiminen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Dufva & Martin 2002: 252). Kielenoppijana Emmalle on tärkeää rakenteellinen osaaminen ja kielellinen tarkkuus. Hän on analyttinen oppija, jonka oppimisessa on keskeistä erittelevä havainnointi ja pohdinta (Leino & Leino 1990: 52).

5.1.3 Outti – sydämeltään opettaja

Outti on Laatokan Karjalasta kotoisin oleva opettaja, joka muutti perheensä kanssa Suomeen 48-vuotiaana lasten ollessa yläkouluikäisiä. Hänen äidinkieltensä on karjala, mutta perhe puhuu keskenään venäjää. Outti oppi venäjän kielen lapsena, kertomansa mukaan ehkä 4-vuotiaana, leikkiessään kotikylässään naapurin lasten kanssa. Lisäksi venäjä oli hänen koulukieltensä. Outti osaa myös viroa, sillä aviomiehen työn vuoksi perhe asui Virossa ennen muuttoaan Suomeen. Haastatteluhetkellä Outti oli asunut Suomessa 24 vuotta, ja hän oli 73-vuotias.

Outti on koulutukseltaan luokanopettaja, ja Suomessa hän työskenteli kieliavustajana maahanmuuttajaopetuksessa. Opetustehtäviin työllistyminen myös Suomessa oli Outille hyvin merkityksellistä, sillä hän kokee opetustyön kutsumusammattikseen. Outti pitää opettamista henkisesti erittäin palkitsevana, ja se tuottaa hänelle iloa. Outti kertoo, että opettaminen on ollut hänelle ikään kuin *tartuntatauti*, jota hän kertoo eläkkeellä ollessaan kovin kaivanneensa. Syvästä kiinnostuksesta opettamiseen ja oman ammattitaitonsa syventämisestä kertoo muun muassa se, että työvuosinaan Suomessa hän kävi vapaaehtoisen täydennyskoulutuksen oman äidinkielen opettamisesta ja opetti lisäksi venäjää omana äidinkielenä.⁵ Outti on kiitollinen saamastaan lisäkoulutusmahdollisuudesta, jolla oli suuri merkitys hänen henkiselle jaksamiselleen. Haastatteluhetkellä Outti oli ollut eläkkeellä viisi vuotta. Harrastuksenaan hän oli parin vuoden ajan opettanut suomea venäjänkielisille ikäihmisille. Outtia oli pyydetty opettamaan vapaaehtoisena venäjänkielisten eläkeläisten suomen kielen kerhoon, ja hän lupautui kokeilemaan, vaikei ollut aiemmin opettanut aikuisia.

Maahanmuuttajuuden alkuvaiheessa inkerinsuomalainen aviomies auttoi Outia suomen kielessä. Tosin puolisolta saattoi joskus lipsahtaa Suomessa käytettävän yleiskielisen suomen sekaan inkerinsuomen sanoja, koska hän ei ollut opiskellut suomea.

(25)

O: katsoin häntä ((puolisoa)) kuin pelastusrenkaaseen. minä en ymmärtänyt sanaa siis. minä tiesin vain perussanat

H: ja hänen suomen kielensä oli parempi

O: no tietysti parempi. nyt minä voin vielä kerskailla, minä osaan jotakin paremmin kuin sinä (naurahtaa) joo

O: me {aviomiehen nimi mainittu} kanssa olemme tottuneet siihen, niin me käytämme venäjää (naurahtaa) hän ei ole käynyt ((suomen kielen)) kurssilla - - - joskus tulee näitä, inkerin murteen sanoja. minua se naurattaa ja sitten tuota minä sanon että, siis miten hän kirjoittaisi tai

Puolisoiden välinen tilanne suomen kielen osaamisessa kuitenkin muuttui ajan mittaan, kun Outti alkoi opiskella suomea. Hänellä oli kova halu oppia kieltä, jotta pystyisi tukemaan lastensa koulun-

⁵ Suomessa oman äidinkielen opetus ei ole perusopetuslain alaista opetusta, vaan perusopetusta täydentävää ja oppilaan kotoutumista tukevaa opetusta, eikä oman äidinkielen opettajille ole asetettu maassamme kelpoisuusehtoja (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017: 279, 294, Latomaa ym. 2013: 173).

käyntiä ja työllistyisi kutsumusammattiinsa. Yrityksistään huolimatta Outti ei kuitenkaan heti päässyt suomen kielen kurssille, joten hän opiskeli itsenäisesti kotona.

(26)

O: itsenäisesti. no koska minä en päässyt kurssille, niin. oli **pakko**, koska lapseni olivat koululaisia. poikani oli 13-vuotias ja tyttärenteni 16. joo, ja oli tarkoitus, että siis minä ajattelin lapsiani. jos minä en opi, minä en pysty auttamaan heitä

Outti opiskeli suomea aluksi kuuntelemalla. Lisäksi merkittävänä apuna kielenoppimisessa oli sanakirja, joka mahdollisti uuden kielen itsenäisen oppimisen.

(27)

O: sanakirja heti tuli ostettua, iso sanakirja. vaikka se maksoi **paljon** ja työttömyysrahan on hyvin pieni. mutta **se** oli tärkeintä

H: se oli teillä **aktiivisesti kotona käytössä** se sanakirja

O: **tottakai, tottakai**

Sanakirjan merkityksellisyyttä kielenoppijalle osoittavat Outin äänenpainot katkelman sanoissa (maksoi) *paljon*, *se* (oli tärkeintä) ja *tottakai*. Samoin Outin toistama myönteinen vastaus, *tottakai, tottakai*, haastattelijan tiedusteluun siitä, oliko sanakirja *aktiivisesti kotona käytössä* kertoo, että kyseessä oli suomenoppijalle todella tarpeellinen hankinta. Kielenoppijat kokevatkin sanakirjan käyttämisen usein hyödyllisenä, sillä sanavaraston ollessa vielä pieni on sanakirja oivallinen apuväline merkityksen muodostamisessa ja tarkistamisessa (esim. Jantunen, Kumpulainen, Tammimies & Tokola 2013: 91–92). Sanakirjojen on nähty auttavan kielenoppijoita tarjoamalla heille pääsyn autenttiseen kieleen, lisäämällä oppijoiden omatoimisuutta kielenoppimisessa ja parantamalla heidän kielellistä itseluottamustaan. Toisaalta on myös huomattu, että kielenoppijat saattavat tukeutua sanakirjaan ja sanatarkkoihin käännöksiin tarpeettomasti. Lisäksi sanakirjan käyttämisestä voi aiheutua väärinymmärryksiä, ja intensiivinen sanojen tarkistaminen voi olla oppijalle työlästä. (East 2008: 3, 7.)⁶

Usein sanan merkityksen etsiminen sanakirjasta tehostaa sen mieleen painamista ja helpottaa oppimista. Myös Mähösen tutkimalle maahanmuuttajalääkärille sanakirjan käyttäminen oli varsinkin suomen oppimisen alkuvaiheessa keskeinen kielenoppimisstrategia. Kielellisissä pulmissaan hän myös kysyi suomenkielisiä ilmauksia työkavereiltaan, jotka toimivat hänelle tavallaan elävänä sanakirjana. (Mähönen 2014: 81–97.) Myös Suni (2010) on huomannut, että elävä sanakirja soveltuu kielellisen tuen muodoksi maahanmuuttajan ammatillisen kielitaidon kehittämisessä työelämän viestintätilanteissa. Esimerkiksi taideainetta opettavalle maahanmuuttajaopettajalle oppilaat saattavat toimia lähellä olevana suomen kielen sanastollisena tukena. (Suni 2010: 49.)

⁶ Eastin tutkimusaineisto koskee kielenoppijoiden sanakirjojen käyttämistä kielikokeissa ja testeissä. Havaintojen voidaan kuitenkin olettaa pätevän sanakirjojen käyttöön kielten oppimisessa laajemminkin. (Jantunen ym. 2013: 92.)

Suomen kielen oppimisen strategiana Outilla oli muun muassa tekstin yksityiskohtainen ymmärtäminen ja *tarkan käännöksen* omaksuminen. Kieltä oppiessaan hän käyttikin apunaan sekä kaksikielistä suomi–venäjä-sanakirjaa että yksikielistä suomen oppijansanakirjaa.

(28)

O: jos minä luen lehteä, tottakai minä ymmärrän sen tekstin, sanaa, lauseen. mutta joku sana voi että siis. minä siis haluan **tarkan käännöksen**. minulla on tietysti suomi-venäjä-sanakirja sellainen. ja on, on sanakirja suomea suomeksi. timo nurmen sanakirja. se on erittäin hyvä mielestäni

Outin muuttaessa Suomeen 1990-luvun alkupuolella ei Suomessa vielä ollut tarjolla suomenoppijoille tarkoitettuja sanakirjoja, kunnes vuonna 1999 julkaistiin kyseinen, Outin käyttämä Nurmen *Suomen kielen sanakirja ulkomaalaisille*⁷. Outti kuitenkin muistelee, ettei sanakirjastakaan ollut apua kaikkiin uuden kielen haasteisiin. Hän esimerkiksi yritti auttaa tyttärtään koulutehtävissä ja huomasi, ettei puhekielen sanoja, kuten *äiskä*, *iskä* tai *duuni*, löytynyt sanakirjasta.

(29)

O: sanoin tyttäreille siis tehdään näin. sinä luet sivun, käännämme yhdessä. ja minä luen sivun ja käännämme yhdessä. ja se kyllä auttoi (kielen oppimisessa). mutta sitten silloin me huomasimme, että nämä sanat emme löytäneet sanakirjasta, minä heti ostin sanakirjan. joo ja. siis mitä tarkoittaa **äiskä**? mitä tarkoittaa **iskä**? mitä tarkoittaa **duuni**? näitä sanoja siis ei ole missään. no me teimme **luettelon** sellaisen

H: puhekielen sanat on vaikeita

O: joo joo joo joo. ja se oli siis mielenkiintoista kyllä

H: molemmat oppivat

O: joo

Juuri suomen kielen sanastollinen vaihtelevuus tekee puhekielen alkuvaiheessa olevalle kielenoppijalle usein haasteelliseksi. Ymmärtämistä haastava tekijä on lisäksi rakenteellinen monimutkaisuus. (esim. Silfverberg 1993: 251–252.) Edellä oleva katkelma osoittaa, että sanakirjan käyttäminen oli Outille selvä kielenoppimisen menetelmä. Merkityksen analysoimisessa ja päättelemisessä sanakirjan avulla on kyse kognitiivisesta kielenoppimisstrategiasta (Oxford 1990: 19). Kielenoppimisen systemaattisuutta ilmentää myös *luettelon* laatiminen sellaisista sanoista, joita hän ei onnistunut löytämään sanakirjasta. Samalla tavalla tehokas kielenoppimisen menetelmä oli muistilapputekniikka. Outilla oli esimerkiksi tapana kiinnittää keittiönkaappien oviin muistilappuja opeteltavista kielenaineuksista. Niistä oli ruokaa laittaessa kätevä opiskella suomea.

(30)

O: esimerkiksi minä syön jotain. sellaisia. kun minä laitan ruokaa siis keittiössä kaappien ovissa oli minulla näitä papereita. joo. samaan aikaan, siis minä teen, mekaanista työtä ja opiskelen samalla

Outti oli aktiivinen kielenoppija, ja hän opiskeli suomea muun muassa mekaanisia kotitöitä tehdessään. Muistilapputekniikka oli Outille tehokas kielenoppimisstrategia. Myös esimerkissä 31 esiintyvän opittavien asioiden kirjaamisen muistiin ja niiden kertaamisen myöhemmin Outti on todennut hyväksi kielenoppimisen menetelmäksi, jota hän hyödyntää edelleenkin.

⁷ Nurmi, Timo 1999: *Suomen kielen sanakirja ulkomaalaisille, Finnish dictionary for foreigners*. Jyväskylä: Gummerus.

(31)

O: ja semmoinen **asenne**, että **etsin** tuota, vaikka lauseessa mikä sana on. miten sanoisi. riippuvainen mistä sanasta

H: **viittaussuhteita**

O: joo. tämä pitää minun laittaa ylös. minä nytkin vielä käytän näitä. laitan ylös ilmaisia

H: teetkö sä sitä aktiivisesti, että sä teet muistiinpanoja suomen kielestä

O: teen, teen aktiivisesti

Kielenoppimistaan Outti kuvaa *asenteeksi*, joka laittaa hänet *etsimään* sanoille merkityksiä ja sanojen välisiä suhteita tekstistä, joten kielenoppijan luonteesta kuvastuu myös peräänantamattomuutta oppimisen haasteiden edessä. Suomen kielen taitoaan kehittäääkseen Outilla on edelleenkin tapana tehdä muistiinpanoja esimerkiksi toisten kielenpuhujien puheesta kuulemistaan vieraista sanoista. Keskustelussa esiintyvä *viittaussuhde* on Outille uusi sana, ja sen hän kirjoittaa haastattelun aikana muistiin. Esimerkeissä 30 ja 31 Outti kuvaa erilaisten muististrategioiden hyödyntämistä kielenoppimisessaan. Hän liitti muistilappujen avulla uusia sanoja tai ilmauksia kontekstiinsa eli loi muistilinkityksiä ja pyrki muistamaan sanat sillä tavalla. Lisäksi hän tehosti muistiin painamista liikkeen kautta fyysistä työtä tekemällä. Myös muistiinpanojen tekeminen ja niiden kertaaminen on osoittautunut Outille toimivaksi muististrategiaksi. (Oxford 1990: 18, 38–39.)

Edellä olevat Outin suomen kielen oppimista käsittelevät katkelmat osoittavat, että hän pystyi hyödyntämään strategisesti koulutustaan ja ammattitaitoaan. Erilaisten oppimismenetelmien valikoinnasta hänen oli mahdollista tapauskohtaisesti valita kuhunkin kielen oppimisen tarpeeseensa sopiva menetelmä. Outti tiedostaa itsekin hyvän koulutuksensa ja monikielisyytensä merkityksen niin omalle suomen oppimiselleen kuin työnsä suomen kielen kieliavustajana.

(32)

O: kun menin puhumaan hänelle (rehtorille), pyrkimään töihin. minä sanoin että, minä haluan auttaa lapsia. siis lapsia ja muita siellä oli, oliko silloin kuus oppilasta. ja jos minulla on **vaikea**, mutta siis minä olen aikuinen ihminen ja kuitenkin saanut **hyvän koulutuksen**. joo ja tuota. **jos osaa toista kieltä**, hallitsee nää kielioppiasiat, on **helpompaa** opiskella

O: jossakin vaiheessa minä pääsin kurssille, kielikurssille. mutta. minä esitin kysymyksiä, siis opettajalta, opettajalle. ja, minä käytin niitä termejä. mutta (naurahtaa) siis joku {kurssin opiskelijoista}, siis mitä se tarkoittaa, objekti. mitä se objekti on. joo

Suomen kielen oppiminen oli Outillekin *vaikeaa*, mutta hänen *hyvä koulutuksensa* sekä karjalan, venäjän ja viron kielten resursseista, *jos osaa toista kieltä*, karttunut kielitietous ja ymmärrys kielten rakentumisesta *helpottivat* uuden kielen oppimista.

Kielenoppiminen antaa maahanmuuttajalle mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen uudessa kotimaassa (Pavlenko & Lantolf 2000). Outti yrittikin puhua suomea uusien ystäviensä kanssa alusta alkaen.

(33)

O: ja sitten tuon **ala-asteen kirjan otin ja minä pystyin jollakin tavalla kommunikoidaan**

H: sulla on ollu aika paljon niitä kielikontakteja. aika paljon semmosia ihmisiä kenenkä kanssa sä oot puhunu vaan suomea

O: joo, tottakai

Katkelma kuvastaa Outin kielenoppisen tapojen kirjakeskeisyyttä, sillä hän kertoo *alakoulun kirjan* auttaneen häntä merkittävästi *kommunikoidessa* suomen kielellä eli kirjasta opiskelu mahdollisti hänelle suomen kielen puhumisen. Myös Aron väitöstutkimus osoitti, että kielenoppijat pitivät kirjojen lukemista ja kirjallisia harjoituksia keskeisinä tapoina oppia kielenpuhumista. Koulun antama muodollinen opetusmalli näyttää siis vaikuttavan merkittävästi oppijoiden oppimiskäsityksiin. (Aro 2009: 65–94, 166.)⁸ Samoin muun muassa Dufva ja Martin havaitsivat kouluaikaisen opetusperinteen selvän vaikutuksen tutkiessaan kielenoppimisessa toimiviksi koettuja strategioita. Tutkimukseen osallistuneet kertoivat suosivansa varsinkin kielioppisääntöjen ja sanaston oppimista tukevia menetelmiä, joten kielenoppijoiden käsityksissä näiden kielen osa-alueiden omaksuminen on edelleen tärkeää. (Dufva & Martin 2002: 251.)

Esimerkki 33 kuvastaa myös suomenkielisten kielikontaktien keskeisyyttä Outin elämässä. Hän tosin epäilee, että vaikka hän *luuli* osanneensa *suomea*, hän saattoi puhua ystävilleen juuri Virosta muuttaneena jonkinlaista viron, karjalan kielen ja suomen sekoitusta.

(34)

minä **luulin**, että **minä puhun suomea**, mutta **luultavasti se oli siis** aivan jotakin, kuin sanotaan **siansaksaa**

Outti ei siis ollut aivan varma, minkälaista kieltä hän suomen kielen oppimisensa alkuvaiheessa puhui. Outin kuvaama tilanne viittaa suomen kielen puhumisen aloittamiseen uusien ystävien kanssa, joten katkelmaan voi tulkita liittyvän epävarmuutta oman kielimuodon sosiaalisesta hyväksyttävyydestä. Suomen kielen vasta-alkaja oli kykenemätön arvioimaan kielitaitoaan: *luultavasti se oli siis*, mikä herättää Outissa jälkikäteen mahdollisesti epävarmuutta. *Siansaksalla* hän viitanee tuntemattomaan kielimuotoon, joka oli ehkä Outin kieliresursseihin pohjautuva yhdistelmä venäjistä sekä lähisukukielistä karjalasta, virosta ja suomesta. Siansaksaksi kutsutaan suomen kielessä tavallisesti käsittämätöntä tai sekavaa puhetta, jota on vaikea ymmärtää. Nimitystä käytetään myös lasten vieraiden kielten jäljittelystä tai leikkikielystä. (Hänninen 2007.) Outti saattoi käyttää sekamuotoiseen kieleen viittaavaa sanaa puhuessaan arvottavasti omasta suomen kielen osaamattomuudestaan, mutta toisaalta ilmaukseen voi liittyä myös huvittuneisuutta hänen muistellessaan jälkikäteen kielellisen oppimispolkunsu pituutta. Hän tiedostaa opiskelleensa vuosien saatossa systemaattisesti hyvän suomen kielen taidon saavuttaakseen. Ilmauksena siansaksa voi myös sisältää kieli-ideologisen ajatuksen niin sanotusta puhtaan kielen ihanteesta. Puhtaan kielen ideologiassa kuvastuu kirjakielen normeja arvostava

⁸ Aro tarkasteli väitöstutkimuksessaan alakouluikäisten englanninoppijoiden käsityksiä englannin kielestä ja sen oppimisesta. Pitkittäistutkimus antaa vahvoja viitteitä painetun sanan voimasta oppimiskäsityksissä. Nuoret oppilaat pitivät kirjoja kielenoppimisen päävälineenä, joiden lisäksi tärkeitä olivat muutkin painetut tekstit: sanaluettelot, sanakirjat sekä oppikirjat. (Aro 2009: 100–101, 163, 165.) Vaikka tutkimus keskittyi lasten englannin kielen oppimiseen, voitaneen tuloksia soveltaa muunkin kielenoppimisen tarkasteluun.

käsitys oikeasta kielestä, jossa ei esimerkiksi ole vahvaa vieraan kielen vaikutusta (esim. Mononen 2013: 130–132). Outti hankki koulusivistyksensä Venäjällä, jossa niin kutsuttu puhtaan kielen ihanne on ollut perinteisesti vahvempi kuin Suomessa (Mononen 2013: 131, Mustajoki 2009: 71–72).

Edellä käsitellyt Outin suomen kielen oppimista havainnollistavat esimerkit 28–33 osoittavat, että hän työskenteli ahkerasti kielitaitonsa eteen, sillä hänen toiveenaan oli työllistyä opetusalan tehtäviin myös Suomessa. Koulutuksensa ja työkokemuksensa kautta hän toisaalta myös tiesi, että opettajan työ edellyttää vahvaa kommunikatiivista kompetenssia: hyvä kielitaito on työssä ratkaisevan tärkeää. Vastaavasti Partanen on siivousalalla työskenteleviä maahanmuuttajia tutkiessaan huomannut, että suomen kielen taidon konkreettinen tarpeellisuus ohjaa kielenoppijoiden toimintaa. Toista kieltä opiskellaan oma-aloitteisesti ja tavoitteellisesti (Partanen 2013: 69).

Motivoituneen oppijan suomen kielen taito kasvoikin nopeasti – osittain ehkä osattujen lähisukukielten, karjalan ja viron resurssien ansiosta, osittain ehkä kielellisen lahjakkuuden vuoksi.

(35)

H: ehkä sulla on kielipää

O: ei, siis en minä tiedä. en minä tiedä. siis **mulla oli tahto**

Ilmauksella *mulla oli tahto* Outti korostaa halunneensa todella oppia suomea. Hän arvelee kielenoppimista auttaneen myös se, että hän oli opettanut peruskoulussa venäjän kielen lukemista ja kirjoittamista.

(36)

H: mites kirjoittaminen. koska sä aloit kirjoittaa

O: minä (naurahtaa) aloin kirjoittaa. se on vaikea sanoa. kuitenkin se auttoi, luultavasti auttoi, koska minä olen. no kuitenkin siis, tuota (epäröintiä) olen opettanut kieltä. ja se. tarkoitan, että venäjän kieltä

Outilla ei ole tarkkoja muistikuvia siitä, milloin hän alkoi varsinaisesti kirjoittaa suomen kielellä. Hän kuitenkin uskoo opiskelukielensä rakenteeseen ja käyttöön perehtymisen myös opetustyön näkökulmasta auttaneen hänen toisen kielen oppimistaan. Ensimmäisen Suomessa asutun vuoden aikana Outti oli joka tapauksessa oppinut suomea jo niin paljon, että hän huomasi suomen syrjäyttäneen hänen viron kielen taitoaan.

(37)

O: viroa minä puhuin mutta nyt minä en. *nüüd ma ei oska* - - - tuota tää suomi tuli niin voimakkaasti sijalle. vuoden kuluttua me kävimme virossa, siis ottamaan itsemme irti rekisteristä. ja, yritin puhua viroksi erään tytön kanssa, minun tutun perheessä. minä en onnistunut. ihan perusasioita minä en, tuli suomalaisia sanoja sijalle

Outin kielitaidon voi olettaa kehittyneen ensimmäisen Suomessa vietetyn vuoden aikana melkoisesti, sillä hän työllistyi maahanmuuttajaopetuksen pariin jo ensimmäisen Suomen vuotensa jälkeen, ja työskentely kouluympäristössä vauhditti kielitaidon kehittymistä entisestään. Asuttuaan viisi vuotta Suomessa perheellä oli oikeus anoa Suomen kansalaisuutta. Hakemusta varten Outti sai kielitodistuksen suomen kielen taidosta esimieheltään. Arviossaan Outin kielitaidosta esimies oli todennut, että työntekijä ymmärtää suomea hyvin ja selviytyy työtehtävistään suomen kielellä kaikissa tilanteissa.

Vaikka Outin suomen kielen käyttäminen onkin eläkkeellä ollessa vähäisempää kuin työvuosina, näyttää hänen tulevaisuutensa suomen kielen käyttäjänä hyvältä. Kielen oppimisen ja ylläpitämisen menetelmänä on edelleen aktiivinen muistiinpanojen tekeminen vastaantulevista uusista suomen kielen sanoista (ks. esimerkki 31). Outti on sosiaalisesti aktiivinen ja tapaa säännöllisesti ystäviään ja osallistuu erilaisiin tilaisuuksiin, sillä hän *ei halua koko aikaa kököttää* kotona. Outti kertoo suomen kielen opettamisen venäjänkielisille ikäihmisille ylläpitävän hänen suomen taitoaan, ja hän haluaa kehittää sitä myös jatkossa.

(38)

H: no, nyt jos sä ajattelet eteenpäin, niin minkälaiset tulevaisuudennäkymät sulla on suomen kielen suhteen. mitenkä sun suomi voi tästä eteenpäin

O: **voi, minä haluaisin että se voisi hyvin. minä haluaisin** (affektiivisesti lausuttu ilmaus)

H: sä et halua, että sun suomi ruostuu

O: en halua (vakuuttavasti lausuttu ilmaus) en minä halua. ja tuota, joo. olis hyvä jos minä jollakin tavalla pystyisin korjaamaan tuota, ääntämistä. mutta, se on vähän vaikea

Aineistokatkkelma kuvastaa Outin kielitaitokäsitystä eli näkemystä siitä, että kielitaito on resurssi, jossa voi kehittyä jatkuvasti. Hän toivoisi voivansa kehittää erityisesti suomen ääntämystään. Kielenoppija suhtautuu edelleen tavoitteellisesti suomen kielen taitoonsa: hänellä on konkreettisia ajatuksia siitä, miten kielitaitoa voi ylläpitää ja jopa kehittää entisestään. Myös Outin puhutavan affektiivisuus ja vakuuttavuus ilmentävät hänen vilpittöntyä haluaan ja päättäväisyyttään kehittää suomen kielen taitoaan.

Outin oppimistyyliissä yhdistyvät huolellinen työskentely ja kielenkäytön sosiaalisuus. Suomen oppimisessa hänelle oli tärkeää tekstin tarkka ymmärtäminen, joten hän varmisti mielellään sanojen merkitykset sanakirjasta. Hän halusi tuottaa kielellisesti hyvätasoista suomea, mutta hänellä oli myös tarve kommunikoida sosiaalisissa tilanteissa. Kielenoppimisen edetessä tilanteisen oppimisen merkitys kasvoi, ja suomen kielestä tuli hänelle ystävien kautta myös sosiaalisen vuorovaikutuksen väline. Hän vaikuttaakin motivoituneen kielenoppimisessaan siitä, että sai olla ihmisten kanssa tekemisissä ja käyttää suomen kielen taitoaan.

Outille ominainen oppimisstrategia on ympäristössä itsessään tarjolla olevien kielenoppimis mahdollisuuksien kekseliäs ja yritteliäs hyödyntäminen. Hän yhdisti kielenoppimisen kotitöiden tekemiseen, ja esimerkiksi ruokaa laittaessaan kertasi suomea omiin tarpeisiinsa luomassaan oppimisympäristössä. (ks. Dufva & Martin 2002: 252–253, 255–256.) Affordanssit sitoivat kielenoppijan havainnot toimintaan ja liittivät hänet ympäristöönsä tarkoituksenmukaisella tavalla (ks. van Lier 2004: 18). Oman oppimisympäristön luominen liittyy kielenoppijan tarpeeseen aktivoita kielellistä harjoitteluaan. Oppimisen suunnittelussa ja järjestämisessä on kyse metakognitiivisten kielenoppimisstrategioiden hyödyntämisestä. (Oxford 1990: 20.)

Outti on edelleenkin aktiivinen muistiinpanojen tekijä, eli uusien kielenainesten muistiin kirjoittamisella ja kertaamisella hän pyrkii tehostamaan oppimistaan. Työvuosinaan hän ei myöskään empinyt pyytää kielellistä apua tai kielenoppimiseensa soveltuvia harjoituksia työkavereiltaan, mikäli havaitsi niitä olevan helposti saatavilla.

5.1.4 Nina – pedantti ja ahkera musiikin ammattilainen

Nina on Venäjältä kotoisin oleva pianonsoitonopettaja. Haastatteluhetkellä hän oli asunut Suomessa yhteensä 30 vuotta ja oli 72-vuotias. Ninan asuinvuodet Suomessa jakautuvat kahteen ajanjaksoon. Ninan aviomiehen työllistyttyä Suomeen perhe asui Suomessa ensimmäisellä kerralla kolme vuotta. Tuolloin Nina hoiti lapsia kotona. Perhe palasi kuitenkin Venäjälle, ja molemmat puoliset työskentelivät siellä musiikin alan tehtävissä 20 vuotta. Lasten ollessa jo aikuisia Ninan mies sai kuitenkin uudelleen töitä Suomesta, joten pariskunta päätti muuttaa takaisin Suomeen. Nina oli tuolloin 45-vuotias. Jo seuraavana vuonna Ninakin työllistyi ammattinsa mukaisiin tehtäviin. Hän toimi pianonsoiton sekä musiikin teorian opettajana musiikkiopistossa ja viihtyi työssään ilmeisen hyvin.

(39)

N: ja ei hankala. minusta kaikki on hyvin ystävällisiä ja kärsivällisiä ja kaikki muut mitä tahansa voin sanoa - - - ja ilmapiiri niin hyvä, että en halua hakea mitään muuta paikkaa

Nina työskenteli samoissa tehtävissä eläkkeelle jäämiseensä asti. Haastatteluhetkellä hän oli ollut eläkkeellä seitsemän vuotta.

Suomessa asuessaan Nina on puhunut perheensä kanssa äidinkieltään venäjää, mutta hänen työkielensä oli suomi. Merkityksellisimpänä ja tehokkaimpana suomen kielen oppimisen tapanaan Nina pitää kolmen kuukauden mittaista, työvoimapalveluiden tarjoamaa intensiivistä suomen kielen kurssia. Opetusta oli kurssilla joka arkipäivä, kahdeksan tuntia päivässä.

(40)

N: kielikurssi alusta, se on **paras**, se on parasta

H: mikä sen teki hyväksi

N: no, koska opettaja voi järjestää kaikki asiat kunnossa, verbit ja kaikki muut, lauseenrakenne. ja vähitellen sanavarasto kasvaa. mutta kun, kolmen kuukauden kuluttua minä en puhu, yhtään mitään

Ninan mielestä kielikurssi oli hänelle alussa *paras* oppimisen muoto, sillä siellä hän omaksui suomen kielen rakenteita ja sai laajennettua sanavarastoaan. Nina saattoi kokea ohjatun opiskelun tehokkaaksi kielen oppimisen tavaksi ja vastaavasti omaehtoisen oppimisen vaikeaksi. Lisäksi hänelle saattoi olla tärkeää keskittyminen rakenteiden ja kirjoitetun kielen oppimiseen. Puhumisen taitoa kielikurssi ei kuitenkaan kehittänyt. Aineistoesimerkin päättävästä ilmauksesta, *mutta kun, kolmen kuukauden kuluttua minä en puhu, yhtään mitään*, ja varsinkin Ninan painokkaasti lausumasta katkelman lopusta voi tulkita kielenoppimisen tuntuneen oppijasta hitaalta ja työläältä. Arkielämässä tarvittavien kielel-

listen resurssien puuttuminen olisi voinut aiheuttaa maahanmuuttajassa sosiaalisen identiteetin heikentymisen tuntemuksia (ks. Vitanova 2010: 55). Kielellisistä haasteista huolimatta Nina onnistui kuitenkin säilyttämään optimistisen asenteensa kielenoppimiseensa ja työelämässä pärjäämiseen.

Vaikuttavuuden näkökulmasta alkuvaiheen kielikurssin olisi pitänyt olla Ninan mielestä kes-
toltaan vähintään kaksi kertaa pidempi.

(41)

N: no, ainakin puoli vuotta

H: näin mäkin ajattelen, koska siinä alussa se on yleensä aika hyvä. sä saat ne asiat järjestykseen sun mielessä, ja sitten myöhemmin on helpompi rakentaa niiden päälle. sitä uutta kieltä

N: joo, ja sitä paitsi **pitää mennä takaisin. kertaus** sieltä **ja sitten käyttää aktiivisella kielellä**. joo, se on kannatta tehdä näin. **eli jos pieni osa ja sitten mene työhön**, se on voi olla. en tiedä, vain **siinä olen erilainen kuin muut**.

- - - en tiedä, mutta minun pitää **katsoa, kuunnella. ja** sitten **sulata**

Ninan kielenoppimistyyliille vaikuttaisi olevan ominaista oppimisen järjestelmällisyys ja huolellisuus. Hän korostaa oppimisessa *kertaamisen* merkitystä, joka on kielen harjoitteluun lukeutuva kognitiivinen oppimisstrategia (Oxford 1990: 19). Myös sosiaalista kielenkäyttöä Nina pitää tärkeänä: *pitää mennä takaisin, kerrata ja sitten käyttää kieltä aktiivisesti*. Kielenoppijan on tärkeää harjoitella ahkerasti, mutta myös päästä hyödyntämään taitojaan esimerkiksi työelämässä: *eli jos pieni osa ja sitten mene työhön*. Kielen käyttäminen todellisissa kielenkäyttötilanteissa ja luonnollisissa ympäristöissä on niin ikään harjoitteluun lukeutuva kognitiivinen oppimisstrategia (Oxford 1990: 19). Nina kokee olevansa oppimisstrategiansa suhteen ehkä jopa erilainen kuin muut kielenoppijat, sillä hänelle on tärkeää voida sisäistää oppimansa huolellisesti: *katsoa, kuunnella ja sulattaa* opittua kieltä. Näin hän voi myös varmistaa osaamisensa. Todennäköisesti nämä samat oppimisstrategiat olivat Ninalle tuttuja musiikin parista. Ennen kuin päästään nauttimaan soittotaidosta on opetettava ja harjoitettava instrumentin käyttämistä, ja harjoittelun kautta edetään yhä vaativampaa soittotaitoa edellyttäviin teoksiin.

Emman ja Outin tapaan myös Ninalle toimiva suomen kielen oppimistapa oli kuunteleminen.

Varsinkin aluksi hän yritti oppia uutta kieltä kuuntelemalla eri lähteissä puhuttua suomea.

(42)

N: kun ensimmäinen kerta olin kurssilla, lopussa opettaja sanoi, nyt, katso mitä on kirjoitettu. kuunnelkaa, miten he puhuvat (nauraa hersyvästi) ja sen jälkeen minä aina **kuuntelen**, mitä **puhuvat**. täällä (nauraa jälleen iloisesti)

H: onks se auttanu sua

N: on. joo. todella paljon kuin alusta

- - -

H: saatko sä sieltä semmosia malleja, mitä sä voit käyttää

N: joo, tietenkin. kaupassa, esimerkiksi, mitä he keskustelevat. mistä, **miten**

Nina kertoo, että äidinkielisten kielenpuhujien kuunteleminen ja heidän tarjoamiensa kielellisten mallien toistaminen ja hyödyntäminen omassa kielenkäytössä oli opettavaista. Ninan oppimisstrategiana oli *kuunnella, miten* erilaisissa asioimistilanteissa *puhuttiin*, ja näin hän sai toisten puheesta hyödyllisiä fraaseja omaan suomen kielen käyttöönsä. Toisto on kielen harjoittelua eli se lukeutuu kognitiiv-

visiin kielenoppimisen strategioihin (Oxford 1990: 19). Suni osoitti väitöstutkimuksessaan, että toisto voidaan pitää tavoitteellisena kielen oppimisen menetelmänä, mutta yhtä lailla se on kielellisten resurssien jakamista ja toisaalta tukeutumista osaavamman kielenpuhujan tarjoamaan malliin. Dialogisen näkemyksen mukaan kieli on jaettavissa ja kierrätettävissä toiston kautta. Toisto mahdollistaa kielenaineksen vakiintumisen kielenoppijan repertuaariin. (Sunin 2008: 200–201.) Myös Papinkivi havaitsi tutkimuksessaan kielenoppijoiden tukeutuvan oppimispoluillaan osaavampien kielenpuhujien jäljittelyyn (Papinkivi 2018: 48).

Ninalle tehokas kielenoppimistapa oli myös television katsominen. Televisiosta hän kertoo oppineensa paljon suomea, vaikka ei aina aivan kaikkea televisiossa käytetystä puhekielestä ymmärtänytkään.

(43)

N: katson aina telkkaria, heti alusta

H: aina suomeksi

N: aina, joo - - - tavallisesti minä sanoin, että minä oppin suomen kieli, telkkarista - - - joskus, en ymmärtä puhujaa. se on **erilainen tapa** [H: käyttää] käyttää, joo. erilainen puhukieli. **erilainen, rakenne**

Tavallisesti alkuvaiheen kielenoppijalle puhevirtaan tarttuminen on vielä vaikeaa ja puheen purkamisen hidasta, joten arjen ymmärtämisvaikeudet ovat yleisiä (Laakso 2015: 94). Kielenoppimisessa on keskeistä, että oppija tunnistaa toisen kielen foneemit, intonaation ja fonotaksin. Ensikieli vaikuttaa kieltenainesten havainnointiin niin kauan, kunnes kielenoppija pystyy havainnoimaan toisen kielen äänneitä tarkasti. (Rost & Wilson 2013: 10.) Tutkimuksessaan aikuisten alkuvaiheen S2-oppijoiden puheenymmärtämisen vaikeuksista Laakso (2015: 99) havaitsi, että yleisimmät vaikeudet ymmärtää suomenkielistä puhetta ovat puhenopeus, puhekieli ja vieraat sanat. Suomen puhekielellä esiintyy muun muassa äänneiden assimilaatiota, reduktiota ja elisiota⁹ (esim. Laakso 2015: 102). Näiden puhekielen ominaisuuksien vuoksi normaalitempoinenkin puhe saattaa tuntua kielenoppijasta nopealta. Nopean puheen tuntemuksiin vaikuttaa kuitenkin myös se, ettei alkuvaiheen kielenoppija vielä ole riittävän tottunut kuuntelemaan toisen kielen puhetta. (Rost & Wilson 2013: 11–12.)

Nina oppi suomen kieltä myös tarkistamalla itselleen vieraita, mutta kontekstin kannalta keskeisiä sanoja sanakirjasta.

(44)

H: käytätkö sä sanakirjaa

N: joo, jos tuntematon sanat, mutta hyvin harvoin - - - jos kiinnostaa telkkarissa minä, no kuuntelin tai luin uusi sana, minä katson sanakirjasta aina. tai kirjoitan. minä vain loppu. sitten katson

Kielitaitonsa kehittyttyä Nina joutuu turvautumaan sanakirjan apuun enää todella harvoin. Hän saattaa tarkistaa sanojen käännöksiä sanakirjasta, jos televisiossa puhutusta jonkin sanan merkitys jää mieltä-

⁹ Assimilaatiolla tarkoitetaan äänneiden mukautumista toistensa kaltaisiksi. Reduktiolla puolestaan viitataan äänneen laadun heikkenemiseen ja elisiolla yhden tai useamman äänneen katoamiseen sanasta.

tyttämään, jos hän lukiessaan törmää uuteen sanaan tai jos häneltä suomea kirjoittaessaan jää uupumaan jokin sana. Ninan mielestä myös suomenkielisten lehtien ja kirjallisuuden lukeminen oli hyödyllistä suomen kielen oppimisen kannalta.

(45)

N: kirjat myöskin, mutta ei ole suomen kielen, suomen kirjailijailta

H: okei. mitä kirjoja sä luet

N: no, se on käännetty

H: käännettyä kirjallisuutta [N: käännetty-]

N: joskus minä otan pari kertaa suomen kirjan, mutta, se on puhekieltä. en pysty. pari dekkarit otan, ja en halua enää

Ninan mielestä puhekielisen tekstin lukeminen oli vaikeaa. On mielenkiintoista, että kirjoitetun puhe-suomen lukeminen tuotti Ninalle vaikeuksia, koska hän kuitenkin kertoo katsoneensa paljon televisiota (esimerkki 43). Hän oli siis tottunut kuulemaan puhuttua suomea ja varmasti ymmärsi valtaosan kuulemastaan. Mikäli Nina ei ymmärtänyt televisiosta kuulemaansa, hän saattoi tukeutua sanakirjan apuun (esimerkki 44).

Kieleltään sopivantasoisia, englannista suomeksi käännettyjä kirjoja löydettyään Nina kiinnostui historiallisista romaaneista, joita hän kertoo lukevansa mielellään.

(46)

N: joo, ei ole vaikeaa ((suomeksi lukeminen)), ja luin {kirjailijan nimi mainittu} kolme kirja, viimeiset romaanit - - - aloitan, koska alku oli paljon ja unohdin kirjan. aloitan ja sitten luin loppuun asti. sitten tulee toinen kirja ja sitten toinen - - - se on **normaali klassinen kieli** ja sitä paitsi se on **hyvä puhuja** - - - ainakin kolme sellaista lukenut.

H: koska sä oot lukenut, nyt ihan tässä hiljattain vai aiemmin jo

N: aiemmin jo. no, se oli vuosi sitten. vuosi sitten yksi, ja sitten hän kirjoittaa toinen. tuli toinen, minä otan kirjasta lainaksi, viikoksi. ja viikoksi olen istunut ja- (naurahtaa iloisesti)

H: tosi aktiivisesti käytät kyllä vielä suomen kieltä, koska nehän on paksuja kirjoja

N: joo, ja mutta se on kiva

Nina kertoo mieltyneensä lukemiensa romaanien kieleen, samoin kerronnan tyyliin, jonka kirjailija on teostensa kertojalle luonut. Ninan mielestä kyseisissä romaaneissa käytetyn suomen kielen ymmärtäminen oli helppoa. Hän kutsuu teoksissa käytettävää suomea *hyvän puhujan normaaliksi klassiseksi kielesi* eli mitä ilmeisemmin kirjat on käännetty huolitellulle kirjakielille. Ninan ilmauksissa *normaali klassinen kieli* sekä *hyvä puhuja* (esimerkki 46) voi tulkita olevan epäsuoria viitteitä kirja-kieltä arvostavaan mieltymykseen. On mahdollista, että Ninan mieltymyksessä heijastuu kotimaasta lähtöisin oleva perinne kirjakielen kunnioittamisesta. Venäjän kirja- ja puhekielen suhdetta tarkastelleiden Mustajoen ja Protassovan mukaan venäjän kielimuodoista kirjakielen asema on arvovaltaisempi kuin puhekielen (Mustajoki & Protassova 2010: 60). Perinteinen jako näiden kielimuotojen välillä on Venäjällä jyrkempi ja leimallisempi kuin Suomessa (Mustajoki 2009: 72). Julkiseen, murteita sisältävään puheeseen on suhtauduttu Venäjällä perinteisesti kielteisemmin kuin Suomessa, sillä murteellisuuden on katsottu viestivän puhujan oppimattomuutta (Mustajoki & Protassova 2010: 58, 60). Myös Mononen havaitsi väitöstutkimuksessaan, että Pietarin alueella asuvilla inkerinsuomalai-

silla tutkimukseen osallistuneilla oli osittain melko puristiset asenteet murteita kohtaan, ja he arvostivat suomen kirjakieltä (Mononen 2013: 231–232). Toki Ninan tapauksessa kyse saattoi yksinkertaisesti olla henkilökohtaisesta kokemuksesta; ehkä hän vain koki puhekielen kirjakieltä vaikeammaksi kielimuodoksi. Hän mainitsee esimerkissä 43, että puhekieltä on vaikea ymmärtää, koska puheen tapa ja rakenne on siinä erilainen.

Työvuosinaan Nina käytti alusta alkaen suomen kieltä, eikä hänen oppilaitaan juurikaan haitannut se, ettei pianonsoitonopettaja puhu suomea äidinkielenään. Opettajalla itsellään oli joustava asenne kielitaitoonsa, ja hän oli valmis selittämään asiat uudelleen ymmärrysongelmien ilmetessä.

(47)

H: mitenkä lapset koki sen, että ei olekaan suomenkielinen opettaja

N: ei [H: ei haittaa] ei haittaa. yksi lapsi sanoi, sinä olet ulkomaalainen, sinä voit tehdä virheitä

H: (nauraa) mitä sä sanoit hänelle

N: (nauraa) minä sanoin, kiitos - - - joo, pieni tyttö - - - no, minä aina sanon, että jos jotakin epäselvää, sano suoraan. ja minä voin selittää toisella, tavalla

Myös Suni havaitsi ammatillisen suomen kielen taidon kehittämistä koskevassa tutkimuksessaan, että opetusryhmät tottuivat aikaa myöten suomea toisena kielenä puhuvan opettajansa puhutapaan. Oppilaat ymmärsivät opetuksen eivätkä välittäneet kielivirheistä. (Suni 2011: 16.)

Toisen kielen käyttäminen opetustyössä edellyttää opettajalta huolellista valmistautumista ja kärsivällisyyttä, jota Ninalla tuntuu riittäneen.

(48)

N: joo, varmasti alusta he ((oppilaat)) eivät ymmärrä minua tarpeeksi hyvin, mutta muutama kerralla se on oikein hienosti

- - -

H: koetko sä, että sun suomen kieli on vaikuttanu jotenki siihen opettamiseen, tai lapsen tai nuoren kanssa työn tekemiseen

N: no en voi sanoa mitä osaan sanoa suomeksi, **se on aina haaste**. minä haluaisin sanoa miten, mutta sanoi eri tavalla

H: pääsitkö sä sen haasteen yli [N: joo, ohittaa] sait olla tyytyväinen siitä. se sun suomen kieli ei estänyt sitä, sen suhteen muodostumista

N: ei, ei

H: hienoa, tosi hienoa

N: joo. no, se on poikkeuksellinen tilanne ja minä sanoin että se on sellainen työpaikka, josta minä en halua lähteä

- - -

H: ja sitten sulla ei ole niin pieniä lapsia, että siellä varmasti opetetaan paljon muutakin kuin pianonsoittoa

N: joo-o. **tanssin, laulan**

H: kärsivällisyyttä

N: joo, kärsivällisyy- no, se ei ole haaste

Opetustyönsä alkuvaiheessa Nina koki asioiden ilmaisemisen vaikeaksi suomen kielellä: *se on aina haaste*. Kehittyvä kielitaito ei kuitenkaan ollut työstä suoriutumisen esteenä. Ajan myötä opettajan ja oppilaiden välinen kielellinen ymmärrys parani, ja toisaalta musiikkia voi opettaa muullakin tavalla kuin kielellisesti selittäen, esimerkiksi *tanssimalla* ja *laulamalla*.

Nina viihtyi opetustyössään ja nautti syvästi siitä, mitä sai tehdä. Hän toteaa, että työn tekeminen *tekee onnelliseksi*. Soitonopettajalle on tärkeää musiikin tekeminen vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

(49)

H: kovalla työllä saavuttaa paljon

N: joo, voi olla mutta ei. se on itsestään **prosessi**. se on-

H: täytyy valmistella oppitunnit ja-

N: joo joo joo. prosessi minulla on **teke onnelliseksi**. itse prosessi. en tiedä (nauraa) mutta olen onnellinen

Ninan ajatukset suomea toisena kielenä puhuvan pianonsoitonopettajan työssä selviytymisestä (ks. esimerkit 47 ja 48) vertautuvat Sunin havaintoihin suomea toisena kielenä puhuvan tanssinopettajan ammatillisen suomen kielen taidon kehittymisestä. Dialogisen näkökulman mukaan toista kieltä opitaan vuorovaikutuksessa ja varsinkin vuorovaikutusta varten. Opetussuhteessa keskiössä eivät ole opettajan työssään tekemät suomen kielivirheet. Oppimisen voi nähdä vastavuoroisena *prosessina*, yhteisenä työskentelynä, jossa taideaineen opettaja puolestaan oppii oppilailtaan suomea. (Ks. Suni 2011: 16–17.)

Hyvän soittotaidon edellytyksenä ovat ahkera harjoittelu ja sinnikäs työn tekeminen kohti laadukasta lopputulosta. Kuten soitonoppiminen, Nina näkee hyvän kielitaidonkin edellyttävän opiskelua. Osaamisen vaatimustasoa hän on pitänyt korkealla myös omassa suomen kielen oppimisessaan.

(50)

N: mutta tarvitsee säännöllisesti. tehdä jotakin ja erityisesti **jos haluaisin tehdä kielen suhteen jokin edistys**. se on kuin musiikissa, **pitää harjoitella joka päivä**

H: näin se on

N: kieli on samanlainen. parempi aamulla opit sanoja ja illalla yritä muistaa niitä (naurahtaa)

H: näin se juuri on

N: joo

Ilmauksesta *jos haluaisin tehdä kielen suhteen jokin edistys, pitää harjoitella joka päivä* kuvastuu Ninan myönteinen asennoituminen oppimista kohtaan ja halu kehittää suomen kielen taitoa jatkossakin. Kielitaidon kehittymisen rinnastaminen musiikin tekemiseen on Ninan tapauksessa varsin toimiva vertaus. Suomen kielessä ja pianonsoitossa kehittyäkseen on harjoiteltava järjestelmällisesti, huolellisesti ja säännöllisesti. Toiston merkitys oli varmasti Ninalle tuttu pianonsoitosta, jossa vaikeita sisältöjä saatetaan opetella drilliharjoituksin eli eräänlaisella toistomenetelmällä. Ninan oppimistyylissä vaikuttaakin olevan keskeistä runsas harjoittelu ja lukuisat toistot uusia taitoja omaksuttaessa, mikä on tyypillistä kielioppilähtöisille kielenoppijoille. Heidän kielenoppimiskäsityksessään korostuvat yksilön toiminta ja yksilölliset taidot. (Dufva & Martin 2002: 252.)

Ninan kielenoppijaprofiilissa korostuu omatoiminen kielen harjoittelu kotioloissa ja kognitiivisten oppimisstrategioiden keskeisyys, mutta sosiaalinen vuorovaikutus ja suomen puhuminen kommunikatiivisissa kielenkäyttötilanteissa saattoivat jäädä taka-alalle. Kognitiivisiin strategioihin kuuluu muun muassa opittavien kielenainesten harjoittelu esimerkiksi toistaen kirjoittamalla tai

ääntämällä. Samoin kognitiivisiin strategioihin kuuluu todellisissa kielenkäyttötilanteissa käytetyn kielen opiskeleminen, Ninan tapauksessa esimerkiksi suomenkielisiä televisio-ohjelmia katsomalla tai suomenkielisiä kirjoja lukemalla. (Oxford 1990: 45.) Näin Nina hyödynsi kielenoppimiseensa ympäristössään affordansseina tarjolla olevat toiminnan resurssit (van Lier 2004: 91).

Suomenoppijan identiteetistä kuvastuu valoisuus, humoristisuus, sinnikkyys ja usko siihen, että huolellisesti tehty työ palkitsee ajan myötä tekijänsä. Ninan kielellisessä elämäkerrassa merkityksellistyy teoriakurssilla opettaminen suomen kielen oppimisen haasteena. Uttera opiskelu, vahva ammattitaito ja onnistumisen kokemukset kuitenkin rohkaisivat luottamaan omalla kielitaidolla pärjäämiseen, joten Nina ei lannistunut oppimisen haasteissa kielen oppimisen alkuvaiheessakaan. Vaikuttaisikin siltä, ettei oppimisen epämukavuusalueelle astuminen tunnu hänestä ylitsepääsemättömältä haasteelta. Kielenoppijoiden kielellistä itseluottamusta käsitellään tarkemmin luvussa 5.3.2.

5.2 Sopeutuminen uuteen kotimaahan

Aineistoni osoittaa, ettei uuteen asuinympäristöön sopeutuminen ollut tutkimukseen osallistuneille aivan yksinkertaista. Sopeutumiseen on todettu vaikuttavan merkittävästi maahanmuuttajan ikä, lähtö- ja kohdekielten sekä -kulttuurien samankaltaisuus, koulutustausta, maahanmuuton taustalla olevat syyt ja maahanmuuton tavoitteet (esim. Latomaa ym. 2013: 164). Tutkimukseeni osallistuneet tulivat Suomeen eri ikäisinä, mutta jokainen muutti Suomeen aikuisiällä ja oli ehtinyt kouluttautua ammattiinsa kotimaassaan. Osalla oli takanaan jo työvuosiakin. Osa oli myös ehtinyt elää kotimaassaan tai edellisessä asuinmaassaan jo vuosien ajan aikuista perhearkea ja muutti Suomeen perheensä kanssa.

Sopeutumiseen vaikuttavat ratkaisevasti vastaanottavan yhteisön avoimuus sekä sen tarjoama turvallisuudentunne ja tuen muodot. Tärkeää on myös, millaiseksi maahanmuuttaja kokee asemansa yhteisössä: mitkä ovat hänen tarpeensa, millä tavalla hän voi ylläpitää oman kulttuurinsa arvoja, tapoja ja toimintamalleja, ja miten hän on toisaalta halukas omaksumaan ympäröivää kulttuuria. (Räty 2002: 114, 124.) Uuteen kulttuuriin sopeutumisessa on olennaista myös yhteisön valtakielen oppimisprosessi. Toisaalta muun muassa sopeutuminen ympäröivään kulttuuriin ja sosiaaliset tekijät ovat keskeisiä kielenoppimisen prosessissa (ks. luku 3.4). Ekologisessa lähestymistavassa korostetaan kielenoppijan ja ympäristön välisen suhteen merkitystä kielenoppimisessa. Kielitaito kehittyy varsinkin sellaisessa ympäristössä, jossa edellytykset sen kehittymiselle ovat otolliset. (van Lier 2004: 4, 146.)

Ninalta muutto miehen työn vuoksi toistamiseen Suomeen vaati aluksi totuttelua. Pariskunnan elämä Venäjällä oli asettunut kaikin puolin uomiinsa, molemmat puoliset olivat tyytyväisiä työ-

paikkoihinsa ja lisäksi heillä oli viihtyisä koti. Puoliso oli saanut Suomesta mielenkiintoisen työpaikan, mutta Ninan tulevaisuus Suomessa oli kuitenkin täysin avoin.

(51)

N: kotona meillä on kaikki hyvin ja sen takia mä en halua ensin muuttaa Suomeen - - - **ei yhtään mitään**. joo, **tyhjä paikka** minulle. aivan alusta

Muuttaminen uudelleen Suomeen ei aluksi houkuttanut Ninää, sillä hän koki, ettei hänelle ollut Suomessa tarjolla *yhtään mitään*. Hänelle Suomi oli vain *tyhjä paikka*. Ninan suomen kielen taitokaan ei ollut karttunut ensimmäisellä Suomen jaksolla, koska hän oli hoitanut lapsia kotona eikä ollut opiskellut kieltä. Toisella Suomen jaksolla kielitaidon kehittyminen, työllistyminen ja työssä viihtyminen kuitenkin edesauttoivat Ninan sopeutumista uuteen kotimaahan. Ninan tapaan myös Outti kertoo, että hänenkin sopeutumiseensa uuteen kotimaahan liittyi haasteita.

(52)

O: sopeutuminen ei ollut helppoa. **kuitenkin mennyt hyvin, mutta ei ole kaikilla näin**. ja minä luulen että ei ihmisillä liity, ei riitä rohkeutta

Outin rohkeus, ulospäinsuuntautuneisuus, sosiaalinen aktiivisuus sekä hänen aloitteellisuutensa ja sinnikkyytensä asioiden hoitamisessa varmasti auttoivat uuteen asuinympäristöön sopeutumista. Hän konstruoi uuteen kotimaahan sopeutumisensa hyvin myönteisesti. Ilmaus, *kuitenkin mennyt hyvin, mutta ei ole kaikilla näin*, kertoo Outin tiedostavan olleensa sopeutumisessa onnekas. Ehkä juuri maahanmuuttajakoulutuksessa tekemänsä työn vuoksi hän tuli kiinnittäneeksi huomiota myös muiden maahanmuuttajien sopeutumisprosesseihin ja huomasi, että uuteen kulttuuriin sopeutuminen voi olla tulijalle hyvin vaikeaa. Outti esimerkiksi muistelee, miten vahvasti jotkut, vaikeista oloista Suomeen tulleet maahanmuuttajanuoret, kiintyivät häneen kieliavustajana.

Outin sopeutumista uuteen kotimaahan edisti todennäköisesti myös hänen oppimistyyliin ominainen halu toimia vuorovaikutuksessa muiden kielen käyttäjien kanssa. Hänelle oli *tärkeää saada olla ihmisten ilmoilla ja tavata ystäviä*. Suomea puhumalla varmuus kielen käyttämiseen todennäköisesti lisääntyi. Kieltä käyttämällä hän saattoi myös leimautua sosiaalisesti yhteisön kielen käyttäjäksi ja saavuttaa jalansijaa yhteisön kielellisissä verkostoissa sekä hankkia oikeutuksen osallistua yhteisön kielellisiin tilanteisiin ja toimintoihin. (Ks. Pujolar 2019: 166, 172–173.) Outin aineiston narratiiveissa korostuu ystävien merkitys maahanmuuttajalle niin henkisinä kuin kielellisinä tukijoina.

Outin vuorovaikutushakuisuudessa on nähtävissä dialogista identiteetin rakentumista, sillä hän asemoi identiteettiään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, dialogisessa suhteessa muihin kielenkäyttäjiin (ks. Vitanova 2010: 23–24). Näkemystäni Outin vuorovaikutushakuisuudesta vahvistaa se, että hän kertoi kokeneensa Suomessa asumisen alun työttömyyden ja jatkuvan kotona olemisen itselleen henkisesti vaikeaksi ajanjaksoksi.

(53)

O: se oli erittäin hyvä kyllä, sain sellaisen aivan ihanan ihmisen ((hyvän ystävän)) välillä kävin hänen luonaan itkemässä - - - olihan ikävää, että minä en ollut töissä. se oli vaikeaa

Sosiaalisesti ulospäinsuuntautunut yksilö tunsu työttömänä ollessaan vahvaa kaipuuta työelämään. Tätä surua Outilla oli mahdollisuus purkaa uudesta asuinyhteisöstään löytämälleen suomalaiselle luottoystävälle. Tavallisesti maahanmuuttajat pitävät työssä käymistä tärkeänä muun muassa siksi, että se mahdollistaa tulijalle kommunikoinnin uusien ihmisten kanssa kodin ulkopuolella ja tarjoaa tilaisuuksia opiskeltavan kielen käyttämiseen (ks. Vitanova 2010: 116).

Ninan ja Outin tuntemuksiin verrattuna Suomeen sopeutuminen vaikuttaa olleen Mártalle ja Emmalle hieman helpompaa ja yksiselitteisempää. Heillä molemmilla oli jo Suomeen tullessaan työpaikka tiedossa, joten prosessiin ei liittynyt epävarmuutta työllistymisestä. Mártan ja Emman narratiiveissa sopeutuminen ei nouse keskustelunaiheeksi, vaan sitä ainoastaan sivutaan muita teemoja käsiteltäessä. Mártan sopeutumisprosessin voi ajatella eroavan Ninan ja Outin kokemuksista siksi, että Mártan suomalaisella puolisoilla oli todennäköisesti vahva vaikutus vaimonsa sopeutumiseen. Emman sopeutumisprosessille puolestaan oli selkeästi leimallista se, että hänen elämänkaarensa jakautuu vahvasti sekä Suomen että muiden asuinmaiden välille. Oletettavasti myöskään hänen kiinnostumisensa Suomeen ei ollut yhtä vahvaa tai yksilöä sitouttavaa kuin muilla tutkimukseen osallistuneilla. Yhteistä tutkimukseen osallistuneiden sopeutumisprosesseille puolestaan on suomen kielen oppimisen vaikutus muun muassa työelämäkokemuksiin. Kukin kohtasi jonkinasteisia suomen kielen osaamisen haasteita työssään: Márta potilastekstejä laatiessaan, Emma työpaikkansa kokouksiin osallistuuessaan, Outti maahanmuuttajaopetuksessa työskennellessään ja Nina pianonsoittoa sekä musiikin teoriaa opettaessaan.

Integraation kannalta merkityksellisiä ovat yksilön ja hänen omasta kulttuuristaan poikkeavan yhteisön väliset suhteet ja jatkuvasta kosketuksesta aiheutuvat muutokset. Niin maahanmuuttajan oman kulttuuriperinnön säilyttäminen, yhteydenpito muihin kulttuuriryhmään kuuluviin kuin osallistumisen aste ympäröivään yhteiskuntaan vaikuttavat sopeutumisen prosessiin. (Berry ym. 2011: 320–321.) Akkulturaatio ei ole vakaa tila, vaan prosessille on ominaista monenlainen jatkuva muutos (Forsander & Ekholm 2001a: 140). Akkulturaatio on osa yksilön identiteetti-prosessia, joka on jatkuvassa liikkeessä elämänkaaren muutosten mukaan.

Uuteen maahan sopeutuminen ei ollut kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kohdalla aivan yhtä kivutonta, mutta lopputulos oli jokaisella myönteinen. Kukin löysi paikkansa suomalaisesta yhteiskunnasta ja kieliyhteisöstä, pystyi osallistumaan valtakulttuurin toimintoihin ja onnistui muodostamaan ympärilleen itseään tyydyttävän sosiaalisen verkoston.

5.3 Suomen kielen oppimisen affektiivisuus

5.3.1 Suhtautuminen suomen kielen oppimiseen

Maahanmuuttajan kokemat tunteet eli **affektiiviset tekijät** voivat kytkeytyä monin tavoin kielenoppimiseen. Affektiiviset tekijät vaikuttavat kielenoppimisen tuloksellisuuteen ja muun muassa siihen, miten halukas oppija on hyödyntämään kielitaitoaan. Tunneperusteisia tekijöitä ovat esimerkiksi oppijan henkilökohtaiset tunnetekijät, kuten asenne, motivaatio, kielellinen itseluottamus ja kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys. (Pihko 2007, 23–24.) Yksilöiden tunnekokemukset sekä niiden erilaiset ilmaisut vaihtelevat tilanteittain ja muuttuvat yksilön elämänkaaren etenemisen myötä. Toisaalta myös yksilön tunneilmaisuuksiin vaikuttavat lukemattomat, niin subjektiiviset kuin kontekstuaaliset seikat. (Esim. Jarvis & Pavlenko 2008, 125.)

Dörnyei (1998) määrittelee motivaation kielenoppimista edistäväksi ja ohjaavaksi voimaksi. Se on keskeinen tekijä, joka vaikuttaa toisen kielen oppimisen nopeuteen ja menestyksellisyyteen. Motivaatio antaa sysäyksen kielenoppimiseen, ja myöhemmin se toimii pitkää ja työlästä oppimisprosessia ylläpitävänä voimana. Ilman riittävää oppimismotivaatiota edes lahjakkaimmat kielenoppijat eivät saavuta pitkäaikaisia oppimistuloksia. (Dörnyei 1998: 117.)

Kaikki tämän tutkimuksen osallistujat kokivat suomen kielen osaamattomuutta juuri maahan tultuaan. He kuitenkin pitivät uuden asuinmaansa valtakielen osaamista tärkeänä, joten heillä oli vahva halu oppia suomea. Maahanmuuttajille onkin usein tärkeää osata riittävästi valtakieltä, jotta he pärjäisivät yhteiskunnassa (Räty 2002: 158). Tutkimukseen osallistuneiden asenteet uuden kielen oppimista kohtaan olivat olleet jo lähtökohtaisesti myönteisiä. He olivat pitäneet suomen kielen osaamista tarpeellisena, sillä he näkivät kielen osana tulevaisuuttaan. Yksilön elämäntilanne ja valmius oppia uutta vaikuttavat kielenoppimiseen. Jos maahanmuuttaja on epävarma halustaan jäädä uuteen asuinmaahansa ja hänen perhetilanteensa ja kotinsa ovat vielä hajallaan, on keskittyminen uuden kielen opiskeluun hyvin vaikeaa. (mts. 2002: 158.)

Seuraava aineistoesimerkki kuvaa Mártaan ajatuksia kielenoppimisesta.

(54)

H: no ihan varmasti se suomen kielen käyttäminen on ollu sulle aika luontevaa [M: kyllä] ja helppoa. tai ei ainakaan kova ponnist-

M: no **ei ollut kovin helppo** mutta kyllä **kun hirveesti haluaa sitten nyrjäyttää aivonsa ja** (nauraa) **käyttää**

Mártaan katkelma ilmentää motivaation eli oppimishalun voimaa suhteessa kielenoppimisen haasteisiin: *kun hirveesti haluaa sitten nyrjäyttää aivonsa ja käyttää*. Elämäntilanteensa vuoksi hän näki suomen kielen selkeänä osana tulevaisuuttaan, joten motivaatio kielen oppimiseen oli korkea. Varsinkin aikuisiällä uuden kielen oppiminen edellyttää oppijalta vaivannäköä (*ei ollut kovin helppo*),

sillä useimmille kielenoppiminen on subjektiivinen, identiteettiin vaikuttava projekti, jossa kehittyminen vaatii sinnikästä panostamista.

Outin korkeaa oppimismotivaatiota suomen oppimisessa ilmentää muun muassa se, miten hänen sujuva kielitaitonsa oli saanut ihailevaa ihmettelyä osakseen. Suomea toisena kielenä puhuva tuttava oli kummastellut Outin hyvää suomen kielen taitoa ja tiedustellut, puhuiko hän suomea jo ennen Suomeen tuloaan.

(55)

O: kuin, jotenkin minä kun aloin puhua eräs, no meikälainen sanoi että. no milloin, osaitko sinä aiemmin suomea. mä sanoin en minä puhunut

O: se, joka kysyi, hän epäili, että ei voi olla totta koska me tultiin samaan aikaan ja siis minä puhun ja hänellä on siis tuo alkeellinen taso

Samalla tavalla esimerkin 35 ilmaus *siis mulla oli tahto* kertoo Outin tiedostavan korkean oppimismotivaationsa merkityksen suomen kielen oppimisessa. Toisaalta hän pitää itseään kielenoppimisensa suhteen myös onnekkaana, kuten seuraavan katkelman ilmaukset *niillä ei ole* ja *he eivät päässeet työelämään* osoittavat.

(56)

O: joo, ja jos siis näillä vanhemmilla ihmisillä ((viittaa ikäihmisiin, joille hän opettaa suomea)) siellä **niillä ei ole**, siis lapset ovat aikuisia ja **he eivät päässeet työelämään** ja esimerkiksi siinä ryhmässä yks nainen, hän on tullut onko hän ollut täällä kaksikymmentä vuotta tai kaheksantoista, mutta on ollut kauan. hän on fiksu ihminen, mutta kun ei päässyt ((töihin))

Outti kokee työllistymisen edistäneen merkittävästi hänen suomen kielen taidon kehittymistään, sillä se mahdollisti kielellisiin resursseihin pääsyn. Kielenoppijan tarttumista yhteisössään tarjolla oleviin resursseihin voidaan pitää ekologisenä toimintana, jolloin kielitaito kehittyy yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Dufva 2013: 63). Työelämän merkitys Outin kielenoppimisessa käy ilmi myöhemmin myös esimerkissä 73, *minulla oli tuuri että pääsin töihin ja sitten se - - - työ opetti*.

Myös Papinkiven (2018) ja Heimala-Kääriäisen (2015) tutkimukset osoittivat, että motivaatiolla on erittäin suuri merkitys kielenoppimisessa. Esimerkiksi Papinkiven tutkimuksen osallistujat totesivat, että kielenoppijan oma tahtotila vaikuttaa siihen, miten nopeasti ja hyvin uutta kieltä opitaan. Kun kielenkäyttäjällä on vahva halu osata kieltä, voi hän sitä opittuaan kokea omistajuutta siihen. (Papinkivi 2018: 40.) Juuri Suomeen muutettuaan maahanmuuttaja ei kuitenkaan välttämättä vielä ole valmis integroitumaan uuteen yhteiskuntaan ja oppimaan sen kieltä.

Seuraavassa aineistoesimerkissä Emma muistelee alkuvaiheen kielikokemustaan Suomesta. Hän kuvailee itselleen erikoista tilannetta, jossa oli suomen kieltä osaamattomana nuorena opiskelijana vieraassa ympäristössä ja kulttuurissa. Hän ei ymmärtänyt suomenkielisistä keskusteluista juuri mitään, ja kokemusmaailmakin tuntui oudolta ja ihmeelliseltä.

(57)

E: joo, ja minusta se oli niin, mä muistan miten outo oli. outo oli istua siellä kun kaikki muut puhuivat ja mä en ymmärtänyt yhtään sanaa. ja joskus tuntui siltä, että he puhuvat minusta. voi aina ajatella näin jos ei ymmärretä ja. halusin sitten ymmärtää. en silloin tiennyt yhtään miten vaikea suomi, on - - -

H: Kasvattiko se motivaatiota tai kiinnostusta tai masensiko se, kun sä sanoit että olen oudossa tilanteessa, niin onks se outo tilanne myönteinen tunne vai kielteinen tunne

E: myönteinen, ja, ajatus et no kyl mun täytyy oppia jotain et mä osaan sitten vähän osallistua tai vähän ymmärtää. kyllä se **oli hyvin suuri motivaatio oppimaan. oli pakko**, ei ollut pakko mutta, kyllä se oli selvä, että halusin ymmärtää. koska myöskin perheenä he olivat niin erilaista kuin mun perhe, englannissa. he olivat maalaisperhe ja me olemme kaupunkilaisia englannissa, että koko elämä oli niin erilaista. että halusin ymmärtää, miten heidän elämä oli. **mistä he puhuivat**, ja niin edelleen

Emmaa motivoi uuden ympäristönsä kielen oppimisessa halu oppia ymmärtämään ja päästä osallistumaan keskustelutilanteisiin. Hän kokee halunneensa, mutta toisaalta myös *olleensa pakotettu* oppimaan kieltä, jotta pääsisi sisälle yhteisöön ja ymmärtäisi, *mistä he puhuivat*. Lisäksi Suomessa koettujen asioiden erilaisuus kasvatti Emman mielenkiintoa kieltä kohtaan, joten hänellä *oli hyvin suuri motivaatio oppia* suomea.

Eräs toisen kielen oppimisen motivaatiotekijöistä on oppijan ympäristön aiheuttama **sosiaalinen paine**. Sen vaikutusta oppimismotivaatioon pidetään tehokkaana siksi, että oppija joutuu miettimään muiden odotuksia kielenoppimisestaan. (Hadfield & Dörnyei 2013, 4.) Outin ja Mártan narratiiveissa motivaatio suomen kielen oppimista kohtaan kielennetään samansuuntaisesti. Kumpikaan ei kokenut ulkoisia paineita oppia suomea, vaan oppimiseen motivoi maahanmuuttajan oma sisäinen halu oppia asuinympäristönsä kieltä.

(58)

H: itsellä oli halu tietenkin. ja sulle oli selvä asia, että pitää oppia, kun halusit kuitenkin mahdollisesti kouluympäristöön töihin. mut oliko semmonen olo, että joku muu vaatisi, sua oppimaan

O: ei ollut mulla sellaista. minä itse vaadin

H: esim. työnantaja. tai joku muu, auktoriteetti

O: miten. ei missään nimessä. koska minä, tai me, tulimme tänne. siis minä en voinut kuvitella, että ei oppisi kieltä

H: teille oli selvä asia, molemmille

O: selvä asia

O: aih (huokaa raskaasti) siis minun oli **pakko**. minulla ei ollut muuta ajatusta, että. siis piti opiskella, jos tuli maahan

Ympäröivä yhteisö ei aiheuttanut Outille sosiaalisia kielenoppimisen paineita. Kielenoppiminen oli hänelle selviö, ja hän edellytti itseltään valtakulttuurin kielen osaamista. Outti koki tarvetta kielenoppimiseen myös lastensa vuoksi, jotta yläkoulua käyvät lapset pärjäisivät opinnoissaan.

(59)

O: mutta täällä siis **pakko**. piti lapsiakin auttaa, jos minä pystyn auttamaan

Myöskään Márta ei koe kohdanneensa ulkoisia paineita suomen kielen oppimisesta. Hänellekin oli alusta asti selvää, että suomen kielen osaaminen on Suomessa asuessa tarpeellista.

(60)

H: no, koitko sä ulkoisia paineita oppia suomen kieltä

M: ei se oli **luonnollinen**, että jos olen Suomessa se täytyy olla. että jos haluan, koko yhteiskunnassa olla, siihen tarvitaan se kieli. ilman muuta. se on perusjuttu - - - vaikka en olisi jäänyt tänne, sittenkin. muutamaksi vuodeksikin varmasti olisin oppinut

Márta on halunnut elää Suomessa täysipainoista *natiivien elämää* ja ollut laajasti kiinnostunut kaikesta ympärillä tapahtuvasta. Hän tarvitsi suomen kielen taitoa muun muassa yhteiskunnallisten asioiden seuraamiseen. Mártalle suomen kielen oppiminen oli selvä asia, *luonnollista*, kuten hän yllä olevassa katkelmassa toteaa. Hän kertookin ihmettelevänsä sitä, etteivät kaikki pitkään Suomessa asuneet ulkomaalaiset ole halunneet oppia suomea. Mártan näkemyksen mukaan asuinympäristöään ymmärtääkseen yksilön tulee osata sen kieltä.

Kielen ammattilaisena myös Emma oli halukas oppimaan suomea, kuten monia muitakin kieliä. Mielenkiinnosta kielen käyttämistä kohtaan Emma hakeutui tilanteisiin, joissa puhuttiin suomea, vaikka työkielenä hän ei sitä tarvinnutkaan. Seuraavassa esimerkissä Emma muistelee värikästä suomen kielen käyttöään Englannissa Suomesta tulleen tuttavansa kanssa. Naiset puhuivat yhdessä mielellään suomea, ja heistä tulikin vuosien varrella pitkäaikaiset ystävät.

(61)

E: oli yks, joka tuli niin kuin lehtorina sinne ((Emman kotikaupunkiin Englannissa)), ja hänen kanssaan tuli ystävyysuhde - - - ja hän oli todella kieli-ihminen, häntä kiinnosti kovasti kieliä - - - hänen kanssaan voitiin leikkiä niin kuin molemmissa kielissä, että- [H: todella taidokas puhuja] niin, älykäs ja *lively* ihminen. mikä on *lively* [H: eloisa] se oli todella hauskaa olla hänen kanssaan

Emma oli motivoitunut oppimaan suomea, ja kielellisiin vuorovaikutustilanteisiin hakeutuminen merkityksellistyy hänen narratiiveissaan. Emman kielenoppijaprofiili vaikuttaa kuitenkin sosiaalisen kielenoppimisen suhteen ristiriitaiselta. Hyvin monissa kohdin aineistoa hän tuo esille, miten mielellään hän käytti hyväkseen mahdollisuutensa eli affordanssinsa oppia suomen kieltä. Affordanssi sitoo kielenoppijan havainnot toimintaan ja liittää hänet ympäristöönsä tarkoituksenmukaisella tavalla (van Lier 2004: 18). Emma halusi puhua suomea ainakin kahdenkeskisissä tilanteissa, kuten esimerkki 61 osoittaa. Toisaalta hän kuitenkin karttoi suomen kielen puhumista varsinkin, jos koolla oli useampia ihmisiä. Englannin kieltä käyttämällä hän myös välttyi puhumasta suomea. Emma kertoikin, että suomea tulee puhuttua harvoin, ja työkontekstissaan hän jopa arasteli suomen kielen käyttämistä.

(62)

E: ja nyt puhutaan suomea

H: niin. **nytkin päädyit puhumaan suomen kieltä**, vaikka ensin ajattelit että-

E: no mä ajattelin sun vuoksi (yhteistä naurua) oli sulla paljon mukavampaa [H: niin, niin] mukavampi kuulla

H: mutta kuitenkin kotona sitten puhut sitä englantia

E: kyllä, kyllä. harvoin olen, en ole yhtään puhunut suomea tällä viikolla

Haastattelijan toteamus *nytkin päädyit puhumaan suomen kieltä* viittaa haastattelutilanteita edeltävään pohdintaan, jossa Emma oli epäroinyt suomen kielen taitonsa riittävyttä haastatteluihin ja miettinyt, olisiko hänen haastattelunsa syytä tehdä englanniksi.

Pavlenkon ja Lantolfin (2000) sosiokulttuurisen ajattelun mukaisesti kommunikaatiota voidaan pitää sekä kielenoppimisen tavoitteena että oppimisympäristönä. Emman tapauksessa kyseenalaistuu kielenoppijan halukkuus vuorovaikutteiseen kommunikaatioon. Vaikka Emma oli erittäin halukas

oppimaan suomea ja käyttämään sitä, hän piti kieltä opittuaan oikeakielisyyden rimaa itselleen hyvin korkealla, mikä toisaalta esti kielen käyttämistä. Työtehtävissään hän ei halunnut olla toisen kielen puhujana kielten ammattilaisina työskenteleville kollegoilleen vaivaksi. Esimerkiksi kokouksissa käytettävän suomen kielen vaihtaminen Englantiin hänen vuokseen tuntui Emmasta epämuodolliselta. Oltuaan pitkään pois Suomesta ja koettuaan suomen kielen taantumista Emma valitsi usein suomenkielissä kokouksissa kuuntelijan roolin. Suomen kielen aktiivinen käyttäminen ei tuntunut hänestä kielten ammattilaisten parissa luontevalta, ja puhekielistä suomea oli hänen mukaansa vaikea ymmärtää.

(63)

E: no, silloin kun olin ollut niin kauan pois täältä ja en ollut ollut sellaisissa tilanteissa missä suomea käytetään, niin virallisesti tai siinä aiheessa. että se oli kyllä yllätys

E: oli sitten kokouksia jossa puhuttiin suomea, mutta en koskaan uskaltanut puhua suomea, niinkun kokouksessa. ja oli joskus, ihmettelin että miten vaikea oli ymmärtää mun kollegat kun he puhuivat suomea, kun nykyään suomen kieli on niin erilaista kuin neljäkymmentä viisikymmentä vuotta sitten

H: sinänsähän varmaan he ois pystynyt puhumaan sitä Englantiakin

E: no ei. **juu, mut mä en halua semmosta** --- minusta se on kauhea kun, joskus, jos on kokous missä puhutaan suomea, ja he sanovat että kyllä Englantiakin saa puhua, koska he näkevät mä olen siellä. mutta jos mä en pysty ymmärtämään kun he puhuvat. mutta sitten jos haluan puhua mä ajattelen no he kaikki ymmärtävät Englantia. se on aivan hassu jos minä yritän puhua suomea, koska mä tiedän, että he ymmärtävät ja osaavat Englantia paljon paremmin kuin mitä mä osaan suomea. mutta silti jos olen sitten kysynyt tai sanonut jotain Englannissa he sitten jatkavat Englanniksi. ja **mulle tulee paha olo, koska mä en halunnut, siitä** ((kielen vaihtamista)). et oli parempi olla vaiti kuin puhua ja vaihtaa kieltä

Myös Jäppinen (2011) on havainnut tutkimuksessaan ammattikorkeakoulun työssäoppimisjaksoa suorittavien opiskelijoiden suomen kielen taidon riittävydestä, että työpaikan kokoustilanteissa suomea toisena kielenä puhuvat jättäytyvät usein puhe-tilanteissa kuuntelijan rooliin (Jäppinen 2011: 199). Jäppisen haastattelemien harjoittelijoiden ja Emmen kokemia puhe-tilanteita yhdistää se, että suomea toisena kielenä puhuvat käyttivät suomea muun muassa asiointitilanteissa, mutta ilmeisesti kuitenkin kokouksissa käytetty puhe-suomi ja mahdollisesti kokouspuheen nopeus vaikeutti ymmärtämistä ja nosti keskusteluun osallistumisen kynnyksen. Emmen asenne ja vaatimus kielellistä osaamistaan kohtaan näkyy siinäkin, että työkokouksista kertoessaan hän tulee jopa verranneeksi kielitaitoaan natiivitasoiseen kielenkäyttöön tai ulkomaalaisten kollegojen suomen kielen taitoon.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet siis pitivät uuden kotimaansa valtakielen oppimista myönteisenä välttämättömyytenä, jota ilmaistaan narratiiveissa monesti sanalla *pakko* (esimerkit 26, 57, 58 ja 59). He eivät kyseenalaistaneet suomen kielen oppimista; kieltä haluttiin osata, jotta pärjättäisiin uudessa yhteisössä. Kielitaidon eteen oltiin siis valmiita näkemään myös melkoisesti vaivaa. Kuten aiemmin (ks. luku 5.1.3) todettiin, myös Partasen (2013) tutkimat maahanmuuttajat pitivät kielenoppimista tarpeellisenä. He opiskelivat oma-aloitteisesti menestyäkseen työelämässä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden vahva suomen oppimisen motivaatio vertautuu muun muassa Mähösen (2014),

Heimala-Kääriäisen (2015) ja Papinkiven (2018) tutkimuksiin, joissa sivutaan Suomeen muuttaneiden suomen kielen oppimisen tärkeyttä.

Kielenoppimisen motivaatiota ilmentää sekin, ettei kaikkien tutkimukseni osallistujien kohdalla suomen kielen oppimista voida pitää ehdottomana välttämättömyytenä. Emmen työkielenä Suomessa oli englanti ja halutessaan hän olisi pärjännyt Suomessa myös äidinkielellään. Maahanmuuttajat ovat kuitenkin yleensä halukkaita oppimaan valtakulttuurin kieltä, sillä se helpottaa monin tavoin ympäröivän yhteisön toimintoihin osallistumista, vaikka uutta kieltä ei esimerkiksi työtehtävissä tarvittaisikaan.

Kaikkien tutkimuksen osallistujien mielestä suomen kieli tuntui aluksi jokseenkin haasteelliselta opittavalta, mutta heillä riitti motivaatiota uuden kielen oppimiseen. Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa Ninan kunnianhimoista asennetta suomen kielen oppimista kohtaan, vaikka kieli tuntuikin hänestä ajoittain vaikealta.

(64)

H: miltä susta on tuntunut suomi tai miten sä oot suhtautunut siihen sinä aikana, kun sä oot täällä asunut. ooksä aktiivisesti yrittänyt oppia sitä. onks se tuntunu vaikealta

N: vaikealta, tietenkin. joo. aktiivisesti aloitin, mutta tuntui vaikealta. oikein vaikealta

H: mutta opittavissa

N: on, joo. ehdottomasti. harmi, että **heti alusta en, ei ole mahdollisuuksia**

Tässäkin katkelmassa (ks. myös esimerkit 26 ja 104) nousee esille tarjolla olleen sopivan suomen kielen koulutuksen vähyys. Nina harmittelee sitä, että *heti alusta ei ollut mahdollisuuksia* opiskella riittävästi suomea. Hän kokee, että olisi tarvinnut enemmän ohjattua kielenopetusta varsinkin alkuvaiheessa.

Emmaa kiehtoi uuden kielen oppimisessa varsinkin suomen monimuotoinen kielijärjestelmä. Tosin hänestäkin kieli tuntui vaikealta opittavalta.

(65)

H: sä kirjoitit tänne, että miltä suomen kieli on eri aikoina tuntunut. *mielenkiintoista*

E: kyllä. luvuista se **systemi** niin paljon eri *nouns* - - - eri verbejä ja niiden. se on mielenkiintoinen kieli, **todella mielenkiintoinen kieli**

H: sitä sä sanoit että se on ollu myös vaikee

E: no kyllä. koska se on niin vaikea sanoa hyvin. oikeasti. **mua nolottaa kun mä sanon väärin**

Emmaa kiinnosti suomen kielen *systemi*, joka todennäköisesti poikkesi muiden hänen tuntemiensa kielten kielijärjestelmistä. Emma vaikuttaisi suuntautuneen kielenoppijana kielen kompleksisuuteen ja tuottamisen tarkkuuteen, minkä vuoksi nimenomaan suomen kielen rakenteellinen järjestelmä saattoi kiinnostaa häntä. Pedantin luonteensa ja korkeiden kielitaitovaatimustensa vuoksi Emma saattoi tuntea paineita kielen oppimista kohtaan, *mua nolottaa kun mä sanon väärin*, koska hänellä oli halua käyttää kieltä ympäristössä, jossa työskentelee kielten ammattilaisia. Emma on myös hyvin analyyttinen oman osaamisensa suhteen, ja lisäksi hänellä on vahva kielitietoisuus suomen kielestä.

Kolme tutkimuksen osallistujaa mainitsee kielenoppimisen haasteikseen suomen puhekielen aiheuttamat ymmärtämisiongelmat. Emman aineistonarratiivissa korostuu vaikeaselkoinen ja paljon lyhenteitä sisältävä yleispuhekieli, jonka käyttäminen oli hänen mielestään vuosien mittaan yleistynyt myös hänen työkontekstissaan käytettävässä suomen kielessä (esimerkit 23 ja 63). Outti puolestaan muistelee, että suomen slangisanat aiheuttivat haasteita, joita hän ei pystynyt ratkaisemaan edes sanakirjan avulla (esimerkki 29). Nina taas mainitsee kokeneensa kielenoppimisen alkuvaiheessa puhutun ja kirjoitetun puhekielen ymmärtämisen hankaluuksia (esimerkit 43 ja 45). Ninan ymmärrysongelmien syitä ei haastattelussa yksityiskohtaisesti käsitellä, mutta koska hän oli niiden esiintyessä vasta suomen kielen oppimisensa alkutaipaleella, ne liittyivät todennäköisesti oman sanavaraston pienuuteen ja haasteisiin ymmärtää uusia sanoja, puhutun kielen hahmottamisen ja kieliaineisten erotte- lun vaikeuksiin, suomen kielen ääntymiseen sekä käytettyyn puhenopeuteen.

Kaikki tutkimuksen osallistujat siis kokivat suomen kielen oppimisen alusta alkaen tarpeelliseksi, sillä he näkivät kielen osaksi tulevaisuuttaan. He olivat vahvasti motivoituneita kielen oppimisesta, koska halusivat päästä vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa ja osalliseksi sen toiminoista. Kielenoppijat eivät kuitenkaan kohdanneet ulkoisia paineita oppia suomea, vaan kielen osaaminen oli heille Suomessa asuessa henkilökohtaisesti tärkeää. Suomi tuntui aluksi haasteelliselta opitavalta, mutta kielenoppijoilla riitti motivaatiota asuin ympäristönsä valtakielen oppimiseen.

Seuraavassa alaluvussa käsitellään kielenoppijoiden uskoa suomen kielen taitoihinsa eli heidän kielellistä itseluottamustaan.

5.3.2 Kielellinen itseluottamus

Useimmille maahanmuuttajille riittävä kansalliskielten osaaminen mahdollistaa työelämässä toimimisen, vaikkakin tulkinnat kielitaidon riittävydestä vaihtelevat usein riippuen siitä, onko kyse viranomaisten, kouluttajien vai maahanmuuttajien itsensä määrittelystä. Maahanmuuttajan itsensä arvio ei välttämättä ole ratkaisevaa. (Tarnanen ym. 2015: 59.) Maahanmuuttajan omat kielellisen selviytymisen kokemukset voivat silti toimia olennaisina ammatillisen kielitaidon riittävyden osoittimina (Suni 2010: 51).

Tähän tutkimukseen osallistuneiden aineistonarratiiveissa kielitaitoon liittyvä itseluottamus tulee selvimmän esille Ninan Suomessa asumisen alkuvaiheessa. Tuolloin hän kyllä tiesi, että hänen suomen kielen taidossaan olisi parannettavaa, mutta toisaalta opetustilanteissa auttoi kotimaassa hankittu vahva musiikin alan substanssiosaaminen. Hän pystyi vuosien varrella karttuneen ammatillisen kokemuksensa ansiosta luottamaan kielelliseen selviytymiseensä, ei ainoastaan soitonopetuksessa

vaan myös teoriaopetuksessa. Nina kertoo valmistautuneensa opettamiseen huolellisesti, joten se edisti osaltaan myönteisiä pärjäämisen kokemuksia. Toisaalta Nina ei myöskään tarvinnut kollegoiltaan kielellistä tukea työtehtäviensä hoitamiseen.

(66)

N: työtehtävissä ei oo sellaista ((kielellisen tuen tarvetta)) ja **hallitsen työn** hyvin. valmistan joka kerta. säännöllisesti se on. en muista, seitsemän kahdeksantoista vuotta, se on pitkä prosessi. joo, paljon luen

Nina ei kiellä, etteivätkö opetustilanteet olisi olleet kielellisesti haasteellisia, mutta hän kuitenkin selviytyi niistä. Vaikuttaa siltä, että pitkäjänteisesti hankitun ammatillisen osaamisensa ansiosta Nina pystyi suhtautumaan rauhallisesti kehittyvään kielitaitoonsa. Hän tiesi *hallitsevansa työnsä* läpikotaisin, joten hän kykeni kielenoppimisprosessinsa alkuvaiheessakin asennoitumaan kärsivällisesti mahdollisesti haastaviltakin tuntuvien kielellisten tavoitteiden edessä. Lisäksi Nina kertoo lukemisen auttaneen kielellisessä selviytymisessä. Toisaalta työelämä sallii harvoin valitsemisen työnkuvaan kuuluvien tehtävien välillä, vaikka työntekijä kokisikin osan niistä itselleen haasteellisiksi.

Emma muistelee, että hänen asenteensa kieleen, sen käyttämiseen ja oppimiseen oli varsin erilainen hänen tullessaan nuorena kesätöihin Suomeen verrattuna siihen, kun hän tuli yli kolmekymmentä vuotta myöhemmin viimeiseen työsuhteeseensa, jolloin hän jo osasi suomea.

(67)

H: jos sä ajattelet niinkun suomen kieltä ja liität siihen jonkun tunteen, niin oliko se silloin {60-luvun lopussa}, kun tulit, erilaista käyttää suomea, kun nyt sitte {2000-luvun alussa}

E: kyllä, kyllä

H: miksi, ja millä tavalla

E: no silloin mä olin niin itsevarma. *confident*, onks se itsevarma

H: kyllä. mitä tapahtui. tai oliko positio erilainen. tai sun omat odotukset

E: mä tiedän enemmän

H: sun omat odotukset

E: joo, joo. silloin kun mä tulin **ajattelin, no kyllä mä opin sen. ja mä tulin toimeen** ja niin edelleen. **mutta nyt mä tiedän mitä en tiedä.** silloin en tiennyt. että **oli helpompaa silloin olla itsevarma kuin nyt. se on varmaan ikä**

Emma kokee, että kielenoppimisen aiheuttamat tunteet muuttuivat kielitaidon karttuessa. Kielitietoisuuden lisääntyminen syventää muun muassa kielenoppijan käsitystä kielen rakenteesta, normeista, käytöstä ja variaatiosta. Samalla se tarjoaa oppijalle tietoa siitä, mitä asioita hän ei hallitse ja mitä hänen olisi vielä opittava. Kasvanut kielitietoisuus saattaa siis heikentää oppijan kielellistä itseluottamusta. Kielen omaksumisen alkuvaiheessa eräänä Emmän oppimisstrategiana oli oleskelu kohdekielisessä ympäristössä (ks. Dufva & Martin 2002: 252), mitä kautta hän paljolti omaksui siinä vaiheessa tarvitsemaansa kielitaitoa. Katkelmassa Emma toteaa ajatelleensa, että oppisi kyllä suomen kielen ja hän tulikin sillä toimeen. Hänen kielellinen vaatimustasonsa kuitenkin kasvoi kielitaidon kehittymisen myötä. Kielenoppimisen alkuvaiheessa hänelle riitti, että hän pärjäsi suomen kielellä. Ilmaus *mutta nyt mä tiedän mitä en tiedä* ilmentää kielenoppijan perspektiivin muuttuneen kielenoppimista kohtaan. Emma toteaaakin, että *oli helpompaa silloin olla itsevarma kuin nyt*. Hän lisää, että

myös hänen iällään voi olla vaikutusta heikomman kielellisen itseluottamuksen tuntemuksiin: *se on varmaan ikä.*

Tutkimukseen osallistuneiden aineistonnarratiiveissa kielellisen itseluottamuksen puute näyttäytyy selvimmin Emmalla. Käännepohdaksi myös kielellisen itseluottamuksen suhteen muodostui hänen 24 vuoden mittainen poissaolonsa Suomesta. Emma koki työpaikkansa kokoukset haasteellisiksi suomen kielen käyttämisen tilanteiksi kokousten puhekielisyys vuoksi. Emman itselleen asettamat korkeat kielitaitovaatimukset heikensivät hänen kielellistä itseluottamustaan, joten hän ei kokenut suomen kielen taitoaan kokouksissa riittäväksi suomen kielen aktiiviseen käyttämiseen. Kielenoppija ei välttämättä luottanut kielitaitonsa riittävyyteen vuorovaikutustilanteissa ja saattoi jopa ajatella vajavaisen kielitaitonsa aiheuttavan epämukavia kielenkäyttötilanteita muille kielenpuhujille (ks. Vitanova 2010: 99). Emman kokousosallistumisissa on viitteitä tällaisesta dialogisesta pidättyväisyydestä, kuten esimerkki 63 osoittaa: *juu, mut mä en halua semmosta - - - mulle tulee paha olo, koska mä en halunnut, siitä* (kielen vaihtamista). Hän tuli myös verranneeksi omaa kielitaitoaan muiden ulkomaalaistaustaisten kollegoiden suomen kielen taitoon, kuten esimerkistä 23 ilmenee: *mun työkaaverit, ulkomaalaiset, jotka ovat opiskelleet suomea niin kuin yliopistossa, he osaavat niin hyvin ja niin taitavasti.*

Vaikkeimmillaan heikon kielellisen itseluottamuksen on havaittu lamaannuttavan kielenoppijaa ja saattavan jopa vaimentaa hänet kokonaan (ks. Vitanova 2010: 117). Näin voimakkaita heikon kielellisen itseluottamuksen vaikutuksia aineistossani ei esiinny.

Emman ja Mártan suomen kielen käyttäminen ja kielellinen itseluottamus on mielenkiintoinen vertailun kohde. Siinä missä Márta kertoo käyttäneensä suomea avoimin mielin, huolettomasti kielellisiä virheitä pelkäämättä, vaikuttaa Emma puolestaan jumiutuneen kielitietoisuuteensa ja oikeakielisyyden vaateeseen. Kielellinen rohkeus mahdollisti Mártalle uusia kielenkäytön ja oppimisen tilanteita, koska hän ei pelännyt *banaaninkuoriin kompastumista*, kuten hän kuvailee asennettaan suomen kieltä kohtaan. Emma taas oli monikielisenä kielenammattilaisena pidättyväisempi osallistumaan vuorovaikutustilanteisiin suomen kielen kielellä ja menetti näin oppimismahdollisuutensa näissä tilanteissa. Emman ja Mártan erilaiseen kielelliseen spontaaniuteen vaikuttivat todennäköisesti niin erilainen tottuneisuus suomen kielen käyttämiseen, koulutuksen mukanaan tuoma kielellinen tietoisuus kuin kielenpuhujien erilaiset luonteet.

Emman aineistonnarratiiveissa merkityksellistyy kokousten kielellinen haasteellisuus teeman toistumisen vuoksi. Vaikuttaa siltä, että osallistumattomuus kokouskeskusteluihin on jäänyt jokseenkin vaivaamaan Emmaa. Hän olisi mahdollisesti halunnut ilmaista ajatuksiaan, tulla kuulluksi ja hyödyntää kielitaitoaan näissäkin tilanteissa, mutta hänen rohkeutensa ja kielellinen itseluottamuksensa eivät antaneet myöden. Pavlenko ja Lantolf (2000) ovat sosiokulttuurisissa tutkimuksissaan keskit-

tyneet muun muassa siihen, miten toisen kielen puhujan kehittynyt kielitaito mahdollistaa kielellisiin vuorovaikutustilanteisiin osallistumisen. Osallistuminen saattaa toisaalta olla maahanmuuttajalle perimmäinen kielenoppimisen tavoite, toisaalta se voi olla uusi mahdollisuus oppia kieltä eli samanaikaisesti myös oppimisen ympäristö. Kokousten voi siis nähdä toimineen Emmalle työssä tarvittavan tiedonvälittymisen lisäksi kielenoppimistilanteina. Epäsuhta aktiivisen osallistumisen ja kuulijan roolissa pitäytymisen välillä saattoi puolestaan aiheuttaa kielenopettajalle sisäisiä ristiriitaisuuden tunteuksia.

Emmalla oli hyvin vahvat laatuvaatimukset kielten kanssa työskentelemisessä, oli kyse sitten omasta kielenoppimisesta, opettamisesta tai käännöstyöstä. Toisaalta kielen ammattilainen osaa myös tarkastella analyttisesti oman kielitaitonsa muutoksia. Seuraavassa esimerkissä Emma pohtii suomen kielen taitonsa tilaa eläkkeellä ollessaan.

(68)

H: että oppimista ilman muuta tapahtuu

E: tänään tuli *torkahdella*. ja me olimme lukeneet sen ehkä kuus kuukautta sitten ja oppineet. mutta sitten, me puhuttiin siitä tänään, että kuule tää oli aika monta kuukautta sitten. ja se on ensimmäinen kerta sen jälkeen että olemme nähneet sen. mutta kyllä sen muisti sitten. semmosta

E: se on ehkä siksi että meillä on ollut suomeen kontakteja läpi vuosien ja että se ((suomen kieli)) on **pysynyt vähän enemmän niinkun pinnalla** tai ei niin syvällä. et se on sitten jonkin verran tullut uudestaan

Katkelma ilmentää Emmen kykyä analysoida kielirepertuaarinsa sanastollisia muutoksia eli ilmausten tuloa kieleensä ja tunnistamista niiden osuessa kielenkäytössä jälleen kohdalle. Katkelmassa hän myös pohtii Suomen kontaktien merkitystä kielitaitonsa säilymiseen hänen ollessaan poissa Suomesta. Vaikka Emma asuikin pitkään ulkomailla, yhteydenpito Suomessa asuvien ystävien kanssa ja suomalaisten lehtien lukeminen ylläpitivät hänen suomen kielen taitoaan. Näistä syistä Emma kokee kielen *pysyneen enemmän pinnalla* eikä taantuneen niin paljon, kuin se olisi voinut 24 vuodessa ilman kielen ylläpitoa taantua.

Emma on myös analyttisen pedantti omaa kielenkäyttönsä ja osaamisensa suhteen ja pyrkii arvioimaan kielitaitoaan.

(69)

E: no en tiedä osasinko minä paremmin, kielioppia ennen. en tiedä

H: onko sulla semmonen tuntemus, että-

E: niin. koska aina **nyt häiritsee** että mä en tiä, onko se objektiivinen tai partitiivinen. se aina häiritsee

H: onko se ennen häirinnyt

E: ehkä en ole, ajatellut. ehkä en ole ehtinyt, ajatella sitä

H: sä oot nyt hyvin analyttinen. niin ehkä sekin voi vaikuttaa siihen että

E: joo, joo. mullon nyt enemmän aikaa. että mul on

H: ja sitten sä jo varmasti tiedät sen et se on yleisin haaste, mihinkä joka tapauksessa

E: niin juu, just. joo, että se harmittaa

H: mut se harmittaa kaikkia

E: niin, mä tiedän (yhteistä naurua) ei se auta. ei auta minua

Emman narratiivissa kielitaitoa käsitellään vahvasti eritellen ja arvioiden. Hän tarkastelee osaamistaan yksityiskohtaisesti, mikä viittaa kielen ammattilaisen kyvykkyyteen analysoida myös oman kielitaitonsa vahvuuksia ja heikkouksia. (Ks. Tarnanen ym. 2015: 69.) Ilmaukset *nyt mä tiedän mitä en tiedä* (esimerkki 67) ja *nyt häiritsee* (esimerkki 69) kertovat Emman kamppailusta toisen kielen oppimisprosessissaan. Kuten jo aiemmin todettiin (luku 5.1.2), kielellisen osaamisen kehittyessä lisääntyy usein oppijan käsitys siitä, kuinka paljon kieltä voisi oppia lisää (Tarnanen ym. 2015: 67).

5.4 Kielelliset käännekohtat

Kielellisiä käännekohtia esiintyy kielenpuhujilla tavallisesti elämänkaaren merkityksellisissä elämäntilanteissa (ks. luku 3.3, Pujolar ja González 2013: 143). Tämän tutkimuksen aineistonarratiivien kielelliset käännekohtat liittyivät parisuhteeseen erikielisen puolison kanssa ja perheen perustamiseen hänen kanssaan, työelämään siirtymiseen uudessa kotimaassa, puolison kuolemaan sekä eläkkeelle jäämiseen.

Tutkimukseen osallistuneiden elämäkerroissa kielellisten käännekohtien vaikutukset ilmenivät pääosin niin, että uutta kieltä käytettiin uusissa kielenkäyttötilanteissa uusien tuttavuuksien kanssa. Alkuperäinen kieli sen sijaan säilyi kommunikaatiovälineenä aiemmin muodostetuissa ihmissuhteissa. (ks. Pujolar & González 2013: 145.) Poikkeuksena olivat tilanteet, joissa uusi kielenkäyttötilanne identifioitiin vahvasti aiempaan kieleen ja kun kommunikaatio-tilanne tai keskustelukumppani mahdollistivat oman äidinkielen käyttämisen. Yksilön sosiaalinen ja kielellinen identiteetti saattaa siis määrittyä erilaisten ihmisryhmien mukaan (ks. Pujolar & González 2013: 146). Tällaisesta sosiaalisen ja kielellisen identiteetin määrittymisestä ihmisryhmän mukaan on viitteitä esimerkiksi Outin aineistonarratiiveissa hänen kertoessaan opettavansa suomen kieltä venäjäksi venäjänkielisille ikäihmisille.

Lähes kaikkien tutkimuksen osallistujien narratiiveista käy ilmi, että alkuvaiheessa suomen kieltä osaamattoman oli haasteellista kohdata uusi kieliympäristö. Strategioina olivat aluksi kieltä osaavamman tai äidinkielisen kielellisen tukeen turvautuminen tai englannin kielen käyttäminen, koska sitä osattiin Suomessa melko yleisesti. Kielellisissä haasteissa merkittävänä apuna oli myös sanakirja.

Tutkimukseen osallistuneet kokivat kielellisten käytänteidensä muuttumisen tarkan ajoittamisen pitkän ajan jälkeen jokseenkin haasteelliseksi. Elämänkaarellisessa tutkimuksessa, jossa tarkastellaan kielen käyttämistä pitkältä ajalta, voi ajankohtaa jälkikäteen ainoastaan arvioida, mikäli siitä ei ole selkeitä muistikuvia tai tarkkaa tietoa. Tutkimusaineistoni narratiivien muistelullinen luonne

vertautuu Kycklingin sotalapsitutkimukseen, jossa Ruotsiin lähetetyt sotalapset muistelivat kielenvaihtoaan suomesta ruotsiin. Heillä ei ollut ajankulusta tarkkoja muistikuvia, ja muistitiedon puutetta paikattiin yleistiedolla sekä arveluilla (Kyckling 2017: 63–64).

Kun puolisoilla on eri äidinkielet, tulee valittavaksi, onko yhdessä käytettävä kieli jomman kumman osapuolen äidinkieli, joku muu molempien osaama kieli vai molempien äidinkielet tilanteittain. Tähän tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajista Márta oli ainut, joka opetteli uuden kielen puolisonsa myötä. Muut osallistujat olivat tavanneet puolisonsa kotimaassaan ennen Suomeen muuttoaan. Emmalla ja Ninalla oli sama äidinkieli kuin puolisoillaan, Outti taas puhui aviomiehensä kanssa perheen yhteistä kieltä, joka oli alun perin hänen koulukielensä. Seuraava katkelma havainnollistaa Mártan kielellistä käännekohtaa, jossa hänen puolisonsa kanssa käyttämä englantia vaihtuu osaamisen kartuttua suomeen.

(70)

H: ja eikö niin että, se teidän yhteinen kieli oli englantia

M: englantia. kolme vuotta suurin piirtein käytännössä englantia puhuimme keskenään. mutta anoppi ja appi eivät puhuneet eikä minun käly, englantia - - -

H: no missä vaiheessa se vaihtu, se kieli. teidän, sun ja sun miehen yhteinen kieli ku se oli ensin englantia niin-

M: sitä en osaa oikeastaan sanoa, suoraan sanoen - - - kun ensimmäistä kertaa olin jo tulkkina, aika hyvin täytynyt osata. ja puhua, että ei pelkästään sitä mitä tulkkasin, vaan sitä arkikieltäkin, että oletan, että siinä vaiheessa me puhuimme - - - **sanotaan että siinä** seitsemänkuus seitsemänseitsemän **varmaan** on jo **kotikielenä oli mieluumin** suomea - - -

H: elikkä sitä alkas sitä suomea tulla sitten niin monesta suunnasta [M: kyllä, enemmän] että oli ehkä luontevaakin vaihtaa se miehen kanssa keskusteltava kieli siihen samaan suomen kieleen

M: kyllä, kyllä

Esimerkissä Márta muistelee, milloin hän alkoi käyttämään puolisonsa kanssa yhteisenä kielenä suomea. *Sanotaan että siinä* ja *varmaan* -ilmaukset viittaavat hänen muihin tietoihin perustuvaan arveluunsa kielen vaihtumisen ajankohdasta. Kielellisen käännekohdan edustumisen tapaa puolestaan kuvaa ilmaus *kotikielenä oli mieluumin*, joka osoittaa, ettei siirtymä englannista suomeen ollut jyrkkä eikä käytettävä kieli ehdoton.

Lasten saaminen on merkittävä käännekohta yksilön elämässä, ja nykyään vanhemmat haluavat usein puhua lapselle omaa äidinkieltään. 1970-luvulla tilanne saattoi olla toinen, kun maahanmuuttajia oli Suomessa vähemmän eivätkä vanhemmat välttämättä uskaltaneet puhua lapselleen äidinkieltään. Vaikka ehkä kaikkia kieliä ei edelleenkaan arvosteta yhteiskunnassamme samalla tavoin, niin nykyään vanhempia kuitenkin ohjataan ja kannustetaan oman äidinkielen käyttämiseen. Tuoreiden monikielisten perheiden kielirepertuaari saattaa siis laajentua uusilla kielillä. Monikielisissä perheissä kielikäytänteiden muuttuminen saattaa tarkoittaa vanhemmille haasteita puolison kielen oppimisessa, mutta toisaalta se voi myös merkitä heille uudenlaista kieleen sosiaalistumista (Bergroth 2015: 127). Nykyaikainen kielentutkimus puoltaa oman äidinkielen eli tunnekielen puhumista lapselle. Tutkimukset korostavat äidinkielen merkitystä kaksikielisten lasten yksilönkehityksessä ja koulumenes-

tyksessä. Kun lapset jatkavat kielellisten kykyjensä kehittämistä kahdessa tai useammassa kielessä koko peruskouluvuosiensa ajan, he ymmärtävät kieltä paremmin ja käyttävät sitä tehokkaammin. Lapsen äidinkielen kehitystaso ennustaa vahvasti myös toisen kielen kehittymistä. Tutkimusten mukaan kaksikielisyys saattaa lisäksi kehittää yksilön ajattelun joustavuutta. Lapsen molemmat kielet vaalivat toisiaan, sillä käsitteiden ja ajattelutaitojen kehittämisen kannalta kielet ovat toisistaan riippuvaisia. (Cummins 2001: 17–18.)

Seuraava aineistoesimerkki kuvaa kielellistä käännekohtaa Mártan elämässä, kun hän alkaa äidiksi tultuaan jälleen käyttämään päivittäin omaa äidinkieltään.

(71)

H: mutta sit seitkytluvun puolivälissä varmaan sun oman äidinkielen käyttö vähän muuttui

M: tottakai **kun se lapsi aloitin pelkästään puhua unkaria**. ja onneks että minun mies ei ollut sellainen, että no minä en ymmärrä sitä, että älä käytä. ei koskaan sanonut se on ihan hyvä ja kaikki. itse asiassa **sinä aikana oli sanottu aina että se on rikkaus. että se lapsikin oppii**. että ei se ollut mikään ongelma - - - minun mieskin on oppinut sitten ja aika paljon ymmärtänyt unkaria

H: no miten sun suomen kielen käyttö, muuttuko se jossain vaiheessa, kun se perhe laajeni. elikkä kun teitä oli sitten enemmän niin, aloitko sä käyttää, vähemmän vai enemmän sitä suomea

M: no, täsmälleen samassa, *fifti fifti*. että, lapsille pelkästään sitä, miehelle pelkästään

Lapsensa syntymän myötä Márta sai unkarin kieliresurssinsa jälleen aktiiviseen käyttöön: *kun se lapsi aloitin pelkästään puhua unkaria*. Siitä lähtien suomen ja unkarin kieli olivat tasavertaisesti läsnä Mártan arjessa. Lapsen ja lapsenlapsien kanssa hän puhui unkaria ja puolisonsa kanssa suomea. Huomionarvoista perheen kielenkäytössä on myös, että molemmat vanhemmat ymmärsivät toistensa äidinkieliä. Perheen kielipolitiikassa oli keskeistä oman äidinkielen käyttäminen (ks. luku 5.1.1), ja Márta sai tukea strategiselle kielivalinnalleen sekä puolisoltaan että ympäristöstään: *sinä aikana oli sanottu aina että se on rikkaus. että se lapsikin oppii*. Mártan puheenvuorosta ei käy ilmi, mistä tällainen monikielisyteen kannustava asenne oli nimenomaisesti peräisin. Tuonaikaista strategiaa puhua lapselle ainoastaan omilla äidinkiellillä voi nykyisen kielentutkimuksen valossa pitää varsin valvutuneena valintana, sillä vielä nykyäänkään se ei ole kaikissa monikielisyssä perheissä selviö.

Kielistrategiaa, jossa yksi aikuinen puhuu lapselle ainoastaan yhtä kieltä kutsutaan *one person–one language*-strategiaksi, ja sen on uskottu mahdollistavan lapselle korkeatasoisen kaksikielisyden (esim. Piller 2001: 65). Vanhempien systemaattista äidinkielen käyttämisestä on pidetty tärkeänä lapsen kielenkehitykselle, sillä on ajateltu, ettei vanhemman tulisi sekoittaa kielenkäytössään eri kieliä. Monikielisyssä perheessä äidinkielen kehittämisellä vahvistetaan myös lapsen itsetuntoa hyväksymään oma identiteettinsä sekä vanhempien kielellinen ja kulttuurinen tausta. (Räty 2002: 155.) Nykyään vallalla olevat joustavan monikielisyden ja kielirepertuaarien runsaan hyödyntämisen näkemykset kannustavat kielenpuhujia laajaan monikielisyteen. Monikielisyden ydinajatus on nimenomaan se, etteivät kielten väliset rajat ole kielenkäytössä ehdottomia, vaan eri kieliä käytetään tilanteiden ja tarkoitusten mukaan rinnakkain (Cummins 2017: 105).

Äidiksi tuleminen muutti Márthan kielenkäyttöä pysyvästi. Lapsensa syntymästä lähtien hän on puhunut niin lapselleen kuin lapsenlapsilleenkin äidinkieltään. Kuten aiemmin (ks. luku 3.3) todettiin, kielellisen käännekohtan pitkäaikainen vaikutus on havaittavissa erityisesti sellaisissa elämänkaaren vaiheissa, joissa sosiaaliset tilanteet, ehdot ja henkilösuhteet muuttavat yksilön kielellistä ja sosiaalista elämää merkittävästi (Pujolar 2019: 175).

Ninan aineistonnarratiivissa edustuu vahvasti työllistymiseen liittyvä kielellinen käännekohta. Suhteellisen pian Suomeen tulonsa jälkeen Nina piti ensimmäisen musiikin teorian kurssinsa suomen kielellä. Seuraavassa katkelmassa Nina kertoo tästä merkityksellisestä suomen kielen kokemuksestaan.

(72)

N: minulla on kymmenen päivää, per kuusi tunti ja joka päivä pitää valmista jotakin teema. ja sitten tuli, tutkinto. se oli teoria. ei ole kenraalibasso, ei ole muotoanalyysi, ei ole säveltäminen. vain teoria

H: koetko sä, että se teoriakurssi olis jotenkin muuttanu sun suomen kielen taitoa. auttoko se oppimaan lisää suomea

N: (nauraa hersyvästi) en osaa sanoa, en tiedä. no, kuin (nauraa)

H: töitä teit ainaki tosi paljon

N: joo. ja sitä paitsi. no, töitä on paljon, se on itsestään selvää, mutta kuusi tuntia tarvitsee. jotakin sanoa, sanoa, sanoa. ja tietenkin hyvä, että minä voin kirjoittaa nuotit ja sitten-

H: musiikin kieli on universaali kieli

N: joo, joo joo, joo. ja sanoa esimerkiksi, tämä on sellainen, jos me teimme näin tai sanomme jos muoto tai mä ja niin edelleen. sillä tavalla

H: tuntuuko se väsyttävältä, jos ajattelee, että kuusi tuntia opetat teoriaa ja joudut puhua suomeksi, niin olitko sä illalla väsynyt

N: tietenkin, tietenkin

H: joo, se on tosi kova, kova ponnistus kenelle tahansa. ja äidinkielen puhujallekin. opetustyö on raskasta. oliko teoriakurssin jälkeen suomen kieli helpompi

N: en tiedä, en huomannut. **no varmasti, joo**

Suomen kielellä opettaminen teoriakurssilla oli Ninalle iso kielellinen haaste. Vahva ammatillinen osaaminen rohkaisi häntä, ja hän pystyi luottamaan siihen, että selviytyy tehtävästä suomenkielisessä ympäristössä. Hänen ylitettyään tämän kielellisen käännekohtan suomen kielen käyttäminen oli todennäköisesti hänelle hieman helpompaa: *no varmasti, joo*. Työelämä nopeutti kielen oppimista ja avasi hänelle edelleen uusia kielenoppimisen mahdollisuuksia.

Myös Outille työllistyminen oli selkeä kielellinen käännekohta. Työpaikan saaminen opetus-tehtävistä oli hänen harras toiveensa. Työntekemisen myötä suomen kielen oppiminen nopeutui ja monipuolistui, ja työyhteisössä Outti sai pedagogista tukea kielellisiin haasteisiinsa.

(73)

O: **minulla oli tuuri että pääsin töihin** ja sitten se [H: työ opetti] **työ opetti ja sitten koska minä pyysin näitä tehtäviä opettajalta. hän antaa oppilaille ja sitten minäkin otan.** joo ja minä en milloinkaan tuota ujos-tellut, että siis minä sanon väärin [H: se on tärkeää] joo

Ilmaukset *minulla oli tuuri että pääsin töihin* sekä *työ opetti ja sitten koska minä pyysin näitä tehtäviä opettajalta, hän antaa oppilaille ja sitten minäkin otan* osoittavat, että Ninan tavoin Outtikin kokee työllistymisen edistäneen merkittävästi hänen suomen kielen taitoaan. Hän kokee oppineensa run-

saasti suomen kieltä kieliavustajan työssään, sillä suomea toisena kielenä puhuvien nuorten kielellinen tukeminen oppitunneilla oli hänelle itselleenkin suomen oppimisen kannalta hyödyllistä.

(74)

O: eniten suomen kieltä. minä luulen, että kyllä koulu opetti. koulussa koska, minä jouduin. no silloin kun tää kieliavustajan homma tuli, minähän jouduin tuota selittämään asioita. istun oppilaiden kanssa tunnilla. minä kuuntelen, oppilas ei ymmärrä yhtään mitään. minä selitän niitä asioita. ja jotta minä voisin selittää minunhan pitää ymmärtää [H: kyllä] minä en ujostellut, että minä otan sanakirjan mukaan. ja jotta oppilas näkisi että siis jos ei osaa, katsoo. jos ei ymmärrä katsoo

Työelämässä Outilla oli mahdollisuus aktiivisesti kehittää suomen kieltään. Toki kieliavustajan työ kehitti hänen kielitaitoaan, mutta kouluympäristö tarjosi Outille hedelmällisiä mahdollisuuksia myös omaehtoiseen kielitaidon kehittämiseen sekä luontevia kielellisen tuen mahdollisuuksia.

(75)

H: koska sun mielestä sun suomen kieli alkoi sujua

O: tiet- luultavasti, silloin kun minä olin jo töissä. luulisin näin. minähän siis käy- tietysti autoin oppilaita siis kieliavustajana ja sama tehtävä oli minulla ja heillä. minulla oli sanakirja mukana. minä pystyin ki- tuota kääntämään niitä sanoja, tulkkaamaan lapsille. mutta, se minulle ei riittänyt. ja minä samalta {opettajan nimi mainittu} kuin {opettajan nimi mainittu} menee suomalais- suomalaiseen luokkaan. minä pyysin, {opettajan nimi mainittu}, onko sulla jotakin tehtäviä. o-on. annatko minulle, sanoin siis. miksi sinulle. he eivät lapset vielä pysty. mä sanoin, minua varten, minä tekisin tehtäviä ja sinä voisit tarkis- tarkastaa. joo

Katkelma kuvaa tilannetta, jossa Outti pyysi tehtäviä suomenkielisiä lapsia opettavalta äidinkielen opettajalta. Opettaja oli ensin ihmetellyt, miksi Outti pyytää häneltä tehtäviä suomea toisena kielenä puhuville oppilaille, joiden kielitaito ei vielä riittänyt tehtävistä suoriutumiseen. Outti pyysikin tehtäviä itselleen, jotta voisi kehittää suomen kielen taitoaan. Omaehtoinen opiskelu on ollut Outille tyypillinen kielenoppimisen tapa, ja kielitaidon itsenäinen kehittäminen vaikuttaa myös olleen hänelle mielekästä.

Kielitaidon kehittyminen avaa maahanmuuttajalle myös uusia työmahdollisuuksia. Mártalle ja Emmalle esimerkiksi tuli mahdollisuus tehdä käännös- ja tulkkaustöitä suomen kielen ja oman äidinkielen välillä, kun suomen kieli oli riittävästi kehittynyt. Seuraavassa esimerkissä Emma kertoo, miten runsas suomen kielen lukeminen mahdollisti hänelle käännöstöiden aloittamisen suomesta englantiin.

(76)

E: se oli enimmäkseen se, että olin lukenut niin paljon. että minusta tuli se mahdollisuus sitten tehdä niitä käännöksiä - - - varmasti sen jälkeen mulla oli aivan toinen, mahdollisuus käyttää suomea. koska mulla oli, on niin paljon kehittynyt se sanavarasto ja *familiarity in Finnish* - - - tiesin enemmän. että sen jälkeen mä voisin kääntää esimerkiksi että sehän oli ehkä **suuri askel**. mutta en silloin ajatellut nyt (painottaa vahvasti puheessa toiminnan muutosta) mä voin semmosta tehdä. se ei tullut mieleen - - - en minä, itte tehnyt, aloitteetta siihen. mut joku pyysi mulle että voisitko tehdä. ja mä sanoin, mä voin kokeilla. tai yrittää ja. sieltä se sitten lähti

Emmalle merkittävä kielellinen käännekohta, *suuri askel*, oli suomen kielen kehittyminen niin hyvälle tasolle, että hän pystyi käyttämään suomea ammatillisesti työvälineenään käännöstehtävissä. Emma oli lukenut paljon suomenkielistä kirjallisuutta, ja kielellinen käännekohta mahdollistui hänen sanavarastonsa laajennuttua suomen kielessä.

Suomalaisesta työyhteisöstä eläkkeelle jääminen saattaa olla maahanmuuttajalle huomattava kielellinen muutos varsinkin, jos työelämä on ollut suomea toisena kielenä puhuvalle ainoita suomen kielen käyttämisen konteksteja. Nina käytti perheensä kanssa venäjää ja suomi oli hänelle työkieli, joten eläkkeelle jäädessään hänen suomen kielen käyttönsä väheni ratkaisevasti. Eläkkeellä ollessaan hän käyttää pääsääntöisesti venäjää ja kokee suomen kielen käyttömahdollisuuksien vähenemisen vaikuttaneen heikentävästi suomen kielen taitoon. Hän pitää kuitenkin kielitaitoaan yllä lukemalla suomenkielistä kirjallisuutta.

(77)

H: sä sanoit, että seitsemän vuotta olet ollut eläkkeellä. onko ollut erilaista nyt käyttää suomea, kun et ole päivisin enää siellä työelämässä

N: no, se on parempi, jos olisin työelämässä

Samalla tavalla myös Outin suomen kielen käyttäminen on vähentynyt eläkkeelle jäämisen jälkeen.

(78)

H: käytätkö sä nyt vähemmän suomen kieltä ku siellä kouluelämässä

O: **joudun**, niin. naapureiden kanssa

H: sä käyttäisit enemmän sitä (hymähtää hyväksyvästi)

Outin sanavalinta *joudun* ilmentää hänen suhtautumistaan suomen kielen resurssiensa nykyiseen käyttämiseen. Vaikuttaa siltä, ettei hän ole aivan tyytyväinen suomen kielen käytön määrään. Todennäköisesti hän haluaisi hyödyntää kielitaitoaan aktiivisemmin. Hänen suomen kielen taitoaan kuitenkin ylläpitävät aktiiviset sosiaaliset suhteet suomenkielisiin ystäviin ja harrastusryhmät. Kerran viikossa Outti opettaa vapaaehtoistyönä suomea venäjänkielisten ikäihmisten kielikerhossa.

Pujolár ja González (2013: 143) käsittävät kielellisillä käännekohtilla kielen vaihtamista toiseen tilanneperustaisesti. Tutkimusaineistossani voi kuitenkin havaita myös kielen käyttämisen funktionaalisia käännekohtia, jolloin kielenpuhujan kehittynyt kielitaito mahdollistaa kielellisten resurssien hyödyntämisen erilaisiin tarpeisiin. Tällainen kielenkäytön funktionaalinen käännekohta tulee selkeimmin ilmi Emmalla hänen kertoessaan, että kielitaidon kehittymisen myötä hänen viestintävälineidensä käyttö muuttui (ks. esimerkki 24). Muun muassa Emman radionkuuntelemisen tarkoitus muuttui, kun kuuntelun funktiona ei enää ollut kielen oppiminen, vaan tiedon lisääminen ja viihtyminen.

Tutkimusaineistossa kielelliset käännekohdat tulevat selkeimmin ja kategorisimmin esille Mártan elämänsä perheeseen liittyvissä elämäntilanteissa, kun hän muutti kielenkäyttöään tavoitteensa saavuttaakseen. Mártan kielelliset käännekohdat liittyvät vahvasti ainutkertaisiin tilanteisiin ja erityisiin henkilöihin. Suomalaisen aviomiehensä myötä hän alkoi käyttää ensin kotikielensä englantia ja aloitti suomen kielen opiskelemisen. Suomen kielen taidon kartuttua pariskunnan yhteiseksi kieleksi vaihtui suomi, ja lapsen syntymän myötä Mártan toiseksi kotikieleksi tuli unkari, kun hänellä oli jälleen mahdollisuus käyttää omaa äidinkieltään päivittäin. (Ks. Pujolar 2019: 184.) Kielellisten

käännekohtien vaikutus ilmenee Mártaan ensimmäisinä Suomessa asumisen vuosina niin, että hän käyttää uusia kieliä, englantia ja sen jälkeen suomea, uusissa kielenkäyttötilanteissa uusien tuttavuuksien kanssa. Hänen äidinkieltensä säilyi yhteydenpitokielenä Unkariin ennen kuin hän saattoi ryhtyä uudelleen käyttämään unkaria päivittäin. (Ks. Pujolar & González 2013: 145.)

Yksilötasolla ehkä merkittävin tutkimusaineiston kielellisten käännekohtien edustuma on Mártaan kielellisessä elämäkerrassa, kun hän lapsen saatuaan saa jälleen mahdollisuuden käyttää päivittäin omaa äidinkieltään. Mártaan äidinkieli nousi perheessä merkitykselliseksi päivittäin käytetyn suomen kielen rinnalle. Muut aineistonnarratiivien keskeiset kielelliset käännekohdat liittyvät suomen kielen käyttämiseen työtehtävissä ja parisuhteessa sekä eläkkeelle jäämiseen suomalaisesta työelämästä.

Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan kielenoppijoiden suhdetta sekä äidinkieleensä että suomen kieleen suomen kielielämäkerran aikana.

5.5 Monikielinen identiteetti

5.5.1 Äidinkielen emotionaalinen merkitys

Tähän tutkimukseen osallistuneiden kielelliset suhteet äidinkieliinsä ovat Suomessa asumisen aikana poikenneet toisistaan, sillä heidän mahdollisuutensa äidinkieltensä käyttämiseen ovat olleet erilaiset. Esimerkiksi Emmalla ja Ninalla oli mahdollisuus puhua äidinkieltään päivittäin. Emma käytti niin kotikielensä kuin englanninopettajan työssään äidinkieltään. Töissä hänellä ei ollut juurikaan tarvetta käyttää suomea, sillä hän puhui opiskelijoiden kanssa aina omaa äidinkieltään. Nina puolestaan käytti pianonsoittoa ja musiikin teoriaa opettaessaan suomea, mutta puhui kotona äidinkieltään venäjää. Márta taas sai mahdollisuuden äidinkieltensä päivittäiseen käyttämiseen lapsensa syntymän myötä. Siitä lähtien hän on käyttänyt johdonmukaisesti unkaria sekä lapsensa että sittemmin lapsenlapsensa kanssa.

Outilla on ollut osallistujista kielellisesti etäisin suhde äidinkieleensä karjalaan. Hän puhui perheensä kanssa kotona venäjää, sillä se oli puolisoiden yhteinen kieli. Karjalan kieltä Outilla on ollut mahdollisuus käyttää vain satunnaisesti – joko lukea karjalankielistä kirjallisuutta tai olla yhteydessä karjalaa puhuviin sukulaisiinsa ja tuttavuihinsa. Jopa kirjeet äidilleen hän kertoo kirjoittaneensa venäjäksi.

(79)

H: ja sitten sä kirjoitit sun vanhemmille, äidille. Kirjoititko hänelle kirjeitä

O: ne minä kirjoitin venäjäksi

H: venäjäksi, joo. aika vähän olet saanu käyttää sitä karjalan kieltä

O: siis todella, todella vähän, ja se minua todella surettaa

Mahdollisesti juuri vähäisten karjalan kielen käyttömahdollisuuksien vuoksi Outilla on edelleen hyvin vahva emotionaalinen suhde äidinkieleensä. Hän harmittelee kovasti sitä, ettei kieli ole ollut vahvemmin läsnä hänen ja hänen lastensa elämässä.

(80)

O: ja kyllä minä jälkeempään kadun, että **en opettanut lapsille karjalaa**. mutta, muutamaa siis oliko muutama vuosi sitten tyttäreni sanoi, että vaikka te mummon kanssa puhuitte karjalaa. ette halunnut että minä tiedän, että minä ymmärsin. pikku hiljaa siis, vaikka en opettanut mutta ymmärsi mistä äiti mummon kanssa puhui

Esimerkissä Outti käyttää sanoja *kielen opettaminen lapsille*, mistä Outin ammatin tuntien herää ajatus koulumaisesta opettamisesta. Todennäköisesti hän kuitenkin vain kielentää äidinkielen välittämisen eteenpäin opettamiseksi. Sisällöllisesti katkelma käsittelee Outin mielipahaa siitä, ettei hän tullut välittäneeksi karjalan kieltä lapsilleen, vaikka puhui sitä äitinsä kanssa. Tosin lapset kertoivat myöhemmin, että he oppivat hieman ymmärtämään karjalaa äidin ja isoäidin puhuessa sitä.

Outin kieliresurssit ovat mielenkiintoisen monikieliset. Aviopuolisoiden yhteinen kieli on venäjä, joka oli myös Outin koulukieli. Aviopuolisilla on kuitenkin eri äidinkielet: Outin äidinkieli on karjala ja hänen miehensä inkerinsuomi, jota myös Outin anoppi oli miniälleen puhunut. Kieliavustajan työssään Outti puolestaan käytti vähintäänkin suomea, ja venäjää hän käytti erityisesti silloin, kun hän opetti venäjää omana äidinkielenä. Viron kielen taidon hän oppi Virossa perheen asuessa siellä ennen Suomeen muuttoa.

(81)

O: joo ja silloin kun me tutustuimme mieheni kanssa, me puhuimme venäjää. hän ihan ei tiennyt, että minä olen, **en ole venäläinen**. joo, ja siitä se lähti. ja, niin

Päivittäisestä venäjän kielen käyttämisestä huolimatta Outti kuitenkin identifioituu vahvasti karjalaiseksi, *en ole venäläinen*, ja näkee sen vahvana identiteettinsä perustana. Etäinen käyttökieli on kuitenkin Outille vahva identifioitumisen kieli. Hänen kokonaisvaltainen karjalaiseksi identifioitumisensa ilmenee myös seuraavasta esimerkistä: *olen syntynyt karjalaiseksi ja kuolen karjalaisena*.

(82)

O: minä olen siis karjalainen. **olen syntynyt karjalaiseksi ja kuolen karjalaisena**

Esimerkki 82 ilmentää Outin kielellistä identiteettiä eli hänen yhteenkuuluvuuttaan karjalan kieleen ja sen puhujiin (ks. Iskanius 2006: 43). Outti on saanut suomen kansalaisuuden, mutta kokee olevansa karjalainen ja sellaisena hän haluaa pysyäkin (ks. Forsander & Ekholm 2001a: 133). Oman kielellisen taustan korostamista voi pitää identiteetin ilmaisuna ja kielellisenä identifioitumisena (Mononen 2013: 229–230). Pitkäaikainen muualla asuminen on saattanut lujittaa entisestään Outin karjalaisista identiteettiä (ks. Lappalainen ym. 2019: 572). Hän ei kuitenkaan ole puhunut omaa äidinkieltään lastensa kanssa, ja muutenkin äidinkielen käyttäminen on vähäistä.

(83)

H: kuinka paljon sä oot saanu käyttää karjalan kieltä vielä suomessa

O: oi, karjalan kieltä. no, silloin kuin minä tuota olen skypeässä

H: kenen kanssa sä skaippaat

O: skaippaan minä, on siellä minun opiskelukaveri

Outti kertoo puhuvansa karjalaa oikeastaan vain Skypeässä opiskeluaikaisen ystävänsä kanssa.

Kielen merkitys korostuu usein, kun maahanmuuttaja elää erossa syntyperänsä mukaisesta kielellisestä ja kulttuurisesta ympäristöstä (Iskanius 2006: 61). Vähäisetkin kielenkäyttömahdollisuudet ylläpitävät Outin tunnesidettä karjalan kieleen, joka on hänelle edelleen hyvin tärkeä. Muun muassa kielen hiipuminen surettaa häntä.

(84)

O: sitten minä hänelle ((opiskelutoveri, jonka kanssa Outti keskusteli Skypeässä)) sanoin, no puhuuko hän ((opiskelutoverin luona kylässä ollut nainen)) karjalaa. ja minun opiskelutoveri sanoi että, no en minä tiedä, luultavasti puhuu. sanoin, jos ei siis, no puhutaan nyt. ja no, en tiä. sitten minä tuota, **minua se suututti**. sanoin **kuule, jos me, me emme puhu, kuka sitten puhuu**

H: kieli kuolee. [O: niin] jos ei ole käyttäjiä

O: niin, niin

Katkelmassa Outti muistelee keskustelua, jossa hän otti vahvasti kantaa siihen, että karjalaa osaavien kielenpuhujien tulisi käyttää kielitaitoaan kielen säilymisen vuoksi. Outti kertoo avoimesti tilanteeseen liittyneistä tunteistaan: *minua se suututti*. Asian tärkeyden synnyttämä affektiivinen reaktio käy ilmi myös Outin käyttämästä interjektioimisesta sanasta *kuule*, jolla hän pyrki vahvistamaan ilmaisuun ja kiinnittämään keskustelukumppanin huomiota sanoihinsa. Lisäksi Outin kehotukseen liittynyt tunteikkuus ilmenee toimijoiden, eli me-sanana, painottamisesta puheessa ja toistamisesta ilmaisussa *jos me, me emme puhu, kuka sitten puhuu*.

Outin muuttaessa Suomeen 1990-luvun alussa uhanalaisen karjalan kielen elvyttäminen ei ollut vielä Suomessa alkanut. Vasta 2000-luvulla Suomen kielipolitiikka alkoi vähitellen kehittyä karjalan kielen suhteen hieman suotuisampaan suuntaan. Vuonna 2009 Joensuun yliopistoon (nykyään Itä-Suomen yliopisto) perustettiin karjalan kielen professuuri. Samana vuonna Suomi myös lisäsi karjalan Euroopan neuvostolle raportoitavien vähemmistökielten joukkoon. (Sarhimaa 2017: 221–222.) Vaikuttaa siltä, että Outti pyrki elämänsä aikana hyödyntämään vähäiset mahdollisuutensa käyttää karjalan kieltä. Seuraava esimerkki osoittaa, että hän tunsu suurta mielihyvää saadessaan käyttää äidinkieltään ja oli iloinen kuullessaan puhuttavan karjalaa.

(85)

O: hän ((tuttava)) oli meillä ystäviensä kanssa siis, jotka olivat joutuneet evakkoon. ja sitten hän siellä toisessa kaupungissa {nimi mainittu} vei meidät ravintolaan tai ehkä oli se kahvila. ja siellä minä ihmettelin, se joka piti sitä kahvilaa, joo. hän, nuori nainen, puhui **loistavaa** karjalaa. (ihastuneesti hiljentäen) **loistavaa**

H: kysytkö sä häneltä, että miksi

O: mie-, mie- **koska hänen vanhempansa olivat säilyttäneet**

H: aa, okei. joo

O: niin

H: varmaan aika harvinaista

O: joo

Katkelmassa Outti kertoo ihastuneesti kohtaamastaan yllättävästä tilanteesta, jossa hän kuuli nuoren ihmisen puhuvan Suomessa erittäin hyvää karjalaa. Tilanteen muisteleminen herättää Outissa edelleen voimakasta affektiivisuutta, mikä käy ilmi niin tilanteen kuvailullisesta toistamisesta, *loistavaa*, kuin puheen hiljentämisestäkin. Nuoren kielenpuhujan vahva karjalan kielen taito ja viittaus siihen, että hänen *vanhempansa olivat* käyttäneet, *säilyttäneet*, karjalan kieltään ja näin välittäneet kielitaitoaan lapselleen saattoivat herättää Outissa tunteita, sillä tilanne on verrattavissa karjalan kielen asemaan Outin omassa perheessä ja sen välittymiseen sukupolvelta toiselle. Narratiiveissaan Outti harmittelee toistuvasti sitä, etteivät hänen lapsensa juurikaan osaa karjalaa (esimerkki 79). On mahdollista, että Outin karjalan kieleen liittämä nostalgisuus jopa vahvistui sen myötä, ettei hän tullut välittäneeksi äidinkielen taitoaan lapsilleen. Karjala on ollut Outille elämänkaaren aikana uinuva kielellinen resurssi.

Outin aineiston valossa karjalan kielen asemaan hänen elämässään liittyy vähemmistökielten puhujille tyypillistä surumielisyyttä. Äidinkielen ja kulttuuritaustan merkitykset eivät kyseenalaistu hänen ajattelussaan, mutta niiden käyttömahdollisuuksien suhteen hänen elämäntilanteensa muistuttaa **diasporaa**. Diasporan käsitteellä viitataan ihmisten muuttamiseen vieraaseen paikkaan tai heidän pakotettuun hajaantumiseensa (Hall 2019: 130). Muuttoliikkeiden ja pakolaisuuden tutkimuksessa diasporaa on vuosikymmenten saatossa määritelty usealla eri tavalla. Sosiologisessa tutkimuksessa käsitteellä havainnollistetaan sosiaalista todellisuutta, jossa pakolaiset elävät asemoituneena alkuperäisen ja kohdeyhteiskuntansa välimaastoon. Tällöin diasporan käsitteeseen liitetään tavallisesti muuttajan affektiivinen kiinnittyneisyys lähtömaahan ja kaipuu alkuperäisille juurille jääneisiin ihmisiin sekä kulttuuriseen taustaan. (Wahlbeck 2002: 221–222.) Usein diasporassa elävän mielessä siintää ajatus paluusta yhteiseen kotimaahan. Kulttuurintutkimuksessa käsite viittaa myös identiteettien kirjoon sekä globalisoituneen maailman identifioitumisprosesseihin (Huttunen 2002: 45).

Outin identiteetissä on nostalgisuuden lisäksi viitteitä diasporisuudesta, vaikkakin Outin muutto Suomeen oli vapaaehtoinen ja hän vaikuttaa tyytyväiseltä uudessa kotimaassaan rakentamaansa elämään. Outin karjalan kielen ja kulttuuritaustan konkreettinen hyödyntäminen on vähäistä, mutta vahvasti kuvastuvasta kielellisestä ja kulttuurisesta identiteetistä huolimatta aineistosta ei käy ilmi, että hän enää nykyvaiheessa elämäänsä kokisi varsinaista Karjala-ikäväää. Sen sijaan nostalgiaa Karjalaa kohtaan hän vaikuttaisi kokevan edelleenkin. Outin kaipuu juurilleen on ajan myötä helpottunut, ja kaipaus on muuttunut osaksi maahanmuuttajan arkea (Räty 2002: 110).

Kielentutkimusten mukaan äidinkielen merkitys maahanmuuttajalle on vahvasti riippuvainen siitä ikävaiheesta, jolloin toiseen kulttuuriin on muutettu (ks. esim. Portes & Rumbaut 2001: 114, 118–119). Kysymys on siis pitkälti siitä, missä vaiheessa elämänkaarta toinen kieli on alkanut haastaa

äidinkielen hallitsevaa asemaa kielenkäytössä ja identiteetissä. Aikuisena toiseen kulttuuriin muuttanut kokee kieltenvälisen tilanteen kovin eri tavoin kuin lapsena maahan muuttanut. Márta esimerkiksi toteaa yksiselitteisesti, että vaikka hänellä onkin vahva suomen kielen taito, ei suomesta koskaan tule hänelle samanlaista affektiivista tunnekieltä kuin oma äidinkieli hänelle on.

(86)

M: - - - vaikka kuinka puhun tätä kieltä, just se tunnepuoli, sävy, kun **minä vain matkin se kieli - - - minä en kasvanut siihen** - - - koska kuulen esimerkiksi että joku sanoo että äiti on kaunein sana. ja minulle se on ruma sana. unkarilaisesta se ääiti on hirveän ruma sana. ja kun minun tytär koko aika puhuu minua vieläkin että äiti. alussa se oli minulle niin omituinen, että kenelle se puhuu, äiti. mikä se on. **siis minä en tunne sitä samaa** kun minun lapsenlapsi sanoo minulle että *mami*

Aineistoesimerkki ilmentää Mártan kielellistä identiteettiä. Katkelmassa hän merkityksellistää äidinkielen roolia tunnekielenä. Toinen kieli ei ole yksilölle äidinkieleen verrattavissa oleva perustavanlaatuinen identiteetin osa, ja sen puhuminen onkin Mártan mukaan eräänlaista *matkimista* ilman affektiivisia tuntemuksia. Ilmauksella *minä en kasvanut siihen* hän osoittaa, että suomi jää hänen kielellisessä identiteetissään selkeästi toisen kielen asemaan. Yksilön kielirepertuaarissa eri kieliin liittyy erilaista affektiivisuutta. Ensikielen kielelliseen identiteettiin yhdistyy usein voimakas emotionaalisuus, ja äidinkielen sanat ovat kielenpuhujan mielessä vahvasti tunnevarittyneitä. (Pavlenko 2007: 230–231.) Márta pitää *matkimista* myös kielenoppimisen menetelmänään, sillä kielenoppimispolunsa aikana hän ei koe varsinaisesti opiskelleensa suomea. Kielenoppijan oppimisherkkyttä ilmentää se, että Mártan mukaan kuultu kielenaines *meni automaattisesti aivoihin*. Matkimisessa eli kielenaineksen jäljittelyssä on kyse kielenoppimisen kognitiivisista strategioista (Oxford 1990: 19).

Myös Emma on auditiiivisesti suuntautunut oppija. Hän on kielen ammattilainen ja myös monikielinen osaaja (polyglotti), jolle kielten oppiminen on helppoa. Auditiiivisen oppimisherkkyytensä ansiosta hän myös adoptoi helposti vaikutteita toisista kielistä. Seuraava aineistoesimerkki osoittaa, miten hänen äidinkieltensä sai vaikutteita suomen kielestä.

(87)

E: (nauraa) kun mä olin täällä kaks vuotta silloin opettajana ensin, mä muistan kyllä. mä tapasin lontoossa, oliko, mä olin välillä siellä jouluna mä lähdin kerran englanttiin. ja tapasin siellä joku suomalaista tuttua, joka sanoi mulle että sä kuulostat, aivan kuin au pairilta. (nauraa) että mun englanti oli, mä tarkoitan että, olin ottanut suomen aksenttia englanttiin. ja sehän oli herätys mulle, koska en halunnut. se oli mulle tärkeää, että [H: omaan äidinkieleen] no ei se identiteetti vaan niin kuin opettajana. tarkoitus oli, että olin mallienglantilainen, tai malli-englantia-puhuja. ja sen jälkeen kun olen aina tullut mieheni kanssaan, se ei ole ollenkaan tapahtunut. mutta nuorena se oli mulle aina aika helppoa, ottaa, alueaksenttia tai jotain sellaista [H: adaptoida] heti että. en yritä sen tehdä, mut mä haluan puhua niin kuin natiivit siellä puhuvat että. se on aina tapahtunut

Emma vaali äidinkieltään ammatillisista syistä, koska ei englanninopettajana halunnut ääntämiseensä vieraskielisiä vaikutteita. Äidinkieli oli Emmalle työväline, joten hän piti tärkeänä, että se myös kuulostaisi äidinkielisesti puhutulta. Toisaalta äidinkielen säilyttäminen puhtaana ja vierailta vaikutteilta vapaana voisi olla maahanmuuttajalle tärkeää myös tunnesyistä, jos hän joutuu elämään irrallaan äidinkielisestä ympäristöstään. Puhtaan kielen ideologiasta käsin ajateltuna kielen vierasperäisyydet

saattaisivat näyttäytyä äidinkielen uhkana (esim. Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 26–27). Emma tosin toteaa edellä, ettei syynä kielen puhtaana säilyttämiseen ollut hänen englantilainen identiteettinsä, vaan taustalla olivat ammatilliset syyt.

Emma kertoo lukevansa mielellään omalla äidinkielellään. Hän lukee jonkin verran myös suomenkielistä kirjallisuutta, mutta useimmiten hän lukee englanniksi.

(88)

H: millä kielellä sä luet

E: tavallisesti englanniksi. olen myös lukenut, joku ehkä kerran vuodessa suomalaisia, suomalaisen kirjan, mutta tykkään enemmän lukemisesta englannissa. koska englannin kieli myös on mulle tärkeää ja tykkään kirjoista, toisestakin vuosisadasta - - - mutta tavallisesti mä luen englanniksi. se antaa mulle enemmän ja luen paljon amerikan historiasta ja semmosta mikä on mulle ehkä vaikea suomeksi

(89)

H: joo. mutta itseopiskelu tietenkin sitte. oletko kielioppia lukenut myös, suomen kielioppia englanniksi

E: sekä että. joo, koska oli aika paljon niitä suomi toisena kielenä kirjoja, joissa käytetään englantia niin kuin välikielenä. niin mulla on ollut aina semmosia

H: ja tietenkin, kun todella on oppimishaaste ja haluaa varmistaa sen oppimisen niin, niin varmaan siinä kohden se oma äidinkieli on helpompikin valinta [E: joo, joo] ja ihan niinkun perusteltu valinta

Kuten Emma toteaa, omalla äidinkielellä lukeminen saattaa olla maahanmuuttajalle miellyttävämpää kuin toisen kielen käyttäminen. Lisäksi tietopuolista sisältöä luettaessa äidinkielen käyttämisen etuna on ymmärtämisen yksinkertaisuus ja varmistaminen. Omalla äidinkielellä lukeminen antaa siis kaikin puolin enemmän. Katkelmasta voi havaita Emmen kokevan omistajuutta englannin kieltä kohtaan eli hän identifioituu vahvemmin englannin kielen kuin suomen kielen käyttäjäksi. Kielen omistajuudella tarkoitetaan kielenkäyttäjän henkilökohtaista suhdetta kieleen, jolloin hän tuntee kyseiset kielelliset resurssit niin sanotusti omakseen ja kokee olevansa oikeutettu niiden käyttämiseen (esim. Lehtonen 2015: 29).

Muunkielisessä ympäristössä suhde omaan kieleen ja kulttuuriin voi kehittyä ja muuttua eri tavalla kuin äidinkielisessä ympäristössä, mutta oma kieli ja kulttuuriperintö ovat joka tapauksessa merkittävä osa identiteettiä (Straszer 2011: 17). Tähän tutkimukseen osallistuneiden kielelliset suhteet äidinkieliinsä ovat Suomessa asumisen aikana poikenneet toisistaan, sillä heidän mahdollisuutensa äidinkieliensä käyttämiseen ovat olleet hyvin erilaiset. Emmalla ja Ninalla oli mahdollisuus käyttää äidinkieltään päivittäin monin eri tavoin, Márthan äidinkielen käyttäminen tuli säännölliseksi vasta lapsen syntymän myötä ja Outilla oli vain satunnaisia mahdollisuuksia äidinkieliensä käyttämiseen. Seuraavassa alaluvussa käsitellään suomen kielen merkitystä maahanmuuttajille.

5.5.2 Suomen kielen läheisyys

Maahanmuuttajan kielellinen asema ja toisen kielen käyttötaajuus vaikuttavat luonnollisesti siihen, miten toiseen kieleen suhtaudutaan. Opitun kielen käyttäminen merkitsee myös sosiaalista sitoutumista kieleen. Sitoutumalla kieleen tai sen oppimisprosessiin yksilö ottaa vastuuta kielen käyttämisestä ja kielitaidon kehittämisestä. Tällöin hän hallitsee itse oppimistaan ja säätelee kielen käyttöään, muun muassa sosiaalisia ympäristöjä, joissa hän hyödyntää kielellisiä resurssejaan. (Ks. Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 410–411.) Suomen oppimisen myötä ja kielen käyttämisen lisääntyä suomesta tuli esimerkiksi Outille yhä merkityksellisempi ensinnäkin työelämän kommunikointikielenä, mutta varsinkin sosiaalisten kontaktien vuorovaikutuksen välineenä. Suomenkieliset ystävyys-suhteet olivat hänelle tärkeitä, ja ystävien kautta kielestäkin tuli läheinen.

(90)

H: no, venäjä on ollut sulle ihan siis ilmiselvästi läheinen kieli, ja karjala äidinkieli, mutta tuliko suomesta semmoinen. no joo, työkieli, kyllä, mutta sitten jos te puhutte kotona venäjää- ((puheenvuoro keskeytyy))

O: **kuule, mutta** se- minullahan on ystäviä

Outti reagoi haastattelijan johdantelevaan kysymykseen suomen kielen olemuksesta erittäin nopeasti. Tutkijan puheenvuoroa täydentävän ilmauksen spontaanisuus viestii siitä, että vastaus on Outin mielessä täysin selkeä: ystävien merkitys oli uudessa kotimaassa kieltä opittaessa ilmeinen. On mahdollista, että kysymys suomen kielen merkityksestä aiheutti Outissa jopa hienoista ihmetystä, joka ilmenee vastauksen interjektiomaisesta aloituksessa *kuule, mutta*. Keskustelun virta ei kuitenkaan katkenut, vaan Outti jatkoi aiheen käsittelyä luontevasti luettelemalla ystäviään, joiden kanssa hänellä on ollut mahdollisuus käyttää suomea hyvin monenlaisissa tilanteissa. Outin aineiston narratiivit osoittavat tilanteisen kielitaidon kehittyneen sosiaalisen kielenkäytön myötä. Tilanteisen kielenkäytön lisääntyessä äidinkielen ja toisen kielen välinen selkeä raja ikään kuin hämärtyy, mikä viittaa dialogisen kielenoppimiskäsityksen mukaiseen kielirepertuaarin dynaamisuuteen ja jatkuvaan kehittymiseen (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011: 117).

Emman tapauksessa niin suomen kielen käyttötaajuus kuin hänen suhteensa kieleen ovat hie-man toisenlaiset. Emma käyttää suomea vähemmän, sillä Englanti on sekä hänen äidinkieltensä että työ- ja kotikieltensä.

(91)

H: onko suomesta tullu sulle läheinen kieli

E: **no juu, juu**

H: pystytkö sä sanoa, että missä kohtaa

E: siis milloin

H: niin, jos ajattelet koko-

E: ehkä alusta lähtien, koska mä tykkäsin. mä luulen, että mitä mä tykkäsin suomesta ei ollut se perheestä missä mä olin. ei ollut. he olivat hyviä, hyvät ihmiset kaikki ja ystävällisiä. mutta me oltiin hyvin erilaisia. että se oli enemmän se paikka kuin ihmiset. ja olen aina pitänyt valosta täällä ja talvesta ja kesästä ja saunasta ja uimasta ja järvestä ja kaikki. että minusta se on enemmän niin kuin paikkaa kuin ihmiset, jotka ovat niin kuin stimuloineet minun halua

H: oppia myös sitä kieltä [E: niin] - - - mikä suomen kieli on sulle

E: se on vaan harrastus [H: harrastus] joo. **vähän pakko oppia**, kun ollaan jossain. **mutta se on vaan harrastus**

Kysymykseeni suomen kielen läheisyydestä Emma reagoi aluksi suhteellisen neutraalilla vastauksella *no juu, juu*. Vaikka hänen vastauksensa on muodoltaan myönteinen, se ei sisällöllisesti ilmennä vahvaa affektiivista suhdetta suomen kieleen. Vastauksen epävarmuus saattaa viestiä siitä, että kysymykseen oli ehkä vaikea antaa yksiselitteistä vastausta, ja Emma saattoi kokea tarvetta pohjustaa asiaa selittämällä. Emma kertoo pitäneensä niin suomen kielestä kuin sen kulttuurisesta kontekstistakin, mutta hänelle suomi on lähinnä ympäröivän valtakulttuurin kontekstuaalinen kieli. Hänen suhteensa toiseen kieleen jäi siis yksipuolisemmaksi kuin esimerkiksi Outilla (ks. esimerkki 90). Toisaalta monikieliselle Emmalle suomi on myös mielenkiintoinen harrastus. Emman suhdetta suomen kieleen muovasi todennäköisesti sekä hänen äidinkiелensä asema pääasiallisena käyttökielenä että Suomessa asumisen jaksottuneisuus. Varsinainen vastaus haastattelijan kysymykseen suomen kielen läheisyydestä saadaan ilmauksen lopussa Emman todetessa, että kieltä on *vähän pakko oppia* ulkomailla asuttaessa, *mutta se on vaan harrastus*. Englantia äidinkielenään puhuvalla Emmalla oli mahdollisuus pitää suomen kielen oppimista harrastuksenaan, kun taas muille tutkimuksen osallistujille suomen kielen oppiminen näyttäytyi vahvemmin yhteiskunnassa pärjäämisen ehtona.

Ninan narratiivi tarjoaa viiteitä siitä, että suomen kielen käyttäminen paransi kielitaitoa ja kasvatti samalla kielen merkitystä kielenpuhujalle. Seuraavassa esimerkissä tiedustelen haastattelijana Ninan mieltymyksistä suomen kieleen. Ninan vastaus *joo, joo, minä tykkään kielestä, aivan hyvä* viestii myönteisestä, mutta ei kuitenkaan affektiivisella tasolla kovin läheisestä kielisuhteesta. Katkelma liittyy keskusteluun suomeen liittyneistä kielimuistoista, eli tilanteista, jolloin suomen kieli olisi tuntunut Ninasta erityisen vaikealta, todella helpolta tai hän muistaisi kieleen liittyneen jonkinlaisia tunteita.

(92)

H: ei erityisen vaikeaa

N: yritän ymmärtää aina

H: onko se helpottunut, vuosien myötä

N: joskus, vanhat ihmiset joskus jotakin sanoivat minulle [H: hmm] mutta minä en ymmärrä

H: vai onko käynyt niin, että sä oot itse vähän hilannut sitä haastetta ((suomen kielen osaamistasoa)) ylöspäin

N: **voi olla**

H: koska sä luet nyt jo aika haasteellisia tekstejä

N: **voi olla**

H: nautitko sä suomen kielestä

- - -

N: **joo, joo. minä tykkään kielestä. aivan hyvä**

H: se kertoo siitä, että sä haluat käyttää sitä

N: **voi olla**. minä ajattelen miten voi, parantaa (naurahtaa)

Yllä olevassa katkelmassa kieleen liittyneistä tunnetiloista tai kielen merkityksestä kielenoppijalle ei saada täyttä varmuutta. Aineiston kokonaisuuden perusteella vaikuttaa siltä, ettei suomen kielen oppi-

mispolku ollut Ninalle tuskaisen vaikea kokemus. Katkelmassa Nina ei suoraan vastaa siihen, onko suomen kieli hänen mielestään helpottunut vuosien myötä, vaan mainitsee kohdanneensa ymmärtämisongelmia esimerkiksi ikäihmisten suomen kieltä kuunnellessaan. Keskustelunaiheen vaikeudesta tai selkeiden tunnemuistojen puuttumisesta viestivät tutkimuksen osallistujan toisteiset ja epävarmat *voi olla* -vastaukset. Haastattelijana pyrin johdattelevilla kysymyksilläni virittämään keskustelua kielelliseen elämänkaareen liittyneistä tunteista, mutta tulin samalla johdatelleeksi tutkimuksen osallistujaa hänen vastauksissaan. Aineisto ei anna vastausta Ninan suomen kieleen liittyvään affektiivisuuden asteeseen. Täyttä varmuutta ei myöskään ole siitä, tulkitsinko tässä tilanteessa Ninan kielellistä elämänkaarta liian vahvasta kielitaidon kehittymisen näkökulmasta ja kokeeko Nina kielellistä läheisyyttä tai jonkin asteista omistajuutta suomen kieleen. Suomea kohtaan koettu omistajuus kertoisi Ninan henkilökohtaisesta suhteesta kieleen. Tällöin hän tuntisi suomen kielen resurssit niin sanotusti omakseen ja kokisi olevansa oikeutettu niiden käyttämiseen (ks. Lehtonen 2015: 29).

Vaikka Ninan ei eläkkeellä ollessa tule enää puhuttua kovin paljon suomea, suomenkielisen kirjallisuuden lukeminen kuitenkin ylläpitää hänen kielitaitoaan. Suomi on selkeästi osa hänen kieli-repertuaariaan ja vaikuttaa myös äidinkielen käyttämiseen.

(93)

H: no, tunnetko, että suomen kielestä olis tullu sulle joskus läheinen kieli. onko jossain vaiheessa ollu semmonen tuntemus, että-

N: joo. joskus unohdan venäjäksi sanoja

H: aa. koska sitä- osaatko sä ajatella, että koska se tapahtuu

N: kotona [H: kotona] joo, mihin sano (nauraa) sitten unohdit kokonaan (nauraa) oma kieli

H: vaikka puhutte miehen kanssa aina venäjää (hymähtää hyväksyvästi)

N: noo, minä katson telkkari, jaa se on kuin puhuja menee [H: kyllä, juuri näin. juuri näin] jaa, kuin minä haluaisin sanoa, mitä täällä tapahtuu. unohdin kaikki sanat

H: koska ne venäjän kielen sanat alkoi unohtua

N: no, pari vuotta sitten

H: elikkä nyt vasta, kun sä jäit eläkkeelle vai- [N: joo joo] joo, eli enemmän ei tapahtunut sitä

N: ei

H: no, se tarkoittaa sitä, että sun suomen kieli on kehittynyt [N: no varmasti] ja hyvälle tasolle

N: yksi (nauraa hersyvästi) häipynyt [H: niin] toinen tuli tilalle

Aineistokatkelmassa Nina havainnollistaa kahden kielen konkreettista rinnakkaiseloä monikielisessä arjessaan. Tiedusteluun suomen kielen läheisyydestä Nina vastasi epäsuoran myönteisesti niin, että hän oli kuitenkin huomannut unohtaneensa oman äidinkiелensä sanoja. Eläkkeellä ollessa suomi on Ninalle edelleen äidinkielen rinnalla oleva käyttökieli, mutta hänen tulee käytettyä sitä paljon vähemmän kuin aiemmin työelämässä. Silti, ja mahdollisesti jopa siitä syystä, vähemmän käytetty kieli antaa vahvaa heijastusvaikutusta äidinkielen sujuvuuteen.

Tämän tutkimuksen osallistujilla kielen omistajuus liittyy pääasiassa äidinkieleen. Suomen kieltä kohtaan koetusta omistajuudesta on viitteitä ainoastaan Outin narratiiveissa, joissa hänen toista kieltä kohtaan tuntemansa affektiivisuus ja kielellinen itseluottamuksensa näyttäisivät olevan yhteydessä toisiinsa. Kun Outin suomen kielen taito kehittyi, suomen käyttäminen lisääntyi entisestään ja

sitä myöten vahvistui myös hänen kielellinen itseluottamuksensa. Tällöin hänen voi myös olettaa identifioituneen vahvemmin suomen kielen käyttäjäksi ja kokeneen omistajuutta suomen kielen resursseihin. Viitteitä Outin suomen kieltä kohtaan kokemasta omistajuudesta voi havaita esimerkiksi hänen ajatuksissaan ja toiveissaan suomen kielen taidon säilymisestä. Haastatteluhetkellä Outti toivoi hartaasti, että hänen kielitaitonsa säilyisi tulevaisuudessa vähintäänkin entisellään. Asemoitumisen affektiivisuutta ilmentää ilmaus *voi, minä haluaisin että se voisi hyvin, minä haluaisin* (esimerkki 38).

Outin kaltaista vahvaa affektiivista asemoitumista suomen kieleen ja kielellisen omistajuuden kokemuksi ei ole havaittavissa esimerkiksi Mártalla, jolla myös oli vahva kielellinen itseluottamus suomen kielessä (esimerkki 11). Hänellä oli erittäin voimakas affektiivinen tunneside äidinkieltään unkaria kohtaan eikä hän identifioitunut suomen kieleen. Mártan suhde suomen kieleen jäi etäisemmäksi: *siis minä en tunne sitä samaa* (esimerkki 86). Outin ja Mártan omistajuuden erilaisuus suomen kielessä johtunee konkreettisesti kovin erilaisista äidinkielen käyttömahdollisuuksista. Mártalle äidinkieli oli vuosikymmenten jälkeenkin käytännön tasolla hyvin läheinen, sillä hänellä oli mahdollisuus äidinkieltään käyttämiseen päivittäin. Outillakin oli erittäin läheinen tunneside äidinkieleensä, mutta sen käyttömahdollisuudet olivat hyvin suppeat. Hänen suhteensa äidinkieleen jäikin arkisen kielenkäytön kannalta uinuvan diasporiseksi, ja äidinkielen asema kielenpuhujan mielessä nostalgisoitui.

Papinkivi havaitsi tutkimuksessaan viitteitä siitä, että yksilön halulla integroitua uuteen yhteiskuntaan on selkeä yhteys hänen kokemukseensa kielen omistajuudesta (Papinkivi 2018: 41). Tähän tutkimukseen osallistuneiden kielellisissä elämäkerroissa esiintyy vain vähän suoria omistajuuden ilmauksia suhteessa suomen kieleen. Niitä voisi olettaa esiintyvän enemmänkin, sillä tutkimukseen osallistuneet olivat asuneet Suomessa pitkään, oppineet suomen kielen hyvin, toimineet aktiivisesti suomalaisessa yhteiskunnassa ja sitä myöten käyttäneet suomea erilaisiin kommunikointitarpeisiin. Haastattelujen keskusteluteemoissa omistajuutta sivuttaessa kielellinen omistajuus toiseen kieleen ei kuitenkaan tullut vahvasti esille. Toki, jos asiaa olisi kysytty tutkimuksen osallistujilta suoremmin, tulos olisi voinut olla hieman toisenlainen. Ei kuitenkaan voida yksiselitteisesti todeta, ettei näillä tutkimuksen osallistuneilla, joilla ei ole vahvoja viitteitä suomen kielen omistajuudesta, olisi ollut vahvaa halua integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan tai etteivät he kokisi suomen kieltä itselleen tärkeäksi. On mahdollista, etteivät he identifioituneet suomen kieleen, ettei suomen kielen kielellinen identiteetti muodostunut erityisen merkittäväksi tai suomen kielen omistajuuden ilmentymät eivät nousseet tutkimuksessa esille.

Tässä alaluvussa olen tarkastellut sitä, miten tutkimukseen osallistuneet konstruoivat äidinkielen ja toisen kielen merkitystä elämässään. Suomen kieli on ollut kaikille tutkimukseen osallistuneille

merkityksellinen vähintäänkin heitä ympäröivänä asuinmaan valtakielenä ja heille itselleen arjen kommunikointikielenä. Suomen kielen merkityksellisyyden aste sen sijaan on ollut yksilökohtaista. Aineiston perusteella voidaan olettaa, että toisen kielen käyttäminen parantaa kielitaitoa. Lisäksi vaikuttaa siltä, että kielitaidon kehittyminen puolestaan lisää toisen kielen käyttämistä ja samalla kasvattaa sen merkitystä kielenpuhujalle.

5.6 Toisen kielen puhujana työelämässä

Suomalaisessa yhteiskunnassa työllä on hyvin keskeinen rooli, joten se on merkittävä myös yhteiskuntaan integroivana ja kotouttavana tekijänä (Forsander & Ekholm 2001b: 59, Rätty 2002: 179). Työ tai opiskelu sitoo maahanmuuttajan asuinympäristöönsä ja mahdollistaa kontaktin valtakulttuurin jäseniin. Työn tekeminen edistää hyväksyttävyyttä valtakulttuurissa, ja toisaalta oman elannon hankkiminen vahvistaa maahanmuuttajan itsetuntoa. (Rätty 2002: 179.)

Nina kokee, että hänen ammattitaitoonsa luotettiin työpaikalla, ja siitä todistavat myös hänen saamansa hyvät työtodistukset. Seuraavassa aineistoesimerkissä Nina muistelee, miten ensimmäinen rehtori kirjoitti hänelle vuolaasti kiittävän työtodistuksen.

(94)

N: harmi, en ota todistus ensimmäinen rehtori kirjoitti (nauraa) ja eilen löysin ja kun katson tätä paperi, löysin ja hän niin herttaasti, herttainen, että kirjoitti kuin minä olin kuollut - - - sellainen sanoja koska

H: kauniita sanoja. muistatko mitä hän kirjoitti

N: joo - - - joustava. pedantti. talentti suomeksi [H: lahjakas] lahjakas. tolerantti. älykäs ja sitten. nyt en muista

H: se varmasti tarkoittaa, että suhun on luotettu suomen kielen käyttäjänä. jos sä saat noin hyvät arviot, niin, ne ei oo yhtään epäilly sitä, että sä et, hallitsisi kielellisesti sitä työtä

N: **voi olla. töissä on parempi käyttö**

Katkelmasta on havaittavissa, että haastattelijana johdattelen Ninaa pohtimaan hänen saamansa työtodistuksen merkitystä. Sanoitan sisällöltään erinomaisen työtodistuksen arvoa, johon Nina reagoi neutraalilla ilmauksella *voi olla*. Reaktion neutraalius osoittaa Ninan omaksuneen varsin hyvin suomalaisen käytösnormiston mukaisen dialogin. Suomalaisessa keskustelukulttuurissa ei ole tapana kehua omia taitojaan, vaan tyypillisempää on puhua ansioista jokseenkin kursaillen. Varsinainen vastaus vuoropuhelussa saadaan Ninan todetessa, että *töissä on parempi käyttö*. Kontekstin huomioiden tulkitsen hänen tarkoittavan, että työvuosinaan hän oli parempi käyttämään suomea kuin nyt eläkkeellä ollessaan, kun puhumisen harjoitustakin on tarjolla vähemmän. Esimerkin perusteella voi myös olettaa, että työympäristön kannustava ilmapiiri rohkaisi Ninaa suomen kielen käyttämisessä. Myös Strömmer on raportoinut työntekijän saaman henkisen tuen merkityksestä. Kun oppimisen ilmapiiri on myönteinen, ja oppija kokee hyväksyntää työyhteisönsä taholta, on helpompaa uskaltautua käyttämään kieltä. (Strömmer 2017: 81.)

Maahanmuuttaja saattaa kuitenkin kohdata työelämässä monenlaisia asenteita, esimerkiksi tiedonpuutteesta johtuvia virheellisiä käsityksiä tai ennakkoluuloja työskentelyään kohtaan. Näin voi olla varsinkin, jos ammattialan työllisyystilanne ei ole erityisen hyvä ja ammattialalla on kilpailua työpaikoista. Seuraavassa esimerkissä Márta pohtii yleisesti maahanmuuttajiin liittyvien ennakkoluulojen esiintymistä työpaikoilla.

(95)

M: hyvin useasti puhutaan, että kun, ulkomailta menevät suomalaisetkin että sekin kokemusta. mutta se, kun sieltä tulee, katsotaan että sä kielitaidoton. osaako se kirjoittaa ollenkaan. vaikka ehkä minun osaaminen on sata kertaa enemmän, kun sen toisen mutta se ennakkoluulo. en tiedä onko vieläkin sitä samaa, mutta

H: sä kohtasit jonkun verran niitä ennakkoluuloja

M: joskus oli sellainen, mutta. sitä sitten, keskustelemalla ja kun selitin, mikä oli mun tausta. aijaa no, se on hyvä. että ei tullut mitään sellainen negatiivinen, tai minua hyökkäävä. oli se että no mikä tausta sinulla on

Mártan ulkomaalaiseen taustaan kohdistuneista ennakkoluuloista ei muodostunut negatiivisia tilanteita työpaikalla, sillä hän kokee voineensa hälventää epäluuloja kertomalla avoimesti koulutuksestaan. Seuraavassa katkelmassa Márta puolestaan kertaa suvaitsevaisuuteen liittyviä kokemuksiaan työelämästä.

(96)

H: no, sulla on ollu kyllä hyvä ja suopea ilmapiiri

M: no kyllä varmasti siinä seitsemänkymmentä- ja kahdeksänkymmentäluvulla oli vielä sellainen enemmän positiivisena vastaanotettu. myöhemmin tuli, kun se työttömyys ynnä muuta, että [H: yheksänkymmentäluvulla] - - - jos. varmaan sanoinkin sinulle, että jos puhelimessa minä. joo, sen kanssa puhuin, **kuka ei puhu hyvin suomea**. vielä {nelisenkymmentä vuotta Suomessa asuttuaan} tuli sitä. mutta **se on korvasta sisään korvasta ulos** - - -

H: mutta muuten sun ammattitaitoa ei kyseenalaistettu

M: ei, ei

Márta ei koe, että hänen ammatillista osaamistaan olisi kyseenalaistettu, mikä voi tosin johtua osaltaan myös ammattialan pätevyysvaatimuksista. Terveystieteiden työpaikoilla tiedetään, mitkä ovat hoitoalalle rekrytoitavien työntekijöiden kelpoisuusvaatimukset. Mártaan tapaan käyttää suomen kieltä kiinnitettiin huomiota, kuten asiakkaiden taholta tullut ilmaus *kuka ei puhu hyvin suomea* osoittaa. Hän ei kuitenkaan pahoittanut mieltään tällaisissa tilanteissa eikä antanut niiden vaikuttaa työnsä hoitamiseen: *se on korvasta sisään korvasta ulos*. Seuraavassa esimerkissä Márta puolestaan muistelee tilannetta, jolloin hän koki kohdanneensa pohjakoulutukseensa kohdistuvia epäilyjä ulkomaalaisen taustansa vuoksi.

(97)

H: koetko että se oli sanottu sinulle vai-

M: kyllä se on ihan, minulle on sanottu, ihan minul- kyllä. se on niin ihan, no. sitä ihmettelivät että, olenko ylioppilas. kun sinä aikana ei ollut pakollista se ylioppilaspohja. unkarissa oli aina

Tässä, koko työelämän ajalta ainoaksi jääneessä tilanteessa, Márta työpaikallaan kokema kyseenalaistaminen johtui tiedonpuutteesta ja ennakkoluuloista hänen pohjakoulutustaan kohtaan. Oman kulttuurin ja tutun kokemusmaailman arvostamista voi tuki pitää luonnollisena, samoin luottamusta kanssakäymisen helppouteen samasta kulttuuripiiristä kotoisin olevien yksilöiden kesken. Liiallinen

oman kulttuurin arvostaminen ja ennakkoluuloisuus muita kulttuureja kohtaan voi kuitenkin johtaa etnosentrismiin¹⁰. (Räty 2002: 188.) Rajoittunut kulttuurinen ajattelu kaventaa muun muassa tiedonlisäämisen ja kokemusmaailman laajentamisen mahdollisuuksia.

Márta kokee kohdanneensa työyhteisössään tasa-arvoista kohtelua. Hänen mielestään hänen äidinkielisestä poikkeava suomen kielen taitonsa saattoi kuitenkin olla uralla etenemisen esteenä.

(98)

H: koetko sä, että sua kohdeltiin työpaikalla tasa-arvosena, suomen kielen käyttäjänä

M: no siinä vaiheessa kyllä varmasti kohdeltu, mutta kun on siitä puhetta ketä ylennetään johonkin, se on varmaan joku aito suomenkielinen oli. minä en ollut koskaan se mikä, kuka olisi tullut kysymykseen

H: tuliko tämmösiä tilanteita

M: oli, mutta en välittänyt siitä. yleensä ulkomaalaistaustaisella tuplasti täytyy tehdä työtä tai vielä enemmän

H: onko sulle kerrottu se ihan suoraan, miksi sä et saanu jotain-

M: en minä edes pyrkinyt että minä- [H: aktiivisesti-] ei, ei kysytty. mä ajattelin, että olkoot sitten

H: et aktiivisesti hakeutunut

M: en, en

Márta saattoi ehkä hiljaisesti tyytyä kielelliseen tilanteeseen ja jätti mahdollisesti sen vuoksi hake-matta työyhteisössä avautuvia ylempiä työtehtäviä. Lisäksi Márta kertoi eräästä työpaikasta, jota oli hakenut eikä saanut selkeää vastausta siihen, miksi häntä ei valittu kyseiseen tehtävään. Valitettavan usein suomea toisena kielenä puhuvan työllistyminen jää kiinni riittämättömäksi koetusta kielitai-dosta (Suni 2011:1). Maahanmuuttajien työllistymisen tai uralla etenemisen edellytyksinä pidetään vähintäänkin kielitaitoa, ammattitaitoa, kulttuurista kompetenssia ja sosiaalisia kykyjä sekä valtayh-teiskunnan verkostojen hallintaa (Forsander & Ekholm 2001b: 64).

Suomen kielen oppimisessa Mártan oma asenne oli varmasti hyvin keskeisessä roolissa, mutta myös työyhteisöissä oltiin suvaitsevaisia suomea toisena kielenä puhuvaa kohtaan. Kollegoita ei esi-merkiksi haitannut, jos Márta keskittymistä vaativissa tilanteissa puhui itsekseen ääneen unkariksi.

(99)

H: lasketko sä ääneen vai lasketko sä mielessäs

M: sekä että [H: joo] sekä että

H: mutta aina unkariksi

M: kyllä

M: toki minä käytän suomeksikin ((numeroita)) mutta jopa työssäkin jos vaikka on kahdestaan tehty jotakin ja täytynyt laskea, kyllä ne naureskelivat että, se on paljon nopeampi - - - ja jos jotakin että ynnäys ja vähennys ja kertolasku se on ilman muuta omalla äidinkielellä. [H: se on mielenkiintoista] se on hirveän vaikeaa sitten minulle hahmottaa - - - niin, he jättivät minut ihan rauhassa ei sitä vaan naureskelivat että taas sitä pälä, pälä, pälä, pälä ((kollegoille vierasta unkarin kieltä)) tulee - - - ei sen enempää (nauraa) - - - luonnollisesti tuli heillekin että - - - muuten se tuli niin automaattisesti, yks hailee että nyt suomi, ja sitten taas unkari - - - että ei se haita

Márta kollegat hyväksyivät hänen ajoittaisen unkarin kielen puhumisensa, ja vieraan kielen kuule-minen oli heistä lähinnä huvittavaa. Márta kokee myös työnantajansa arvostaneen hänen äidinkielen

¹⁰ Etnosentrismillä tarkoitetaan ajattelutapaa, jonka keskipisteenä on oma kulttuuri. Tällöin omasta kulttuurista käsin arvioidaan ja kyseenalaistetaan esimerkiksi muiden yhteisöjen tottumukset ja kulttuuriperintö. (Räty 2002: 188.)

taitoaan. Hän kertoo saaneensa aina vapaata varsinaisesta ansiotyöstään unkarin kielen tulkkaustoi-
meksiäntoja varten.

(100)

M: ne tykkäsivät siitä, että osaan muutakin kieltä. siellä ei ollut koskaan tällainen että, se ((ulkomaalaistaustai-
suus)) olisi ollut esteenä

H: elikkä se oli enemmänkin etu [M: kyllä] siihen suhtauduttiin myönteisesti

M: kyllä

Márta kertoo ylläkäarin arvostaneen kaikenlaista laaja-alaista osaamista, myös hänen oman äidin-
kielensä kielitaitoa. Maahanmuuttajalle onkin tärkeää, että myös hänen ympäristönsä arvostaa ja tu-
kee oman äidinkielen käyttämistä (Räty 2002: 155).

Jokainen tutkimuksen osallistujista sai kielellisen elämänkaarensa aikana myönteistä palautetta
suomen kielen taidostaan. Mártalle toisen kielen puhuminen tarjosi lisäksi mukavan puheenaiheen
potilastyöhön.

(101)

H: saitko sä myönteistä palautetta sun kielitaidosta

M: **kyllä olen saanut, olen saanut**

H: tai ihailua

M: (nauraa) mieluummin sitä, että onko suomen kieli vaikea oppia. no kyllä vaikea

H: helpottiko se työelämässä olemista, että ehkä sen jännitteen rikkoo vähän-

M: varsinkin - - - kun minä olin niin paljon potilastyössä. potilaat olivat - - - joskus vapautunut että voi kysyä
jotakin, että ei pelkästään se oma sairaus. ja joskus - - - siinä juteltu potilaiden kanssa - - - ne tykkäsivätkin siitä,
että huusivat **ai pistan tyttö taas tulee** se on kiva. että tällä tavalla

Tavanomainen puheenaihe Suomessa on mielenkiinto ulkomaalaisen suomen kielen oppimista koh-
taan. Myytti suomen kielen oppimisen vaikeudesta elää Suomessa vahvana. Esimerkissä esiintyvä
hyväntuulinen huumori, *ai pistan tyttö taas tulee*, ilmentää jälleen Mártan kokemaa myönteistä suh-
tautumista hänen unkarilaisuuteensa. Suomalaisten suopeaa suhtautumista unkarilaisiin maahan-
muuttajiin käsiteltiin aiemmin esimerkin 11 yhteydessä. Yllä olevassa katkelmassa Márta kertoo saa-
neensa myönteistä palautetta kielitaidostaan: *kyllä olen saanut, olen saanut*.

Mártan tavoin Emmakin sai kehuja suomen kielen taidostaan, kuten seuraavasta katkelmasta
ilmenee.

(102)

H: no tuleeeko sulle mieleen semmosta tilannetta, mistä sä olisit saanu, erityisesti myönteistä palautetta suomen
kielen taidosta. ootko sä päässy käyttämään sitä. vaikka sulla oli englantia pääasiassa ehkä työkielenä, niin ootko
sä päässy käyttämään sitä suomea niin paljon, että sä olisit. sua olis jopa kehattu että

E: *praised*. no ehkä silloin englannissa silloin välillä, koska tuli täältä yksi professori, joka osasi englantia mutta
hänellä oli kova suomalainen. on toinen sana ei ole vaan aksentti, murre. hänellä oli kyllä vaikea puhua englantia.
ja hän sanoi, mä sanoin hänelle, että voitaisiin me puhua suomea tai jotain semmosta. hän oli niin iloinen, että hän
vois puhua suomea minun kanssani ja silloin mä osasin aika hyvin. olin varmasti jo lukenut aika paljon sen men-
nessä ja me puhuttiin paljon historiasta ja {Suomen kaupungin nimi mainittu} ja elämästä ja niin edelleen. hän oli
niin iloinen. hän sanoi, no **kyllä sä voisit olla suomalainen** (nauraa)

Yllä olevassa katkelmassa Emma muistelee tilannetta, jossa hän sai kehuja suomen kielen taidostaan.
Englannissa työkomennuksella olleelle suomalaiselle professorille englannin puhuminen oli tuottanut

vaikeuksia. Hän olikin iloinnut mahdollisuudesta puhua suomea jonkun kanssa, joka puhuu niin sujuvaa suomea, että hän *voisi* periaatteessa *olla suomalainen*.

Ninankin kielitaitoon työtehtävien hoitamisen näkökulmasta luotettiin. Kielellisiä haasteita esiintyi, mutta ne eivät estäneet työtehtävien hoitamista käytännössä.

(103)

H: saitko sä työpaikalla ikinä palautetta sun suomen kielen taidosta

N: joo-o. **se on, ei riitä**. ei riittävästi hyvin. vanhemmat kirjoittavat. sanoivat, että ei riitä

H: okei. mitä sä ajattelit siitä itse

N: joo. **minä olin samaa mieltä**. joo-o. ei ole, ihme - - - minä ymmärrän, heitä

H: ja toisaalta, se ei estä sun työn tekemistä kuitenkaan

N: ei

Oppilaiden vanhempien palaute Ninan suomen kielen taidon riittämättömyydestä kohdistunee Ninan puhetaitoon. Ilmausten *se ei riitä* ja *minä olin samaa mieltä* perusteella hänen itsearvionsa vaikuttaa olleen yhdenmukainen vanhempien näkemysten kanssa. Nina koki myös, ettei kolmen kuukauden mittainen kielikurssi ollut kehittänyt hänen puhetaitoaan suomen kielessä (ks. esimerkki 40). Vanhemmilta saatu palaute, henkilökohtainen näkemys ja vahva halu oppia lisää suomea ohjasi Ninaa hakeutumaan kielikurssille.

(104)

N: kirjoitan hakemus, että haluaisin jatkaa opinnot, ja se ei riitä minulle. siis suomen kielen opintoja lisää - - - ei saa paikkaa

- - -

H: rehtorilla oli luottamus sinuun

N: joo, joo joo

H: että kielitaito riittää. ja se myös on hienoa, että siitä ei tullut ongelma. siitä kielitaidosta

Nina olisi halunnut jatkaa suomen kielen opiskelua kursseilla, mutta ei saanut siihen mahdollisuutta. Aineistonarratiivit eivät kuitenkaan anna viitteitä siitä, että Nina itse olisi kokenut kielitaitonsa riittävyyden ylitsepääsemättömäksi ongelmaksi työtehtävien hoitamisessa. Myös oppilaitoksen rehtori oli tyytyväinen opettajan työpanokseen, kuten esimerkeistä 94 ja 104 ilmenee. Lisäksi aineisto osoittaa, että jo työskentelynsä alkuvaiheessa Ninalla oli hyvä kielellinen itseluottamus suomen kielen taitoonsa (ks. luku 5.3.2). Nina oli halukas kehittämään kielitaitoaan, mutta ei ainoastaan työtehtäviensä vuoksi. Kun hän ei saanut mahdollisuutta opiskella suomea kielikursseilla, hän kehitti kielellistä osaamistaan itsenäisesti muun muassa lukemalla ja katsomalla televisiota.

Kielitaidon riittävyyttä arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota muun muassa siihen, mitä arvioidaan, miksi arvioidaan sekä kenen näkökulmasta ja millä kriteereillä arviointi tehdään. Kuten Tarnanen ja Pöyhönen (2011) toteavat, arvioon kielitaidon riittävyydestä vaikuttaa tarkastelun näkökulma. Kielitaidon riittävyys määrittyy sen mukaan, mitä eri tahot: esimerkiksi työelämä, viranomaiset tai maahanmuuttaja itse, sillä tarkoittavat. Toimivan peruskielitaidon, joka käsittää sekä tuottamisen että ymmärtämisen taidot erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, katsotaan riittävän tavallisimpiin kielikäytön tilanteisiin niin työssä kuin vapaa-aikana. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 143–144.) Omaan

tutkimukseeni osallistuneiden suomen kielen taidon taso oli kuitenkin selkeästi korkeampi, ja monipuolisella kielitaidolla he selviytyivät vaativistakin kielenkäyttötilanteista.

Tässä aluvussa on tarkasteltu tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia suomen kielen käytämisestä työpaikalla sekä heidän osallisuuttaan suomalaisessa työyhteisössä. Lisäksi on sivuttu suomen kielen taitoa työtehtävistä suoriutumisen näkökulmasta. Seuraavassa luvussa keskitytään toisen kielen puhujan saamaan kielelliseen tukeen.

5.7 Kielellinen tuki

Jotta maahanmuuttaja pääsisi kunnolla sisälle valtakulttuuriin, on yhteisön jäsenten tuettava tulijan pyrkimyksiä yhteisön jäsenyydessä niin asenteillaan kuin vuorovaikutuksellaankin (Latomaa ym. 2013: 182, Lave & Wenger 1999). Uuteen kulttuuriin kotoutuessaan maahanmuuttajalle on tärkeää, että hän voi tuntea itsensä tervetulleeksi, millä on myös suora heijastusvaikutus kielenoppimisen prosessiin. Esimerkiksi Mártaan narratiiveista käy ilmi, että hän uskalsi ennakkoluulottomasti käyttää suomen kieltään muun muassa sen vuoksi, että koki ympäröivän kieliyhteisön suhtautuvan häneen hyvin myönteisesti. *Kaikki ottivat minua tosi positiivisesti vastaan* (esimerkki 11). Kuten luvussa 5.1.1 jo todettiin, unkarilaiset maahanmuuttajat on otettu Suomessa suomalais-ugrilaisen kielisukulaisuuden ansiosta lämpimästi vastaan (Straszer 2011: 39). Ympäristön suojele ilmapiiri rohkaisee maahanmuuttajaa myös kielellisen avun pyytämisessä.

Yhteisön toisen kielen puhujalle antama konkreettinen kielellinen tuki voi olla haasteellisen asiasisällön selventämistä ja havainnollistamista, ilmausten tarjoamista erilaisissa kielellisissä pulmissa, kirjoittamisen ohjaamista tai kielenainesten korjaamista. Konkreettinen kielellinen tuki voi olla kirjallista, puhuttua, materiaalista tai eleitä apunaan käyttävää. Yhtä lailla kielellinen tuki voi tarkoittaa maahanmuuttajalle osallisuuden kokemuksia uudessa ympäristössään. (esim. Partanen 2013: 55–76, Latomaa ym. 2013: 182.)

Muun muassa Mähönen (2014) ja Heimala-Kääriäinen (2015) raportoivat maisterintutkielmis- saan työpaikalla annetusta kielellisestä tuesta. Heidän tutkimuksissaan esiintynyt, Venäjältä kotoisin oleva anestesia lääkäri sai kielellistä tukea työpaikallaan, joko äidinkielisiltä tai suomea osaavammilta kielenpuhujilta. Työskentelynsä alkuvaiheessa maahanmuuttajalääkäri kysyi suomenkielisiä ilmaisuja englannin tai venäjän kielellä työtovereiltaan. Omaan tutkimusaineistooni ja Emman kokemuksiin vertautuvat puhe-suomen ymmärtämisen vaikeudet tulivat esille myös Mähösen ja Heimala-Kääriäisen tutkimuksissa anestesia lääkäriin suomen kielen oppimisesta. Heidän tutkimuksiinsa osallistunut anestesia lääkäri sai tukea kollegoiltaan kielenoppimisensa alkuvaiheessa vaikeasti ymmärrettä-

vissä puhekielisissä ja murteita sisältävissä potilaskeskusteluissa. Hänen mukanaan leikkaussalioykentelyssä oli tuossa vaiheessa toinen lääkäri, kunnes kielitaidon kehittyttyä maahanmuuttajalääkäri selvisi itsenäisesti keskusteluista potilaiden kanssa. (Mähönen 2014: 102, 135.) Sairaalaympäristössä kielellistä tukea annettiin varhaisessa kielenoppimisen vaiheessa myös tuettavan sijasta puhumalla. Lisäksi anestesiaalääkäri kysyi edistyneemiltä kielenpuhujilta sanoja ja fraaseja, joita hän ei itse tuntenut. Kielelliset tukijat toimivat hänelle siis ikään kuin elävänä sanakirjana (ks. luku 5.1.3). Tutkimuksissa havaittiin, että mahdollisuus käyttää työpaikalla myös venäjän kieltä koettiin merkitykselliseksi henkiseksi voimavaraksi, koska tietoisuus mahdollisuudesta turvautua tarvittaessa omaan äidinkieleen rauhoitti työtilanteita. Lisäksi kielellisen tuen muodoiksi mainittiin kielenoppijan kirjoittamien tekstien oikolukeminen ja korjaaminen. (Heimala-Kääriäinen 2015: 50–55.)

Tutkimusaineistossani toisten kielenpuhujien kielelliseen apuun turvautumista esiintyi monella tavalla. Outti esimerkiksi kertoi saaneensa Suomessa asumisensa alkuvaiheessa konkreettista sanataison tukea inkerinsuomalaiselta aviomieheltään ja myöhemmin peruskoulussa työskennellessään myös työkavereiltaan. Márta puolestaan sai työyhteisön kielellistä tukea potilastekstien kirjaamiseen. Outin aineistonarratiivissa korostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys kieliyhteisössä niin työssä kuin vapaa-aikanakin, mikä heijastuu myös kielenoppimiseen. Outti kertoo tutustuneensa hänelle tärkeään, merkitykselliseen kielikontaktiin ja hyvään ystävään jo Suomessa asumisensa varhaisessa vaiheessa. Outin tapauksessa tämä merkityksellinen henkilö liittyy siis niin kielen oppimiseen kuin yhteisölliseen osallisuuteenkin. Sosiaalipsykologiassa **merkityksellinen toinen** (*significant other*) viittaa henkilöön, jonka yksilö kokee elämässään erityiseksi. Kun uudesta henkilöstä tulee yksilölle merkittävä, häneen liitetään erityisiä ominaisuuksia, joita yksilö ei välttämättä liitä itseensä. Juuri nämä poikkeukselliset ominaisuudet kuvaavat merkityksellistä toista. Esimerkiksi sukulaiset, paras ystävä, opettaja tai puoliso saattavat edustaa yksilölle merkityksellisinä toisina niin kauan kuin he ovat yksilölle jollakin tavalla erityisiä. (Andersen, Glassman, Chen & Cole 1995: 41–42.) Outin kielenoppimista tukeneita ja oppimiseen vahvasti vaikuttaneita ihmisiä olivat ystävät. Suomalaiseen naapurinsa Outti esimerkiksi tutustui jo muuttopäivänään ja kertoo puhuneensa suomea tämän kanssa alusta asti. Ystävänsä kanssa hänellä oli mahdollisuus puhua kaikista asioistaan, esimerkiksi siitä, miten vaikeaa hänen oli olla työttömänä (ks. esimerkki 53).

Ystävien kautta Outille tarjoutui luonnollinen sisäänpääsy suomalaiseen kulttuuriin ja asuinyhteisöön. Seuraavassa katkelmassa Outti kertoo sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ystävänsä merkitystä Suomessa asumisensa alkuvaiheessa.

(105)

H: {ystävän nimi mainittu} oli varmaan semmonen, hyvä ovi, suomalaiseen yhteisöön

O: ei kuule, loistava

H: ja kieliopettaja, ja **kielikumppani**

O: joo, minä hänen sanoin, ihan alussa että, {ystävän nimi mainittu} **korjaa minua kun minä teen virheen.** ja hän **sanoi**, että **minä ymmärrän. jälkeinpäin minä ymmärsin, että olisi pitänyt korjata jokaikinen sana** (naurahtaa) oi semmoista - - - kyllä minä olen **kiitollinen** - - - ja sitten minä hänen kanssaan puhun ja minä sanoin - - - siis minä en tarvitse aineellista apua keneltäkään. mutta on, olis tärkeä että minä saisin **sydämelle hyvää mieltä**

Katkelma osoittaa, että Outti olisi toivonut ystävältään, jonka hän todennäköisesti mielsi myös suomen kielessä ohjaavaksi *kielikumppanikseen*, kielellistä tukea myös puheensa korjaamisessa. Hän olisi halunnut oppia suomea myös virheidensä korjaamisen kautta: *korjaa minua kun minä teen virheen*. Outti toteaa ymmärtäneensä myöhemmin, että kielenoppimisen alkuvaiheessa ystävän olisi ehkä pitänyt tehdä runsaasti korjauksia Outin puheeseen: *jälkeinpäin minä ymmärsin, että olisi pitänyt korjata jokaikinen sana*. Ystävä oli halunnut pitäytyä tasavertaisessa ystävän roolissa eikä ryhtyä kielen virheellisyyksiä osoittavaksi asiantuntijaksi, ja lisäksi hän oli *sanonut ymmärtävänsä* Outin puhetta. Toisen kielen puhujalle korjaaminen antaa mahdollisuuden kielenoppimiseen, kuten Lilja havaitsi väitöstutkimuksessaan (Lilja 2010: 279), mutta kohdekieltä vahvemmin osaava ystävä ei välttämättä halua lähteä osoittamaan keskustelukumppaninsa kielellisiä puutteita. Outin ystävä suhtautui siis joustavasti kielen normeista poikkeamiseen, sillä hänelle oli tärkeää kommunikaation jatkuvuus ja keskusteluissa saavutettava yhteinen ymmärrys. Outin ja hänen ystävänsä välisessä kommunikaatiossa korostuu siis tarveperustaisen kielenkäytön sosiolingvistinen ja vuorovaikutuksellinen luonne. Toisaalta myös äidinkielen kielenpuhujan kielitaitoon kuuluu kyky ymmärtää toisena kielenä puhuttua suomea. (Lilja 2010: 289.) Kielellisen korjaamisen pyytäminen lukeutuu kielenoppimisen sosiaalisiin strategioihin (Oxford 1990: 21).

Äidinkieliset puhujat eivät läheskään aina korjaa toista kieltä puhuvaa keskustelukumppaniaan. Korjausta tapahtuu harvemmin, jos keskustelun tavoitteena ei ole kielitaidon parantaminen. Opetustilanteen ulkopuolella käydyssä keskustelussa kieltä voidaan korjata, mutta korjaus osoitetaan kielenpuhujalle suoraan, jotta hänen ei tarvitse itse korjata lausumaansa. Tällöin äidinkielen puhuja korjaa ilmauksen keskustelukumppaninsa puolesta. Tavallisesti vapaamuotoisen keskustelun kieliopillinen korjaaminen on rajoittunutta, ja korjattaessa pyritään minimoimaan vuorovaikutuksen häiriö. Kielellisiä poikkeamia korjataan huomaamattomasti kielen asiantuntijuutta osoittamatta, koska korjaaminen viestii keskustelun osapuolten roolien epäsuhdasta. Lisäksi korjaamistilanteissa vältetään keskustelun katkeamista. (Kurhila 2000: 170–171, 182–184.)

Outti siis pyysi suomalaista ystäväänsä korjaamaan kielivirheitään, ja hän toivoi kieltänsä korjaamista äidinkielisiltä kielenpuhujilta myös työpaikallaan.

(106)

O: ja jos minä sanon väärin, minä pyydän että - - - joo ja (naurahtaa) tuota esimies ahkerasti korjaili ja sitten no. iso kiitokseni

Outti oli ilmeisesti huomannut, että hänelle toimiva kielenoppimisstrategia on virheidensä korjaamisen kautta oppiminen. Ehkä kielellisten yksityiskohtien osoittaminen tehosti mieleen painamista. Hän ei

kainostellut kielellisen avun pyytämisessä vaan oli erittäin kiitollinen siitä, että myös esimies korjasi hänen kieltään. Kouluympäristö saattoi tuntua niin kielellisen tuen antajalle kuin sen vastaanottajallekin sopivan neutraalilta virheiden korjaamisen ympäristöltä, koska työskentelyn lähtökohtana on kaikinainen oppiminen ja omissa suorituksissa kehittyminen.

Ystävyysuhteiden merkitys maahanmuuttajalle ei tokikaan rajoitu ainoastaan kielenoppimiseen. Esimerkissä 105 ilmauksella *sydämelle hyvää mieltä* Outti tuo esille ystävien arvon hänen henkiseen hyvinvoinnilleen. Lisäksi hän kertoo olevansa *kiitollinen* saamistaan ystävyysuhteista. Outin toinenkin ystävä oli merkityksellinen kielikontakti oppimisen ja varsinkin suomen kielen sanavaraston laajentumisen näkökulmasta.

(107)

O: on mielenkiintoista ja minulla on vielä nyt koulun kautta, työpaikan kautta, saanut. no siis sellainen sama kuin järjestyi, luoja on antanut luultavasti {ystävän nimi mainittu} ystävän. englannin opettaja hän on, oli. joo, ja tuota. **voi kuin mitä kieltä se käyttää**

Keskusteluissa ystävä käytti värikästä kieltä ja sellaisia sanoja, joita Outti ei kuullut muualla: *voi kuin mitä kieltä se käyttää*. Ystävän ilmaisuvoimaisen puheen kuunteleminen oli Outin mielestä hyvin opettavaista, ja hän tekikin mielellään muistiinpanoja ystävänsä sanoista. Sosiaalisen verkostonsa ansiosta Outilla on ollut elämänkaarensa aikana monipuoliset mahdollisuudet suomen kielen käyttämiseen ja kielitaitonsa kehittämiseen.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen on todettu edistävän kielenoppimista; kielitaidon kehittyminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä toimintaa. Kielitaito ei kehity ainoastaan kielenopetuksessa, vaan oppimisen vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi kielenoppija tarvitsee myös kontakteja valtakielen puhujiin (Latomaa ym. 2013: 181). Emmakin kertoo kielitaitonsa kehittyneen muun muassa sen ansiosta, että hän sai kielellistä tukea äidinkielisiltä puhujilta.

(108)

E: ihmiset, suomalaiset auttoivat, kun joskus mä aina sanoin että olkaa hyvä ja jos mä tein **virheitä** niin kuin **korjatkaa**

Oppimisenäkökulman vuoksi toisen kielen puhujat pyytävät usein korjaamaan puhettaan, mutta kuten edellä todettiin, varsinkaan opetustilanteiden ulkopuolella korjaamista ei kuitenkaan aina tapahdu. Vapaamuotoisissa keskusteluissa, jolloin keskustelun päähuomio on puheen sisällössä eikä muodossa, saattaisi keskustelun vuorovaikutus ja kommunikaation luonne kärsiä kielellisten korjausten vuoksi. (Ks. Lilja 2010: 279, 289, Kurhila 2000: 170, 184.) Yllä olevassa esimerkissä Emma kertoo kuitenkin saaneensa kielellistä tukea *virheiden korjaamisen* muodossa. On myös todettu, että toisen kielen puhujat arvostavat saamaansa kielellistä tukea ja pitävät sitä tärkeänä seikkana kielitaitonsa kehittämisessä (Latomaa ym. 2013: 182).

Työpaikka on keskeinen sosiaalistumisen paikka uudessa kotimaassa. Työyhteisö voi tarjota maahanmuuttajalle pääsyn kieliyhteisön resursseihin sekä erilaisiin kielenoppimistilanteisiin. (Par-

tanen 2013: 72.) Työtoverit ovat työelämässä oleville maahanmuuttajille monesti korvaamaton kielellinen apu (Suni 2010: 52). Esimerkiksi Mártaan työyhteisössä luottamus ulkomaalaistaustaisen työntekijän työpanokseen rakentui varmasti helposti, koska yksilö oli itse aloitteellinen ja pyysi kielellistä tukea äidinkielisiltä kielenpuhujilta.

(109)

H: ja ehkä myös sun oma asenne, vaikuttaa siihen. kerroit, että sä aika aktiivisesti pyysit [M: nii-in] heitä tarkistamaan että onko tämä teksti oikein

M: se on ihan loppuun astikin minä **aina tarkistuttanut** jos ei ollut vakio lausun- lausuma. siitä lausunto että ei saa mennä. näin mitään väärä. se oli inhottava. jos minä puhun, ne monet sanoivat että eivät kuuntele minua sillä tavalla, että teenkö ((kielivirheitä)) mutta jos on kirjoituksessa - - -

H: no työkavereitten on helppo rakentaa luottamusta kun sä, itse olet aloitteellinen [M: nii-in] siinä [M: kyllä] ja rakennat itse sen mallin että-

M: - - - hyvä ilmapiiri oli siellä. ajattelen kaiken kaikkiaan, että tosi hyvä oli. ja edellisessäkin. että huumorilla meni monet asiat ja sitten (nauraa)

Märtälle oli tärkeää *aina tarkistuttaa* työkavereillaan kirjoittamansa tekstit, jotta niihin ei jäänyt kielivirheitä. Jo aiemmin Mártaan kielielämäkerrasta tuli esille (ks. alaluku 5.1.1) samanlaista suomen kielen kirjallisiin taitoihin liittyvää epävarmuutta. Keskustellessamme Márta kertoi suomen kielen puhumisen olleen hänelle aina luontevaa ja helppoa, mutta esimerkiksi puheenjohtajan tehtävää yhdistystoiminnassa hän ei ollut ikinä harkinnut tehtävään nähden riittämättömiksi kokemiensa suomen kielen kirjallisten taitojensa vuoksi. On odotuksenmukaista, että maahanmuuttaja kamppailee toisen kielen kirjallisen tuottamisen kanssa, sillä tutkimuksissakin on osoitettu, että kirjoittaminen on tyyppillisesti heikoin toisen kielen kielitaidon osa-alueista (esim. Latomaa ym. 2013: 180). Kuten Suni on havainnut, kielellisen avun tarve korostuu juuri kirjoittamisessa, ja nimenomaan terveydenhoitoalalla työskentelevän maahanmuuttajan kielellinen avun tarve on usein suurinta potilastekstien kirjoittamisessa ja sanelujen laatimisessa, koska nämä työtehtävät eivät juurikaan salli kielellistä epävarmuutta. (Suni 2010: 52–53). Mártaan kokemuksissa on keskeistä työyhteisön suvaitseva ilmapiiri, joka rohkaisi maahanmuuttajaa pyytämään suomen kielen tukea.

Joissakin kielellisissä tilanteissa tuen vastaanottaminen, ja miksei myös tarjoaminen, saattaa kuitenkin tuntua oppijasta hankalalta tai epäsopivalta. Emmaan narratiiveissa korostuu työpaikan kokousten kielen haasteellisuus niissä käytetyn kielimuodon vuoksi. Hän koki kokousten kielen vaikeaksi, koska hän ei ymmärtänyt kollegojen puhekielen sanoja, kuten esimerkki 23 osoittaa. Todennäköisesti Emmalle olisi tarjottu näihin suomen kielen ymmärtämisiongelmiin kielellistä tukea: selvitetty vieras kielenaines toiston kautta¹¹, käytetty toisia sanoja tai toista kieltä tai vaihdettu kokouskieli englantiin, mutta Emma ei halunnut pyytää apua ja saada siten huomiota kielellisille haasteilleen. Myös esimerkissä 63 Emma viittaa omaan haluttomuuteensa olla herättämättä kokoukseen osallistu-

¹¹ Esimerkiksi Suni on osoittanut väitöstutkimuksessaan (2008), että toisto on keskeinen tapa selvittää kielenoppijoiden ymmärtämisiongelmiä (Suni 2008: 200).

neiden huomiota kielellisiin haasteisiinsa. Ilmaisut *juu, mut mä en halua semmosta ja mulle tulee paha olo, koska mä en halunnut siitä* viittaavat kielenoppijan matalan profiilin kokousosallistumiseen, haluttomuuteen ottaa vastaan kielellistä tukea tai olla vaivaamatta kollegoitaan, mahdollisiin häpeän tuntemuksiin tai toisaalta haluun selvittää kielellisistä haasteista itsenäisesti. Kuten edellä jo todettiin, kielellisen tuen tulee olla saajalleen oikea-aikaista, oikeanlaista ja se tulee voida antaa kielenpuhujaa innostavasti ja rohkaisevasti niin, että tukitilanne tukee kielenoppimista myös henkisellä tasolla.

Parhaimmillaan toisen kielen oppijan kielellinen tukeminen on vahvasti vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa oppija on oman oppimisprosessinsa aktiivinen osapuoli. Sosiokulttuurisuudessa oppija nähdään oman oppimisympäristönsä aktiivisena rakentajana, jota hän muokkaa valitsemiensa tavoitteiden ja toimintojen kautta. Oppiminen tapahtuu siis oppijan ja tukijan välisessä yhteistyössä, toiminnan ja vuoropuhelun kautta. (Mitchell ym. 2013: 248–249.) Kielenoppijan oma aktiivisuus käy ilmi muun muassa tämän luvun kielellistä tukea käsittelevistä esimerkeistä 105 ja 108, joissa Outti ja Emma kertoivat pyytäneensä keskustelukumppaneitaan korjaamaan puhettaan. Esimerkissä 109 Márta puolestaan toteaa tarkastuttaneensa kirjaamiaan potilastekstejä kollegoillaan. On tavallista, että toisen kielen puhujat kokevat saaneensa korvaamatonta kielellistä tukea juuri työyhteisössään, niin yksittäisissä kielenkäytön tilanteissa kuin kielenoppimisessa (Sunni 2010: 52). Kuten tutkimusaineistoni osoittaa, arvokasta kielellistä tukea sekä malleja kielenkäyttämiseen ja kielitaidon kehittämiseen saadaan myös ystäviltä ja muilta osaavammilta kielenpuhujilta. Esimerkissä 107 Outti kertoo ystävänsä käyttäneen värikästä kieltä, josta hän puolestaan kirjasi muistiin sanoja suomea oppiakseen. Esimerkissä 42 Nina taas muistelee suomen kielen opettajansa kehottaneen kuuntelemaan äidinkielen puhujien erilaisissa tilanteissa käyttämää suomea. Varsinkin kielenoppimisensa alkuvaiheessa Nina sai toisten kielenkäyttäjien puheesta hyödyllisiä malleja omaan kielenkäyttöönsä eri asioimistilanteissa.

Suomen kieltä osaamattomien maahanmuuttajien oli aluksi haasteellista kohdata suomenkielinen kieliympäristö. Selviämisstrategioina olivat muun muassa kieltä osaavamman tai äidinkielisen kielellisen tukeen tukeutuminen tai englannin kielen käyttäminen, koska sitä osattiin Suomessa melko yleisesti. Erityisesti Márthan ja Outin narratiiveista ilmenee, että suomalaiset sukulaiset, ystävät ja työyhteisö tukivat heidän sopeutumistaan valtakulttuuriin. Kielellisiin elämäntilanteisiin vaikuttaneet merkitykselliset henkilöt liittyivät niin kielen oppimiseen kuin yhteisölliseen osallisuuteen. Heidän tukensa näkyi muun muassa yhteisön myönteisessä asennoitumisessa maahanmuuttajaan, tarjotuissa vuorovaikutuksen mahdollisuuksissa sekä monin tavoin annetussa kielellisessä tuessa.

6 PÄÄTELMÄT

Maahanmuuttajalle uuden asuinmaan valtakielen oppiminen on tärkeää, koska sen avulla hän voi integroitua osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Kieli auttaa ymmärtämään kantaväestön kulttuuria, pääsemään siihen osalliseksi ja kotiutumaan uuteen asuinmaahan. On odotuksenmukaista, että pitkään Suomessa asuneen maahanmuuttajan kielielämäkerrassa tapahtuu vuosien kuluessa niin yksilön kielellistä repertuaaria kuin identiteettiäkin koskevia muutoksia (ks. Forsander & Ekholm 2001a: 133). Kotimaan kaipuukin voi integraation myötä jokseenkin lientyä.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena olivat Suomessa pitkään asuneiden ikäihmisten kielielämäkerrat. Suomen kielen kehittymistä ja siihen vaikuttaneita seikkoja tarkasteltiin havainnollistamalla narratiivien avulla yhteyttä yksilöiden ja heidän sosiaalisten maailmojensa välillä. Kielenoppijoiden käsitykset suomen kielen taidostaan pohjautuvat heidän sosiaalisen todellisuutensa sisältämiin merkityksiin. (Ks. Ekonen 2007: 31.) Suomen kielen osaamista ja monikielisyysnäkökulmia tarkasteltiin koko Suomessa vietetyn elämänkaaren ajalta. Tutkimusaineistona olivat teemahaastattelut, joissa tutkimukseen osallistuneet kertoivat elämästään Suomessa sekä pohtivat kielielämäkertansa ja tunteuksiaan suomen kielen taidostaan eri aikoina. Lisäksi työssä tarkasteltiin elämäkerrallisista narratiiveista sellaisia käännteentekeviä hetkiä, joissa tutkimukseen osallistuneet kertoivat kielenkäyttönsä muuttuneen merkittävästi. Työssä pyrittiin myös selvittämään, mitä sosiaalisia ja kielellisiä vaikutuksia he havaitsivat niistä aiheutuneen elämäänsä. Tutkimuksessa sivuttiin niin ikään kielenoppimisen tapoja ja kielitaidon ylläpitämistä.

Työ rakentui kahden tutkimuskysymyksen varaan:

1. Mitä eri merkityksiä suomen kielen osaaminen ja monikielisyys saavat maahanmuuttajien kielielämäkertoissa?
2. Millaisia kielellisiä käännekohtia osallistujat tuovat esiin, ja miten ne merkityksellistyvät kielielämäkertoissa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkasteli sitä, miten kerrottu elämäkerta valaisee esimerkiksi kielellisen osaamisen suhdetta yksilön työelämäkokemuksiin tai vaikkapa perheen perustamiseen. Lisäksi ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti, mitä elämäkerta paljastaa yksilön suomen kielen taidosta suhteessa hänen yhteisölliseen osallisuuteensa.

Toinen tutkimuskysymys puolestaan pureutui siihen, minkälaisia kielellisiä käännekohtia elämäkerrasta on erotettavissa. Mitä se esimerkiksi valaisee monikielisuuden ja kielellisen identiteetin suhteesta? Lisäksi toinen tutkimuskysymys tarkasteli sitä, miten kielitaito ja tunteet kytkeytyvät aineiston narratiiveissa toisiinsa. Kiinnitin huomiota myös siihen, milloin suomi alkoi tuntua tutkimuksen

osallistujille omalta eli missä vaiheessa he alkoivat kokea omistajuutta suomeen, jonka he olivat oppineet toisena kielenään.

Alan kansainvälinen tutkimustieto monikielisten yksilöiden elämänkaareen sisältyvistä kielellisistä käännekohdista (Pujolar & González 2013) esittää, että pitkään toisessa maassa asuneen maahanmuuttajan elämänkaari sisältää erilaisia kielellisiä käännekohtia. Näiden tiedetään liittyvän yksilölle merkityksellisiin elämäntilanteisiin. Tällaisia keskeisiä kielellisiä käännekohtia saattavat olla esimerkiksi työmarkkinoille siirtyminen, perheen perustaminen sekä lasten saaminen (Pujolar & González 2013: 143). Pitkään toisessa kieliympäristössä asunut kielenpuhuja on saattanut tulla pohjineeksi kielellistä identiteettiään, ja hän todennäköisesti myös hahmottaa sen muuttumisen elämänkaarensa myötä.

Tutkimuksen esiaineistona olivat neljän ikäihmisen kirjalliset elämäkerralliset tuotokset sekä niiden pohjalta tehdyt tutkimusta taustoittavat keskustelut. Esiaineistoa ei tutkimuksessa analysoitu, mutta kirjalliset tuotokset ja taustoittavat keskustelut ovat kuitenkin osa työn kokonaisuaineistoa. Tutkimusaineisto käsittää neljä narratiivista teemahaastattelua. Aineisto kerättiin pitkään Suomessa asuneilta eläkeikäisiltä maahanmuuttajilta, sillä heidän pitkälle aikavälille ajoittuvien kertomustensa kautta kielellinen elämänkaari ja kielitaidon muutokset havainnollistuvat selkeästi. Työn aineisto perustuu elämäntapahtumien muisteluun. Tutkimuksen osallistujat tavoitettiin niin sanotulla lumipallo-otannalla, jossa osallistujat myös itse vinkkasivat kaltaisistaan potentiaalisista osallistujista. Lumipallo-otanta oli kohdennettavuutensa ansiosta tutkimukselleni oivallinen täsmäkeruuntapa, sillä näin pystyin ennalta varmistamaan sekä aineiston tavoitteidenmukaisuuden että korkealaatuisuuden. On kuitenkin mahdollista, että menetelmän avulla valikoituneet osallistujat olivat jo lähtökohtaisesti valveutuneempia pohtimaan suomen kielen oppimistaan ja aktiivisempia tai taidokkaampia kielenoppijoita kuin mitä maahanmuuttajat keskimäärin ovat. Kolmelle neljästä tutkimukseen osallistuneesta oppimisen tavat ja arvioinnin tematiikka olivat työelämästä tuttuja, sillä he olivat ammatiltaan opettajia. Lumipallo-otannan ominaispiirteenä on, että osallistujat saattavat tuntea toisensa, tietää toisensa osallistumisesta tutkimukseen ja ovat saattaneet keskustella siitä etukäteen, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa myös omien haastattelujeni antiin.

Tiedostin jo ennalta tutkijan roolin haasteellisuuden aineistonkeruussa. Varauduin siihen, että haastattelutilanteisiin saattaisi liittyä epäröintiä ja varauksellisuutta mahdollisesti vaikeiksi tai kiusallisiksi koettujen keskusteluaiheiden osalta. Tämän vuoksi pidin erittäin tärkeänä hyvän luottamuksen muodostumista tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välille. Keskusteluissa pyrin antamaan mahdollisimman paljon tilaa osallistujien omien kokemusten esittämiselle. En halunnut myöskään ohjailla keskusteluiden kulkua tarpeettomasti. Pyrin lisäämään tutkimukseen osallistumisen miellyttävyyttä olemalla avoin tutkimukseni tarkoituksesta ja eettisistä toimintatavoista sekä huomioimalla haasta-

teltavien toiveet aineistonkeruun toteuttamisesta. Haastattelut äänitettiin, ja onkin mahdollista, että tallentaminen ja ääninauhurin käyttö saattoivat osaltaan vaikuttaa haastatteluiden avoimuuden asteeseen varsinkin haastattelutilanteiden alussa. Luottamusta tutkijaan pyrittiin edistämään sillä, että osallistujat tavattiin kahdesti. Tausta-aineiston keruun toivottiin osaltaan edistävän avoimuutta, parantavan luontevuuden tuntua sekä varmistavan haastattelukysymysten kohdentumista.

Tutkimuksessa käytetty osittain kerronnallinen ja osittain sisällönanalyttinen lähestymistapa mahdollisti kielellisten elämäkertojen joustavan tarkastelun ja kielenkehityksen havainnoinnin sekä monipuolisen tarkastelun muutaman ennalta valitun näkökulman sijaan. Yksilöiden identiteetit rakentuvat ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi nimenomaan kertomuksissa, joista ilmenee myös kokijan näkemys tapahtumien suhteesta toisiinsa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 189.) Kiinnostuksen kohteena olevat narratiivit ikään kuin kuorittiin esille temahaastatteluista. Pysin ymmärtämään tutkimuksen osallistujien toimintaa ja toiminnan merkityksiä kertomusten tulkinnan kautta. (Heikkinen 2015: 149, 154.)

Tavoitteenani analyysissä oli hahmottaa menneisyyden kulkua eli tutkimukseen osallistuneiden kielellisten elämäkertojen etenemistä ja merkittävien kielellisten käännekohtien vaikutuksia. Toteutin analyysin keskittymällä tarinoiden tapahtumiin ja etsimällä sieltä vivahteita, käännekohtia sekä seurattavia teemoja (Lieblich ym. 1998: 64–65, Hänninen 2015: 174). Analysoinnin avuksi taulukoin ja luokittelin haastattelut narratiiveissa esiintyvien elämänvaiheiden, kielellisten käännekohtien ja teemojen mukaan, jotta pääsin havaitsemaan haastatteluista yhtäläisyyksiä ja eroja. Näin ilmiöt jäsenyivät narratiiveissa tulkittaviksi kokonaisuuksiksi. (Ks. Ruusu vuori ym. 2010: 18–20.) Analyysi pohjautuu narratiivien paljastamaan tietoon, josta esitän tutkielmassani mahdollisimman kattavan selityksen (Pujolar 2019: 179).

Aineistolähtöinen analyysi osoitti, että uuteen asuin ympäristöön sopeutumisessa oli tutkimukseen osallistuneilla omat haasteensa. Sopeutumisen prosessit eivät olleet heidän kohdallaan samantaisia, mutta lopputulos oli kaikilla myönteinen. Tutkimukseen osallistuneet kokivat, että heidät otettiin Suomessa vastaan suopeasti. Narratiivit osoittivat myös, että suomen kieltä osaamattomien maahanmuuttajien oli aluksi haasteellista kohdata uusi kieliympäristö. Kuten olettaa voi, tutkimukseen osallistuneet olivat kokeneet suomen kielen taitoon liittyviä haasteita niin työelämässä kuin vapaa-ajallakin. Haasteellisina pidettiin muun muassa suomen puhekielen aiheuttamia ymmärtämisongelmia. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet kuitenkin kokivat, että heidän oli ollut mahdollista saada kielellistä tukea sitä tarvitessaan. He eivät olleet myöskään joutuneet epäröimään kielellisen tuen pyytämässä. Selviämistrategiana oli ollut myös englannin kielen käyttäminen, koska sitä osattiin Suomessa melko yleisesti. Lisäksi kielellisissä haasteissa käytettiin apuna sanakirjaa.

Sopeutuakseen uuteen yhteisöön maahanmuuttaja tarvitsee tukea valtakulttuurin jäseniltä (Latoma ym. 2013: 182, Lave & Wenger 1999: 21–22). Ympäristön myönteinen suhtautuminen maahanmuuttajaan rohkaisee häntä kielitaidon kehittämisessä ja myös kielellisen avun pyytämässä. Tutkimusaineistossa toisten kielenpuhujien kielelliseen apuun turvautumista esiintyi monella tavalla. Kielitaidon kehittämisen kannalta merkityksellisinä henkilöinä näyttäytyivät niin perheenjäsenet, ystävät kuin työtoveritkin. He olivat avustaneet keskeisesti suomen kielen ymmärtämisessä ja sanastollisissa haasteissa. Heiltä kielenoppijat olivat saaneet kielellisten mallien oppimisen kautta täydennystä kielelliseen repertuaariinsa. Äidinkielisiltä tai suomea paremmin osaavilta kielenpuhujilta kielenoppijat olivat kysyneet selvennyksiä kielellisiin haasteisiinsa tai pyytäneet heitä korjaamaan kieltään. Ihanteellisimmillaan kielenoppijan tukeminen onkin intensiivistä yhteistyötä, jossa kielitaito kehittyy dialogisessa vuorovaikutuksessa (Mitchell ym. 2013: 248–249). Osa tutkimukseen osallistuneista koki ympäristön tarjoaman kielellisen tuen olleen korvaamattoman tärkeä apu, niin henkilökohtaisessa arjessaan kuin työtehtävissäänkin. Toisaalta kaikilla osallistujilla ei esimerkiksi työtehtäviensä luonteen vuoksi ollut tarvetta kielelliselle tuelle.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli selkeästi myönteinen asenne suomen kielen oppimista kohtaan, ja he olivat erittäin motivoituneita oppijoita. Tutkimukseen osallistuneille oli yhteistä tavoitteellinen näkemys suomen kielen taidon tärkeydestä yhteiskunnassa pärjäämisen ja toimimisen edellytyksenä. He olivat olleet valmiita ponnistelemaan hyvän kielitaidon saavuttaakseen, vaikka kaikki eivät olleetkaan tarvinneet suomea arjessaan yhtä paljon. Tutkimukseen osallistuneet konstruivat toisen kielen merkityksen elämässään keskeiseksi arjen kommunikointikieleksi. Suomen kielen omistajuuden kokemukset olivat sen sijaan yksilöllisiä. Suomen kielen käyttäminen oli parantanut kielitaitoa, ja taidon kehittyminen puolestaan lisännyt kielen käyttämistä ja kasvattanut samalla sen merkitystä kielenpuhujille.

Vaikka tutkimus ei keskittynytään tarkastelemaan yksinomaan tutkimukseen osallistuneiden suomen kielen omaksumisen tapoja, sivusi se kuitenkin kielitaidon konkreettista kehittymistä ja oppijoiden hyväksi havaitsemia kielenoppimisen menetelmiä. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen oppimista leimasi innostus oppia uutta kieltä, mutta kielenoppimisen tyylit ja heidän käyttämänsä strategiat olivat osittain erilaiset. Jokainen oppija vaikutti löytäneen itselleen sopivat ja hyödylliset kielenoppimisen tavat. Siinä missä toinen koki huolellisen itsenäisen harjoittelun tehokkaaksi kielenoppimisen keinoksi, oli toinen taas kiinnostunut käyttämään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vähäistäkin kielitaitoaan ja oppimaan sitä myöten lisää. Kielenoppimisen dialogisuus havainnollistui konkreettisimmin suomenkieliseen vuorovaikutukseen aktiivisesti hakeutuneilla osallistujilla. Myös aiemmasta kielenopiskelusta karttuneen kielitiedon ja sosiaalisen rohkeuden koettiin edistäneen suomen oppimista.

Tavallisesti kielellisiä käännekohtia esiintyy kielenpuhujilla sellaisissa elämäntilanteissa, joilla on merkittävä vaikutus yksilöiden kielivalintoihin (Pujolar & González 2013: 143). Tässä tutkimuksessa esiintyneet kielelliset käännekohdat liittyivät parisuhteeseen erikielisen puolison kanssa sekä perheen perustamiseen hänen kanssaan, työelämään siirtymiseen uudessa kotimaassa, puolison kuolemaan ja eläkkeelle jäämiseen. Tutkimukseen osallistuneiden elämäkertoissa kielellisten käännekohtien vaikutukset ilmenivät pääasiassa niin, että uutta kieltä oli käytetty uusissa kielenkäyttötilanteissa uusien tuttavuuksien kanssa. Äidinkieltä tai aiemmin käytössä ollutta kieltä sen sijaan oli käytetty aiemmin muodostetuissa ihmissuhteissa. (Pujolar & González 2013: 145.) Havaitsin tutkimusaineistosta Pujolarin ja Gonzálezin (2013: 143) määrittelyn mukaisten tilanneperustaisten kielellisten käännekohtien lisäksi kielen käyttämisen funktionaalisia käännekohtia, jolloin kielenpuhujan kehittynyt kielitaito mahdollisti kielellisten resurssien hyödyntämisen erilaisiin tarpeisiin. Tämä kertoo siitä, että kehittynyt kielitaito antaa kielenpuhujalle kielellistä liikkumatilaa sekä uudenlaisia valinnanmahdollisuuksia arjessaan.

Jokainen tutkimuksen osallistuja oli kouluttautunut ammattiinsa kotimaassaan ja työllistynyt Suomessa kielen oppimisen näkökulmasta nopeasti. Lisäksi kukin heistä oli tehnyt pitkän uran koulutustaan vastaavassa työssä vielä Suomeen tultuaan. Uudessa asuinmaassa työllistymisellä oli ollut ratkaiseva merkitys lähes kaikkien tutkimukseen osallistuneiden suomen kielen taidon kehittymiselle. Työelämässä toimiminen oli lisännyt kielellisten ilmaisutarpeiden määrää sekä variaatiota, ja lisääntynyt kielenkäyttö oli kasvattanut suomen kielen resursseja ja vuorovaikutustaitoja. Niin konkreettiseen työtehtävien hoitamiseen liittyvä kielellinen kompetenssi kuin erilaisissa työyhteisön vuorovaikutustilanteissa tarvittava kielellinen osaaminen oli kasvanut kielenkäytön myötä. Aineisto koostuukin lahjakkaiden ulkomaalaistaustaisten naisten narratiiveista, jotka ilmentävät heidän syvää kiinnostustaan omaa ammattiaan kohtaan sekä käsinkosketeltavaa innostusta työn tekemiseen ja siinä kehittymiseen. Sinnikkäiden naisten ahkeruus sekä hyvät työsuoritukset oli palkittu muun muassa työyhteisöistä saaduin vuolain kiitoksin ja katkeamattoman pitkinä työurina suomalaisessa yhteiskunnassa.

Elämäkerrallisessa tutkimuksessani kiinnitettiin huomiota osaltaan myös tutkimukseen osallistuneiden identiteettien rakentumiseen ja siihen, miten he identifioivat itsensä. Narratiiveista havainnoitiin muun muassa sitä, asemoivatko he itsensä suhteessa uuteen asuinmaahansa, ja minkälainen rooli suomen kielellä on tässä identifikaatiossa. Tarkasteltujen kielellisten elämänkaarien aikana suomen kieli näyttäytyi tutkimukseen osallistuneille tärkeänä yhteiskunnassa pärjäämisen kielenä, mutta myös uuden kotimaan kielenä, jonka oppimisella ei ollut ainoastaan välineellistä uudessa kotimaassa toimimisen arvoa, vaan henkilökohtaista merkitystä myös kielenoppijoille itselleen. Suomen kielen merkityksellisyys tutkimuksen osallistujille oli yksilöllistä. Siinä missä toinen piti suomen kieltä lä-

hinnä harrastuksena, toinen koki kielitaitonsa arvokkaaksi pääomaksi, jonka avulla hän pääsi aktiiviseen vuorovaikutukseen kieliyhteisön jäsenten kanssa.

Tutkimukseen osallistuneet kokivat kielellistä omistajuutta pääasiassa äidinkieleensä. Suomen kieltä kohtaan koetut omistajuuden kokemukset vaikuttivat korreloivan vahvan suomen kieleen liittyvän kielellisen itseluottamuksen kanssa. Suomen kieleen liittyviä omistajuuden ilmauksia olisi voinut olettaa esiintyvän tutkimukseen osallistuneiden kielellisissä elämäkerroissa enemmänkin, sillä he olivat asuneet Suomessa pitkään ja käyttäneet suomea aktiivisesti erilaisiin kommunikointitarpeisiin. Uuteen yhteisöön integroitumisen ja kielellisen omistajuuden on todettu korreloivan keskenään (esim. Papinkivi 2018: 41). Havaintojeni perusteella ei kuitenkaan voida tehdä yksiselitteisiä johtopäätöksiä. On mahdollista, etteivät tutkimuksen osallistujat identifioituneet suomen kieleen, mutta aivan yhtä hyvin voi olla mahdollista, etteivät suomen kielen omistajuuden ilmentyvät vain nousseet tutkimuksessa esille.

Tutkimusaineisto soveltui työni tarpeisiin hyvin ja täytti sille asettamani validiteettikriteerit erinomaisesti. Aineistoa voi myös pitää monipuolisena, sillä osallistujien kielelliset ja kulttuuriset taustat, perhetilanteet, koulutustaustat, työurat sekä kielielämäkerrat poikkesivat toisistaan merkittävästi. Määrällisestikin aineisto osoittautui riittäväksi tutkimuksen tavoitteiden täyttämiseen. Tutkimuksen osallistujamäärä on pienehkö, mutta tämän työn näkökulmien havainnollistamiseen riittävä. Toki laajempi osallistujajoukko olisi saattanut mahdollistaa tutkimuksen annissa laajempaa variaatiota, mutta siinä tapauksessa olisi ollut tarpeen rajata vahvemmin kielellisten elämäkertojen tarkastelun näkökulmia.

Teemahaastattelu aineistonkeruutapana soveltui tutkimukseeni erittäin hyvin, sillä vaikka haastattelujen aihepiirit olivatkin ennalta määriteltyjä, ei haastatteluissa pyritty tarkoin strukturoituihin kysymyksenasetteluihin. Haastattelumuoto salli keskustelun myös sellaisista kysymyksistä, joita en ollut suunnitellut etukäteen, millä koen osaltaan olleen merkitystä luottamuksen syntymisessä haastattelijan ja tutkimuksen osallistujan välille. Valintani tavata tutkimuksen osallistujat kahdesti osoittautui oikeaksi päätökseksi. Kaksi eri tapaamiskertaa oli toimiva ratkaisu niin tutustumisen kuin taustatiedon keräämisen näkökulmasta, mutta varsinkin luottamuksen rakentamisen vuoksi sekä luontevan haastattelutilanteen luomiseksi. Samoin onnistunut ratkaisu oli yksilöhaastattelujen tekeminen ryhmähaastattelujen sijaan. Ryhmähaastattelua en pitänyt sopivana aineistonkeruutapana elämänkaarelliseen tutkimukseen haastattelusisältöjen henkilökohtaisten ja ehkä sensitiivistenkin teemojen vuoksi. Koen haastattelutavan vaikuttaneen keskeisesti aineiston laatuun. Lisäksi syvälle menevät elämänkaarelliset haastattelut olisivat todennäköisesti olleet ryhmässä hankalasti toteutettavissa. Nämä ratkaisut osoittautuivat oikeiksi valinnoiksi. Eräs tutkimukseen osallistuneista totesikin haas-

tattelujen päätteeksi, että omasta itsestä kertominen tuntui tilanteena jokseenkin oudolta, vaikka keskustelutilanne sinänsä olikin miellyttävä.

Haastatteluissa ilmeni myös tiettyjä haasteita. Toivoin ennalta kielielämäkerran kulkuun ja kielitaidon kehittymiseen keskittyviä, esimerkintäyteisiä keskusteluja, mutta kaikilta osin en tällaisia tavoittanut. Kerrontaa osallistujien omista tuntemuksista ja elämäkokemusten merkityksellisyydestä olisi voinut sisältyä aineistoon enemmänkin. Joitakin haastatteluteemoja minun olisi ehkä tutkijana pitänyt kyetä avaamaan selkeämmin, ja joidenkin aiheiden kohdalla keskustelu tuntui tyrehtyvän enkä saanut sitä aina elvytetyksi lisäkysymystenkään avulla. Vuosikymmenten jälkeen voi kuitenkin olla vaikeaa kerrata tilanteiden tai tapahtumien aiheuttamia henkilökohtaisia tuntemuksia, mikäli ne eivät ole jättäneet tutkimukseen osallistuvalla vahvoja mielikuvia tai ne eivät muuten ole hänelle merkityksellisiä.

Omasta mielestäni en ollut tutkijana riittävän harjaantunut tieteellisen haastattelututkimuksen tekemiseen. Tutkimuskysymysteni sisällöllinen laajuus ei ehkä myöskään ollut minulle riittävän fokuksitunut niin, että olisin kyennyt joustavasti soveltamaan haastattelukysymyksiä haastattelutarpeiden mukaan. Tutkimus ohjasi tekijäänsä pitkin matkaa, ja koin tutkijan tarpeiden tarkentuvan työn edetessä. Uutta oppia tekijälle karttui koko prosessin ajan.

Elämäkerrallista tutkimusta toivoisin tehtävän jatkossa suomi toisena kielenä -alalla enemmänkin. Varsinkin eläkeikäisiin maahanmuuttajiin liittyvää kielentutkimusta on tehty mielestäni turhan vähän. Heidän mittava elämäkokemuksensa tarjoaa arvokasta tutkimuksellista tarttumapintaa erilaisiin pitkän aikavälin tarkasteluihin. S2-alalla voisi tehdä elämäkerrallisella otteella hyvin monenlaista tutkimusta, ja maahan muuttaneilla ikäihmisillä voisi olla tutkimuksellista antia esimerkiksi erilaisiin kielellisiin ja kulttuurisiin väestöryhmiin, kotoutumiseen, perheasetelmiin, sukupuolten välisten kokemusten eroavaisuuksiin sekä työuriin ja ammattialoihin liittyviin tutkimuksiin.

Tutkimukseeni osallistuneiden Suomeen muuton jälkeen maamme monikulttuurisuus, kotoutumistyön käytännöt ja maahanmuuttopolitiikka ovat vuosien saatossa muuttuneet. Esimerkiksi erilaisia kielipalveluita on saatavilla nykyään kattavammin kuin vuosia sitten. Työtä tehdessäni minua mietitytti kotouttavan yhteiskunnan maahanmuuttajille aiemmin tarjoama tuki. Tutkimuksen osallistujille aikanaan tarjolla olleista palveluista tai saatavilla olleesta kielikoulutuksesta ei haastatteluissa kysytty. Heidän Suomeen muuttonsa aikaan niin maahanmuuttajia palveluiden tarvitsijoina kuin heille tarjottavia palveluitakin oli maassamme vähemmän. Tulevassa tutkimuksessa voisi tarkastella esimerkiksi sitä, miten tyytyväisiä Suomeen muuttaneet ovat olleet suomalaisen yhteiskunnan vastaanottavuuteen, ja jäivätkö he kenties kaipaamaan jonkinlaisia yhteiskuntaan asettumista helpottavia palveluita. Vaikuttaa nimittäin siltä, että kaikki tutkimani henkilöt pääsivät haluamallaan tavalla osallisiksi suomalaiseen yhteiskuntaan ilman mainittavia haasteita. Toki nopeaan työllistymiseen vaikutti

varmasti sekin, että tutkimukseni osallistujat ovat koulutettuja, keskiluokkaisia eurooppalaisia. Aineistostani ilmeni kuitenkin, että toivottua kielikoulutusta ei ollut aina saatavilla silloin, kun kielenoppija koki sitä tarvitsevänsä. Myös alkuvaiheen työttömyys koettiin haasteelliseksi, mutta nämä vaikeudet eivät korostu narratiiveissa. Lisäksi kiinnostavaa olisi selvittää, minkälaisena maahanmuuttajat ovat kokeneet Suomessa kielellisen asenneilmapiirin heitä kohtaan eri aikoina, ja onko se kenties muuttunut vuosien saatossa. Eräs tutkimukseni osallistuja nimittäin mainitsi, että 1970- ja 80-luvulla maahanmuuttajiin suhtauduttiin Suomessa vielä suopeammin kuin työllisyystilanteen kiristyttyä 90-luvulla.

Tässä tutkimuksessa raottamastani tematiikasta olisi löydettävissä vielä lukuisia jatkotutkimusaiheita. Itseäni kiinnostaa varsinkin merkittävästi erilaisista kulttuuritaustoista tulleiden ja kouluttautumattomien toisen kielen puhujien integroituminen ja sijoittuminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Olisi kiinnostavaa perehtyä yksityiskohtaisemmin siihen, minkälaisia suomen kielen oppijoiden sopeutumispolut ovat olleet ja miten integroituneet itse kuvaavat niitä. Maahanmuuttajilla on itsellään konkreettinen näkemys siitä, minkälaista tukea maahan tultaessa ja uuteen maahan sopeuduttaessa tarvitaan. Erilaiset maahanmuuttajaryhmät (nuorena maahan muuttaneet, työperäiset maahanmuuttajat, lapsiperheet, ikäihmiset, kouluttautumattomat, luku- ja kirjoitustaidottomat, turvapaikanhakijat jne.) tarvitsevat luonnollisesti erilaista tukea. Nykyään myös kolmannen sektorin toimijat tarjoavat maahanmuuttajille monenlaisia palveluita ja toimintaa, muun muassa kielikoulutusta sekä kielellistä apua on tarjolla. Kiinnostavaa olisi tutkia, miten mahdollisesti tarjolla ollut tuki on toiminut pitkään Suomessa asuneiden maahanmuuttajien näkökulmasta. Vaikka maahanmuuttajien tarpeet ovatkin nykyään yhteiskunnassa vahvemmin esillä kuin vuosikymmeniä sitten, antaisi edellä mainittujen näkökohtien selvittäminen lisää tietoa nykyistenkin maahanmuuttajapalveluiden kehittämiseen ja kohdentamiseen. Lisääntyneen maahanmuuton vuoksi on erityisen tärkeää havaita mahdollisia kehittämiskohteita, jotta maahanmuuttajatyön resursseja kyetään kohdistamaan järkevästi. Kielenoppimispolun oikeanlainen tukeminen ja eteenpäin ohjaaminen on olennaista toisen kielen puhujan kouluttautumisessa, työllistymisessä ja muussa uuteen yhteiskuntaan kotoutumisessa.

Tämän tutkimuksen tekemisessä henkilökohtaisesti avartava kokemus oli tutkimusaineiston esille tuoma pitkään Suomessa asuneiden ikäihmisten elämäntarinoiden ja kielielämäkertojen merkittävä erilaisuus. Variaatio on varsin mielenkiintoista suhteessa siihen, miten leimallisen yhtenäisenä Suomessa asuvaa väestöä vuosikymmeniä sitten yleisesti pidettiin. Minua sykähdyttivät myös tutkimukseen osallistuneiden ihailtavat saavutukset uudessa asuinmaassaan. Tutkimukseni osoitti konkreettisesti, miten paljon työtä menestyvä maahanmuuttaja tekee kielitaitonsa kehittämiseksi ja työsuoritustensa laadun eteen erilaisessa kielellisessä ja kulttuurisessa ympäristössä.

LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – Salla Kurhila & Marja Kokkonen (toim.), *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423. – <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>
- Aira, Marja 2005: *Laadullisen tutkimuksen arviointi*. – *Duodecim* (121) s. 1 073–1 077. <http://docplayer.fi/2179020-Laadullisen-tutkimuksen-arviointi.html>
- Aittola, Tapio & Raiskila, Vesa 1994: Jälkisanat. – Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. Vesa Raiskila (suom. & toim.), *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma* s. 213–231. Helsinki: Gaudeamus.
- Alanen, Riikka 2000: Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa*. – AFinLAN vuosikirja 58 s. 95–120. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59844>
- Andersen, Susan M., Glassman, Noah S., Chen, Serena, & Cole, Steve W. 1995: Transference in social perception: the role of chronic accessibility in significant-other representations. – *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (1) s. 41–57. – *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (1) s. 41–57. – <https://pdfs.semanticscholar.org/bbb7/826ec7cd4c2eb834ed078ed647d6aa2cc029.pdf>
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 2013: Kielen oppijasta kielen osaajaksi. – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa (toim.), *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit*. – AFinLAN vuosikirja 71 s. 11–28. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60042>
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico 2004: Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2) s. 107–128. – <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1994: *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Suom. & toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bergroth, Mari 2015: Kaksisuuntaista kieleen sosiaalistumista kaksikielisissä perheissä. – Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen & Minna Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia*. – AFinLAN vuosikirja 73 s. 126–141. Jyväskylä: AFinLA. – <http://journal.fi/afinlavk/article/view/49366>
- Berry, John W., Poortinga, Ype H., Breugelmans, Seger M., Chasiotis, Athanasios & Sam, David L. 2011: *Cross-cultural psychology. Research and applications*. 3. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan 2010: *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge approaches to language contact. New York: Cambridge University Press.
- Busch, Brigitta 2017: Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. – Marilyn Martin-Jones & Deirdre Martin (toim.), *Research multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* s. 46–59. London: Routledge.
- Council of Europe 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Modern Languages Division. – <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Cummins, Jim 2001: Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? – *Sprogforum* 7 (19) s. 15–20. – <https://inside.isb.ac.th/nativelanguage/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf>
- 2017: Teaching for transfer in multilingual school. – Ofelia García, Angel M. Y. Lin & Stephen May (toim.), *Bilingual and multilingual education*. 3. painos. s. 103–115. New York, NY: Springer Nature.
- Dufva, Hannele 2013: Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5* s. 57–73. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinla/article/view/8739>
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielenoppimisen tutkimus. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari ja Mariann Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3* s. 22–34. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinla/article/view/4454>
- Dufva, Hannele & Martin, Maisa 2002: Hyvän kielenoppijan niksit. – Anna Mauranen & Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*. AFinLAN vuosikirja 60 s. 247–261. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59869>
- Dufva, Hannele, Suni, Minna, Aro, Mari & Salo, Olli-Pekka 2011: Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. Apples – *Journal of Applied Language Studies* 5 (1) s. 109–124. – http://apples.jyu.fi/article_files/v5-8_Dufva_et_al_final.pdf
- Dörnyei, Zoltán 1998: *Motivation in second and foreign language learning*. London: Thames Valley University.

- East, Martin 2008: *Dictionary use in foreign language writing exams: impact and implications*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Ekonen, Marianne 2007: *Moninaiset urat – narratiivinen tutkimus naisjohtajien urakehityksestä*. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta, Tutkimuksia 170 / 2007. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18527/URN_NBN_fi_jyu-200801291112.pdf?sequence=1
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2015: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. painos. s. 27–44. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Estola, Eila, Uitto, Minna & Syrjälä, Leena 2017: Elämäkertahaastattelu. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. s. 153–173. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan parlamentti 2017: Eurooppaan suuntautuva muuttoliike. – <https://www.europarl.europa.eu/news/fi/headlines/society/20170629STO78632/eurooppaan-suuntautuva-muuttoliike> 4.3.2020.
- Forsander, Annika & Ekholm, Elina 2001: Etniset ryhmät Suomessa. – Annika Forsander, Elina Ekholm, Petri Hautaniemi, Abdullahi A. Ali, Anne Alitolppa-Niitamo, Eve Kyntäjä & Nguyen Quoc Cuong (toim.), *Monietnisyys yhteiskunta ja työ* s. 83–160. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- 2001b: Maahanmuuttajat ja työ. – Annika Forsander, Elina Ekholm, Petri Hautaniemi, Abdullahi A. Ali, Anne Alitolppa-Niitamo, Eve Kyntäjä & Nguyen Quoc Cuong (toim.), *Monietnisyys yhteiskunta ja työ* s. 57–82. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Gergen, Kenneth J. 2015: *An invitation to social construction*. 3. painos. London: SAGE Publications Ltd.
- Grennfell, Michael 2010: Bourdieu, language and linguistics. – Michael Grennfell, Adrian Blackledge, Cheryl Hardy, Stephen May & Robert Vann (toim.), *Bourdieu, language and linguistics* s. 35–66. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. 2008: The constructionist mosaic. – James A. Holstein & Jaber F. Gubrium (toim.), *Handbook of constructionist research* s. 413–428. New York: The Guilford Press.
- Haapanen, Hanna 2014: *Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit – kerronnallinen haastattelututkimus*. Suomen kielen maisterintutkimus. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43778>
- Hacking, Ian 2009: *Mitä sosiaalinen konstruktioismi on?* Suom. Inkeri Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hadfield, Jill & Dörnyei, Zoltán 2013: *Motivating learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hakala, Liisa 2011: *Monologeista dialogiksi: keskustelua koulusta käytävien ohipuhumisten muuttamisesta neuvotteluksi sosiaalisen konstruktioismin hengessä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 333. Helsinki: Helsingin yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6863-8>
- Hall, Stuart 2019: *Mitä on tekeillä? Esseitä vallasta, uusliberalismista ja monikulttuurisuudesta*. Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.), Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, David J., Miell, Dorothy & MacDonald, Raymond A. R. 2002: What are musical identities and why are they important? – Raymond A. R. MacDonald, David J Hargreaves & Dorothy Miell (toim.), *Musical identities* s. 1–20. Oxford: Oxford University Press.
- Hedegaard, Mariane 2003: The zone of proximal development as basis for instruction. – Harry Daniels (toim.), *An introduction to Vygotsky* s. 171–195. London: Routledge.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2002: Whatever is narrative research? – Rauno Huttunen, Hannu L. T. Heikkinen & Leena Syrjälä (toim.), *Narrative research: voices of teachers and philosophers* s. 13–28. SoPhi 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2015: Kerronnallinen tutkimus. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. s. 149–167. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heimala-Kääriäinen, Elina 2015: *Seurassa parempaa sairaalasuomea: ammatillisen kielitaidon oppiminen ja kollegojen kielellinen tuki sairaalaympäristössä*. Suomen kielen maisterintutkimus. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46378/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506192388.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huttunen, Laura 2002: *Kotona, maanpaossa, matkalla: kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkertoissa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 861. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo & Ruusuvoori, Johanna (toim.) 2017: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu 2005: Kerronnallinen haastattelu. – Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. s. 189–222. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, Anneli 2007: Hepreaa, siansaksaa ja lampaanlatinaa. Tiesitkö tämän? Asiantuntijoiden kirjoituksia ajankohtaisista kielikysymyksistä. Kotimaisten kielten keskus. – https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit_artikkelit_ja_esitelmat/tiesitko_taman_%282004_2014%29/hepreaa_siansaksaa_ja_lampaanlatinaa 7.8.2020.

- Hänninen, Vilma 2015: Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimeneelmiin*. 4. uudistettu painos. s. 168–184. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iskanius, Sanna 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä Studies in Humanities 51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13433/9513925234.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jantunen, Jarmo Harri, Kumpulainen, Marjo, Tammimies, Tanja, Tokola, Teemu 2013: Korpuspohjaista oppijansanakirjaa tekemässä: esimerkkinä ConLexis. – *Lähivõrdlusi-Lähivertailuja* 23 s. 89–118. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45668/236-463-1-SM.pdf?sequence=3>
- Jarvis, Scott & Pavlenko, Aneta 2008: *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Jokinen, Arja 2016: Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. s. 249–265. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 2016: Diskurssianalyytin tutkimuksen kartta. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. s. 267–310. Tampere: Vastapaino.
- Jäppinen, Tuula 2011: Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 193–214. – <https://journal.fi/pk/article/view/4754/4471>
- Karjalainen, Anu 2012: *Liikkuva ja muuttuva suomi: diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikansuomalaisten kielielämäkertoista*. Jyväskylä Studies in Humanities 186. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40399>
- King, Kendall, Fogle, Lyn & Logan-Terry, Aubrey 2008: Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2 (5) s. 1–16. – http://www.aubreyloganterry.net/uploads/7/1/7/5/71755411/family_language_policy.pdf
- Kurhila, Salla 2000: Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kieliooppia keskustelussa? – *Virittäjä* 104 (2) s. 170–187. – <https://journal.fi/virittaja/article/view/40000>
- Kyckling, Erja 2017: *Sotalapsikokemukset kielellisen identiteetin ja elämäkerran lähtökohtana*. Suomen kielen maisterintutkimus. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55231/URN%3aBN%3afi%3ajyu-201708313628.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laakso, Saara 2015: Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista. – Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen & Minna Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia*. – AFInLA vuosikirja 73 s. 91–112. Jyväskylä: AFInLA. – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49409>
- Lappalainen, Hanna, Mustanoja, Liisa, & O'Dell, Michael 2019: Miten ja milloin yksilön kieli muuttuu? Helsingiläisdialektien muutos ja muutoksen tutkimuksen menetelmät. – *Virittäjä* 123 (4) s. 550–581.
- Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna, Tarnanen, Mirja 2013: Kielikysymykset muuttoliikkeessä. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. s. 163–183. Helsinki: Gaudeamus.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne 1999: Legitimate peripheral participation in communities of practice. – Robert McCormick & Carrie Paechter (toim.), *Learning and knowledge* s. 21–34. London: Paul Chapman Publishing.
- Lehtonen, Heini 2015: *Tyylitellen: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys moniäänisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/155659/tyylitel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko 1990: *Oppimistyylit: teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leinonen, Minna, Otonkorpi-Lehtoranta, Katri & Heiskanen, Tuula 2017: Kyselyhaastattelu. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 87–110. Vastapaino: Tampere.
- Lieblich, Amia, Tuval-Mashiach, Rivka & Zilber, Tammar B. 1998: *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. Applied social research methods series. Thousand Oaks, Calif.; London: SAGE. – <http://methods.sagepub.com/book/narrative-research>
- Lilja, Niina 2010: *Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/25630/9789513941161.pdf?sequence=1>
- Lumme-Sandt, Kirsi 2005: Vanhan ihmisen kohtaaminen haastattelutilanteessa. – Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. s. 125–144. Tampere: Vastapaino.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. s. 179–200. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5993-7>
- Lähteenmäki, Mika 2009: Dialogisuuden lähteillä: oppihistoriallinen näkökulma Bahtinin dialogiseen kielikäsitteeseen. *Puhe ja kieli*. 29 (2) s. 63–74. – <https://journal.fi/pk/article/view/4786/5923>
- Maahanmuuttovirasto 2017: Statistics on reception units and their residents in Finland. – http://www.migri.fi/about_us/statistics/statistics_on_reception 12.6.2017.
- Metsämuuronen, Jari (2005): *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.

- Mitchell, Rosamond, Myles, Florence & Marsden, Emma 2013: *Second Language Learning Theories*. 3. painos. London: Routledge.
- Mononen, Kaarina 2013: *Inkerinsuomalaisten suomen kielen käyttö Pietarissa ja sen lähialueella*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38319/inkerins.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 2020: Mitä kielielämäkerrat kertovat? – *Gerontologia* 34 (1) s. 65–67.
- Mustajoki, Arto 2009: Venäjän kielen monet kasvot. – *Idäntutkimus* 16 (2) s. 70–74. – <https://journal.fi/idantutkimus/article/download/80490/41042/>
- Mustajoki, Arto & Protassova, Ekaterina 2010: Esipuhe. Puhutun kielen tutkimuksen traditioita rusistiikassa. – *Puhe ja kieli* 30 (2) s. 57–61. – <https://journal.fi/pk/article/view/4731>
- Mähönen, Elina 2014: *Maahanmuuttajalääkäriin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä: ”no se mun kurssi oli töissä”*. Suomen kielen maisterintutkimus. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45134/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201501201153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nikander, Pirjo 2008: Constructionism and discourse analysis. – James A. Holstein & Jaber F. Gubrium (toim.), *Handbook of constructionist research*. s. 413–428. New York: The Guilford Press.
- Norton, Bonny 2000: *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Language in social life series. Harlow: Longman.
- Oxford, Rebecca L. 1990: *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- 2008: Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. – Jack C. Richards & Willy A. Renandya (toim.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. 11. painos. s. 124–132. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papinkivi, Noora 2018: *”Hetä ku mä oon kotoonta ulos, suomen kieli tulee”: s2-oppijoiden suomen kielen omistajuus ja asiantuntijuus sekä käsitykset äidinkielen merkityksestä oppimisprosessissa*. Suomen kielen maisterintutkimus. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58665/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201806203294.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Partanen, Maiju 2013: Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa. (toim.), *Osaamisen multimodaaliset diskurssit*. – AFinLAn vuosikirja 71 s. 55–76. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60043>
- Pavlenko, Aneta 2007: *Emotions and multilingualism*. Temple University, Philadelphia. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta & Lantolf, James 2000: Second language learning as participation and the (re)construction of selves. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 155–178. Oxford: Oxford University Press.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka 2015: Kielen oppiminen ja opettaminen. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* s. 11–25. Helsinki: Gaudeamus.
- Pihko, Marja-Kaisa 2007: *Minä, koulu ja englantia: vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Tutkimuksia 85, Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Piller, Ingrid 2001: Private language planning: the best of both worlds? *Estudios de Sociolingüística* 2 (1) s. 61–80. – http://www.languageonthemove.com/downloads/PDF/piller_2001_private%20lg%20planning.pdf
- Portes, Alejandro & Rumbaut, Rubén G. 2001: *Legacies: the story of the immigrant second generation*. California: University of California Press.
- Pujolar, Joan 2019: Linguistic mudes: an exploration over the linguistic constitution of subjects. – *International Journal of the Sociology of Language* 2019 (257) s. 165–189. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2024>
- Pujolar, Joan & González, Isaac 2013: Linguistic ‘mudes’ and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (2) s. 138–152. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2012.720664>
- Pujolar, Joan, González, Isaac, Martínez, Roger 2010: Les mudes lingüístiques dels joves catalans. – *Llengua i Ús* (48) s. 65–75. https://www.researchgate.net/publication/277165557_Les_mudes_lingüístiques_dels_joves_catalans
- Pujolar, Joan & Puigdevall, Maite 2015: Linguistic mudes. How to become a new speaker in Catalonia. – *International Journal of the Sociology of Language* (231) s. 167–187. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/ijsl.2015.2015.issue-231/ijsl-2014-0037/ijsl-2014-0037.pdf>
- Pöyhönen, Sari 2004: *Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Ropo, Eero 2015: Identiteetti tutkimuskohteena. – Eero Ropo, Eero Sormunen & Jannica Heinström (toim.), *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija* s. 26–47. Tampere: Tampere University Press.
- Rost, Michael & Wilson, J. J. 2013: *Active listening. Research and resources in language teaching*. Harlow: Pearson.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010: Haastattelun analyysin vaiheet. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 8–29. Tampere: Vastapaino.
- Räty, Minttu 2002: *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Helsinki: Tammi.
- Saastamoinen, Mikko 2006: Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. – Pertti Rautio & Mikko Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti: sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. s. 170–180. Tampere: Tampere University Press.
- Sarhimaa, Anneli 2017: Vaietetut ja vaiennettut: karjalankieliset karjalaiset Suomessa. Tietolipas 256. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa 2020. – <https://blogs.helsinki.fi/100suomalaista/> 6.11.2020.
- Silfverberg, Leena 1993: Mitä on suomi vieraana kielenä? – *Virittäjä* 97 (2) s. 245–252. – <https://journal.fi/virittaja/article/view/38583>
- Sjöberg, Sannina 2016: Kaksikielisten vanhempien kielivalinnat. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7 (5) s. 1–7. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51708/kaksikielisten-vanhempien-kielivalinnat.pdf?sequence=1>
- Skinnari, Kristiina 2012: "Tässä ryhmässä olen aika hyvä": ekologinen näkökulma kielienoppiaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylä studies in humanities* 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40499/978-951-39-4904-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skutnabb-Kangas, Tove 2008: *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* 2. painos. New York: Routledge.
- Straszler, Boglárka 2011: "Ungerska för rötternas skull". *Språkval och identitet bland andragenerationens ungrare i Sverige och Finland*. Acta Universitatis Upsaliensis: Studia Uralica Upsaliensia 38. Uppsala: Uppsala universitet. – <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:437256/FULLTEXT01.pdf>
- 2014: Maahanmuuttajien kielitaito – yhteiskunnan resurssi vai yksilön kätöksissä oleva pääoma? Esimerkkinä toisen polven suomenunkarilaiset. – Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät*. – AFinLAn vuosikirja 72 s. 109–131. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60056>
- Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities. Jyväskylä: University of Jyväskylä. – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56113/978-951-39-7265-3_vaitos15122017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 2010: Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. – Mikel Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2 s. 45–58. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinla/article/view/3875>
- 2011: Maahanmuuttajakin tarvitsee työelämän kieli- ja viestintätaitoja. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 2 (7). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marras-joulukuu-2011/maahanmuuttajakin-tarvitsee-tyoelaman-kieli-ja-viestintataitoja>
- 2011: Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? – *Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristuminen*. – *Aikuiskasvatuksen aikakauskirja* 13 (2) s. 8–22. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. – https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2011_2_lehti.pdf
- Tarnanen, Mirja, Kauppinen, Merja & Ylämäki, Annika 2017: Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. – Sirkku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAn vuosikirja 75 s. 278–297. Jyväskylä: AFinLA. – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559>
- Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 139–152. – <https://journal.fi/pk/article/view/4750/4468>
- Tarnanen, Mirja, Rynkänen, Tatjana & Pöyhönen, Sari 2015: Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. – Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen & Minna Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia*. AFinLAn vuosikirja 73 s. 56–72. Jyväskylä: AFinLA. – <http://journal.fi/afinlavk/article/view/49654>
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Van Lier, Leo 2004: *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Educational linguistics. Boston: Kluwer Academic.

- 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1) s. 46–65. <http://dx.doi.org/10.2167/illt42.0>
- Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: University of Jyväskylä. – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53539/Virtanen_Aija_screen.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Vitanova, Gergana 2010: *Authoring the dialogic self. Gender, agency and language practices*. Dialogue studies. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wahlbeck, Östen 2002: The concept of diaspora as an analytical tool in the study of refugee communities. – *Journal of Ethnic and Migration Studies* 28 (2) s. 221–238. – <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691830220124305>

LIITTEET

LIITE 1.

TUTKIMUKSEN ESITTELY

ELÄMÄNKAARELLINEN TUTKIMUS MAAHANMUUTTAJIEN SUOMEN KIELEN HALLINNASTA

Pyydän Sinua osallistujaksi maahanmuuttajien suomen kielen hallintaa koskevaan elämäntarkastukseen. Raportoin tutkimuksen annin maisterintutkintani Jyväskylän yliopiston suomen kielen oppiaineeseen.

Tutkimuksessa tarkastellaan Suomessa pitkään asuneiden maahanmuuttajien suomen kielen käyttöä heidän Suomessa viettämänsä elämäntarkastuksen aikana. Tutkimuskohteena ovat maahanmuuttajan omat ajatukset ja tunteet suomen kielen käyttämisestä sekä hänen käsityksensä ja henkilökohtaiset arvionsa suomen kielestään eri aikoina.

Osallistujilta kerätään tutkimusaineistoksi kirjallisia tuotoksia sekä haastatteluja. Neuvottelen osallistujien kanssa sopivista tutkimusajankohdista. Heillä on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Tutkimusprosessin aikana hankitut tiedot käsitellään niin, ettei osallistujien henkilöllisyys tule ilmi missään vaiheessa.

Aineiston käyttöoikeus koskee vain tätä tutkimusta. Mikäli aineistoa halutaan tutkia myöhemmin lisää ja se toivotaan sijoitettavaksi johonkin arkistoon, siihen kysytään tutkimukseen osallistuneiden kirjallista suostumusta erikseen. Tutkimusaineistoa käsitellään eettisesti ja vastuullisesti eikä sitä luovuteta ulkopuolisten käyttöön.

Kerron mielelläni lisää tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta.

tutkija, FM Kirsi Hakoniemi, sähköposti: kirsi.s.hakoniemi@student.jyu.fi

ohjaaja, professori Minna Suni, sähköposti: minna.suni@jyu.fi

LIITE 2.**SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN**

Osallistun maahanmuuttajien suomen kielen hallintaa koskevaan tutkimukseen.

Tutkimuksen tekijä: FM Kirsi Hakoniemi (kirsi.s.hakoniemi@student.jyu.fi)

Tutkimuksen ohjaaja: suomen kielen professori Minna Suni, Jyväskylän yliopisto
(minna.suni@jyu.fi)

Suostun siihen, että kirjallisia tuotoksiani käytetään tutkimustyöhön.

Suostun siihen, että haastatteluni nauhoitetaan.

Minua koskevaa aineistoa saa käyttää

tieteellisissä tutkielmissa ja julkaisuissa

tieteellisissä esitelmissä

opetus- ja koulutustilanteissa

_____, _____ 2018
Paikka ja aika

Allekirjoitus

Nimen selvennys

LIITE 3.

Puolistrukturoidun teemahaastattelun haastattelukysymykset

Minkälainen tuntuma sinulla oli suomen kieleen ennen Suomeen muuttoasi?

Miten intensiivistä äidinkielen käyttämisesi on ollut Suomessa eri aikoina, esim. alussa vrt. myöhemmin? Muistele jotain konkreettista tilannetta.

Miten olet itse suhtautunut suomen kielen käyttämiseen Suomessa asumisesi aikana? Miten suhtautuit aluksi tai miten myöhemmin?

Miltä suomen kieli on tuntunut sinusta eri aikoina? Miten aluksi tai myöhemmin? Kerro jostakin tilanteesta.

Miten sinuun on suhtauduttu Suomessa suomen kielen käyttäjänä eri aikoina? Tuleeko mieleesi jotain konkreettisia muistoja?

Tuleeko suomen kielen hallinnasta mieleesi joitakin ajatuksia tai muistoja työvuosiltasi?

Koitko Suomessa ulkoisia paineita oppia kieltä? / Koetko valtakulttuurin painostaneen sinua suomen kielen oppimisessa? Mainitse konkreettinen tilanne tai esimerkki.

Oletko kokenut, että suomen kielen osaamisesi on jotenkin kyseenalaistettu? Muut olisivat kyseenalaistaneet kielenosaamistasi tai sinä itse? Mitä tilanteissa mielestäsi tapahtui tai miten se koettiin?

Muistatko tilanteita, joissa kielenosaamisesi on saanut myönteistä palautetta tai ihailua osakseen? Kerro esimerkkejä.

Onko sinulla ollut Suomessa asumisesi aikana itsellesi merkityksellisiä suomen kielen kontakteja? Keitä ihmisiä ja missä tilanteissa he ovat tukeneet tai auttaneet sinua?

Tuliko suomesta jossakin vaiheessa sinulle läheinen kieli? Tuleeko mieleesi tilanteita tähän liittyen?

Osaatko sanoa, muuttuiko suhteesi suomen kieleen tai kielelliseen minuuteesi suomen kielen taitosi karttuessa? Tuleeko mieleesi jokin tilanne tai muisto?

Miltä sinusta on tuntunut käyttää äidinkieltäsi Suomessa, esimerkiksi aluksi? Entä Suomessa pidempään oltuasi? Kertoisitko jonkin esimerkin äidinkielen käyttämisestäsi?

Miten mielestäsi asennoidut suomen kielen oppimiseen aluksi tai myöhemmin?

Millaisena suomen kielen oppijana pidit itseäsi alussa, kun olit tullut Suomeen? Entä myöhemmin? Tuleeko mieleesi jotain konkreettista tähän liittyen?

Oletko opiskellut suomen kieltä itsenäisesti? / Kumpi on tuntunut sinusta mielekkäämmältä itseopiskelu vai suomen kielen kurssille osallistuminen?

Miten suomen kieli on näyttäytynyt median käytössäsi eri aikoina? Esim. sanomalehtien tai aikakauslehtien lukeminen, radion kuuntelu, television katselu, tv-ohjelmien tekstitys, puhelimen käyttö? Kerro, minkälaisia median käyttötapoja sinulla on ollut.

Oletko käyttänyt suomea puhelinkeskusteluissa työtehtävissäsi? Entä vapaa-aikana henkilökohtaisten asioiden hoitamiseen? Onko tämä ollut erilaista eri aikoina, aluksi tai myöhemmin?

Mitkä ovat mielestäsi tehokkaita kielenoppimistilanteita? Millä tavalla olet oppinut eri aikoina paljon suomea?

Minkälaisia erityisiä kielimuistoja sinulla on Suomessa asumisesi ajalta? Tuleeko mieleesi myönteisiä tai kielteisiä muistoja?

Tuleeko mieleesi kielimuistoja erityisistä tilanteista tai tapahtumista perheesi, muiden läheistesii, sukulaisten tai ystävien kanssa? Eri aikoina. Liittyykö suomen kieli niihin jotenkin?

Oletko kokenut kielellistä riippuvuutta johon kuhun suomen kielen avainhenkilöön, esim. aviopuolisoosi tai lapsiisi tai kenties kollegaan työpaikalla? Miten se on vaikuttanut sinuun suomen kielen käyttäjänä?

Mikä on oma arviosi suomen kielen taidostasi eri aikoina? Onko sinulla jotain konkreettisia ajatuksia?

Tuleeko mieleesi Suomessa asumisesi ajalta kielellisiä käännekohtia, joista haluaisit kertoa? Jotain muutostilanteita?

Osaatko sanoa, muuttuivatko ajan kuluessa ajatuksesi itsestäsi suhteessa suomen kieleen tai omaan äidinkieleesi? Miten ajattelit ensin tai myöhemmin?

Oletko kokenut jonkun tietyn kielimuodon tai murteen vaikeaksi ymmärtää Suomessa asumisesi aikana?

Kerro vapaa-ajastasi ja harrastuksistasi Suomessa asumisesi ajalta. Oletko tavannut siellä merkityksellisiä kielikontakteja tai kokenut oppineesi paljon suomea?

Oletko osallistunut Suomessa esimerkiksi yhdistystoimintaan?

Miten kauan olet ollut nyt eläkkeellä? Onko suomen kielen käyttösi muuttunut jäätyäsi pois työelämästä?

Minkälaiset tulevaisuudennäkymät sinulla on tällä hetkellä suomen kielen suhteen?

Tuleeko mieleesi jotain muuta, mitä haluaisit kertoa suomen kielen oppimisesta tai käyttämisestä?

Erästä asiaa haluan kysyä vielä kurioositeettina. Miksi halusit osallistua tähän tutkimukseen?

Miltä sinusta tuntui kertoa tällaisista asioista?

LIITE 4.**Litterointimerkit**

- , puheen rytmittäminen, lyhyt tauko
 - . pidempi tauko puheessa
- Aineistoesimerkkien välimerkit eivät noudata suomen kielen oikeakielisyysääntöjä.
- [päällekkäispuhunnan alku
 -] päällekkäispuhunnan loppu
 - alleviivattu sana tai lauseenosa sanotaan painokkaasti
 - sanan tai lauseen keskeyttäminen
 - () nonverbaalinen toiminta
 - - - pois jätetty osio
 - (()) haastattelun ulkopuolinen huomio
 - nem* kursivoituna vieraskielinen kielenaines
 - että** lihavoitua kielenainesta tarkastellaan analyysissä lähemmin
 - {nimi} yksityiskohtia ja tunnistetietoja, esimerkiksi erisnimiä, on häivytetty