

Teemu Kupias

SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ KIELESTÄ JA KIELEN OPETTAMISESTA

Informaatiotieteiden ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Teemu Kupias: Suomi toisena kielenä -opiskelijoiden näkemyksiä kielestä ja kielen opettamisesta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kielten maisteriohjelma, suomen kielen opintosuunta
Huhtikuu 2022

Tässä tutkielmassa tarkastellaan aikuisten suomi toisena kielenä -opiskelijoiden mielipiteitä ja käsityksiä suomen kielestä ja kielen oppimisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä kielen osa-alueita suomen kielen opiskelijat pitävät helppoina, mitä vaikeina. Lisäksi tutkimus tuo tietoa siitä, millä tavalla opiskelijat kokevat oppivansa kieltä parhaiten. Tutkimuksen avulla saadaan informaatiota opiskelijoiden kohtaamista kielellisistä vaikeuksista ja toisaalta opiskelijoiden hyvin hallitsemista suomen kielen osa-alueista. Näitä tietoja voi hyödyntää tulevaisuudessa kielen opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa.

Tutkimusaineisto on kerätty yhteensä 14 aikuisten kotoutumiskoulutuksen opiskelijalta ennalta valmisteltujen puolistrukturoitujen haastatteluiden avulla. Aineisto on litteroitu ja sille on tehty aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin jälkeen tutkimuksen informanttien vastaukset on jaettu kategorioihin, jotta samankaltaiset vastaukset erottuvat aineistosta selkeämmin. Tutkimus edustaa täten pääasiallisesti laadullista tutkimusta, mutta se hyödyntää myös määrällisiä menetelmiä esimerkiksi kategorisoinnin yhteydessä. Tutkimuksen suhteellisen pienen informanttien määrän takia tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voi tehdä suuria yleistyksiä opiskelijoiden mielipiteistä.

Tutkimuksen informanttien mukaan suomen kielen kielioppiin ja rakenteeseen liittyvät seikat koetaan pääosin helpoiksi. Myös puhuminen on suurimman osan mielestä helppoa. Informantit korostavat saamansa opetuksen laatua ja harjoitusten määrää edellä mainittujen osa-alueiden parissa. Vaikeimmiksi osa-alueiksi suomen kielessä koetaan sanasto ja kuullun ymmärtäminen. Suomen sanaston eroavaisuus muista informanttien puhumista kielistä sekä suomen sanojen taipuminen nostetaan esiin suurimpina ongelmina sanaston oppimisessa. Kuullun ymmärtämistä vaikeuttavat suomalaisten nopea puhenopeus ja etenkin puhekieliset ilmaukset.

Suomen kielen oppimisessa korostuu etenkin monipuolinen oppiminen ja opiskelijan oma aktiivisuus. Informanttien mukaan oppiakseen kieltä on sekä kuunneltava, luettava, puhuttava että kirjoitettava sitä. Myös kielikurssin ulkopuolella tapahtuva oppiminen nostetaan tärkeäksi teemaksi. Opiskelijan on aktiivisesti käytettävä kieltä myös oppilaitoksen ulkopuolella, jos hän haluaa kehittyä kielenkäyttäjänä. Opetuksessa tulee keksittyä mahdollisimman monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön. Lisäksi opetuksen tulee hyödyntää arjen todellisia kielenkäyttötilanteita ja parhaansa mukaan kannustaa opiskelijoita näiden tilanteiden pariin myös vapaa-ajalla.

Avainsanat: suomen kieli, suomi toisena kielenä, kielen oppiminen, käsitykset

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimusaihe ja tavoitteet	1
1.2 Tutkimuskysymykset	1
2 TEORIA	3
2.1 Suomi toisena kielenä	3
2.2 Äidinkieli	4
2.3 Suomi toisena kielenä- tutkimus	6
2.4 Introspektio	8
2.5 Kielen oppimiskäsitykset	11
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	14
3.1 Aineisto	14
3.2 Menetelmä	15
3.3 Tutkimusetiikka ja tutkimuksen validiteetti	16
3.4 Tutkimuksen informantit	18
3.4.1 Dina	18
3.4.2 Parvati	19
3.4.3 Katerina	19
3.4.4 Amelia	19
3.4.5 Abdul	20
3.4.6 Fanni	20
3.4.7 Sharmin	20
3.4.8 Sirje	21
3.4.9 Oksana	21
3.4.10 Irina	21
3.4.11 Lilian	22
3.4.12 Vladimir	22
3.4.13 Deniz	22
3.4.14 Alexander	23
4 TULOKSET JA ANALYYSI	24
4.1 Mikä on helppoa suomen kielessä?	24
4.1.1 Kielioppi: säännöt, logiikka, rakenne	24
4.1.2 Puhuminen	26
4.1.3 Lukeminen	28
4.1.4 Kuullun ymmärtäminen	28
4.1.5 Kirjoittaminen	30
4.1.6 Sanasto	31
4.2 Mikä on vaikeaa suomen kielessä?	32
4.2.1 Sanasto	32
4.2.2 Kuullun ymmärtäminen	35
4.2.3 Kielioppi, rakenne	38
4.2.4 Kirjoittaminen	42
4.2.5 Puhuminen	44

4.2.6 Lukeminen	46
4.3 Millä tavoin suomen kieltä opitaan parhaiten?	46
4.3.1 Kuunteleminen	47
4.3.2 Lukeminen	49
4.3.3 Puhuminen	50
4.3.4 Kirjoittaminen	52
5 LOPUKSI	54
LÄHTEET	57
LIITTEET	61
Liite 1 Haastattelurunko	61
Liite 2 Saatekirje informanteille.....	62

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusaihe ja tavoitteet

Tutkin Pro gradu –tutkielmassani suomea toisena kielenä (S2) opiskelevia aikuisia maahanmuuttajia ja heidän käsityksiään suomen kielen oppimisesta. Maahanmuuttajien määrä kasvaa Suomessa jatkuvasti, vuonna 2017 suomen väestöstä 4.5% oli maahanmuuttajia. Maahanmuuttotaustan omaavia henkilöitä samana vuonna oli noin 370 000. Tämä kattaa lähes 7% Suomen väestöstä. (VÄESTÖLIITTO 2019.)

Alle kolme vuotta Suomessa asuneille työttömille tai työttömiksi jääville maahanmuuttajille järjestetään kotoutumiskoulutusta, jonka tavoitteena on edistää maahanmuuttajien kotoutumista ja heidän aktiivista osallistumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan (OPH 2012). Yhtenä kotoutumisen kulmakivistä on suomen kielen oppiminen. Onkin hyödyllistä selvittää, mitä kotoutumisvaiheessa olevat maahanmuuttajat ajattelevat suomen kielestä ja sen oppimisesta.

Suomea toisena kielenä puhuvia aikuisia on tutkittu aiemminkin. Muun muassa Partanen (2013a) on tutkinut englanninkielisiin koulutusohjelmiin osallistuneiden opiskelijoiden käsityksiä suomen kielestä ja puhdistuspalvelualalla työskentelevien maahanmuuttajien näkemyksiä kielen oppimiseen työpaikalla (2013b). Lisäksi Suni (2010) on selvittänyt työperusteisesti Suomeen muuttaneiden maahanmuuttajien ajatuksia työpaikoilla tarjottuun kielelliseen tukeen liittyen. Kastari (2020) on tutkinut aikuisten S2-oppijoiden kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. Korhonen (2012) on puolestaan tutkinut suomen kielen peruskurssit käyneitä koulutettuja opiskelijoita, ja heidän näkemyksiään suomen kielen helpoista ja vaikeista osa-alueista

Kotoutumisvaiheessa olevien opiskelijoiden ajatuksia suomen kielestä ja kielen oppimisesta ei kuitenkaan ole vielä tutkittu. Kotoutumiskoulutuksessa olevien opiskelijoiden näkemykset tuovat aiheeseen uuden tulokulman ja antavat käyttökelpoista tietoa siitä, miten suomi toisena kielenä -opetusta mahdollisesti tulee kehittää tulevaisuudessa, jotta suomen kielen oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä suomen kielen osa-alueita kotoutumiskoulutuksen opiskelijat pitävät helppoina, mitä vaikeina?
2. Millä tavalla opiskelijat oppivat suomen kieltä parhaiten?

2 TEORIA

2.1 Suomi toisena kielenä

Suomen kieltä alettiin opettaa Suomen kouluissa vuonna 1843. Tuolloin kieltä opetettiin ruotsinkieliselle sivistyneistölle ruotsiksi. (Karasma 2012: 10.) Suomen opetus on siis alkujaan ollut vieraan kielen, toisen kielen opetusta kansalaisille, jotka eivät sitä vielä puhuneet. Ensimmäisen kerran suomen kieleen viitattiin toisena kotimaisena kielenä vuonna 1874. (Karasma 2012: 10).

Toisen kielen käsitteen tuominen tieteen ja opetuksen kentälle oli merkittävää. Eronteko toisen ja vieraan kielen välillä ei ole aina ollut selvä. Toisen kielen käsite ei vakiintunut Suomessa ennen 1990-lukua: ennen sitä suomea oli ajateltu ei-äidinkielisten opettamisen yhteydessä vain ulkomaalaisen vieraana kielenä (Martin 2007: 64). Kun suomi toisena kielenä alkoi yleistyä tutkimuksen ja opetuksen kentällä 1990-luvulta tähän päivään, toisen kielen käsitteen käyttö mukautui: toinen ja vieras kieli eivät enää olleet toistensa ylä- ja alakäsitteitä, vaan molemmat tarkoittavat äidinkielen jälkeen opittuja kieliä. Ero näiden kahden käsitteen välille tulee kieliympäristön vaikutuksesta: toinen kieli on puhujan elinympäristössä käytössä oleva kieli, kun taas vierasta kieltä puhutaan erillään tästä ympäristöstä. (Suni 2008: 29.)

Toisen- ja vieraan kielen käsitteiden käyttö Suomessa mukailee pohjoismaalaista käytäntöä (ks. esim. Hyltenstam & Lindberg 2014, Latomaa & Tuomela 1993). Kun pohjoismaalainen käytäntö erottaa käsitteet toisistaan kieliympäristön perusteella, esimerkiksi englanninkielinen tiedeyhteisö kohtelee käsitteitä eri tavoin. Sunin (2008: 29) mukaan englanninkielisen kirjallisuuden *second language*, suomennettuna toinen kieli, on kielenoppimisen perustyyppi ja yläkäsite suhteessa käsitteeseen *foreign language*, suomennettuna vieras kieli. Suni (2008: 29–30) näkee eron johtuvan siitä, että angloamerikkalaisessa yhteisössä maahanmuutto ja maahanmuuttajien opetus ovat olleet jo pitkään pinnalla, kun taas Suomessa on keskitytty jo pidempään vieraan kielen opetukseen ja oppimiseen.

Toisen kielen opetuksen ja tutkimuksen lisääntynyt tarve on suoraan verrannollinen maahanmuuton lisääntymiseen. Tilastokeskuksen (2020) mukaan vieraskielisten osuus Suomen väestöstä oli vuonna 1990 vain 0,5 prosenttia. Vuonna 2000 luku oli kasvanut jo 1,9 prosenttiin, ja osuus jatkoi merkittävää kasvuaan ollen 10 vuotta myöhemmin 4,2 prosentissa. Vuonna 2020 vieraskielisten osuus Suomessa oli 7,8 prosenttia. Toisin sanoen vieraskielisten osuus Suomessa on yli 17-kertaistunut vuodesta 1990 vuoteen 2020. Tämä 30 vuoden kuluessa tapahtunut kehitys selventää sitä, miksi suomea

toisena kielenä -opetuksesta ja tutkimuksesta on yhä enenevässä määrin alettu puhua Suomen tieteen ja opetuksen kentillä.

Tässä alaluvussa on esitelty toisen- ja vieraan kielen käsitteet ja osoitettu etenkin toisen kielen tutkimuksen tärkeys suomen kielen kohdalla Suomessa. Toisen- ja vieraan kielen käsitteet muodostuvat kuitenkin suhteessa puhujan omaan äidinkieleen. Seuraavassa kappaleessa esittelen, mitä äidinkielen käsitteellä tarkoitetaan.

2.2 Äidinkieli

Tieteen termipankin (2022a) mukaan äidinkieli tai ensikieli on muilta ihmisiltä lapsena ensimmäisenä opittu kieli: se kieli, johon ihminen identifioituu. Ihminen omaksuu äidinkielen varhaislapsuudessa: sitä ei tarvitse erityisesti opettaa, vaan lapsi oppii kielen vanhemmiltaan ja muilta lähipiirinsä jäseniltä (Tieteen termipankki 2022a). Toisin sanoen, lapsi omaksuu ja oppii sen kielen, mitä hänen ympärillään oleva kieliympäristö käyttää.

Kun ihminen käyttää äidinkieltään, hänestä voidaan käyttää käsitettä äidinkielinen tai syntyperäinen kielenpuhujana. Ben Ramptonin (2005: 320–326) mukaan käsitteeseen liittyvät seuraavat viisi oletusta: kieli on geneettisesti tai sosiaalisesti peritty, perittyä kieltä osaa puhua hyvin, syntyperäinen kielenpuhujana hallitsee kielen täydellisesti, ihmiset joko ovat tai eivät ole äidinkielisiä/syntyperäisiä kielenpuhujia, ihmisillä on yleensä vain yksi äidinkieli ja yhden maan kansalaisuus.

Ramptonin luokittelu menee yksiin Tieteen termipankin määritelmän kanssa siinä määrin, että lapsi perii äidinkielen vanhemmiltaan, geneettisesti tai sosiaalisesti. Myös kielen osaamiseen liittyvät vaatimukset ovat samankaltaisia. Tieteen termipankki (2022a) määrittelee äidinkielen kieleksi tai kieliksi, jonka/jotka ihminen tuntee parhaiten ja joita hän käyttää eniten. Kuitenkin, kuten edellisestä virkkeestä voi huomata, Tieteen termipankki käyttää termiä äidinkieli monikossa. Näin ollen, äidinkieliä voi olla useita:

Äidinkieliä voi olla useampiakin kuin yksi: täydellinen kaksikielisyys lapsuudesta lähtien on nykytutkimusten mukaan täysin mahdollista. (Tieteen termipankki 2022a)

Rampton ei huomioi sitä, että ihmisillä voi olla useampia kansalaisuuksia tai useampia äidinkieliä. Lisäksi on olemassa maita, joissa puhutaan useampaa kuin yhtä kieltä. Esimerkiksi tutkimukseni informantit kenialainen Lilian ja kazakstanilainen Alexander ilmoittavat puhuvansa molemmat kahta eri äidinkieltä.

Rampton (2005: 322–326) painottaakin hänen rajoittavien oletustensa ohella kieli-identiteetin sosiokulttuurista perustaa, ja ehdottaa käsitteitä *expertise*, *allegiance* ja *inheritance* avuksi äidinkielen tutkimiseksi. *Expertise* tarkoittaa kielenkäyttäjän asiantuntijuutta: sitä, että kielenkäyttäjä todella hallitsee käyttämänsä kielen. *Allegiance* liittyy kielenpuhujan ja hänen ympäristönsä välisiin suhteisiin. Kun taas *inheritance* liittyy kielen periytymiseen vanhemmilta lapsille. (Rampton 2005: 322–326; Korhonen 2012: 36–37). Nämä Ramptonin kolme käsitettä luovat mahdollisuuden tarkastella äidinkieltä muustakin, kun vain syntyperäisen tai perityn kielen näkökulmasta. Ne mahdollistavat sen, että ihmisellä voi olla myös useampi äidinkieli.

Vaikka Rampton painottaa äidinkielen hallintaa ja osaamista, äidinkieltä ei välttämättä hallita aina täydellisesti. Tieteen termipankki (2022a), joka yhdistää äidinkielen ja ensikielen käsitteet yhdeksi ja samaksi, toteaa, että ”ensikieli ei vaihdu, vaikka se unohtuisikin esimerkiksi käytön vähentymisen myötä elinympäristön vaihduttua.” Näin ollen, vaikka puhuja puhuisikin äidinkieltään huonosti, ei se silti poista äidinkielen asemaa: puhujan äidinkieli on puhujan äidinkieli, puhuu hän sitä kuinka heikosti tahansa. Tutkimukseni informanteista Alexander ilmoittaa kazakin kielen toiseksi äidinkielekseen, ja myöntää, että hän puhuu sitä paljon huonommin kuin toista äidinkieltään venäjää.

Ihminen voi siis kokea, että hänellä on useita äidinkieliä. Kuitenkin esimerkiksi Suomessa väestörekisteriin on mahdollista ilmoittaa vain yksi äidinkieli. (Tieteen termipankki 2022a). Tämä juridinen seikka sekä yllä esitetty vahvistaa sitä ajatusta, että äidinkielen käsite ei ole yksinkertaisesti määritettävissä. Matti Räsänen (Kotus 2019) määrittelee äidinkielen edellä mainittuja asioita mukailen seuraavasti: Äidinkieli voi olla kieli, jonka puhuja on omaksunut ensimmäisenä. Toisaalta äidinkieli voi olla sosiaalisessa ympäristössä opittu kieli, jota lapsi alkaa käyttää jo varhain. Äidinkieli voi määräytyä myös oman osaamisen perusteella: olla se kieli, jota kielenkäyttäjä käyttää eniten, ja jonka puhujaksi hän identifioituu.

Edellä mainittuja lähteitä yhdistellen äidinkieli on kieli, joka on omaksuttu jo varhaisessa vaiheessa ihmisen elämää. Se on kieli, jota ihminen osaa tai on osannut puhua hyvin. Se on myös kieli, jonka käyttäjäksi ihminen itse itsensä identifioi. Joka tapauksessa, kuten alaluvussa 2.1. mainitsin, toinen kieli on äidinkielen jälkeen opittu kieli. Tämä tutkimus ei keskity äidinkielen määrittelymisen mahdolliseen problematiikkaan, vaan toisen kielen oppimiseen liittyviin ilmiöihin. Seuraavassa alaluvussa esittelen suomi toisena kielenä- tutkimuksen historiaa.

2.3 Suomi toisena kielenä- tutkimus

Suomen kielen opetus juontaa juurensa aina vuoteen 1649, jolloin ensimmäinen suomen kielen oppikirja: Eskil Petrauksen kielioppikirja *Linguae Finnicae brevis institutio* ilmestyi. Ensimmäinen suomen kielen lehtoraatti perustettiin Tarttoon vuonna 1803 ja suomen kielen kurssit ulkomaalaisille alkoivat 1950-luvulla. (Nuutinen 1996: 11–12.) Edellä mainitut merkkipaalat osoittavat sen, että Suomen opetuksella vieraana kielenä on pitkät perinteet. Suomi toisena kielenä- opetuksen ja tutkimuksen tarkastelu sen sijaan alkoi paljon myöhemmin, kuten jo alaluvussa 2.1. mainitsin.

Maahanmuuton kasvun myötä Suomessa nähtiin tarpeelliseksi tarjota opettajille koulutusta toisen kielen opettamisen erikoiskysymyksistä. Koulutusta on tarjottu maassamme noin 30 vuoden ajan, 1990-luvulta lähtien. (Martin 2007: 68.) Suomi toisena kielenä- tutkimus noudattelee samaa kaavaa opetuksen kanssa: myös tutkimusta alettiin tehdä laajemmin 1990-luvulta lähtien (Korhonen 2012: 16). Korhonen (2012: 16–17) on jakanut Kalliokosken (2009) esitelmän mukaan suomi toisena kielenä- tutkimuksen historian viiteen ajanjaksoon tutkimusten erilaisten painotusten perusteella:

- 1) kontrastiivinen tutkimus
- 2) virheanalyysitutkimus
- 3) suomen oppiminen luokkahuoneopetuksessa
- 4) suomen oppiminen vuorovaikutuksessa
- 5) kielitaidon arviointi; työelämän kielitaitovaatimukset; monikielisyys ja monikulttuurisuus.

Paneudun seuraavissa kappaleissa tutkimuksen painopisteisiin tarkemmin.

Toisen ja vieraan kielen tutkimuksen menetelmät ovat yleisesti 1900-luvun puolestavälistä muuttuneet kohti tätä päivää siten, että kielen oppija on noussut tutkimuksen pääasialliseksi kohteeksi. Ennen oppijaan ja oppimisen prosesseihin keskittymistä kieli itsessään oli tutkimuksen keskiössä. Tätä kielikeskeistä tutkimusmenetelmää ilmentää 1950-lukua ja 1960-luvun alkua tutkimuskentällä hallinnut kontrastiivinen analyysi. Kyseisen analyysin tarkoituksena oli vertailla oppijoiden lähde- ja kohdekieltä ja tätä kautta ennakoida lähdekielen mahdollinen positiivinen tai negatiivinen siirtovaikutus kohdekielen oppimiseen ja käyttöön. (Korhonen 2012: 46.)

1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa tutkimus alkoi keskittyä itse oppijoihin: alettiin tutkia oppijoiden tuotteita eli esimerkiksi kirjallisia tuotoksia ja havainnoitiin oppijoita ekstrospektion näkökulmasta (Korhonen 2012 :46). Ekstrospektiolla (vrt. introspektio luku 2.4) tarkoitetaan objektiivista, ulkopuolista havainnointia, jota esimerkiksi opettaja voi opetusryhmästään tehdä (Korhonen

2012: 50, 55). Ekstrospektio liittyy käsitteenä behaviorismiin, joka oli yleinen tutkimusmenetelmä 1960-luvulle asti (Korhonen 2012: 47). Behavioristisessa tutkimuksessa on tärkeää ulkoisesti havaittavat asiat, joita voi mitata ja kontrolloida luotettavasti (Tieteen termipankki 2022b). Suuntauksen mukanaan tuomat uudet tutkimusmenetelmät olivat virhe- ja performanssianalyysi sekä kielelliseen toimintaan liittyvän ulkoisen käyttäytymisen (silmien liikkeet, tauot, puhenopeus, itsekorjaukset) havainnointi. (Korhonen 2012: 46).

Virheanalyysitutkimus kehitettiin 1960-luvun lopulla vaihtoehdoksi tai täydennykseksi lähdekielestä johtuvia ongelmakohtia ennustavalle kontrastiiviselle tutkimukselle. (Korhonen 2012: 53). Virheanalyysissä tunnistetaan oppijan tekemät virheet, ja virheitä tutkimalla luodaan kuva oppijan kielitaidosta: mitkä kielen piirteet aiheuttavat oppijalle ongelmia, ja miten hänen kielitaitoaan voidaan kehittää (Sajavaara 1999: 116–119). Virheanalyysitutkimus oli uutta kontrastiivista tutkimusta, jossa ei enää vertailtu kohdekieltä lähdekieleen, vaan vertailtiin oppijan saavuttamaa ja tavoitteena olevaa kohdekielen taitoa. Perinteinen kontrastiivinen tutkimus vaikutti osaltaan virheanalyysiin silloin, kun sen avulla oli mahdollista selittää oppijoiden tekemiä virheitä ja osoittaa esimerkiksi lähdekielen vaikutus kohdekielen virheisiin. (Korhonen 2012: 53.)

Vaikka tutkimuksen painopiste oli siirtynyt kielestä oppijoiden tutkimiseen, 1970-luvun loppupuolella esitettiin näkemyksiä, ettei pelkkä produktien analysointi tai oppijoiden käyttäytymisen havainnointi ekstrospektion avulla riitä. Sen lisäksi tarvitaan tutkimusmenetelmä, jonka avulla päästään suoremmin käsiksi kielen oppimiseen ja tuottamiseen vaikuttaviin käsityksiin ja strategioihin sekä kielelliseen tietoisuuteen. Introspektiivinen tutkimusmenetelmä vastasi tarpeeseen: siinä ulkoisen havainnoinnin sijaan kysytään suoraan oppijoilta. Perehdyn introspektioon tarkemmin alaluvussa 2.4.

1980-luvun alussa tutkijat alkoivat kiinnostua vuorovaikutuksesta ja sosiaalisesta kontekstista. Tutkimus lähti aiemman perinteen mukaisesti liikkeelle ongelmakohtiin keskittymisestä, mutta alkoi hiljalleen painottaa kielen sosiaalista luonnetta. (Lehtimäki 2012: 58.) Alain Firthin ja Johannes Wagnerin artikkeli (1997) toimi merkittävänä keskustelunavauksena vuorovaikutuksen tutkimisen puolesta: kirjoittajat nostivat esiin näkemyksen, jonka mukaan kielen oppiminen tapahtuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa, ei pelkästään oppijan aivoissa. Firth ja Wagner (1997) halusivat nostaa tutkimuksissa esiin kielenkäytön sosiaalisen puolen. Tämä on toteutettavissa, kun laajentaa tutkimuskentän metodologiaa ja tutkimusaineistoja, soveltaa osallistujalähtöisempää tutkimusnäkemystä sekä tutkii myös onnistuneita kommunikaatiotilanteita silkan ongelmien tutkimisen sijasta (Lehtimäki 2012: 58).

Uudemmissa kielenoppimisen tutkimussuunnista erottuvat sosiokulttuurista suuntausta edustavat tutkimukset. Nämä tutkimukset toteuttavat Firthin ja Wagnerin ajatuksia, ja nojaavat vielä vanhempaan Lev Vygotskin teoriaan kielestä ja oppimisesta. Vygotskin mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on kaiken oppimisen perusta ja vuorovaikutusta tulee tarkastella oppimisen kontekstina. (Lehtimäki 2012: 58.) Vygotskin näkemyksen mukaan kulttuuri, ajattelu ja kaikki ihmisen toiminta välittyy konkreettisten sekä psykologisten työkalujen, välineiden avulla: tärkein näistä psykologisista välineistä on kieli. (Alanen 2002: 100). Kieli ei Vygotskin mukaan vain välitä ajatuksia vaan osallistuu myös niiden tuottamiseen, muovaamiseen ja viimeistelyyn. Kieli opitaan jakamalla se muiden kanssa ja myös kielelliset taidot otetaan haltuun jaetun ja tuetun suorituksen kautta. Vygotskin teoriaa mukaileva sosiokulttuurinen tutkimus on vahvistunut toisen kielen tutkimuksen kentällä: puhutaan tutkimuksen sosiaalisesta käänteestä, jonka myötä sosiokulttuurisesta lähestymistavasta on tullut trendi. Sosiaalisen käänteen myötä esimerkiksi luokkahuoneissa tapahtuva tutkimus on nostanut päätään tieteen kentällä. (Suni 2008: 26.)

Toinen uusi tutkimussuuntaus on etnometodologiaa ja keskustelunanalyysia hyödyntävä tutkimus. Sen painopisteenä on kielen käytön kuvaaminen. Keskustelunanalyttiset tutkimukset voivat muun muassa tutkia oppimista itsessään tai kuvata oppimiseen liittyvää vuorovaikutusrakennetta. Kyseistä menetelmää hyödyntäen on tutkittu jonkin tietyn kielellisen ilmiön tai vuorovaikutuskäytännön oppimista pitkällä aikavälillä, kielen opettajan ja -oppilaan rooleja sekä keskustelun tarjoamia oppimistilaisuuksia. (Lehtimäki 2012: 59–60.)

Olen tässä alaluvussa käynyt tiivistetysti läpi suomi toisena kielenä -tutkimuksen päälinjoja historian saatossa. Seuraavassa alaluvussa paneudun tarkemmin introspektiivisiin tutkimusmenetelmiin, joita oma tutkimuksenikin osin hyödyntää.

2.4 Introspektio

Kuten edellisessä alaluvussa 2.3 mainitsin, introspektiota alettiin käyttää toisen kielen tutkimisen menetelmänä 1970-luvulla. Se vastasi tarpeeseen saada tietoa ja näkemyksiä suoraan tutkimuksen kohteena olevilta oppijoilta. (Korhonen 2012: 47.) Introspektio tuo tutkimukseen objektiivisen viitekehysten sijasta oppijoiden subjektiivisen näkökulman. Sen käyttö on lisääntynyt viime vuosikymmeninä kielenoppimisen tutkimuksessa. Introspektio on luonteva tutkimusmenetelmä erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat aikuiset ja jo melko pitkälle koulutetut kielenoppijat (Martin 1993:

52; Korhonen 2012: 45.) Tämän seikan vuoksi minun on kannattavaa hyödyntää introspektiota myös omassa tutkimuksessani.

Vaikka introspektiiviset tutkimusmenetelmät ilmestyivät toisen kielen tutkimuksen kentälle vasta 1900-luvun jälkimmäisellä puoliskolla, introspektiolla on tieteessä pitkät perinteet: Introspektiota käytettiin esimerkiksi psykologiassa jo 1800-luvun loppupuolella, kun tieteellinen psykologinen tutkimus alkoi. Behaviorismin nousu, objektiivisuuden ja yleistettävyyden vaatimukset, vähensivät introspektiivisten menetelmien käyttöä ensimmäisen maailmansodan jälkeen. Behaviorismin suosima ekstrospektio oli vallalla tutkimuksessa aina 1960-luvulle asti, kunnes ennen kaikkea Noam Chomskyn kielelliseen toimintaan vaikuttavien tietorakenteiden tutkimus ja tutkimusta varten uudelleen käyttöön otetut introspektiiviset tutkimusmenetelmät nostivat introspektion uudestaan pinnalle. Laajemmassa kuvassa tutkimusparadigmat inhimillistä käyttäytymistä tutkivissa tieteissä muuttuivat behavioristisista kognitivistisiin. Kognitivismin perinteen mukaisesti kielenoppijaa ei pidetä enää passiivisena ulkoisiin ärsykkeisiin reagoivana objektina vaan aktiivisena itse oman oppimisensa rakentavana subjektina. (Korhonen 2012: 47.)

Toisen kielen introspektiiviset tutkimusmenetelmät voidaan jakaa kolmen pääluokkaan: itseraportointiin, itsehavainnointiin ja ääneen ajatteluun. Itseraportoinnilla tarkoitetaan tutkimuksen informanttien omia näkemyksiä ja mielipiteitä esimerkiksi kielen opiskelusta, itsestään kielen oppijana tai omista oppimisstrategioistaan. Itsehavainnointi ja ääneen ajattelu liittyvät puolestaan johonkin tiettyyn kielentuottamisprosessiin: Itsehavainnoinnissa informantteja pyydetään esimerkiksi analysoimaan heidän kielellistä toimintaansa tuottamisprosessin jälkeen. Ääneen ajattelussa taas informantti analysoi kielen käyttöönsä ajattelemalla ääneen kielentuottamisprosessin aikana. (Korhonen 2012: 47–48.) Hyödynnän tässä tutkimuksessa itseraportointia, kun kysyn puolistrukturoitujen haastattelujen avulla kielenoppijoilta heidän näkemyksiään suomen kieleen ja kielen oppimiseen liittyen.

Aikaisemmin suomi toisena kielenä -tutkimuksessa on hyödynnetty itseraportointia esimerkiksi tutkimuksissa, joissa Suomen valtion virallisen kielitutkinnon, Yleisen kielitutkinnon, osallistujien testituloksia on verrattu heidän omiin käsityksiinsä omasta kielitaidostaan (Pälli & Latomaa 1997; Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010). Lisäksi Kuparinen (1998; 2001) on tutkinut oppijoiden puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen liittyviä asenteita, Hazāne (2009) nimitysvuokituksen vaikeutta oppijoiden oman arvion ja taivutustestin tulosten perusteella, Niiranen (2008) oppimisympäristön vaikutusta verbien sanastolliseen ja taivutukselliseen hallintaan, Kulmala (2011) oppijoiden panostusta suomen kielen oppimiseen ja käyttöön identiteettien näkökulmasta sekä Korhonen (2012) koulutettujen aikuisten käsityksiä kielestä ja heidän kielitaidon tasoaan. Itsehavainnointia tai ääneen ajattelua on käytetty muun muassa tutkittaessa nimitysvuokitusta (Martin 1995;

Kaivapalu 2005), paikallissijoja (Lauranto 1997) ja U-verbijohdoksia (Siitonen 1999). (Korhonen 2012: 48.)

Introspektiiviset menetelmät eivät ole ongelmattomia. Esimerkiksi behavioristit ovat kritisoineet introspektion objektivisuuden, kvantifioitavuuden ja yleistettävyyden puutetta: toisin sanoen, sitä perustaa, jolle behaviorismi rakentuu. Lisäksi verrattuna ekstrospektioon introspektiivisten tutkimusmenetelmien käyttö saattaa tuntua turhalta kokeneelle havainnoijalle, esimerkiksi opettajalle. Ajatellaan, että oppijoilla ei ole mitään sellaisia tietoja, joita havainnoija ei olisi jo ekstrospektion kautta hankkinut. Toisaalta voidaan myös pelätä, että oppijoiden käsitykset ovat ristiriidassa omien vakiintuneiden käsitysten kanssa. (Korhonen 2012: 50)

Edellä mainituiden lisäksi ongelmallisiksi on nähty muun muassa muistiin, tietoisuuteen ja kielentämiseen liittyvät seikat. Introspektiivisiä tehtäviä on kritisoitu: on kyseenalaistettu, kuinka tarkasti ja kattavasti tutkimuksen informantit pystyvät jälkikäteen palauttamaan mieleensä kaiken tutkimuksen kannalta oleellisen. Esimerkiksi itsehavainnoinnin yhteydessä on vaikea paneutua kaikkiin tekemiinsä kielellisiin ratkaisuihin, jos havainnointia edeltävä kielellinen tuotos on ollut pitkä. Introspektiota kritisoinneet ovat pohtineet myös sitä, miten tietoisia informantit ovat omista käsityksistään, strategioistaan ja prosesseistaan kielen käyttöön liittyen. Lisäksi strategioiden ja prosessien kielentäminen ja kielentämisen mahdolliset vaikeudet ovat uhkana introspektiolla. Lopuksi, myös tehtävänannon vaikutusta introspektioon on kyseenalaistettu. Tietyllä tavalla rakennettu tehtävänanto voi osaltaan ohjata informantin vastauksia tiettyyn suuntaan. Tällöin hänen vastauksensa eivät välttämättä edusta hänen omaa ajatteluaan, vaan ne noudattelevat tutkijan rakentamaa kaavaa. (Korhonen 2012: 50.) Tehtävänannon ohjaavuutta voi vähentää siten, että tehtävä toteutetaan strukturoimattomana (Korhonen 2012: 51). Tällöin informantti ei suoranaisesti vastaa ennalta määrättyihin kysymyksiin esimerkiksi vastausvaihtoehtojen avulla, vaan saa itse avoimesti nostaa esiin hänelle itselleen tärkeitä seikkoja (vrt. luku 3.2 menetelmä).

Olen tässä ja edellisessä alaluvussa käynyt läpi suomi toisena kielenä -tutkimuksen historiaa sekä tutkimuksen kentällä pinnalla olevia ja olleita menetelmiä. Jos tutkitaan toista kieltä ja toisen kielen käyttäjiä, on kielen oppiminen väistämättä tärkeässä asemassa. Toisin kun äidinkielen tapauksessa (ks. luku 2.2 äidinkieli), toinen kieli opitaan jollakin keinolla. Näitä keinoja on luonnollisesti useita: kielen oppiminen ei rajoitu pelkästään luokkahuonetilanteisiin tai oppikirjan selailuun. Seuraavassa alaluvussa luon katsauksen kielen oppimiseen erilaisten oppimiskäsitysten kautta.

2.5 Kielen oppimiskäsitykset

Stephen Krashen on esittänyt viisi kielen omaksumisen hypoteesia, jotka ovat vaikuttaneet merkittävästi toisen kielen oppimiskäsityksiin (Korhonen 2012: 24). Esittelen seuraavassa kyseiset hypoteesit:

1. The Acquisition-Learning Hypothesis
2. The Natural Order Hypothesis
3. The Monitor Hypothesis
4. The Input Hypothesis
5. The Affective Filter Hypothesis

Acquisition-Learning-hypoteesi tekee eron kielen oppimisen ja omaksumisen välille. Krashenin mukaan toisen kielen omaksuminen on pääosin samanlainen tiedostamaton prosessi kuin lapsen äidinkielen omaksuminen. Oppiminen taas on merkityksellisempi tietoinen prosessi, joka tuottaa vain tietoa kielestä. (Krashen 1986: 1) Krashen siis painottaa opetustilanteen ulkopuolella tapahtuvaa kielenkäytön kuuntelemista, tarkkailemista ja harjoittelua esimerkiksi koulutuslaitoksen luokkahuoneessa tapahtuvan oppimisen sijaan.

Natural Order -hypoteesi olettaa, että kielen säännöt omaksutaan ennustettavissa olevassa järjestyksessä: tietyt säännöt jäävät oppijan päähän Krashenin mukaan ennemmin kuin toiset. Tämä omaksumisjärjestys ei noudattele pelkästään sääntöjen helppoutta tai vaikeutta, eikä se myöskään välttämättä seuraa kielenopetuksessa noudatettavaa opetusjärjestystä. (Krashen 1986: 1.)

Monitor-hypoteesi kuvaa, miten omaksumista ja oppimista hyödynnetään kielen tuottamisessa. Lauseiden ja lausahduksien tuottaminen juontaa juurensa ihmisen alitajuisesta kielellisestä kompetenssista. Tämä tietopohjan avulla ihminen editoi tai monitoroi puhettaan tai kirjoittamaansa: korjaamme itseämme ja sanomaamme joskus ennen tuotosta, joskus vasta tuotoksen jälkeen. Jotta Krashenin monitori voi olla käytössä, tulee kielenkäyttäjän tietoisesti tarkkailla oikeakielisyyttä ja välttää virheitä. Hänen tulee myös tunkea kielen säännöt, jotta monitorointi voi tapahtua. Huolellinen virheiden välttäminen tai niiden korjaaminen saattaa kuitenkin hidastaa kommunikaatiota ja vähentää informaation välittämistä selkeästi. (Krashen 1986: 1–2.)

Input-hypoteesi väittää, että ihmiset omaksuvat kieltä vain yhdellä tavalla: ymmärtämällä viestejä, toisin sanoen vastaanottamalla ymmärrettävää syötettä (*input*). Kyseinen syöte voi olla kirjallista tai suullista. *Input*-hypoteesi täydentää *Natural Order*-hypoteesia siten, että *Natural Order*-hypoteesin järjestykseen laittamat säännöt opitaan *Input*-hypoteesin avulla: ymmärrämme esimerkiksi sääntön *a*, ja hyödyntämällä sääntöä *a* tilanteessa, johon vaikuttaa myös sääntö *b*, ymmärrämme syötteen

$a+b$, ja alamme hiljalleen omaksua myös sääntöä b . Kontekstin tarjoaminen on tärkeää syötteen ymmärtämisessä. Jotta voimme ymmärtää uutta syötettä, täytyy se liittää osaksi jo tuntemaamme kieliooppia ja sanastoa. *Input*-hypoteesin mukaan puhumista ei voi suoraan opettaa, vaan se juontaa juurensa ymmärrettävän syötteen omaksumisesta. Myös kieliooppi voidaan omaksua syötteen avulla, jos syöte on ymmärrettävää ja sitä on riittävästi. Krashen myöntää, että kielen omaksuminen vain yhdellä tavalla on kyseenalaistettavissa. Hän nostaa esiin yksilökohtaiset erot oppimisessa ja omaksumisessa, mutta samalla hän kuitenkin väittää, että variaatioista huolimatta, syötteen rooli on tärkeä kielen omaksumisessa. (Krashen 1986: 2–3.)

Krashenin viimeinen hypoteesi, *Affective Filter* -hypoteesi jatkaa *Input*-hypoteesin purkamista. Jotta *Input*-hypoteesi voisi toimia, täytyy kielenoppijan tai pikemminkin kielenomaksujan olla avoin syötteelle. Viidennen hypoteesin mukaan ihmisellä on *affective filter*, joka ollessaan päällä estää ihmistä täysin hyödyntämästä muutoin ymmärrettävää syötettä. Tämä affektinen suodatin on päällä, kun ihminen on epämotivoitunut, omaa huonon itseluottamuksen tai pelkää tekevänsä virheitä muiden edessä. Kun suodatin on pois päältä, ihminen pystyy hyödyntämään ymmärrettävän syötteen, ja omaksumaan siitä hänen kielitaitoansa parantavia asioita. Suodatin on pois päältä, kun ihminen ei ole huolissaan virheistä ja hän tuntee kuuluvansa ryhmään, joka käyttää oppimisen kohteena olevaa kohdekieltä. Paras mahdollinen tilanne, jolloin suodatin on kokonaan pois päältä, on tilanne, jossa ihminen on niin keskittynyt syötteeseen, että hän unohtaa kuulevansa tai lukevansa toista tai vierasta kieltä. (Krashen 1986: 3–4.)

Kieltä opitaan tai omaksutaan luonnollisesti erilaisissa käyttötilanteissa. Koulutuslaitoksissa tapahtuvan formaalin opetuksen lisäksi ihminen omaksuu kieltä myös kielen luonnollisissa, informaaleissa käyttöympäristöissä: kotona, kaupungilla, kaupoissa eli kaikkialla, missä kieltä käytetään. Krashenin (1986: 13) mukaan formaali luokkahuoneopetus auttaa eniten aloittelevia kielenoppijoita. Aloittelevat oppijat eivät usein vielä ymmärrä informaaleissa tilanteissa käytettävää kieltä. He eivät *Input*-hypoteesin mukaan saa riittävästi ymmärrettävää syötettä. Kun oppijoiden kielitaito on kehittyneempi, formaalin opetuksen hyöty laskee. Jos oppijat ymmärtävät riittävästi heitä ympäröivän maailman käyttämää kieltä, ja jos tätä syötettä on riittävästi tarjolla, informaalit kielenkäyttötilanteet ovat hyödyllisempiä oppijoille kuin formaali opetus. (Krashen 1986: 13–14.)

Krashenin hypoteesit ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä. Luokkahuoneessa tapahtuvan kielenoppimisen tutkijana meritoitunut Leo van Lier on kyseenalaistanut Krashenin omaksumisen ja oppimisen vastakkainasettelua. (Korhonen 2012: 25.) Van Lier (1996: 49–50) ei ymmärrä, miten tietoinen ja omasta halusta lähtevä oppiminen voidaan nähdä heikompana metodina kuin sattumalta, kielenkäytön ohessa tapahtuva omaksuminen. Van Lierin (1996: 40–67; Korhonen 2012: 25) mukaan

kielen oppiminen on asteittainen ja kumulatiivinen prosessi, joka koostuu kielelle altistumisesta (*exposure*), kielen työstämisestä (*engagement*), kielen sisäistämisestä (*intake*) ja kielen taitamisesta (*proficiency*). Kuten Krashen, myös van Lier pitää kielelle altistumista välttämättömänä (vrt. *Input*-hypoteesi Krashenilla). Van Lierin mukaan kuitenkin oleellista ei ole altistuksen, tai Krashenin syötteen, määrä, vaan sen laatu. Altistuksessa tuotetun kielen tulee olla oppijalle käyttökelpoista: sitä täytyy pystyä ymmärtämään ja työstämään joko kontekstin avulla tai vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Altistuskielen ymmärrettävyyteen vaikuttavat oppijan aiempien tietojen lisäksi oppijan asenteet, kiinnostusten kohteet, analysointikyky, kommunikatiiviset taidot sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. (Korhonen 2012: 25–26.) Van Lierin kritiikissä Krashenia kohtaan on huomattava, että myös Krashen puhuu ymmärtämisestä kontekstin avulla (*Input*-hypoteesi). Van Lier kuitenkin painottaa laadukasta ymmärtämistä: pelkkä ymmärtäminen ei ole sama kuin se, että ymmärtää, ja pystyy myös itse käyttämään kuulemiaan tai lukemiaan kielenaineiksia.

Van Lierin kielen oppimisen prosessi alkaa altistumisesta. Altistuminen ei kuitenkaan välttämättä käynnistä työstämisprosessia eikä työstäminen välttämättä johda sisäistämiseen. Sisäistäminen vaatii kielenoppijalta vaivannäköä: oppijan tulee prosessoida kieltä eri tavoin: esimerkiksi kognitiivisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti. Sisäistämisprosessin perustana on sosiaalinen, keskustelullinen vuorovaikutus. Sisäistämisen jälkeen tuleva taitaminen tarkoittaa sitä, että oppija muistaa kielen konvention niin, että se on vaivattomasti saatavilla oppijalle tarpeen tullessa. Samoin kielen toistuvien ilmiöiden, esimerkiksi taivutuksen, sijanvalinnan, kongruenssien ja fraasien käyttö automatisoituu asteittain, kun oppija alkaa taitaa kieltä. Kielen taitaminen edellyttää kuitenkin monipuolista kielen käyttöä ja harjoitusta. (van Lier 1996: 58–65; Korhonen 2012: 26–27.)

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineisto

Keräsin tutkimusaineistoni ammatillista aikuiskoulutusta tarjoavan aikuiskoulutuskeskuksen kotoutumiskoulutuksessa olevilta opiskelijoita. Tutkimukseeni valikoitui lopulta kahden eri opetusryhmän opiskelijoita. Ensimmäinen ryhmä (ks. luvut: 3.4.1.–3.4.7.) koostuu juuri kotoutumiskoulutuksensa lopettaneista opiskelijoista. Tein haastattelut heidän kotoutumiskoulutuksensa viimeisenä tai viimeistä edellisenä päivänä. Toinen ryhmä (ks. luvut 3.4.8.–3.4.14) koostuu kotoutumiskoulutuksen 4-moduulin puolella välissä olevista opiskelijoista. Heillä oli haastatteluiden aikaan vielä 10 viikkoa (6 viikkoa työharjoittelua ja 4 viikkoa kielen opetusta) kotoutumiskoulutusta jäljellä.

Opetin itse ensimmäistä ryhmää kahden viikon ajan, ja toista ryhmää reilun viikon ajan, joten ryhmät ovat minulle entuudestaan tuttuja. Tämä on hyödyksi tutkimuksessa, sillä se vähentää kaikenlaista jännitystä opiskelijoissa. Pystyn saamaan tutuista opiskelijoista enemmän irti verrattuna vieraseen tutkijaan, sillä opiskelijoilla ei ole niin suurta kynnystä puhua minun kanssani. He ovat jo puhuneet kanssani joka päivä opiskellessaan. En kuitenkaan liitä tutkimukseen mitään omia ennakkotietoja opiskelijoista, vaan perustan tutkimuksen vain haastatteluaineistossa esille nousseisiin teemoihin ja opiskelijoiden ajatuksiin.

Koronaviruspandemiasta johtuen opiskelijat opiskelivat kevästä 2020 vuoden 2021 loppuun suurelta osin etäopetuksessa. Opetin itse kumpaakin tutkimusryhmääni sekä lähi- että etäopetuksessa. Päätin kuitenkin tehdä haastatteluaineiston keruun mahdollisimman terveysturvallisesti etänä. Esittelin tutkimukseni kummallekin opetusryhmälle, ja pyysin vapaaehtoisia opiskelijoita osallistumaan tutkimukseen. Lopulta tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden eli tutkimukseni informanttien määräksi valikoitui 14 opiskelijaa: 7 ensimmäisestä ja 7 toisesta tutkimusryhmästä. Haastattelin ensimmäistä tutkimusryhmää tammikuussa 2021 ja toista tutkimusryhmää helmikuussa 2021.

Toteutin haastattelut Microsoft Teamsin välityksellä äänipuheluna. En nähnyt tarpeelliseksi käyttää videopuhelua, sillä tutkimuksen tarkoitus on selvittää opiskelijoiden mielipiteitä, ja perustua siihen, mitä opiskelijat haastatteluissaan sanovat. Mahdollisten ilmeiden ja eleiden tulkinta ei nähdäkseni olisi tuonut merkittävää lisäinformaatiota. Lisäksi teknisistä syistä johtuen videopuhelun käyttö olisi saattanut vaikuttaa tallennettavan haastattelun laatuun negatiivisesti.

Tallensin haastattelut ääninauhurilla myöhempää analyysia varten. Informoin opiskelijoita haastattelun tallentamisesta ja tallenteen käyttötarkoituksista. (ks. luku 3.3 Tutkimusetiikka ja

tutkimuksen validiteetti) Haastattelut kestivät noin 20–25 minuuttia per haastattelu. Haastattelujen keston vaikutti informanttien puhenopeus sekä heidän vastaustensa laajuus ja mahdollinen lisäinformaatio. Haastattelut tallennettuani kuuntelin ja litteroin haastattelut analyysia varten. Kerron tästä prosessista tarkemmin seuraavassa alaluvussa, jossa avaan käyttämiäni tutkimusmenetelmiä.

3.2 Menetelmä

Keräsin aineistoni tekemällä opiskelijoille suunnittelemani haastattelurungon (ks. Liite 1) mukaiset yksilöhaastattelut. Haastattelumenetelmänä käytin ennalta valmisteltua puolistrukturoitua haastattelua, jossa oli ennalta valmisteltuja kysymyksiä teemoittain. Hirsjärven ja Hurmeen (2001: 47) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään likipitään samat kysymykset samassa järjestyksessä.

Kysymäni kysymysten järjestys ei ollut aina jyrkästi haastattelurungon mukainen, sillä opiskelijat saattoivat itse alkaa puhua jo seuraavan kysymysten teemasta. Tällöin luonnollisesti annoin opiskelijan jatkaa kertomustaan, ja palasin haastattelurungon jäljelle jääneisiin kysymyksiin myöhemmin. Näistä pienistä poikkeuksista huolimatta, luokittelen haastattelumenetelmäni puolistrukturoiduksi. Se ei ole täysin strukturoitu eikä myöskään puhdas teemahaastattelu. Strukturoitu haastattelu vastaa kyselylomakkeen ohjattua täyttämistä (Eskola & Suoranta 1998: 86). Kun taas teemahaastattelu ei etene valmiiksi muotoiltujen kysymysten avulla, vaan laajempia teemoja hyödyntäen (Hirsjärvi & Hurme 2001: 47–48). Näin ollen haastatteluni sijoittuvat kahden edellä esitellyn haastattelumenetelmän väliin: ne edustavat puolistrukturoitua haastattelumenetelmää.

Tutkimus edustaa laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia. ”Sisällönanalyysin menetelmällä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti” (Tuomi & Sarajärvi 2018: 4.4 Sisällönanalyysi). Dokumentti voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018: 4.4 Sisällönanalyysi) mukaan ymmärtää hyvin väljässä merkityksessä. Täten esimerkiksi tekemäni haastattelut voidaan tulkita dokumenteiksi. Sisällönanalyysin tavoitteena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 4.4. Sisällönanalyysi). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysia hyödynnetään siten, että sen avulla aineisto on järjestetty haastattelun teemojen mukaiseen järjestykseen. Näin ollen informanttien vastauksista voidaan tutkia suhteessa toisiinsa sekä aiempaan tutkimukseen.

Olen tehnyt aineistolleni aineistolähtöisen sisällönanalyysin Milesin ja Hubermanin (1994:10–12 & 248–250) kuvaaman prosessin mukaisesti: 1) aineisto on redusoitu eli pelkistetty, 2) aineisto on klusteroitu eli ryhmitelty, 3) aineisto on abstrahoitu eli käsitteellistetty. Käytännössä olen siis ensin

kuunnellut haastattelut useaan otteeseen ja kuuntelukertojen perusteella litteroinut haastattelut. Sen jälkeen olen redusoinut haastattelut: karsinut tutkimuksen kannalta epäolennaiset kohdat pois. Nämä ovat esimerkiksi tervehdyksiä, tai teemahaastattelurungon ulkopuolisia aiheita, jotka eivät liity tutkimukseen. Haastattelun ryhmittelyvaiheessa kävin aineiston tarkasti läpi, ja ryhmittelin ja yhdistelin vastaukset luokkiin sen mukaan, mihin kysymykseen tai teemaan ne vastaavat. Abstrahointi tarkoittaa tutkimuksessa ryhmittelyn jälkeistä analyysia ja johtopäätösten ja yleistysten tekemistä.

Aineiston ryhmittelyn ja abstrahoinnin jälkeen tein informanttien vastauksista kategorioita, joita esittelen tutkimustulosten analyysin yhteydessä. Kategorioiden luomisessa olen käyttänyt myös kvantitatiivisia menetelmiä, mutta tutkimuksen pääasiallinen menetelmä on kuitenkin laadullinen, sillä informanttien pienestä määrästä johtuen tutkimuksesta ei voi tehdä suuria joukkoja koskevia yleistyksiä. Kuten Silverman (2014: 6 & 100–101) toteaa, analyysin pohjalta tuotettu aineisto voidaan kvantifioida: eli sanallisesti kuvatusta aineistosta voidaan tuottaa määrällisiä tuloksia. Määrälliset tulokset auttavat myös perustelemaan analyysia ja johtopäätöksiä, kun johtopäätösten taustalla on laskettavissa olevaa dataa (Silverman 2014: 105–106). Olen tässä tutkimuksessa hyödyntänyt pääosin kvalitatiivisia mutta myös kvantitatiivisia työkaluja. Näin tehdessäni en vedä jyrkkää rajaa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusperinteen välille, vaan hahmotan Alasuutarin (1993: 170) tavoin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen analyysin jatkumona, en dikotomiana.

Kvalitatiivisen sisällönanalyysin ja kvantitatiivisen kategorisoinnin ja kvantifioinnin sisällyttäminen samaan tutkimukseen liittyy tutkimukseni Tuomen ja Sarajärven (2018: 4.4.7. Aineiston kvantifiointi) sanoin MMR-lähestymistapaan (mixed methods research). Tällainen lähestymistapa mahdollistaa selkeämpien johtopäätösten ja yleistysten tekemisen laadullisen aineiston pohjalta. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018: 4.4.7. Aineiston kvantifiointi) nostavat esiin juuri avoimiin kysymyksiin perustuvat tutkimukset: heidän mukaansa avoimella kysymysrungolla tuotetun tutkimuksen tulosten tulkitseminen saattaa helpottaa kvantifioinnin avulla.

3.3 Tutkimusetiikka ja tutkimuksen validiteetti

Tutkimusetiikan varmistamiseksi en tarjoa tässä pro gradu -tutkielmassa mitään sellaisia tietoja, joista voisi tunnistaa tutkimustani varten haastattelemiä henkilöitä. Olen tämän varmistamiseksi vaihtanut informanttien nimet peitenimiin, joita käytän viitatessani kuhunkin informanttiin. Peitenimien käyttö lisää tutkielman luottavuutta ja helpottaa lukijaa pysymään kärryillä eri informanttien ajatuksista. Vaihtoehto peitenimille olisi ollut esimerkiksi kirjain+numero koodaus, esimerkiksi M1, M2, N1, N2. Mielestäni tutkielmaa on kuitenkin helpompi lukea, kun lukija pääsee vertailemaan esimerkiksi

Lilianin ja Alexanderin ajatuksia. Sen sijaan, että hän yrittäisi muistella, mitä M1 on sanonut, ja mitkä olivat N2 ajatuksia.

En kerro tutkielmassani myöskään sellaisia informanttien koulutukseen tai koulutuspaikkaan tai asuinpaikkaan viittaavia tietoja, jotka voisivat vaarantaa informanttien henkilöllisyyden. Kerron sen sijaan ainoastaan informanttien iän, kansalaisuuden ja sukupuolen, sillä nämä demografiset ominaisuudet saattavat olla merkityksellisiä tutkimustulosten ja niiden vertailemisen kannalta.

Kun tutkimukseni kohdistuu kielenoppijoihin, on tärkeää, että oppijat mahdollisesti puutteellisesta kielitaidostaan huolimatta ymmärtävät, miksi heitä haastatellaan, ja mihin heidän haastattelujaan käytetään. Koostin omien opintojeni ja opetuskokemukseni perusteella mahdollisimman selkokielisen dokumentin, jossa kävin läpi edellä mainittuja asioita (ks. Liite 2). Kävin dokumentin myös suullisesti läpi informanttien kanssa, jotta varmistuin siitä, että informantit ymmärtävät, mihin he ovat vapaaehtoisesti osallistumassa. Koska suoritin haastatteluni etänä, en pyytänyt informanteiltani kirjallista suostumusta tutkimukseen, vaan lähetin dokumentin sähköisesti jokaiselle osallistujalle, ja varmistin suullisesti, että he tietävät, mihin he ovat osallistumassa. Nähdäkseni suullinen tutkimuslupa on tässä tilanteessa riittävä: kaikki informanttini ovat täysi-ikäisiä, ja he saivat dokumentin ohessa yhteystietoni, joten he voivat ottaa minuun yhteyttä, jos he haluavat kysyä jotakin tutkimukseen tai heidän henkilökohtaisiin tietoihinsa liittyvää.

Kuten alaluvussa 3.1. mainitsin, tallensin haastattelut myöhempää tarkastelua varten. Tein informanteilleni selväksi, että käytän tallenteita vain tutkimukseen liittyviä tarkoituksia varten: kuunnellakseni uudelleen, mitä mieltä informantit olivat tutkimuksen teemoista. En liitä tutkimukseen mitään mahdollisia henkilökohtaisia keskusteluja, joita haastattelujen yhteydessä on mahdollisesti käyty. En myöskään anna kenenkään muun kuin itseni kuulla tekemiäni haastatteluita. Lopuksi, sitten kun tämä pro gradu -tutkielmani on valmis ja julkaistu, poistan kaikki tekemäni haastattelut. Näin varmistun siitä, ettei mitään informanteihini liittyvää voi tulevaisuudessa käyttää väärin tai luvattomiin tarkoituksiin.

Tutkimusetiikkaan liittyy myös tutkimustulosten objektiivinen tarkastelu. Vaikka olenkin itse opettanut tutkimuksen informantteja, en hyödynnä mahdollisia omia tietojani tai näkemyksiäni informanteista tutkimuksessa. Perustan tutkielmani ja sen tulokset vain tutkimukseen liittyviin haastatteluihin, ja niiden antamaan informaatioon. Näin ollen tutkimuksen validiteetti säilyy, enkä vaikuta siihen omilla mielipiteilläni.

Opettajan tekemästä oman työn tutkimuksesta on keskusteltu tutkimuksen validiteetin ja laadunvarmistuksen näkökulmasta. Tutkivien opettajien kohdalla on kyseenalaistettu muun muassa tutkimuksen objektiivisuus, tutkimusetiikka sekä opettajan teoreettinen osaaminen. On myös

kyseenalaistettu se, saako opettaja olla tutkija. (Lunenberg, Ponte & Van de Ven 2007: 21.) Ajatus opettajasta oman työnsä tutkijana on kuitenkin vakiintunut ja nykyisin yleisesti hyväksytty. Opettajia on 1990-luvulta lähtien kannustettu tutkimaan opetuksensa sisältöjä sekä käytäntöjä. Opettajan pedagogisissa opinnoissa on Suomessa sisällytettynä oman työn tutkimiseen orientoivia opintojaksoja. Lisäksi esimerkiksi *Äidinkielen opettajien liitto* asetti 1990-luvulla tavoitteeksi tutkivan opettajuuden. Opettajia kannustetaan nykyään näkemään oma työnsä jo itsessään jatkuvana tutkimusprosessina. (Korhonen 2012: 12–13.)

Opettajan tekemä tutkimus on lähtökohtaisesti käytännöllistä tai akateemista (Korhonen 2012: 13). Oma tutkielmani lähtee akateemisesta alkuasetelmasta, sillä se toimii maisterintutkinnon päättävänä työnä. Tutkimuksessani on kuitenkin myös käytännöllinen puoli: kun saan tietoa opiskelijoiden käsityksistä kieltä ja sen oppimista kohtaan, voin hyödyntää näitä tietoja tulevaisuudessa suunnitelllessani opetusta. Nykysuuntaus, jossa opettajia kannustetaan tutkimaan alaansa liittyviä kysymyksiä, on siis nähtävissä myös omassa tutkimuksessani.

3.4 Tutkimuksen informantit

Esittelen tässä alaluvussa tutkimukseni informantit, ja heidän tutkimuksen kannalta oleelliset taustatietonsa. Tutkimusetiikan ja informanttien yksityisyydensuojan varmistamiseksi olen vaihtanut henkilöiden nimet peitenimiin. Valitsin peitenimet kunkin informantin kotimaan yleisimpien nimien joukosta. Täten nimet kuvaavat vain informanttien kansalaisuutta, eivätkä ne liity informanttien oikeisiin nimiin. Alaluvussa esitellyt tiedot ovat informanttien itse haastatteluissa kertomia. Näin ollen esimerkiksi heidän mahdolliset kielitaitoarvionsa ovat heidän omia näkemyksiään, eivät opettajan tai tutkijan koostamia.

3.4.1 Dina

Äidinkieli: arabia

Kotimaa: Egypti

Ikä: 30

Sukupuoli: nainen

Kielitaito: suomi (B1.1), englanti (hyvä), saksa (puhuu vähän)

Koulutustausta: yliopistotutkinto kotimaasta

Ammatti: Egyptissä työkokemusta IT-alalta 6 vuotta. Suomessa ei vielä työkokemusta. Haluaa tehdä samoja töitä myös Suomessa.

3.4.2 Parvati

Äidinkieli: nepali

Kotimaa: Nepal

Ikä: 30

Sukupuoli: nainen

Kielitaito: englanti, suomi

Koulutustausta: kandidaatin tutkinto: sairaanhoitaja (kotimaasta)

Ammatti: Ei vielä työkokemusta Suomesta. Toivoo voivansa jatkaa samalla alalla: sairaanhoitaja/lähihoitaja

3.4.3 Katerina

Äidinkieli: kreikka

Kotimaa: Kreikka

Ikä: 41

Sukupuoli: nainen

Kielitaito: englanti, suomi (puhuu omien sanojensa mukaan vähän)

Koulutustausta: liiketaloustutkinto kotimaasta

Ammatti: On ollut Suomessa työharjoittelussa kirjastossa. Toiveammatti Suomessa: kaupassa työskentely tai oman kahvilan perustaminen

3.4.4 Amelia

Äidinkieli: puola

Kotimaa: Puola

Ikä: 25

Sukupuoli: nainen

Kielitaito: englanti (B2), suomi (A2–B1)

Koulutustausta: kandidaatintutkinto (insinööri) kotimaasta

Ammatti: Töissä siivousalalla Suomessa. On ollut työharjoittelussa rakennusfirmassa (tehnyt muun muassa määrälaskentaa). Toivoo, että voisi jatkaa samalla alalla tulevaisuudessa.

3.4.5 Abdul

Äidinkieli: dari

Kotimaa: Afganistan

Ikä: 29

Sukupuoli: mies

Kielitaito: paštu, englanti, kurdi (puhuu vähän), suomi

Koulutustausta: tradenomin tutkinto kotimaasta

Ammatti: Toiveammatti IT-alalla (networking). On työskennellyt ravintola-alalla Suomessa.

3.4.6 Fanni

Äidinkieli: unkari

Kotimaa: Unkari

Ikä: 29

Sukupuoli: nainen

Kielitaito: romania (B1) englanti (B2–C1) suomi (B1)

Koulutustausta: maisterin tutkinto kotimaasta

Ammatti: On työskennellyt Suomessa siivoajana.

3.4.7 Sharmin

Äidinkieli: bengali

Kotimaa: Bangladesh

Ikä: 25

Sukupuoli: nainen

Kielitaito: englanti (hyvä) hindi (ok) suomi (ok)

Koulutustausta: Kandidaatin tutkinto (sähköinsinööri) kotimaasta, jatkaa Suomessa biomedical engineering -tutkintoon (maisteri). Aikoo jatkaa opintojaan tohtorin tutkintoon.

Ammatti: On tehnyt siivoajan töitä Suomessa. Oli myös työharjoittelussa sähköfirmassa.

3.4.8 Sirje

Äidinkieli: viro

Kotimaa: Viro

Ikä: 32

Sukupuoli: nainen

Kielitaito: suomi (B1), englanti (hyvä), venäjä (puhuu vähän)

Koulutustausta: ammattikoulu (myyjä, kaupan ala)

Ammatti: Ei ammattia Suomessa. Ei tiedä, mille alalle haluaa työllistyä: haluaa opiskella jonkin ammatin Suomessa.

3.4.9 Oksana

Äidinkieli: ukraina

Kotimaa: Ukraina

Ikä: 41

Sukupuoli: nainen

Kielitaito venäjä, englanti, suomi

Koulutustausta: On opiskellut korkeakoulussa (kotimaassaan: instituutti) 5 vuotta

Ammatti: Ei ammattia Suomessa. Kotimaassa työkokemusta matkailujärjestäjänä (matkailuvirkailijana)

3.4.10 Irina

Äidinkieli: venäjä

Kotimaa: Venäjä

Ikä: 42

Sukupuoli: nainen

Kielitaito: englanti, saksa (puhuu huonommin kuin englantia)

Koulutustausta: yliopistotutkinto (filologia)

Ammatti: On ollut kotimaassaan englannin ja saksan opettaja. Ei tiedä, mitä tekisi työkseen Suomessa.

3.4.11 Lilian

Äidinkielet: swahili, kamba

Kotimaa: Kenia

Ikä: 27

Sukupuoli: nainen

Kielitaito: englanti (hyvä), suomi (puhuu vähän)

Koulutustausta: kirjanpitäjän tutkinto kotimaasta

Ammatti: Ei ole vielä ammattia Suomessa: toiveammattina lähihoitajan ammatti.

3.4.12 Vladimir

Äidinkieli: venäjä

Kotimaa: Venäjä

Ikä: 28

Sukupuoli: mies

Kielitaito: englanti (hyvä), suomi (puhuu vähän)

Koulutustausta: lukio-opinnot kotimaassa, yliopisto-opinnot aloitettu Venäjällä, aikoo jatkaa niitä Suomessa.

Ammatti: ei ole (ei tiedä vielä, mitä haluaisi tehdä)

3.4.13 Deniz

Äidinkieli: turkki

Kotimaa: Turkki

Ikä: 48

Sukupuoli: mies

Kielitaito: englanti, suomi (vähän)

Koulutustausta: bachelor of economics (kandidaatin tutkinto) + 2 maisterin tutkintoa (tiede, politiikka) toinen maisterin tutkinto suoritettu Turkissa, toinen Englannissa

Ammatti: On työskennellyt Turkissa 20 vuotta hallinnollisissa tehtävissä. Toivoo voivansa jatkaa Suomessa samalla alalla (pk-asiantuntija). Kertoo, että voidakseen jatkaa samalla alalla, on Suomessa

opiskeltava lisää, jotta saa pätevyyden. Jos edellä mainittu osoittautuu liian vaikeaksi, kertoo b-suunnitelmastaan, joka on kasvisravintolan perustaminen Suomeen.

3.4.14 Alexander

Äidinkielet: venäjä, kazakki (puhuu huonommin kuin venäjää)

Kotimaa: Kazakstan

Ikä: 27

Kielitaito: englanti (puhuu omien sanojensa perusteella tosi vähän), suomi (A2)

Koulutustausta: peruskoulu, työlukio (ammattikoulu), yliopisto (diplomi suoritettuna)

Ammatti: Ei vielä ammattia Suomessa: ekonomisti toiveammattina. Nykyinen koulutus/tutkinto ei mahdollista työskentelemistä ekonomistina. Toivoo, että voisi täydentää tutkintoaan Suomessa.

4 TULOKSET JA ANALYYSI

Esittelin edellisessä luvussa 3 tutkimukseni aineiston, tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen informanttien sekä pohdin tutkimusetiikkaan ja tutkimuksen validiteettiin liittyviä kysymyksiä. Tässä luvussa etenen varsinaisiin tutkimustuloksiin ja niiden analysoimiseen. Olen jakanut tämän luvun alalukuihin haastattelurungon mukaisten teemojen pohjalta.

Etenen käsittelyssäni siten, että kokoaan yhteen kysymykseen tai teemaan liittyvät vastaukset yhteen alalukuun, ja vertailen eri informanttien vastauksia toisiinsa. Aineistolle tekemäni ryhmittelyn pohjalta liitän informanttien vastauksia toisiinsa, jotta samankaltaiset mielipiteet ja käsitykset nousevat vahvemmin esille. Esittelen nämä luomani ryhmät samankaltaisten vastausten määrän mukaan: Aloitan ryhmästä, jossa on eniten vastauksia. Viimeisenä esittelen ryhmän, jossa on vähiten vastauksia.

4.1 Mikä on helppoa suomen kielessä?

4.1.1 Kielioppi: säännöt, logiikka, rakenne

Suomen kielen helpoista osa-alueista puhuttaessa kaikkein yleisimmäksi vastaukseksi nousee kielioppiin ja kielioppisääntöjen tuottamaan loogisuuteen liittyvät seikat. Yhteensä yksitoista neljästätoista informantistani nostaa suomen kielen kieliopin esiin helppona, tai ainakin muita helpompana, kielen osa-alueena. Esimerkiksi nepalilainen Parvati toteaa kieliopista seuraavasti:

Kielioppi on (.) mä tykkään kieliopista (.) kun kurssilla on kielioppitunti mä olen erittäin kiinnostunut siitä (.) mä tykkään siitä (.) se on helpompi (Parvati/Nepal)

Myös egyptiläinen Dina pitää kielioppia muita kielen osa-alueita helpompana:

Alussa se on tosi vaikea (.) mutta nyt se on helpompi (.) siellä on logiikka (.) vähän logiikka (Dina/Egypti)

Dina korostaa oppimisen vaikeutta oppimisen alussa. Kuitenkin, kun hyvän opetuksen ja aktiivisen opiskelun kautta oppii kielen sisäisen logiikan, ymmärrys kielestä paranee.

Suomen kieliopin loogisuus nähdäänkin aineistossani selittävänä tekijänä kieliopin helppoudeksi. Dinan lisäksi myös ukrainalainen Oksana ja venäläinen Irina painottavat suomen kielen logiikkaa:

Tosi logical kieli [suomen kieli] (Oksana/Ukraina)

Tykkään että suomen kielessä on logiikka (Irina/Venäjä)

Vaikka sääntöjen oppimiseen saattaa mennä aikaa, säännöt oivallettuaan oppija voi hyödyntää niitä systemaattisesti ja oikeellisesti. Kieliopin systemaattisuudesta kertoo se, että kaksi informanttiani vertaakaan kielioppia suoraan matematiikkaan:

Kielioppia on sama kuin matematiikka kaksi plus kaksi on neljä sama (Sharmin/Bangladesh)

Se [kielioppi] on oikeesti niin matematiikka (.) tarvitsee vaan muistaa poikkeuksia (.) se on niin helppo niin mahdollista (Vladimir/Venäjä)

Toinen aineistossani huomionarvoinen seikka, joka selittää kieliopin kokemista helpoksi, on opiskelijan oma äidinkieli ja sen samankaltaisuus suomen kielen kanssa. Informanteistani venäläinen Irina, puolalainen Amelia ja turkkilainen Deniz kertoivat suomen kieliopin olevan helppoa, sillä sitä voi verrata heidän äidinkieliensä kielioppiin:

suomen kieli muistattaa vähän englantia (.) vähän venäjää (.) se auttaa (Irina/Venäjä)

kielioppi on helppo koska se on vähän sama kuin puola (Amelia/Puola)

DENIZ: siellä on yksi helpompi asia minulle (.) koska Turkki ja Suomi on sama kuin structure (.) rakentaa

HAAST: rakenne

DENIZ: rakenne joo (Deniz/Turkki)

Lisäksi kaksi äidinkieltä, venäjä ja kazakki, omaava Alexander löytää yhteyden molempien äidinkieliensä ja suomen kielen kieliopin välille:

paljon helppoa (.) koska venäjän kieli system (.) esimerkiksi kun minun täytyy mennä siellä (.) siellä (.) mihin (Alexander/Kazakstan)

sitten esimerkiksi suomen kieli ei sama mutta paljon paljon idea sama kuin kazakkikieli (.) minä tiedän kazakkikieli ja minä katson (.) ja siellä kaikki tiedän (.) ei kaikki mutta paljon tiedän sama kuin suomalainen (.) se on systeemi kun sinä sanot ja keskustetaan (Alexander/Kazakstan)

Vaikka Alexanderin kieliopin hallinta ei suomen osalta aivan täydellistä olekaan, hän kertoo opiskelunsa yhteydessä vertaavansa suomea kumpaankin äidinkieleensä. Varsinkin venäjän kielen systeemi, ja sen samankaltaisuus suomen systeemin kanssa, toistuu haastatteluissani. Kaikki kolme venäjää äidinkielenä puhuvaa informanttiani pitivät suomen kielen kielioppia helppona. Kaksi kolmesta mainitsevat suoran yhteyden äidinkieliensä ja suomen kieliopin välille. Ainoastaan Vladimir ei suoraan mainitse kyseistä yhteyttä. Häinkin kuitenkin pitää suomen kielen rakenteesta, mahdollisesti äidinkieliensä vaikutuksesta:

minä pidän suomen kielessä sanan rakentaminen (.) tarvitsee vain tietää perus (.) basic form of words ja sinä tiedät tarkasti mitä se tarkoittaa (Vladimir/Venäjä)

tarvitsee tiedä millainen kysymys sopii tähän verbiin (.) koska jos tiedät sitten kaikki on helppo (Vladimir/Venäjä)

Seija Korhonen (2012) on tutkinut suomen kielen peruskurssit käyneitä koulutettuja opiskelijoita, ja heidän näkemyksiään suomen kielen helpoista ja vaikeista osa-alueista. Myös Korhosen

tutkimuksessa esiin nousivat samankaltaiset seikat kuin omassa tutkimuksessani. Korhosen informanttien mielestä suomen kielen kielioppi on helppoa, koska se on looginen ja systemaattinen (Korhonen 2012: 123). Lisäksi kieliopin vertaaminen matematiikkaan ja se seikka, että kielioppia on alussa vaikea oppia, myöhemmin helpompi oppia, ovat molemmat esillä sekä Korhosen (2012: 122) tutkimuksessa että tässä tutkimuksessa. Korhosen (2012: 123) aineiston mukaan oppijan äidinkielellä ei ole vaikutusta siihen, koetaanko suomen kielioppi helpoksi vai vaikeaksi. Tässä tutkimuksessa osa informanteista, etenkin venäjää puhuvat, vertaavat suomen kieliopin rakennetta äidinkieltä kieliopin rakenteeseen. Olisikin mielenkiintoista tutkia tulevaisuudessa enemmän samaa äidinkieltä puhuvien suomenoppijoiden, esimerkiksi juuri venäläisten, käsityksiä aiheeseen liittyen.

4.1.2 Puhuminen

Toiseksi suosituin suomen kielen osa-alue on informanttieni mielestä kielen puhuminen. Yhteensä kahdeksan neljästätoista informantista pitää puhumista helppona tai muita osa-alueita helpompana. Nepalilainen Parvati ei pidä mitään suomen kielen osa-aluetta varsinaisesti helppona, mutta hän nostaa kieliopin ohella puhumisen muita helpommaksi:

mun mielestäni kaikki on vaikea (.) mutta puhuminen on helpompi kuin muita (.) se ei ole tosi helppo (.) mutta se on helpompi (.) mutta se on myös vaikea minulle (Parvati/Nepal)

Puhuminen koetaan monen informantin mielessä helpoksi sen vuoksi, että informantit tekevät sitä paljon. Informantit korostavat usein sitä, että he yrittävät puhua mahdollisimman paljon. Tämä toistojen määrä osaltaan varmasti selittää sitä, että puhumista pidetään muuta kielenkäyttöä helpompana. Lisäksi puhuminen ei ole niin säänneltyä kuin esimerkiksi kirjoittaminen: myös natiivit kielenpuhujat tekevät puheessaan paljon virheitä. Virheettömyys ei ole puhumisessa niin tärkeää kuin viestin välittyminen ja keskustelukumppaneiden molemminpuolinen ymmärrys. Näiden seikkojen vuoksi onkin hyvä, että kielenoppijat uskaltavat rohkeasti käyttää kieltä, jotta he voivat kehittyä kielessä. Seuraavassa informanttieni ajatuksia puhumisesta ja puhumisen yrittämisestä:

minulle on helpompi kun minä puhun tai yritän puhua (Katerina/Kreikka)

puhuminen minulle ehkä helppo koska minä yritän puhua (Abdul/Afganistan)

puhuminen on myös helpompi minulle (Deniz/Turkki)

ehkä puhuminen ja ehkä kirjoittaminen menee myös nyt ehkä hyvin (Fanni/Unkari)

Erilaisista puhetilanteista kenialainen Lilian nosti esiin kysymyksiin vastaamisen:

on helppoa vastata kysymys kun joku kysyä (Lilian/Kenia)

Opiskelijat ovat tottuneet etenkin oppitunneilla vastaamaan opettajan tai kurssikaverin heille esittämiin kysymyksiin. Toki myös esimerkiksi virastoissa tai kaupoissa asioidessaan kielenoppijat kohtaavat kysymyksiä. Kysymyksiin vastaamisessa on äärimmäisen tärkeää, että vastaaja ymmärtää kysymyksen sisällön. Täten voidaankin päätellä, että esimerkiksi Lilianin sanavarasto on sen verran laaja, että hän kokee kykenevänsä vastaamaan suomenkieliseen kysymykseen helposti ja sujuvasti. Toisaalta kysymyksen asettelu myös tarjoaa sanastoa syötteen muodossa. Jos vastaaja ymmärtää kysymyksen kontekstin, hän saattaa kyetä vastaamaan, vaikkei osaisikaan ulkoa kaikkia kysymyksessä esitettyjä sanoja (vrt. Krashenin *input*-hypoteesi luku 2.5).

Suomen kielen puhumista helpottaa myös kielen fonologinen rakenne. Suomen kielen kirjain-äännevastaavuus auttaa puheen muodostamisessa. Kun opiskelija on oppinut kielen aakkoset ja niihin liittyvät äänteet, voi hän esimerkiksi lukea kirjoitettua tekstiä ääneen varsin sujuvasti. Informanteistani bangladeshilainen Sharmin kiinnittää tähän kirjain-äännevastaavuuteen huomiota:

puhuminen on helppoa koska englanniksi mitä minä kirjoitan puhuu erilaiset (.) mutta suomeksi kaikki puhuu miten minä kirjoitan (.) se on vähän helpompi minulle (Sharmin/Bangladesh)

Sharmin vertaa tässä suomea englannin kieleen, jossa äänteiden ja kirjoitetun aakkoston erot ovat yleisempiä. Vaikka fonologia liittyykin kielen rakenteeseen, Sharmin yhdistää kommentissaan kielen fonologisen rakenteen nimenomaan puhumiseen, ja toteaa, että suomen fonologia helpottaa suomen puhumista.

Seija Korhosen (2012: 138) tutkimuksessa suomen kielen lähes fonemaattinen ortografia sekä kielen ääntäminen nousevat esiin kaikkein helpoimpina kielen osa-alueina. Korhosen (2012: 121: informantit kiittelevät suomen säännönmukaista systeemiä myös fonologian osalta. Lisäksi Korhonen (2012: 121) havainnoi, että etenkin informantit, joiden äidinkieltä kirjoitetaan suomen kaltaisella äännekirjoituksella, pitivät suomen fonemaattista kirjoitusjärjestelmää helppona. Korhonen (2012: 138) pohtii, ettei ääntämistä usein opeteta systemaattisesti, sillä siinä opintojen alussa ilmenevät ongelmat näyttävät poistuvan opintojen edetessä. Näyttääkin siltä, että ääntämisen omaksuminen tapahtuu Krashenin *input*-hypoteesin (ks. luku 2.5) kautta. Suomen oppikirjoissa kyllä alkujaan tarjotaan ääntämisohjeita, ja harjoitellaan kielen ääntämistä. Myöhemmin kuitenkin kielenoppijat saavat ääntämiseen liittyvän tietotaidon *inputin* muodossa. He kuuntelevat opettajaa ja muita kielenpuhujia, ja tämän mallin mukaan kehittyvät itse kielen ääntämisessä ja -puhumisessa. *Inputin* lisäksi kielenopettaja voi toki korjata kielenoppijaa, jos tämän puheessa ja ääntämisessä on jokin asia vialla. Osa opiskelijoista pitääkin tärkeänä, että opettaja korjaa heitä. Puhumisen ja puheharjoitusten tekeminen on tärkeä osa suomi toisena kielenä -opetusta. Jos opiskelijat eivät pääse puhumaan kieltä oppilaitoksessa, heidän on vaikeaa puhua sitä arjen kielenkäyttötilanteissa. Tämän tutkimuksen informanttien

vastaukset osoittavat, että paljon puhuvat myös pitävät puhumista helppona. (vrt luku 4.2.5). Puhe-tehtävien määrään ja laatuun onkin syytä kiinnittää huomiota opetuksessa myös tulevaisuudessa.

4.1.3 Lukeminen

Lukemisen kokee helpoksi kuusi neljästätoista informantistani: egyptiläinen Dina, puolalainen Amelia, afganistanilainen Abdul, virolainen Sirje, venäläinen Vladimir sekä kazakstanilainen Alexander. En tässä lainaa kaikkien informanttien ajatuksia, sillä ne noudattelevat hyvin samaa kaavaa: kaikki kuusi toteavat, että lukeminen on helppoa heille. Yksi näkemys asiaan nousee kuitenkin esille: jo puhumisen (ks. luku 4.1.2) yhteydessä käsitelty kirjain-äännevastaavuus. Tällä tavalla Amelia kommentoi asiaa:

[minulle helppoa on] lukeminen (.) koska se on sama kuin puolassa (.) jos sinä kirjoitin se on sama kuin sinä puhut (Amelia/Puola)

Amelia huomioi näin suomen kirjain-äännevastaavuuden, mutta samalla hän tuo esiin äidin-kielensä vaikutuksen. Puolan kielen systeemi toimii hänen mukaansa samalla tavalla kuin suomen systeemi. Tämä molemmille kielille yhteinen foneeminen ortografia (ks. luku 4.1.2) auttaa näin ollen Ameliää myös toisen kielen oppimisessa.

Seija Korhosen tutkimuksessa vain viisi Korhosen yli kolmestasadasta informantista mainitsee kirjakielen tai tekstin ymmärtämisen helpoksi suomen kielen osa-alueeksi. Korhonen tulkitsee vastauksia suhteessa puhuttuun kieleen, ja näkee, että kyseiset viisi informanttia pitävät kirjoitettua suomea puhuttua suomea helpompana. (Korhonen 2012: 116.) Käsitelen tämän tutkimuksen informanttien ajatuksia puhutun kielen ymmärtämisestä ja sen suhteesta luetun ymmärtämiseen seuraavassa alaluvussa 4.1.4.

4.1.4 Kuullun ymmärtäminen

Kuten lukemisenkin (ks. luku 4.1.3) myös kuullun ymmärtämisen nosti helpoksi kuusi tutkimukseni informanttia: egyptiläinen Dina, virolainen Sirje, kenialainen Lilian, venäläinen Vladimir, turkkilainen Deniz ja kazakstanilainen Alexander. Lukemista ja kuullun ymmärtämistä pitävät helppoina pitkälti samat ihmiset: neljä informanttia ilmoittivat molemmat osa-alueet helpoiksi. Esimerkiksi Vladimir vertasi lukemista ja kuullun ymmärtämistä keskenään:

helppoa lukeminen ja mitä on kuunteleminen (.) vähän vaikeampi kuin lukeminen (Vladimir/Venäjä)

Vladimirin näkemykseen saattaa vaikuttaa mahdollisen kovan puhenopeuden ja puhekielen aiheuttamat ongelmat. Lukiessa ihmisellä on aikaa lukea omaan tahtiin, kun taas kuunneltavaa puhetta säätelee toinen henkilö. Toisaalta varsinkin keskusteluissa keskustelukumppanilta voi aina kysyä tarkennusta, jos ei ymmärrä viestin sisältöä. Lukiessa tämä on harvoin mahdollista, mikäli tekstin kirjoittanut henkilö ei istu vieressä. Joka tapauksessa sekä lukeminen että kuullun ymmärtäminen vaativat laajaa sanaston tuntemusta.

Toisen kielen opiskelun alkuvaiheessa ei luonnollisestikaan voi vielä tuntee paljon kielen sanastoa. Lisäksi jos kielen rakenteen ja sääntöjen tunteminen on vielä alkutaipaleella, ymmärtäminen on helposti vaikeaa. Näin Lilian toteaa suomen kuullun ymmärtämisestä:

aluksi mä luulin että suomen kieli vaikea (.) mutta nyt ei tosi vaikea (.) se tulee selvästi (.) koska mä ymmärrän mitä suomalaiset puhuu (Lilian/Kenia)

Esimerkiksi Lilianin tapauksessa ymmärryksen saavuttaminen on muuttanut hänen kuvaansa koko kielestä ja sen oppimisesta. Lilianin harjaantuvuutta kielenkäyttäjänä osoittaa hänen käyttämänsä puhekieliset *mä*-muodot. Jotta kielenkäyttäjät itse omaksuu puhekieltä käyttöönsä, voi ajatella, että hänen täytyy myöskin ymmärtää kuulemaansa puhekieltä.

Alexander puolestaan painottaa ymmärtämisen rakentuvan toiston kautta:

minä ymmärrän kun toinen sanoo ja toinen sanoo ja minä luen (.) minä ymmärrän mitä täytyy tehdä (Alexander/Kazakstan)

Alexander kertoo lainauksessa prosessista, mitä ymmärtämisen saavuttaminen vaatii. Jos hän ei aluksi ymmärrä jotakin asiaa, toistaminen ja eri mediat, puhe ja teksti, auttavat häntä ymmärtämään paremmin. Esimerkiksi luokkahuoneessa opettaja selittää tehtävän ensin suullisesti, sitten hän antaa saman tehtävän paperilla opiskelijoille, ja jos opiskelija ei vielä kukaan ymmärrä, hän voi kysyä apua luokkatoveriltaan tai opettajalta. Näitä erilaisia apukeinoja käyttäen viesti välittyy lopulta perille. Alexander painottaakin mahdollisimman monipuolista viestintää, joka yhdistää luetun- ja kuullun ymmärtämisen.

Seija Korhosen tutkimuksessa Korhonen vertailee informanttiansa vastauksia luetun- ja kuullun ymmärtämisestä toisiinsa (ks. luku 4.1.3). Korhosen informanteista vain neljä mainitsee puheen ymmärtämisen helpoksi. Korhonen pohtii, että puheen ymmärtämistä helpottaa suomen intonaatio. Kun sanapaino on suomessa aina sanan alussa, yksittäiset sanat on helppo, tai ainakin muita kieliä helpompi, erottaa sanavuosta. (Korhonen 2012: 119.) Edellä mainittu pitää varmasti paikkansa, mutta sanojen silkka erottaminen toisistaan ei yksinään riitä: sanaston ymmärrys nousee tässäkin ensiarvoisen tärkeäksi seikaksi. Lisäksi suomen sanojen taipuminen vaikeuttaa ymmärrystä. Puheen

ymmärtäminen vaatiikin näin ollen melko kattavaa sanaston, rakenteen, kieliopin sekä myöskin puhekielen tuntemusta.

4.1.5 Kirjoittaminen

Viisi neljästätoista informantistani pitää suomen kielen kirjoittamista helppona:

minulle on helpompi kun minä kirjoitan (Katerina/Kreikka)

ehkä kirjoittaminen menee nyt ehkä hyvin (Fanni/Unkari)

kirjoittaminen on helppoa minulle (Deniz/Turkki)

Informanteistani Deniz ja Katerina pitävät kirjoittamisen ohella puhumista helppona. He pitävät siitä, että he saavat itse tuottaa tekstiä tai puhetta. Fannin tapauksessa tilanne on toinen. Hän kertoo pitävänsä itsenäisistä tehtävistä ja etäopetuksesta, joka ei ole yhtä sosiaalinen tilanne kuin luokkahuoneessa toteutettava opetus. Fanni siis nauttii tekstin tuottamisesta kirjallisesti, ei suullisesti. Kirjoittaminen on puhuttua kieltä formaalimpaa ja enemmän säänneltyä. Puheen pienet virheet eivät haittaa keskustelutilanteessa, mutta kirjoitusvirheet saavat lukijan pohtimaan kirjoittajan kielellistä kompetenssia. Olisikin mielenkiintoista selvittää, kuinka oikeellisesti nämä kirjoitusta helppona pitävät informantit kirjoittavat: korreloiko kirjoittamisesta pitäminen kirjoittamisen virheettömyyden kanssa. Tämä tutkimus ei kuitenkaan tarjoa tähän kysymykseen vastausta.

Tutkimus kuitenkin tarjoaa yhden esiin nousevan syyn kirjoittamisen helppouteen:

kirjoittaminen se on helppo koska minulla on aikaa ja minä voin korjata mitä minä kirjoitin (.) sitten se on helppo myös (Dina/Egypti)

kirjoittaminen on vähän helppo (.) kun mä kirjoittaa (.) sitten on aikaa ajatella (Lilian/Kenia)

Aika on elementti, joka esimerkiksi puheen ja kuuntelemisen yhteydessä on rajallista. Toki kuuntelun yhteydessä voi joskus pyytää puhujaa toistamaan tai puhuessa itse korjata omaa lausumaansa. Kirjoittaessa kuitenkin voi ajatella, muokata ja korjata sanomaansa kaikessa rauhassa. Jos on huolissaan tuottamansa tekstin oikeellisuudessa, voi kirjoituksen yhteydessä tarkastaa sanastoa tai kielioppisääntöjä. Eräät opiskelijat ovat varsin tarkkoja siitä, että he käyttävät oikeellista tekstiä (ks. luku 4.2.5). Kirjoittamisen yhteydessä he voivat halutessaan varmistua tästä, jos heillä on riittävät työkalut tekstinsä oikeellisuuden tarkistamiseen. Painetut- ja internetsanakirjat auttavat sanaston kanssa, mutta on opettajan tai koulutuksenjärjestäjän vastuulla tarjota opiskelijalle jotakin, mistä hän voi tarkistaa esimerkiksi kielioppisäännöt. Internet ja esimerkiksi kirjastot auttavat tässäkin, mutta näiden lähteiden pariin on kuitenkin hyvä ohjata opiskelijoita. Toisaalta joka sanan tarkistaminen sanakirjasta on

äärimmäisen aikaa vievää. Kirjoittaminen kuitenkin tarjoaa opiskelijan oman valinnan mukaan mahdollisuuden tähän.

4.1.6 Sanasto

Sanastoa pidetään tutkimukseni perusteella pääosin vaikeana osa-alueena suomen kielessä. Kuitenkin yksi tutkimukseni informantti, virolainen Sirje, kokee sanaston helpoksi:

HAAST: Jos sinä mietit sanastoa. Niin onko helppo (.) vaikea sinulle:

SIRJE: ehkä on helppo (.) suomen kielen sanojen oppiminen on ollut helpompi kuin englantia (.) koska mulla on oma systeemi (.) jos suomenkielinen sana on sama kuin virokielinen sana (.) sitten mulla on helpompi muistaa (Sirje/Viro)

Suomen- ja virokielen yhteneväisyydet selittävät Sirjen näkemystä. Suomen sukukielenä virossa on sanoja, jotka ovat samoja tai hyvin samankaltaisia kuin suomessa. Näin ollen on ymmärrettävää, että Sirje pääsee sanaston opetteluun kohdalla helpommalla kuin muut informanttini. Lisäksi Sirje kertoo, että hän on ollut ennen Suomeen muuttoaan töissä Suomen ja Viron välisessä laivaliikenteessä. Laivalla ollessaan hän on kuullut paljon suomen sanastoa, jota hän on voinut hyödyntää suomen opiskelussaan. Sirjen tapauksessa on kuitenkin huomionarvoista, että hän rinnastaa suomen sanaston helpouden nimenomaan niihin sanoihin, joille on olemassa samankaltainen vastine hänen äidinkielsään. Muuta sanastoa hänkin pitää vaikeana (vrt. luku 4.2.1).

Jos tässä tutkimuksessa sanaston pitäminen helppona on harvinaista, Seija Korhosen (2012) tutkimus noudattelee samaa linjaa. Yhteensä 13 Korhosen 345 informantista mainitsee jonkin suomen kielen sanastoon liittyvän seikan helpoksi (Korhonen 2012: 129). Vaikka informantteja on 13, ei se kuitenkaan Korhosen laajan informanttimäärän takia ole vielä merkittävä luku. Sen sijaan myös Korhosen (2012: 130) tutkimuksessa sanastoa pidetään laajalti vaikeana asiana (vrt. luku 4.2.1). Korhosen, ja oman tutkimukseni, aineistoissa sanastoa pitää helppona pääasiassa vain muutama suomen sukukielen puhuja. Myös Korhosella on virolaisia informantteja, joista kuitenkin vain kolmasosa pitää suomen sanastoa helppona (Korhonen 2012: 130.) Tämä noudattelee Sirjen ajatuksia siitä, että suomen sanasto on helppoa vain silloin, kun se on vertailtavissa virokielen sanastoon. Korhonen (2012: 130) pohtiikin suomen sukukielisten informanttien kohdalla sitä, että suomen kielen erilaisuutta saatetaan painottaa liikaa eikä yhteyttä oppijoiden oman äidinkielen ja suomen kanssa välttämättä tuoda tarpeeksi esille. Suomen vertaaminen oppijoiden omiin äidinkieliin opetuksissa on jalo ja varmasti äärimmäisen toimiva ajatus. Se kuitenkin vaatisi opettajalta erittäin suurta kompetenssia: hänen tulisi itse osata opiskelijoidensa äidinkieliä, jotta hän voisi tehdä kyseisiä vertauksia. Asiaa voisi toki

lähestyä esimerkiksi oppikirjojen näkökulmasta siten, että oppikirjat toisivat esiin yhtäläisyyksiä suomen ja yleisimpien suomen muuttaneiden ihmisten äidinkielen välillä.

Korhosen tutkimuksen informantit nostavat esiin myös suomen yhdyssanojen sekä sanajohdosten läpinäkyvyyden. Heidän mielestään yhdyssanojen eri osia on helppo ymmärtää, ja johtimien avulla on helppo tehdä uusia sanoja. Edellä mainitut seikat lisäävät suomen sanaston logiikkaa ja tämän loogisen ajattelun seurauksena opiskelijan passiivinen sanavarasto karttuu, kun hän ymmärtää uusia johdettuja sanoja. (Korhonen 2012: 130–131.) Omassa tutkimuksessani yhdyssanojen tai johtamisen helppouteen ei oteta kantaa sanaston tasolla. Sanasto ja tarkemmin yhdyssanat nousevat sen sijaan esiin vaikeana kielen osa-alueena (ks. luku 4.2.1).

Korhonen näkeekin sanojen yhdistämisen ja johtamisen suomen tärkeimpinä sananmuodostuskeinoina. Suomi toisena kielenä -opetuksessa johdosten opetus jää kuitenkin monesti vain muutamman kaikkein produktiivisimman johdoksen esittelyyn. (Korhonen 2012: 130.) Yhdyssanoja tulee opetuksessa vastaan luonnollisesti tiheästi, ja ne on helppo selittää opiskelijoille sanojen merkityksien avulla. Johdettujen sanojen kohdalla merkitys on myöskin helppo selittää, mutta säännönmukaiseen sanan johtamiseen tulisi varmasti kiinnittää enemmän huomiota opetuksessa. Suomi toisena kielenä opetussuunnitelmat esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen osalta (kts. OPH 2012) ovat kuitenkin äärimmäisen sisältörikkaita käytettävissä olevaan aikaan nähden. Perusasiat on pakko ehtiä opettaa eikä sananmuodostukselle välttämättä jää tarvittavaa aikaa. Jos oppija ymmärtää, miten sanoja voi muodostaa esimerkiksi johtimien avulla, kasvaa hänen sanavarastonsa monikertaiseksi. Sananmuodostusta ei voi kuitenkaan lähteä selittämään, jos oppijalla ei ole käsitystä peruskieliopista ja kielen logiikasta. Vaikka sananmuodostus ei mahtuisikaan esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen opetusohjelmaan, olisi varmasti hyödyllistä antaa sille ansaitsemansa painoarvo viimeistään suomen kielen mahdollisten jatkokurssien aikana.

4.2 Mikä on vaikeaa suomen kielessä?

4.2.1 Sanasto

Luvussa 4.1.6. käsittelin sanaston helppoja puolia. Sanasto nousee kuitenkin kaikkein useimmin esiin vaikeana kielen osa-alueena informanttien vastauksissa. Yhteensä yhdeksän neljästätoista informantistani kokee sanaston vaikeaksi. Merkittävä syy sanaston haasteellisuuteen on suomen sanaston eroavaisuudet opiskelijoiden äidinkielen sanastoista:

mutta joskus on myös vaikeaa koska sama sana ei tarkoita samaa (Sirje/Viro)

[sanasto on vaikeaa] koska sinun tarvitsee oppia kaikki sanasto koska se on erilainen (Amelia/Puola)

sanasto kuulostaa vaikealta (.) ja tosi vaikea muistaa ulkoa (.) koska suomen kieli kuuluu eri kieliperheen (.) ja kun kuuntelen minulla ei ole paljon assosiaatio (.) suomen kielessä ei ole paljon latinasanasto (.) siksi on vaikea muistaa ulkoa (Irina/Venäjä)

Viirolainen Sirje pitää suomen sanastoa helppona esimerkiksi Englantiin verrattuna (ks. luku 4.1.6), mutta hänkin nostaa esille sanaston oppimisen vaikeuden, kun hänen äidinkieltensä ei auta häntä prosessissa. Esimerkiksi viron sanat *katsoa*, *hallitus* ja *ravi* kääntyvät suomessa sanoiksi *koskettaa*, *home* ja *hoito*. Tällaiset esimerkit ovat omiaan luomaan sekaannusta suomen sukulaiskieliselle kielenoppijalle. Hänen täytyy hetkeksi oppia pois oman kielensä konventioista, ja siitä merkityksestä, johon hän on äidinkielessään sanan yhdistänyt. Kuten luvussa 4.1.6. mainitaan, sukulaiskielisyydestä voi olla paljon hyötyä toisen kielen opettelemisessa, mutta pahimmillaan sukulaiskieli vain sekoittaa oppimisprosessia.

Toisaalta, jos oppijan äidinkieli kuuluu eri kieliperheeseen kuin hänen opettelemansa toinen kieli, hänen on vaikea etsiä yhteneväisyyksiä osaamiensa kielten välillä. Jos kielen sana on alun perin lainattu kieleen kielenoppijan taitamasta kielestä, hän voi usein päätellä sanan merkityksen, vaikka hän ei olisi kuullut sanaa aiemmin. Esimerkiksi venäläinen Irina kamppailee suomen sanaston kanssa, kun hän ei voi tehdä vastaavaa vertailua. Venäjän kielestä toki on lainattu suomeen sanoja, mutta Irina kiinnittää huomionsa nimenomaan latinasta kehittyneisiin kieliin ja sanastoon, ja tuon lainasanaston puutteeseen suomessa.

Toinen sanojen oppimista vaikeuttava seikka on sanojen taipuminen suomessa. Jos sana ei esiinny perusmuodossaan, voi opiskelijalla olla vaikeuksia sanan tunnistamisessa ja ymmärtämisessä:

jos sanasto on iso ja siellä on paljon grammatikkaa (Oksana/Ukraina)

vaikea [sanasto] (.) koska turkissa adjektiivi ei muuttuu (.) vain sano muuttuu (.) me sanomme punainen auto turkissa (.) suomessa sinä sanot punaisia autosia (.) kaikki muuttuu (Deniz/Turkki)

Sanojen taipuminen voi estää oppijaa tunnistamasta hänelle vanhastaan tutun sanan, jos se vain esiinnyy sellaisessa muodossa, ettei oppija pysty päättelemään sanan perusmuotoa. Tämä ongelma on todennäköisesti eniten näkyvissä kielen oppimisen alkutaipaleella, kun opiskelijan käsitys kielen taivutusjärjestelmästä ei ole vielä kovin kehittynyt. Sanakirjat auttavat opiskelijaa vieraiden sanojen selvittämisessä, mutta varsinkin painetut sellaiset vaativat yleensä sanan perusmuodon löytämistä. Kielen oppikirjat onneksi yleensä tarjoavat tekstiensä yhteydessä sanaston, joka paljastaa tekstin sisältämien sanojen perusmuodot. Todellisen maailman teksteistä tai varsinkaan puheista taivutettujen muotojen ymmärtäminen ei kuitenkaan ole niin helppoa.

Tutkimukseni informantit pitävät vaikeana myös pitkiä sanoja, etenkin yhdyssanoja:

se on tosi pitkä sana (.) ja kazakkieli ja venäjän kieli ei ole pitkä sana (.) esimerkiksi työharjoituspaikka (.) se on kolme sanaa (Alexander/Venäjä)

sanasto on vaikea (.) koska se on pitkä sana (.) sanoja (.) en tiedä miksi sinä (.) kaikki menevät yhdessä esimerkiksi mansikkahillo (Katerina/Kreikka)

Alexander ja Katerina nostavat molemmat esiin pitkät sanat vaikeina sanaston elementteinä. Esimerkkeinä he käyttävät sanoja *työharjoituspaikka* ja *mansikkahillo*, jotka ovat yhdyssanoja. Kuten tämän alaluvun alussa on kerrottu, opiskelijan omasta äidinkielestä poikkeavat konstruktiot tuntuvat usein vaikeilta opiskelijalle. Alexander toteaa tämän seikan suoraan, kun hän vertaa ilmiötä kumpaankin puhumaansa äidinkieleen. Myös Katerina ihmettelee, miksi yhdyssanat muodostetaan suomessa yhdistelemällä. Vaikka esimerkiksi Sari Korhosen informantit (ks. luku 4.1.6) nostavat yhdyssanat esiin helpoina, sillä ne ovat läpinäkyviä, ei sanojen läpinäkyvyys aina korreloi osaamisen kanssa. Jos opiskelija ei tunnista kaikkia yhdyssanan osia, voi sanan ymmärtäminen olla hänelle todella vaikeaa. Tällöin pitkän sanan näkeminen, tai varsinkin kuuleminen, voi pelästyttää opiskelijan ilman, että hän kykenisi jakamaan yhdyssanaa pienempiin merkitystä kantaviin osiin. Jotta opiskelija ymmärtäisi yhdyssanoja paremmin, hänen tulisi saada riittävää opastusta suomen sananmuodostuksesta (vrt. luku 4.1.6).

Nepalilainen Parvati nostaa esiin mielenkiintoisen sanaston ilmiön, jonka kanssa opettajakokemukseni perusteella moni muukin suomen kielen oppija painiskelee:

minulla on tosi vaikea muistaa sanastoa (.) mä ymmärrän (.) mutta minun ongelma on se että jos sana on samanlainen esimerkiksi tuuli ja tuli ja kastella ja katsella (.) mun se on sekava (.) mä ymmärrän mutta kun mä yritän käyttää se on tosi sekava (Parvati/Nepal)

Hyvin paljon toisiaan muistuttavat sanat ovat Parvatille vaikeita. Hän jopa kuvaa kyseisiä sanoja samanlaisiksi. Suomen kielessä esimerkiksi vokaalin tai konsonantin pituus toimii sanoja erottavana tekijänä. Jos tähän ilmiöön ei ole tottunut, voi sanojen erotteleminen toisistaan olla vaikeaa. Parvati kuitenkin sanoo, että hän ymmärtää ilmiön. Hänellä on vain vaikeaa itse muistaa ja käyttää samankaltaisia sanoja oikein. Vaikka puhuja tai kirjoittaja käyttäisikin esimerkiksi pitkää vokaalia lyhyen sijaan, vastaanottaja todennäköisesti ymmärtää, mitä sanaa on haettu. Tämantyypiset virheet eivät siis haittaa ymmärrettävyyttä. Isompi ongelma onkin se, jos oppija kuulee vastaanavanlaisen tapauksen, ja ymmärtää väärin. Esimerkiksi *ulkona on kova tuuli* voi aiheuttaa melkoisen väärinymmärryksen, jos kuulijalta menee *tuli* ja *tuuli* sekaisin.

Tämän tutkimuksen informantit pitävät sanastoa määrällisesti vaikeimpana suomen kielen osaluena, ja samankaltaisia tuloksia on nähtävillä myös Seija Korhosen tutkimuksessa: Korhosen (2012: 110) informantit pitävät sanastoa yhtenä suomen vaikeimmista asioista. Myös Korhosen tutkimuksessa nousee esiin suomen kielen erilaisuus muihin kieliin, jopa muihin eurooppalaisiin kieliin,

verrattuna. Korhosen informantit mainitsevatkin niin sanotut *aidot sanat*, eli suomen omaperäiset sanat, joita on laskutavan mukaan 50–80% suomen sanastosta. Tämantyyppinen uuden kielen sanaston oppiminen saattaa Korhosen mukaan vaatia kokonaan uusia oppimisstrategioita, kun oppija ei voi-kaan tukeutua äidinkieleensä tai muihin hallitsemiinsa kieliin. (Korhonen 2012: 110–111.)

Korhosen ja tämän tutkimuksen yhtäläisyydet jatkuvat yhdyssanojen ja pitkien sanojen kohdalla: myös nämä mainitaan molemmissa tutkimuksissa vaikeina seikkoina. Korhosen tutkimuksen informantit eivät selitä syitä ongelmilleen edellä mainittujen sanojen kanssa, mutta Korhonen pohtii ongelmaa morfologisesta näkökulmasta: jos sanassa on luvun ja sijan morfi sekä mahdollinen omistusliite tai liitepartikkeli, tulee sanasta niin pitkä, että sanan merkityksen hahmottaminen ja muistaminen on hankalaa. Korhonen nostaa mahdolliseksi ongelmaksi myös tämän tutkimuksen Parvatin esiin nostaman sanojen samankaltaisuuden. Korhonen käsittelee asiaa sekä sanojen samankaltaisuuden, että johdosten samankaltaisuuden, esimerkiksi *kuulla, kuuntelu, kuulo, kautta*. Näin ollen vaikeuksia saattaa aiheuttaa sekä morfologia että suomen foneemien vähyydestä johtuvat samankaltaiset sanat. (Korhonen 2012: 111–112.)

4.2.2 Kuullun ymmärtäminen

Näkemyks kuullun ymmärtämisen vaikeudesta tai helppoudesta jakaa informanttini miltei täydellisesti kahtia. Kuten luvussa 4.1.4. on kerrottu, kuusi informanttia pitää kuulun ymmärtämistä helppona. Vastakohtaisesti seitsemän eri informanttia mainitsee kuullun ymmärtämisen vaikeaksi. Näin ollen vain yksi tutkimukseni informantti ei ota kantaa kyseiseen osa-alueeseen. Seuraavassa kuullun ymmärtämistä vaikeana pitävien informanttieni ajatuksia:

kuunteleminen on vaikein minulle (Irina/Venäjä)

minulle on vaikeaa kuuluminen (Oksana/Ukraina)

minulla on kuunteluongelma vähän (.) kun minä kuuntelen mitä hän sanoo esimerkiksi uutiset (.) minä vähän ymmärrän en paljon (.) tämä vaikea (.) kuunteleminen vaikea (Abdul/Afganistan)

Irina nostaa kuuntelemisen esiin hänelle kaikkein vaikeimpana osa-alueena. Hän ei valitettavasti esitä tässä syitä mielipiteelleen, mutta eräs tekijä, joka mahdollisesti selittää tätä ajatusta löytyy luvusta 4.2.1: Irina, kuten myös Oksana ja Abdul mainitsevat kaikki suomen sanaston vaikeaksi. Jos sanaston ymmärtämisen kanssa on ongelmia, korreloivat nämä ongelmat luonnollisesti myös kuuntelemiseen. Varsinkin Abdulin kohdalla sanavaraston kapeus on todennäköisesti suurin vaikeuksien tuottaja. Hän kertoo, ettei ymmärrä uutistenlukijan puheesta paljoa. Uutisissa käytetään kuitenkin yleiskieltä ja pyritään selkeyteen. Lisäksi kotoutumiskoulutuksessa katsellaan usein selkouutisia, jossa käytetty kieli

on selkokieltä helpotetulla sanastolla ja hidastetulla puhenopeudella. Jos Abdul viittaa tässä selkouutisiin, lienee selvää, että hänen vaikeutensa liittyvät nimenomaan sanastoon, eivätkä esimerkiksi puhenopeuteen, murteisiin tai puhekieleen.

Puhekieli mainitaan tutkimuksessani toistuvasti kuullun ymmärtämistä vaikeuttavana tekijänä.

Viisi eri informanttia ottaa kantaa puhekielen aiheuttamiin ongelmiin:

joskus puhekieli [on vaikeaa] (.) siellä ei ole logiikka (Dina/Egypti)

joskus puhekieli kuulee pahalta ja vaikealta (.) koska Suomi ihmiset käyttävät paljon puhekieli muoto (.) muotoja (Deniz/Turkki)

kuunteleminen on tosi vaikea minulle koska puhekieli on eri kuin mitä me opiskelimme koulussa (Katerina/Kreikka)

minulle on vähän vaikeaa (.) että puhekieli käyttää (.) on käyty paljon (.) että eri kaksi kieltä (.) toinen kieli kirjakieli ja puhekieli (Oksana/Ukraina)

kuunteleminen on tosi vaikeaa (.) on vaikea ymmärtää mitä ihmiset haluaa sanoa koska he puhuu tosi nopeasti ja käyttää puhekieltä aina (Fanni/Unkari)

Dina ja Deniz pitävät puhekieltä ongelmallisena ja vaikeana ymmärtää. Dinan mielestä puhekieleessä ei ole logiikkaa, Deniz mainitsee erikseen puhekieliset muodot. On ymmärrettävää, että puhekieli voi tuntua suomen oppijasta epäloogiselta ja jopa väärältä. Kuitenkin puhekieleessä on joitakin toistuvia elementtejä, esimerkiksi kysymyksissä käytettävä *-ko*-liite muuttuu usein puhekieleessä muotoon *-ks*. Edellinen esimerkki ei välttämättä päde kaikkien suomalaisten jokaisessa puhetilanteessa, mutta se luo puhekieleen kuitenkin säännönmukaisuutta. Tätä säännönmukaisuutta olisi hyvä käsitellä myös opetuksessa. Puhekielen opettaminen kuuluu kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmaan, mutta tämä toteutetaan käytännössä usein syötteen muodossa kuuntelemalla suomalaisten keskusteluita. Puhekielen opettaminen vaatii toisaalta ymmärrystä kirjakielestä, johon puhekieltä voi sitten peilata, ja vertailla kielen eri käyttötarkoituksia keskenään.

Nimenomaan puhekielen ja kirjakielen erot nousevat esiin Katerinan ja Oksanan haastattelussa. Molemmat luovat selvän eron puhekielen ja kirjakielen välille: he puhuvat jopa kahdesta eri kielestä. Puhekieli saattaa tuntua opiskelijalle vaikealta varsinkin opintojen alkutaipaleella, jos hän ei ymmärrä, mitä sanoja suomen puhuja käyttää puhekielisinä versioina. Esimerkiksi *Oletko sinä kotona?* ja *Ooks sä himas?* kuulostavat ja myös näyttävät kirjoitettuina varsin erilaisilta. Opiskelun alkutaipaleella on tarkoituksenmukaista keskittyä kirjakielen konventioihin, mutta puhekielen yleisimmät sananmuutokset, esimerkiksi persoonapronominit, on hyvä tuoda opiskelijoiden tietoisuuteen. He kuitenkin kuulevat puhekieltä joka päivä oppilaitoksen ulkopuolella. Jos he ymmärtävät joitakin puhekielen tavallisimmista käytänteistä, he pystyvät myös itse ymmärtämään enemmän ja oppimaan kuuntelemaan suomalaisten keskustelua paremmin. Puhekieli ja kirjakieli eivät ole kaksi eri

kieltä, vaan puhekieli perustuu aina kirjakieleen. Toki muista kielistä lainattujen puhekielisten sanojen kohdalla, esimerkiksi *hima* (vrt. ruotsin kielen *hemma*), kohdalla silkka suomen kirjakielen ymmärtäminen ei aina riitä. Puhekielinen sanastokin kuitenkin usein perustuu johonkin kieleen, ja tämän seikan kertominen opiskelijoille varmasti lisää heidän uskoaan puhekielen edes jonkinasteiseen loogisuuteen. Kielen opiskelun alkutaipaleella oleville opiskelijoille tulee opettaa runsaasti tärkeitä asioita kielen käytänteistä, mutta myös puhekielen käytänteet ja se, miten puhekieli rakentuu, tulisi ajan sallimissa rajoissa olla mukana opetuksessa.

Fanni nostaa puhekielen ohella esiin toisen puhumiseen liittyvät potentiaalisesti ongelmallisen seikan: puhenopeuden. Kielen opetuksessa opettaja puhuu usein mahdollisimman selkeästi, myös oppimateriaalit ovat alkujaan mahdollisimman selkeitä. Kun opiskelu etenee, yhä vaikeampia, ja nopeampia keskusteluita kuitenkin tuodaan opiskelijan kuultavaksi. Samoja keskusteluita opiskelija itse kuulee, kun hän elää ympäristössä, jossa toinen kieli on valtaväestön käytössä. Näin ollen opiskelija altistuu, ja häntä tulee altistaa, todellisille puhetilanteille ja todelliselle puhenopeudelle. Puhenopeuden kasvu tuo luonnollisesti mukanaan yhä enemmän lyhennettyjä, puhekielisiä, muotoja sanoista. Tämä vaikeuttaa osaltaan kuullun ymmärtämistä yhä enemmän. Suurin helpottava tekijä yhä nopeamman ja puhekielisen syötteen ymmärtämiseen, on varmasti aika: mitä enemmän opiskelija kuulee kieltä, harjoittelee kieltä ja käyttää kieltä, sitä paremmaksi hänen ymmärryksensä kehittyy. Luonnollisesti silkka kielen kuunteleminen tai lukeminen ei riitä, jos opiskelija ei ymmärrä saamastaan syöttestä riittävästi (vrt. Krashen luku 2.5). Täten olisi äärimmäisen hyvää ja tärkeää, jos opiskelijalla olisi joku natiivi, tai ainakin taitava, kielenkäyttäjä, jolta hän voisi tarvittaessa kysyä apua ymmärtämiseen. Jos opiskelija käy keskustelua suomalaisen kanssa, hän voi toki kysyä itselleen vieraan sanan merkitystä tai pyytää puhujaa toistamaan. Samoin luokkahuoneopetuksessa opiskelija voi toivottavasti mahdollisimman pienellä kynnyksellä kysyä opettajalta tai osaavalta kurssikaverilta apua. Opiskelijan oma halu oppia ja rohkeus kysyä onkin nähdäkseni avainasia kuullun ymmärtämisen, samoin kuin koko kielitaidon, kehittymiseen.

Seija Korhosen tutkimuksessa nousee myös vahvasti esiin puhekielen vaikeudet ja nimenomaan puhekielen ja kirjakielen erot. Hänen informanttinsa muun muassa kokevat raskaaksi suomen kielen eri varianttien, kirjakieli ja yleispuhekieli, opiskelemisen. Korhosen informantit kertovat, että puhekieltä opetetaan kielikurssilla liian vähän, ja että kurssilla sekä oppikirjoista opitut kirjakielen muodot eivät ole käytössä puhekielessä (Korhonen 2012: 63.) Korhonen (2012: 64) pohtiikin opettamisen problematiikkaa: ottaako puhekielen käytännöt mukaan heti opetuksen alusta asti, vai onko tämä liian turhauttavaa ja vaikeaa opiskelijoille? Osa Korhosen informanteista mainitsee, etteivät he halua käyttää aikaa niin kutsutun katukielen opiskeluun. Heillä voi olla arvottava näkemys kirjakielen

ja puhekielen eroihin: osa informanteista pitää kirjakieltä kauniina ja tärkeänä, puhekieltä rumana ja tarpeettomana. (Korhonen 2012: 64–65.)

Puhekielen oppimisen vaikeus on esillä Korhosen informanttien vastauksissa: suomalaiset puhuvat liian nopeasti ja käyttävät liikaa puhekielisiä sanoja. Erään informantin mielestä suomalaiset eivät osaa puhua ulkomaalaiselle niin, että tämä voi ymmärtää puhetta. (Korhonen 2012: 67.) Nopea, puhekielinen syöte on helposti varsinkin harjaantumattomalle opiskelijalle liian vaikeaa. Toisaalta, jos suomalainen osaa muokata puhettaan helpompaan ja ymmärrettävämpään suuntaan, hän alkanee puhua hitaammin ja käyttää enemmän kirjakieltä. Tällaisen puheen toisen kielen oppija ymmärtäneen paremmin, mutta ongelmaksi nousee tällaisen puhutun kielen autenttisuus. Jos toisen kielen oppija ymmärtää vain hidastettua ja helpotettua syötettä, ymmärtääkö hän autenttista natiivin suomalaisen puhetta? Täten syötettä tulisikin mukauttaa oppijan tasoon nähden. Aluksi oppijan kuuleman puheen on hyvä olla riittävän hidasta ja kirjakielistä, jotta oppijalla on mahdollisuus ymmärtää riittävästi kehittyäkseen puhujana — riittävästi, ei kuitenkaan liikaa. Sitten kun oppija kehittyy kielenkäytössään, tulee häntä haastaa yhä vaikeammilla ja vaikeammilla puhetilanteilla. Edellä mainittu on jossain määrin mahdollista luokkahuonekontekstissa, mutta arjen kielenkäyttötilanteissa se on huomattavasti vaikeampaa. Korhonen (2012: 67) huomauttaa, ettei monellakaan suomalaisella ole käsitystä siitä, kuinka puhua ulkomaalaiselle toisen kielen oppijalle. Suomalaisten puhe on siis tässä tilanteessa liian vaikeaa ulkomaalaisen ymmärrettäväksi. Toinen ongelma aidoissa kielenkäyttötilanteissa on natiivin puhujan asennoituminen keskusteluun kielenoppijan kanssa. Natiivi puhuja ei välttämättä jaksaa kauaa kuunnella kielenoppijan vielä hapuilevaa suomea ja mukauttaa omaa puhettaan tähän, vaan natiivi vaihtaa helposti toiseen osaamaansa, ja kielenoppijan osaamaan, kieleen, esimerkiksi Englantiin (Korhonen 2012: 68).

4.2.3 Kielioppi, rakenne

Tämän tutkimuksen informantit pitävät monia kielioppiin ja kielen rakenteeseen liittyviä asioita helpoina (vrt. luku 4.1.1). Kielioppiin liittyy kuitenkin myös vaikeampia asioita. Yhteensä kuusi informantiani nostaa esiin kieliopin vaikeita osa-alueita. Seuraavassa koontia vaikeuksia tuottavista seikoista:

[Kielioppi on] puoli ja puoli (.) koska kaikki kielioppi on vaikea kun sinä ei tiedä uusi kieltä (.) mutta se riippuu (.) jos opettaja on hyvä voi explain paremmin (Katerina/Kreikka)

ja on tosi vaikea minulle että kaikki vaihtoi (.) you don't have prepositions (.) on tosi vaikea että minun täytyy vaihtaa [taivuttaa] sanoja (Katerina/Kreikka)

tositosi vaikea koska joka sano vaihtaa erilaisia (.) tosi tosi erilaisia (.) sinä en ymmärrä (.) sinä et ymmärrä mitä on sanon perusmuoto (.) siellä ei ole sanakirja (.) helpompi lukea (Deniz/Turkki)

se on myös vaikea että miten eli kaikki päätteet menee sanaan (.) se on vaikea rakentaa sanaa koska kaikki päätteet tulee lopuksi (Fanni/Unkari)

[unkarissa on myös sijapäätteet] ajattelen että ehkä se on helpompi koska minä ymmärrän että miksi täytyy rakentaa tällainen (.) ehkä ymmärrän logiikkaa vähän paremmin kuin toisen opiskelijat (Fanni/Unkari)

se on vaikeaa koska täytyy opiskella kaikki sanat uudestaan (.) mutta ehkä opiskella sanan perusmuoto ei ole tosi vaikeaa (.) se on normaali (.) sen jälkeen tulee vähän vaikeampi (Fanni/Unkari)

Katerina, Deniz ja Fanni nostavat kaikki esiin suomen kielen taivutuksen vaikeana asiana. Katerina vertaa suomen kieltä paremmin osaamaansa englannin kieleen ja sen taivutukseen. Hänen mielestään prepositiokieli englanti on suomen kieltä helpompi, kun sanat eivät muutu taivutusmuodon mukaan. Katerinan mielestä suomessa täytyy vaihtaa sanoja, kun niitä käytetään eri taivutusmuodoissa. Todellisuudessa sanat eivät tietenkään kokonaan vaihdu, mutta taivutusmuodot saattavat muokata sanan vartaloa niin, että se muuttuu vaikeammin tunnistettavaksi. Deniz kommentoi täysin samaa asiaa: hänen mukaansa sanat muuttuvat normaalissa kielenkäytössä niin paljon, ettei sanan perusmuotoa välttämättä enää löydy. Näin ollen sanojen taipuminen saattaa vaikuttaa oppijan ymmärtämiseen negatiivisesti, jos hänen tuntemuksensa kielen rakenteesta ei riitä taivutettujen sanojen käsittelemiseen. Deniz nostaa esiin myös vaikeuden etsiä taipuneita sanoja sanakirjasta. Jos sanaa ei pysty palauttamaan perusmuotoonsa, voi sanakirja jäädä apuvälineenä tietyissä tilanteissa käyttökelvottomaksi. Fanni lähestyy asiaa hieman toisesta näkökulmasta: hänellä on kokemusta sijapäätteiden käytöstä äidinkielessään unkarissa. Näin ollen hän sanoo ymmärtävänsä taivutusmuotojen takana olevan logiikan ehkä opiskelutovereitaan paremmin. Silti taivutusmuodot ja sanojen rakentaminen tuottaa Fannillekin vaikeuksia. Perusmuotojen kanssa Fannilla ei ole suuria vaikeuksia, mutta mitä enemmän sanassa on morfeemeja, sitä vaikeampi sana on rakentaa, ja sanaa on käyttäjä.

Katerina, Deniz ja Fanni myös kaikki vertaavat suomen kielioppia ja taivutusta englannin kieleen:

HAAST: kumpi on helpompi suomi vai englanti

KATERINA: ajattelen englanti (.) mutta minä opin englantia enemmän aikaa kuin suomea (Katerina/Kreikka)

englannin kieli on helpompi (.) sana on aina sama (.) ei muuttu (Deniz/Turkki)

englannin kielen kielioppi on helpompi [kuin suomen] (.) se on helpompi käyttää different times (.) tarkoitan että se on helpompi sanoa vain sana ja sanan edessä on yksi pieni sana (.) se on helpompi opiskella ja käyttää (.) suomen kieli aina täytyy taivuttaa kaikki (Fanni/Unkari)

Katerina kertoi jo edellisessä kappaleessa, että jokainen kieli on vaikea oppimisprosessin alussa. Hän pitää englannin taivutusjärjestelmää suomen vastaavaa helpompana, mutta kertoo syyksi lähinnä

opiskeluajan. Hän on opiskellut englantia jo kotimaassaan pitkän aikaa, kun taas suomen opintoja on takana haastatteluhetkellä alle vuosi. Englanti tuntuu siis täysin luonnollisesti Katerinalle helpommalta kieleltä. Deniz jatkaa Katerinan ajatuksia englannin kielen järjestelmästä, jossa sanat eivät taivu sijapäättein, vaan prepositioiden avulla. Luonnollisesti englannissakin esimerkiksi aikamuodoissa verbit kyllä taipuvat, mutta Deniz puhunee tässä nimenomaan nominitaivutuksesta, joka englannissa toteutetaan prepositioilla. Fanni on samoilla linjoilla edellisten kanssa, ja pitää prepositioiden opettelemista sijapäätteidien opettelemista helpompana.

Ukrainalainen Oksana näkee suomen kielen lauserakenteen haastavana. Hän vertaa sitä osaamiansa venäjän ja englannin kielen rakenteisiin:

esimerkiksi suomen struktuuri (.) lauseen struktuuri (.) esimerkiksi lausetta jotka ei ole venäjän kielessä tai englannin kielessä (.) se on vaikea ymmärtää (.) esimerkiksi (.) sinusta tulee hyvä lääkäri (.) täytyy ajatella että täytyy sanoa samalla tavalla(.) täytyy tietää struktuuri (Oksana/Ukraina)

[suomen kielessä on] erilainen struktuuri jonka täytyy muistaa ulkoa (Oksana/Ukraina)

Oksana ottaa kantaa kielten välisiin rakenteellisiin eroihin. Esimerkiksi *minusta tulee* -rakenne on hänelle ongelmallinen, sillä vastaavanlainen lause rakennetaan eri tavoin muissa hänen osaamisissaan kielissä. On mielenkiintoista, että Oksana keskittyy rakenteellisiin eroavaisuuksiin suomen ja venäjän välillä: kuitenkin hänen kanssaan samassa opetusryhmässä olleet venäjää puhuvat Vladimir ja Alexander näkevät suomen kielen rakenteen nimenomaan helppona osa-alueena kielessä (ks. luku 4.1.1). Asiaan saattaa vaikuttaa se, ettei Oksana puhu venäjää äidinkielenään. Edellä mainitut informantit sen sijaan puhuvat. Toisaalta Oksanakin (ks. luku 4.1.1) kehuu suomen kielen loogisuutta. Vaikka hän pitääkin kielen säännöstöä loogisena, on ymmärrettävää, että hänelle uudet ja vieraat rakenteet ovat luonnollisesti vaikeampia oppia kuin tutummat rakenteet, joille löytyy helpommin vastineita muista kielistä.

Morfofonologisista seikoista mainitaan aineistossani suomen astevaihtelu, jota egyptiläinen Dina pitää vaikeana:

koopeetee [on vaikea] (.) koska minä en ymmärrä miksi tämä koo on täällä ja miksi se ei ole täällä (Dina/Egypti)

Se, että ainoastaan Dina mainitsee aineistossani astevaihtelun vaikeuksia aiheuttavana tekijänä, on yllättävää. Astevaihtelu vaikuttaa oman opettajakokemukseni perusteella vaikealta asialta, jossa tehdään paljon virheitä. Lisäksi Seija Korhosen (2012: 82) tutkimuksessa hänen informanttinsa nostivat astevaihtelun esiin yhtenä kaikkein vaikeimmista seikoista suomen kielessä. Korhosen tutkimus on tämän tutkimuksen ohella toteutettu avoimia kysymyksiä käyttäen, mutta Korhosen (2012: 48) aineisto on kerätty kyselylomakkeella. Kirjallisiin kysymyksiin vastaaminen antaa vastaajalle enemmän aikaa pohtia vastauksiaan, kun taas haastattelutilanteessa aikaa prosessoinnille ei ole. Tästä

seikasta johtuen astevaihtelun kaltaiset spesifit kielen rakenteelliset seikat eivät välttämättä nouse aineistossani niin frekventeiksi, kun yleisemmin rakenteeseen tai esimerkiksi puhumiseen tai kirjoittamiseen liittyvät seikat.

Aikamuotojen käyttöön liittyvistä vaikeuksista aineistossani nousee esiin perfektin ja imperfektin oikeanlainen käyttö:

se on vaikea kielioppi (.) milloin täytyy käyttää esimerkiksi perfektin ja imperfektin (Fanni/Unkari)

Unkarilainen Fanni ei anna tässä esimerkkejä mahdollisista ongelmatilanteista, mutta hänen kokemansa vaikeudet saattavat liittyä hänen äidinkieliensä konventioihin. Unkarissa on vain yksi menneen ajan aikamuoto, suomessa menneestä aikaa kuvataan sen sijaan sekä imperfektillä, perfektillä että pluskvamperfektillä tilanteesta riippuen. Myös Seija Korhosen tutkimuksessa unkarinkieliset informantit pitävät aikamuotoja vaikeina, ja Korhosen (2012: 95–96) mukaan edellä mainittu menneiden aikamuotojen määrä vaikuttaa tähän.

Vaikka menneiden aikamuotojen käyttö aiheuttaa Fannille ongelmia, hän nostaa samassa aiheyttydessä esiin yhden aikamuotojen oppimista helpottavan seikan:

se on hyvä ettei ole tulevaisuus tai mikä tämä on future [futuuri] (Fanni/Unkari)

Jos unkari ja suomi eroavat toisistaan menneiden aikamuotojen määrässä, ovat ne lähempänä toisiaan futuurin käytössä. Kuten suomessa, unkarissakin voidaan viitata tulevaisuuteen, futuuriin, presensillä. Toisaalta unkarissa on käytössä myös liittomuotoinen futuuri, joka koostuu apuverbistä ja indikatiivista (Valmu 2007: 33.). Suomen kielessä ei siis tarvitse erikseen opetella futuuria, niin kuin esimerkiksi Fannin aiemmin opiskelemassa englannissa.

Fanni korostaa myös harjoittelun ja opiskelun merkitystä kieliopin oppimisessa, ja vertaa nykyistä osaamistaan suomen opintojensa alkuun:

ehkä nyt vähän helppoa sen jälkeen kun minä opiskelin perustiedot ja peruskielioppi (.) ehkä nyt helpompi kun vain täytyy harjoitella ja oppia uusia sanoja mutta kun kurssi alkaa kun aloitan opiskella sitten ajattelin tosi vaikea ei ole mitään helppo (Fanni/Unkari)

Hän korostaa peruskieliopin merkitystä luomassa pohjaa opiskelulle. Kun perustiedot kielestä on hallussa, voi tietotaitojaan helpommin syventää ja harjoittaa itseään entistä paremmaksi kielen puhujaksi.

Suomen kielen sijamuodoista aineistossani mainitaan partitiivi ja sen käyttövaikeudet varsinkin puheessa:

partitiivi on minulle tosi vaikea (.) en muista mitään kun mä puhua (Lilian/Kenia)

Lilian pitää puhumista kauttaaltaan vaikeana (vrt. luku 4.2.5), mutta hän nimeää nimenomaan partitiivin tässä esimerkkinä kokemistaan ongelmista. Lilianin yllä olevaa lainausta tarkastellessa voi

huomata, että hänen verbintaivutuskaan ei ole aivan oikeellista. Lilianin vaikeudet saattavatkin ulottua partitiivin ohella laajemminkin suomen taivutusjärjestelmään.

Partitiivin käytön vaikeudet, ja yleisesti suomen sijanvalinnan vaihtoehtojen runsaus nousee vahvasti esiin myös Seija Korhosen (2012: 97) tutkimuksessa. Partitiivi nousee Korhosen informanteilla kaikkein vaikeimmaksi suomen sijaksi. Tämä saattaa johtua siitä, ettei sille usein löydy kattavaa vastinetta muista kielistä. Sitä ei myöskään voi useiden muiden sijojen tapaan kääntää muihin kieliin esimerkiksi preposition avulla. Lisäksi partitiivisijalla on useita funktioita, joiden vuoksi sijan käyttö tuntuu helposti vaikealta. (Korhonen 2012: 102–103.)

Partitiivin ja muiden sijamuotojen ohella Korhosen (2012: 79, 87–88) aineistossa kaikkein vaikeimpina kielioppiasioina nousevat esiin myös taivutus, verbien rektiot ja astevaihtelu. Myös suomen lauserakenne nousee Korhosella (2012: 88) esille, mutta ei niin frekventtinä kuin edellä mainitut kielen osa-alueet. Tämän tutkimuksen informantit siis kokevat pitkälti samanlaisia kieliopillisia seikkoja vaikeiksi kuin Korhosen tutkimuksen informantit.

4.2.4 Kirjoittaminen

Kirjoittamisen vaikeus tai helppous jakaa informanttien mielipiteitä. Viisi informanttia pitää kirjoittamista helppona (ks. luku 4.1.5), samoin viisi eri informanttia nostaa kirjoittamisen esiin vaikeuksia aiheuttavana seikkana. Seuraavassa koontia informanttien vastauksista:

kirjoittaminen on vähän hankalaa (Sharmin/Bangladesh)

kirjoittaminen on vaikeaa (Amelia/Puola)

kirjoittaminen minulle vaikea (Abdul/Afganistan)

ehkä kirjoittaminen vaikein minusta (Vladimir/Venäjä)

Vastauksissa näkyy vaikeuden kolme eri astetta: Sharminille kirjoittaminen on vain vähän hankalaa, Amelialle ja Abdulille jo vaikeaa ja Vladimirille kaikkein vaikein asia suomen kielessä. Sharmin, Amelia ja Abdul eivät perustele näkemystään aineistossani, mutta Amelia ilmoittaa, että kirjoittamisen harjoitteluun tulisi käyttää opetuksessa enemmän aikaa. Hän kokee, ettei hän ole saanut tehdä riittävästi kirjoitustehtäviä, jotta hän olisi kehittynyt paremmaksi kirjoittajaksi. Amelian toive on perusteltu, sillä kotona itsenäisesti opiskellessaan opiskelijan on vaikea harjoitella kirjoittamista, jos hänellä ei ole suomalaista ystävää tai kumppania, joka voisi tarkistaa opiskelijan tuottamaa tekstiä. Silkkä kirjoittaminen ei riitä, jos ei tiedä, missä tekee virheitä ja mitä voisi parantaa. Toisaalta kirjoitustehtävien tarkistus ja korjaus vie myös opettajalta valtavasti resursseja, joten niiden määrä

opetuksessa saattaa helposti jäädä muita tehtävämuotoja pienemmäksi. Amelian ja myös Sharminin sekä Abdulin kokemat kirjoitusvaikeudet eivät näytä liittyvän kielen tuottamiseen liittyviin ongelmiin, sillä kaikki ilmoittivat puhumisen helpoksi seikaksi suomen kielessä (vrt. luku 4.1.2). Sekä Amelia, Sharmin että Abdul myös kehuvat ryhmässä tehtäviä puhetehtäviä: sekä niiden määrää opetuksessa että niiden pedagogista arvoa. Amelia, Sharmin ja Abdul ehkä ovatkin vain orientoituneempia kommunikoimaan mieluummin puhumalla kuin kirjoittamalla.

Vladimir sen sijaan avaa hieman syytä sille, miksi hän pitää kirjoittamista niin vaikeana osaluena:

kun minun tarvitsee kirjoittaa jotakin aina koko paperi on punainen (.) ajattelen (.) jos olet syntynyt Suomessa ja näen kaikki sitä niitä sanat joka päivä (.) mutta kun opiskelet vain puoli vuotta (.) ei niin helppo (Vladimir/Venäjä)

Vladimir tarkoittanee punaisella paperilla sitä, että kun hän palauttaa kirjoitusharjoituksen opettajalle, opettaja korjaa punaisella kynällä Vladimirin tekemät virheet, joita on melkoisesti. Vladimir selittää, että suomalainen näkee suomen sanoja joka päivä joka paikassa koko elämänsä ajan, mutta hän vasta puoli vuotta suomea opiskelleena ei omaa samanlaista kokemusta. Hän siis korostaa suomenkielisen syötteen merkitystä kirjoittamiselle. Kun suomenkielisten tekstien kanssa viettää enemmän aikaa, kirjoittaminen helpottuu samalla kun sanavarasto ja ymmärrys kielen järjestelmästä kasvaa. Vladimirin tekemät kirjoitusvirheet voidaan tulkita hänen kommenttinsa perusteella joko virheellisiksi sanavalinnoiksi, väärin kirjoitetuiksi sanoiksi tai sanojen taivutuksessa tehtäviksi virheiksi. Kaikissa näissä tapauksissa opetuksessa ja sen ulkopuolella tarjottava suomenkielinen ymmärrettävä syöte auttaa varmasti pitkällä aikavälillä kirjoittajaa, kunhan ymmärtäminen on laadukasta (vrt. van Lier luku 2.5).

Viides kirjoittamista vaikeana pitävä informanttini on virolainen Sirje, joka kertoo vaikeuksistaan seuraavassa:

kirjoittaminen on vaikeaa koska (.) jos on vahva tee sanassa tai tuplateet (.) joskus haluan kirjoittaa vain yhden koska virossa yksi tee on vahva tee ja se menee vähän sekaisin ja sen takia teen paljon virheitä jos kirjoitan (Sirje/Viro)

Vaikka Sirjen äidinkieli on suomen sukukieli viro, kielten samankaltaisuudet voivat tietyissä tilanteissa myös haitata toisen kielen oppimista. Sirjen tapauksessa kielten sekoittuminen nousee esiin sanaston (ks. 4.2.1.) ja kirjoittamisen kohdalla. Sirje antaa esimerkkinä vaikeuksistaan suomen kvantitatiivisen astevaihtelun, joka ei toimi täysin samalla tavalla virossa. Äidinkielen vaikutus näkyy luonnollisesti informanttien ajattelussa, ja jos äidinkielen malli onkin päinvastainen suomen vastaavan kanssa, voi toisen kielen oppijan olla vaikea muokata tuota mallia vastaamaan toisen kielen järjestelmää. Se, että Sirje kertoi kirjoittamisen vaikeuksistaan nimenomaan astevaihteluun liittyvän esimerkin, vastaa Seija Korhosen tutkimuksessaan tekemiä havaintoja. Korhosen (2012: 141)

vironkieliset informantit pitävät kaikkiaan toiseksi vaikeimpana seikkana suomen kielessä juuri astevaihtelua. Korhosen (2012: 141–142) mukaan viron astevaihtelu on melko samankaltaista kuin suomessa, mutta eroavaisuuksia on kuitenkin niin paljon, että asiaan tulee paneutua, jotta sen voisi taitaa.

4.2.5 Puhuminen

Puhumista pidetään tässä aineistossa pääosin helppona (ks. luku 4.1.2). Kuitenkin kolme tutkimuksen informanttia mainitsevat puhumisen vaikeuksia tuottavana kielen osa-alueena. Tässä ensin egyptiläisen Dinan ajatuksia puhumisesta:

puhuminen on vaikea minulle (.) minä haluan sanoa tosi oikein ja sitten minä ajattelen paljon (.) ja kun sinä ajattelet paljon sinä teit virheitä (Dina/Egypti)

Dina nostaa oikeellisuuden esiin hänelle tärkeänä asiana. Hän haluaa varmistua siitä, että hänen puheensa on mahdollisimman oikeellista, ja hän pyrkii tähän miettimällä tarkkaan, mitä, ja miten, hän seuraavaksi puhuu. Kuitenkin liiallinen ajattelevuus hänen mukaansa johtaa vain virheisiin. Tämä on mielenkiintoinen näkökohta, sillä kirjoittamisen yhteydessä Dina puhuu nimenomaan ajankäytöstä ja sen positiivisesta vaikutuksesta hänen kirjoittamiseensa (ks. luku 4.1.5). Puheen ja kirjoitetun tekstin tuottamisessa mahdollinen miettimisaika on kuitenkin erilainen. Kirjoittamaansa voi pohtia selvästi pidempään kuin puhettaan. Ehkä Dina tässä tarkoittaakin sitä, ettei hän puhetilanteessa ehdi muokata tuotostaan haluamukseen, vaan tarvitsisi oikeellisuuden varmistamiseen vielä lisää aikaa. Tämä ei kuitenkaan ole keskustelun sujuvuuden kannalta toivottavaa. Sen sijaan voikin pohtia, olisiko Dinalle parempi puhua rohkeasti enemmän, ja olla välittämättä mahdollisista virheistä. Jos haluttu viesti vain välittyy oikein, eivät pienet virheet todennäköisesti haittaa viestin ymmärrettävyyttä.

Myös kenialainen Lilian kertoo, että hän tekee paljon virheitä puheessaan, mutta hän suhtautuu asiaan toisella tavalla:

ei voi vastata hyvin tai puhua hyvin (Lilian/Kenia)

vaikea kun mä kysyn (.) vaikea minulle kysyä (Lilian/Kenia)

Lilian toteaa luvussa 4.1.2, että hänelle on helppoa vastata kysymyksiin. Hän kuitenkin myöntää, etteivät hänen vastauksensa ole hyviä tai virheettömiä. Vaikka Lilian omien sanojensa mukaan ei voi vastata hyvin kysymyksiin, hän kuitenkin pitää kysymyksiin vastaamisesta. Hän ei siis ole niin huolissaan oikeellisuudesta tai virheiden välttämisestä. Vaikka Lilian pitää vastaamista helppona, hän kokee kysymysten teon vaikeaksi puheessa. Tämä on mielenkiintoinen näkemys, sillä hän näyttää kuitenkin ymmärtävän kysymyksiä ja pystyy vastaamaan niihin. Ehkä keskustelun aloittaminen suomalaisen kanssa, esimerkiksi kysymällä myyjältä jotain asiaa kaupassa, tuntuu vaikealta Lilianille.

Violainen Sirje kokee puhumisen vaikeaksi ja antaa selkeän perusteen ajatukselleen:

puhuminen on sen takia vaikea koska mä en ole puhunut paljon suomea (Sirje/Viro)

Sirje rinnastaa puhumisen vaikeuden suoraan puhetilanteiden vähyyteen. Hän kokee, ettei ole päässyt harjoittelemaan suomen puhumista riittävästi ollakseen varmempi siinä. Sirjen puhetta analysoidessa huomaa kuitenkin, että hän esimerkiksi käyttää varsin luontevasti puhekielistä *mä*-muotoa yksikön ensimmäisessä persoonassa. Näin ollen hänen kompetenssinsa puhua suomea on selvästi kehittyneempi kuin niillä, jotka käyttävät pelkästään kirjakielisiä muotoja puheessaan. Vaikka *mä*-muoto puhekieltä onkin, se lienee ensimmäisiä puhekielestä omaksuttavia seikkoja eikä vielä osoita laajaa puhutun kielen konventioiden tuntemusta. Se on kuitenkin hyvä alku, ja kertoo siitä, että puhuja haluaa orientoitua puhumaan natiivien suomalaisten kielenpuhujien tavoin. Näin ollen Sirjen oppimismotivaatio näyttää olevan kunnossa (vrt. Krashen luku 2.5), hänen vain tarvitsee osallistua useampiin puhetilanteisiin. Sirje kertookin haluavansa kielikursseilta yhä enemmän puheharjoituksia. Kuitenkaan pelkkä puheharjoitusten määrä ei yksinään auta kielenoppijaa: myös puhekumppanin kielellisellä kompetenssilla on vaikutusta asiaan, kuten Sirje itse toteaa:

paritehtävät on hyvät jos mulla on (.). jos mun pari kenen kanssa teen tehtäviä on samalla tasolla kuin minä koska sitten voin puhua hänen kanssaan enemmän (.). jos mun pari ei ole samalla tasolla (.). sitten on vaikeaa koska mä en oppi mitään (Sirje/Viro)

Sirje tässä kommentissa toistaa van Lierin (ks. luku 2.5) ajatuksia siitä, että puhetilanteiden määrän ohella myös niiden laatu on äärimmäisen tärkeää. Puhetilanteissa saatavan syötteen määrän ei tule olla liian vaikeaa, mutta se ei myöskään saa olla liian helppoa, tai korkeammalla tasolla oleva kielenoppija ei itse opi keskustelusta mitään uutta. Laadukkaiden keskusteluiden vähyyttä selittää Sirjen mukaan myös vallitseva maailmantilanne. Koronapandemian vuoksi ihmiskontaktit vähenivät luonnollisesti kevään 2020 jälkeen haastatteluhetkeen helmikuuhun 2021. Koulun ulkopuolella tapahtuvien keskustelumahdollisuuksien vähenemisen lisäksi myös suuri osa, reilu 50 %, Sirjen kotoutumiskoulutuksesta toteutettiin etäopetuksena. Sirje näkee myös etäopetuksen vaikuttavan negatiivisesti hänen puhumiseensa:

kun olin koulussa mun puhuminen oli parempi ja etäopiskelun jälkeen unohdin paljon (.). ja mun kielitaito oli sen jälkeen huonompi mun mielestäni (Sirje/Viro)

Etäopetuksessa yritetään toki mahdollisuuksien mukaan hyödyntää mahdollisimman paljon ryhmätehtäviä, mutta kielenoppijoiden keskustelut internetin yli siten, etteivät he näe toisiaan, eivät ole paras mahdollinen väline luonteville ja opettavaisille keskusteluille.

4.2.6 Lukeminen

Tämän tutkimuksen informantit pitävät lukemista pääosin helppona (ks. luku 4.1.3) Kaksi informanttia nostaa kuitenkin lukemisen esiin vaikeana kielen osa-alueena:

lukeminen [on vaikeaa] (.) jos siellä on tosi paljon tuntematon sanoja (Deniz/Turkki)

mielestäni lukeminen on liian vaikeaa (Parvati/Nepal)

Deniz selittää lukemiseen liittyviä ongelmia vaikealla sanastolla. Näin ollen hänen kommenttiaan voisikin tulkita sanastollisista lähtökohdista. Hän kuitenkin mainitsee nimenomaan lukemisen ongelmakohdakseen. Muut sanaston ymmärtämistä ja käyttämistä vaativat seikat, kuullun ymmärtämisen (ks. luku 4.1.4), puhumisen (ks. luku 4.1.2) ja kirjoittamisen (ks. luku 4.1.5), Deniz kokee helpoiksi. Hänen vaikeutensa lukemisen kanssa saattavat johtua täten hänen lukemiensa tekstien tasosta: Puhuessaan hän pääsee käyttämään itselleen tuttua sanastoa, samoin kirjoittaessa. Kuullun ymmärtämisessä hän voi jo kohdata uusia sanoja, mutta esimerkiksi kielikurssikaverin kanssa puhuessaan molemmilla osapuolilla on pitkälti yhtenäinen sanasto, sillä he ovat opiskelleet lähes koko kotoutumiskoulutuksen samassa ryhmässä. Denizin lukemat tekstit kuitenkin vaihtelevat vaikeusasteensa ja käyttämänsä sanaston osalta. Kielikurssin tavoite on toki kasvattaa oppijan sanavarastoa, ja se jo itsessään vie oppijan uusien sanojen ääreen. Lisäksi kaikki oppijan itse kotona lukema suomenkielinen syöte tuo osaltaan yhä enemmän sanastoa oppijan eteen. Tekstejä lukiessa on myös helpompi pysähtyä ihmettelemään uuden sanan merkitystä ja tarkoitusta lauseen kokonaisuudelle kuin puheessa, jossa osa oppijalle tuntemattomista sanoista menee väkisinkin ohi.

Parvati ei perustele näkemystään lukemisen vaikeudesta mitenkään. Sekin saattaa toki liittyä uusien sanojen määrään, sillä Parvatin on omien sanojensa mukaan tosi vaikea muistaa sanastoa (ks. luku 4.2.1). Lisäksi Parvati kokee, ettei mikään suomen kielen osa-alue ole varsinaisesti helppo (vrt. luku 4.1.2). Täten hän olisi voinut listata vaikeaksi osa-alueeksi minkä vain mieleen juolahtavan seikan. Samoin kuin Denizin tapauksessa, sanastoon liittyvät ongelmat nousevat helposti esiin juuri lukemisen yhteydessä, kun uutta sanastoa on paljon.

4.3 Millä tavoin suomen kieltä opitaan parhaiten?

Edellisessä aluvussa on kerrottu tutkimuksen informanttien mielipiteistä suomen kielen eri osa-alueita kohtaan. Tässä luvussa selvitetään, millä eri tavoin suomen kieltä informanttien mielestä opitaan parhaiten. Luku on jaettu alalukuihin yleisessä kielitutkinnossa testattavien neljän kielen osa-alueen mukaan: kuullun ymmärtäminen tai kuunteleminen, luetun ymmärtäminen tai lukeminen, puhuminen

sekä kirjoittaminen. Tämän tutkimuksen informantit nostavat esiin asioista kaikista eri osa-alueista suhteellisen tasaisesti: tutkimuksen 14 informantista 12 pitää kuuntelemista hyödyllisenä, 10 nostaa esiin lukemisen merkityksen, 9 painottaa puhumisen tärkeyttä ja 8 kokee kirjoittamisen auttavan kielen oppimisessa. Esittelen seuraavassa informanttien näkemyksiä kielen oppimisesta osa-alueittain.

4.3.1 Kuunteleminen

Kuuntelemista pidetään tässä tutkimuksessa yleisimmin parhaana oppimisen välineenä. Esimerkiksi kenialainen Lilian kertoo suoraan mielipiteensä:

[opin] kuuntelemalla (.) ei kirjoittamalla tai tehdä kotitehtävät tai lukea itse (Lilian/Kenia)

Lilian tekee suoranaisen eron kuuntelemisen ja kirjoittamisen sekä lukemisen välille. Hän arvostaa kuuntelemista opettavaisena työkaluna. Hän myös painottaa monipuolisen kuuntelemisen merkitystä oppimiselle:

kun kuuntelen toinen puhua (.) sitten mä muistan hyvin uutta sana (Lilian/Kenia)

mä en opiskele itse [kotona] (.) mutta kuuntelen televisiota (.) katson televisiota tai kuuntelen musiikkia tai minun lapsi (.) minun lasta (Lilian/Kenia)

Kieltä opitaan runsaasti luokkahuoneopetuksessa, mutta äärimmäisen tärkeää on myös oppijan vapaaajalla tapahtuva oppiminen. Kun oppija on motivoitunut ja orientoitunut käyttämään kieltä ja oppimaan jatkuvasti lisää, hän käyttää hyväkseen myös luokkahuoneen ulkopuolella esiintyvät mahdollisuudet toimia kielen kanssa. Tämä on verrattavissa Krashenin *affective filter* -hypoteesiin (ks. luku 2.5): kun ihminen on motivoitunut oppimaan, hän voi hyödyntää kaikkea kuulemaansa syötettä ja oppia lisää.

Lilian nostaa yllä olevassa esiin myös sanaston oppimisen kuuntelun kautta. Afganistanilainen Abdul jakaa saman ajatuksen:

sinä puhuu toinen ihmisen kanssa ja sitten sinä kuuntelet mitä hän sanoo ja jos hänellä on uusia sanoja sinä voi muistaa tämä ja seuraava kerta sinä voi käyttää tämä (Abdul/Afganistan)

tosin tärkeä on uutiset joka päivä uutiset (.) paljon uusi sanoja tämä on tosi tärkeä ja tosi hyvä (Abdul/Afganistan)

Abdul ja Lilian kertovat muistavansa hyvin kuulemiaan uusia sanoja. Sanojen oppiminen kuuntelemalla on hyvä ominaisuus oppijalle. Se kuitenkin nostaa esiin kysymyksen sanojen oikeinkirjoituksesta. Pystyykö oppimisen alkutaipaleella oleva kielenoppija kirjoittamaan kuulemansa sanan oikein? Suomen äänne-kirjainvastaavuus toki auttaa tähän (ks. luku 4.1.2), ja toiston kautta samat sanat esiintyvät lopulta yhä uudestaan ja uudestaan oppijalle. Jossain vaiheessa hän todennäköisesti näkee oppimansa sanan myös kirjoitettuna, jos hän vain viettää riittävästi aikaa kielen parissa.

Bangladeshilainen Sharmin painottaa jokapäiväisen harjoittelun merkitystä kuuntelemisen yhteydessä:

joka päivä katsoa [katson] suomalaisia elokuvia tai kuuntelen radiota (.) se auttaa meille kun joka päivä vähän [vähintään] kaksikymmentä minuuttia (Sharmin/Bangladesh)

Sharminin ehdottama 20 minuuttia päivässä ei kuulosta paljolta, mutta tässäkin kielen kanssa toimimisessa korostuu van Lierin korostama (ks. luku 2.5) laatu määrän sijasta. Jos tuo 20 minuutin kuuntelu on laadukasta se korvaa paljon pidemmän taustalla kuuluvan puheen, johon oppija ei keskity. Lisäksi, vaikka 20 minuutin päivittäistä laadukasta kuunteluaikaa toki aina voisi lisätä, on jokapäiväinen, toistuva harjoittelu ehkä jopa harjoitteluun käytettävää aikaa tärkeämpää. Tällöin esimerkiksi Krashenin suodattimet (*filter*) (ks. luku 2.5) pysyvät pois päältä toistuvasti eikä opittu kieli myöskään pääse niin helposti unohtumaan oppijan mielestä.

Nepalilainen Parvati huomioi kuuntelemisen yhteydessä puhekielen käytön ja siinä harjaantumisen:

mä kuuntelen ja puhun paljon (.) usein mä kuuntelen podcasti (.) se on auttanut paljon minulle (.) ajattelen että mä olen kehittänyt puhekieli (.) ja kuunteleminen ja puhuminen (Parvati/Nepal)

Parvati kertoo kuuntelevansa suomen kieltä runsaasti, ja siirtävänsä kuulemiaan ja oppimiaan kielenaineiksia omaan kielenkäyttöön. Esimerkiksi podcastin kuunteleminen on hänen mielestään oiva tapa harjoitella kieltä. Podcastit eivät edusta niin yleiskielistä tekstilajia kuin esimerkiksi uutiset, ja ne tarjoavat hyvän mahdollisuuden kuulla luonnollista puhekielistä puhetta. Lisäksi jos podcastin aihealue on oppijan omien mielenkiinnon kohteiden mukainen, hän on todennäköisesti entistä motivoituneempi kuuntelemaan ja ymmärtämään, mitä podcastissa sanotaan. Pelkkä kuunteleminen ei kuitenkaan välttämättä riitä oppimiseen: oppijan tulee siirtää kuulemansa myös osaksi omaa kielenkäyttöään. Tätä myös Parvati painottaa (ks. myös luku 4.3.3).

Parvati pitää kielikurssia tärkeänä kielen oppimisen kannalta, mutta hän nostaa esiin myös luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvat oppimistilanteet, kuten edellä mainitut podcastit ja myös kaupungilla tapahtuvat keskustelut:

usein koulun ulkopuolella opin asioita mitä voin käyttää joka päivä (.) esimerkiksi puhekieli (.) ja bussilla myös kun ihmiset puhuvat toisiaan [toistensa kanssa] mä kuuntelen mitä he puhuvat ja joskus myös ihmiset puhuvat puhelimessa kovalla äänellä ja mä myös kuuntelen mitä he sanovat (Parvati/Nepal)

Parvati korostaa tässä aktiivisen kuuntelemisen merkitystä. Kun hän elää ja matkustaa Suomessa, hän kuulee väistämättä runsaasti suomen kieltä. Aktiivinen oppija hyödyntää nämä oppimismahdollisuudet, ja ottaa niistä mallia itselleen. Luokkahuonekeskustelut jäävät helposti kotoutumiskoulutuksessa hyvin yleiskielisiksi, eikä mallia puhekielen käytöstä välttämättä anneta opiskelijalle tarpeeksi, sillä opettajan on taattava, että hänen puheensa on kaikille opiskelijoille ymmärrettävää. Se osaltaan nostaa

koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen roolia: kun oppija kuulee aitoja kielenkäyttötilanteita, hän näkee toistuvasti, kuinka suomalaiset niissä toimivat.

4.3.2 Lukeminen

Lukemisen merkitys kielen oppimisessa nousee esiin kymmenen informantin vastauksissa. Useissa vastauksissa vertaillaan oppimista luokkahuoneessa sekä vapaa-ajalla. Lukeminen korostuukin toistuvasti tärkeäksi toiminnaksi nimenomaan koulun ulkopuolisessa kielen oppimisessa. Tässä esimerkiksi virolaisen Sirjen ajatuksia aiheesta:

se riippuu olenko kotona vai koulussa (.) koulussa parhain tapa on se et (.) jos saan puhua ja kuunteleminen myös (.) kuuntelu (.) mutta kotona ehkä lukeminen (.) koska voin tarkistaa mitä haluan tarkistaa ja mulla on aikaa enemmän (Sirje/Viro)

Koulussa ollessaan Sirje pääsee olemaan vuorovaikutuksessa opiskelukavereidensa sekä opettajan kanssa. Hän saa jatkuvasti suullista syötettä, jota hän käyttää oppimiseen. Kotona tilanne on toinen: mulla ei ole mahdollisuutta puhua suomea kun mä en ole koulussa (Sirje/Viro)

Sirje ei kuitenkaan lannistu tästä seikasta, vaan opettelee kotona lisää kieltä lukemalla. Hän voi itse tarkistaa esimerkiksi kurssilla oppimiaan asioita myöhemmin oppikirjoista ja internetistä:

koulussa kuuntelen mitä opettaja sanoo (.) ja selittää (.) ja kotona myös mul on materiaalit ja jos mä en tiedä jotain sitten voin tarkistaa (Sirje/Viro)

Sirjen ajatuksissa korostuukin yhden oppimismetodin sijaan monipuolinen oppiminen ja eri syötteiden hyödyntäminen.

Afganistanilainen Abdul jatkaa samoilla linjoilla Sirjen kanssa. Hänen mielestä kieltä tulee käyttää monipuolisesti, jotta kieltä voi oppia:

kaikki sinun täytyy (.) minä itse mä luen uutiset ja kuuntelen uutiset (.) ja joskus minä kirjoitan koska kirjoittaminen on vaikea (.) on uusi sanoja (.) mä ajattelen sun täytyy lukee lapsikirja tämä auttaa paljon (Abdul/Afganistan)

Abdul korostaa toiston merkitystä oppimiselle: hän sekä kuuntelee että lukee uutisia. Näin ollen hän vastaanottaa saman sisällön kahdessa eri muodossa. Esimerkiksi kuuntelemalla ohi menevä asia voidaan ymmärtää paremmin, kun se kuuntelemisen jälkeen nähdään kirjoitetussa muodossa. Abdul kerroo seuraavansa Yleisradion tuottamia selkouutisia, joissa uutislähetys on saatavilla sekä puhutussa että kirjoitetussa muodossa. Abdul nostaa uutisten lisäksi esiin myös kirjallisuuden, etenkin lastenkirjat. Lastenkirjojen kieli on luonnollisesti aikuisille tarkoitettua kirjallisuutta helpompaa, ja siten helpommin ymmärrettävissä myös kielenoppijoille. Varsinkin kielen oppimisen alkutaipaleella lastenkirjat ovatkin oivallinen väline ymmärrettävän syötteen tarjoamiseen. Niiden pariin tulisi ohjata sellaisia oppijoita, jotka kokevat muun kirjallisuuden kieleltään liian vaativaksi.

Lukemisessa oppimismetodina korostuu tarkistamisen mahdollisuus. Vieraat sanat tai tuntemattomat kielioppisäännöt voi tarkistaa lukemalla ne sanakirjasta, kielioppaasta tai internetistä. Sirjen ohella myös Deniz nostaa asian esiin:

jos luen tekstiä ja siellä on uusia sanoja ja en tiedä niitä (.) niitä sitten vaan tarkistan (.) ja en tiedä sen jälkeen vaan muistan niitä (Sirje/Viro)

ensin googlata (.) esim wikipedia on tosi hyvä (.) siellä on erilaisia tietoja (.) esimerkiksi etymology ja perusmuodo ja erilaisissa muodoissa (.) se lukee siellä (Deniz/Turkki)

Puhe- ja kuuntelutilanteissa samanlainen mahdollisuus ei ole käytettävissä. Tai ainakin se veisi liikaa aikaa ja keskeyttäisi luonnollisen kielenkäyttötilanteen. Lukemisen yhteydessä oppija voi sen sijaan käyttää kaiken haluamansa ajan itselleen vieraiden asioiden selvittämiseen ja opettelemiseen. Internetin jatkuvasti laajentuvat kieliin ja niiden opiskeluun liittyvät palvelut auttavat kielellisten ongelmien tarkistamisessa ja ratkaisemisessa. Lisäksi esimerkiksi painettuun sanakirjaan verrattuna internetin sanakirjapalvelut ja hakukoneet ovat monta kertaa sanakirjan selaamista nopeampia vaihtoehtoja ongelman ratkaisuun. Lähdekriittisyys on toki tarpeen joidenkin internetsivustojen kohdalla, mutta kielikurssien opettajat toivottavasti ohjaavat opiskelijat hyvien ja oikeiden lähteiden äärelle.

Jokapäiväisessä elämässä, esimerkiksi kaupungilla, tapahtuvia oppimistilanteita käsitellään kuuntelemisen näkökulmasta luvussa 4.3.1. Kaupungilla ja esimerkiksi kaupoissa kävellessään voi oppia myös lukemalla:

opin netistä (.) ja kun minä olen kadulla (.) ehkä bussipysäkki (.) minä yritän lukea (.) ja minä ymmärrän mitä tämä sana tarkoittaa (Dina/Egypti)

joskus minä opin uusi merkki (.) esimerkiksi kaupassa kirjoitti sinun täytyy laittaa maski (.) tai sinun täytyy tämä turvaväli (Abdul/Afganistan)

Toisen kielen oppijalle hyödynnettävissä olevaa syötettä on tarjolla joka paikassa oppijan tavallisen elämän varrella. Aktiivinen oppija tunnistaa nämä oppimistilanteet ja ottaa niistä parhaan mahdollisen irti. Esimerkiksi mainoksien ja kylttien lukeminen on erinomainen tilaisuus sanaston oppimiseen. Vaikka sanaa ei tuntisikaan, sen voi myöhemmin tarkistaa, ja ottaa uusi sana osaksi omaa kielenkäyttöään.

4.3.3 Puhuminen

Puhumisen avulla oppiminen nousee esiin yhdeksän informantin vastauksissa. Puolalainen Amelia ja nepalilainen Parvati pitävät tärkeänä sitä, että myös kielikurssin ulkopuolella on joku, jonka kanssa voi puhua suomea:

opin sanastoa koulussa (.) se on ensimmäinen paikka (.) mutta kotona myös (.) mun poikaystävä on suomalainen ja mä kysyn jos mä en ymmärrä (.) kun mä katson televisiota mä kysyn että mitä hän puhuu tai mitä se tarkoittaa (Amelia/Puola)

sitten kun minä menen mun poikaystävänsä äiti kotiin ja hänen veli on lapsi ja hän oppii[opettaa] meille uusi sanoja koska hän ei puhu englantia sitten minun tarvitsee kysyä mitä tämä tarkoittaa (Amelia/Puola)

myös mulla on yksi suomalainen kaveri ja mä kysyn häntä jos mun pitää sanoa jotain miten sanotaan (Parvati/Nepal)

Suomalainen kumppani tai ystävä on ensiarvoisen tärkeä apu suomen oppijalle. Hänen kanssaan keskusteleminen vaatii matalampaa kynnystä kuin esimerkiksi ventovieraalle tai viranomaiselle puhuminen. Läheiseltä suomea puhuvalta henkilöltä voi myös kysyä mieltä askarruttavaa asiaa tai tuntematonta sanaa kielestä. Lisäksi, jos läheisen henkilön kanssa viettää paljon aikaa vapaa-ajalla suomea puhuen, ei kieli pääse missään välissä unohtumaan ja kielitaito vahvistuu.

Niina Lilja (2019) on tutkinut maahanmuuttajanuorten käsityksiä suomen kielen oppimisen paikoista sekä oppimisen prosesseista. Hänen tutkimuksensa informantit ovat lähes kaikki sitä mieltä, että suomalaisen kaverin olemassaolo on tärkeä oppimisen resurssi (Lilja 2019: 208). Kaverit tuovat kielen oppimiseen myös motivaatiota ja, kuten tässäkin tutkimuksessa, Liljan informanttien mukaan kaverilta on mahdollista kysyä apua tilanteissa, joissa oppijan ymmärtämisessä on ongelmia (Lilja 2019: 211). Suomalainen kaverin olemassaolo on oppijalle äärimmäisen tärkeää: se mahdollistaa turvallisen vuorovaikutussuhteen, jossa oppija voi toiston ja kysymysten kautta oppia lisää suomen kielestä (Lilja 2019: 218).

Tässä tutkimuksessa painottuvat kaverin kanssa keskustelun lisäksi myös työpaikalla ja julkisilla paikoilla käytävät keskustelut. Seuraavassa afganistanilaisen Abdulin ja egyptiläisen Dinan ajatuksia aiheesta:

töissä minä opin paljon uusia sanoja (.) esimerkiksi jos asiakas puhuu minun kanssa (.) mä kysyn häneltä mitä tämä tarkoittaa ja sitten hän kerro minulle (.) tällä tavalla minä opin minä kirjoitan kirjalle ja sitten minä muistan mikä se on (.) ja toinen päivä minä käyttä tämä (Abdul/Afganistan)

kun minä olin lääkärillä (.) lääkäri sanoi että vain suomea(.) ja minä opin tosi paljon uusia sanoja (Dina/Egypti)

Abdul on työskennellyt Suomessa ravintolassa, ja kohdannut siellä runsaasti suomea puhuvia asiakkaita. Hän on hyödyntänyt näitä kohtaamisia uusien sanojen opetteluun. Abdul hyödyntää keskustelun jälkeen myös sanojen muistiin kirjoittamista, jotta sanat eivät unohtuisi mielestä (vrt. luku 4.3.4). Toiston merkitys oppimiselle nousee näin jälleen esiin Abdulin kommentteissa. Onkin tärkeää, että Abdul hyödyntää nämä mahdolliset oppimistilanteet, kuten hän näyttää tekevän tehokkaasti.

Dinan esimerkissä hänen keskustelunsa lääkärin kanssa osoittautuu hyödylliseksi oppimisen paikaksi. Lääkäri on halunnut asioida suomeksi esimerkiksi englannin sijaan, ja Dina on joutunut, tai

päässyt, käyttämään oppimaansa toista kieltä. Hän myöntää, ettei kyseisessä tilanteessa ymmärtänyt jokaista sanaa. Hän kuitenkin pystyi päättelemään sanojen merkityksen kontekstin avulla:

kun minä en ymmärrä yksi sana (.) se on ok koska minä ymmärrän koko lause (Dina/Egypti)

Tämä osoittaa Dinan harjaantuneisuuden suomen kielessä. Hän ilmoittaa suomen kielen kielitaitotasokseen tason B1.1. Aivan oppimisprosessin alkutaipaleella oleva opiskelija ei pystyisi käymään vastaavanlaista keskustelua. Dina perusteleekin osaamisensa tasoa saamallaan hyvällä opetuksella. Hän kertoo, että esimerkiksi hänen kotimaassaan ei voi opiskella kieltä yhtä intensiivisesti. Suomessa hän on saavuttanut eurooppalaisen viitekehyksen mukaisen toimivan peruskielitaitotason alle vuodessa. Kyseinen taitotaso on kotoutumiskoulutuksen päättyessä tavoitteena oleva oppijan taso (OPH 2012: 23). Dina on täten saavuttanut kyseisen tason, mikä ei ole tilastollisesti yleistä: Esimerkiksi vuosina 2013–2016 vain 35 prosenttia kotoutumiskoulutuksen päättäneistä henkilöistä saavutti kyseisen tavoitetason (VTV 2018: Tarkastusviraston kannanotot). Dinan saavuttama tavoitetaso lieneekin seurausta sekä hyvästä opetuksesta että aktiivisesta luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta, kuten yllä olevan esimerkin kaltaisissa tapauksissa.

Aktiivisesta kielen käyttämisestä käytännön kielenkäyttötilanteissa puhuu myös bangladeshilainen Sharmin:

koulussa me voimme vain opiskella mutta kaupassa tai bussilla täytyy harjoitella (.) se on practical experience (.) se on tosi tärkeä (.) meidän täytyy puhua kaupassa ja (.) jos minä en voi puhua kaupassa ja bussilla suomalaisten kanssa se on hyödytön ajattelen (Sharmin/Bangladesh)

Sharmin kokee, että pelkkä kielen opiskelu koulussa ei riitä, vaan kieli pitää myös tuoda käyttöön koulun ulkopuolella. Vaikka käytännön harjoittelu onkin pääosin opiskelijan omasta aktiivisuudesta kiinni, voi myös kielikurssi tarjota välineitä käytännön harjoittelun helpottamiseksi. Erilaiset luonnollisia kielenkäyttötilanteita simuloivat tehtävät, puheessa yleisesti käytettyjen fraasien sekä puhekielen käytänteiden opettaminen auttavat opiskelijaa arkipäivän käytännön kielenkäyttötilanteissa. Sharmin nostaakin esiin kielikurssilla tehtävät ryhmätehtävät kertoen, että mitä enemmän kurssilla tehdään ryhmätehtäviä, sen parempi. Kun kielikurssilla tarjotaan oikeanlainen malli opiskelijoille, voivat opiskelijat mallin mukaisesti itse hyödyntää vapaa-aikaansa tehokkaaseen kielen oppimiseen.

4.3.4 Kirjoittaminen

Kirjoittaminen nousee esiin kahdeksan informantin vastauksissa oppimista auttavana tekijänä. Yleisimmin kirjoittamista käytetään sanaston opiskeluun ja uusien sanojen muistiin painamiseen:

kun minä opin uudet sanat (.) paras minulle kirjoittaa nämä sanat (.) kirjoitt uudelleen (Oksana/Ukraina)

minulle kirjoittamalla (.) minä voin muistaa paremmin (.) kun minä kirjoitan (Katerina/Kreikka)

kun minä luen kirjan (.) minä kirjoitan uusia sanoja (.) tai kun minä luen selkouutiset (Katerina/Kreikka)

ajattelen kun kuuntelen tai tiedän uusia sanoja täytyy kirjoittaa mikä se on muistitaulu (.) joka päivä ja ajattelen että voi kehittää tai muistaa enemmän sanoja (Sharmin/Bangladesh)

minulla on yksi kirja mä olen varattu tämä kirjastossa (.) ja joskus jos minulla on aikaa mä luen ja kirjoitan uusi sanoja minun äidinkieli ja sitten minä tiedän mitä tämä on (Abdul/Afganistan)

Informantit korostavat uusien sanojen muistiin kirjoittamista sanojen opiskelun yhteydessä. Kun ensimmäistä kertaa kuulemansa sanan kirjoittaa muistiin, sana ei katoa mielestä, ja sen merkityksen voi selvittää itselleen myöhemmin. Informantit viittaavat tässä enimmäkseen itsenäiseen opiskeluun, mutta samat käytänteet ovat voimassa myös luokkahuoneessa. Opettaja tavallisesti kirjoittaa käyttämänsä opiskelijoille uudet sanat näkyviin taululle tai tietokoneelle. Näin opiskelijat saavat ikään kuin sanaston päivän aikana käytetyistä sanoista. Tuohon sanastoon voi sitten omalla ajallaan palata, ja opiskella ja kerrata uusia sanoja.

Uuden sanaston opiskelu ja hallinta vaatii sanojen toistamista ja aktiivista käyttämistä. Tätä korostavat etenkin Deniz ja Abdul:

joskus minulla on itse muistiinpano (.) ja kirjoitan uusi sanoja siellä (.) ja sitten joskus katson ja toistaan (.) ja sillä tavalla opiskelen itse (Deniz/Turkki)

koulussa sama jos minä en tiedä minun täytyy kysyä opettajalta mitä tämä tarkoittaa ja sitten kirjoittaa tämä (.) ja toinen päivä ja kolmas päivä jos minulla on esimerkiksi ryhmän kanssa keskustelu (.) minun täytyy käyttää tämä uusi sana (.) sitten minä muistan mitä se tarkoittaa (Abdul/Afganistan)

Deniz kirjoittaa sanoja muistiin, ja myöhemmin palaa näiden sanojen pariin toistamalla niitä ääneen. Abdul puolestaan antaa oivallisen esimerkin sanojen oppimisesta niiden monipuolisen käytön avulla. Abdul painottaa sitä, että uudet sanat tulee pitää mielessä, ja niitä tulee myös aktiivisesti käyttää, jotta ne pysyvät mielessä. Kyseisen ajattelutavan vuoksi Abdul ei pidä yhtä oppimismetodia toista parempia, vaan korostaa kaikkien tapojen tärkeyttä ja monipuolista oppimista (vrt. luku 4.3.2).

Unkarilainen Fanni jatkaa kirjoittamisen merkityksestä uusien sanojen oppimisessa. Hän ei kuitenkaan kirjoita pelkästään uusia sanoja muistiin:

mä kirjoitin ja kuuntelin tuo sana monta kertaa ja yritän kirjoittaa lause missä tämä sana on että mä ymmärrän hyvin ja mä näen että miten täytyy kirjoittaa (Fanni/Unkari)

Fanni korostaa ymmärtämistä: hän haluaa ymmärtää sanan tarkoituksen ja sen mahdolliset käyttötarpeet. Samalla hän pohtii myös, miten sana taipuu. Vastaavanlainen toiminta on tärkeää myös kielen opetuksessa. Uudet sanat ovat opiskelijoille hyödyttömiä, jos he eivät tiedä, miten he voivat käyttää sanaa. Opettajien olisikin hyvä ajan ja resurssien puitteissa tarjota opiskelijoille muutama esimerkkilause kustakin uudesta sanasta. Näin voidaan varmistua siitä, että mahdollisimman moni opiskelija todella ymmärtää sanan käyttötarkoitukset.

5 LOPUKSI

Tässä tutkimuksessa on tutkittu kotoutumiskoulutuksen päättävien tai päättäneiden aikuisten suomi toisena kielenä -opiskelijoiden näkemyksiä suomen kieltä ja sen oppimista kohtaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä suomen kielen osa-alueita opiskelijat pitävät helppoina, ja mitkä osa-alueet tuottavat vaikeuksia opiskelijoille. Lisäksi on selvitetty, millä tavalla opiskelijat kokevat oppivansa kieltä parhaiten.

Tutkimukseen valikoituneiden 14 informantin mielipiteet vaihtelevat vastaajakohtaisesti. Kuitenkin suurin osa pitää suomen kielen kielioppisääntöjä ja kielen rakennetta helppona osa-alueena kielessä. Edellä mainitut koetaan helpoiksi niiden loogisuuden ja systemaattisuuden vuoksi. Säännöt on mahdollista opetella, ja kun ne on omaksuttu, niiden käyttämisestä tulee helppoa. Toinen selvästi helpoksi koettu osa-alue on kielen puhuminen. Informantit ovat omien sanojensa mukaan päässeet harjoittelemaan puhumista runsaasti, ja täten he kokevat sen helpoksi. Myös suomen kielen fonologinen rakenne ja kirjain-äännevastaavuus auttavat kielen puhujaa. Edellisten yleisesti helpoimpien kielen osa-alueiden lisäksi vajaa puolet informanteista pitää lukemista, kuullun ymmärtämistä tai kirjoittamista helppoina.

Vaikeimmaksi osa-alueeksi suomen kielessä koetaan sanasto. Suurin osa informanteista kertoo sanaston aiheuttavan heille vaikeuksia, ja vastaavasti vain yksi informantti löytää sanastosta helppoja puolia sukulaiskielensä kautta. Suomen sanaston eroavaisuudet informanttien äidinkielen sanastosta aiheuttavat vaikeuksia monille informanteille. Lisäksi sanojen taipuminen ja niiden samankaltaisuus aiheuttavat ongelmia sanojen tunnistamiseen ja ymmärtämiseen. Kuullun ymmärtäminen nousee tutkimuksessa toiseksi yleisimmäksi vaikeana pidetyksi osa-alueeksi. Vaikka osa informanteista kokee kuullun ymmärtämisen helpoksi, puolet heistä pitää asiaa vaikeana. Suomalaisten runsas puhekielen käyttö ja usein liian nopea puhenopeus ovat suurimpia ymmärrysongelmia tuottavia seikkoja. Edellä mainittujen jälkeen vaikeina asioina pidetään suomenkielisten sanojen taipumista ja kirjoittamista. Kuullun ymmärtämisen ohella myös kirjoittaminen jakaa informanttien mielipiteitä suuresti. Lisäksi kolme informanttia kokee puhumisen ja kaksi lukemisen vaikeaksi.

Suomen kielen oppimisessa korostuu informanttien mielestä monipuolisuus. Kuunteleminen, lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen nostetaan kaikki suhteellisen tasaisesti esiin opettavaisina toimintoina. Kuunteleminen ja puhuminen ovat informanttien mielestä hyödyllisiä sekä kielikurssin oppitunneilla että vapaa-ajalla. Lukemisen hyödyllisyys korostuu nimenomaan opiskelijan

itsenäisessä opiskelussa. Myös kirjoittamista hyödynnetään paljon luokkahuoneen ulkopuolella, kun opiskelijat haluavat oppia uusia sanoja.

Vaikka edellä mainituista osa-alueista ei tässä tutkimuksessa ole löydettävissä yhtä ylitse muiden yltävää oppimismetodia, tutkimus osoittaa muunlaisia tärkeitä pidettyjä seikkoja oppimisessa. Etenkin toiston merkitys oppimisessa nähdään usean informantin vastauksissa äärimmäisen tärkeänä. Esimerkiksi sanaston opiskelussa uudet sanat saatetaan ensin kuulla, jonka jälkeen ne kirjoitetaan muistiin. Sen jälkeen muistiin kirjoitettuja sanoja voi uudelleen lukea ja harjoitella, jonka jälkeen sanat voi ottaa osaksi omaa kielenkäyttöä puheen tai kirjoittamisen muodossa. Toistoon liittyy myös toistuva opiskelu ja harjoittelu. Informantit pitävät tärkeänä jatkaa suomen kielen käyttöä myös kielikurssin ulkopuolella. He nostavat esiin muun muassa kaupungilla käytävien suomenkielisten keskustelujen merkityksen sekä aktiivisen kielen kuuntelemisen esimerkiksi uutisten avulla.

Tämä tutkimus tarjoaa informaatiota kotoutumiskoulutuksen opiskelijoiden näkemyksistä kieltä ja oppimista kohtaan. Informanttien suhteellisen pienen määrän vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkiin kotoutumiskoulutusta tarjoaviin oppilaitoksiin, ja niiden opiskelijoihin. Jotta kyseisiä yleistyksiä olisi mahdollista tehdä, tulisi tutkia useamman oppilaitoksen opiskelijoita ja heidän näkemyksiään. Tämän tutkimus antaa kuitenkin kuvan yhden oppilaitoksen kahden eri opetusryhmän opiskelijoiden mielipiteistä kielen osa-alueita kohtaan. Niiden perusteella voidaan tehdä joitakin päätelmiä siitä, millaiseksi suomen kieli koetaan, ja miten sitä opitaan.

Suomen kielen kielioppiin ja rakenteeseen liittyvät seikat ovat informanttien mielestä pääosin helppoja. Tämä osaltaan osoittaa, että opetus tarjoaa riittävästi välineitä kyseisten aiheiden hallintaan. Myös kielen puhuminen koetaan yleisesti helpoksi. Informantit myöntävät saaneensa riittävästi harjoitusta puhumisesta. Kuitenkin sanastoon ja kuullun ymmärtämiseen liittyvät asiat koetaan pääosin vaikeiksi. Nämä ongelmat saattavat kulkea usein käsi kädessä. Jos opiskelija ei ymmärrä riittävästi sanastoa, hän ei myöskään ymmärrä kuulemaansa. Sanaston opetusta voi olla vaikea lisätä oppilaitoksissa, mutta opiskelijoita tulisi kannustaa mahdollisimman paljon omaehtoiseen sanaston opiskeluun oppilaitoksen ulkopuolella. Monet internetalustat tarjoavat nykyään mahdollisuuden lisätä suomenkielinen tekstitys esimerkiksi suomenkielisen tv-ohjelman yhteyteen. Jos opiskelijat saataisiin houkuteltua viettämään aikaa esimerkiksi kyseisten tv-ohjelmien parissa, heidän sanaston tuntemuksensa ja kuullun ymmärryksensä varmasti kehittyisivät ajan kuluessa. Edellä mainittu on toki enemmän kiinni opiskelijan omasta motivaatiosta kuin oppilaitoksen opettajien toiminnasta.

Kuullun ymmärtämiseen liittyy vahvasti myös natiivien suomalaisten käyttämä kieli. Opettajan puhe luokkahuoneessa on yleiskielisempää ja hitaampaa kuin todellisissa kielenkäyttötilanteissa käytettävä kieli. Tähän nopeaan ja puhekieliseen puheeseen olisi hyvä totuttaa opiskelijoita

mahdollisimman aikaisin. On selvää, ettei esimerkiksi A1–A2 kielitaitotasolla oleva opiskelija vielä kykene ymmärtämään natiivin suomalaisen nopeaa puhetta kokonaisuudessaan. Opiskelijan kehittyessä hänen on kuitenkin hyvä päästä kuulemaan yhä nopeampia, puhekielisempiä, ja sitä kautta aiempia puhetilanteita. Muuten opiskelija saattaa luulla, että hänen ymmärryksensä on riittävällä tasolla, jos hän ymmärtää opettajansa puhetta. Silkkojen puhetilanteiden kuuleminen ei riitä, jos opiskelija ei ole tietoinen puhekielestä, ja sen konventioista. Täten puhekieli tulisi pitää mukana opetuksessa jo varhaisesta vaiheesta lähtien. Esimerkiksi persoonapronominien puhekieliset muodot ovat kuullun ymmärtämistä varten hyvin hyödyllisiä tuntea. Puhekielen opetus näkyy toki esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen opetusohjelmassa (ks. OPH 2012), ja sitä varmasti toteutetaan myös käytännössä. Lisäksi puhekielen ja kirjakielen välinen problematiikka ei ole yksinkertainen ratkaistavaksi (vrt. luku 4.2.2). Puhekielen oppimista ja sen roolia esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen opetuksessa olisikin hyödyllistä tutkia enemmän. Tutkimus saattaisi tarjota uusia näkökulmia aiheeseen ja lopulta tuoda helpotusta vaikeaksi koettuun puhekielen oppimiseen.

Vastaus kysymykseen: miten kieltä opitaan parhaiten, ei ole yksiselitteinen. Jokainen yksittäinen oppija kokee erilaiset oppimismetodit itselleen parhaiksi. Mahdollisimman monipuolinen oppimien ja aktiivinen kielenkäyttö nousevat kuitenkin esille oppimista auttavina tekijöinä. Näin ollen monipuolista oppimista korostava kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma (ks. esim. OPH 2012: 17) on linjassa tämän tutkimuksen informanttien ajatusten kanssa. Kielikurssien tulee tarjota opiskelijoilleen mahdollisimman monipuoliset mahdollisuudet oppimiseen. Kun tämä yhdistetään opiskelijan omaan aktiivisuuteen, on opiskelijalla mahdollisimman hyvät lähtökohdat kehittyä kielenkäyttäjänä.

LÄHTEET

- ALANEN, R. (2002). Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Jyväskylä: soveltavan kielentutkimuksen keskus
- ALASUUTARI, P. (1993). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 1993. Print.
- ESKOLA, J. & SUORANTA, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- FIRTH, A. & WAGNER, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. – *The Modern Language Journal* 81:3 s. 285–300
- HAZĀNE, J. (2009). Latvialaiset opiskelijat suomen nominatiivituksen oppijoina. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- HIRSJÄRVI, S. & HURME, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- HYLTENSTAM, K. & LINDBERG, I. (2004). *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- KAIVAPALU, A. (2005). Lähdekieli kielenoppimisen apuna. *Jyväskylä Studies in Humanities* 44. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2391-6>
- KALLIOKOSKI, J. (2009). Suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimus tänään. – Ulkomaisten yliopistojen Suomen kielen ja kulttuurin neuvottelukunnan UKANin 40-vuotisjuhlaesitelmä 14.8.2009.
- KARASMA, K. (2012). *Suomi toisena kielenä opetustieteen perusteet*. Oy Finn Lectura AB.
- KASTARI, M. (2020). Aikuisten S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. *Puhe Ja Kieli*, 39(4), 345–366. <https://doi.org/10.23997/pk.76057>
- KORHONEN, S. (2012). *Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KRASHEN, S. D. (1986). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- KULMALA, E. (2011). Toisen kielen oppijan identiteetti ja arkielämän vuorovaikutustilanteet – tapaus-tutkimus viiden maahanmuuttajan suomen kielen oppimisesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- KUPARINEN, K. (1998). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.

- KUPARINEN, K. (2001). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. – Peijariikka Piiparinen-Rintaluoma (toim.), Suomi toisena kielenä ja variaatio. Kakkoskieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitios. Helsinki.
- LATOMAA, S. & TUOMELA, V. (1993). Suomi toisena vai vieraana kielenä. – *Virittäjä* 1993 s. 283–245.
- LAURANTO, Y. (1997). Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön: espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. Kakkoskieli 2. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- LEHTIMAJA, I. (2012). Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- LILJA, N. (2019). "Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa" - suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisointeja maahanmuuttajanuorten haastattelupuheessa. *Puhe Ja Kieli*, 38(4), 203–225. <https://doi.org/10.23997/pk.69270>
- LUNENBERG, M, PONTE, P., & VAN DE VEN, P. H. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practices?: An epistemological exploration. *European Educational Research Journal EERJ*, 6(1), 13–24. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.1.13>
- MARTIN, M. (1993). Säännöt ja tunteet – kielenoppijoiden kuvaukset taivutusprosessista tutkimusaineistona. – Liisa Löfman, Liisa Kurki-Suonio, Silja Pellinen & Jari Lehtonen (eds.), *The competent intercultural communicator* s. 49–65. AFinLAN vuosikirja 1993. Tampere.
- MARTIN, M. (1995). The Map and the Rope: Finnish Nominal Inflection as a Learning Target. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. University of Jyväskylä. Jyväskylä.
- MARTIN, M. (2007). A square peg into a round hole? Fifteen years of research into Finnish as a second language. – *Nordand: Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* 2 (1) s. 63–85
- MILES M. B. & HUBERMAN A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. ed.) California: Sage
- NIIRANEN, L. (2008). Effects of learning contexts on knowledge of verbs: lexical and inflectional knowledge of verbs among pupils learning Finnish in Northern Norway. University of Tromsø, Faculty of Humanities, Department of Language and Linguistics. <http://www.uit.no/munin/handle/10037/2109/thesis.pdf?sequence=1>
- NUUTINEN, O. (1996). Kielen oppikurssin laatimisesta. – Marjut Vehkanen (toim.), *Suomi toisena/vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista* s. 11–20. Edita. Helsinki.
- OPH (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Helsinki: Opetushallitus
- PARTANEN, M. (2013a). Kieli tulee kielen päälle: kansainvälisten opiskelijoiden käsityksiä suomen kielen oppimisesta. Teoksessa M. Eronen & M. Rodi-Risberg (toim.), *Haasteena näkökulma,*

- Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektive als Herausforderung. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013 (s.257–268). VAKKI publications 2. Vaasa: VAKKI. Saatavissa: http://vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Partanen.pdf
- PARTANEN, M. (2013b). Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: Afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. Teoksessa T. Keisänen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. AFinLAn vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 71 (s. 55–76).
- PÄLLI, P. & LATOMAA, S. (1997). Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito: maahanmuuttajakoulutuksen arviointia. Opetushallitus. Hakapaino Oy. Helsinki.
- PÖYHÖNEN, S., TARNANEN, M., VEHVILÄINEN, E., VIRTANEN, A., PIHLAJA, L. (2010). Osallisena Suomessa: kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus & Suomen Kulttuurirahasto. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- RAMPTON, B. (2005). Crossing: Language & Ethnicity among Adolescents. St. Jerome Publishing. Manchester, UK & Northampton, USA.
- RÄSÄNEN M. (2019). Äidinkieli väestörekisterissä. Hyvää virkakieltä 2019. Kotimaisten kielten keskus. Saatavilla: https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit_artikkelit_ja_esitelmat/hyvaa_virkakielta/hyvaa_virkakielta_2019/aidinkieli_vaestorekisterissa.29311.news (viitattu 8.2.2022)
- SAJAVAARA, K. (1999). Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- SIITONEN, K. (1999). Agenttia etsimässä: U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 63. Turku.
- SILVERMAN D. (2014). Interpreting qualitative data. (5. ed.) Los Angeles: Sage
- SUNI, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto.
- SUNI, M. (2010). Työssä opittua: Työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.), Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri (s. 45–58). AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia
- TIETEEN TERMIPANKKI. (2022a). Kielitiede:äidinkieli. Saatavilla: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:äidinkieli>. (viitattu: 8.2.2022)

- TIETEEN TERMIPANKKI. (2022b). Kielitiede:behaviorismi. Saatavilla: <https://tieteentermi-pankki.fi/wiki/Kielitiede:behaviorismi> (viitattu 10.2.2022)
- TILASTOKESKUS. (2020). Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2020, Liitetaulukko 2. Väestö kielen mukaan 1980–2020. Helsinki: Tilastokeskus (viitattu: 4.2.2022). Saatavilla: http://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak_2020_2021-03-31_tau_002_fi.html
- TUOMI, J. & SARAJÄRVI, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi. E-kirja. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118> (viitattu 26.1.2022)
- VALMU, J. (2007). *Suomen menneen ajan tempusten semantiikka unkarilaisilla kielenoppijoilla*. Tampereen yliopisto.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Longman. New York.
- VTV. (2018). *Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 15/2018*. Tuloksellisuustarkastuskertomus: Kotoutumiskoulutus. Helsinki: Grano Oy. Saatavilla: <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/10/15152336/VTV-Tarkastuskertomus-15-2018-Kotoutumiskoulutus.pdf>
- VÄESTÖLIITTO. (2019). Maahanmuuttajien määrä. Artikkelisiivustolla, perustana vuoden 2017 tilastotiedot. Koonnut Anneli Miettinen ja päivittänyt Tiina Helamaa. https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat_maahanmuuttajien-maara/ (viitattu 2.10.2020)

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

Opiskelijan taustatiedot:

- Äidinkieli
- Kielitaito (mitä eri kieliä osaa)
- Ikä
- Koulutustausta
- Ammatti (kotimaassa/Suomessa)

Haastattelun teemat:

- Mikä on helppoa suomen kielessä?
- Mikä on vaikeaa suomen kielessä?
- Millä tavoin opit kieltä parhaiten?
 - (Lukeminen, kirjoittaminen, kuunteleminen, puhuminen)
- Sanaston oppiminen
 - Miten opit sanastoa parhaiten?
- Kieliopin oppiminen
 - Miten opit kielioppia parhaiten?
- Opettajajohtoinen opetus vai pari-/ryhmätehtävät
 - Milloin opit parhaiten?
 - Mistä pidät eniten?
 - Minkälaiset tehtävät ovat hyödyllisiä oppimisen kannalta?
- Kielen oppiminen koulussa/arjessa
 - Mitä osa-alueita opit koulussa?
 - Mitä koulun ulkopuolella?
- Lähi- vai etäopetus
 - Kumpi on parempi kielen oppimisen kannalta
 - Mitä hyviä/huonoja puolia?
- Millaista opetus on kotimaassasi?

Liite 2 Saatekirje informanteille

Olen Teemu Kupias ja teen pro gradu –tutkimusta Tampereen yliopistossa. Pro gradu –tutkimus on yliopistossa maisterin tutkinnon viimeinen tehtävä eli lopputyö. Kun opiskelija on tehnyt pro gradu –tutkimuksen ja suorittanut vähintään 120 opintopistettä, hän on valmis maisteri.

Tässä tutkimuksessa haastattelen suomi toisena kielenä -opiskelijoita. Kysyn heiltä, mitä he ajattelevat suomen kielestä ja suomen kielen opiskelemisesta. Kysyn myös, mitä opiskelijat ajattelevat suomen kielen opetuksesta. Millainen opetus ja millaiset tehtävät ovat hyviä? Toivon, että tämä tutkimus auttaa suomen opettajia ja suomen opiskelijoita tulevaisuudessa.

En kysy haastattelussa opiskelijoiden nimiä tai henkilötietoja, vaan haastatteluun osallistutaan anonyymisti. Tämä tarkoittaa sitä, ettei kukaan muu kuin minä tiedä, kuka sinä olet. Tallennan haastattelut ja säilytän niitä niin kauan, kun tutkimukseni on valmis. Kun tutkimukseni on valmis, poistan tallennetut haastattelut.

Haastattelu kestää noin 20-25 minuuttia. Jos haluat ottaa yhteyttä minuun, voit soittaa, lähettää viestin, WhatsApp-viestin tai sähköpostiviestin minulle.

Tässä ovat yhteystietoni:

Teemu Kupias

puhelin: (Poistettu tästä dokumentista. Näkyvissä informanteille annetussa kopiesa.)

sähköposti: (Poistettu tästä dokumentista. Näkyvissä informanteille annetussa kopiesa.)