

Asioimistulkkiopiskelijoiden toisen kielen oppimiseen liittyvät käsitkset ja strategiat

Tuija Hauta-aho

Tampereen yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Suomen kielen maisteriopinnot

Pro gradu -tutkielma

Maaliskuu 2016

Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Suomen kielen maisteriopinnot

HAUTA-AHO, TUJJA: Asioimistulkkiopiskelijoiden toisen kielen oppimiseen liittyvät käsitykset ja strategiat

Pro gradu -tutkielma 90 sivua + liitteet 1 kpl
Maaliskuu 2016

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella asioimistulkkiopiskelijoiden toisen kielen oppimiseen liittyviä käsityksiä sekä oppimisen strategioita ja ympäristöjä. Tutkimuskysymyksinä ovat: 1. Millaisia käsityksiä asioimistulkkiopiskelijoilla on kielen oppimisesta muodollisen kielikoulutuksen jälkeen ja 2. Miten ja missä he ajattelevat kasvatus- ja sivistysalan sanastoa oppivansa?

Tutkimukseni pohjautuu käyttöpohjaiseen kielikäsitukseen. Sosiokulttuurista näkökulmaa edustaa Vygotskyn vuorovaikutusta ja lähikehityksen vyöhykettä oppimisessa korostava näkemys. Ekologista näkemystä edustaa van Lierin käsitys oppijan suhteesta ympäristöön ja sen tarjoumien eli affordanssien hyödyntämistä. Oppijoiden kielenoppimisen strategioita tarkastelen Oxfordin (1990) oppimisstrategialuokittelun mukaisesti. Tutkimusaineistona ovat viiden asioimistulkkiopiskelijan teemahaastattelut. 74 sivun litteroitu aineisto on analysoitu sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittavat käsitysten sisältävän elementtejä sekä kognitiivisesta että käyttöpohjaisesta kielikäsituksesta. Kieliopin ja rakenteiden hallinnan korostaminen jopa ennakkoehtona kielen käytölle edustaa kognitiivista kielikäsitystä. Käyttöpohjainen käsitys näkyi suuntautumisena ympäristöön ja sen tuen hyödyntämisenä. Kielen oppiminen koetaan sujuvaksi, jos kieleen on myönteinen suhde ja se on osallistumisen ja vuorovaikutuksen väline. Hyvä oppija luottaa itseensä, on sinnikäs ja yrittää kehittyä suunnitelmallisesti itseään kannustaen. Kielen oppiminen nähtiin elinikäisenä, kehittyvänä prosessina. Kielitaidon riittävyys on suhteessa kielen käyttötarkoituksiin.

Oppimisympäristöjä nähtiin laajasti ajatellen kaikkialla. Itseohjautuvuus ja oma aktiivisuus affordanssin hyödyntämiseen vahvistivat oppijan mahdollisuuksia laajentaa repertoariaan. Kasvatus- ja sivistysalan sanaston ensisijaiset oppimisympäristöt olivat koulutuksen ja kasvatuksen kontekstissa. Puhe, kuunteleminen ja vuorovaikutus olivat tärkeitä oppimiselle. Lukeminen on monipuolinen tapa kehittää paitsi sanastoa niin myös sosiaalisten strategioiden kulttuurista ymmärrystä.

Hyvä oppija käyttää monipuolisesti suoria ja epäsuoria oppimisstrategioita. Strategiaryhmistä viisi nousi keskeisimmiksi. Ensisijaisina olivat muistia ja kognitiota painottavat suorat strategiat. Epäsuorat strategiat ohjasivat oppimista suhteessa ympäristöön. Affektiiviset strategiat auttoivat oppimismotivaation ylläpidossa. Metakognitiivisista strategioista käytetyin oli harjoittelutilanteiden etsiminen. Sosiaaliset strategiat tarjosivat tapoja päästä affordanssin äärelle, vuorovaikutukseen ja osallisuuden kasvattamiseen. Näistä käytetyimpiä olivat kysyminen, yhteistyö ja osaavampiin tukeutuminen.

Tutkimuksen tulosten perusteella kielikäsitukset vaikuttavat oppimisen hahmottamiseen, koetut oppimisen ympäristöt affordanssin löytämiseen ja strategiat yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutuksen hyödyntämiseen. Tulosten perusteella voisi todeta, että erilaisissa kielikoulutuksissa tulisi käsitellä enemmän sekä kielenoppimisen strategioita itseohjautuvuuden tueksi että kulttuurienvälistä viestintää, jonka osaaminen vaikuttaa osallisuuden kokemusten syntymiseen. Näin voitaisiin taata kaikille oppijoille tasa-arvoisemmat mahdollisuudet jatkaa kielen oppimista kielikoulutusten jälkeen.

Asiasanat: oppimiskäsitykset, oppimisstrategiat, sanaston oppiminen, suomi toisena kielenä

SISÄLLYS

1. Johdanto.....	3
2. Teoreettinen tausta.....	5
2.1 Kognitiivinen ja käyttöpohjainen näkemys kielenoppimisesta	5
2.2 Sosiokulttuurinen ja ekologinen näkökulma kielenoppimiseen	8
2.3 Riittävän kielitaidon näkökulmia.....	12
2.3.1 Taitovaatimusten näkökulma.....	13
2.3.2 Itseohjautuvuus ja kielitaidon prosessinäkökulma	16
2.3.3 Osallistumisen näkökulma.....	19
2.3.4 Käyttäjän oma näkökulma	22
2.4 Oppimisen strategioista	24
2.4.1 Suorat strategiat	25
2.4.2 Epäsuorat strategiat.....	27
2.5 Oppijan käsitysten tutkimisesta	30
3. Tutkimuksen toteutus	32
3.1 Tutkimusmenetelmä	32
3.2 Aineiston käsittely ja analyysi.....	33
3.3 Kohderyhmänä asioimistulkkiopiskelijat	36
4. Tutkimuksen tulokset	39
4.1 Haastateltavat suomen kielen käyttäjinä ja oppijoina.....	39
4.2 Käsitykset oppimisesta	43
4.2.1 Haastateltavien kahtalaiset kielenoppimiskäsitykset.....	43
4.2.2 Käsitys kielestä: suomi on kaveri ja työkalu	46
4.2.3 Käsitykset oppijasta: Hyvä oppija tekee töitä ja on innostunut oppimisesta toisten kanssa.....	48
4.2.4 Käsitykset riittävästä kielitaidosta	50
4.3 Käsitykset kielen oppimisen paikoista	52
4.4 Sanaston oppimisen strategiat	56
4.4.1 Muisti- ja kognitiiviset strategiat ovat oppimisen ydintä.....	56
4.4.2 Affektiiviset strategiat auttavat tunteiden säätelyssä.....	59
4.4.3 Metakognitiiviset strategiat auttavat oppimisen säätelyssä	62
4.4.4 Sosiaaliset strategiat mahdollistavat vuorovaikutuksen	66
4.5 Tulosten koonti.....	75
5. Päätäntö	77
Lähteet:	85
Liitteet:	91

1. Johdanto

Tarkastelen tässä pro gradu -työssä asioimistulkkiopiskelijoiden käsityksiä toisen kielen oppimisesta. Lisäksi tarkastelen asioimistulkkiopiskelijoiden kasvatus- ja sivistysalan sanaston oppimisen ympäristöjä ja oppimisen strategioita.

Suomea toisena kielenä opetetaan paljon, mutta tietoa siitä, miten oppijat ajattelevat kieltä oppivansa ei ole saatavilla yhtä paljon suhteessa opetuksen määrään. Tarkoitus on selvittää, millaisten käsitysten ja niistä johtuvien oppimisstrategioiden ohjaamina käyttäjät toisen kielensä sanastoa oppivat. Koska kaikki oppiminen ei tapahdu varsinaisen opetuksen aikana, halusin selvittää myös niitä ympäristöjä, joissa haastateltavat kertovat sanastoa oppivansa. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä asioimistulkkiopiskelijoilla on kielen oppimisesta muodollisen kielikoulutuksen jälkeen?
2. Miten ja missä asioimistulkkiopiskelijat ajattelevat oppivansa kasvatus- ja sivistysalaan liittyvää sanastoa?

Asioimistulkkiopiskelijoiden valinta tutkimuksen kohderyhmäksi liittyy heidän tulevan työnsä osaamisvaatimukseen. Asioimistulkin ammattitutkinnon perusteita kuvaavan määräyksen mukaan asioimistulkki toimii tulkkina yleensä maahanmuuttajan ja viranomaisen välisissä asioimistilanteissa. Tulkkaus mahdollistaa sekä suomalaiselle viranomaiselle että maahanmuuttajataustaiselle asiakkaalle oman äidinkielen käytön asioinnissa. Tulkilta edellytetään monipuolista osaamista, koska tulkkauksilanteet edustavat kaikenlaisia yhteiskunnallisten oikeuksien ja velvollisuuksien hoitamiseen liittyviä tilanteita. (Opetushallitus 2006: 21.) Sanaston oppiminen on tärkeää kenelle tahansa kielenoppijalle, mutta koska uutta sanastoa tarvitaan aktiivisesti työssä ja sanastotyö on myös jatkuva osa tulevaa työnkuva, on asioimistulkkiopiskelijoiden sanastonoppimiskäsitysten- ja strategioiden tarkastelu erittäin kiinnostavaa ja tarpeellista. Tässä sanaston oppimisen tarkastelu on rajattu kasvatus- ja sivistysalan sanastoon.

Kielen ja ammattisanaston oppimisen prosessit ovat pitkiä. Ne voivat olla aktiivisesti käynnissä pitkään vielä erilaisten muodollisten kielikoulutusten jälkeen. Tutkimusten kautta tiedetään, että kielen oppiminen on suhteellisen hidas prosessi, ja koululaiseltakin akateemisen kielitaidon hankkimiseen kuluu ainakin viisi vuotta (Cummins 2001).

Työelämässä tarvittavan ammattisanaston oppiminen on monelle äidinkielestä riippumatta työuran mittainen projekti, sillä uutta sanastoa tulee jatkuvasti ja sanasto myös elää ja muuttuu. Toisen kielen oppijalle sanaston haltuunotto on tästäkin syystä vaativaa. Toisaalta ammatillisen kielen

näkökulmasta ei ole olemassa syntyperäistä puhujaa, koska kaikkia on perehdytettävä työelämän kielen käyttöön. (Kokkonen 2010: 43.) Asioimistulkkauksen ammattisäännösten ja hyvän tulkkaus-käytännön oppaassa tulkin ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä käsittelevä kohta 15 korostaa, että tulkin ammattitaitoon kuuluu hyvän kieli- ja tulkkaustaidon sekä tulkkaustekniikan hallinnan lisäksi myös laaja yleissivistys. Sanastotyö on tulkin jatkuva tehtävä muun muassa uusien termien ja niiden vastineiden osalta, sillä kielet muuttuvat ja kehittyvät yhteiskunnallisten muutosten myötä. (Asioimistulkkausohjeet, Suomen viittomakielen tulkkien sivusto 16.11.2015.)

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda uutta tietoa nonformaaleista kielenoppimisen ympäristöistä ja oppijoiden omista kielenoppimiskäsityksistä ja kielenoppimisen strategioista. Käsitusten tunnistaminen mahdollistaa myös niihin vaikuttamisen ja selkeyttää myös opettajien ja opetussuunnitelmien roolia oppimisen ohjaamisessa erilaisissa koulutuksissa. Käsitusten tunteminen tuottaa tehokkaampaa ja tarkoituksenmukaisempaa kielikoulutusta, jossa oppija saa työkaluja kielen oppimiseen jatkamiseen vielä koulutusten ja peruskielitaidon saavuttamisen jälkeenkin.

Työni aluksi avaan tutkimukseni kannalta keskeistä kielenoppimisen teoreettista taustaa ja erilaisia näkökulmia siihen, mitä kielitaidolla ja sen riittävyydellä voidaan ymmärtää. Lisäksi tarkastelen lyhyesti käsitusten tutkimiseen liittyviä käsitteitä ja näkökulmia. Seuraavaksi etenen tutkimuksen toteutukseen ja tutkimusmenetelmän ja tutkimusaineiston esittelyyn ja aineiston analyysiin tuloksineen. Luvussa viisi esitän johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita.

2. Teorettinen tausta

Kielen tutkimus on tarkastellut kieltä ja sen oppimista monenlaisista näkökulmista. Esittelen tässä luvussa aluksi teoreettista taustaa, johon työni pohjaa. Aloitan esittelemällä kielen oppimisen näkemyksiä, sillä käsitysten tarkastelun pohjaksi täytyy ensin tietää, miten kieltä jäsennetään ja mihin näkemyksiä tulisi verrata. Toisessa alaluvussa käsittelen tarkemmin tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä, sosiokulttuurista ja ekologista näkökulmaa kielen oppimiseen.

2.1 Kognitiivinen ja käyttöpohjainen näkemys kielenoppimisesta

Aiemmin kielenoppiminen on käsitetty abstraktin rakennejärjestelmän omaksumisena ja kielitaitona, sanaston ja kieliopin hallinnan ”täydellistymisenä” (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011a: 31–32). Uudempi toisen kielen oppimisen tutkimus on herännyt vaatimaan koko kielenoppimisen tutkimuksen näkökulman täsmennystä.

Sosiaalinen käänne toisen kielen oppimisen tutkimuksessa nousi esiin Firthin ja Wagnerin (1997) artikkelin myötä, sillä artikkelissa nostettiin esiin useita aiemman näkemyksen ongelmalliseksi koettuja kohtia. Firth ja Wagner vaativat toisen kielen oppimisen tutkimukseen vahvempaa tietoisuutta kielen käytön kontekstuaalisista ja vuorovaikutuksellisista ulottuvuuksista, jotta voitaisiin tarkemmin ja vahvemmin sekä teorian että metodologian kannalta tarkastella toisen kielen oppimisen ilmiötä. Tutkimuksen olisi tarpeen huomioida esimerkiksi se, että täydellisen kielen hallinnan sijaan ihmiset yleensä onnistuvat viestimään asiaansa käyttäen niitä kompetensseja, joita heillä on käytössään, osoittaen näin kommunikatiivisten resurssien käytöllä dynaamista toisen kielen hallintaa. (Firth & Wagner 1997: 285, 295–296).

Käyttöpohjainen kielikäsitelmä on muuttamassa aiempaa tapaa teoretisoida kielen oppimista ja opetuksen tavoitteita ja käytänteitä. Kieli tulisi nähdä konkreettisena vuorovaikutustoimintana erilaisissa konteksteissa ja sen osaaminen dynaamisesti vaihtelevina ja kehittyvinä modaaliteettikohtaisina taitoina. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011a: 31–32.) Kieltä ei voi erottaa sen käytön tavoista ja ympäristöistä. Monologinen ja monokielisesti jäsennetty ajattelu kielestä rajaa myös kielet kielenopetuksen tutkimuksessa autonomisiksi kokonaisuuksiksi tai erilaisiksi koodeiksi kuten ensimmäinen, toinen ja kolmas kieli. (Dufva, Aro, Suni ja Salo 2011a:31–32.) Tosin toisesta kielestä puhutaan tässäkin tutkimuksessa nimityksenä uudesta kielestä, joka määritellään niin, että se opitaan äidinkielen oppimisen jälkeen tai jota opitaan ja käytetään päivittäisessä elinympäristössä. Näin se

eroaa vieraasta kielestä, jonka käyttö ei ole jokapäiväistä tai jonka keskellä ei eletä. (Skutnabb-Kangas & McCarty 2008: 8.)

Kieltenopetuksessa näkyy monia jäänteitä aiempien teorioiden sosiaalisista ja kulttuurisista ympäristöistä, esimerkiksi kirjoitettua kieltä arvostetaan toisen variantin eli puheen kustannuksella. Aiempaa näkemystä opetuksessa edustavat kieleen liitetyt nationalistiset ideologiat kielen itsenäisyydestä sekä tiettyihin maantieteellisesti rajattuihin kansallisvaltioihin liittyvinä kokonaisuuksina. Myös se, kuinka standardikielen levittämisen myötä standardikielen ohjenuorana käytetyistä sanakirjoista ja kieliopeista on tullut itseisarvoinen kielen oppimisen kohde, on aiempien teorioiden vaikutusta. (Dufva ym. 2011b: 3, 17–18.) Kaikkea ei kuitenkaan tarvitse muuttaa vain muodon vuoksi. Käyttöpohjainen kielenoppimiskäsitys ei ole kumoamassa esimerkiksi kieliopin opetuksen tarpeellisuutta tai huomion kiinnittämistä ääntämiseen, mutta se näkee opetuksen näkökulmasta näille käytännöille tarpeelliseksi kytkeä ne merkityksellisiin ja merkityksestä lähteviin funktioihin (van Lier 2008: 62).

Dialoginen kielikäsitys näkee kielen perusominaisuuksina heteroglossian eli vaihtelun ja muutoksen. Pedagogian kannalta kieltä ei voi opettaa ja oppia yhtenäisenä systeeminä. Oppijaa tulisi ohjata toimimaan erilaisissa oppimis- ja käyttöympäristöissä, jotta hän voisi ottaa haltuun erilaisia tilanteisia kielenkäytön tapoja, jotka toki sisältävät myös ”kielioppia” ja ”oikeakielisyyttä”. Kielikäsitys huomioi myös ajan mittaan tapahtuvan kielenkäytön muutoksen, eli tarjolla olevien ympäristöjen lisääntymisen ja moninaistumisen. Kielenkäytön tapahtumaympäristöiksi nähdään erilaiset modaliteetit eli puhutun, kirjoitetun ja viitotun kielen ja näiden erilaiset yhdistelmät. Ympäristöt vaikuttavat kielen rakentumiseen ja siihen tietoon, jonka varassa kielenkäyttäjät toimivat. (Dufva ym. 2011: 29–30.)

Uusista näkemyksistä huolimatta vanhempi kognitivistinen kielenoppimisen käsitys ei ole kadonnut mihinkään, vaan se edustaa edelleen valtavirtaa. Nämä kaksi näkemystä edustavat tällä hetkellä jokseenkin toisen kielen tutkimuksen ääripäitä, ja tarkastelevat kielen oppimisen ilmiöitä hyvin erilaisista näkökulmista. Vanhan tarkastelutavan näkökulmasta uusi on melkein päkaottoinen tapa tarkastella kieltä, kun taas uuden näkökulman kannalta vanha ei huomioi erityisesti sosiaalisia, kulttuurisia, tilanteisia, sosiolingvistisiä, ekologisia tai vuorovaikutuksellisia piirteitä kielenoppimisessa (ks. Dufva ym. 2011). Firth ja Wagner toteavat teoreettisen murtuman halkaisseen toisen kielen oppimisen nuoren tutkimuksen tieteenalaa. Toisaalta he näkevät tarkastelukulman laajentamisen määrittelevän entistä paremmin sen, mitä toisen kielen oppimisen tutkimuksen tulisi sisältää, kunhan tämänhetkisestä hajaannuksesta löydetään tietä eteenpäin. (Firth & Wagner 2007: 812–813.)

Sosiokognitiivisesti suuntautuneen tutkimuksen keskiössä ovat kielenopetukseen liittyvä opettamisen ja oppimisen välinen suhde sekä kielen kytkös maailmaan luokasta ulos. Tutkimuksen ja

teoretisoinnin kannalta olennaista on oppijan näkeminen ihmisenä osana muuta maailmaa. Oppies- saan oppija tekee sitä, mitä muutenkin tekisi, ajattelevana, toimivana ja tuntevana osana sosiaalista maailmaa. Kun huomioidaan se, että eniten maailmassa kieliä opitaan nonformaalisti, saadaan kuva opetuksen ja oppimisen keskinäisistä rooleista. Oppimisen ja opettamisen potentiaali ihmisissä ja eri tilanteissa olisi paremmin käytettävissä, jos arjessa luokan ulkopuolella tapahtuvat toisen kielen oppimistilanteet, joissa vertaiset tai kuka vaan oppijan sosiaalisesta verkostosta voi olla opettajana, huomioidaan nykyistä paremmin. (Atkinson 2002: 538–539.)

Tässä tutkimuksessa liikutaan nimenomaan käyttöpohjaisen kielikäsitteiden alueella, erityises- ti tarkastelen oppimisen vuorovaikutteisuutta ja oppijoiden sosiaalista ympäristöä sekä oppimista yhdessä toisten kanssa sosiokulttuurisen ja ekologisen oppimisen perspektiivistä. Käyttöpohjaisen kielikäsitteiden mukaan oppiminen nähdään nimensä mukaisesti kielen käyttöön pohjautuvana prosessina. Esimerkiksi Tomasellon (2003: 327) mukaan käyttöpohjainen kielikäsite lähtee siitä, että oppija oppii kielen rakenteen kieltä käyttämällä. Käyttöpohjaisen omaksumisen mallissa (esim. Ka- janderin 2013: 29 mukaan Ellis 1995) oppija on tekemisissä kielen kanssa enemmän kuin mitä hän- nen oma osaamisensa tuottaa tai jäsentää mahdollistaisi. Abstraktimmat mallit kielen jäsentämiseen syntyvät erilaisista kielen käyttökokemuksista monien välivaiheiden jälkeen (Kajander 2013: 29). Mahdollisuudella osallistua erilaisiin käyttötilanteisiin käyttää olevan selvä vaikutus esimerkiksi idiomaattisen kielen omaksumiseen, kuten Seilosen väitöskirjan aineisto osoitti (Seilonen 2013: 26).

Kuten Martin (1999: 173) toteaa, kielitaito on tärkeä osa ihmisen suhdetta ympäristöönsä, sil- lä vaikka maassa voikin asua pitkään ilman kielen hallintaa, niin uuteen yhteisöön integroituminen vaatii kielitaitoa. Ilman kielen osaamista ihminen on vain vierailija tai pahimmillaan kielenpuhujien yhteisöstä syrjäytynyt (Martin 1999: 173).

Kieli nähdään toimintana erilaisissa konteksteissa, ei vain ulkoisena näyttämönä vaan ihmisen mielen, vuorovaikutustoiminnan ja sosiaalisen, poliittisen ja materiaalisen maailman kiinteänä suh- teena toisiinsa. Osallistumisen kannalta merkittävää on se, missä osallistutaan. Kielen näkeminen vaihtelevina ja monimuotoisina resursseina saa oppimisenkin näyttämään resurssien jakamiseen perustuvalla haltuun ottamisen (*appropriation*) prosessilta (Suni 2008; Dufva ym. 2011: 31 mukaan Dufva ym. 2011a.) Oppimisen ja kehityksen kannalta sisäistäminen ja jäljittely ovat olennaisia (Thorne & Lantolf 2007: 216).

Laajempi ja käyttöön pohjautuva näkökulma nostaa esiin sen, että kielitaidon aiemmat määri- telmät eivät kata kaikkea kielen osaamista ja sen, että kaikkien kieliyhteisön resurssien hallitseminen on yksilölle mahdotonta. Kielitaito on aina tilanteista ja osittaista. Oppimisprosessin kannalta kielelliset resurssit ovat kielenoppijalle erilaisia tarjoumia eli affordansseja, kunhan oppija muodos-

taa niihin henkilökohtaisen suhteen. Kielitaidon kehitys on kielellisen repertuaarin kehitystä. Yksilötasolla tämä on ymmärrettävissä erilaisena kielellisten resurssien käyttönä erilaisissa konteksteissa. (Dufva ym. 2011a: 31.) Tarkastelen erilaisia kielitaidon määritelmiä ja kielitaidon prosessinäkökulmaa myöhemmin tässä työssä.

2.2 Sosiokulttuurinen ja ekologinen näkökulma kielenoppimiseen

Tutkimukseni tarkastelukulmana ovat sosiokulttuurinen ja ekologinen näkökulma. Esittelen seuraavaksi molempia teoreettisia lähtökohtia. Ensin Vygotskyn, sitten van Lierin tämän tutkimuksen kannalta relevanttia ajattelua.

Yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ja oppimista tarkasteleva sosiokulttuurinen teoria pohjaa kehityspsykologi Lev Vygotskyn ajatteluun ja sen myöhempisiin sosiokulttuurisiin kehityslinjoihin. Teoriassa on vaikutteita kasvatustieteissä vallalla olevista konstruktivistisista oppimiskäsityksistä. (Alanen 2000: 95–96.) Perustana Vygotskyn ajattelussa on näkemys kulttuurin, ajattelun ja kaiken inhimillisen toiminnan välittymisestä konkreettisten ja psykologisten välineiden (työkalujen) avulla. Psykologiset välineet ovat ensisijaisesti symbolisia ja semioottisia. Tärkein välineistä on kieli. (Alanen 2000: 100.)

Ihmisen mieli nähdään sidonnaisena sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön ja siinä tapahtuvaan toimintaan. Sosiaalista ja kognitiivista toimintaa pidetään saman toiminnan kahtena näkökulmana. Vuorovaikutustoiminta viittaa siis aina sekä sosiaaliseen että kognitiiviseen toimintaan. Oppimista tulisi tarkastella erilaisissa kieliympäristöissä tapahtuvana toimintana. Kognitiivisella tasolla oppiminen tapahtuu juuri sosiaaliseen toimintaan osallistumisena. (Dufva ym. 2011: 29–30.)

Vygotskyn keskeisessä mallissa eli lähikehityksen vyöhykkeellä oppija liikkuu toisen kanssa hallitusta asiasta uuden asian oppimiseen, aktuaaliselta kehityksen vyöhykkeeltä potentiaaliselle vyöhykkeelle. Toinen voi tarkoittaa opettajaa, osaavampaa vertaisoppijaa tai oikeastaan ketä vaan. Toimijuus kehittyy yhteistyöstä itsenäiseen oppimiseen, eli toisten tukeman säätelyn kautta itsesäätelyyn. (Aro 2009: 41–42.) Vygotskyn termin sama on intersubjektiivisen eli yksilöiden välisen tason ilmiöiden siirtymistä intrasubjektiivisiksi (Alanen 2000: 97). Lähikehityksen vyöhyke ei ole aikaan ja paikkaan sidoksissa oleva fyysinen paikka, vaan vertauskuva, jonka avulla välittyneisyyden kautta omaksuttua ja sisäistettyä voidaan tarkkailla ja ymmärtää (Lantolf 2000: 17). Vygotskyn näkemys aikaansai myös opetuksen kritisointia, koska hänen ajattelunsa mukaan senhetkisen kehitystason mukaan mitoitettu, jo hallittujen asioiden opetus ei kehitä oppijaa pidemmälle, jos tavoite on potentiaaliseen kehitykseen rohkaisussa (Alanen 2000: 100).

Sosiokulttuurinen tarkastelukulma sopii hyvin aikuisten oppimista koskevien käsityksien tarkasteluun. Aikuinen oppija voi käyttää omaehtoisesti laajempaa keinorepertoaria suhteessa erilaisiin ympäristöihin hakeutumiseen ja ympäristön toimintaan osallistumiseen kuin lapset. Lisäksi aikuinen voi reflektoida kognitiivista toimintaansa, miten ja missä kieltä kokee oppivansa.

Toinen teoreettinen kehys tutkimuksessani on ekologinen näkökulma kielenoppimiseen, jota muun muassa Leo van Lier on kehittänyt. Siihen voi liittää useita muita näkemyksiä, erityisesti Vygotskyn ja Bahtinin ajatukset sopivat kuvaamaan käsityksiä kognitiosta, oppimisesta ja kielestä. Käyttämäni teoreettiset kehykset tarkastelevat samaa ilmiötä eri tavoilla jäsentäen. Näkemyksessä kieli käsitetään sekä representationaaliseksi että ekologiseksi. Ekologisesti kehityksen tasolla opitua ei voi purkaa aiemmin opitun palasiksi, eikä kaikki oppiminen selity yksilön sisäisenä prosessina. Oppimisen ymmärtämiselle merkittävää on sellainen verbaalinen ja nonverbaalinen vuorovaikutus, johon oppija osallistuu. Ne eivät mahdollista oppimista, vaan ovat oppimista. Merkitykset tulevat oppijan saataville asteittain vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja kautta, sillä oppija on upoutunut mahdollisia merkityksiä täynnä olevaan ympäristöön. Oppiminen on vähittäistä tehokkaampaa maailman ja sen merkitysten kanssa toimimista, eikä oppimisen tutkimuksenkaan tulisi tarkastella vain oppijan aivojen sisältöjä, vaan tarkkailla oppijaa ympäristössään. (van Lier 2000: 245–247.)

Ekologinen näkökulma korostaa myös kielen multimodaalisuutta ja havaitsemisen moniaistisuutta. (van Lier 2007: 62). Tältä osin van Lier puhuu samaan tapaan kuin aiemmin esitelty dialoginen kielikäsitys vaatiessaan kielen tarkasteluun holistista lähestymistapaa (ks. Dufva ym.2011a). Holistisuus tulisi huomioida sekä tutkimuksessa että pedagogiikassa, vaikka ekologisesta näkökulmasta tehtävä tutkimus onkin haastavaa. Vuorovaikutuksen tutkiminen kokonaisuudessaan vaatii oppimisen ja oppimistilaisuuksien paikantamista ja erilaisten vuorovaikutuksellisten kontekstien ja prosessien pedagogisen arvon näyttämistä sekä pedagogisesti tehokkaita strategioita. Lähestymistavalla ei ole valmiita menetelmiä, mutta kuten jo aiemmin todettiin Bahtinin, kuin myös Peircen ja Vygotskyn ajatukset sopivat tähän työkaluiksi. (van Lier 2000: 250.)

Näkemyks yhdistää sosiokulttuurisen lähestymistavan kognitiiviseen ajattelutapaan luomalla uuden ekologisen näkökulman kielen oppimiseen (Alanen 2000: 106). Van Lierin teoria kyseenalaistaa oletuksen kielenoppimisesta erilaisina tapoina säilöä asioita aivoihin. Kieli ja sen oppiminen on ekologiselle opettajalle suhde sekä oppijoiden kesken ja oppijoiden ja ympäristön kesken. Kognitiivisia prosesseja ei kielletä, mutta ne kytketään sosiaalsiin prosesseihin. (van Lier 2000: 257–258.) Lähestymistavassa korostetaan tietoisuuden ja havaitsemisen sosiaalista pohjaa sekä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tärkeyttä kielenoppimiselle (Alanen 2000: 97).

Ekologinen kielitiede tutkii kieltä ajatusten, toimintojen ja vallan suhteina enemmän kuin sanoina, lauseina ja sääntöinä eli objekteina. Merkitysten rakentamisen kokonaisuus ei ole vain kielellistä vaan semioottista. Oppimisessa kieli tulee esille ja näkyy semioottisessa toiminnassa. Kontekstin rooli ei ole vain tarjota syötöstä passiiviselle vastaanottajalle, vaan ympäristö luo semioottisen varannon (*budget*), jossa aktiivinen oppija on mukana rakentamassa merkityksiä muiden, häntä enemmän tai vähemmän osaavien kielenkäyttäjien kanssa. Varannolla tarkoitetaan tilanteiden tarjoamia merkityksellisen toiminnan tilaisuuksia. Tämän takia puhutaankin syötteen sijaan tarjoumasta (*affordance*). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteen vakiintunutta nimitystä *affordanssi*. Jos oppija on aktiivinen ja sitoutunut, hän havaitsee kielellisiä tarjoumia ja käyttää niitä kielelliseen toimintaan. (van Lier 2000: 251–252.)

Merkityksellisten affordanssien huomiointi on tärkeä ennakkoehto kielen oppimiselle. Toiminta, havaitseminen ja vuorovaikutus ovat keskeisiä vuorovaikutuksellisen ja kontekstuaalisen resurssin tarjoajia kielellisten ja ei-kielellisten symbolien systeemin ymmärtämiselle ja sisäistämiseksi ja sitä kautta myös toisen kielen oppimiselle. (Sandwall 2010: 550.) Van Lier käyttää kielen oppimisesta ja sen merkityksestä metaforaa, jossa kielen oppiminen on ihmiselle sama kuin eläimelle viidakon tunteminen. Eläin ei omista viidakkoa, kuten ei ihminen kieltäkään, mutta ihmiset oppivat käyttämään kieltä ja elämään kielessä, kuten eläin viidakossa. Semioottisesta näkökulmasta voi korostaa sitä, että kieli on paikka yleisemmän merkkien rakentamisen systeemin sisällä. (van Lier 2000: 253.)

Niin Vygotskylle kuin myös van Lierille kielen oppimisessa keskeistä on vuorovaikutus. Ympäristö on täynnä kieltä, joka tarjoaa oppimisen tilaisuuksia oppijalle, jos hän on aktiivinen ja osallistuva. Pedagogisesta perspektiivistä katsottuna tärkeää on tarjota rikas varanto ja strukturoida oppijan toimintaa ja osallistumista niin, että pääsy eri ympäristöihin on mahdollista ja osallistumiseen rohkaistaan. Tältä osin näkemys yhdistyy van Lierin mukaan niin Laven ja Wengerin tilanteeseen oppimiseen (1991) kuin Rogoffin (1995) kuvaamaan oppipoikamalliinkin. (van Lier 2000: 253.)

Oppija nähdään kokonaisena persoonana, jolla on huolia, unelmia, käsityksiä ja tarpeita. Oppija muodostaa vähitellen produktiivista identiteettiä, jolla hänen persoonansa on kytköksissä uuden kielen asettamiin vaatimuksiin. Uuden kielenkäyttäjän identiteetin neuvottelu vaatii henkilökohtaista panosta ja osallistumista, sellaisten asioiden tekemistä, jotka tuntuvat järkevilä ja haastavat, kiinnostavat, sisältävät tukea ja toisaalta tuovat oppijalle tyydytystä onnistumisesta. Tiedon hiljainen prosessointi ei van Lierin mukaan riitä huomioimaan oppijan kasvavaa ymmärrystä ja autonomiaa eli vastaamaan kokonaisvaltaisuuden vaatimuksiin. (van Lier 2007: 62.)

Oppijan kielenkäyttäjäidentiteetin tarkastelu laajentaa ja syventää oppimisen näkökulmaa sekä oppimisen ympäristöön että oppijaan itseensä. Kielenkäyttäjän identiteettineuvottelut voi nähdä uuden minän kertomisen narratiivina. Yhteisön jäseneksi pääsemisen vaatimukset voivat edellyttää siihen pyrkivältä elämän uudelleen jäsentämistä ainakin symbolisessa mielessä. Ei ole vielä kovin tutkittua, kuinka paljon vuorovaikutus uudessa kieliympäristössä vaatii yksilöä mukautumaan tai jäsentämään elämäänsä tai kuinka paljon osallisuus on mahdollista ilman oman identiteetin uudelleentulkintaa tai kerrontaa. Tarkastelun kohteena voisi olla kielen hallinnan sijaan osallisuuden saavuttaminen kieliyhteisössä ja se, kuinka paljon yksilö itse joutuu työstämään omaa kielellistä identiteettiään osana osallisuuspyrkimyksiä. (Pavlenko & Lantolf 2000: 174–175.)

Identiteetin uudelleen tarkastelun lisäksi oppijalta vaaditaan myös konkreettisia toimia uuden kielen oppimiseksi. Van Lier kuvaa kielitaidon karttumista, joka tapahtuu vähitellen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa neljän samanaikaisesti vaikuttavan prosessin tuloksena. Prosessit ovat *altistuminen (exposure)*, *työstäminen (engagement)*, *sisäistäminen (intake)* ja *taitaminen (proficiency)*. Tietoisuus on merkittävässä osassa sekä oppimisessa että opettamisessa. Sitä vastaa päivittäisessä kielenkäytössä kielitajun termi, joka sisältää myös kapea-alaisemman metakielellisen tietoisuuden, oleellisen osan kielenoppimisprosessia. Tietoisuus on ymmärrettävissä sekä sosiaalisena että kognitiivisena ilmiönä. (Alanen 2000: 106–107.)

Oppiminen edellyttää jokaisen neljän prosessin läpikäymistä. Prosessit voivat olla käynnissä myös yhtäaikaaisesti. Tarkastelen tutkimuksessani sitä, mainitaanko aineistossa ylipäätään erilaisia oppimisen prosesseja ja millaisina ne käsitetään suhteessa oppimiseen. Opittavaa ainesta on prosessoitava, jotta se kartuttaisi kielitaitoa, joten toivon löytäväni käsityksistä kuvauksia prosessoinnin ja vuorovaikutuksen merkityksestä. Esittelen seuraavassa kielitaidon karttumisen prosessimallin osat.

Prosesseista ensimmäinen on kielen oppimiselle välttämätön *altistuminen*. Tärkeää on paitsi kielen määrä, myös sen laatu. Siihen vaikuttavat erityisesti kielen, vuorovaikutuksen ja sosiokulttuurisen ympäristön piirteet. Altistuskielen tulisi olla oppijalle esimerkiksi kontekstia apuna käyttäen ymmärrettävää ja siten prosessoitavaa. Oppijasta riippuu, miten altistuskieltä käytetään. Käyttöön vaikuttavat muiden muassa aiemmat tiedot, asenteet ja mielenkiinnon kohteet, oppijan analyttiset kyvyt sekä kommunikatiiviset taidot. (Alanen 2000: 107.)

Altistumisen laatuun ja siihen, kuinka hyvin oppija voi hyödyntää opittavaa kieltä vaikuttavat myös kielellinen ja sosiaalinen kanssakäyminen ja erityisesti mahdollisuus vuorovaikutukseen ja oman oppimisensa säätelyyn vaikkapa keskustelujen avauksilla. Van Lier laajentaa Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä niin, ettei merkityksellistä ole vain taitavamman kanssa työskentely, vaan ylipäätään työskentely, sillä sisäisiä voimavaroja kuten tietämystä, muistia ja omia kokemuksia voi käyttää myös itsenäiseen oppimiseen ja lähikehityksen vyöhykkeen rakentamiseen. Sosiokulttuuri-

nen ympäristö vaikuttaa altistuksen laatuun, sillä ilman sitä ei lähikehityksen vyöhykkeen syntymisen ole mahdollista, vaikka eläisi altistuskielen parissa. Näin käy van Lierin (Alasen 2000: 108–109 mukaan van Lier 1996: 46–47) esimerkissä ensimmäisen polven siirtolaisille, joilla ei työn ohella enää ole voimavaroja tai motivaatiota uuden kielen opetteluun ja jotka siksi mieluummin tukeutuvat oman puheyhteisönsä jäseniin. Näin he eivät hyödy sosiokulttuurisesta ympäristöstään, joka muuten tarjoaisi altistusta ja lähikehityksen vyöhykkeen.

Toisena osaprosessina on *työstäminen*. Työstetystä kielestä tulee oppijalle käyttökelpoista. Kielenoppimisessa on tärkeää huomioida, mitä affordansseja tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä oppijalle on tarjolla sekä se, miten ja mitä hän opittavasta kielestä työstää. Prosessissa tärkeää on oppijan sisäsyntyinen motivaatio ja uteliaisuus. Erityisesti oppimisen perustana oleva huomion kiinnittäminen vaatii vastaanottavaisen mielentilan. Se on aktiivinen prosessi, muttei välttämättä tietoinen tai tahdonalainen. Metatietoisuus eli tietoisuus tietoisuudesta ei ole välttämätöntä. (Alanen 2000: 109–110.)

Oppija on työstämisprosessissa aktiivinen toimija, sillä hänen täytyy keskittää huomionsa ja yhdistää havaitsemansa olemassa olevaan tietoonsa. Toisen kielen oppimisessa huomion kiinnittäminen, tarkkaavaisuus ja valppaus täytyy saada aikaan eri tavoilla kuin ensikielissä. Asioiden tekeminen mielenkiintoisiksi ja ymmärrettäviksi, odotusten asettaminen, sisäsyntyisen motivaation edistäminen ja kielellisen tietoisuuden ja oppimistietoisuuden kehittäminen ovat käytettävissä olevia keinoja. Opetukselle haasteellisia ovat oma työstäminen ja olemassa olevan tiedon aktivointi, samoin kuin sosiaalisen toiminnan merkitys kielen työstämisessä. (Alanen 2000: 110–111.)

Kolmantena prosessina on *sisäistäminen*. Kaikkea altistetta, huomioitua ja työstettyäkään, ei sisäistetä. Vasta erilaisten älyllisten, tunteen tasolla ja / tai fyysisesti käytyjen ponnistelujen kautta prosessoitu kieli on sisäistettyä. Neljäs prosessi eli *taitaminen* edellyttää, että työstämisestä päästään sisäistämiseen. Oppijan sisäisten tietoverkkojen ja tietorakenteiden täytyy aktivoitua prosessoinnin kautta, mutta tämäkään ei vielä riitä. Prosessoitua tietoa täytyy harjoituksen kautta pystyä säilyttämään ja pitää helposti saatavilla muistissa ja sen käsittelyn täytyy automatisoitua. Tiedon käyttöön on tarkoitus ajan kuluessa saada kulumaan vähemmän energiaa ja ponnistelua. (Alanen 2000: 111.)

2.3 Riittävän kielitaidon näkökulmia

Käyttöpohjaisen kielikäsitteilyn näkemys kielenoppimisesta näkee toisin totutut kielen ja sen riittävän osaamisen arvioinnin tavat. Kun kielitaidossa katsotaan olevan kyse enemmänkin osallistumisesta ja prosessimaisuudesta, myös riittävyuden määrittelyn täytyy muuttua. Kun määritellään kielitaitoa, löytyy useita erilaisia näkemyksiä siitä, mikä on riittävää kielitaitoa. Tarkastelen seuraavassa

riittävyttä erilaisista näkökulmista. Näkemykset tarkastelevat kielitaitoa taitotasojen, käyttäjän itseohjautuvuuden ja kielitaidon prosessimaisuuden näkökulmista, osallistumisen kannalta sekä lopulta käyttäjän omaa näkökulmaa riittävyteen kartoittaen. Näkemykset luovat laajan kuvan siitä, mitä riittäväällä kielitaidolla voidaan ymmärtää.

Käytännön elämässä esimerkiksi sen määrittely, mitä työnantaja ymmärtää kielitaidolla, voi olla erilainen kuin mitä koulutuksessa on painotettu. Tarnanen ja Pöyhönen toteavat samaa (2011) maahanmuuttajien kielitaitoa ja sen riittävyttä työllistymisen ja työelämän näkökulmasta tarkastelevassa tutkimuksessaan. Työllistyminen ja kotoutuminen ovat monimuotoisia ilmiöitä, joissa mikään yksittäinen tekijä, koulutus, etnisyys, sosiaalinen asema tai riittävä kielitaito, ei selitä tyhjentyvästi työllistymistä tai kotoutumista. Kielitaidon riittävyttä voi tulkita monella tavalla riippuen siitä, miten kielitaito ymmärretään, määritellään ja miten ja mihin sen riittävyttä suhteutetaan. Koulutuksen järjestäjän, työelämän edustajien, viranomaisten ja maahanmuuttajien näkökulmat voivat olla erilaisia. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 140–141.) Tutkimukseen haastatellut asiantuntijat luonnehtivat kielitaitoa rakenteena, järjestelmänä, välineenä tai työkaluna sekä jäsenyytenä tai omistajuussuhteena. Kielitaitoa kuvattiin edellisiä määritteitä rinnakkain käyttäen, ei tiettyinä yksittäisenä luonnehdintana. Kuitenkin puheessa oli kuultavissa usein näkemys kielitaidosta joko olemassa olevana tai puuttavana. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 147, 148.)

Tarkastelussani kielitaidon riittävyys on kytketty oppimisen elinikäisyyteen. Riittääkö joskus opittu, jokin saavutettu taso vai vaatiiko kielen osaaminen jatkuvaa oppimista? Millä tasolla osaamisen voisi arvella riittäväksi? Onko riittävyuden määrittelyn vaikeus itse asiassa syy oppimisen mieltämisessä elinikäiseksi? Ammattikielestä puhuttaessa ei voi puhua valmiista kielitaidosta ylipäätään, eiväthän syntyperäisetkään puhujat ole valmiita koskaan kielen kehittyessä ja muuttuessa (ks. Kokkonen 2010: 43). Varsinaista tutkimusta toisen kielen käytöstä ammattikielenä ja sen riittävydestä on vielä aika vähän. Suomessa aihetta ovat kuitenkin tutkineet jo esimerkiksi Suni (2008), Partanen (2013) ja Virtanen (2013).

2.3.1 Taitovaatimusten näkökulma

Kokkonen (2010) on tarkastellut työelämän kielitaitovaatimuksia ja arviointia hotelli-, ravintola- ja catering-alan näkökulmasta kymmentä rekrytoijaa haastatellen. Työelämän kielitaito tai erityisalan kielitaito eroaa vanhan määritelmän mukaisesta peruskielitaidosta sanaston osalta. Nykymääritelmät korostavat ammatillisen kielenkäytön tilanteisuutta, joten ammattikieli on erityiskontekstissa käytettävää yleiskieltä. Jos tarkastellaan kieltä jatkumona, niin ääripäissä ovat arjen kielenkäyttötilanteet ja toisessa päässä asiantuntijatehtävissä vaadittava spesifi kielitaito. Eri ammatit

sijoittuvat eri kohdille spesifiydessä, mutta voi myös ajatella, että kaikki kieli on spesifiä, sillä kieltä käytetään aina tietyssä tilanteessa tiettyä tarkoitusta varten. Näin ollen ”yleiskielitaidon” oletuksen voi kyseenalaistaa. (Kokkonen 2010: 41–42.)

Työkielitaidon perustana on toiminnallinen kielitaito. Peruskielitaito sisältää tästä näkökulmasta fonologian, sanaston ja rakenteiden hallinnan sekä pragmaattisten ja sosiokulttuuristen käytänteiden tuntemuksen, jotka mahdollistavat kielen käytön eri tilanteissa. (Kokkonen 2010: 43.) Kielitaidon riittävyyden sijaan voisikin tarkastella niitä taitoja, joiden avulla myös rajallinen varanto saadaan riittämään tai sitä saadaan täydennettyä. Kokkonen toteaa, että kielitaidossa on kyse kielen käytöstä tilanteessa, puhujan oman alan viestintätilanteiden vakiintuneiden kielenkäytön tapojen tuntemuksesta. Erityisalojen kielenkäyttäjät muodostavat omia yhteisöjä omine diskursiivisine käytänteineen ja kielenkäyttönormeineen. Niiden normit opitaan yhteisössä toimimalla ja yhteisöön sosiaalistumalla. (Kokkonen 2010: 42.) Kaikkea kielen variaatiota ei kuitenkaan voi opettaa, joten kielenopetuksessa oppijoita olisi hyvä tukea kehittämään omaa kielitajuaan ja havainnoimista, strategista työkalupakkia, jota voisi hyödyntää työelämään siirryttäessä. (Kokkonen 2010: 48.)

Myös aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on saavuttaa sellaiset valmiudet, joilla opiskelija pystyy selviytymään arjessa suomalaisessa yhteiskunnassa, toimimaan työelämässä ja hakeutumaan jatko-opintoihin. Keskeinen kotoutumisajan tavoite on riittävän suomen tai ruotsin kielen taidon hankkiminen. Näin on ollut jo Opetushallituksen suosituksessa ja sama tavoite on kirjattu myös määräykseen opetussuunnitelmasta. (OPH 2007: 10; OPH 2012: 23.) Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on, että opiskelijat saavuttavat keskimäärin Eurooppalaisen viitekehyksen asteikolla taitotason B1.1 eli toimivan peruskielitaidon (OPH 2012: 24). Tätä tasoa edellytetään Suomen kansalaisuuden hakijoilta ja se on julkishallinnon henkilöstöltä edellytetty tyydyttävä suomen tai ruotsin kielten taito ja Yleisten kielitutkintojen taitotaso 3 (Tarnanen & Pöyhönen, 2011: 143–144). Tällä tasolla kielen käyttäjän oletetaan hallitsevan eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikon mukaan toimivan peruskielitaidon ja selviytyvän arjessa. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 72).

Kaikki eivät kuitenkaan saavuta tätä, mutta töitä tehdään ja ammatillisia opintoja suoritetaan kielitaidolla, jonka kaikki osa-alueet eivät ole tällä tasolla (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 149). Riittävyyden vaatimusten vaihtelusta saa kuvaa jo käytäntöjä tutkimalla, mutta vielä laajempaa vaihtelua kielitaidon ja kansalaisuuden vaatimuksista löytyy eri maita vertailemalla. Esimerkiksi Kanadan ja Ruotsin käytännöt edustavat tässä suhteessa vaatimusjangan eri päitä. Kanadassa vaaditaan kansalaisuutta hakevilta peruskielitaito ja sen lisäksi myös perustiedot maasta. Kansalaisen pitäisi siis pystyä kommunikoidaan toisella maan virallisista kielistä ja hänen tulisi tietää maan historiasta, maantieteestä ja poliittisesta järjestelmästä. (Nygren-Junkin 2009b: 214.) Ruotsin kansalaisuutta

haettaessa kielitaitoa tai muutakaan tietämystä ei testata mitenkään. Pysyvän oleskeluluvan saamisen jälkeen on oltava maassa viisi peräkkäistä vuotta ilman rikosrekisterimerkintöjä, jonka jälkeen kansalaisuuden hakeminen on mahdollista. (Nygren-Junkin 2009a: 64.)

Vaikka kielitaitoa korostetaan jo monissa työpaikkailmoituksissa, ei mitattu kielitaidon taso ole yksiselitteinen mittari. Työllistymiseen voivat vaikuttaa muutkin tekijät kuin vain kielitaito, tosin tässä on varmasti alakohtaista vaihtelua suuntaan ja toiseen. Pöyhönen, Rynkänen, Tarnanen ja Hoffman (2013) tarkastelivat tapaustutkimuksen tavoin kolmen venäläisen maahanmuuttajan, itäalan asiantuntijoina toimivien monikielisiä käytänteitä, identiteettejä ja osallisuuden kokemuksia integroitumisessa suomalaisiin työ- ja ammattiyhteisöihin. He toteavat tutkimuksensa vahvistavan aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan hyvistäkin lähtökohdista käsin integroituminen työelämään Suomessa on monimutkaista ja moniulotteista. Työelämään integroitumiseen suomen kielen taidolla ei ollut suoraa yhteyttä, vaan siihen vaikuttivat muut tekijät, kuten vallitseva taloudellinen suhdanne. Mikään yksittäinen tekijä sinällään ei ole edistämässä tai estämässä työllistymistä. (Pöyhönen, Rynkänen, Tarnanen & Hoffman. 2013: 97–98.)

Työllistymiseen vaikuttavana tekijänä voi kielitaidon sijaan olla myös ns. suomalaisuusvaje, jota voi olla esimerkiksi vääränlainen nimi, pukeutuminen tai puheen aksentti (Tarnanen & Pöyhösen 2011: 142 mukaan Knocke & Herzberg 2000; Forsander 2004). Kielitaitoa ja sen riittävyttä voi käyttää myös kaatoluokkana, jolla voi selittää monenlaisia muita tekijöitä niitä sen kummemmin erittelemättä. Nämä näkökulmat on hyvä ottaa huomioon, kun puhutaan riittävästä kielitaidosta.

Onnistunut kulttuurienvälinen viestintä on muutakin kuin kielitaitoa. Kun kielitaitoarviointia ei tee kielitieteilijä, keskeisintä arvioinnissa on kommunikaatio. Kokkosen tutkimuksessa rekrytoijat kiinnittivät ensisijaisesti huomiota vuorovaikutuksen onnistumiseen. (Kokkonen 2010: 45.) Työelämässä tarvitaan paljon samoja kielenkäyttötaitoja kuin arjessa. On osattava ottaa puheenvuoro, pyytää tarkennusta, ilmaista epävarmuutta ja kuvailla tekemisiään sekä perustella mielipiteitään. Lisäksi pitää tietää, miten asiat milloinkin ja kenellekin ilmaistaan. Monet näistä funktioista ovat kaikille aloille yhteisiä. Samaa on paljon myös eurooppalaisen kielitaidon taitotasoviitekehityksen kuvauksessa. (Kokkonen 2010: 48.)

Kommunikaatiota sujuvoittaa perustieto kulttuurienvälisestä viestinnästä. Se auttaa oppijoita selviämään kanssakäymisestä vieraassa kulttuurissa. Damen (Juurakko-Paavolan & Airolan 2002:10 mukaan Damen 1987) pitää kulttuurienvälisen viestinnän opettamista niin keskeisenä, että ehdottaa kulttuuria viidenneksi taidoksi kielten opettamisessa neljän vakiintuneen taidon, puhumisen, kirjoittamisen, lukemisen ja kuuntelemisen lisäksi. Vuorovaikutuksen hallinta on oikeanlaisen, tilanteeseen sopivan viestintästrategian valintataittoa ja vastapuolen kulttuurin tuntemusta tai ymmärrystä siitä, ei niinkään kognitiivisen määritelmän käsittämää kielitaitoa rakenteiden ja sanaston

osaamisena. Samankaltaisia käsityksiä löytyi edellä esitellyn Kokkosen (2010) tutkimuksesta rekrytoijien näkemyksissä kommunikaation keskeisyydestä.

Kulttuurin voi määritellä kommunikaatioksi, jolloin myös kulttuurin osaaminen sisältää muutakin kuin kielen hallintaa (ks. Hall 1973: 94–101). Kielitaito ei ole ainoa viestinnän haaste, sillä esimerkiksi small talk liittyy monella huomaamattomalla tavalla omaan kulttuuriin. Siksi onnistunut vieraskielinen viestintä vaatii kielitaidon lisäksi kulttuuritaitoa, oman ja vieraan kulttuurin osaamista. (Salo-Lee 1996b: 45.) Viestinnän välityksellä opitaan koko kulttuuri. Viestijöiden oma kulttuuritausta taas heijastuu viestinnässä ja vaikuttaa viestinnällisiin valintoihin, havainnointiin ja tulkintoihin ympäristöstä. (Salo-Lee 1998a: 7.)

Savignonin ja Sysoyevin (2002) sosiokulttuuristen strategioiden merkityksestä toisella kielellä viestimiseen liittyneessä tutkimuksessa oppijat suhtautuivat suoran strategiakoulutukseen myönteisesti, sillä oikeanlainen kulttuurienväläinen viestintä on monesti opiskelijoille haasteellista ja opetusta pidettiin hyödyllisenä. Oppijoiden kokemus oli, että toisen kielen opetussuunnitelma ei silti aina kuitenkaan huomioi riittävästi tällaisten taitojen opetusta. (Savignon & Sysoyev 2002: 521.)

Voi ajatella, että itseohjautuva opiskelija osaa tietoisesti hakeutua vuorovaikutustilanteisiin ja toimia niissä niin, että osaa hyödyntää osaavampien tukea ja toisaalta lukea omaa ja toisten kulttuurista koodistoa ja sovittaa niitä yhteen viestinnän onnistumiseksi. Esimerkiksi edellä mainittu small talkin käyttö on Suomessa yleisintä puolittavien ja tuttavien keskusteluissa, jossa sen tehtävänä on ensisijaisesti suhteen ylläpito (Salo-Lee 1996b: 46). Näin ei kuitenkaan ole universaalisti, joten tulkinta toisen kulttuurin edustajista viestijöinä voi värittyä oman kulttuurisen tulkinnan kautta, ellei kulttuurista koodistoa tiedosteta tai osata lukea.

2.3.2 Itseohjautuvuus ja kielitaidon prosessinäkökulma

Kielitaitoa voi tarkastella myös sen kehittymisen näkökulmasta. Suni (2008) on väitöskirjassaan tarkastellut kielen oppimisen alkuvaihetta ja kielenoppimista sosiaalisena prosessina toistojen näkökulmasta. Riittävä kielitaito ei Sunin väitöskirjan tutkimustulosten valossa painota oppimistuloksia, kuten muun muassa Eurooppalainen viitekehys (2003) tekee, vaan on ennen kaikkea prosessikeskeinen. Suomalaisen yhteiskunnan ja myös kieliyhteisön jäsenyyttä rakennetaan osallistumalla vuorovaikutukseen valtaväestön kanssa, samoissa ympäristöissä ja tilanteissa kuin kielenoppiminen itsessään tapahtuu. Toistolla on tässä vuorovaikutuksessa keskeinen sija, sillä sitä kautta opitaan toista kieltä ja päästään sisälle kieliyhteisöön. (Sunin 2008: 206.) Tutkimukseni ei tarkastele toiston

osuutta, mutta pyrkii kuulemaan haastateltavien käsityksiä siitä, löytyykö heille ympäristöjä, joissa uuden kieliyhteisön jäsenyyden rakentaminen yhdessä olisi mahdollista.

Tarnanen ja Pöyhönen (2011) ovat päätyneet Sunin (2008) kanssa samanlaiseen lopputulokseen kielitaidon prosessimaisuudesta. Kielitaidosta olisi tärkeä tunnistaa sen jatkumomaisuus, ei nähdä kehittyvää kielitaitoa vajeena tai riittämättömyytenä. Lisäksi ammattialoittain ja työtehtäviin pitäisi löytää joustavia ja osuvia kriteereitä kielitaidon riittävyyden arviointiin. Tärkeää on tarkastelukulma, nähdäänkö kieli- ja viestintätaitojen hallinnassa resursseja vai puutteita. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 150.)

Aron (2013: 18) mukaan oppimisen näkeminen sosiokulttuurisesta näkökulmasta kielen käyttämisenä ja osallistumisena sisältää oikeastaan mahdollisuuden tarkastella oppimista omaksumisena ja prosessina, joka kuitenkin vaatii jatkuvaa kehittymistä. Osaamisen tarkastelu kontekstin näkökulmasta ei sekään ole riittävä määritelmä. Jos rajauksena käytetään kielen tarkastelua tilanteisena ja vaihtelevana, eri ympäristöille tyypillisenä resurssina ja paikallisena käytänteenä, puhe täydellisestä kielitaidosta tai sen hallinnasta käy turhaksi. Riittävyyden ja puutteiden tai hallinnan tarkastelussa on huomattava, että kenelläkään ei ole mahdollisuuksia hallita tietyn kieliyhteisön kaikkia kielellisiä ja semioottisia resursseja, sillä kukaan ei voi olla kaikkien kontekstien ja toimintojen osaaja. Resurssien hallinnan rajallisuus ulottuu myös kielen asiantuntijaan, joka ei välttämättä hallitse laajasta osaamisestaan huolimatta jonkun tietyn harrastuksen slangia. (Aro 2013: 21–22.)

Affordanssiin ja aktiivisuuteen liittyy myös itseohjautuvuus. Se koostuu monista tekijöistä ja korostuu erityisesti sanaston kasvattamisessa. (Honko 2013: 6.) Tosin itseohjautuvuus ei ole joko osattava tai puuttuva taito, vaan asteittain kehittyvää osaamista (Oxford 1990: 10). Siksi sen voi nähdä osana kielitaidon karttumisen prosessia. Kielen leksikkoa ei voi ottaa haltuun pikakurssilla, mutta sen kasvua voi tukea monella tavalla ennen kuin sen suhteellinen suppeus tuottaa oppijalle ongelmia opiskelussa, työssä tai kielellisesti monimutkaistuvassa sosiaalisessa elämässä. (Honko 2013: 411–412.) Toiminnallisen kielitaidon kannalta kaikki tarkkarajaiset tavoitteet sanaston opettamisessa ovat riittämättömiä. Opetuksen vaikuttavuuden kannalta pisimpään vaikuttavin ja laajin keino on oppijan itsenäisen sanaston kartuttamisen halun ja tarpeen synnyttäminen, joka mahdollistaa leksikon kehittämisen luokkahuoneen ulkopuolella. (Honko 2013:410.)

Itseohjautuvuutta tarvitaan myös oppimistulosten parantumiseen. Hongon (2013) väitöskirja tarkasteli alakouluikäisten lasten sanastollisia tietoja ja taitoja toisen sukupolven suomi toisena kielenä -puhujien ja äidinkielisten verrokkien välillä. Sanaston oppimisen tarkastelusta saatuja tuloksia toimivista strategioista voi soveltaa osittain myös aikuisiin. Hongon tutkimuksessa kouluikäisille lukuharrastuksen rohkaiseminen on tärkeä keino leksikon jatkuvaan kartuttamiseen. Kirjoitettu kieli tarjoaa alkeistason jälkeenkin uutta materiaalia. (Honko 2013: 410.) Hyvä lukija on lisäksi etulyön-

tiasemassa päättämään uusien sanojen merkityksiä. Tästä strategiasta on hyötyä muuhunkin kielen käyttöön. (ks. Hongon 2013: 410 mukaan Nagy ja Anderson 1984: 327.)

Hongon tutkimuksen mukaan jo lapsilla S2-oppijaryhmässä vapaa-ajan lukemisaktiivisuus ja monenlainen kielellinen harrastuneisuus näyttivät kehittävästä leksikkoa. Myös aktiivinen toiminta monipuolisissa kielenkäyttötilanteissa on leksikon kehittymisen kannalta äärimmäisen tärkeää. Aktiivisuus kehittää kielenkäyttöä kumulatiivisesti. Hongon tulokset osoittavat, että jo viidennen ja kuudennen luokan S2-oppijoiden ryhmissä luku-, kirjoitus- ja keskusteluaktiivisuus korreloivat keskenään. (Honko 2013: 408.) Samat tulokset voinee yleistää myös aikuisten kielenoppimiseen ja opiskeluun. Kiinnostus, aktiivisuus ja harrastuneisuus näyttävät kerryttävän osaamisen ja oppimisen mahdollisuuksia.

Aktiivisen vapaa-ajan kielenkäytön todettiin Hongon tutkimuksessa olevan yhteydessä oppijoiden leksikaalisiin taitoihin ja kielitaidon yleiseen tasoon sekä kielellisten erityisvaikeuksien vähäisempään arvioituun ja koettuun määrään. Vaikkei leksikon omaksuminen etenekään tiukasti frekvenssitasoittain, sanan yleisyyden ja tunnistamisen sekä osaamisen laajuuden välillä on havaittu selkeästi näkyvä yhteys. (Honko 2013: 408.) Aikuisiin voinee tässä kohtaa yleistää myös toisen havainnon: kielitaidon lisäksi myös kielellisellä itsetunnolla on yhteyttä kielenkäyttöaktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Näistä muodostuu parhaimmillaan hyvän kehä, joskin välillisesti vaikuttavia tekijöitä on useita. Näistä merkittävimpiä ovat kielen ja kielenkäytön eri muotojen kokeminen mielekkäiksi ja tarpeellisiksi sekä rohkeus käyttää kieltä sekä uteliaisuus kieleen ja sen käyttöön. (Honko 2013: 408.) Monipuolinen harrastuneisuus kielen parissa ja myönteinen suhtautuminen kieleen tukevat leksikon kehittymistä jo lapsilla. Oppija voi käyttää sekä omaa kieltään että toista kieltä, sillä tutkimus on todennut, että riippuvuus molempien kielten välillä tuo tukea kummallekin kielelle. (Honko 2013: 7.)

Sunin (2011: 21) mukaan kielikoulutuksissa tulisi hyödyntää työssä oppimisen periaatteita työelämään valmentamisessa myös kielen opetuksen osalta. Opiskelijoiden pitäisi löytää toimivia strategioita työssä tapahtuvaan kielen oppimiseen esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden tietoiseen hyödyntämisen sekä osaavammilta saatavan tuen kautta. Itseohjautuvuuteen liittyy myös oppimisen näkeminen prosessina, jossa oppija on osallistujana. Sunin tutkimustulokset painottivat oppimisen prosessikeskeisyyttä. Kieliyhteisön ja yhteiskunnan jäsenyyttä rakennetaan osallistumalla vuorovaikutukseen valtaväestön kanssa samoissa tilanteissa ja ympäristöissä kuin kielen oppiminen itsessään tapahtuu. (Sun 2008: 206.)

Vuorovaikutus on siksi niin merkityksellistä, että todellinen oppiminen tapahtuu aina niin kielen reseptiivisen kuin produktiivisenkin käytön kautta. Opetus voi auttaa kiinnittämään oppijan huomion tiettyihin sanoihin, opettaa oppimisstrategioita ja tarjota yksinkertaistettua materiaalia.

Vaikka opettaja voi auttaa aluksi oppimisen tiedostamiseen ohjaamisella, erilaisten strategioiden käytön ja opiskelutekniikoiden kehittämällä, niin prosessin edetessä vastuun tulisi siirtyä enenevässä määrin oppijalle itselleen. (Aalto 1994: 113–114.) Oppijan aktiivisuus on tärkein edellytys sanaston oppimiselle. Aktiivisuuteen kuuluu sanoihin törmääminen eri konteksteissa ja sanojen käyttö omien ajatusten ilmaisemiseen. Puhumiseen pitäisi rohkaista alusta pitäen, eikä vasta sitten kun perussanasto ja perusrakenteet ovat hallinnassa. Oppija saattaa rohkaistua, kun huomaa, että monissa tilanteissa pärjää pienemmälläkin varannolla. (Aallon 1994: 114 mukaan Nation 1990: 6; Hatch 1978.)

Kannustus ja asennoituminen oppimiseen ovat tärkeitä. Jo lasten kielenoppimisen alkuvaiheessa tarvitaan avointa suhtautumista kielitaidon tukemiseen, ei pelkkään sanaston opettamiseen panostamista. Leksikon kehittymisen tukemisessa täytyisi olla mukana sanaston havainnointia ja ohjaamista monipuoliseen kielenkäyttöön. Myös erilaisten sanaston omaksumista helpottavien strategioiden käytön tulisi sisältyä kaikenikäisten harjoitteluun. (Honko 2013: 7–8.)

2.3.3 Osallistumisen näkökulma

Vuorovaikutusta korostaa myös osallistumisen näkökulma. Vaikka työpaikalla pärjäisikin englannilla, niin silti suhde ympäröivään yhteisöön voi jäädä hataraksi ja jopa koko maahan sitoutuminen tai juurtuminen kyseenalaistuu, ellei hallussa ole tilanteista kielenkäyttötaitoa. Tästä esimerkkinä oli yksi Pöyhösen ym. tapaustutkimukseen osallistuja, jonka työkielenä oli englanti ja joka koki olevansa ulkopuolinen, joukkoon kuulumaton. Hän kuvaili suhdettaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja suomalaisiin hyvin etäiseksi ja kävi itsensä kanssa neuvotteluja suomen kielen tarpeellisuudesta. (Pöyhönen ym. 2013: 94.)

Kielenoppimisessa on kyse jaetun kognition viitekehyksessä prosessista, jossa oppijan käytettävissä tukena ja resurssina ovat sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön ainekset, ei vain hänen oma kognitionsa (Suni 2008: 191). Osallistumisen merkitys on suorastaan kehittymisen ehto. Koska toinen kieli kehittyy vuorovaikutukseen osallistumisen varassa reseptiivisestä produktiiviseen, olisi vuorovaikutukseen osallistumiselle tarjottava mahdollisuuksia jo oppimisen alkuvaiheessa. (ks. Suni 2008: 204.)

Osallisuuden saavuttamista voi tarkastella myös kokonaan uuden minän kertomisen narratiivina. Osallisuuden toteutumiseen ja yhteisön jäseneksi pääsemiseen liittyvät vaatimukset voivat edellyttää yhteisön jäseneksi pyrkivältä ainakin symbolisessa mielessä elämänsä jäsentämistä uudelleen. Sitä, onko osallisuus mahdollista ilman oman identiteetin uudelleentulkintaa tai kerrontaa, ei ole tutkittu. (Pavlenko & Lantolf 2000: 174–175.) Myös van Lier kiinnittää huomiota siihen, että

oppija on oppimisessa läsnä kokonaisena persoonana, muodostaessaan pikku hiljaa uutta produktiivista identiteettiä, jolla hänen persoonansa kytkeytyy uuden kielen vaatimuksiin. Identiteettineuvottelu on prosessi, jossa oppija itse on aktiivisena toimijana ja hänen tulisi saada osallistumisestaan onnistumisen kokemuksia. (van Lier 2007: 62.) Tämä korostaa osallistumisen merkitystä, mutta myös osallistumisen sisältöjen merkityksellisyyttä oppijalle.

Kieliyhteisön syvällisen jäsenyyden saavuttamisessa Suni siteeraa yllä mainittua Pavlenkon ja Lantolfin (Sunin 2010: 56 mukaan Pavlenko & Lantolf 2000: 174; ks. myös edellä) tulkintaa jäsenyydestä elämän uudelleen kerrontana. Siksi ammatillisen kieli- ja viestintätaidon omaksumisessa on oppijan omassa maailmassa kyse osallistumiseen ja ammatillisen identiteetin ytimiin ylettyvistä ilmiöistä. Oma kokemus pärjäämisestä voi osoittautua olennaisemmaksi kuin todistuksen riittäväksi osoittama taito. (Sunin 2010: 55–56.)

Vuorovaikutuksen tarpeellisuus näkyy myös siinä, että Sunin (2010: 55) tutkimuksen mukaan työperusteisesti Suomeen tulleet maahanmuuttajat kuvaavat oppivansa suomea nimenomaan käyttämällä sitä työelämän viestintätilanteissa. Ympäristön ihmisiltä saadaan apua ja konkreettisia ilmauksia. Sunin haastateltavat nimesivät myös merkityksellisiä ihmisiä, jotka olivat oppimiselle merkityksellisiä. Vaikka aluksi vajavainen kielitaito rajaakin osallistumisen mahdollisuuksia, niin toisten tuki mahdollistaa kielitaidon ja osallistumisen mahdollisuuksien vahvistumisen vähä vähältä. Osittainen jäsenyys suomalaisessa yhteiskunnassa on mahdollista esimerkiksi englannin kielen taidon varassa, mutta syvempi jäsenyys vaatii suomen kieltä. Käytännössä jäsenyys rakentuu vuorovaikutuksessa mukana pysyttelemisellä, toistojen ja muista kielistä lainatun avulla. Näin saadaan tarrauduttua laajempaan kielelliseen ainekseen ja myös laajempiin osallistumismahdollisuuksiin. (Sunin 2010: 56.)

Kaikkien vuorovaikutustilanteiden voi nähdä olevan yhteisön jäsenyyden pohjustamista ja rakentamista. Suni (2008) ottaa vahvasti kantaa siihen, että kieliyhteisön jäsenyys ei ole ”sitten kun” eli vasta kun kielen osaaminen on kunnollista. Oppimisen kannalta jokaisessa kanssakäymistilanteessa toistuu ja todentuu mahdollisuus kielelliseen jakamiseen. Kielelliset resurssit on tarkoitettu jaettaviksi. Jakamisen mahdollistamiseksi tarvitaan oppijan ja kieliyhteisön jäsenen vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisön jäsenyyttä myös oppijalle. (Sunin 2008: 210.)

Samanlaisia tuloksia osallistumisen merkityksellisyydestä saivat myös Tarnanen, Härmälä ja Neittaanmäki (2010: 68), joiden tutkimuksessa YKI -testiin osallistuneiden henkilöiden taitotasoarvioissa suomen kielen päivittäisellä käytöllä kotona, työssä ja vapaa-ajalla oli vahvako yhteys yleistaitotasoarvioon 4. Kielen aktiivinen käyttö näyttäisi tukevan korkeampien tasoarvojen saamista (Tarnanen ym. 2010: 69). Samassa tutkimuksessa yli puolet vastaajista raportoi käyttävänsä suomea päivittäin niin työssä kuin vapaa-ajallaan. Tarnanen ym. mukaan käytön ja korkeamman

arvion yhteys on rohkaisevaa myös työelämän ulkopuolisille aikuisille. Jo hankitun, vähäisenkin kielitaidon harjaannuttaminen aktiivisella kielen käyttämisellä edistää kielitaidon kehitystä, joka taas vastaa paremmin niin yhteiskunnan kuin myös eritellymminkin työelämän tarpeisiin. (Tarnanen ym. 2010: 69.)

Arvioinnin ylikorostaminen tai osaamisen täydellistymistä odottava näkökulma saattavat koitua jopa kohtalokkaaksi sekä opiskelijan motivaatiolle että myös hänen työllistymiselleen tai sitä edistävälle kehitykselle. Kielitaidon riittävyys ei voi olla kriteeri osallistumiselle, sillä vasta osallistumisessa tarjoutuu mahdollisuus oppia lisää ja käyttää olemassa olevaa kielitaitoa.

Kuulumisen näkökulman tarpeellisuutta korostavat myös oppijat itse. Partasen (2013a) tutkimuksessa kansainvälisten opiskelijoiden käsityksissä suomen kielen oppimisesta pääsy oppimisympäristöihin ja kieliyhteisön jäseniksi oli opiskelijoille ensisijaisen tärkeää kielen oppimisen kannalta. Vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen oppiminen olisi ollut tutkittaville ominainen oppimisen tapa, ei niinkään koulumainen opiskelu. Partanen toteaa, että sopivan kieliyhteisön löytäminen saattaa osoittautua yhdeksi suurimmaksi haasteeksi maahanmuuttajille. (Partanen 2013a: 266.) Käyttöpohjainen kielikäsitys vastaa vuorovaikutuksellisen oppimisen haasteeseen, mutta kuinka paljon ja kuinka nopeasti se voi auttaa oppijoita löytämään paikkaansa ja sopivaa kieliyhteisöä ympärilleen, jää nähtäväksi.

Tuki on todettu käytännössä oppimisen edellytykseksi. Partasen (2013b) tutkimuksessa suomen kielen oppimisen mahdollisuuksista ja työyhteisön tuesta puhdistuspalvelualalla niin sanotuissa sisääntuloammateissa tarpeellisiksi nousivat alkeiskielitasolla sekä konkreettinen tuki että erityisesti työyhteisön symbolinen tuki, kuten kannustus suomen kielen käyttämiseen ja tulokkaan hyväksyminen työyhteisön täysvaltaiseksi jäseneksi. Tutkimukseen haastatellut pitivät kielitaidon edistymisen kannalta ratkaisevana mahdollisuutta keskustella suomeksi. (Partanen 2013b: 73.) Yksi haastateltava korosti sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Erityisesti työyhteisön tuki vahvisti hänen oppimismotivaatiotaan. (Partanen 2013b: 67.)

Sunin mukaan vuorovaikutuksen ja erityisesti samalla tasolla olevan, keskustelevan vuorovaikutuksen tärkeys korostuu kielenoppimisprosessissa. Toistamista voisi pitää jopa toisen kielen oppimisen alaprozessina. Suni jakaa Partasen ajatuksen siitä, että kaikki kielellisen ympäristön tarjolla oleva materiaali eli syötös ei muutu affordanssiksi, eikä sovellu yhtä aikaa haltuun otettavaksi. Sunin tutkimuksen tulokset tukevat sosiokulttuurista oppimiskäsitystä. Erityisesti oppimisen alkuvaiheessa sosiaalinen oppiminen edeltää yksilöllistä oppimista. (Sunin 2008: 201–202.)

2.3.4 Käyttäjän oma näkökulma

Kielitaidon riittävyttä ja osallisuuden toteutumista voi ja tuleekin kysyä käyttäjiltä itseltään. Kielitaidon kokeminen melko hyväksi tai hyväksi viestii kielitaidon toimivuudesta, riittävydestä ja tyytyväisyydestä omaan osaamiseen (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 150). Tarnanen ja Pöyhösen tutkimuskyselyssä, johon osallistui noin 800 haastateltavaa, todettiin suomenkielisen elinympäristön ja kielitaidon aktiivisen hyödyntämisen näkyvän. Itsearviointien mukaan kielitaidon osa-alueista koettu kielitaito on tulkittavissa paremmaksi niissä taidoissa, joita käytetään säännöllisesti. Itsearviointien ja yleisen kielitutkinnon tasoarvioiden välillä oli nähtävissä samankaltaisuutta sekä omissa että ulkopuolisen tekemissä arvioinneissa. Kielen käyttöön sisältyi tuottamista ja ymmärtämistä niin institutionaalisissa kuin tuttavallisissa sosiaalisissa tilanteissa. Niinkin arkipäiväiset asiat kuin suomen käyttäminen median kautta ja vuorovaikutuksen kielenä tuottavat myös osaamista sekä omissa että ulkopuolisen arvioijankin näkemyksissä. Yli puolet vastaajista käytti päivittäin myös medioita (Internet, tv, radio) ja lähes 80 prosenttia käytti suomea päivittäin työssä tai opinnoissa, 80 prosenttia puhui suomea ystävien ja tuttavien kanssa vähintään kerran pari viikossa. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 144–147.)

Jossain vaiheessa oppija kokee osaavansa tarpeeksi ja mieltää itsensä enemmän kielen käyttäjäksi kuin oppijaksi. Identiteetti muuttuu oppijasta yhä enemmän käyttäjäksi, vaikka kielitaidon ajatellaan edelleen karttuvan. Siirtymäajankohtaan vaikuttaa oppijan/käyttäjän subjektiivinen kokemus. (Aro 2013: 26.) Riittävyuden tarkastelukulma voi olla esimerkiksi työn hoitamisen, kansalaisena elämisen, kielenkäyttäjän oman hyvinvoinnin tai lainsäädännön näkökulma (Tarnanen ym. 2010: 69). Nämä näkökulmat eivät välttämättä ole yhteismitallisia tai toisiaan poissulkevia.

Elinikäisestä oppimisesta tai riittävästä osaamisesta puhuttaessa näkökulma kääntyy vahvasti riittävän hyvään kielen käyttäjään, eikä tarkastele häntä pelkästään oppijana. Kielen käyttäjä ei tule täysin kompetentiksi millään kielellä, kielitaito kun on aina osittaista ja yksilöllistä, perustuen oppijan osallistumiseen ja omaan toimintaan. Kielitaidon kehittymisen voi nähdä itse asiassa kielellisen repertoarin laajenemiseksi aiempaa laajemmaksi tai moninaisemmaksi (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011b: 14,18; Aron 2013: 22 mukaan Dufva, Suni, Aro & Salo 2011b.) Riittävyys ja oppijana oleminen voivat toisaalta olla saman henkilön vaihtelevia rooleja eri tilanteissa. Joskus osaaminen koetaan riittäväksi, mutta käyttäjä muuttuu oppijaksi halutessaan laajentaa repertoariaan edes jollain osin.

Kielitaitoa, oppimista ja osaamista voi tarkastella myös haltuunottona, toimijan omasta näkökulmasta Bahtinin dialogisen mallin mukaan. Haltuunoton prosessin kautta hallitun repertoarin

erilaisten sanojen määrä kasvaa. Sanoja voidaan käsittää kolmella eri tavalla, autoritaarisina eli mekaanisesti toistettavina toisten sanoina, sisäisesti vakuuttavina sanoina, joiden merkitykset pystytään jakamaan ja yhdentekevinä, merkityksettöminä. Sisäisesti vakuuttaviin sanoihin on käyttäjän tuotava oma äänensä ja näkökulmansa, jotta niistä tulisi dialogin väline. (Aro 2013: 23–24.)

Pelkällä opettamisella kieltä ei voi oppia, vaan dialogisuus on oppimisessa erityisen tärkeää. Työelämän kannalta yhdessä tekeminen onkin keskeistä, sillä samalla tavalla ammattiin liittyviä taitoja on siirretty vuorovaikutuksessa mestareilta oppipojille. Osaamisessa ja oppimisessa kielen hallinnan mittarina voisi olla sanojen kriittinen massa, eli se, että oppijalla on riittävästi sanoja kontekstista toiseen siirrettäväksi. Toisaalta olisi huomioitava oppijan omat mielenkiinnon kohteet, jotka määrittävät, missä kieltä käytetään. Riittävyys määrittyisi selviämisenä niistä tilanteista, joihin elämässään kyseisellä kielellä osallistuu. (Aro 2013: 25; ks. Suni 2011: 21.)

Kaikkiaan työelämän riittävän kielitaidon määrittäminen on työlästä, sillä formaalin opetuksen ulkopuolella osaamisen ja oppimisen määrittelemineen on monimutkaista ja yhä enemmän on kiinnitettävä huomiota oppijan omaan käsitykseen siitä, mikä on merkityksellistä ja oppimisen kannalta tarpeellista (Aro 2013: 25–26). Oppijasta osaajaksi -näkemys sisältää enemmän resurssinäkökulmaa kuin puutteiden kartoittamista.

Toimijuuden lisäksi on hyvä tarkastella myös oppijan motivaatiota, johon voi vaikuttaa se, millaisia odotuksia kielen käyttäjillä tai opiskelijoilla on tulevaisuuden ja erityisesti kielitaitonsa suhteen. Virtanen (2013) on tarkastellut englanninkielisessä sairaanhoitajien koulutusohjelmassa opiskelevien odotuksia ja odotusten näkymistä motivoituneisuutena työharjoitteluissa. Tulosten mukaan tulevaisuuden minuudet ja toimijuus vaikuttavat opiskelijan suomen kielen opiskelun sitoutumiseen ja ammatillisen suomen kielen opiskelumotivaatioon. Edellytyksenä kuitenkin on ympäristön oppimismahdollisuuksien havaitseminen ja niihin osalliseksi pääseminen. Työyhteisön ja muun kieliympäristön tuki on tärkeää toimijuuden ja sitä kautta myös motivaation lisäämisessä. Lisäksi työyhteisöllä ja ohjauskäytänteillä oli suuri merkitys. (Virtanen 2013: 403, 420–422; ks. myös Partanen 2013b:63, 73.)

Mikäli oppija ei pääse osalliseksi omin avuin ja yhdessä toisten kanssa ympäröivistä oppimismahdollisuuksista ja sitä kautta aktiiviseksi toimijaksi, hänellä on vastaavasti yhä pienenevät mahdollisuudet havainnoida ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia (Virtanen 2013: 421). Affordanssin voi siis liittää myös motivaatioon. Ilman tarjoumaa kiinnostus kieleen ei ainakaan kasva. Tämä nostaa taas esiin erityisesti vuorovaikutukseen pääsemisen tärkeyden kielitaidon karttumiselle.

2.4 Oppimisen strategioista

Oppimisstrategioissa on kyse toiminnoista, joiden tavoitteena on helpottaa opiskeltavan tiedon hankintaa, varastointia ja mieleen palauttamista sekä käyttämistä. Laajasti nähtynä ne voi määritellä toimenpiteiksi, joiden avulla oppiminen helpottuu ja on nopeampaa, nautittavampaa, itseohjautuvampaa, tehokkaampaa ja siirrettävissä helpommin uusiin tilanteisiin. (Juurakko-Paavola & Airaksinen 2002: 44.)

Strategioita voi tunnistaa ja luokitella erilaisiin luokkiin ja ryhmiin, esimerkiksi *kognitiivisiin, metakognitiivisiin ja sosiaalisiin tai affektiivisiin strategioihin*. Tutkimus on pyrkinyt löytämään hyvien kielenoppijoiden käyttämiä toimivia oppimisstrategioita. Päälöydös on, että hyvät oppijat kiinnittävät huomiota muotoon ja merkitykseen ja ovat hyvin aktiivisia ja tietoisia oppimisprosessistaan ja oppimistyyleistään sekä käyttävät strategioita vastuunottoon omasta oppimisesta. Joustavuus ja sopivien oppimisstrategioiden käyttö ovat tärkeitä. Erityisesti metakognitiivisten strategioiden mestarillinen käyttö on todettu ominaiseksi hyvälle kielenoppijoille. (Ellis 1997: 77.)

Oppimisstrategiatutkimuksen historia ei ole kovin pitkä. Näkemykset ovat hajanaisia esimerkiksi siitä, mitä strategiat sisältävät, montako niitä on tai miten ne pitäisi määritellä. Ei ole olemassa yhtä näkemystä ylipäätään siitä, onko mahdollista tehdä tieteellisesti validia strategioiden kategoriahierarkiaa. (Oxford 1990: 17.) Luokittelun vaikeudesta huolimatta tutkimuksella on osoitettu, että strategiat lisäävät osaamista ja auttavat oppijoita ottamaan vastuuta oppimisestaan. Oxford (1990) esittää luokittelumalliaan käytännöllisenä lähestymistapana strategioihin ainakin opettajien kokemusten mukaan, sillä se tarjoaa kattavan rakenteen strategioiden ymmärtämiseen. Mukaan on otettu laajasti erilaisia sosiaalisia ja affektiivisiä strategioita, joita ei aina huomioida riittävästi oppimisstrategioita eriteltäessä. Mallissa on myös koottu yhteen joukko kompensatiostrategioita hahmottamisen helpottamiseksi. (Oxford 1990: 22.)

Strategioita on luokiteltu toisenlaisillakin tavoilla ja erilaisin perusteluin. Strategiajaottelulla on vahvasti vaikutusta myös tulkintoihin siitä, mitkä asiat millaisiksi strategioiksi missäkin jaottelussa lasketaan. Esimerkiksi Schmitt (1997: 216) näkee erityisesti metakognitiiviset strategiat myös oman oppimisen kontrolloinnin ja arvioinnin välineinä erityisesti tehokkaiden oppijoiden käytössä. Samaa totesi Ellis (1997: 77) kootessaan erilaisten aiheesta tehtyjen tutkimusten päälöydöksiä.

Schmittin mukaan syötöksen määrän lisäämistä voi pitää metakognitiivisena strategiana, jos oppija käyttää sitä apuna osaamisen määrän kontrolloinnissa, eli testatakseen sitä, kuinka paljon

ymmärtää mistäkin syötöksestä. Metakognitiivisesta näkökulmasta tehokkuutta voi lisätä myös opiskeluun käytetty, hyvin jäsenelty ja organisoitu aika. (Schmitt 1997: 216.) Samoja piirteitä on mukana Oxfordinkin luokittelussa, mutta nämä nähdään oppimisen kontrolloinnin ja arvioinnin sijaan oppimisen organisoinnin ja arvioinnin välineinä (Oxford ja Ehrman 1990: 312). Erilaisilla matriiseilla samakin asia voidaan sanoittaa ja luokitella erilaisiksi strategioiksi (ks. Oxford 1990: 138–139).

Käytän Oxfordin oppimisstrategioiden kategorialuokittelua hahmottamaan ja luokittelemaan oppijoiden toimintaa siltä osin kuin he tuovat haastattelussa esiin erilaisia strategioita. Sellaisia strategioita, joista ei olla tietoisia ja joita ei siksi myöskään nimetä, ei luonnollisesti voi huomioida tuloksissa.

Oxfordin määritelmän mukaan strategiat ovat oppijan omia toimia oppimisen vahvistamiseksi. Ne ovat tärkeitä kielenoppimisen työkaluja aktiiviseen ja itseohjautuvaan osallistumiseen, joka on olennaista kommunikaatiokompetenssin kehittämiseksi. (Oxford 1990: 1.) Oxford jakaa strategiat kahteen pääluokkaan, suoriin ja epäsuoriin. Suoriin strategioihin kuuluu kolme ryhmää: muististrategiat, kognitiiviset strategiat ja kompensatiostrategiat. Epäsuoriin strategioihinkin luetaan kolme ryhmää: metakognitiiviset, affektiiviset ja sosiaaliset strategiat. Strategiaryhmiin kuuluu kuhunkin joukko erilaisia toimintoja, jotka ovat lähinnä käytännön toimintatapoja, kuten vaikkapa suorien strategian luokkaan kuuluva muististrategian ryhmän yksi joukko neljästä, miellelinkkien luominen. Tämä joukko jakaantuu vielä kolmeen alajoukkoon, ryhmittelyyn, assosiointiin/ elabointiin ja sanojen sijoittamiseen kontekstiin. Kaikki strategiat voivat olla yhteydessä toisiinsa ja tukea toistaan ja jokainen ryhmä voi kytkeytyä toisiin ja auttaa toisia strategiaryhmiä, joka toisaalta aiheuttaa myös jonkin verran päällekkäisyyttä luokittelussa. (Oxford 1990: 14, 16–18.)

Oppija valitsee Oxfordin mallissa kuudesta strategioiden pääluokasta sopivia strategioita oppimistyyliinsä mukaan. Oppimistyyliin taas vaikuttavat aistikanavamieltymykset, persoonallisuustyyppi, strategian toivottu yleistettävyyden aste ja oppijoiden biologiset erot. (Aron 2009: 20 mukaan Ehrman & Oxford 1990.)

2.4.1 Suorat strategiat

Suorat strategiat liittyvät suoraan kieleen ja vaativat kielen mentaalista prosessointia. Kolme suorien strategioiden alle luokiteltavaa strategiaryhmää, muististrategiat, kognitiiviset strategiat ja kompensatiostrategiat, tekevät sen eri tavoilla ja tarkoituksiin. (Oxford 1990: 37.)

Muististrategioilla on merkitystä uuden tiedon säilyttämiselle ja hakemiselle muistista (Oxford 1990: 37). Miellelinkkien luominen (esimerkiksi sanoja ryhmittelemällä ja sijoittamalla niitä

kontekstiin), kuvien ja äänien liittäminen muistettavaan asiaan (erilaisten representaatioiden muistiin luomisen avulla) sekä järjestelmällinen kertaaminen ja toiminnan käyttö muistamisen apuna (vaikkapa fyysisen responssin liittäminen opittavaan asiaan tai mekaanisten tekniikoiden, kuten sanakorttien käyttö) ovat tällaisia strategioita. Muististrategiat ovat tehokkaampia silloin kun oppija käyttää samalla metakognitiivisia ja affektiivisia strategioita, esimerkiksi kertaamisessa oppija käyttäisi myös metakognitiivista strategiaa kiinnittäessään huomion kerrattavaan asiaan ja affektiivista strategiaa hengittämällä muutamia kertoja syvään tehtävänsä äärellä ahdistuneisuuden vähentämiseksi. (Oxford, 1990: 18, 38.)

Muististrategioissa yhdistetään usein erilaista materiaalia toisiinsa, kuten visuaalisia kuvia sanoista. Sanan liittäminen visuaaliseen muistikuvaan auttaa muistiin painamisessa ja muistista hakemisessa sekä muistin käytössä. Tutkimuksissa opiskelijat eivät yleensä mainitse käyttävänsä tällaisia muististrategioita. Voi olla, ettei niitä käytetä opiskeluun enää perustason jälkeen tai sitten niiden käyttötiheydestä ei olla kovin tietoisia (Oxford, 1990: 40.)

Kognitiiviset strategiat mahdollistavat ymmärtämisen ja uuden kielen tuottamisen monilla eri tavoilla (Oxford 1990: 37). Ne muodostuvat suuresta joukosta toimintoja, joiden tehtävänä on kohdekielen käsittely tai muuttaminen. Oxford ryhmittelee strategiat neljään ryhmään. Ensimmäinen ryhmä eli harjoittelu on tärkeimpiä kognitiivisia strategioita. Harjoittelua ovat toisto, ääntämisen ja mahdollisesti uuden kirjoitusjärjestelmän muodollinen harjoittelu irrallaan viestinnästä, kaa-vojen ja kuvioden käyttö ja tunnistaminen, hallitun ja uuden yhdistely sekä harjoittelu luonnollisessa ympäristössä. (Oxford 1990:19, 45.)

Toisessa ryhmässä viestien lähettämisen ja vastaanottamisen strategioina voi olla olennaisen oivaltaminen nopeasti ja erilaisten resurssien käyttö viestien ymmärtämiseen tai viestien tuottamiseen. Kolmas ryhmä eli analysointi ja päättely sisältää deduktiivista päättelyä, ilmaisujen analysointia ja kontrastiivista kielten välistä erojen ja yhtäläisyyksien analyysiä, kääntämistä ja suoraa merkitysten siirtoa kielestä toiselle. Neljännessä ryhmässä syötöksen ja tuotoksen rakenteen hahmottaminen on tärkeää uuden kielen ymmärtämiselle ja tuottamiselle. Hahmottamisen tueksi voi tehdä muistiinpanoja, yhteenvetoja, tiivistelmiä tai korostaa olennaisia asioita. (Oxford 1990:19, 46–47.)

Kompensaatiostrategioiden avulla kieltä voi käyttää, ymmärtää ja tuottaa vaikka osaamisessa olisi paikoin isoja aukkoja (Oxford 1990: 37). Niillä korvataan kieliopin ja erityisesti sanaston puutteita. Oxford luettelee kymmenen kompensaatiostrategiaa, jotka voidaan jakaa kahteen pääluokkaan. Ensimmäisen luokan eli älykkään arvaamisen luokassa käytetään sekä kielellisiä että ei-kielellisiä vihjeitä ja arvataan kielellisten tai muiden vihjeiden avulla (pääosin kuuntelemisessa ja lukemisessa). Arvaaminen on sinänsä hyvä strategia, sillä se mahdollistaa viestinnän ja sujuvuuden kehittymisen verrattuna siihen, että oppija arvaamisen sijaan joka kerta epäselvässä kohdassa tar-

kastaisi sanan sanakirjasta tai menisi paniikkiin ja lopettaisi viestinnän kokonaan. Myös edistyneet oppijat ja äidinkielliset käyttävät strategiaa vieraiden sanojen kohdalla tai tilanteissa, joissa sanojen merkitys on piilossa rivien välissä. (Oxford 1990: 47–50.)

Toisessa luokassa yritetään ylittää niin kirjoittamisen kuin puhumisenkin rajoitukset. Osamisen puutteiden ylittämiseen ja viestinnän tukemiseen käytettyjä strategioita ovat mm. kielen vaihtaminen äidinkieleksi, avun pyytäminen, ilmeiden ja eleiden käyttäminen, viestinnän eriasteinen välttäminen, aiheen valintaan vaikuttaminen, viestin sisällön mukauttaminen, sanojen keksiminen ja kiertoilmausten tai synonyymien käyttö. Nämä strategiat auttavat oppijoita käyttämään kieltä ja saamaan lisäharjoitusta. Esimerkiksi viestin muokkaamisen tai suunnilleen sanomisen avulla oppija voi oppia sujuvammaksi siinä, mitä jo osaa. Avun pyytäminen puuttuvan ilmaisun löytämiseksi kohdekielellä tai uusien sanojen muodostaminen keksimällä voi auttaa oppijoita saamaan toisten avulla sopivan ilmaisun. Näitä strategioita käyttävät oppijat voivat olla kommunikaation kannalta taitavampia viestijöitä kuin pelkästään kohdekielen sanoja ja rakenteita paremmin tuntevat oppijat. (Oxford 1990:19, 48–51.)

2.4.2 Epäsuorat strategiat

Epäsuorat strategiat voidaan jakaa *metakognitiivisiin*, *affektiivisiin* ja *sosiaalisiin strategiaryhmiin*. Puhutaan epäsuorista strategioista, koska ne tukevat kielenoppimista monesti ilman suoraa kontaktia kohdekieleeseen. Ne toimivat yhdessä suorien strategioiden kanssa ja ovat hyödyllisiä kaikissa kielen oppimistilanteissa sekä sovellettavissa kaikkiin kielen osa-alueisiin eli kuunteluun, lukemiseen, puhumiseen ja kirjoittamiseen. (Oxford 1990:135.)

Metakognitiiviset strategiat tarjoavat oppijalle mahdollisuuden koordinoida omaa oppimisprosessiaan. Näitä strategioita on kolme alaluokkaa, oppimisen keskittäminen, oppimisen järjestely ja suunnittelu sekä oppimisen arviointi. Kaikki nämä ovat olennaisia oppimiselle, koska uutta kieltä ja kaikkea siihen liittyvää uutta kohdatessaan oppijan fokus saattaa hävitä, ellei sitä lähesty metakognitiivisten strategioiden, kuten huomion kiinnittämisen ja aiempaan linkittämisen kautta. Strategioiden tärkeydestä huolimatta niitä käytetään satunnaisesti tai niiden tärkeyttä tajuamatta. (Oxford 1990: 135–136.)

Oppimisen keskittämisessä oppija pohtii, mitä jo tietää aiheesta ja linkittää siihen, tai suunnitella huomiota ja viivyttää puhetta oppimisen alussa, jotta voi keskittyä kuuntelemiseen. Oppimisen järjestelyn ja suunnittelun strategiat sisältävät tiedon hankkimista kielen oppimisesta, oppimisen organisointia, tavoitteiden ja päämäärien asettamista, erilaisten oppimistehtävien tarkoituksen tunnistamista, kuten suunnitelmallista lukemista, kirjoittamista, puhumista tai kirjoittamista sekä eri-

laisten oppimistehtävien suunnittelua ja harjoitustilanteiden etsimistä. Toista kieltä opeteltaessa harjoittelutilanteiden aktiivinen etsiminen ja erilaisten harjoittelumahdollisuuksien hyödyntäminen on tärkeää. (Oxford 1990: 20, 136–139.)

Kolmas alajoukko on oppimisen arviointi itsearvioinneilla ja itseään tarkkailemalla. Itsetarkkailussa keskitytään virheiden huomaamiseen ja niistä oppimiseen, itsearvioinnissa taas oman oppimisen arviointiin ja siihen, kuinka paljon oppiminen on edistynyt yleisesti tai suhteessa tiettyyn aikaväliin tai sujuvuuteen. Molemmat arviointitavat auttavat oppimisen tehokkaassa suunnittelussa. Toisinaan virheiden realistinen arviointi voi olla vaikeaa. Virheet voidaan kokea traumatisoivina, jos ei ymmärretä niiden väistämättömyyttä ja sitä, että olennaista on virheistä oppiminen. Toisaalta myös sujuvuutta voi yli- tai aliarvioida. Sekä virheiden korostunutta arviointia että riittämätöntä edistymisen arviointia voi parantaa itsearvioinnin ja itsetarkkailun strategioilla. (Oxford 1990: 137, 140.)

Affektiiviset strategiat auttavat oppijaa tunteiden, motivaation ja asenteiden säätelyssä. Strategian voi jakaa kolmeen alakohtaan: ahdistuneisuuden vähentämiseen, itsensä rohkaisemiseen ja tunnelämpötilan mittaamiseen. Ahdistuneisuuden vähentämiseen tähtäävät toimet pyrkivät rentoutuksen, syvähengityksen tai mietiskelyn, rauhoittavan musiikin kuuntelun tai huumorin ja naurun kautta vähentämään fyysistä ja psyykkistä ahdistuneisuutta. Itsensä rohkaisemiseen taas kuuluvat myönteinen puhe itselle, viisas riskinotto ja itsensä palkitseminen. Ahdistuneisuuden vähentäminen sekä itsensä rohkaiseminen ovat tärkeitä strategioita, sillä niiden avulla on mahdollista selvittää kielenoppimiseen aina liittyvän epävarmuuden kanssa ja oppimiseen keskittyminen käy helpommaksi. (Oxford 1990: 140–144.)

Tietty määrä jännittyneisyyttä kuuluu oppimiseen ja se jopa auttaa oppimista. Sen sijaan liiallinen ahdistus ja siihen liittyvät huoli, epäily, turhautuminen, avuttomuus, epävarmuus, pelko ja fyysiset oireet estävät oppimisen. Tunnelämpötilan mittaaminen on tärkeää, sillä tunteisiin liittyvät strategiat voivat auttaa oppijaa rauhoittumaan ja keskittymään oppimiseen. Tunnelämpötilaa voi mitata kehoa kuuntelemalla, tai etsimällä tarkastuslistan avulla oppimiseen liittyviä tunteita, asenteita ja motivaatiota, kirjoittamalla kielenoppimispäiväkirjaa ja keskustelemalla kielenopiskeluun liittyvistä tunteista. (Oxford 1990: 142,144.)

Koska kieli on sosiaalista toimintaa ja kielen oppimiseen liittyy yhteistoiminta toisten kanssa, ovat myös sopivat *sosiaaliset strategiat* tärkeitä oppijalle. Yhteistyö ja vuorovaikutus vertaisten ja osaavampien kanssa auttaa oppimisessa. Sosiaaliset strategiat ovat olennaisia kaikille kielen osaitoille, ei vain kuuntelemiselle ja puhumiselle. Osa niistä on yhteneväisiä kognitiivisen strategian sisältämän luonnollisessa ympäristössä harjoittelun kanssa. (Oxford 1990: 135,168–171.) Sosiaalisia strategioita ovat erilaisten kysymysten tekeminen, tarkoituksena selvennyksen, todennuksen tai

korjaamisen pyytäminen, yhteistyö muiden kielenkäyttäjien kanssa sekä empatian kehittäminen (Oxford 1990: 21).

Kysyminen strategiana auttaa ymmärtämään ja pääsemään lähemmäs puhujan tarkoittamaa merkitystä. Kysymys voi olla selvennys asiaan, jota ei ymmärrä tai todennus, onko ymmärtänyt oikein. Kysymyksillä voi pyytää keskustelukumppanilta toistoa, parafrasaa eli sanomaan toisin, selittämään, hidastamaan tai antamaan esimerkkejä ylipäätään silloin kun ei ymmärrä jotain hänen sanomaansa. Toinen merkitys kysymisellä on korjauksen pyytäminen, jota käytetään erityisesti opetuksessa ja koulutuksessa. Korjausta voi pyytää sekä puheeseen että kirjoitukseen. Voi myös kysyä, onko tietty ilmaus ollut oikein tai sopiva tai voiko jotain sääntöä soveltaa tiettyyn tilanteeseen. Palautteen saamiseksi voi käyttää myös parafrasaa ja toistoa. Kysymykset rohkaisevat myös keskustelukumppaneita tuottamaan laajempaa syötöstä ja osoittavat viestijän olevan kiinnostunut keskustelusta ja sitoutunut siihen. Jos kysymys on ymmärrettävä, saa kysyjä silläkin epäsuoraa palautetta kielen tuottamistaidoistaan. (Oxford 1990: 144–145.)

Toinen sosiaalisten strategioiden luokka, yhteistyö vertaisten ja osaavampien kanssa on suorastaan imperatiivi kielenoppijoille. Toisten kanssa toimiminen vahvistaa osaamisen lisäksi myös oppijan itsetuntoa ja sosiaalista hyväksyntää, jotka molemmat edistävät kielenoppimista. Osaavampien kanssa toimiminen tapahtuu yleensä muualla kuin koulussa. Vertaisten kanssa toiminta voi olla pysyvämpää tai satunnaista pari- tai pienryhmätoimintaa. Voidakseen toimia yhteistyössä oppijan olisi hallittava kilpailuhaluukkuutensa ja voittamiseen pyrkiminen. Oppijat saattavat tarvita apua kulttuurinsa määrittämien asenteiden tunnistamiseen ja muokkaamiseen koskien yhteistyötä ja kilpailullisuutta, sillä kaikki oppiminen ei voi olla kilpailua. (Oxford 1990: 147,170–172.)

Empatian kehittäminen puolestaan on olennaista kaikelle viestinnälle ja sen onnistumiselle. Sitä voi oppia kulttuurista ymmärrystä kehittämällä ja toisen tunteiden ja ajatusten tiedostamista harjoittelemalla. Ensimmäisenä alakohtana kulttuurisen taustatiedon hankkiminen auttaa monesti ymmärtämään paremmin kuultua tai luettua ja tunnistamaan kulttuurisesti sopivia puheenaiheita ja siten lisäävän sujuvuutta. Lukeminen ja tiedon hankinta esimerkiksi luennoilta tai kohdekielisten elokuvien katsominen kehittävät sujuvan kielitaidon taustalle vaadittavaa kulttuurista tietoisuutta. (Oxford 1990: 145–147, 172–173.) Lisäksi tarvitaan oman kulttuuritaustan tiedostamista ja kulttuurin näkemistä muunakin kuin kielen hallintana (ks. Salo-Lee 1998a: 7; Hall 1973: 94–101).

Toisena alakohtana empatian kehittämisessä ovat ihmisten käytöksen ja toiminnan tarkkailu kohdekulttuurissa. Toisen kulttuurin edustajien ajatuksista ja tunteista tietoiseksi tuleminen ja niistä sopivissa tilanteissa kysyminen auttavat ymmärtämään, mitä viestitään ja tuomaan ehdotuksia siihen, mitä sanoa tai tehdä. Avaintaito on kuunteleminen, sillä kaikkea viestittävää ei aina sanota suoraan ja viestinnällisesti vähintään yhtä tärkeää on myös se, mitä jätetään sanomatta tai mistä ei pu-

huta. Myös kirjoittaminen tai toisten kirjoitusten lukeminen tarjoavat mahdollisuuksia tunteiden tarkkailuun ja niiden esittämiseen. (Oxford 1990: 145–147, 172–173.)

2.5 Oppijan käsitysten tutkimisesta

Oxfordin oppimisstrategioiden hierarkia on käyttökelpoinen myös käsitysten tutkimuksessa. Oppijan kielenoppimisen käsitysten tutkimus alkoi 1980-luvulla ja näihin tutkimuksiin voi laskea kuuluvaksi myös oppijan oppimisstrategioihin liittyvät tiedot, joita strategiahierarkian avulla voi karotoittaa ja jäsentää. Tutkimuksissa keskitytään usein oppijoiden käsityksiin erilaisten strategioiden toimivuudesta, eli käsityksiin (beliefs) kielenoppimisstrategioista. (Aro 2009: 12.) Määritelmien mukaan käsitykset edustavat sitä, mitä yksilö pitää totena, joten vertailu minkäänlaiseen objektiiviseen totuuteen ei sinällään ole tarpeen. Niiden tieteellinen todistettavuus tai sen puute ei vähennä käsitysten totuudellisuutta oppijalle itselleen. (Aro 2009: 14.) Käsitykset jäsentävät yksilön todellisuutta ja sitä, millainen maailma hänen näkökulmastaan on (Aro 2009: 14).

Käsityksillä on kuitenkin vaikutusta toimintaan (Aro 2009: 15). Aiempien oppijoiden kielenoppimiskäsityksiä tarkastelleiden tutkimusten näkökulmat voidaan Aron mukaan jakaa jatkumolle kognitivismin ja yksilöllisyyden sekä diskursiivisuuden ja kontekstuaalisuuden mukaan. Lisäksi fenomenografiset tarkastelutavat muodostavat oman luokkansa, koska niiden näkökulma eroaa edellä kuvatusta jatkumosta. (Aro 2009: 16.) Aro toteaa, että vaikka Oxford ei puhukaan käsityksistä, tieto ja mielipiteet oppimisstrategioista voidaan sisällyttää käsityksiin kielestä ja kielenoppimisesta oppijan käsityksinä eri oppimisstrategioiden tehokkuudesta tai sopivuudesta (Aro 2009: 20).

Kaikkiaan käsitysten tutkiminen on haastavaa. Esimerkiksi kognitiivinen näkökulma liittyy oppijan käsitykset oppimisen toimintatapoihin. Niiden voi olettaa ohjaavan toimintaa, mutta tutkimus ei ole kuitenkaan voinut osoittaa käsitysten ehdotonta vaikutusta toimintaan. Näkemystä on myös kritisoitu siitä, että se näkee kielen vain yksilön mentaalisenä ominaisuutena ja keskittyy siihen, eikä kiinnitä huomiota kieleen sosiaalisena ilmiönä. (Aro 2009: 21–23.) Siksi yksilöön keskittyvien käsitysten tarkastelu liittyy Aron esittelemällä jatkumolla myös yleisempään sosiaaliseen kielen tarkasteluun, eli valittu näkökulma vaikuttaa myös siihen, mitä saadaan tulokseksi. Tutkimuksen sijoittaminen jatkumolle jättää aina joitakin näkökulmia huomiotta ja ei siis voi tuottaa täyttä kuvaa käsityksistä. Oletan kuitenkin, että on mahdollista selvittää oppijoiden käsityksiä siitä, mitä oppimisena pidetään ja millaisia toimintoja eli strategiavalintoja arvotetaan oppimisen kannalta hyödyllisiksi.

Jaettujen käsitysten alkuperän jäljittäminen on vaikeaa, mutta niitä voi pitää jaetun kogniti-
on ilmenemismuotona. Partanen totesi tutkimuksessaan kansainvälisten opiskelijoiden käsityksistä
suomen kielen oppimisesta oppijoiden puhuneen kokemuksistaan keskenään melkein samoilla sa-
noilla (Partanen 2013a: 265–266). Jaettu kognitio on yksilön ja sosiaalisen ympäristön välistä jat-
kumoa, jossa kumpikin vaikuttaa toisiinsa (Atkinson 2002: 531). Kognitiiviset toiminnot, joihin
käsityksetkin kuuluvat, sisältävät sosiaalisesti syntyneitä ja yhteisössä neuvoteltuja merkityksiä, eli
ne voidaan palauttaa perustaltaan sosiaalisiksi (Partanen 2013a:266 mukaan Atkinson 2002: 531).
Siksi ne voidaan liittää luontevasti sosiokonstruktivistiseen kielenoppimisen tarkasteluun ja osaksi
vuorovaikutuksessa opittua kieltä ja siihen liittyvien käsitysten tarkastelua.

Käsitykset ovat merkittäviä siksi, että ne vaikuttavat siihen, millaisia ympäristön aineksia
oppija hyödyntää (Partanen 2013b: 59). Van Lierin (2000) mukaan konteksti sinällään ei tarjoa syö-
töstä passiiviselle oppijalle. Ympäristö tarjoaa varantoa, jonka hyödyntämiseen aktiivinen oppija
itse osallistuu (engages) toisten kanssa. Aktiivinen ja osallistunut oppija havaitsee enemmän affor-
danssia ja voi käyttää sitä. (van Lier 2000: 252.) Englannin ja ruotsin kielen oppijoiden toimijuutta
tarkastelleet Kalaja, Alanen, Dufva ja Palviainen (2011) toteavat, että toimijuuden syntyyn tai sen
puuttumiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi käsitykset eri kielistä ja kielestä yleensä, kokemus omas-
ta kielitaidosta ja käsitys siitä, miten oppimista on ylipäätän mahdollista tapahtua sekä ymmärrys
siitä, millaisten resurssien varassa toimii (Kalaja, Alanen, Dufva & Palviainen 2011: 73).

Käsitysten vaikutus oppimiseen ja sen jäsentämiseen on siis tutkimisen arvoinen asia. Kie-
lenoppimisprosessissa yksilö on mukana prosessissa, jonka aikana sosiaalisen ja materiaalisen ym-
päristön ainekset ovat monimuotoisesti käytettävissä oppimisen tueksi ja resurssiksi. Oppija ei ole
oppimistehtävissä yksin, vaan voi käyttää erilaisia resursseja. Esimerkiksi sanaston oppimisessa
resurssina ja tukena toimivat toisten puheenvuorot ja erilaiset kirjalliset tuotokset. (Suni 2008: 191.)
Oppimisen jäsentämisen tapoja voi myös pitää jaettuna kognitiona, eräänlaisena jaettuna metatieto-
na kielestä. Oppija käyttää ja jopa muokkaa tätä metatietoa osana omaa oppimisprosessiaan ja kie-
lenkäyttöään, erityisesti vuorovaikutuksen ja siitä saadun palautteen tuloksena.

3. Tutkimuksen toteutus

Seuraavassa esittelen tutkimuksen toteutusta ja aineiston käsittelyä. Esittelen myös asioimistulkiopiskelijoiden tulevaa työtä, sillä perustieto tulevasta ammatista auttaa suhteuttamaan tutkimuksen tuloksia haastateltavien tulevaan työtodellisuuteen ja sen vaatimukseen. Lopuksi käyn läpi haastateltaviin liittyviä taustatietoja ennen seuraavan luvun analyysia.

3.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluilla. Teemahaastattelussa haastateltavilta kysytään heidän ajatuksiaan jostain asiasta, tässä kielenoppimisesta. Haastattelu on eräänlainen keskustelu, jossa tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan ehdoillakin, on tarkoituksena saada selville tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita. (Eskola & Vastamäki 2010: 26.) Haastattelulla pyritään keräämään tietoa käsityksistä ja toimintavoista sekä tuomaan esiin haastateltavan ääntä, mielipiteitä ja käsityksiä, tässä käsityksiä kielitaidosta ja siitä, miten ja missä ympäristöissä sanastoa opitaan (ks. Dufva 2011: 131–132). Teemahaastattelu tai tutkimushaastattelu on lomakehaastattelun ja syväanalyysin väliin jäävä haastattelumuoto. Haastattelu ylipäättään on kielentutkimuksessa kokemusten, käsitysten ja arvostusten kartoittamiseen sopiva menetelmä. (Dufva 2011: 132–133.)

Tutkittavan ilmiön ja tutkimusongelman pääluokkien jäsentämisen jälkeen olen laatinut haastatteluille kysymysrunгон (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011:67). Kysymysrunko on tämän työn liitteenä (Liite 1). Teemahaastattelua voi pitää puolistrukturoituna haastatteluna, jossa kaikkia näkökulmia ei lyöty lukkoon. Kysymysten tema-alueet ovat samat kaikille haastateltaville, mutta kysymysten tarkka järjestys voi vaihdella. Haastattelussa tarkensin tema-alueita alakysymyksillä. (Hirsjärvi & Hurme 2011: 47–48, 66–67.)

Esitin kaikille haastateltaville teemarunгон mukaan rajattuja kysymyksiä tietyistä aihepiireistä, joiden sisältöjen laajuus saattoi vaihdella, mutta joihin oli helpompi vastata kuin pelkkään yleiseen otsikkoon. Tarkoitus oli, että tiettyihin aihepiireihin keskittyminen vähentäisi hajontaa vastauksissa ja mahdollistaisi vastaamiseen tiettyyn aihealueeseen mahdollisista kielitaitoeroista huolimatta. Näin keskustelu tietyistä aiheista oli mahdollista ja haastattelu muistutti enemmän keskustelua kuin kyselyä (ks. Eskola & Vastamäki, 2010: 28–29, 36, 38.)

Kysymysjoukolla pyrin myös jäsentämään tutkittavina olevia käsityksiä ja oppimisen ympäristöjä ja tapoja. Tunnin-puolentoista haastatteluun katsoin sopivaksi kysymysmääräksi Dufvan esittämän viidestä viiteentoista kysymystä ja pääkysymyksen voi tulkita mahtuvan tuohon haaruk-

kaan. Pyrin kiinnittämään huomiota sekä kysymysten ymmärrettävyyteen että niiden muotoon ja järjestykseen, jotta suhteellisen lyhyessä haastatteluajassa ehdittäisiin käymään läpi kaikki teema-alueet. Kysymysten toimivuus testattiin harjoitushaastattelulla, joka ei liittynyt tutkimukseen. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. (ks. Dufva 2011: 136–138,141.)

Haastattelujen aluksi kysyin yleisempiä taustatietoja haastateltavista ja etenin siitä enemmän haastateltavien omia ajatuksia, asenteita ja käsityksiä kartoittaviin teemakysymyksiin. Näin haastateltaville jäi enemmän tilaa ja mahdollisuuksia vastata laajempiin kysymyksiin laajemmin. Haastateluista kaksi toteutettiin kasvokkain, kolme etäyhteydellä Internetin kautta Skype-ohjelmalla.

3.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Nauhoitettu haastatteluaineisto litteroitiin eli nauhoitetut haastattelut muutettiin kirjoitukseksi. Litteroinnin toteutti Annanpura Oy, joka on Näkövammaisten keskusliiton omistama yhteiskunnallinen yritys. Annanpura on tutkimuksessani ulkopuolinen litterointitaho, joten laadin yrityksen kanssa salassapitosopimuksen, jonka mukaan toimittiin tutkimuseettisesti kestäväällä tavalla. Koska erilaiset tutkimuskysymykset ja tutkimusotteet suhtautuvat eri tavalla litteroinnin tarkkuusasteeseen, pohdin, miten tarkkaa aineiston purkua tarvitsen. Tärkeintä olisi kirjata, mitä todella sanotaan tai ilmaistaan, joten se katsottiin tässäkin riittäväksi. (Dufva 2011: 139.)

Litteroinnissa on säilytetty puhekielenomaisuus, mutta koska tarkoitus ei ollut tehdä keskustelunanalyysin tarkkuusasteista purkua tai analyysiä, niin monet haastatteluun liittymättömät seikat, kuten toisto, jätettiin litteroimatta. Tutkimuskysymysten kannalta ei ollut tarpeen käsitellä toista kieltä käyttävien mahdollisia sanan hakemisia tai haastattelun keskustelunomaisena pitäviä ja kohteliaisuutta ilmaisevia jaksoja tai teknisten laitteiden toimintaan tai muuten asiaan liittymättömiä keskustelujaksoja haastattelujen sisällä. Litteroinneissa ei myöskään ole mukana haastattelujen alkua, joiden sisältämät haastateltavien taustatiedot litteroin itse. Näistä huolimatta litteroitua materiaalia kertyi 74 sivua.

Haastattelut on toteutettu hyvää tutkimuseettistä tapaa noudattaen. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja täysi-ikäiset haasteltavat ovat allekirjoittaneet kirjallisen suostumuksen haastatteluaineiston käyttöön ja julkistamiseen osana tätä tutkimusta. Lupakaavakkeessa kerroin, miten analysoin aineistoa ja käytän sitä. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus kysyä tarkemmin kaavakkeen sisällöistä. Tutkimusraportissa on säilytetty haastattelujen luottamuksellisuus ja haastateltavien anonymiteetti. Esimerkiksi suorat lainaukset ovat siinä määrin muokattuja, ettei niistä voi tunnistaa yksittäistä haastateltavaa. Tunnistamiseen liittyvät tekijät, kuten vastauksissa

mainitut nimet ja paikat tai muuten henkilöön suoraan viittaavat tiedot, on muutettu tai jätetty tässä mukana olevista lainauksista pois. Nimien sijaan käytän haastateltavista tunnistetietoina tunnistekirjainta ja numeroa, haastateltava 1 = H1 ja niin edelleen. (ks. Dufva 2011: 141, 143.)

Aloitin aineiston luokittelun luettuani litteroidun aineiston muutamia kertoja ja perehdyttyäni sen sisältöihin (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009: 109). Vastausten järjestelmällisen läpikäynnin avulla tarkoituksena oli löytää aineistosta tutkimuksen kannalta olennaisia teemoja ja ilmiöitä ja jäsentää niitä tutkimusongelman ja alaongelmien mukaan (ks. Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010:12,18). Ilmiöiden löytämisen kannalta teemarunko ei ole riittävä seula varmistamaan kaiken edellä mainitun löytymistä, mutta alustavassa luokittelussa aineisto oli jo jotenkin jäsennelty tutkimusongelmaa kartoittavien teemakysymysten mukaan.

Yhteyksien löytäminen litteroidusta aineistosta edellytti sen saamista käyttökelpoisempaan ja kompaktimpaan muotoon eli aineiston pelkistämistä. Tiivistämisessä ja pelkistämisessä ajatuksena on olennaisen tavoittaminen haastateltavien vastauksista. Kaikkea materiaalia ei analysoida pelkän analyysin vuoksi. Olen pelkistänyt haastateltavien vastauksista olennaisen sisällön tai ydinaiheksen muutamaaan sanaan tai lauseeseen raakahavainnoksi. Käsitusten ja mielipiteiden kohdalla vastauksia täytyy tarkastella riittävän etäältä, jotta voisi nähdä sen, miten ne valottavat käsityksiä kielenoppimisesta yleensä. Yksittäisten informanttien käsitykset ja mielipiteet ovat toisissa vastauksissa melkein samanlaisia, mutta toisissa vastauksissa kysymykset on ymmärretty hyvin eri tavoilla tai vastaus on henkilökohtainen tai varsin yleisluontoinen pohdinta. Siksi koko aineistoa ei voinut pelkistää tavallaan loppuun asti, sillä jotkut vastaukset saattoivat sisältää enemmän olennaista kuin muutamaaan sanaan pelkistetty tiivistys. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011: 142,144; Alasuutari 2011: 40,41,43; Tuomi & Sarajärvi 2009: 109.)

Olen tarkastellut tiivistettyjä havaintoja tarkoituksena selvittää, miten ne vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymyksen ja alaongelmien mukaisen jäsenyyksen kautta aineiston tarkastelun tavoitteena oli löytää siitä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Ensin tarkastelin niitä aineiston tasolla ja laajemmin tarkasteltuna teoriataustan näkemyksiin ja aiempiin tutkimustuloksiin kielenoppimisesta verrattuna. (ks. Eskola & Vastamäki 2010: 43,141,173; Tuomi & Sarajärvi 2009: 109.)

Varsinaisen teemoittelun pohjana olivat siis aineisto ja tutkimuskysymykset (ks. Hirsjärvi & Hurme 2004: 149, 173). Tästä alkoi varsinaisen sisällönanalyysi. Koodasin pelkistettyä aineistoa värikoodeilla ja erottelin näin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samojen asioiden kerääminen omien otsikoidensa alle oli jo osittain aineiston yhdistelyä. Pelkistetyistä ilmauksista olen yhdistänyt ryhmiä, jotka muodostavat alaluokkia. Sitten yhdistin alaluokat kokonaisuudeksi tai yläluokiksi. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2004: 149; Tuomi & Sarajärvi 2009: 109.) Tutkimuskysymysten mukaan

muodostettu teemaluokittelu mahdollisti haastateltavien esiin nostamien seikkojen yhdistämisen tulkintani pohjalta tutkimuskysymysten kannalta olennaisiksi kokonaisuuksiksi. Luokkien muodostus on näin vahvasti yhteydessä tutkimustehtävään. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011: 47–48 ,67,148.) Esimerkiksi sosiaalisten strategioiden esiintymistiheys aineistossa nosti ne merkittäväksi luokakseen tutkimuksen tuloksissa. Alaluokkien tarkastelun jälkeen muodostin niistä yläluokkia päätutkimuskysymykseen. Nämä kaikki tutkimuksessa esiin tulleet luokat voidaan yhdistää kielenoppimisen käsitysten alle (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 109).

Toisinaan pelkkä ryhmittely luokiksi on riittävää (Hirsjärvi & Hurme 2004: 150). Tässä alaluokkien sopiminen yläkäsitteistä muodostuvan pääongelman alle varmistaa tutkimuksen koherenssia, sillä käsityksistä puhutaan erityisesti oppijaa, mutta myös yleisemmin oppimisen strategioita ja ympäristöjä koskevana. Selvyyden vuoksi olen jäsentänyt alaluokkia vielä omien alaotsikoidensa alle aineistossa tiheään esiintyneisiin teemoihin perustuen, jotta tulosten esittelyn seuraaminen olisi helpompaa. Lopulta luettavana on laatimani tulkinta haastatteluista (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011: 152).

Tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt saamaan mukaan haastateltavien ääntä. Haastateltavien käsityksiä voi tarkastella suorien aineistoesimerkkien avulla ja niistä voi seurata myös sitä, mistä tulkintani ovat rakentuneet. Olen raportoinut tulokset omiksi alaluvuikseen. Ne perustuvat analyysin tuloksiin. Tutkimuskysymyksillä, haastattelujen teema-alueilla sekä lopulta omilla tulkinnoillani on kaikilla merkitystä tutkimuksen kokonaisuuden muodostumiseen. (ks. Dufva 2011: 141; Hirsjärvi & Hurme 2011: 148.)

Haastateltavat osallistuivat haastatteluihin toisella kielellä. Se vaikuttaa jonkin verran myös analyysiin. Yleisesti ottaen toisen kielen käytön vaikutus haastatteluihin oli kuitenkin pieni. Toiston tai toisella tavalla selittämisen pyytäminen, sanan hakeminen tai toiselle kielelle vaihtaminen, joita haastattelujen aikana tapahtui silloin tällöin, ovat esimerkkejä toimivista viestintästrategioista, eivät niinkään tutkimukseen toteutukseen vaikuttavia seikkoja. Esimerkki (1) on kuvaus tällaisesta sanan hakemiseen liittyvästä avun pyytämisestä haastattelukeskustelun lomassa. Toisaalta toisella kielellä niinkin abstrakteista asioista kuin käsityksistä puhuminen voi oikeasti vaikuttaa siihen, saako haastateltava ilmaista omaa ajatustaan niin, että se välittyy toiselle. Pahimmillaan, kuten esimerkissä (2) haastateltava totesi, että hän haluaisi vastata kysymykseen laajemmin, mutta ei koe osaavansa niin paljon, että voisi niin tehdä.

1. Haastateltava: (– –) Mulla kyllä tulee joskus että jos luen runoja. Kauno, oho nyt sana meni. H1
Haastattelija: Kaunokirjallisuutta varmaan tarkoittit.

Haastateltava: Joo kaunokirjallisuus näitä aina vois tulla (– –) H1

2. Haastateltava: Kyllä jos mä sanoisin sitä (omalla kielellä). Mä voisin sanoa laajasti. Mutta suomenkielellä tää on. H2

Haastattelija: Joo tää on.

Haastateltava: Jotkut sanat mun pitäis kauheesti, niitä ei tule mieleen ja suomeksi mä sanon mut en kyllä osaa. H2

Toinen haaste on varsinaisen tilanteen ulkopuolella, kun litteraatioita luetaan ja tulkitaan. Puhuttaessa selvältä vaikuttanut asia onkin tekstinä hajanaista. Kirjoitettuna ajatukset voivat suorastaan hajota tulkinnan tieltä, jos litteraatiota tarkastelee sellaisenaan vastauksena. Ongelma tuskin koskee erityisesti kakkoskielisiä keskusteluja, vaan enemmänkin teemahaastattelua tilanteena. Haastattelukeskustelussa vastaukset noudattavat keskustelupuheen logiikkaa, joka kirjoitukseksi muutettuna on erilaista kuin tekstinä tuotettu vastaus. Lisäksi tilanne, jossa haastateltavan pitäisi suhteellisen lyhyessä ajassa koota kaikki ajatuksensa käsiteltävästä asiasta, tuottaa aina vähän keskeneräisiä lausuntoja, johon toisen kielen käyttö tuo siihen vain oman lisähaasteensa.

Samantyyppinen tulkinta on mahdollinen Kurhilan (2000) artikkelin pohjalta. Artikkelissa esiteltiin keskustelunanalyysiä ja kakkoskielisten keskustelujen haasteita. Sen ajatukset ovat sovellettavissa tähänkin tutkimukseen, vaikkei tässä olekaan kyse keskustelunanalyysistä. Kurhila toteaa kakkoskielisen keskustelun etenevän ja olevan tulkittavissa lineaarisesti kuten syntyperäisten keskustelukin. Tulkinnat eivät aina menekään yksiin ja syntyy väärinymmärryksiä, mutta nämä seikat ovat läsnä myös äidinkielisten välisissä keskusteluissa. Kaikissa keskusteluissa osapuolten voi olettaa suunnittelevan puheensa niin, että se on ymmärrettävissä vastaanottajalle sillä tavalla, kun puhuja on sen tarkoittanut. (Kurhila 2000: 378.) Näin voi olettaa olevan tässäkin tutkimuksessa. Toisen kielen käyttö ja haastattelutilanteen luonne on kuitenkin hyvä huomioida yhtenä tekijänä erityisesti aineiston analyysiosassa mukana olevissa suorissa lainauksissa ja niiden ymmärrettävyydessä.

3.3 Kohderyhmänä asioimistulkkiopiskelijat

Tutkimuksen aineisto muodostuu asioimistulkkiopiskelijoiden haastatteluista. Ennen varsinaista aineiston esittelyä taustoitan hieman sitä, millaiseen työhön he ovat opiskelemissa ja mitä vaatimuksia tuleva työ asettaa. Haastateltavien tulevaan työhön ja sen kielitaitovaatimuksiin tutustuminen selkeyttää myös tutkimuskysymysten ja aineiston suhdetta, jos ala ei ole aiemmin tuttu.

Leinonen (2008) määrittelee asioimistulkkauksen suomalaisen viranomaisen ja maahanmuuttajan, pakolaisen tai muun ulkomaisen henkilön välisen keskustelun, neuvottelun tai kuulustelun tulkkaukseksi pääsääntöisesti konsekutiivi- eli peräkkäispuhuntaamenetelmällä (Leinonen 2008: 294). Tulkkia tarvitaan, kun viestijöillä ei ole käytettävissä yhteistä kieltä, jolloin tulkki tarjoaa ymmärtämisen edellytykset kieli- ja kulttuurimuurista huolimatta. Tulkin vastuulla on välittää viestejä, ajatuksia ja sanomia, joten hän selvittää myös sanoman ymmärtämisen kannalta olennaisia

kulttuuritaustoja. Ammattitaitoisen, puhtaasti viestinnällisen ammattiroolinsa tuntevan tulkin välityksellä asiakkaan on mahdollista huolehtia täysivaltaisesti oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan ja viranomaisen taas hoitaa virkaansa ja päätyä oikeudenmukaisiin päätöksiin. Asioimistulkki ei asioi kenenkään puolesta, vaan tulkkaa asioimistilanteessa käytetyt puheenvuorot. (OPH 2006: 21.) Tulkki tuo tilanteisiin tasavertaisuutta mahdollistamalla molemmille tulkattaville oman äidinkielen käytön asioiden hoitamisessa (Leinonen 2008: 302).

Asioimistulkausta tarvitaan monissa arjen tilanteissa synnytyksistä hautajaisiin, aina kun täytyy välittää viestiä kieleltä toiselle. Asioimistulkin työn kannalta tulkkauksilanteet ovat arkisesta ympäristöstä huolimatta kaukana rutiinista. Leinonen antaa muutaman esimerkin: turvapaikkakuulustelulla voi olla turvapaikanhakijalle loppuelämään vaikuttava merkitys, oikeudessa rikoksen uhriksi joutuneelle ymmärretyksi tuleminen ja oikeuden toteutuminen ovat tärkeitä ja vainoa ja kidutusta paenneen pakolaisen tarvitsemassa psykiatrisessa hoidossa tulkin roolilla ja tehtävällä on hoidon onnistumisen kannalta ratkaisevan tärkeä merkitys. (Leinonen 2008: 294–295.)

Ammattitaitovaatimukseen kuuluu kielitaidon lisäksi monenlaista muutakin osaamista. Tulkin työn perusedellytysten sekä tulkin roolin ja etiikan hallinnan lisäksi tarpeen on tulkkauksielten sekä kulttuurin ja tulkkausalojen tuntemus sekä ammattisanaston ja fraseologian sekä tulkkauksilanteiden ja tulkkaustekniikan hallinta. Tulkin kielitaitovaatimukset ylittävät tavalliselta kielenpuhujalta edellytettävän tason. Työkielet ovat tulkin työvälineitä ja niitä on osattava käyttää, samoin kuin on tiedettävä, mitä tarkoitusta varten niitä käytetään. Pelkän kielitaidon mukana eivät myöskään synny tulkin ammatin roolin ja etiikan tuntemus tai tulkkaustekniikan hallinta, vaan niihin tarvitaan sekä peruskoulutusta että jatkuvaa täydennyskoulutusta. (Leinonen 2008: 299.) On erittäin tärkeää, että asioimistulkki tiedostaa työnsä eettisen ja juridisen vastuun. Tulkki on työssään paljon vartijana, kuten asioimistulkin ammattitutkinnon perusteissa (Opetushallitus 2006: 21) linjataan.

Ammattitaitovaatimusten yleinen linjaus ei silti poista vaihtelua, joka syntyy jokaisen asioimistulkin omasta yksityisestä ammattiroolin tulkinnasta. Vaihteluun mahtuu tulkkeja, jotka pitävät tärkeänä asiakkaiden välille syntyvää yhteisymmärrystä, samasta asiasta puhumista ja tulkkeja, jotka vain kääntävät eli kääntävät pelkästään kielellistä koodijärjestelmää, eivät kulttuuria. Kulttuuritaustojen merkitys korostuu asioimistulkkauksessa toisella tavalla kuin konferenssitulkkauksessa. Siksi kysymyksiä vastuusta ja puolueettomuudesta täytyy tarkastella hieman erilaisessa valossa. Roolikonflikteja voivat aiheuttaa kielen, kulttuurin ja vuorovaikutustilanteen erottaminen toisistaan. Näihin vaikuttaa tulkin tai tulkiksi itseään nimittävän henkilökohtainen käsitys ammattiroolistaan ja tehtävästään. Koulutuksen asiantuntevuudella tai sen puuttumisella on olennainen vaikutus tulkin omaan käsitykseen ammattiroolin ja tehtävän muodostumisessa. (Leinonen 2008: 299–301.)

Asioimistulkin ammattitaito hankitaan opiskelemalla ammattiin tai ohjatulla käytännön työskentelyllä. Ammattitutkintoja on järjestetty vuodesta 1998, lähinnä aikuisten ammatillisena lisäkoulutuksena. (Opetushallitus 2006: 21.) Ammattitutkinnon tavoitteena on vähitellen yhtenäistää asioimistulkkiensa tasoa ja valvoa ammattialan laatua. Haasteita on monia, esimerkiksi koulutuksen painottuminen vain kielikoulutukseksi, opettajien osaamiserot, yhtenäisen opetussuunnitelman ja riittävän oppimateriaalin puuttuminen. Koska tulkin ammattinimike ei ole suojattu, kuka tahansa voi ryhtyä tulkiksi riippumatta tulkkauksesta tai tietoisuudesta tulkin ammattieettisistä toimintatavoista, joihin sisältyvät vastuun ja puolueettomuuden vaatimukset. Siksi tulkkeina toimivien joukko on lähtökohdiltaan hyvin kirjavaa. Myös viranomaisten ja maahanmuuttaja-asiakkaiden tietämys tulkin roolista, tehtävistä ja ammattitaitovaatimuksista on ollut puutteellista. (Leinonen, 2008: 296.) Toisaalta edellytykset toimia ammattitaitoisena tulkkina ovat parantuneet, sillä tulkkauksesta puhutuissa kielissä voi opiskella myös korkea-asteella, tulkki (AMK) -tutkinnon voi suorittaa Diakonia-ammattikorkeakoulussa (Asioimistulkkauskoulutus, Diakin sivusto 15.9.2015).

4. Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia. Aloitan haastateltavien yleisten taustatietojen esittelyllä. Tulostakson aloittaa ensimmäinen tutkimuskysymys, haastateltavien käsitykset kielenoppimisesta. Seuraavaksi tarkastelen haastateltavien käsityksiä kielen oppimisen ympäristöistä. Päätän tulosluvun oppimisen strategioiden käsittelyyn.

4.1 Haastateltavat suomen kielen käyttäjinä ja oppijoina

Haastateltavina oli viisi asioimistulkkiopiskelijaa. Pienehkön otoksen selittää jo mahdollisten haastateltavien rajallinen määrä, koko Suomessa asioimistulkkiopiskelijoita oli tutkimushaastattelujen aikaan syksyllä 2014 menossa vain kaksi. Pysin haastattelemaan opiskelijoita suunnilleen samaan aikaan koulutusta, syyslukukaudella 2014. Tämän jälkeen en voinut enää tehdä uusia haastatteluja, sillä kevätpuolella vastaukset eivät olisi olleet yhteismitallisia esimerkiksi sanaston oppimisstrategioista, koska asioimistulkkiopiskelut käsitteli myös sanastotyötä. Vaikka haastateltavien ryhmän koko oli rajallinen, tällaisesta aineistosta oli kuitenkin mahdollista toteuttaa haastattelututkimus. (ks. Dufva 2011: 138.) Motivoituneet ja työtään sekä kielen oppimista että käyttämistä pohjineet haastateltavat olivat tällaisenaan joukkona hyvin rikas tietolähde. Asioimistulkkiopiskelijat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, joten aineiston kasvattaminen ei sinällään takaa varmaa saturatiopisteen saavuttamista ainakaan haastateltavien yhtenevinä taustoina.

Haastateltavien joukon pienuuden vuoksi esittelen haastateltavien taustatiedot tunnistettavuuden estämiseksi varsin yleisellä tasolla. Haastateltavat olivat iältään laajalta ikähaarukalta, 20–55 vuotta, enemmistö sijoittui 20–35 ikävuoden välille. Naisia oli kaksi, miehiä kolme. Haastateltavat edustivat useita kieliryhmiä. Keskimääräinen asumisaika Suomessa oli 7,8 vuotta, kahdella lähempänä viittä, kolmen kohdalla lähempänä kymmentä vuotta. Yleisimmät Suomeen tulossyyt olivat kotimaan tilanne tai perhesyyt.

Tuloikä Suomeen tullessa jakaantui myös laajalle. Nuorimmat olivat tullessaan alle 20, nuorin vielä alaikäinen, kaksi haastateltavaa oli noin 25 ja yksi haastateltavista oli ikäryhmässä 40–50-vuotta. Jokaisella haastateltavalla oli opiskelutaustaa Suomessa. Tuloian perusteella koulutus alkoi peruskoulusta tai kielikoulutuksesta, jatkuen toiselle asteelle, työvoimapolitiisiin kielikoulutuksiin ja ammattiopintoihin toisella tai korkealla asteella. Haastateltavien tulkkauskielinä olivat oma kieli ja suomi. Haastateltavat olivat tehneet myös muita töitä kuin tulkkausta, taustakoulutuksista ja iästä riippuen mainittiin monenlaisia tehtäviä. Yhtä lukuun ottamatta haastateltavat olivat jo tehneet eri pituisia aikoja tulkin töitä ennen asioimistulkkiopiskelutuksen alkamista.

Kartoitin toisen kielen käyttöä kysymällä, kuinka usein haastateltavat lukevat ja puhuvat suomea ja miten hyvin osaavat mielestään puhua suomea sekä kuinka he itse ymmärtävät suomenkielistä puhetta ja tekstiä. Ensimmäisen haastateltavan kohdalla ei ollut vastauksia puheen ja tekstin ymmärtämiseen tai oman puheen arviointiin, joten vastaukset koskevat näiltä osin neljää muuta haastateltavaa ja heidän vastauksiaan.

Suomen kieltä haastateltavat kertoivat käyttävänsä aktiivisesti. Jokainen luki usein, vain ensimmäinen haastateltava ei lue joka päivä. Haastateltavat mainitsivat monenlaisia lukemisen ympäristöjä ja sisältöjä. Nämä vaihtelivat passiivisesta arjen perustarjonnan hyödyntämisestä, suomalaisessa kieliympäristössä helposti ilman suurempaa vaivannäköä tarjolla olevasta aineksestä (kuten Kalaja, Alanen, Dufva ja Palviainen (2011: 70) määrittelevät) aktiivisempaan erityissanaston etsimiseen sekä tälle välille sijoittuvaan ainekseen. Lukemisen merkittävä osuus liittyi kouluun ja sen tehtäviin, esimerkiksi koulutehtäviä varten hankittujen viranomaisestitteiden lukemiseen tarkoituksena sanaston kerääminen tai yleisempään kieliopin opiskeluun.

Niin sanottua vapaa-ajan lukemista edustavat television tekstitykset, iltapäivälehdet, uutisten seuraaminen, nettisivujen katsominen tai lehtien lukeminen. Näiden voi luokitella olevan laajasti osallisuutta ja kuuluvuutta vahvistavia ympäristöjä, sillä ajankohtaisten aiheiden seuraaminen toimii yhtenä small talkin lähteenä ja mahdollistaa myös vuorovaikutusta ympäristön kanssa (ks. Salo-Lee 1998a; Salo-Lee 1998b). Lukeminen näyttää olevan haastateltaville merkittävä oppimisen ympäristö leksikon kartuttamisessa myös tässä tutkimuksessa (ks. Honko 2013: 410).

Paitsi lukemisen niin myös puhumisen suhteen jokainen haastateltava nimesi itsensä aktiiviseksi kielen käyttäjäksi. Suomea puhuttiin joka päivä. Vaihtelua esiintyi siinä, puhutaanko suomea muuten kuin työssä tulkatessa tai asioidessa. Kaksi haastateltavaa käytti suomea vain tulkkauksissa ja omassa asiointissaan. Toisella kotikieli vie muualla voiton, toisella ei ollut vapaa-ajalla puhekaavereita. Muut kolme haastateltavaa taas ilmoittivat puhuvansa monessa paikassa tai kaikkialla, kuten seuraava esimerkki (3) kuvaa erilaisia puhekaavereita.

3. Ihan joka päivä, joo mul on erilaisia kavereita, mul on (– –) joo ja sitten mulla on semmonen (– –) hyviä tuttuja. aina kun mulla on jotain epäselvää minä soitan, mitä tää tarkoittaa, aina hyvät joo. H4

Affordanssi korostuu erityisesti merkityksellisten toiminnan tilaisuuksien löytymisenä ja tässä puhekaavereilla on suuri merkitys (ks. van Lier 2000: 251–252). Suomen käyttö muuallakin kuin tulkkaustehtävissä tai asiointissa ja ostoksilla laajentaa käytön ympäristöjä. Useiden ympäristöjen ja ihmissuhteiden löytäminen tekee suomesta myös vahvemmin vuorovaikutuksen kielen. Haastateltavien mainitsemat sosiaaliset ympäristöt mahdollistavat sekä affordanssin löytämisen että hyödyntämisen, kuten esimerkkien tilanteet sekä niihin liittyvä monimuotoisuus, kuten työkaaverei-

den ja naapurien, ystävien tai perheenjäsenten kanssa ja vapaaehtoistyössä toimimisen esimerkit osoittavat. Oppimisen kannalta päivittäin käytössä olevat sosiaaliset verkostot näyttävät olevan merkityksellisiä haastateltaville siinä määrin kun niitä oli olemassa. Osalla vastaajista verkostot ulottuivat kaikille elämän alueille. Kaikki tiedostivat niiden tärkeyden, oli niitä sitten olemassa paljon tai vähän. (ks. van Lier 2000: 251–252.) Kielen käytöllä on merkitystä myös kielitaidon ylläpitämiselle, kuten haastateltava kuvaa seuraavassa esimerkissä (4).

4. Mulle se on tosi tärkeä, että suomen kieli pysyy ilman heitä minä ei, se on tosi vaikea (– –) H4

Van Lierin kielitaidon karttumisen prosessiajattelua soveltaen lukeminen ja puhuminen tarjoavat altistusta kielelle ja puhuminen myös työstön ja sisäistämisen mahdollisuuden. Toiminnan toistuvuus mahdollistaa taitamisen kehittymisen harjoittelun ja sitä kautta muistamisen, muistista saatavilla pitämisen ja automaattistumisen kautta. (ks. Alanen 2000: 111.) Päivittäisyys ja erilaiset sosiaaliset ympäristöt tarjoavat haastatelluille mahdollisuuksia kartuttaa kielitaitoaan. Erityisen keskeisenä pidän vastaajien huomiota vuorovaikutuksen monipuolisuuden tarpeellisuudesta. Kolmen haastateltavan laajat puhumisen ympäristöt tarjoavat monenlaista osallistumisen ja oppimisen tilannetta, kun taas yhden haastateltavan tilanteessa huoli puhekavereiden puutteesta vapaa-ajalla kuvastaa jonkin tärkeäksi koetun mahdollisuuden puuttumista. (ks. Alanen 2000: 106–111; van Lier 2000: 245–247.) Arkipäiväinen suomen käyttäminen median kautta ja vuorovaikutuskielenä tuottavat vastaajille osaamisen kokemuksen. Tarnasen ja Pöyhösen (2011) luokittelun mukaiset mediat (internet, tv, radio) ja ystävien ja tuttavien kanssa puhuminen näyttävät myös tässä olevan osaamisen kokemusta vahvistavia kielen käyttötapoja. (ks. Tarnanen & Pöyhönen 2011; Honko 2013: 408,410.)

Kaikki haastateltavat käyttävät tai kertoivat ainakin yrittävänsä käyttää asiointitilanteissa suomea. Vaikeaksi nimettiin lakiin liittyvä kieli, korkean tason kieli sekä politiikasta puhuminen. Syiksi mainittiin sanaston vieraus ja se, ettei esim. politiikka kiinnosta. Kääntäen voi todeta, että epäkiinnostava aihealue jää katveeseen, eikä vahvasta semioottisen varannon käyttöä (ks. van Lier 2000: 251–252). Omat arviot suomen puhetaidosta vaihtelivat. Yksi haastateltava koki puhumisen olevan vähän vaikeaa, osa näki osaamisensa hyvänä, mutta osan mukaan opeteltavaa riittää tai omaa osaamista kohtaan oltiin kriittisiä. Omaa puhetta arvioitiin eri näkökulmista, riittävyiden ja tavoitteiden osalta joko hyväksi tai kehitettäväksi. Tarkoitus oli kysyä, miten hyvin haastateltavat ymmärtävät muiden puhumaa suomea, mutta arviot kääntyivät usein omaan taitoon puhua suomea, mikä korostaa kielen vuorovaikutusluonnetta ja käyttöä osallistumisen välineenä.

Hyvänä osaamisen mittarina voi pitää sitä, että *ihmiset ymmärtävät*. Puhumista pidettiin kirjoittamista helpompana, kirjoittaessa kun joutuu miettimään esimerkiksi sanojen muotoja ja virheitä todettiin tulevan jonkin verran. Tämä voi olla taas viittaus myös vuorovaikutuksen hyödyllisyyteen, kirjoittaja kun ei saa samanlaista suoraa tukea vuorovaikutuskumppaneilta kuin puhuja. Lisäksi mahdolliset virheet jäävät kirjoituksessa näkyviin vielä tilanteen jälkeen, vaikka tilanteessa viesti välittyisikin.

Puheen ymmärtämistä pidettiin helppona, ja sen taito arvioitiin aika hyväksi, joissain vastauksissa jopa melkein paremmaksi kuin oma puhuminen. Ymmärtämisen osalta haastateltavat erittelivät erilaisia tilanteita, joissa täytyy olla keskimääräistä tarkkaavaisempi. Esimerkissä (5) haastateltava kertoo, kuinka nopeaan murrepuheeseen täytyy totutella hieman, että sitä ymmärtäisi.

5. Mun mielestäni ehkä minä ymmärrän ihan hyvin. Mutta ehkä on vähän erilainen asia. Mulla oli yks kaveri joka oli (murrealueelta). Hän puhu todella, todella. Hän on tosi puhelias ja sitten se on vähän vaikea ymmärtää hänen puhekieltä, koska mä en oo tottunut et jos ei oo pitkään aikaan tavannut H3

Tekstin ymmärtämisessä jokainen vastannut piti osaamistaan vähintään hyvänä. Aiemmin käsitelty lukemisaktiivisuus näkyi arvioissa myös tekstin ymmärtämisessä; sen arvioi hyväksi jokainen vastannut haastateltava. Arviosta omasta osaamisesta voi lukea samaa kuin Tarnasen ja Pöyhösen (2011) tutkimustuloksista: säännöllisesti käytetyissä kielitaidon osa-alueissa kokemus osaamisesta on suurempi. Puhetaidon arvioinnin vertailua samaan tutkimukseen ja siihen, tuottaisiko päivittäinen tai lähes päivittäinen puhuminen vastaajilla hyviä arvioita puhetaidosta, ei voi todentaa, koska vastaukset hajoavat niin paljon sen mukaan, miten kysymys on ymmärretty. Sen sijaan lukemisaktiivisuus näkyi korreloivan vahvasti arvioihin siitä, kuinka paljon luettua tekstiä ymmärretään. Koska tässä ei verrattu vastaajien kielitaitoa ulkopuolisen tekemiin arvioihin, ei voi myöskään todeta, tuottaako suomen käyttäminen osaamista sekä omissa että ulkopuolisissa arvioinneissa, kuten Tarnasen ja Pöyhösen (2011: 144–147) tutkimuksessa.

Haastateltavien ajatukset lukemisaktiivisuuden ja lukemisen välisestä suhteesta vahvistavat myös Hongon toteamus leksikon kehittymisen ja kartuttamisen kannalta tärkeästä lukuharrastuksesta sekä mahdollisuuksista toimia aktiivisessa roolissa monipuolisissa kielenkäyttötilanteissa. Vastaajien lukeminen näyttää olevan hetkittäistä ja tiettyihin tilanteisiin tai tarkoituksiin liittyvää. Kuitenkin lukeminen ja kirjoitetun kielen äärellä oleminen tarjoaa kaikkiaan kielenkäyttäjille yhden affordanssin lähteen ja uutta materiaalia omaksuttavaksi. (ks. Honko 2013: 408,410.)

4.2 Käsitukset oppimisesta

Haastateltavien käsityksistä kattavin on käsitys kielitaidosta ja kielen oppimisesta. Käyttöpohjainen kielikäsitys on vahvoilla käyttöympäristöihin liittyvissä vastauksissa ja sitä kuvaa ajatus siitä, että osallistumalla arjen vuorovaikutukseen oppii pikku hiljaa. Vastauksista löytynyt kognitiivinen kielikäsitys korosti kieliopin ja rakenteiden hallintaa jopa ennakkoehtona vuorovaikutukseen osallistumiselle.

Suhde suomen kieleen on myös iso kokonaisuus, joka on kytköksissä kielikäsitteisiin. Kieleen koettu lämmin suhde ja kielen näkeminen osallisuuden ja tavoitteiden savuttamisen välineenä kuvasivat haastateltavien käsityksiä toisesta kielestään. Hyvän oppijan ominaisuudet tarkentavat kielen oppimisen käytännön toimintatapoja. Hyvä oppija luottaa itseensä, tekee töitä ja on sinnikäs. Oppimisen elinikäisyydestä kertovat käsitykset täydentävät kuvaa siitä, kokevatko vastaajat itsensä enemmän käyttäjiksi vai oppijoiksi. Kaikki haastateltavat kokivat itsensä käyttäjiksi, mutta myös oppijoiksi. Käyttäjäksi itse voi määritellä riittävän osaamisen itse, se on ennen kaikkea pärjäämistä toimintaympäristöissä. Tosin asioimistulkin työssä kielitaito ei koskaan ole valmis. Esittelen seuraavissa alaluvuissa tarkemmin käsityksiin liittyviä tuloksia edellä kuvatussa järjestyksessä.

4.2.1 Haastateltavien kahtalaiset kielenoppimiskäsitukset

Vastaajien näkemykset kielen oppimisesta jakautuivat sekä kognitiivista kielikäsitteistä että käyttöpohjaista kielikäsitteistä tukeviksi. Tosin raja ei ole ehdoton, sama haastateltava saattoi esittää molempiin kuuluvia käsityksiä. Tästä tutkimusasetelmasta käsin jää avoimeksi, mitkä tekijät selittävätkö jakoa eniten: henkilökohtaiset mieltymykset ja opiskelun kautta opitut mallit vai erityisesti lähtökulttuurin mallit vuorovaikutukseen suhtautumisesta vai jokin muu seikka.

Käyttöpohjainen kielikäsitteisyys oli vahvoilla arjen vuorovaikutuksessa, jossa toisiin turvautuminen ja oppiminen pieninkin askelin nähtiin luontevina. Kognitiivista kielikäsitteistä edustavat vastaukset korostivat koulutusta harjoituksen ympäristönä, erityisesti kieliopin opiskelua pidettiin tärkeinä.

Käyttöpohjaista kielikäsitteistä edustavat vastaukset, joissa haastateltavat turvautuivat enemmän toisiin kielenkäyttäjisiin. Tämä joukko käsityksiä sopii hyvin myös sosiokulttuurisen tai ekologisen kielenoppimisteorian esimerkeiksi. Kaverien löytäminen, verkostot, erilaiset kontaktipinnat ja toimiminen aktiivisesti kielitaidon säilyttämiseksi ja kehittämiseksi olivat ehto, vaikka mukana olisikin silti ollut omatoiminen opiskelu, kirjoittaminen ja kertaaminen. (Näitä vastausesimerkkejä on runsaasti erityisesti alaluvussa miten sanastoa opitaan, tarkemmin sosiaalisissa strategioissa.)

Muuttuvista tilanteista ja erilaisista osaamisvaatimuksista huolimatta pärjääminen on haaste, johon vastataan oman oppimisen ja tunnetilojen säätelyn kautta. Oppiminen etenee, pienilläkin askelilla. Tässä ryhmässä korostuivat tyytyväisyys senhetkiseen osaamiseen ja realistiset odotukset itseä kohtaan. Toista kieltä ei aina osaa ihan niin hyvin kuin haluaisi, mutta harjoittelulla kehittyvät eivätkä toiminta ja osallisuus ole kiinni tietyn osaamisasteen saavuttamisesta. (ks. Suni 2008; Suni 2010.)

Käyttöpohjainen kielikäsitelmä mainittiin useammin luokahuoneopetuksen ulkopuolella arjen vuorovaikutuksessa. Sitä, olivatko nämä vastaajat itseohjautuvampia kuin toinen ryhmä, ei tässä tutkimuksessa selvitetty. Kuten esimerkeissä (6,7) näkyy, oppimisen kannalta monenlaisia paikkoja voi pitää käyttökelpoisina, varsinkin, jos niihin liittyy mahdollisuus vuorovaikutukseen esimerkiksi kysymysten kautta.

6. Joo suomen kieli ei ole enää vierasta mulle, koska olen puhunut suomea joka päivä ja mun kaveri ne on monta eri, mul on semmonen (– –) koulutusta, niin on liian korkea semmonen ihan eri pystyy ymmärtämään nämä kaikki ihan hyvin. H4
7. Pikkuhiljaa näitä muitakin oppii ja päiväkodissa ihan missä tahansa paikassa pääsee, että kysyt vaan et mitä se tarkoittaa. H1

Kognitiivinen kielenoppimiskäsitys korostui oppimisen alkuvaiheesta puhuttaessa tai uuden oppimisessa vaatimuksena oppia jokin asia kunnolla ja oletuksena oppimisen täydellistymisestä. Käsitelmä on toisaalta ymmärrettävä nimenomaan omaksumisen näkökulmasta, jossa painotus on yksilön omissa resursseissa. Niihin suhtautuminen voi kuitenkin olla joustavaa ja elämän vaihtelut huomioivaa tai erilaisten vaatimusten täyttämää. Sama näkyi myös kriittisyydessä, jolla tarkoitettiin vaatimusta jonkin kieleen liittyvän järjestelmän tai sen osatekijän osaamisesta tai täydellisestä hallinnasta. Nämä näkemykset selittyvät sillä, että kognitiivinen kielikäsitelmä näkee kielen enemmän yhtenäisenä systeeminä, eikä huomioi ympäristöihin liittyvää vaihtelua tai niiden moninaisuutta. (vrt. Dufva ym. 2011: 29–30.)

Tähän ryhmään luokiteltavat vastaukset korostivat erityisesti kieliopin opiskelun merkitystä, esimerkiksi verbejä ja verbityyppejä. Esimerkit (8 ja 9) kuvaavat haastateltavan käsitystä kieliopin opiskelun tärkeydestä, joskin tärkeäksi nimetyn kieliopin sisällöt jäävät tulkinnan kannalta vähän avoimiksi. Koulutusta kaikkiaan pidettiin ensisijaisena harjoituksen paikkana, ei niinkään omaa harjoittelua kielen käyttöympäristössä. Systeemin hallinta ennen kielen funktioiden hallintaa osoittaa enemmän kognitiivista kuin käyttöpohjaista kielikäsitelmää. (vrt. van Lier 2008: 62.)

Samalla haastateltavat myös listasivat ominaisuuksia, jotka estävät osallistumisen ja vuorovaikutuksen, joista monet liittyivät täydellisyyteen vertaamiseen ja oppimisen kontrollointiin. Tällaisia ovat muun muassa rohkeuden puute, liika kriittisyys itseä kohtaan, oletuksiin pohjaavat korkeat vaatimukset (kuten esimerkeissä 9,10,11) ja itselle asetetut vaatimukset siitä, että pitäisi tottua

ja oppia ja osata enemmän kuin tällä hetkellä osaa. Vaatimukset liittyivät tämän ryhmän vastauksiin ja tavoitteisiin selkeästi enemmän kuin ensimmäiseen ryhmään.

8. (– –) olin työhommissa ja siellä en puhunut niin virallisesti. Työssä oli sama asia joka päivä. Siksi mun kielioppi ei kehnunut. Kyllä puhuminen vähän kehittyi silloin. Mutta se kielioppi ei kehittynyt niin hyvin. Ja ei ole mitään suomalaisia kavereita sekin vaikuttaa. Kun on opiskellut koko ajan noiden maahanmuuttajien kanssa niin ne on saman tasoisia ehkä. Jotkut ovat parempia kun minä. H2
9. Mun mielestä jos minä päättäisin tässä koulutussysteemissä tai koulussa. Mä huomattavasti enemmän kielioppia alusta todella paljon täällä. (– –) Mut maahanmuuttajille tarvitaan enemmän kielioppia. Eli meille kielioppi on tosi tärkeä et pitäis osata muutenkin kun leikata lehtiä ja tätä ja askarella koulussa varsinkin aikuisille. (– –) En voi sanoa täällä et se on huono mitä nyt.(haastattelija kysyy, mitä sinä tarkoitat sillä kieliopilla. Mikä on se kielioppi?)Eli alussa suomenkieli ja aletaan vaikka aakkoset ja kielioppi on tos tärkeä saada tänne ja verbit ja verbityypit niitä pitäis osata. (haastattelija puhuu) Mä oon itse kyllästynyt niihin kun meillä ei ole tuntia ja pitäis ja opettaja tuo lehden meille ja meidän pitäis leikata. Kyllä opettaja siellä on jo ja ajatusta. Ei tule turhaa ne lehdet mieleen että me leikataan. Kyllä haluaisin tietää jotain miten heidän oppilaat ajattelevat. Mutta ainakin minulla ei ollut hauskaa siinä. H2

Rohkeus käyttää kieltä näytti tässä ryhmässä olevan jossain määrin sidoksissa varmuuteen rakenteiden osaamisesta ennen käyttöä. Kokkosen (2010) tutkimuksessa rekrytoijat painottivat ennen kaikkea vuorovaikutuksen onnistumista (Kokkonen 2010: 45). Ei-kielitieteilijän näkökulma viestintään ei ole välittynyt ainakaan näille haastateltaville, vaan oletuksena oli nimenomaan se, että kieliopin hallinta mahdollistaa viestinnän. Kuitenkaan pelkästään näiden vastausten pohjalta ei voi tulkita aukottomasti, onko kyseessä käsitys kieliopin ja rakenteiden hallinnasta edellytyksenä puhumiselle vai käytännön havainto niiden tarpeellisuudesta vuorovaikutukselle, kun esimerkiksi aikamuotojen hallinta mahdollistaa puhumisen menneestä ja tulevasta. Jonkinlaisena signaalina voi kuitenkin pitää sitä, että viestintää lähestytään kielioppi edellä. Myöskään sitä, mistä käsitykset tulevat, välittyvätkö ne koulutuksista vai ovatko ne omien havaintojen todentamia, ei voi tulkita näistä vastauksista.

Hyviä esimerkkejä käsitysten kahtalaisuudesta ja riittävästä osaamisesta löytyi useista vastauksista. Esimerkki (10) sisältää näkemyksen kielen täydellistymisestä, mukana on vaatimus kielen hyvästä hallinnasta ja virheiden vähentämisestä. Käytön tärkeänä pitäminen näkyy kuitenkin saman haastateltavan vastauksessa esimerkissä (11). Samoja piirteitä oli havaittavissa vastauksessa, jossa haastateltava toisaalta näkee riittäväksi konferenssitulkkitasoisen osaamisen, mutta toisaalta ei kuitenkaan epäröi käyttää keskeneräiseksi kokemaansa kieltä, sillä piti keskustelemista tärkeänä (esimerkit 27 ja 21). Voisi yleistää, että osaaminen on riittävää jo silloin, kun se mahdollistaa osallistumisen (ks. Suni 2010: 56). Vaikkei ero täydellistymisen ja käytön välillä ole näissä käsityksissä jyrkkä, tämän ryhmän käsitykset edustavat silti vahvemmin täydellistyvää kielitaitoa arvostavaa käsitystä kuin konteksteittain vaihtelevaa käyttöpohjaisempaa käsitystä osaamisesta. (ks. Dufva ym.2011a ja b.)

10. Ja olen kyllä niin kriittinen itseäni kohtaan, että oi voi voi, tekee oikeesti paha, siis paha olo kun minä tiedän, että heikkoudet, että heikkouksista mitä pitää kehittää ja jos teen jonkun virheen heti pistää, että aaa täällä oli virhe. H5
11. (– –) joo kyllä, että esimerkiksi [kielikoulutuksessa] opetettiin kontekstissä, että kontekstissa on parasta oppia. Joo olen huomannut sen itsekin, että se on paras tapa ja siis, että täytyy käyttää sanoja, sekin, joo sen myös oon huomannut itse ja samat tavat melkein ihan mitä itse olen oppinut. H5

Edelliset vastaukset heijastavat siis enemmän kognitiivista kielikäsitystä kielen osaamisen täydellistymisestä (ks. Dufva ym. 2011a: 31–32.) Sen lisäksi niistä voi lukea myös tarvetta tunteiden hallintaan ja vuorovaikutukseen rohkaisemiseen, jonka voi tulkita tunnetaitoihin liittyvien strategioiden vahvistamistarpeeksi, ei niinkään kielikäsitystä edustavaksi. Vuorovaikutuksen kautta puhe ja oppiminen olisivat mahdollisia, jos este kielen käytölle on nimenomaan tunnepuolella rohkeudessa, ei rakenteiden hallinnassa. (ks. Oxford 1990: 140–144.) Tulkinnasta riippuen myös korjausehdotukset ovat kahtalaisia. Tulisiko koulutuksen vaikuttaa oppijoiden käsityksiin kielestä, jotta kielen tilanteinen näkeminen vahvistuisi ja uskallus käyttää kieltä vahvistaisi osaamista vai olisiko parempi vaikuttaa oppijoiden tunnestrategioihin, jotta kielen käyttö olisi uskalluksen parannuttua mahdollista? Tätä kysymystä voisi selvittää ihan omana tutkimuksenaan.

Riittävään kielitaitoon liittyvä näkemys kielitaidon jatkuvasta kehittämisestä voi heijastaa kognitiivisen kielitaitokäsityksen ajatusta riittävästä kielitaidosta kattavana kielen hallintana (ks. Dufva ym. 2011a: 31–32). Haastateltavat eivät toisaalta odottaneet täydellistä osaamista ennen kuin kokevat voivansa käyttää kieltä, mutta ideaaliosaamisena nähtiin monesti lähes natiivipuhujan osaamistaso, eli kaikilta osa-alueiltaan kattava kielen hallinta (ks. Firth & Wagner 1997: 285, 295–296). Natiivipuhujan ihanteeseen liittyivät vastaukset, joissa oppimiselle hyödylliseksi koettiin *suomenkieliset ylipäättään*. Keskustelun suomenkielisten kanssa saattaa joissain tilanteissa tarjota paremman affordanssin lähteen ja lähikehityksen vyöhykkeen, mutta kielenoppimisen käsityksenä se kuvaa oppimisen hahmottamista yleensä. Samansuuntaista näkemystä sivuaa myös haastateltava esimerkissä (8) todeten, että hänestä ei samantasoisten maahanmuuttajien keskustelu toistensa kanssa auta kielitaidossa eteenpäin. (ks. Firth & Wagner 1997.)

4.2.2 Käsitys kielestä: suomi on kaveri ja työkalu

Kielikäsitysiä liittyvät myös tavat kuvata kieltä. Tässä tutkimuksessa ne lähentelivät tapaa, jolla voi kuvata suhdetta toiseen ihmiseen. Kuvaukset suhteesta suomen kieleen ja oppimiseen olivat yleisesti varsin myönteisiä. Kolmen vastaajan vastauksissa suhde suomeen kuvattiin läheiseksi. *Kaveri ja lämmin suhde* ovat hyviä ilmaisuja vähäisestä vierauden kokemuksesta ja jopa tasavertaisena pidetystä suhteesta, jossa kielen osaamista ja osallistumista ei anneta eikä määritellä ylhäältä päin. Näin esimerkeissä(12, 13 ja 15). Kaverin voi tuntea pinnallisesti tai syvemmin, mutta puhutapa

kuvaa kaikkiaan kieleen liitettyä käsitystä positiivisesta suhteesta. Kielen ansiosta ei ole enää vieras, osallistuminen ja osallisuus yhteiskuntaan todentuvat kielen osaamisen kautta. Osaamisella voi parantaa omia mahdollisuuksiaan toimia yhteiskunnassa ja saavuttaa omia tavoitteitaan. Nämä ajatukset olivat yhteisiä kumpaakin kielikäsitystä edustavalle ryhmälle, jopa molemmat näkökannat mahtuvat suhteeseen kielestä ja siitä, mitä se erilaisissa ympäristöissä vaatii.

Kielen käyttö nähtiin joko itsessään osallistumisena tai välineenä ja työkaluna osallistumiseen.. Oppiminen nähdään merkityksellisenä. Mitä enemmän osaa, sitä paremmin Suomessa eläminen ja yhteiskunnan jäsenyys mahdollistuvat. Kaksi haastateltavaa lähestyi kieltä vähän analyttisemmin, toinen laajana alueena, jossa opittavaa riittää, toinen tarkasteli sen kautta tarjoutuvia mahdollisuuksia itselleen ja perheensä tulevaisuudelle, kuten esimerkki (14) osoittaa.

12. Joo suomenkieli on minun kaveri. H1
13. Lämmin suhde, koska oikeesti minä rakastan kieltä kaikki, no siis englantia, mutta suomea eniten, koska asun tässä maassa ja voin käyttää joka päivä sitä, sellainen tosi hyvä suhde lämmin. H5
14. Mun mielestäni niin mä yritän oppia vielä enemmän suomea ja se takia minun elämä on paljon helpompi ja tunnen olen paljon onnellisempi (– –) sekin on ihan hyvä jos osais ihan hyvin suomea niin varmaan helpompi löytää työpaikka. Ja sitten jos tulevaisuudessa on varmaan perheelle myös ja tommonen. H3
15. Joo suomen kieli ei ole enää vierasta mulle, koska olen puhunut suomea joka päivä ja mun kaveri ne on monta eri, mul on semmonen erilaisia (epäselvää) erilaisia koulutusta, niin on liian korkea semmonen ihan eri pystyy ymmärtämään nämä kaikki ihan hyvin. H4

Martinin (1999: 174) lausuma siitä, että ihminen ilman kielitaitoa on vieraisilla tai syrjäytynyt, näyttää pitävän paikkansa. Erityisesti neljännen haastateltavan käsityksissä korostuu kielen osaamisen jäsenysmääritelmä. Hän kertoi, että hänellä oli Suomeen muutettuaan kova kiire oppia suomi mahdollisimman nopeasti päästäkseen nimenomaan mukaan elämään Suomessa. Jokainen haastateltava oli huomannut saman kuin Sunin (2010: 56) toteamuksessa siitä, että syvempi jäsenyys yhteiskunnassa vaatii kielen osaamista.

Oppimisen syventyminen lisää mahdollisuutta osallistua yhteiskunnan toimintaan syvällisemmin ja vaikuttaa itse tarjolla oleviin mahdollisuuksiin, kuten yksi haastateltava totesi. Tämä ylläpitää motivaatiota kehittää kielitaitoa. Käsitteet kielestä kytkeytyvät myös osallisuuteen ja identiteetin uudelleen kerrontaan uudessa kieliympäristössä (ks. Pavlenko & Lantolf 2000: 174; van Lier 2007: 62.) Mikäli käsitteet kuvasivat suhdetta läheiseksi ja hyödylliseksi, voi vastaajien tulkitta löytäneen itseään uudesta kielestä ja onnistuneen ottamaan kieltä ja kulttuuria haltuun ja mahdollistamaan syvenevän osallistumisen myös identiteetin tasolla.

Haastateltavien rooli suhteessa uuteen kieleen oli kuitenkin käyttäjän, joka havaitsee oppimisen olevan suorastaan osa hänen kielenkäyttäjyyttänsä, ominaisuus, eikä jotain, josta tulisi päästä eroon. Käyttäjällekin voi tulla joka paikassa ja ympäristössä uutta vastaan, kuten seuraavissa esimerkeissä (16,17,18). Osaamisen syventäminen nähdään elinikäisenä prosessina, uutta opittavaa

riittää. Aina repertoaaria laajennettaessa täytyy opiskella lisää. (ks. Tarnanen ym. 2010:69; Aro 2013: 21–22.) Eritellymmän tällaisena uutena mainittiin sanaston opiskelu ja erityisesti erityissanastot (lääkäriin, psykologin ja psykiatriin luona tulkattaessa on aina eri sanastot). Kieliopin opiskelutarve ei myöskään lopu. Esimerkin 17 haastateltava nimesi itsensä ikuisesti opiskelijaksi muutenkin. Vastauksessa korostuu myös oppimisen jatkumisen näkeminen hyvänä asiana, jopa elämänsentee-
na.

16. En minä usko, koska se kuitenkin on tommonen eli limits eli tommonen opiskelu varsinkin kieltä, koska esimerkiksi netissä on paljon uusia sanoja. Jos minä en katso eli tommonen (omanmaalainen) televisio-ohjelma. Minä melkein en ymmärrä mitä siellä tarkoitetaan. Koska siellä on ihan uusia sanoja ja ehkä se suomenkieli pitää olla melkein samaa. H3
17. Kyllä olen ja minusta siis varmaan jatkuu koko elämän, tuntuu siltä, että olen ikuinen opiskelija, että siis minusta se on jopa siis tosi hyvä, että voi oppia koko ajan ja koko elämän, että ei pysähdy. H5
18. Ei, en usko, en usko, koska jos esimerkiksi minä lueskelen joku kirja, huomaa, että aina löytyy jotain uutta. Meillä on siellä (..)siellä (yksi ihminen) ihan joka viikko hän tuo ihan uudestaan (uutta) ihan joka viikko. H4

4.2.3 Käsitteet oppijasta: Hyvä oppija tekee töitä ja on innostunut oppimisesta toisten kanssa

Käsitteet hyvästä oppijasta sisälsivät monia tutkimusten todentamia hyvään oppijaan liitettyjä ominaisuuksia, kuten hyvän äidinkielen hallinnan ja opiskelutaustan. Ahkeruus, hyvä muisti, oppimistaidot ja itseluottamus nostettiin myös esiin. Haastateltavat näkevät hyvän oppijan pärjäävän oman rajallisuutensa kanssa, kehittyvän suunnitelmallisesti ja kannustavan itseään. Käsitteet hyvästä oppijasta ja omista hyvistä oppijan ominaisuuksista olivat luonnollisesti jonkin verran päällekkäisiä, kuvaavathan ne käsitteitä sekä yksilön että yleisellä tasolla. Kuvauksissa näkyvät molemmat kielitaitokäsitteet samalla tavalla kuin varsinaisten käsitteiden kohdalla. Suhteessa ympäristöön korostettiin enemmän käyttöpohjaisen kielikäsitteiden ominaisuuksia ja suhteessa oppijan omaan työskentelyyn taas kognitiivista kielikäsitteitä.

Vastauksista kootut ominaisuudet muodostavat ihannekuvaan, jossa hyvällä kielenoppijalla on *hyvä muisti*, hän on *ahkera*, *tekee tehtäviä*, *kirjoittaa myös uusia sanoja ylös*, *kertaa ja muokkaa oppimaansa*, *lukee ja tekee tiivistelmiä ja käyttää kieltä*. Lisäksi hän *osaa äidinkieltään hyvin*, myös *muusta kielitaidosta ja koulutustaustasta on hyötyä*. Jos hän ei tiedä sanan merkitystä, hän *kysyy perusmuodon ja etsii sitten itse sanakirjasta tai kysyy muilta*. Hän *kuuntelee kieltä ja puhuu itsekin*, *on positiivinen*, *haluaa opiskella ja hänellä on intohimoa yrittää ja on kiinnostunut Suomesta (tai suomesta, vastausta ei voi tulkita vain maata tai kieltä edustavaksi)*. *Persoonallisuus* on myös sopiva opiskeluun. Lisäksi hyvää kielenoppijaa kuvastaa *toimintatapojen muokattavuus tilanteen vaatimusten mukaan*.

Tärkeäksi miellettiin itseluottamus ja luottamus omaan oppimiseen. Esimerkissä (19) haastateltava kuvaa itseään helposti oppivana ihmisenä. Luottamus omaan oppimiskykyyn auttaa oppi-

misen kaikissa vaiheissa. Kielen käyttäminen ja prosessointi näkyvät kuvauksessa suoraan van Lie-rin kielitaidon karttumisen prosessien eli altistumisen, työstämisen, sisäistämisen ja taitamisen kautta, vaikkei hän niitä näillä nimillä kuvaillutkaan. (ks. Alanen 2000: 107–111.)

19. Joo elikkä se ihminen joka helposti oppii sanastoa on minä. (– –) halusin puhua suomea elikkä se tarkoittaa että kyllä mä olen tehnyt ne tehtävät. (– –) Mulla oli pieni vihko ja semmoisia kirjoja. Siellä tulee uusia sanoja. Istun siellä (– –) ja kysyn (– –) mitä se sana tarkoittaa. Luen sen kirjan ja kysyn mitä se tässä tää uusi. (– –) . Sain kaikki siellä selvitettyä ne sanat. Olen ottanut ylös. Olen sitten yrittänyt kirjoittaa lauseen, koska minä tiedän sen sanan. Sitten mä muistin kaikki ja mulla heti sanavarasto kasvoi tosi nopeasti (– –) että voin sanoa että hyvin helposti olen sopeutunut tähän maahan, koska esimerkiksi jos joku kysyy termin (– –) mä oon helposti vastannut. (– –) . Mä yritin vaan käyttää ja kyllä mä oon monta kertaa kuullut ja käyttänyt ne sanat. Se tulee helposti. Mut se idea on se, että luet. Otat uusia sanoja. Muistiinpanot kysyt ihan kuka tahansa. (– –) Mutta kyllä se riippuu tilanteesta mutta kysyä vaan et mitä se tarkoittaa. (– –) Joo elikkä kysyminen rohkeasti ja muistiinpanot. Oppia että se sana tai mikä on vaikea sen jälkeen, että seuraava kerta ei tule yhtään vaikeampaa. H1

Vastauksissa huomiota kiinnittivät myös erilaiset tutkimusten tuloksina todetuksi tulleet oppimiseen vaikuttavat seikat, kuten kielten oppimisen taito sekä monenlaiset henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten esimerkin haastateltava kokooa: ”riippuu ihmisestä” H2. Se, ovatko oppijat saaneet tietoa näistä tutkimustuloksista koulutuksissa vai ovatko he itse perehtyneet oppimista edistäviin ominaisuuksiin, ei käynyt ilmi haastatteluissa. Käsitukset jäsentävät yksilön todellisuutta ja maailman hahmottamisen tapaa riippumatta niiden todenperäisyydestä (Aro 2009: 14). Vaikkei siis totuudellisuus olekaan vaatimus käsityksille, olivat haastateltavien käsitykset yllättävän vahvasti linjassa tieteellisen tutkimustiedon löydösten kanssa.

Toimijuuden syntyyn voivat vaikuttaa monenlaiset käsitykset, kuten millaiseksi oppiminen ja omat resurssit mielletään ja millaisia kokemuksia kielistä ja kielitaidosta ja oppimisesta on muodostunut (Kalaja ym. 2011: 73). Näissä vastauksissa tieto koettiin omaa kielenoppimismahdollisuuksiin uskovaa identiteettiä vahvistavaksi, sikäli kun omat valmiudet sopivat yleisiin hyvän oppijan ehtoihin ja tutkimuksissa todettuihin oppimista edistäviin ominaisuuksiin.

Seuraavat esimerkit (20,21,22) avaavat vielä käsityksiä hyvän oppijan ahkeruudesta, kuuntelemisen ja kirjoittamisen tärkeydestä sekä laajemminkin oppimisen vaatimasta sinnikkyudesta. Nämä käsitykset voivat olla ratkaisevan tärkeitä oppijan motivaatiolle. Merkittäviä ne ovat myös sille, minkä verran itse arvelee voivansa toimia aktiivisena osallistujana hyödyntäen ympäristön oppimismahdollisuuksia ja sille, minkä verran hän itse kykenee niitä havaitsemaan (ks. Virtanen 2013: 421.) Motivaation kannalta keskeistä on myös käytännön kokemuksiin pohjautuva kestävä tapa oppia kieltä. Merkittävä käytännön kielenopetukseen mukaan otettava tulos on usean haastateltavan esittelemä käsitys siitä, että hyvä oppija pärjää oman rajallisen osaamisen kanssa ja yrittää kehittyä suunnitelmallisesti itseään kannustaen.

20. Joo minusta se on ahkera. H5
21. En osaa vielä tehdä oikeaa ratkaisua, paljon virheitä vielä, mutta mulla on semmonen osaan kuunnella hyvin ja mitä muuta voi sanoa ja yleensä se jää mieleen, jos minä kuulen jotain, se jää mieleen, ei se lähde, ei se lähde. Ja sitten minä kirjoittaminen on mulle tosi tärkeä, (– –) minä kirjoitan koko ajan, mul on aina vihko joka paikassa. H4
22. (– –) Eli mun mielestäni se on melkein sama kun mitä juuri puhuin nytten ja sitten minä kiinnostunut tuo aihe tai minulla on tarve. Esimerkiksi tällä hetkellä mulla on tarve siihen lakisanoihin ja jotenkin minä en osaa. Mun mielestäni se on tosi hyvä opiskelen lakiin liittyviä asioita ja toinen on. Minä haluan ja itse en halua luovuttaa niin helposti jos jotakin sanaa ei osaa ja kuitenkin totta kai jos esimerkiksi kavereita ja kertovat mulle joo sinä puhut kyllä ihan hyvää suomea. Mä ymmärrän kyllä. Mutta minä itse tiedän mulla on ääntäminen on mulla omaa murretta kun minä puhuu suomea. Mulla on (– –) murre kyllä Mutta se ei haittaa kuitenkaan ja mä uskallan keskustella toisten ihmisten kanssa ja uskaltaa eikä pelkää. H3

4.2.4 Käsitteet riittävästä kielitaidosta

Oppiminen liittyy erityisesti riittävyyden käsitteeseen. Riittävyys ilmeni vastauksissa monitulkintaisena käsitteenä. Toisaalta riittävä kielitaito on käyttäjän itsensä määriteltävissä. Jos käyttäjä kokee itse pärjäävänsä ja selviää arjessa itse, se riittää. Toisaalta taas asioimistulkin työssä osaamista täytyy kehittää jatkuvasti, koska työssä tarvittava repertoaari voidaan tulkita jopa rajattomaksi ja kielitaito aina keskeneräiseksi.

Kielitaidon riittävyyttä oli pohdittu selvästi aiemminkin, sillä vastaukset kysymykseen olivat niin napakoita ja mietityn oloisia. Vastauksista näkyi, että haastateltavat tunnistivat kielitaidon taitotasoluokitusten sisältöjä, koska he pitivät selvänä, että kielenosaamisessa on erilaisia tasoja. Riittävä kielitaito määriteltiin monilla tavoin sellaiseksi, että käyttäjä itse kokee pärjäävänsä hallitsemallaan kielellä tai pärjää ilman tulkkia. Vastaus on pitkälti yhtenevä taitotasoluokituksen toimivan peruskielitaidon ja arjessa selviytymisen luokituksen eli Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvauksen tason B1.1 kanssa, jolla selviytyminen arjen ja työn tavallisista tilanteista on mahdollista. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 72). Arjessa riittävän kielitaidon määrä näyttää vastauksissa resonoivan myös kotoutumiskoulutuksen tavoitteen ja kotoutumislain toisen luvun kahdenkymmenennen pykälän, toimivan peruskielitaidon saavuttamisen kanssa (ks. Opetushallitus 2012: 23; L 30.12.2010/1386).

Riittävyys on suhteessa siihen, mitä vasten sitä tarkastellaan. Arjessa riittävä kielitaito tuo kokemuksen pärjäämisestä, muttei takaa osaamista aina ja kaikkialla, kuten esimerkki (23) osoittaa. Näkemykset riittävyydestä ovat vahvasti kytköksissä vastaukseen siitä, kokevatko haastatellut itsensä vielä oppijaksi. Oppija nähtiin riittävyyden määrittelyn suhteen autonomisena. Hän voi itsekin määrittellä riittävän kielitaidon tason. Opiskelun voi halutessaan lopettaa, jos katsoo osaamisensa riittäväksi (esimerkki 26.) Riittävyyden kokemuksen voi aikaansaada se, että elinympäristö rajautuu tiettyihin tuttuihin tilanteisiin, joissa ei aukea enää uusia sanastoalueita. Sunin havaintoa vahvistaa

näkemyksistä, että oma kokemus pärjäämisestä voi olla olennaisempaa kuin todistusten riittäväksi osoittama kielitaito. (ks. Suni 2010: 55–56.)

Riittävän hyvää kielitaitoa voikin tarkastella enemmän riittävän laajana kielellisenä repertoaarina, joka mahdollistaa tilanteisen osallistumisen. Kielitaitoa voi aina kehittää laajentamalla repertoaaria aiempaa laajemmaksi tai moninaisemmaksi. (ks. Aro 2013: 26; Tarnanen ym. 2010:69; Dufva ym. 2011:31; Suni 2008: 206.) Haastateltavat totesivat, ettei vieraan kielen kanssa kielitaito tule koskaan valmiiksi ja oppimista vaaditaan (esimerkki 24 ja 25), erityisesti jos tavoitteena on saada työtä tai kehittyä työssä. Vastauksissa jaettiin Kokkosen (2012:42) ajatus siitä, että kieltä käytetään aina jotain tiettyä tarkoitusta varten tietyssä tilanteessa. Tämä muuntautuvuus näyttää tekevän hyvästäkin käyttäjästä jatkuvasti oppijan, kuten esimerkissä (25). Tulkin työssä osaamistarpeen rajat ovat alati pakenevia, sillä tulkkausta tarvitaan monissa arjen tilanteissa, joihin kaikkiin liittyy oma sanasto ja termistö, eikä kukaan voi hallita kaikkia osa-alueita (ks. Leinonen 2008: 294–295). Siksi Aron toteamus käyttöympäristöjen laajentamisesta myös osaamisvaatimusten laajentajana pitää paikkansa erityisen hyvin asioimistulkkiensa työssä (ks. Aro 2013: 21–22 25–26).

23. Ja menee lääkäriin kysyy ja ymmärtämään ja ilmaisemaan mitä hän haluaa sanoa lääkärille, sit se on hyvä, mutta ei koskaan riitä, vieras kieli ne on. H4
24. Ei ehdottomasti, koska tää suomi on tosiaan laaja kieli tai rikas kieli ja tällä hetkellä koko ajan kehitetään ja tulee uusia sanoja koko ajan vastaan tai semmoisia tai uusia termejä. Ja että mä en usko että tuleeko koskaan suomenkielen oppimisesta. Loppuuko koskaan niin, en usko. (H1.)
25. Riittävästi, joo, no esimerkiksi minä voisin sanoa, että osaan riittävästi, se riippuu siitä, että mihin tarkoitukseen, jos arkipäivän elämä on totta kai se riittää, ymmärtää viranomaisia, osaa hoitaa omia asioita se kyllä riittää, mutta jos nimenomaan haluat saada tulkin työtä tai muuta (– –) , täytyy ylläpitää tätä taitoa, sitä pitää ja kehittää mieluummin sitä, koska minua kiinnostaa nimenomaan termistö, haluisin kehittää. H5
26. No se riippuu ihmisistä mihin he haluavat lopettaa siitä. Mut en usko että se riittää. Oppiminen ei koskaan riitä. H2
27. Riittävästi kieltä. No ehkä tommonen konferenssi tuolla joka on työskennellyt tosi korkealla tasolla. Siellä on tosi hyvä kielitaito ja siellä on tommonen kieli et ne osaavat sujuvasti. Mä en tiedä. Mä luulen et siinäkin tarvitsee opiskella. Mutta tällä minun tasolla eli siinä ne ovat tosi korkealla tasolla. H3

Sunin (2008: 210) korostama osallistuminen ja toimijuus osana kieliyhteisöä (*pärjään* H1, *Pystyn* H4 ja *osaan* H5) tämänhetkellä kielitaidolla toteutui jo, mutta tavoitteet yhä laajemman repertoaarin hallintaan osoittavat, että kaikki haastateltavat olivat tavoittaneet molemmat ulottuvuudet sekä jo riittävästä että vielä kehitettävästä kielitaidosta. (ks. Dufva, Suni, Aro & Salo 2011b: 14,18; myös artikkelissa Aro 2013: 22.) Aron luonnehdinta siitä, ettei kieliyhteisön kaikkien semi-oottisten ja kielellisten resurssien hallinta ole mahdollista, koska kaikkia konteksteja ja toimintoja ei voi osata, oli toisaalta käytännössä todettu tosiasia kuten esimerkissä (27). Kieltä täytyy käyttää, vaikkei kaikkea osakaan. Toisaalta työn vaatimukset moninaisten erityissanastojen osaamisesta kuitenkin vaikeuttivat sen hahmottamista, että jopa asiantuntijallekin löytyy kielestä katvealueita, erityissanastoa ja tuntemattomia kielenkäyttötapoja. (ks. Aro 2013: 21–22.)

4.3 Käsitteet kielen oppimisen paikoista

Koulu- ja sivistystoimen sanasto oli haastateltaville tuttua. Kysymykseen, missä kasvatusalan sanastoa voi oppia, vastattiin laajimmillaan niin, että aktiivinen osallistuja voi hyödyntää ympäristön tarjoamaa affordanssia *kaikkialla*. Tarkemmin rajattuna haastateltavat pitivät ensisijaisena paikkana oppia kasvatusalan sanastoa *koulutusta* kaikissa muodoissaan. Koulutus oli haastateltaville muutenkin tuttu ympäristö, jokainen oli osallistunut johonkin koulutukseen tai useampaankin Suomessa ennen asioimistulkki-koulutusta. *Kontekstissa* on mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja tarjolla oleva affordanssi on oppijalle sopivaa. Merkittävänä sanaston oppimisen ympäristönä oli myös *lukeminen ja tekstit*, joiden kautta löytyi tukea oppimiselle. Teksteinä mainittiin myös enenevässä määrin Internetin sisällöt ja verkko-oppimisympäristöt.

Kuten todettua, avaran käsityksen mukaan kasvatusalan sanaston oppimisympäristöiksi voi kokea minkä tahansa paikan. Ympäristön tarjoamat merkityksellisen toiminnan tilaisuudet ovat aktiivisen osallistujan ja oppijan käytettävissä melkein missä tahansa, kuten esimerkeissä (28 ja 29). Tämä on tulevan työn kannalta hyödyllinen ajattelutapa, sillä tulkkauksympäristöinä on kaikenlaisia elämään liittyviä tilanteita. (ks. Leinonen 2008: 294–295.) Esimerkkien näkemys on suoraan van Lierin ekologisen teorian ytimeistä. Osallistuminen on oppimista ja aktiivinen ja sitoutunut oppija osaa hyödyntää kontekstin tarjoamaa affordanssia (ks. van Lier 2000: 251–253). Vuorovaikutuksella ja aktiivisuudella on keskeinen osa oppimisessa. Vielä jos asenne on, että tietoa saa, kun vain kysyy, oppimista ei voi estää. Oppijan oma aktiivisuus on oppimisen edellytys. Uusien sanojen tunnistaminen eri konteksteissa tulee nähdä aktiivisuudeksi, sillä kieltä täynnä oleva ympäristö tarjoaa osallistuvalla oppijalle oppimisen tilaisuuksia. (ks. van Lier 2000:253; Aalto 1994: 114.)

28. Voisi sanoa joka paikassa tulee semmoisia uusia sanoja jota tai uusia termejä. Esimerkiksi terveyskeskuksissa vois tulla uusia sanoja esimerkiksi semmoisia mitkä liittyy terveys. Päiväkotia, lastenneuvolassa. Äitiysneuvolassa. Noita kaikkia että yleensä tulee uudet sanat ja oppii nekin. Ja vaikka niin kun joskus olet osannut etkä käyttänyt sitten, että silloin kun sana tulee. Ahaa no se on se sana ja niin kun sitten et sinä osaat sen jälkeen, koska se tulee käyttöön. Mutta joka paikassa vois tulla enemmän tällä hetkellä tai enemmän vois tulla minulta terveyskeskuksissa. H1
29. Pikkuhiljaa näitä muitakin oppii ja päiväkodissa ihan missä tahansa paikassa pääsee, että kysyt vaan et mitä se tarkoittaa. Voitko vähän selventää, että et käänän koskaan ihan väärin sanaa. H1

Ensisijainen sanaston oppimisympäristö oli haastateltaville koulutus ja siihen liittyvä konteksti. Kouluun viittaamisella saatettiin tarkoittaa mitä tahansa opiskelua, mennyttä tai käynnissä olevaa. Jokainen haastateltava oli ollut tekemisissä suomalaisen koulujärjestelmän kanssa. Koulu- ja sivistystoimen sanaston tuttuudesta antaa kuvaa vastaajien prosentteina arvioima määrä sanastosta,

jonka he kokevat hallitsevansa. Ensimmäinen haastateltava nimesi 95 % tutuksi, toinen 70 %, kolmannelle sanasto oli vähän vieraampaa, hän nimesi tutuksi 30 %. Neljäs totesi, ettei uusia sanoja enää ole tullut vastaan, joten prosentteina uuden osuutta ei voi sanoa. Viidennen mielestä 5–10 % vastaantulevista sanoista saattoi olla uusia. Kaikki siis osasivat vähintään kolmanneksen sanastosta, osalle se oli lähes kokonaan tuttua.

Koulumaailman sanasto on mukana jo kielenopiskelun alkuvaiheessa, joten siihen näyttää olevan kaikkiaan helppo päästä kiinni. Rungas affordanssi tekee helpoksi myös osaamisen kehittämisen. Koulutus on merkittävä oppimisympäristö siksin, että altistus on riittävän laadukasta, erityisesti tarkoituksenmukaista ja kielitaidon karttumiseen eli työstämiseen, sisäistämiseen sekä taitamiseen kannustetaan jatkuvasti. Tämä näkyy myös koulutuksen ympäristöihin liittyvässä vuorovaikutuksessa, erityisesti puheessa. (ks. Alanen 2000: 106–111.) Kouluaineiden ja oppimisen sanastot ovat läsnä myös muilla elämän alueilla. Se tekee niistä käyttökelpoista kontekstista toiseen siirrettävää sanastoa myös yleisempään yhteiskunnassa osallistumiseen. (vrt. Aro 2013: 25.)

Itsenäinen opiskelu painottui vastauksissa sanaston oppimisesta. Oli odotettavissakin, että juuri käynnissä oleva tulkikoulutus koetaan tarpeellisena ja että se näkyy vastauksissa käytännössä erilaisten sanastojen keräämisinä ja sanastotyönä, käänkösvastineiden etsimisinä ja erityisesti sellaisten nettisivujen mainintoina, joista löytyy sanastoja molemmilla tulkattavilla kielillä, jos sellaisia on olemassa. Koulutuksesta saadut tehtävät toimivat sellaisenaan oppimisen ympäristöinä.

Erilaisten kielenkäyttötilanteiden hyödyntäminen, vuorovaikutus ja sopiva konteksti ovat oppimisen kannalta tärkeitä ja arvokkaita (ks. Alanen 2000: 108). Vuorovaikutus ja kuunteleminen kasvatusympäristöissä, kuten kouluissa ja päiväkodeissa sekä kasvatukseen liittyvissä kerhoissa ja muissa tapahtumissa kuultu puhe mainittiin usein. Keskustelu ja käytännön harjoittelu kontekstissa nähdään tarpeellisina esimerkeissä (30, 31 ja 32) eikä niitä voi tavoittaa itsekseen opiskellen. Erityisesti työ ja opiskelu olivat puhumiseen sopivia ympäristöjä, sillä vuorovaikutuksessa saatu tuki auttoi eteenpäin. Näkemys on yhdenmukainen myös Sunin (2008) tutkimuksen tulosten kanssa tuen tarpeellisuudesta oppimiselle.

Päivähoito ja koulu olivat monille oman tai perheen asioinnin, tulkkausten, työn sekä työharjoittelujen kautta tuttuja ympäristöjä. Puhe ja vuorovaikutus liittyivät niihin luontevasti. Kokkonen (2010: 42) toteaa siitä, että erityisalojen kielenkäyttönormit ja diskursiiviset käytänteet opitaan yhteisössä toimimalla ja siihen sosiaalistumalla, näyttää pitävän paikkansa näidenkin tulosten valossa. Affordanssin sopivuus on kohdennetuinta sekä koulutukseen että työelämään ja opiskelumaailmaan liittyvissä keskustelutilanteissa, koska niissä on läsnä kerrallaan vain rajallinen määrä mielenkiintoista ja ymmärrettävää uutta ainesta (ks. van Lier 2000: 257–258, Alanen 2000: 110–111).

30. (– –) joo kyllä, että esimerkiksi siellä opetettiin kontekstissä, että kontekstissa on parasta oppia. Joo olen huomannut sen itsekin, että se on paras tapa ja siis, että täytyy käyttää sanoja, sekin, joo sen myös oon huomannut itse ja samat tavat melkein ihan mitä itse olen oppinut. H5
31. No varmasti se on paras opettaja se on (– –) , et voi sanoo mitä oikeesti kun minä opiskelen esimerkiksi olin opiskelemassa (– –) , eri asia teoria kaikki teoriat, mutta siis minä kaipasin niin kovasti nimenomaan siis käyttää sitä ja nähdä ihan elämässä mikä se on, sitten pääsin sinne (– –) , että ymmärsin kaikki täysin, se on paras opettaja ja se on käytännössä (epäselvää) ja että ne on läheisiä tilanteita H5
32. Joo, no kun olen maininnut jo, että se oli siis koulutus, koulutuksen kautta ja myös työpaikan kautta (– –) myös opin näitä sanoja. Joo siis työpaikan kautta, se ois parhaiten totta kai se tulee työpaikan kautta. H5

Tässä vain mainitsen vuorovaikutuksen ja kuuntelemisen, sillä käsittelen niitä tarkemmin osana sosiaalisia strategioita ja sitä, miten sanastoa opitaan. Niissä on kuitenkin vahva kytkös oppimisympäristöihin, koska ympäristö ei ole tyhjä paikka, jossa oleilu tuottaa oppimista. Samoin mainitsen tässä kolmannen sektorin toimintaympäristöt (kuten monikulttuurisuuskeskukset ja yhdistystoiminnan) ja osaavampiin kielenkäyttäjiin ja koulualan ammattilaisiin tukeutumisen osana sanaston oppimista, vaikka käsittelen niitäkin osana sosiaalisia strategioita. Vastaavathan ne enemmän kysymykseen miten sanastoa opitaan kuin missä sanastoa opitaan, vaikka haastateltavat toivatkin ne vahvasti esille oppimisen ympäristöihin liittyen. Näihin liittyvä merkittävä huomio on se, että oppimisen ympäristöjä yhdistävät tietyt tekijät: matala osallistumiskynnys, tasavertainen mahdollisuus yhteistoimintaan ja mahdollisuus päästä osaksi verkostoja, joita itse ei välttämättä voisi luoda. Tällaisia ovat esimerkiksi ammattilaisten tai yhdistyksen jäsenten verkostot sekä monikulttuurisuuskeskuksen työntekijän tieto erilaisista palveluverkostoista ja toimijoista.

Jos vuorovaikutuksen ja ennen kaikkea kysymisen tai keskustelun äärelle ei syystä tai toisesta päästy, olivat vaihtoehdot oppimisympäristöille selvästi rajallisempia. Tällöin oppimisen kannalta hyödyllisimpinä nähtiin omat taidot ja niiden hyödyntäminen, esimerkiksi *lukeminen* affordanssin lähteenä. Sosiokulttuurisesta ja ekologisesta perspektiivistä katsottuna tämä vähentää affordanssin lähteitä melkoisesti, joskaan ei kokonaan sulje oppimista ulos, koska affordanssia voi löytää esimerkiksi lukuharrastuksen kautta (ks. Honko 2013: 408, 410). Vuorovaikutuksen tärkeys on noussut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa. Partasen (2013a: 266) mukaan sopivan kieliyhteisön löytäminen on oppijoille suuri haaste. Lukeminen tarjoaa tasavertaisen mahdollisuuden affordanssiin kaikille kielen käyttäjille. Oppijoita tulisikin ohjata hyödyntämään tekstejä myös yhtenä kieli- taidon kehittämisen ympäristönä.

Lukemiseen ja teksteihin liittyviä ympäristöjä mainittiin sekä potentiaalisina ympäristöinä, joista sanastoa olisi löydettävissä tarvittaessa että aktiivisessa käytössä olevina ympäristöinä. Koulun ja opiskeluun liittyviä lukemisen ympäristöjä olivat *koulusanasto* ja *oma opiskelu* (kuten esimerkissä 33), *omatoiminen ja kouluun liittyvä sanaston kokoaminen*, kuten esimerkissä (37), *erilai-*

set nettisivustot tai netti yleensä, kuten esimerkissä(35), joista haettiin tietoa (kuten *kasvatusalaan liittyen opettajille suunnatut sivustot, kaksikieliset sanastot, suomenkieliset opiskelumateriaalit*), *opettajan antamat tehtävät*, sekä *kielitaidon salliessa erilaiset tieteelliset artikkelit, lopputyöt ja kirjat, lehdet ja sivustot yleensä* (kuten esimerkissä 36). Muita mainittuja kasvatusalan sanaston oppimiseen liittyviä lukemisympäristöjä olivat *kaunokirjallisuus, runot, Google-kääntäjän käyttö*, ja vähän kauempaa lukemiseen liittyvä *muistelu ja oma muisti sanaston päättelemisessä*. Muistelulla tarkoitettiin sanojen merkitysten miettimistä, omaan tietovarantoon vertaamista mahdollisimman tarkan käänkösvastineen löytämisen kannalta esimerkissä (34).

33. Taas menee et netistä ja tässä koulussa usein kun äsken sanoin että ne tehtävät mitä antavat opettajat meille. Me kirjoitamme niitä ylös itsellemme. H2
34. Minä ainakin olen osannut näitä vanhojakin oman kielen sanoja. Totta kai kun me tällä hetkellä asutaan Suomessa ja vahvasti puhutaan suomea, että joskus unohtuu kyllä vähän helposti vanhat sanat tai hyviä sanoja omalla kielelläkin. Mutta minä yritän muistaa ne sanat mitkä mä oon osannut ja silloin kun tulee semmoista suomenkielistä sanaa, että minä mietin mikä se voisi olla oikein sopiva sana. Istun mietin ei tarvi mennä nettiin, koska minä tiedän että siellä ei. Tarkoitan että kääntämisestä tai Googlen kääntäjä, että sillä ei saa kaikkea. Istun, mietin mitä se tarkoittaa tai joskus se Googlen kääntäjä kääntää ihan väärinkin. (Haastattelija puhuu välillä.) Ja istun ja mietin mikä se voisi olla sopiva sana. Kirjoitan ne sanat. Sitten otan sen oikean sopivan sanan. H1
35. Netistä saa kaikki. (Haastattelija puhuu välillä.) Joo netistä, mutta kun minä tykkään lukea itse, eikä netistä, semmonen mulle pitää olla kirja, joo semmonen oikein joo konkreettinen. H4
36. Joo, sekin totta kai, että kun opit kontekstissa nimenomaan, että voi lukea kirjoja ja netissä sivuja ja lehtiä, sen kautta. H5
37. Koska tekeillä meillä on tommonen ryhmätyö ja kerätään tommonen koulusanasto ja sitten tämänkin voi laittaa sinne mitä ajattelee tuoda sanastoon. Se on hyvä ja sitten käydään suomeksi ja sitten omalla kielellä ja joskus luen esimerkiksi kun tulee tommonen vanhempainilta tommonen tapahtuma ja sitten joskus minä kävin googlaamassa ja sitten katson netistä mitä siellä on ja mitä siellä puhutaan kyllä ja sitten olisi kiva kun kuitenkin se varmaan jos mullakin on omanmaalainen kaveri jolla on lapsi ja sitten voi kysyä heiltä mitä siellä vanhempainilapäivänä tapahtuu. Se on ihan hyvä, koska sillä on kokemuksia. H3

Melko merkittävä osuus vastausten lukemista koskevista maininnoista koski opiskeluun liittyviä nettisivustoja tai opettajan verkkoympäristössä antamia tehtäviä. Mainintaa kasvatusalan artikkelien tai lopputöiden lukemisesta kielitaidon sen mahdollistaessa voi pitää selvempänä yrityksenä hyödyntää aineistoa, jonka tekijän täytyy tietää aiheesta enemmän kuin lukijan. Siten artikkelien voi nähdä toimivan lähikehityksen vyöhykkeenä ja tukevan oppijaa erityisalan sanaston oppimisessa. Tietoisuuden ja havaitsemisen sosiaalinen pohja, vuorovaikutus yksilön ja ympäristön välillä, on läsnä myös lukemisessa ja myös oletettavasti osassa netin mainintoja. Vaikkei se suoranaisesti kasvokkaista vuorovaikutusta olekaan, ekologinen kielenoppiminen näkee vuorovaikutuksen läsnäolevana myös lukemisessa. (ks. Alanen 2000: 106–107.)

Netin käytön ja affordanssin löytämisen välisten yksiselitteisten tulkintojen tekeminen näistä vastauksista jää avoimeksi. Nettiin liittyvää vastausta ei pyydetty tarkentamaan, käytetäänkö sitä valmiin sanakirjan etsimiseen vai vuorovaikutteisena sosiaalisena mediana toisilta ihmisiltä kysy-

miseen. On tarkemman selvityksen tai tutkimuksen paikka, minkä verran netti todellisuudessa on vuorovaikutuksellinen sanaston oppimisympäristö.

4.4 Sanaston oppimisen strategiat

Vastauksissa merkittävimminä pidetyt oppimista kuvaavat tavat sijoittuvat Oxfordin strategialuokittelumallissa viiteen ryhmään. Epäsuorat strategiat vastaavat myös tutkimuskysymyksistäni erityisesti siihen, miten kieltä opitaan. Niiden käytön runsaus kertoo siitä, kuinka merkittäviä oppimiselle ovat yksilön oman kognition rajoille ja sen ulkopuolelle sijoittuvat strategiat. Suorat strategiat näyttivät olevat ensisijaisia strategioita uusien sanojen opettelussa, niistä kahta ryhmää edustivat erityisesti muisti- ja kognitiostrategiat. Kolmanneksi selvästi erottuvaksi ryhmäksi nousivat epäsuorien strategioiden affektiiviset strategiat. Jokainen vastaaja mainitsi tarvitsevansa näitä oppimisensa tueksi. Erityisen tärkeitä ne olivat viestintään suuntautumisen vahvistamisessa ja oppimiseen liittyvän epävarmuuden sietämisessä. Neljäs merkittävä ryhmä on metakognitiivisten strategioiden ryhmä. Näiden avulla oman oppimisprosessin koordinointi oli mahdollista. Erityisesti oppimisen suunnittelun ja järjestämisen ja tarkemmin erilaisten harjoittelutilanteiden etsimisen strategiasta oli runsaasti mainintoja. Viidentenä erottuvana strategiaryhmänä olivat sosiaalisten strategioiden ryhmän strategiat. Kysymysten tekeminen, yhteistyö ja vuorovaikutus toisten kanssa ja empatian kautta oppiminen mahdollistavat erilaisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen tarjoaman affordanssin hyödyntämisen. (ks. Oxford 1990: 38–47, 140–148.)

4.4.1 Muisti- ja kognitiiviset strategiat ovat oppimisen ydintä

Ammattisanaston oppimisesta haastateltavien vastaukset korostivat eniten suoriin strategioihin kuuluvia kognitiivisia ja muistiin liittyviä strategioita. Muististrategioiden ja kognitiivisten strategioiden pitäminen näin keskeisenä korostaa tiedon hallinnan tärkeyttä, tässä sanaston oppimista ja muistamisen automatisoitumista, pohjana muulle oppimiselle.

Vastauksissa ensisijaisena uuden sanan oppimisstrategiana jokainen haastateltava mainitsi kirjoittamisen. Sanan *kirjoittaminen ylös monta kertaa, toistaminen, ääneen lukeminen ja käyttäminen lauseissa* sekä *sanastojen tekeminen* olivat tapoja prosessoida kirjoitettua sanaa. Myös *erilaisten sääntöjen etsiminen, sanojen käyttäminen keskustelussa, käännöstehtävät ja erilaiset muistipelit* tai *itseltään kuulusteleminen ja kertaaminen* mainittiin uusien sanojen oppimistavoiksi. Kaikki nämä ovat luokiteltavissa muististrategioiksi tai kognitiivisiksi strategioiksi. Seuraavissa esimerkeissä

(39,40,41,42) näkyy, kuinka tärkeitä käyttö ja toisto joko kirjoittamalla tai puhumalla ovat. Myös muisti ja ahkeruus nimetään sellaisenaan tärkeiksi strategioiksi. (ks. Oxford 1990: 37–47.)

Yksilön sisäisenä tapahtumana oppiminen on ennen kaikkea muistin harjoittamista ja kognitiivisten strategioiden käyttöä sanaston mieleen jäämisen varmistamiseksi. Näiden hallinta luo vahvan rutiinin ja automatisoituneen tavan selvittää sanoja. Se auttaa oppijaa uusien sanojen oppimisessa ja se liittyy myös van Lierin mallissa sisäistämiseen ja taitamiseen. Sisäistettyä ainesta täytyy prosessoida. Harjoitusta tarvitaan tiedon säilyttämiseen ja hakemiseen muistista, jotta prosessi automatisoituisi ja muuttuisi energiatehokkaammaksi. (ks. Alanen 2000:111.) Ensimmäinen haastateltava käy läpi oppimistaan kuvatessaan (esimerkki 38) van Lierin kielitaidon karttumisen prosessimallin lähtien ympäristön affordanssin hyödyntämisestä, sanan työstämiseen, sisäistämiseen ja taitamiseen asti (ks. Alanen 2000: 106–111). Myös toisten tuen löytäminen on haastateltavalle suoja oppimisen haasteissa. Hän korostaa paitsi kognitiivisten strategioiden harjoittelua niin myös kompensatiostrategiaa/ sosiaalista strategiaa avun kysymisestä ja yhteistyöstä. (ks. Oxford 1990: 37–47, 50.)

38. Ykköskohdalla tai kohta yksi on se. Keräät sanat ensin. Osaat jonkun sanan. Sitten puhut ja käytät ne sanat. Tulee uusia sanoja kirjoitat, otat ylös. Kysyt mitä se tarkoittaa. Se on niin kun se hyvä puhuja. (välissä haastattelijan tarkennus.) Joo aina että jos oikeastaan et jos tarvit ne sana saada selville tai olet niin kun toteat siinä itse asiassa olet ahkera että saa jonkun kaverin. Ihan joku kaltainen, jonkunlainen kaveri. Niin et tai joku joka auttaa siinä että näitä sanoja ja keskustelisi siinä, että jossain vaiheessa se löytyy. H1
39. Joo se on helpoin tapa lauseissa, siis lauseissa siis kontaktissa totta kai ja myös käyttäen, jos minä käytän tätä sanaa tai minä muistan paremmin kun en käytä ja toistamalla, yleensä, jos minä toistan ja kirjoitan tämä sana, minä muistan sen. H5
40. (– –) Joskus minä kirjoitan esimerkiksi jos minä haluan muistaa tuo opinto mitä se on opinto ja sitten minä kirjoitan yksi tommonen valkopaperi ja sitten kirjoitan 20 kertaa ja sitten minä muistan miten se kirjoitetaan. H3
41. Jos tulee uusi sana minä aina kirjoitan, mul on semmoinen aina tapa kirjoittaa. H4
42. No voisin sanoa, että myös olen aika ahkera, tosi ahkera, vastuuntuntoinen, että siinä voisin sanoa itsestäni, että minul on hyvä muisti, minulla ei ole riittävä muisti, minä haluisin kehittää sen, että. No minusta siis se tekee, että nimenomaan ahkeruus on enemmän kuin se minusta 90 prosenttia. Nyt muistan sellaisen sananlaskun, että nerossa on 99 prosenttia ahkeruutta ja yks prosentti on nerokkuutta, että joo se on ihan siis pitää paikkansa. H5

Kognitiivisiin strategioihin kuuluva *kääntäminen* mainittiin usein. Sitä edustavat esimerkiksi *sanakirjan käyttö* mm. puhelimeen ladattavana, sähköisenä tai painettuna kirjana. Vastauksissa korostettiin myös sitä, että tulkkaustilanteessa ei ole mahdollista käyttää kääntämisen apuvälineitä. *Netistä ja Googlesta katsominen* mainittiin neljässä vastauksessa, joten muulloin kuin varsinaisessa työtilanteessa kääntäminen oli nopein strategia löytää sanan merkitys. *Sanojen käyttö keskustelussa* voi olla joko muististrategia, jos se tulkitaan kontekstiin sijoittamisena tai metakognitiivinen strategia, jos sitä tarkastelee harjoittelutilanteiden etsimisenä.

Tulkinnallisesti haastavin kohta liittyy haastateltavien mainitsemaan kysymiseen. Haastattelussa ei tullut selväksi, mitä haastateltavat kysymisellä tarkoittavat. Tulkittavaksi jää, onko tällöin kyseessä avun pyyntö eli suorien strategioiden kompensatio, jolloin kysyminen painottuu vieraan asian kiertämiseen ja viestimiseen kielitaidon puutteista huolimatta, vai yhteistyö eli epäsuorien strategioiden sosiaalinen strategia, jolloin kysymisellä tähdätään tarkan vastineen löytämiseen vai peräti molempia. Ellei vastaus ollut yksiselitteisesti tulkittavissa vain jompaakumpaa kategorialla edustavaksi, olen tulkinnut sen sisältävän molempien kategorioiden elementtejä. Monitulkintaisuus selittyy kysymysten tulkinnoista sekä siitä, että Oxfordin luokittelusta. Strategioiden rajat voivat liikkua ja liittyä toisiinsa, eikä siksi rajanveto niiden välille ole aina yksiselitteistä. (Oxford 1990: 14–16, 19, 21.)

Kompensaatiostrategioita vastauksista ei löytynyt merkittävässä määrin ja muutamissa maininnoissakin oli monitulkintaisuutta. Sosiaalisesti strategiaksi tulkittavaa kysymistä oli haastateltavien vastauksissa merkittävässä määrin enemmän, ehkä tulkin työn luonteesta ja tarpeista johtuen. Asioimistulkin työssä kiertäminen ja arvaaminen ei ole ammatillisesti kovin suositeltava strategia. Toisaalta tätä strategiaa ei myöskään tarvita kielen oppimisen alkuvaiheen jälkeen merkittävässä määrin. Kompensaatiostrategia saattaa painottua myös enemmän keskusteluissa ja puheessa, joita haastateltavat näyttivät pitävän yleisimpinä kysymisen ympäristöinä, mutta jonka sisällön tarkka avaaminen on vaikeaa haastattelutilanteessa, irti käyttökontekstista. (ks. Oxford 1990: 19, 21, 47–50, 145–147, 170–172.)

Muistia ja kognitiivisia strategioita pidettiin luotettavimpana tapana oppia sana ja yksilöllä oli vastuu oppimisestaan. Ympäristöön tukeutumisessa sanakirja ja netti olivat nekin monessa mielessä yksilön omaa toimintaa. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan ne kuitenkin voi tulkita upoutumisena merkityksiä täynnä olevaan ympäristöön (ks. van Lier 2000: 245–247). Ne ovat myös laajasti tulkittuna ympäristön resurssien jakamista (ks. Suni 2008: 210). Toisilta kysyminen ja osavampi ihminen tai läheinen olivat vastauksissa mukana merkityksellisinä resursseina, mutta järjestyksessä oppimisen käsittämässä näytti kulkevan yksilöstä yhteisöön päin.

Yksilön suuntautumista ympäristöön edustivat vastaukset, joissa kysytään joltain toiselta. Kaksi haastateltavaa mainitsi ammattikäytännön eli *tulkkausessa viranomaiselta kysymisen (voitko selvittää)* uusien sanojen merkitysten selvittämisenä. Käsittääkseni tämä on myös tulkkaustilanteessa ainoa saatavilla oleva resurssi, kun minkäänlaisen sanakirjan käyttöön ei ole kesken tilanteen mahdollisuutta. (ks. Oxford 1990: 38–43, 146–147.) Kaksi haastateltavaa piti *kysymistä perheenjäseniltä, suomalaisilta ystävilta tai naapurilta* (joka tietää koulusanat työnsä kautta) hyvänä tapana kartuttaa sanastoa. Yksilön toiminta on merkityksellistä oppimiselle, mutta sosiaaliset suhteet tuovat tukea ja tietovarantoa tilanteisiin, joissa oma osaaminen ei vielä riitä. Käsittelen sosiaalisia stra-

tegioita omassa luvussaan, mutta tässä kytkös yksilöstä sosiaaliseen todellisuuteen on niin vahva, että sisällytän sen mainintana mukaan jo yksilön oman toiminnan esittelemiseen. (ks. Oxford 1990: 144–147.)

4.4.2 Affektiiviset strategiat auttavat tunteiden säätelyssä

Voi ajatella, että kielen oppimisessa on tärkeää sanojen painaminen muistiin ja mahdollisuus kasvattaa muistista käytettävissä olevien sanojen varantoa. Tämän lisäksi kielen käyttö on kuitenkin mitä suurimmassa määrin vuorovaikutusta. Vuorovaikutukseen liittyvien tunteiden käsittelyn haasteisiin vastaaminen oli haastateltaville tärkeää viestintäprosessin sujumisen kannalta. Nämä affektiiviset strategiat muodostavat oppimista koskevien käsitysten toisen tason. Prosessiin liittyvien tunteiden säätelystrategiat ovat tarpeellisia myös siksi, että omalla ajattelulla on vahva vaikutus siihen, millaisena oppija kokee kielen oppimisen ja millaiseksi hän näkee omat oppimis- ja kehittymismahdollisuutensa. (ks. Oxford 1990: 135.)

Silti Oxfordin jaottelun mukaisia affektiivisiä strategioita mainittiin vain muutamia. Esimerkiksi erilaisten strategioiden joukosta ahdistuneisuuden vähentämiseen tähtäävien strategioiden joukon strategioita, kuten rentoutumista, ei mainittu lainkaan. Tämä voi johtua siitä, että ahdistumisen vähentämiseen tähtääviä toimia ei joko käytetä, ei mielletä oppimiseen kuuluviksi tai niistä ei olla erityisen tietoisia. Ne saatetaan mieltää osaksi yleistä tunnetaitojen hallintaa, ei erityisesti kielenoppimista tukeviksi toimiksi. Vastaajat eivät nostaneet niitä esiin, mutta sen selvittäminen, käytetäänkö niitä vai ei, jää tässä tutkimuksessa tarkentamatta. Strategiat, jotka haastateltavat nostivat esille, vaikuttivat merkittävästi viestinnän onnistumiseen. Itsensä kannustamisen strategioita, kuten itsensä rohkaisemisen joukkoon kuuluvat strategiat, joita olivat positiiviset toteamukset omasta oppimisesta, itsensä kannustaminen ja rohkaiseminen oppimiseen, nousivat vahvasti esille. Erityisesti näihin kuuluvaksi tulkittava positiivisena pysyminen mainittiin suoraan, kuten alla olevat sitaattit (43,44) osoittavat. (Ks. Oxford 1990: 140, 143–144.)

Toinen sitaatti sisältää myös muita itsensä rohkaisun strategiajoukkoon liittyviä huomioita. Siihen voi liittää Hongon tutkimustulosten havaintoon kielellisen itsetunnon merkityksestä kielenkäyttöaktiivisuuteen. Tärkeimpiä tekijöitä kielellisessä itsetunnossa ovat uteliaisuus kieleen ja sen käyttämiseen, kielen ja kielenkäytön eri muotojen kokeminen mielekkäiksi ja tarpeellisiksi sekä rohkeus käyttää kieltä. (Honko 2013: 408.)

43. Joo, pitää aina pysyä positiivisena. H4

44. Mun mielestäni hänen pitää olla tommonen positiivinen ja sitten haluaa opiskella ja on intoa opiskeluun tai intohimoa. (...kysyy tarkennusta haastattelijalta) Joo ja sitten yrittää haluaa opiskella erilaisia sanoja ja sit-

ten kiinnostunut Suomen elämästä ja ne haluavat jos haluaa jäädä suomeen ja sitten tulevaisuudessa. Eli niin ehkä vähän riippuu tommonen miten se on. Henkilökohtainen personelaty onko se. (– –) H3

Tunnelämpötilaa voi tasata omia tunteita ja asenteita arvioimalla, esimerkiksi säätelämällä opiskeltavaan kieleen liittyviä negatiivisia tunteitaan. Vastauksista käy ilmi, että myös oppimisen haasteiden asettaminen mittakaavaan on tärkeää. Itsensä rauhoittaminen ja rohkaisu sekä edistyksen näkeminen myös silloin, kun sitä tapahtuu hitaasti, auttavat oppijaa. Oppimisen lisäämiseen liittyy kärsivällisyys. Itsensä motivointi on keskeistä, samoin kuin omien tunteiden ja asenteiden tunnistaminen ja niihin vaikuttaminen. Se, ettei ota liian vahvasti kantaa kielen helppouteen, vaikeuteen tai erilaisuuteen. Näin välttyy myös asenteeseen liittyvistä negatiivisista, oppimista hidastavista tunteista. (ks. Oxford 1990: 141–144.)

Useissa vastauksissa oli mukana tunnelämpötilan mittaamisen joukkoon kuuluvia strategioita, eli omien tunteiden, motivaation ja asenteiden arviointia. Mielekkyyys ja tarpeellisuus liittyvät haastateltavien odotuksiin ja niiden toteutumismahdollisuuksiin ja motivaatioon. Jos käyttäjä on löytänyt oppimismahdollisuuksia ja päässyt aktiiviseksi toimijaksi, hän voi hyödyntää myös affordanssia ja ympäristön tukea paremmin ja siten ylläpitää motivaatiotaan. Motivaatioon vaikuttavat positiivisuus, kiinnostus ja kielen hallintaan liittyvien tulevaisuushorisonttien näkeminen kuten haastateltava sitaatissa 44 luetlee. (ks. Virtanen 2013: 403,420–422.) Arvioinnin kautta voi tunnistaa tunteita ja niiden syitä, jotka sellaisenaan saattaisivat estää oppimisprosessia. Pelko ja huoli vaikuttavat oppimiseen negatiivisesti, kiinnostus, rauhallisuus sekä mielihyvä vaikuttavat positiivisesti. Haastateltavat eivät maininneet monia strategioita suoraan, mutta ne ovat helposti tunnistettavissa tämän joukon strategioiksi, kuten esimerkissä (45).

45. (– –) Mutta sanoisin sillä lailla, et opiskelija joka opiskelee suomenkieltä. Ala[älä?] ottaa kantaa. Älä ajattele siellä lailla eli että suomenkieli on vaikea. Mä oon sitä mieltä, suomenkieli on helppo, (– –) Koska kirjoitetaan tää on läntinen kieli ja kyllä luetaan miten kirjoitetaan. Se on yksi mikä helpottaa suomenkielen opiskelemisessa. (– –) Oikeastaan niin että luet niin kun kirjoitetaan. (– –) sama juttu että luet niin kun kirjoitetaan ja ne sanat että käyt vaan läpi sanat. Opit pienet sanat ja sitten yrität kasvattaa sanavarastoa. (– –) H1

Vuorovaikutukseen uskaltautumisen puute ja pelko hidastavat oppimista, kuten esimerkissä (46). Tunteet ja niiden käsittely ovat merkityksellisiä myös muulle oppimisprosessille. Haastateltava tunnistaa negatiivisen tunteen ja sen vaikutuksen oppimiselle tilanteissa, joissa haitallisesti vaikuttavaa tunnelämpötilaa ei itse osaa laskea. Liika kriittisyys nostaa viestintään uskaltautumisen kynnyistä. Siksi negatiivisten tunteiden käsittelyyn ja niistä eteenpäin pääsemiseen tarvitaan työkaluja.

46. Ei ole helppoa mutta pitäis olla rohkea mun mielestä ainakin jos voisi sanoa. Jos olen niin kriittinen nin ei se auta, ei opi tällä tavalla näin. H2

Tunnelämpötilan mittaamiseen liittyvät toimintakeinot korostuvat myös ymmärtämisvaikeuksissa. Olisi tärkeä voittaa pelko, uskaltaa kysyä rohkeasti muilta apua ja siten päästä hyödyntämään tunteiden kuohuessa mielessä taka-alalle jääviä kognitiivisia strategioita. Näin todettiin jo käsityksissä hyvästä oppijasta, että hän selviää ymmärtämisvaikeuksista kysymällä epäselviä asioita ja turvautumalla kognitiivisiin strategioihin eli kirjoittamalla muistiin ja käyttämällä muistiinpanojaan, eikä anna tunnereaktioiden pysäyttää oppimista. Tunnestrategioista kertoo myös aiempi sitaatti (45). Kun on ylittänyt haasteen, eli uskaltanut kysyä, helpottaa varsinainen oppimisprosessi. Seuraava kerta haasteen edessä on jo edellistä helpompi selvitettävä. Samaa kuvaa haastateltava esimerkissä(47).

47. Joo elikkä kysyminen rohkeasti ja muistiinpanot. Oppia että se sana tai mikä on vaikea sen jälkeen, että seuraava kerta ei tule yhtään vaikeampana. H1

Negatiivisten tunteiden käsittelyyn voi käyttää myös aikaperspektiivin venyttämistä. Haastateltava kertoi tämän strategian toimivan niin, että hän ottaa lisäaikaa siihen, millaisen ajanjakson kuluessa olettaa asian selviävän. Tähän hetkeen ja epäselvyyteen liittyvä ahdistuneisuus pienenee näin hallittavaksi (esimerkki 48). Yrittäminen uudelleen jonkin ajan kuluttua voi auttaa ymmärtämisessä ja mahdollistaa toimintakyvyn ympäristön asettamissa haasteissa. (ks. Oxford 1990: 167–168.)

48. Esimerkiksi lähettää toinen aihe ja sitten eli kaksi tai kolme päivää tai viikon jälkeen ja tulee samaan ja katsotaan samaa asiaa. Onko nyt paljon parempi tai ymmärtää vähän helpompi tai jos ei vielä sovi niin kannattaa. Minä tavallisesti jos asiaa minä olen yrittänyt kaksi tai kolme kertaa, ei onnistu. Minä yritän kysyä asiaa toiselta eli apua. H3

Ympäristön ja erityisesti toisten tietojen ja taitojen hyödyntäminen kiperän kohdan yli pääsemisessä oli myös yksi tapa vaikuttaa tunnelämpötilaan. Rohkeus kysyä oli vastauksissa eniten käytetty keino vaikeasta kohdasta selviämiseen, joten rohkeuden tai sen puutteen voi nähdä merkittävänä koko oppimisprosessin mahdollistajana tai estäjänä. (ks. Oxford 1990: 143–144.) Kokeneempien esimerkin seuraaminen mainittiin myös yhtenä motivaatiota parantavana tekijänä kuten esimerkki (49) osoittaa. Lähikehityksen vyöhykettä voi hyödyntää myös affektiivisten taitojen kehittämiseen. Vygotskyn aktuaalisen ja potentiaalisen kehityksen vyöhyke koskee myös oppimiseen liittyviä tunnetaitoja. Niitä voi oppia toisten oppijoiden esimerkkiä seuraamalla tai rohkaisemalla

toisia vähemmän osaavia (ks. Aro 2009: 41–42.) Muististrategioiden hallinnan ja tunteiden käsittelyn lisäksi keskeisenä pidettiin oman oppimisen säätelyä eli metakognitiivisia strategioita.

49. Ei kannata aluksi eli haluaa auttaa toisia tosissaan. Sitten kannattaa arvostaa kokenutta. Hän haluaa kokeilla eli arvostus ja sitten motivoi häntä ja sitten se naapuri puhuu kyllä ihan hyvin no eli haluan motivoida häntä puhumaan ja niin kyllä. H3

4.4.3 Metakognitiiviset strategiat auttavat oppimisen säätelyssä

Jokainen haastateltava käsitteli vastauksissaan erilaisia metakognitiivisia strategioita ja ne koettiin merkittäviksi omalle kielen oppimisen ja käyttämisen prosesseille. Monipuolisimmin aineistosta löytyi näihin strategioihin kuuluvista kolmesta alaluokasta keskimmäisiä, oppimisen suunnitteluun ja järjestämiseen liittyviä strategioita, ja niistä erityisesti harjoittelutilanteiden etsinnän strategiaa, mutta myös ensimmäinen ja kolmas joukko eli oppimisen keskittäminen ja arviointi alakohtineen olivat edustettuina.

Metakognitiivisten strategioiden runsaus ja selkeä esiintyminen koko tutkimusaineistossa oli hieman yllättävää. Tosin niitä täytyi osata etsiä vastauksista, koska niihin viitattiin ohimennen ja monesti osana muita vastauksia. Oxfordin luokittelumalli auttoi tekemään niitä näkyväksi. Näin saattoi toisaalta olettaakin, sillä Oxford itse toteaa, että metakognitiivisia strategioita käytetään satunnaisesti tai tajuamatta niiden tärkeyttä oppimisprosessille (Oxford 1990: 138). Oxfordin väitettä käytön satunnaisuudesta ei voi todentaa tämäläisessä haastattelututkimuksessa, mutta mainintojen runsaus ja käytön merkityksellisyys viittaisivat melkein päinvastaiseen suuntaan. Metakognitiiviset strategiat kuuluvat myös van Lierin kielitaidon kartuttamisen prosessimallin työstämiseen ja siinä oppimistietoisuuden kehittämisen prosessiin, mikä toisaalta selittää näiden määrää, koska kyse on oppimisen keskeisestä prosessista (Alanen 2000: 110–111).

Kun on tutkittu hyviä kielenoppijoita ja etsitty toimivia kielenoppimisstrategioita, on todettu tärkeäksi oppijan tietoisuus oppimisprosessistaan. Erilaisten strategioiden käyttäminen edistää oppimista, koska se on vastuun ottamista omasta oppimisesta. Lisäksi joustavuus ja sopivien oppimisstrategioiden, erityisesti metakognitiivisten strategioiden mestarillinen käyttö oli todettu tärkeiksi. (Ellis 1997: 77.) Myös tässä tutkimuksessa haastateltavat käyttivät runsaasti Ellisin luettelemia strategioita. Vastauksista löytyi mainintoja kaikista metakognitiivisten strategioiden kolmesta joukosta (ks. Oxford 1990: 136–140). Monesti strategioita käytetään myös yhdessä. Esimerkit (50, 51) kuvaavat useampia oppimisen keskittämiseen kuuluvia alaluokkia, kuten aiemmin tuttuun materiaaliin linkittämistä, huomion suuntaamista ja puheen tuottamisen viivästyttämistä ja keskittymistä kuuntelemiseen.

Metakognitiivisten strategioiden ensimmäinen joukko on *oppimisen keskittäminen*. Oxford määrittelee kuuntelemiseen keskittymisen olevan uuden kielen opiskelun alkuvaiheessa keskittymistä kuullun ymmärtämisen taitojen kehittämiseen ennen puhumisen harjoittelua. Sovellan tätä strategiaa myös haastateltaviin, vaikka he ovatkin jo pitkällä kielen oppimisessaan, koska se kuvaa hyvin heidän käyttämäänsä oppimistapaa. Haastateltavat suuntasivat tietoisesti huomiotaan kuuntelemiseen ja huomioivat kielen tiettyjä aspekteja, joten kriteerit huomion kiinnittämiseen täyttyvät oppimisen myöhemmissäkin vaiheissa, vaikka tavoitteet ehkä olivat monimutkaisempia kuin alkuvaiheen opiskelijoilla. (ks. Oxford 1990: 138). Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvauksessa oppimisen syventymisen voi tulkita myös samojen asioiden uudelleen oppimiseksi syvemmin, kuten esimerkkien (50 ja 51) maininnoissa asiatekstin ymmärtämisestä ja muistin kehittämisestä.

50. Joskus varmasti se riippuu ihmisistä, joo, koska jos uskallat lähteä johonkin esimerkiksi minä osallistuin aika paljon vapaaehtoisein toimintaan siinä (– –) ja vaikka missä, siellä tavataan ihmisiä ja sitten, jos tarjotaan kahvii jotain tai kirjastossa joskus on semmoinen luento, aina minä menen sinne kuuntelemaan suomea ja sieltä hyvin usein löytyy joku, sieltä löytyy joku. H4
51. No mitä voisin sanoa, että mitä minä haluaisin vielä kehittää kun minä sanoin, että musta tuntuu siltä, että minun muistini ei ole riittävä kun nimenomaan tulkkauksessa, että kun puhe suomen kielen puhe sisältää esimerkiksi erilaista termistöä, ei koulutermistöä, mutta jotain muuta ja puhe on pitkää, olen huomannut, että voi olla, siis totta kai minä teen näitä merkkiä ja kaikkia siis kirjoitan muistimerkit, mutta täytyy kehittää kuitenkin täytyy harjotella lisää, että kuunnella näitä puheita vaikka uutisia kuunnella ja toistaa ja toistaa vaikka, no esimerkiksi kymmenen lauseiden jälkeen, että voisi sit pystyn (epäselvää) tarkoitan ei tavallista puhetta (epäselvää) mutta se uutis. H5

Toinen metakognitiivinen strategia on *oppimisen suunnittelu ja järjestäminen*, joka jakautuu kuudeksi alakohdaksi. Näistä löytyi runsaasti esimerkkejä. Esittelen seuraavassa aineistoesimerkkejä tiedon etsimisestä ja oppimisen tavoitteisiin liittyvästä alaluokasta sekä tehtävien tarkoituksen löytämiseen, suunnittelun ja harjoitustilanteiden etsimisen liittyvistä strategioista. Ainoastaan organisoinnista ei ollut suoraa mainintoja. Niiden puuttuminen ei tosin kerro siitä, ettei tätäkin strategiaa käytettäisi, sitä ei vain mainittu vastauksissa. Kun puhutaan oppimisesta yleensä, ei oppimiselle optimaalisten olosuhteiden laatimista, aikataulujen tekemistä tai ympäristön muokkaamista tai oppimispäiväkirjan pitämistä välttämättä mainita. (ks. Oxford 1990: 136–140.)

Tiedon etsiminen kielenoppimisesta ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä oli vahvasti läsnä haastateltavien käsityksissä. Strategia sisältää oman opiskelun tueksi hankittua tietoa oppimisen mekanismeista, mutta vastauksissa korostuivat erityisesti yleisten kielenoppimiseen vaikuttavien tekijöiden maininnat, kuten esimerkissä (52). Sitä, mistä tieto oppijoille tulee, ei selvitetty tässä tutkimuksessa. Tutkimustietoa voi jossain määrin soveltaa itseenkään, mutta oppija itse ei voi mitään monille tutkimuksen todentamille faktoille hyvän oppijan ominaisuuksista. Esimerkiksi vanhempi opiskelija ei voi muuttua nuoremmaksi, joka oppisi helpommin tai parantaa äidinkieltänsä hallintaa

yhtäkkisesti verrattuna vaikkapa korkeasti koulutettuun, useita kieliä hallitsevaan oppijaan, jos hän itse ei ole voinut opiskella edes äidinkieltään. Keskittyminen vain niihin ominaisuuksiin, joihin ei voi vaikuttaa, saattaa vääristää kokonaiskuvaa oppimisen mahdollisuuksista. Jossain määrin omaa oppimista voi kuitenkin parantaa esimerkiksi keskittymällä oppimistaitojensa kehittämiseen. Haastateltavat suuntautuivat tässäkin vahvasti muististrategioiden parantamiseen tai toisiin ihmisiin saadakseen apua, tietoja ja kokemuksia oppimisen tueksi, kuten esimerkissä (49).

Vastauksissa oli ilmaistu vahvasti ja selkeästi erilaisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttamisen strategia. Sen sanoittaminen on ilmeisesti helpompaa kuin monen muun strategian ja se näyttää olevan myös haastateltaville keskeinen oppimiseen liittyvä metakognitiivinen strategia. Hyvältä oppijalta toki odotetaan tavoitteellisuutta, joten opetus on myös saattanut ohjata strategian selkeään ilmaisemiseen. Tavoitteet keskittyivät yleisempiin ja pitkän aikavälin tavoitteisiin johtuen osittain ehkä haastattelukysymysten tulkinnasta. Vaikka oppimisessa on yksilöllisiä eroja, vaikuttavat jokaisen tavoitteet ja tulevaisuuden toiveet oppimiseen, kuten esimerkeissä (52,53 ja 14). Voi olettaa, että motivoituneilta oppijoilta ja käyttäjiltä löytyy tavoitteita, sillä tavoitteet ja motivaatio kytkeytyvät yhteen. Aina oppija ei tiedosta tulevaisuudennäkymien ja motivaation välistä yhteyttä tai vaikutusta omaan ajatteluun ja toimintaansa. (ks. Virtanen 2013.)

52. Se vois olla nuorena ihmiset oppivat helpommin ja nopeasti ja voi olla että hän ei ajattele muuta elämässä paitsi koulun ja se on toinen syy mun mielestä että. Ja jotkut on sellaisia, et tavallisesti oppivat nopeammin kun toiset? (– –) Se riippuu kuinka kovasti hän opiskelee. Kuinka hän on huolellinen opiskelussa tai mitä ihminen haaveilee, että tulevaisuudessa mitä ne haluaa. Se riippuu siitä. H2
53. Joo ja sitten yrittää haluaa opiskella erilaisia sanoja ja sitten kiinnostunut Suomen elämästä ja ne haluavat jos haluaa jäädä suomeen ja sitten tulevaisuudessa. H3

Haastateltavien tavoitteena oli selvästi päästä osalliseksi uuden kieliyhteisön elämästä, kuten esimerkissä (54). Vaikka oppijoiden omissa tavoitteissa oli vaihtelua, pidettiin tavoitteita yleisesti oppimiselle ja motivaatiolle merkityksellisinä. Ne auttavat osaltaan oppimisen tehokkaassa suunnittelussa (ks. Oxford 1990: 138), joten niiden tiedostaminen palvelee oppimisen suunnittelua, joka taas osaltaan tehostaa oppimista.

54. Mun mielestäni tavallisesti se tavoite ei ole opiskelun takia sitten ole minun kaverikin sanoi että minun naapurin kanssa ja tavoite on tommonen. Eli keskustelua jossa vaihdetaan mielipiteitä. Ja sitten samaan aikaan jos se on hyvä ystävä ja tuolla tavalla. Mulla joo ehkä aluksi kun minä juuri saavuun Suomeen ja sitten mulla on tommonen ehkä tavoite kun minä kun silloin oli messenger ja minä aina keskustelin ihmisten kanssa aina suomea ja siellä on melkein sama kun se oli tosi hauskaa joo. Ja sen aikana oli tommonen tavoite oli et opiskelin suomea. Mut nyt tavoite on vähä muuttunut eli tavoite on tuommoinen keskusteleva ja sitten siis tavallaan kyllä. H3
55. Se riippuu kuinka kovasti hän opiskelee. Kuinka hän on huolellinen opiskelussa tai mitä ihminen haaveilee, että tulevaisuudessa mitä ne haluaa. Se riippuu siitä. H2

Neljäntenä alakohtana tavoitteisiin kuuluvat erilaisiin tehtäviin liittyvien tavoitteiden tunnistamisen tai liittämisen sekä myös erilaisten oppimistehtävien suunnittelun strategiat. Esimerkissä (55) kuuntelun liittäminen muistin kehittämiseen kuvaa tätä strategiaa. Erilaiset tilanteet voi nähdä oppimistilanteina, kuten esimerkissä (56), jossa keskustelua pidetään hyvänä harjoitusmahdollisuutena, joita voi hyödyntää kokemistaan osaamisen puutteista huolimatta.

56. Minä haluan ja itse en halua luovuttaa niin helposti jos jotakin sanaa ei osaa ja kuitenkin totta kai jos esimerkiksi kavereita ja kertovat mulle joo sinä puhut kyllä ihan hyvää suomea. Mä ymmärrän kyllä. Mutta minä itse tiedän mulla on ääntäminen on mulla omaa murretta kun minä puhuu suomea (– –) Mulla on (– –) murre kyllä Mutta se ei haittaa kuitenkaan ja mä uskallan keskustella toisten ihmisten kanssa ja uskaltaa eikä pelkää. H3

Viidennen alakohdan strategiasta eli oppimisen suunnittelusta löytyi useita mainintoja, joskaan haastatteluissa ei eritelty tällaisia tilanteita kovin perusteellisesti. Suunnittelun tarkkuus vaihteli hyvinkin yleisestä oppimisen suunnittelusta, kuten esimerkissä (57) aina tiettyihin osatavoitteisiin, jota seuraavan tavoitteen saavuttaminen vaatii, kuten esimerkissä (19).

57. Joskus varmasti se riippuu ihmisistä, joo, koska jos uskallat lähtee johonkin (– –) H4

Kuudennen alakohdan eli harjoittelutilanteiden etsimisen esimerkkejä löytyi erityisesti vastauksista oppimisen kannalta hyödyllisistä paikoista ja oppimisen ympäristöistä. Mukana oli myös muutama itseltä kyselemiseen liittyvä vastaus, joka sekin edustaa harjoitustilannetta laajasti ymmärrettynä ja muistuttaa jälleen siitä, että monia strategioita voi jossain määrin käyttää myös omaehtoiseen harjoitteluun. Harjoitustilanteiden etsintä on tärkeä metakognitiivinen strategia, sillä kielenoppija tarvitsee tilanteiden aktiivista etsimistä ja mahdollisuuksien hyödyntämistä. (ks. Oxford 1990:139.) Osa vastaajista oli löytänyt valtavasti erilaisia lähteitä affordanssille ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia ja nimesi niitä kuten muun muassa esimerkeissä (3, 7, 15, 28, 29, 58, 48, 50, 77). Mainintojen määrä jo näissä sitaateissa kertoo, että tämä strategia on läpäisevimpiä oppimisen strategioita tutkimusaineistossani.

Kolmas metakognitiivisten strategioiden pääluokka eli *oppimisen arviointi* auttaa oppijaa arvioimaan selviämistään opittavalla kielellä. Siihen kuuluu kaksi alaluokkaa. Ensimmäisen, eli itsetarkkailun strategian avulla pyritään tunnistamaan virheitä ja löytämään omasta kielenkäytöstä tärkeimmät hämmennystä aiheuttavat tai loukkaavaksi kielenkäytöksi tulkittavat virheet. Sitten pyritään selvittämään, mistä virheet johtuvat ja pyritään välttämään niitä. Toisessa alaluokassa eli itsearvioinnissa arvioidaan yleisempää oppimisprosessia. (ks. Oxford 1990: 140.) Itsetarkkailu näyttää olevan strategia, jonka abstraktimpi sanoittaminen käyttöympäristöistä erillään ei ole helppoa.

Tämän aineiston pohjalta sen käyttötiheydestä on vaikea tehdä kovin vahvoja johtopäätöksiä. Sen sijaan itsearviointista puhuminen oli haastateltaville tällaisessakin kontekstissa helpompaa.

Vastauksista käy ilmi, ettei kummankaan strategian käyttö ole aina helppoa. Taitoja ja strategioita voi käyttää myös väärin. Tällöin oppija keskittyy vain puutteisiinsa tai vaatimuksiinsa, kuten toinen haastateltava totesi aiemmassa esimerkissä (10). Korkeat itselle asetetut vaatimukset toimivat oppimisen hidastajina. Toisessa esimerkissä (46) taas haastateltava nimeää uskalluksen ja omien vaatimusten joustavuuden tärkeiksi osaamiselle, eikä hän koe hallitsevansa kumpaakaan. Molemmat esimerkit kertovat tunnestrategioiden hallinnan merkityksestä muulle oppimisprosessille. Kuten näistä esimerkeistä näkyy, strategioiden opetus kokonaisuudessaan voisi tukea oppimista monella tasolla. Jos oppija hallitsee affektiivisten strategioiden käytön, joilla voi tasata tunnelämpötilaansa, hän voi myös käyttää metakognitiivisia strategioita oppimisen edistämiseen, ei sen hidastamiseen.

4.4.4 Sosiaaliset strategiat mahdollistavat vuorovaikutuksen

Edellä käsitellyt strategiat mahdollistavat muistin ja kognitiivisten strategioiden kautta muistin käytön harjoittamisen, affektiiviset strategiat taas tunteiden vaikutuksen tasaamisen. Näiden lisäksi metakognitiiviset strategiat mahdollistavat oppimisen koordinoinnin (Oxford 1990: 136). Kaikki nämä strategiat toimivat melko vahvasti oppijan itsensä ympärillä. Sosiaaliset strategiat toimivat käyttöliittymänä yksilön ja ympäristön välillä. Vastauksista voi todeta kielenkäyttötilanteen, kontekstin ja kanssakäymisen arvokkuuden haastateltaville oppimisen kannalta, kuten todettiin jo oppimisen ympäristöjenkin kohdalla (ks. Alanen 2000: 108). Kysyminen oli ylivoimaisesti käytetyin sosiaalinen strategia, mutta myös yhteistyö ja varsinkin yhteistyö osaavampien käyttäjien kanssa oli merkittävässä roolissa. Empatiaan liittyvät strategiat ovat hienovaraisia, mutta tarpeellisia viestinnän onnistumisen ja siihen liittyvän viestijän kulttuurisen ymmärryksen kehittymisen kannalta.

Haastattelukysymykset saattoivat vaikuttaa niin, että vuorovaikutus korostettiin myös vastauksissa. Tästä huolimatta vuorovaikutus, kysyminen ja keskustelu olivat haastateltavien nimeämiä keskeisiä toimintatapoja siihen, *miten* kieltä opitaan. Sosiaaliset strategiat sisältävät kolme ryhmää strategioita, jotka liittyvät *kysymiseen*, *yhteistyöhön* ja *empatiaan*. Ne ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa, esimerkiksi yhteistyön strategia liittyy kysymiseen ja empatia vaikuttaa yhteistyöhön. (ks. Oxford 1990: 21, 144–147, 170–172.)

Kysyminen sisältää sekä selvennyksen että korjauksen kysymisen. Kysymisen mainintojen runsaus kertoo, että se on haastateltaville tärkeä oppimisstrategia. Mainintojen runsaus selittyy myös sillä, että selvennyksen kysyminen on osa tulkin työtä, sillä asioimistulkin ammattisäännösten

kuudennen kohdan mukaan asioimistulkin on kysyttävä, jos tulkattavassa puheessa on jotain hänelle epäselvää. Sillä voidaan varmistaa tulkkauksen laatu ja oikeellisuus (Asioimistulkin ammattisäännöstö, Suomen kääntäjien ja tulkkien liiton sivusto 21.1.2016).

Kysyminen oppimisen tilaisuutena korostuu nimenomaan yksilön ja ympäristön välisessä vuoropuhelussa, kuten seuraava esimerkki (58) kuvaa oppimisen alkuvaiheita ja osaamisen vähittäistä karttumista kysymisen avulla.

58. Joo esimerkiksi kun minä liityin tähän yhdistykseen, en osannut paljon, minä ymmärsin jonkun verran, mutta en osannut vielä puhua paljon, minä vaan menin sinne ja osallistuin (– –) , kerran, toisen kerran tai menin auttamaan, (– –) menin sinen mukaan, et pikku hiljaa oppii. Meil oli paljon juttuja yhdessä. H4

Kysyminen koetaan toisinaan pikatienä ulos epäselvistä tilanteista, kuten esimerkeissä (37, 59, 60, 61). Kysyminen on haastateltaville luonteva tapa selvittää asioita. Se liittyy myös käsityksiin hyvästä oppijasta, sillä hyvän oppijan oletetaan keräävän epäselviä asioita ja selvittävän ne kysymällä, kuten esimerkeissä 62.

59. Tavallisesti mä yritän ensin katsoa sen Google kääntäjän, jos siellä tavallisesti ei oo niin oikein sen käänös ja sitten jos esimerkiksi jos minä olen (– –) siellä. Minä aina kysyn minun vieressä istuvalta ihmiseltä. Oletko suomalainen. (haastattelija kommentoi.) Joo, sitten hän sanoo kyllä ja sitten minä sanon myös että kerrotko mulle eli mitä se tarkoittaa. Ja sitten ne kyllä auttaa minua, et mitä se tarkoittaa ja sit on paljon helpompi ymmärtää. Kyllä se on tavallisesti tuolla tavalla. Joskus aiemmin minäkin joskus kysyn minun ystävältä. Joskus naapuriltakin. Koputan oveen ja sitten kysyn. H3
60. Minä aina kysyn muilta, jos en ymmärrä jotain minä aina kysyn, ei maksa mitään kysyä, se on aina hyvä kysyä. H4
61. Kyllä, että aina voi kysyä kaverilta, työkaverilta, jos et ymmärrä jotain, että mitä tarkoittaa se ja se ja kysyy neuvoa, että miten paremmin tehdä. H5
62. Kysymällä minä kysyn tosi paljon, mul on monta tuttua ja minä kysyn, mikä verbi oli (– –) . Minä keräsin vammaissanastoa sieltä netistä, sitten yksi sana, en löytänyt mistään edes sanakirjasta, se oli kehitysviive, miten minä sitä (– –) yks henkilö on (– –) , minä soitin hänelle ja kysyin, (– –) mitä tämä sana tarkoittaa, hän heti vastasi minulle. (Haastattelija puhuu) Joo. Aina kysymällä, ei oo hyvä, jos jotain jää epäselvä ja sitten. H4

Yhteistyö toisten kanssa on myös yksi keskeinen haastateltavien käyttämä sosiaalinen strategia. Se on kytköksissä moneen muuhun strategiaryhmään, kuten jo aiemmissa ryhmissä olen maininnut. Ryhmän sisällä on kaksi tahoja, joiden kanssa yhteistyötä tehdään. Ensimmäinen ryhmä on vertaiset eli Oxfordin luokittelussa toiset oppijat. Toinen ryhmä on sujuvamat kielenkäyttäjät, joilla tarkoitetaan äidinkielistä ja muita sujuvia kielenkäyttäjiä, joiden kanssa toimitaan yleensä kouluympäristön ulkopuolella. (ks. Oxford 1990: 147.)

Yhteistyö kaikkiaan on tärkeää käyttöpohjaisessa kielikäsitteilyssä. Jo vuorovaikutukseen osallistuminen nähdään ekologisessa kielenoppimisenäkemyksessä kielen oppimisena (van Lier 2000: 251–253). Sitaatti (63) antaa hyvän kuvan yhteistyön merkityksestä oppimiselle. Yhteistyön

kautta oppija voi haastavissa tilanteissa kasvattaa omaa tietovarantoa, kuten esimerkissä (61.) Yhteistyö johtaa itsenäiseen oppimiseen ja osaavamman kanssa toimiminen nopeuttaa haastateltavien mielestä prosessia (ks. Aro 2009: 41–42). Näin vuorovaikutusedellytysten kehittäminen edistää affordanssin äärelle pääsemistä.

Ensimmäisen ryhmän yhteistyön eli vertaisten kanssa oppiminen mainittiin vastauksissa yhtenä oppimisen ympäristönä, kuten esimerkissä (64). Se painottui kouluun ja opiskeluun, kuten Oxford (1990: 147) määrittelikin. Vertaisten tuki koettiin kuitenkin usein rajalliseksi. Näin oli erityisesti tilanteissa, jossa muutkin oppijat opiskelevat samaa sanastoa. Heitä ei pidetty oppimisen kannalta yleisesti oppimista edistävänä, kuten esimerkissä (8), jossa haastateltava ei pitänyt samantasoisten tai edes vähän parempien kielten oppijoiden kanssa opiskelua kielen oppimisen varhaisvaiheessa kovin hyödyllisenä. Haastateltavat pyrkivät löytämään vertaisistakin jonkun osaavamman, jolta saattoi oppia. Tällaiset perehtyneemmät vertaiset olivat tärkeitä, kuten esimerkissä (64). Myös yhden haastateltavan mainitsema kieliparitoiminta tarjoaa vertaisoppimista, jossa toinen oppija on kuitenkin opiskeltavassa kielessä osaavampi.

63. Mulle se [puhuminen] on tosi tärkeä, että suomen kieli pysyy ilman heitä minä ei, se on tosi vaikea, (– –) jos ei oo kavereita kenen kaa puhuu joka päivä. H4
64. Koska tekeillä meillä on tommonen ryhmätyö ja kerätään tommonen koulusanasto ja sitten tämänkin voi laittaa sinne mitä ajattelee tuoda sanastoon. Se on hyvä ja sitten käydään suomeksi ja sitten omalla kielellä ja joskus luen esimerkiksi kun tulee tommonen vanhempainilta tommonen tapahtuma ja sitten joskus minä kävin googlaamassa ja sitten katson netistä mitä siellä on ja mitä siellä puhutaan kyllä ja sitten olisi kiva kun kuitenkin se varmaan jos mullakin on omanmaalainen kaveri jolla on lapsi ja sitten voi kysyä heiltä mitä siellä vanhempainiltapäivänä tapahtuu. Se on ihan hyvä, koska sillä on kokemuksia. H3

Toinen yhteistyöryhmä on sujuvammat käyttäjät. Osaavampi käyttäjä jakautui haastateltaville kahteen alaryhmään. Ensimmäinen ryhmä on heitä sujuvammat käyttäjät ja Oxfordin määrittelyn mukaisesti myös äidinkielliset, jotka eivät kuitenkaan ole tietyn alan asiantuntijoita. (ks. Oxford 1990: 147.) Heiltä saattoi oppia yleisiä asioita kielestä tai opiskelutaidoista. Heihin turvautuminen on hyödyllistä ja heitä tarvitaan toimijuuden kehittämiseen. Toinen alaryhmä taas on selvästi asiantuntijatasoiset käyttäjät, joilla on osaamista erityisesti tässä tarkasteltavasta kasvatus- ja sivistysalan sanastosta.

Koulutukseen liittyvissä asiointiympäristöissä kuultu puhe ja myös näihin ympäristöihin liittyvä vuorovaikutus ovat laskettavissa etupäässä sujuvampien kielenkäyttäjien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Koulutus oli tärkeä yhteistyöympäristö niin oman koulutuksen kuin myös sen tarjoamisen oppimismahdollisuuksien vuoksi. Erityisesti puhe ja kuunteleminen tarjoavat lähikehityksen vyöhykkeen sekä mahdollisuuksia osallistumiseen. Kuuntelemiseen voi keskittyä erityisesti ympäristössä, jossa on paljon aiheeseen liittyvää affordanssia. Haastateltavat kirjoittivat *puhetta ylös*,

kuuntelivat yleensä ja erityisesti erilaisissa tapahtumissa, kuten *vanhempainilloissa*, tai niissä käsitellyistä asioista kyseleminen tuttavilta, kuten esimerkissä (64).

Samalla tavalla vuorovaikutteisempaa osallistumista ja *oppimista kontekstissa* tarjosivat työ (esimerkissä 32) ja työn kautta tulevat tapahtumat ja työharjoittelu. Myös kolmannen sektorin toimintaan osallistuminen oli tärkeä sillanrakentaja, sillä esimerkiksi *yhdistystoiminnassa* oppii tekemällä ja osallistumalla. Kieli on vain yksi väline toiminnassa, joten sen mahdolliset puutteet eivät estä kaikkea osallistumista ja uuden oppimista, vaan mahdollistavat uuden oppimisen olemassa olevan osaamisen päälle, kuten esimerkissä (77). Tilanteita, joissa voi puhua tai osallistua tarvitaan, sillä merkitykset tulevat oppijan saataville vuorovaikutuksen myötä ja ympäristöön uppouduttaessa (ks. van Lier 2000: 247).

Joustavuus hakeutua näillä kriteereillä määritellyn osaavamman, esimerkiksi *naapurin* tai *kenen tahansa yleisötilaisuuteen saapuneen henkilön* kanssa yhteistyöhön oli tärkeää oppimiselle. Kenen tahansa osaavamman näkeminen potentiaalisena affordanssin lähteenä tuo saataville laajempia tilaisuuksia saada tietoa kuin vain vertaisiin tai vain koulutuksen opettajaan turvautuminen tuottaa. Pääasia on, että keskustelu, jakaminen ja kielitaidon kehittyminen on mahdollista viestintätilanteissa toisten tuella (ks. esim. Suni 2010: 55–56). Kielellinen jakaminen mahdollistaa vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisön jäsenyyttä oppijalle, oli kyseessä sitten työpaikka tai osallistuminen keskusteluun (ks. Suni 2008: 210).

Lähemmäs asiantuntijoita sijoittuvat erityisesti tiedonhaussa auttavat henkilöt. *Opiskelutaitoisen ihmisen* etsimisestä kaveriksi puhui kaksi haastateltavaa. Vuorovaikutusta ja lähikehityksen vyöhykettä käytettiin Vygotskyn ajattelun mukaisesti täsmällisissä ja rajatuissa asioissa, joiden oppiminen on muuten yksilön itsensä ulottumattomissa (ks. Alanen 2000: 97–99, 108). Jos oma osaaminen ei riitä tiedonhakuun, kannattaa etsiä joku, joka osaa auttaa siinä. Haastateltavien mukaan opiskelutaitoiset ihmiset tietävät, miten opiskella, auttavat ja ovat siksi hyödyllisiä, kuten esimerkki (65) kuvaa.

65. Ne on tosi hyviä esimerkiksi tota ne ihmiset jotka ovat opiskelleet. Mutta älä kysy semmoisia ihmisiä jotka ei oo opiskellut mitään, koska semmoiset ihmiset jotka ovat opiskelleet ja en tarkoita niin kun että se aine mitä sinä etsit tai se ammatti mitä sinä etsit tai ammattisanasto. Vaan semmoinen ihminen joka tietää opiskella helposti hän auttaa ja ottaa kaveriksi kyllä ehdottomasti jos semmoisia tulee vastaan. Ne auttavat kyllä.
H1

Haastateltavat pitivät ensisijaisena yhteistyömuotona toimintaa mahdollisimman osaavien henkilöiden, suorastaan asiantuntijoiden kanssa. Esimerkiksi tässä tarkasteltavan kasvatustieteen alan sanaston kannalta asiantuntijoiksi laskettavilla tahoilla oli täsmällistä ja tarkkaa tietoa kulloinkin selvitettävänä olevasta asiasta. Kaksi haastateltavaa korosti opettajaa erityisesti kielen opiskelun alku-

vaiheessa tai tilanteissa, joissa apua ei löydy muualta, esimerkki (68). Myöhemminkin *kasvatusalan ihmiset*, joihin myös *opettajat* kuuluvat, olivat tärkeä yhteistyötaho, sillä he tietävät esimerkiksi erilaisia kouluun liittyviä lyhenteitä ja mistä ne muodostuvat. Heiltä kysyminen on osaavampaan tukeutumista kuten esimerkissä (67). Mahdollisuus toimia heidän kanssaan tarjosi haastateltaville lähikehityksen vyöhykkeen, jossa haastateltavien omaa osaamistaso nousi aktuaaliselta osaamistasolta potentiaaliselle kehitystasolle. (ks. Alanen 2009: 99; Aro 2009: 41–42.)

66. No selvitan kyllä, että opettajalta tai yritän ensin selvittää itse netin kautta googlaamalla, sitten opettajan, joo kysyn opettajalta tai kaverilta (– –) H5
67. Joo joskus tulee semmonen tehtävä tosi vaikea, minä muistan kerran mulla oli tehtävä oli semmonen tutkimus, en ole koskaan nähnyt enkä kuullut mitään. Onneksi sitten minä lähetin viestin yhdelle tutulle semmonen ammattilainen ihminen, osaatko sanoa mikä tää sana, se oli neljä kirjainta tai kolme, minä yritin etsiä netistä, ei mistään. Joo (– –) , tää henkilö heti lähetti mulle viestin, ei mennyt kauan, koska se on just se hänen ammatti, hän lähetti mulle viesti, siitä tuli helpompaa ymmärtää, (– –) kun hän sai mä kirjoitin mulle ne kaikki sanat sai selville mitä se tarkoittaa (– –) . H4
68. Opettaja oli sitä varten. Mul oli aina kun kurssin jälkeen illalla minun oli pakko, mul oli semmonen, et pitää oppia nopeasti tää kieli, koska ei oo hyvä, jos ihmiset puhuvat ja eikä ymmärrä mitään, kattoo uutiset eikä ymmärrä, ei mul oli tosi kova motivaatio oppia suomea nopeasti ja opettaja aina, jos jotain jäi epäselvää, seuraavana aamuna piti kysyä heti opettajalta. H4

Mahdollisuus pysyviin vuorovaikutussuhteisiin oli vastauksissa tärkeää myös affordanssille. Vastauksissa painotettiin sellaisia tahoja, jotka auttavat useammankin kerran ja mahdollistavat osallisuutta pidemmällä aikavälillä, joten verkostoituminen oli tärkeää muutenkin kuin vain meneillä olevan koulutuksen kannalta. Monikulttuurisuuskeskusten työntekijät, työkaverit tai opiskelutaitoiset ystävät edustivat tällaisia pysyvämpiä verkostoja. Heidän tukensa löytäminen kertoo onnistuneista verkostojen luomisesta ja niiden antamasta tuesta, sekä tietysti myös monipuolisesta affordanssista (ks. Kalaja & Dufva 2008: 86–87). Pysyvillä verkostoilla oli merkitystä myös opiskelumuoti- ja motivaatiolle. Yhteistyön myötä syntynyt osaaminen kehittää Oxfordin mukaan myös oppijan itsetuntoa ja tuo sosiaalista hyväksyntää. Tämä taas edistää oppimista ja luo positiivisen kierteen, joka mahdollistaa yhä laajemman vuorovaikutuksen ja sitä kautta myös laajemman affordanssin hyödyntämisen. (Oxford 1990: 145–146.)

Yhteistyön sujuvuutta voi tarkastella myös kulttuurierojen näkökulmasta. Mainitut suomi toisena kielenä -opettajat ja monikulttuurisuuskeskusten työntekijät kertovat kahdesta asiasta. Näiden ryhmien asiantuntemuksen löytämisestä ja siitä, että heihin on helppo saada yhteys mahdollisista viestinnän kulttuurieroista huolimatta, sillä he ymmärtävät näitä eroja, eivätkä peräänny viestinnästä vaikkei kaikki sujuisikaan oletetusti. Haastateltava pohdiskelee erityisiä vuorovaikutuksen paikkoja ja tapoja sekä apua tarjoavia tahoja esimerkissä (69). Osallistumisen paikaksi mainittiin erilaiset avoimet tilaisuudet, sillä niissä kaikki tulijat ovat tasavertaisessa asemassa. Monikulttuurisuuskeskuksista saattaa löytää myös kavereita, sillä niissä vuorovaikutuksen kynnys on matala

kaikille kävijöille, suomalaisillekin, joille vuorovaikutuksen aloittaminen vieraiden kanssa voi muualla olla hankalampaa (ks. Salo-Lee 1996b: 45–46). Yhteistyöhön ja affordanssiin tarvitaan osallistumismahdollisuuksia ja tasavertaisuutta kaikkien osallistujien kesken.

69. Se on musta kyllä se on se mitä mä koko ajan mietin. Meidän kulttuurissa on semmoinen että jos istut ja odotat esimerkiksi odotustilassa. Jos joku tulee siellä ihan varmasti hän tervehtii jos ei sano muuta. Se on ihan niin kun meidän tapa. Ja tällä hetkellä on se mitä mä haluisin vahvasti Suomessakin että muututaan tai puhutaan keskitytään, että jos vaikka kun me ollaan bussissa että tervehditään, koska se tekee hyvän mielen toiselle. Niin että semmoista pitäis toimia. Se on tosiaan tosi tärkeää, että koska se ei maksa mitään. Tervehtiminen tai puhuminen ei maksa mitään eikä niin kun että. Eikä se halvenna mitään vaan se on tosiaan tosi tärkeää. (– –) Minä käyn semmoisessa (monikulttuurisuuskeskuksessa). En varmasti vielä yhtään kysynyt apua. Mutta jos vaikka tarviin jossain isompaa apuakin. (– –) Siellä on semmoisia henkilöitä jotka pystyy mennä minun kanssa mukaan. Varaa aikoja siihen paikkaan missä oikein tarvin saamaan niin kun ne kysymyksen mitä mä haluun saada ja selvittää. Semmoisia ihmisiä on mutta mä haluisin sanoa, että suomalaisillekin sekä ulkomaalaisillekin että kävisivät semmoisissa paikoissa niin kun monikulttuurikeskus ja vähän keskustella ja siellä saa kyllä kavereita. H1

Kolmas sosiaalisten strategioiden ryhmä on *empatia*. Empatia on kielestä riippumatta olennaista kaikelle kommunikaatiolle. Toisella kielellä se on erityisen tarpeellista, vaikka sen saavuttaminen voikin olla vaikeampaa. (Oxford 1990: 146–147). Toiseen kulttuuriin liittyvien asioiden opiskelu ja kulttuurinmukaisen ymmärtämistavan kehittäminen on yksi ymmärtämistä lisäävä strategia, toisen kulttuurin edustajien käytöksen tarkkailu sekä ajatusten ja tunteiden kysyminen ja mahdollisten toimintatapojen selvittäminen ovat toinen empatiastrategian osa (Oxford 1990: 147).

Viestinnässä hyödylliset tilanteet, ihmiset ja koko vuorovaikutuksen ja osallistumisen maailma ei ole kuitenkaan valmiina odottamassa. Osallistujalta oletetaan mukaantulon koodiston osaamista, ”tuntevan viidakon”, jossa toimitaan, kuten van Lierin asian nimeää (van Lier 2000: 253). Haastateltavat toivat esille erilaisia kulttuuria käsitteleviä käsityksiä, jotka luokittelen Oxfordin luokittelussa empatian kehittämiseen strategian ensimmäiseen alakohtaan, ymmärryksen kehittämiseen ja toisten tunteista ja ajatuksista tietoiseksi tulemiseen (Oxford 1990: 147). Strategiaa tarvitaan erityisesti silloin, kun mietitään keinoja päästä vuorovaikutukseen ja miten ylipäätään toimia maassa niin, että kieli ja kulttuuri eivät tule viestinnän myös oppimiseen tarvittavan vuorovaikutuksen esteeksi.

Kulttuurin näkeminen kommunikaationa muuttaa myös kielen opettamisen tarkastelukulmaa kielen oppimisesta myös viestinnän oppimiseen (ks. Hall 1973: 94–101). Merkitysten rakentamisen kokonaisuuden tarkastelu, ei vain kielellisenä, vaan semioottisena on mukana myös van Lierin ajattelussa (ks. van Lier 2000: 253). Haastateltavien toimintatavoista löytyy paljon kokeiltuja kanavia, kekseliäisyyttä ja tarkkailutaitoa, jota vaaditaan toimivaan vuorovaikutuksen toisessa kulttuurissa.

Ensimmäinen ryhmä eli kulttuurisen ymmärryksen kehittäminen oli läsnä vastausten enemmistössä. Haastateltavista ainoastaan yksi ei nostanut esiin kulttuurieroja. Hänen kokemuksensa

mukaan suomalaiset ovat ystävällisiä, eikä hän ole kohdannut suoranaisia kulttuuritörmäyksiä. Tästä kertoo esimerkki (70). Selittävänä tekijänä voi olla hänen toimintatapansa, joka korostaa suomalaisessakin kulttuurissa arvostettuja asioita, eli ahkeruutta, opiskelua ja kovaa työntekoa. Ajattelun ymmärtämisen voi siis tarkentaa koskemaan ennen kaikkea erilaisen ajattelun ymmärtämistä. Lähökulttuuriltaan samoja arvoja jakavat ja niitä kovin samanlaisilla tavoilla ilmaisevat tai hyvin vahvasti suomalaiseen malliin mukautuvat kielen käyttäjät saattavat päästä helpommin kontaktiin suomalaisten kanssa, kun mahdolliset erot eivät nouse esiin viestinnän alkuvaiheessa.

70. Ei todellakaan ole, että siis koulussakin olen tottunut, siis totuin, (– –) opiskelemaan ahkerasti, silloin jo opin tätä asiaa, että täytyy opiskella, että jos haluat saavuttaa jotain elämässä, niin se on kuin päämäärä minulla, että opiskelu vie sinut tavoitteeseen päämäärään, se on, ei mitään haasteita, että siis toisaalta se on minulla plussa tai ja esimerkiksi Suomessa voi opiskella jatkuvasti ikiopiskella ja yleensä se on ilmaista ja minusta se on tosi hyvä asia, että minä rakastan opiskelua mä tykkään opiskelemisesta kun taas (– –) se on yleensä maksullinen opiskelu koulutus, että vaikka nyt minä sain ilmaisen koulutuksen ja varmasti haluaisin vielä jatkaa, mutta siellä ei ole mahdollisuutta opiskella valitettavasti, et Suomes on paljon mahdollisuuksia.
H5

Tutkimukseni tarkoituksena oli tuottaa tietoa myös opetuksen tueksi. On paljon kulttuurien välisen viestinnän asioita, joiden kertominen ja näkyväksi tekeminen hyödyttäisi kielenoppijaa. Kulttuurisen ymmärryksen kehittäminen on yksi tapa tehdä näkyväksi kulttuurieroja ja auttaa oppijaa reflektoimaan omia mallejaan suhteessa kohdekulttuurin toimintatapoihin. Enemmistö haastateltavista oli kokenut tällaisen kulttuurisen ymmärryksen kehittämisen tärkeäksi.

Tieto on avainasemassa ymmärryksen kehittämisessä. Sopeutuminen on helpompaa, jos tietää jo ennalta, millaiseen toimintaympäristöön on tulossa. Haastateltava kertoi oppineensa kulttuurieroista jo kotimaastaan, kuten esimerkissä (71). Hän kertoi ymmärtävänsä suomalaisia paremmin luettuaan Suomen *historiasta*, koska se vaikuttaa hänestä myös tulevaisuuteen. Tieto historiasta on syventänyt hänen kulttuurista ymmärrystään historian vaikutuksista suomalaisten käytökseen ja toimintaan. Aiemmin mainitut *runot ja kaunokirjallisuus* tarjoavat mahdollisuuksia erilaisen ajattelun ymmärtämiseen tunteiden tarkkailuun ja siihen, miten niitä esitetään, eikä tähän tarvita edes suoraa kontaktia kulttuurin edustajiin. Lukemisen tärkeys on mainittu jo useissa vastauksissa, erityisesti oppimisen ympäristöissä, mutta sen merkitys ulottuu useamman strategian alueelle vuorovaikutusmahdollisuuksista riippumatta. (ks. Oxford 1990: 21,135, 144–147, 170, 172–173.) Lukeminen kasvattaa sekä sanastoa että toisten ajatusten ja tunteiden tiedostamista. Se auttaa ihmisten kohtaamisissa ja ymmärtämään sitä, mitä viestitään. Lisäksi lukeminen tarjoaa ehdotuksia siitä mitä pitäisi sanoa tai tehdä eli miten toimia erilaisissa tilanteissa (Oxford 1990: 173).

71. Ei minä tiesin, että ihmiset, tiesin jo ennen tuloa, että ihmiset ovat erilaisia, me olemme erilaisia, me ajattemme eri tavalla, meillä on eri kulttuuri, eri tapa, mutta en tiedä ehkä se voi olla vielä hankalampaa, jos ihminen ei oo käynyt koulua (– –) Meil on jonkun verran tietoo (– –) sitten ei tule yllätystä. H4

Vielä pidemmälle kohdekulttuurin tuntemisen hyötyä jalostaa toinen empatiaan liittyvä ala-kohta eli kohdekulttuurin ajattelun ymmärtäminen. Tietoisuus suomalaisen kulttuurin edustajien ajatuksista ja tunteista ja niiden tulkintakyky auttavat viestinnässä. Aina ei riitä, että on tutustunut kulttuuriin paperilla osana opintojaan, sillä käytännössä on useampia kerroksia kulttuuria ymmärrettäväksi. Esimerkiksi vuodenaikojen vaikutus viestintähalukkuuteen oli tullut haastateltavalle ilmi toden teolla vasta käytännön elämässä. Sitä kuvaa esimerkki (72). Haastateltava oli sitä mieltä, että suomalaisten hiljaisuus on fakta. Hiljaisuuden laajuus selvisi haastateltavalle kuitenkin vasta käytännössä. Hän oli kohdannut hiljaisuutta jopa tilanteissa, joissa puhe ja puuttuminen olisivat olleet tarpeellisia. Käytöksen tarkkailu ei aina riitä, vaan sopivissa kohdissa täytyisi myös kysyä, miksi toimitan niin kuin toimitaan. Vastauksissa ei ollut mittavasti mainintoja ajatuksista ja tunteista kysymisestä, mutta jälleen tämäntyyppisessä tutkimusaineistossa jonkun asian puuttuminen ei kerro siitä, käytetäänkö strategiaa vai ei, vaan ainoastaan siitä, tavoittiko haastattelu sen vai ei.

72. Sen takia minä opiskelin ahkerasti suomea, että pääsee vähän. Suomalaiset yleensä, ensin kun minä tulin Suomeen minä ihmettelin, se oli talvella, vaikka kuinka ihyminen voi olla tuttu, sitten kun talvi tuli kun tuli pimeä ja kylmä, törmäsin yhden henkilöön ja menin tervehtimään ja se oli ihmetelly miksi hän vastasi mulle, sitten tuli kevät ja minä kysyin, et mitä sulla oli talvella, ei miten niin. No sitten minä muistutin ni se sano, ei se on semmonen suomalainen vika kun tulee pimeä se vaikuttaa aina suomalaisiin, ei voi mitään. H4

Toinen esimerkki tarkkailemisesta liittyy kontaktin ottamiseen kulttuuriin sopivalla tavalla. Tarkkaileminen on hyvä tapa selvittää toimintakäytänteitä ennen kontaktin ottamista. Haastateltavan vastaus esimerkissä (73) osoittaa tarkkailutaitoa ja tietoisuutta suomalaisesta tapakulttuurista, jossa ei pidetä luontevana aloittaa vuorovaikutusta ja ystävien etsintää kadulta tai kahviloista ventovierailta kyselemällä. Tarkkailu sinällään ei aina kuitenkaan avaa epäselviä asioita.

73. No tossa ei ole mitään vinkkiä minulla, koska en löytänyt itse niin. (Haastattelija puhuu) No jos mä sanoisin näin että en lähtenyt kadulle, kaupungille kahviloihin että oisko se en tehnyt niitä. Mutta naapurin kanssa ei onnistu. Olemme yrittäneet tai sitten. En lähtenyt kaupungille etsimään joku suomalaisii kavereita. Mut voi löytyä joku jos haluaa totta kai löytyy. Mutta en tehnyt niin että kävelen kadulla. (Haastattelija puhuu) Se on kulttuuriasioita että. H2

Ajatusten ja tunteiden selvittämisestä seuraa parhaimmillaan laajempi tietoisuus erilaisista ajattelutavoista. Eläminen erilaisten tulkintakehysten ja käsitysten keskellä onkin vähintään kielennoppimisen kokoinen haaste. Haastateltavat kertoivat yrittävänsä ymmärtää myös suomalaisten ajattelua. Esimerkkinä tästä haastateltava kertoo vastaavansa silloin, kun kysytään hänen Suomeen

tulonsa syystä, että *kotimaassa hän joutui pelkäämään*. Yksilön kokemusta korostava vastaus on suomalaisesta tulokulmasta ymmärrettävä, vaikkei isompaa ja monimutkaista toisen maan tilannetta tuntisikaan. Toinen haastateltava pohdiskeli yleisemmin sitä, että tulijan on monella tavalla *huomioitava myös se kulttuuri ja tavat*, joihin hän tulee, sillä huomiointi parantaa myös hänen omaa sopeutumistaan, kuten esimerkissä (75).

Tarkastelu ei kuitenkaan aina ole helppoa, sillä oman kulttuurinsa mukaisen tavan ja vastaavan suomalaisen ymmärtäminen ei aina helpotakaan viestijää. Molempien puolien näkeminen on toisinaan haastavaa. Esimerkissä (74) haastateltava pohtii erilaisten ajattelutapojen näkymistä erityisesti asioissa, joihin suhtaudutaan eri kulttuureissa eri tavoilla. On hankala ymmärtää itse erilaisia tarkastelutapoja asioihin, jos keskustelukumppani näkee asiat vain oman näkökulmansa läpi ja kyseenalaistaa toisenlaista perspektiiviä. Tietoisuus toisenlaisista tavoista ei siis automaattisesti johda sujuvampaan vuorovaikutukseen.

74. Niin koska kuitenkin meillä totuttu erilaisiin kulttuureihin ja sitten. Mutta ihminen tavallisesti ei ymmärrä sinua jos sinä haluat olla hyvä toisille ihmisille ja sitten nykyään paljon esimerkiksi netistäkin saa tommosta tippiä et miten toimitaan esimerkiksi suomalaisten kanssa ja miten toimitaan (– –) kanssa ja sitten tää voi mennä vähän ulos tapaamaan ystäviä ja sitten keskustella heidän kanssa ja sitten kokeilla. No totta kai on paljon mielipiteitä ja vähän erilaisia. Joskus tulee tommonen vähän argument. H3
75. No ainoastaan pitäis vieras kieli tai vieras ihminen kun sanotaan esimerkkinä niin tuli Suomeen niin heidän pitäis tottua siihen että me asumme Suomessa nyt. Meidän on pakko puhua suomea. Meidän on pakko osata suomea ja meidän on pakko saada töitä. Se on tosi tärkeä meille. Pitäis tottua suomalaiseen kulttuuriin ja uutisiin tässä kun kaikki tapahtumat ovat täällä lomapäivät ja kaikki. Niitä pitäis kunnioittaa niin on. H2

Monissa tilanteissa haastateltavat myös toimivat oman lähtökulttuurinsa konventioiden mukaan, ehkä tiedostamattakin. Näin toimittiin esimerkiksi tervehtimisessä, kuten esimerkissä (69), tai vuorovaikutuksen aloittamisen ja omassa kulttuurissa luontevien kontaktin ottamisen paikkojen nimeämisessä. (ks. Salo-Lee 1998a: 7; Salo-Lee 1996b: 45–46.) Siitä ei aina ole haittaa, sillä esimerkiksi erilaisen tervehtimistavan avulla saattaa mahdollista päästä vuorovaikutukseen kulttuurissa, jossa kontaktia vieraisiin ei oteta kovin helposti. Kuten esimerkeistä (69,77,76) näkyy, kontaktin ottaminen näyttää jäävän haastateltavien vastuulle. Vuorovaikutus suomalaisten kanssa ei yleensä ala, ellei sitä aloita. Vuorovaikutuksen aloittamisen kannalta tärkeä toimintatapa onkin yksinkertaisesti: aloita ja sitten jatka, kuten esimerkissä (69). Tervehtiminen ja puhuminen toiselle ovat tehokkaita askelia osallisuuden rakentamisessa.

Aina kielen käyttö ei ole ensisijainen tapa aloittaa vuorovaikutusta, kuten esimerkki (77) osoittaa. Esimerkissä (76) haastateltava ei nostanut kielellistä viestintää esille ensimmäiseksi, vaan hyödynsi ihmisten kiinnostusta erilaisiin ruokakulttuureihin jäänsärkijänä. Tekemällä oppiminen on

hyvä mahdollisuus osallistua, käyttää kieltä ja päästä kehittämään vuorovaikutuksessa myös kulttuurista ymmärrystä.

76. Joo koska kuitenkin suomalainen on vähän tuommainen hitaampi tutustumaan toiseen. Mutta kun meillä esimerkiksi on ruokakulttuuria erilaista (ja naurua). Mä yritän tehdä (– –) ruokaa, jossa aluksi minä aina joskus niin olen ja sitten sanoo et minä olen tehnyt tuommoisen ruuan, haluatko sinä maistaa ja sitten ne ovat tavallisesti on tosi tyytyväinen ja sitten ne joskus pyytää minut tulemaan heidän luonaan illallinen tai tehdään ruokaa yhdessä ja sitten samaan aikaan keskustelua. Mun mielestä tässä voi olla yksi siihen hyvä. Eli tuommainen tapa lähestyä toisen ihmisen kanssa varsinkin erilainen kulttuuri. H3
77. Joo esimerkiksi kun minä liityin tähän yhdistykseen, en osannut paljon, minä ymmärsin jonkun verran, mutta en osannut vielä puhua paljon, minä vaan menin sinne ja osallistuin kokoukseen, kerran, toisen kerran tai menin auttamaan, (– –) menin sinen mukaan, et pikku hiljaa oppii. Meil oli paljon juttuja yhdessä. H4

4.5 Tulosten koonti

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu asioimistulkkioiskelijoiden käsityksiä kielenoppimisesta sekä sitä, miten ja missä he käsitysten perusteella kokevat kieltä oppivansa. Haastateltavien käsitykset edustivat sekä kognitivistista että käyttöpohjaista kielikäsitystä. Kognitivistinen kielikäsitys korostui vastauksissa kieliopin ja rakenteiden hallintana sekä niiden hallinnan näkemisenä jopa ennakkoehtona vuorovaikutukseen osallistumiselle ja natiivipuhujien pitämisenä hyvän kielenkäyttäjän mallina. Käyttöpohjainen kielikäsitys oli vahvemmin läsnä luokkahuoneopiskelun ulkopuolella, kun oppimisen tueksi turvaututtiin aktiivisesti ympäristöön ja osaavampiin kielenkäyttäjiiin.

Tulokset osoittavat, että oppiminen koetaan sujuvaksi, jos suhde opiskeltavaan kieleen on läheinen ja kieli toimii vuorovaikutuksen välineenä ja on merkittävässä roolissa elämän ja tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamiselle. Kieleen liitetty myönteinen suhde kertoo myös uuden kieliyhteisön jäsenyyteen liittyvästä identiteetin uudelleen kerronnan onnistumisesta. Parhaimmillaan toisella kielellä toimiminen liittyy osaksi yksilön identiteettiä ja kieli on läheinen ja toimiva väline osallistumiseen. Käsitysten mukaan hyvällä oppijalla on itseluottamusta, sinnikkyyttä ja hän on ahkera. Hän pärjää osaamisensa ja sen rajallisuuden kanssa sekä yrittää kehittää osaamistaan suunnitelmallisesti ja kannustaa itseään.

Kielen oppiminen nähtiin kehittyvänä prosessina. Se on yksilön omista tavoitteista riippuen mahdollisesti elinikäinen prosessi. Kielitaidon riittävyys puolestaan vaihtelee sen mukaan, missä ja mihin tarkoituksiin kieltä käytetään tai tullaan käyttämään. Riittävä kielitaito on ennen kaikkea pärjäämistä toimintaympäristöissä. Riittävän osaamisen voi jokainen määritellä itse elämän ympäristöjensä mukaan. Kaikki haastateltavat kokivat itsensä kielen käyttäjiksi, mutta myös oppijoiksi, sillä asioimistulkin työssä kielitaito ei välttämättä tule koskaan valmiiksi.

Kasvatus- ja sivistysalan sanasto oli monelle vastaajista hyvin tuttua. Oppimisen ympäristöjen suhteen tätä sanastoa koettiin mahdolliseksi oppia kaikkialla. Jos on aktiivinen, niin affordanssia löytyy mistä vaan. Tarkemmin rajattuna ensisijaisina kasvatusalan sanaston oppimisen paikkoina pidettiin kasvatuksen ja koulutuksen ympäristöjä. Kontekstissa oppimista pidettiin myös hyvänä oppimisen ympäristönä, koska tarjolla on oppimiseen tarvittavaa ja sopivaa ainesta. Mahdollisuus vuorovaikutukseen ja osallistumiseen sekä puhe ja kuunteleminen olivat tärkeitä näillekin oppimisen ympäristöille. Lukeminen ja erilaiset tekstit tarjoavat affordanssia erityisesti itsenäiseen opiskeluun. Lukeminen on monipuolinen ympäristö sekä oppia sanastoa että myös kehittää erityisesti sosiaalisiin oppimisstrategioihin kuuluvaa empatiaa.

Sanaston oppimisen ensisijaisina strategioina haastateltavat pitivät muistia ja kognitiota painottavia suoria oppimisstrategioita, jotka korostavat yksilön omin toiminnan merkitystä kielenoppimiselle. Epäsuorat strategiat ohjasivat oppimista suhteessa ympäristöön. Affektiiviset oppimisstrategiat, joista erityisesti itsensä rohkaiseminen ja tunnelämpötilan mittaaminen ja mukauttaminen, auttoivat haastateltavia ylläpitämään motivaatiotaan ja pysymään oppimiseen suuntautuneina. Käyttäjälle affektiivisilla strategioilla on merkitystä oppimisessa aina läsnä olevan epävarmuuden sietämisessä ja siitä huolimatta vuorovaikutukseen suuntautumisessa.

Metakognitiiviset strategiat taas mahdollistivat oppimisprosessin suunnittelun, arvioinnin ja keskittämisen eli oppimisen koordinoinnin. Näitä strategioita käytettiin vastausten perusteella paljon ja suunnitelmallisesti. Erityisesti oppimisen suunnittelun ja järjestämisen strategian alakohta erilaisten harjoittelutilanteiden etsimisestä oli runsaassa käytössä.

Myös sosiaaliset strategiat muodostuivat merkittäviksi. Niiden kautta löytyi sopivia tapoja päästä vuorovaikutukseen ja ylläpitää oppimista sekä kasvattaa osallisuutta. Kysymisen ja yhteistyön strategiat ovat olennaisia oppimiselle toisten kanssa. Tukeutuminen osaavampiin ja etsiytyminen resurssien äärelle, erityisesti opiskelutaitoisten ihmisten ja kasvatus- ja sivistysalan ammattilaisten osaamisen hyödyntäminen, mahdollistavat lähikehityksen vyöhykkeen avulla potentiaalisen oppimistason saavuttamisen. Vuorovaikutus tarjosi mahdollisuuksia ylläpitää ja kehittää osaamistaan. Osana sosiaalisia strategioita tärkeiksi osoittautuivat myös empatiastrategiat, joiden kautta pyritään ymmärtämään erilaisia ajattelu- ja viestintätapoja sekä mukauttamaan omaa toimintaa kulttuurisesti sopivammaksi. Nämä strategiat vahvistivat toimimisen ja osallistumisen mahdollisuuksia muiden kielen puhujien kanssa ja sitä kautta myös pääsyn laajemman affordanssin äärelle.

5. Päätäntö

Tarkastelin tutkimuksessani asioimistulkkioiskelijoiden toisen kielen oppimiskäsityksiä sekä sitä, miten ja missä he näiden käsitysten valossa kokevat oppivansa erityisesti kasvat- ja opetusalan sanastoa. Päätäntöluvussa vertailen ensin tutkimukseni tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Seuraavaksi esittelen sekä tutkimukseni rajoituksia että onnistumisia ja teen yleisempiä johtopäätöksiä tutkimuksesta ja sen tuloksista. Lopuksi käyn läpi esiin nousseita jatkotutkimusaiheita.

Käsitysten tutkiminen on tärkeää, sillä ne avaavat oppimiseen yksilöiden tasolta yleisemmälle tasolle ulottuvia näkökulmia. Käsitteillä voi olla vaikutusta toimijuuden syntyyn ja sitä kautta laajoihin yksilön elämään ja osallistumiseen liittyviin kysymyksiin, kuten oppijan itseohjautuvuuteen ja kielen käyttäjyyteen (ks. Kalaja ym. 2010). Käsitteiden vaikutus näkyi tässä tutkimuksessa oppimisen paikkojen ja omien resurssien jäsentämisessä, erityisesti siinä, nähdäänkö oppiminen ja osaaminen kehittyvänä prosessina vai puutteiden joukkona. Käsitteet kielestä kytkeytyvät myös osallisuuteen ja identiteetin uudelleen kerrontaan uudessa kieliympäristössä (Pavlenko & Lantolf 2000; van Lier 2007). Mikäli käsitteet kuvasivat suhdetta toiseen kieleen läheiseksi ja hyödylliseksi, voi vastaajien tulkita löytäneen itselleen kielellistä identiteettiä myös uudesta kielestä ja onnistuneen kielen ja kulttuurin haltuun ottamisessa. Näin osallistuminen myös identiteetin tasolla oli mahdollista, kielestä oli tullut kaveri.

Tutkimukseni tulokset kielitaidon riittävydestä olivat samansuuntaisia kuin aiemmissakin tutkimuksissa. Taitotasovaatimuksista todettiin, etteivät ne ole ainoa mittari kielitaidolle, vaan käyttäjän tarpeet ja toimintaympäristöt vaikuttavat siihen, mikä on riittävää kielitaitoa. Vastaajien käsitteet ovat siis yhteneviä Kokkosen (2010) tutkimustulosten kanssa.

Mitä aktiivisemmin käyttäjä kieltä käyttää, sitä sujuvammaksi hän arvioi myös oman osaamisensa. Tulos lukemisesta on sama kuin Tarnasen, Härmälän, Neittaanmäen (2010) aihealuetta laajemmin tarkastelevassa tutkimuksessa ja samansuuntainen myös Hongon (2013) tutkimuksen kanssa. Niin lukeminen kuin aktiivinen toiminta monipuolisissa kielenkäyttötilanteissa näyttävät olevan kytköksissä toisiinsa ja siksi merkittäviä leksikon kehittämiseksi (ks. Honko 2013). Suomalaisia kannustetaan lukuharrastuksen pariin, joten näiden tulosten perusteella saman kannustuksen tulisi yltää myös suomea toisena kielenä puhuviin aikuisiin. Lukemisen hyödyt ulottuvat tässä tutkimuksessa todettuina myös kulttuurintuntemuksen kasvuun ja toisen kulttuurin ajatusmaailman ymmärtämiseen. Molemmat ovat hyödyllisiä sekä kielen käytölle että vuorovaikutukselle. Lukeminen tarjoaa oppijalle aina saavutettavissa olevan ympäristön kehittää kielitaitoaan ja oppia lisää.

Sunin (2008) ja Aron (2013) korostama osallistuminen kieliyhteisöön ja kielen käyttäminen aktiivisesti ja itseohjautuvasti olivat myös tässä tutkimuksessa haastateltaville luonteva osaamisen kehittämisen tapa. Vuorovaikutuksen hyödyntäminen (Suni 2008; Suni 2011) oli havaittu yhdeksi toimivaksi oppimisstrategiaksi. Yhteisön jäsenyys rakentuu vuorovaikutuksessa, joka mahdollistaa laajemman affordanssin ja laajempien oppimismahdollisuuksien hyödyntämisen (Suni 2008; Suni 2010). Yhteisön löytämisen ja tuen saamisen tai niiden puuttumisen vaikutus oppimiseen ja osallistumiseen todettiin myös kuin Partasen (2013a) ja Sunin (2008) tutkimuksissa. Kokkosen (2010) toteama yhteisöön sosiaalistuminen ja omien paikkojen löytäminen oli tärkeää myös tutkimukseeni osallistuneille.

Kielellisen jakamisen periaate (Suni 2008) näytti olevan tärkeä myös tutkimukseeni haastateltaville. Osallistuminen on keskeinen kielen oppimisen mahdollistaja. Yhdessä tekemisen ja osallisuuden vaikutus hyödynnettävissä olevan affordanssin löytämiseen ja käyttöön on suuri, ehkä suurempi kuin osataan olettaa. Oppijan omat keinot vuorovaikutukseen ja osallisuuteen pääsemiseksi ovat tärkeitä, kuten Oxford (1990) toteaa. Hongon mukaan (2013) opetuksen vaikuttavuutta pisimpään ja läpitukenavammin lisää oppijan oman oppimishalun ja tarpeen synnyttäminen. Se näytti olevan tässäkin vahva oppimista suuntaava tekijä, joskaan sen syntypaikkaa ei erikseen jäljitetty esimerkiksi opetukseen.

Tulevaisuushorisonttien vaikutusta motivaatioon oli havaittavissa myös haastateltavieni käsitteissä. Tulevaisuuden odotukset vaikuttivat oppimiseen hyvässä tapauksessa motivaatiota ylläpitäen tai lisäten, kuten Virtasenkin (2013) tutkimuksessa todettiin. Suuntautuminen tulevaisuuteen osana kieliyhteisöä ja ankkuroituminen kieleen tapahtuvat monesti osallistumisen kautta. Osallistuminen ja yhdessä tekeminen ovat keskeisiä myös taustateorioina käyttämieni Vygotskyn ja van Lierin näkemyksissä. Vuorovaikutus osoittautui merkittäväksi kielenoppimisen ympäristöksi formaalin kielikoulutuksen jälkeen. Sillä oli muutenkin paljon merkitystä lähikehityksen vyöhykkeen syntymiselle ja oppimisen siirtymiselle intrasubjektiviiviselta intrasubjektiviiviselle tasolle. Van Lierin ekologinen ajattelu laajentaa kaiken osallistumisen oppimiseksi ja pitää oppimista vuorovaikutuksellisenä, ei vain yksilön sisäisenä prosessina. Tällainen ajattelutapa näytti tässä tutkimuksessa olevan monille haastateltaville luonteva tapa jäsentää oppimistaan ja sen ympäristöjä muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Ekologinen ja sosiokulttuurinen näkökulma kielenoppimiseen näyttävät olevan erityisen itseohjautuvia tapoja oppia ja käyttää kieltä.

Myös kulttuurienvälisen viestinnän ja siihen liittyvien erilaisten sosiokulttuuristen strategioiden osaaminen toimii monesti merkittävänä avaimena vuorovaikutukseen ja yhteisön löytämiseen (ks. Savignon & Sysoyev 2002; Salo-Lee 1998). Erityisesti muiden kuin kieliammattilaisten arvioissa osaamisesta sujuvuus koetaan tärkeänä, joten sillä on merkitystä myös oppijan vuorovaiku-

tusmahdollisuuksille ja sitä kautta myös affordanssin löytymiselle (ks. Kokkonen 2010). Koettu sujuvuus voi sisältää kielitaidon lisäksi myös muita viestinnän sujuvuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten toimimisen vuorovaikutuksessa kohdekulttuurin kannalta jotenkin ennakoitavasti. Tätä todentaa tässä tutkimuksessa erityisesti haastateltavien kokemus luontevimmasta toiminnasta kulttuurisesti monenlaiseen tottuneiden opettajien ja monikulttuurisuuskeskusten työntekijöiden kanssa ja se, että tiedon ja taidon karttuessa viestintä myös kantaväestön kanssa on helpottunut.

Tutkimukseni tulokset tukevat laajemminkin Sunin (2011) näkemystä kielikoulutusten vastuusta työelämään valmistamiseen työssä oppimisen periaatteita hyödyntäen. Toimivat strategiat työssä tapahtuvaan kielenoppimiseen esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden tietoisena hyödyntämisenä ja osaavamman tuen käyttämisenä olivat myös tässä tutkimuksessa joidenkin oppijoiden toimintatapoja. Jotta niistä tulisi kaikkien toimintatapoja, tulisi osallistumisen taitojen osuutta tuoda selkeästi esiin osana kieli- ja kotoutumiskoulutuksia. Itseohjautuvuus ja osallistuminen koostuvat monenlaisista osataidoista, joita tulisi käsitellä nykyistä enemmän osana kielen opiskelua ja oppimaan oppimisen taitoja. Näin vahvistetaan kaikkien opiskelijoiden tasapuolisten oppimismahdollisuuksien syntyä ja oppijoiden mahdollisuuksia toimia itse oppimisensa edistämiseksi.

Tutkimuksen *rajoitusten* tarkastelu on syytä aloittaa käsitysten tutkimiseen liittyvistä haasteista. Käsityksiä on toisaalta helppo selvittää, sillä niitä voi kysyä suoraan kohderyhmältä. Toisaalta se on haastavaa, sillä käsitykset eivät aina ole helposti sanoitettavia, tiedostettuja tai yksiselitteisiä. Yhden asian kysyminen saattaa tuottaa vastauksen, joka avaa paljon uusia kysymyksiä, joihin ei ole rajatusta tutkimusasetelmasta mahdollista perehtyä enempää.

Haastateltavien vastausten suorassa tulkinnassa täytyy olla maltillinen, sillä ainakin muutama teemoihin saattoi vastata joko omasta kokemuksesta käsin tai yleisemmin asiaa tarkastellen. Erityisesti oman kokemuksen ja yleisemmän pohdinnan erottaminen oli välillä haastavaa. Näin esimerkiksi kysymyksessä ”missä arvelet, missä sanastoa voi oppia”. Jos vastaus listaa ylipäättään mahdollisia paikkoja, ei mainittu ympäristö ole välttämättä haastateltavalle merkityksellinen. Toisaalta haastateltavalla voi tällöinkin olla kokemusta mainitsemansa ympäristön tai tilanteen hyödyllisyydestä, mutta merkittävyyden aste jää epäselväksi. Haastateltavat eivät myöskään aina välttämättä tuoneet esiin perimmäisiä syitä jonkin strategian käyttöön. Näin erityisesti metakognitiivisissa strategioissa, joiden nimeämistä tai käyttämistä ei erikseen kovin tietoisesti opeteta tai korosteta. Tästä syystä vastausten tulkinnoissa tämän tutkimuksen jäsennyystapa on vain yksi mahdollisista tulkinnoista.

Käsityksiä tutkittaessa haastatteluaineiston pieni koko rajoittaa tulosten yleistämisen mahdollisuuksia. Tutkimuksen rajoittuminen pääasiassa kasvatus- ja opetusalan sanaston tarkasteluun vaikuttaa myös yleistettävyyteen. Toisen tyyppisellä erityisalan sanastolla, kuten laki- tai lääketie-

teen sanastolla ainakin oppimisympäristöt voisivat olla toisenlaisia. Toisaalta tämän sanaston käytännönläheisyyden vuoksi tulokset ovat laajemmin yleistettävissä kielenopiskeluun yleensä kuin muiden erityissanastojen kohdalla.

Yhden rajoituksen yleistettävyyteen muodostaa myös tutkittavien tuleva työ, josta useammalla vastaajalla oli jo käytännön kokemusta. Sijoittuminen tuleviksi kieliammatilaisiksi ja kokemus työstä vaikuttaa siihen, miten laajasti tuloksia voi yleistää ylipäätään kaikkiin aikuisiin toisen kielen opiskelijoihin. Opiskeltava ala tarjoaa monia sellaisia tieto- taitoyhdistelmiä, jota ei voi olettaa kaikkien kielenoppijoiden hallitsevan tai tarvitsevan. Joukossa toki on monia sellaisiakin, kuten osallisuuden löytämiseen liittyvät strategiat, joita voi hyödyntää hyvinkin erilaisten opiskelijaryhmien käyttöön.

Tutkimusmenetelmän kannalta suurimman haasteen muodosti oppimisstrategioiden jäsentämisessä käytetty luokittelumalli. Erityisesti luokittelun monitulkintaisuuden suhteen törmäsin samaan, minä Oxford itsekin totesi strategialuokittelustaan. Se on oppimisstrategiatutkimuksen ensimmäisiä yrityksiä rakentaa luokitteluhierarkia ja siksi kategorioiden rajat ovat liikkuvia (Oxford 1990: 16–17).

Strategialuokittelun rajojen hataruuden on huomannut myös Schmitt (1997), joka kritisoi Oxfordin mallia myös puutteellisesta sanastonoppimiseen liittyvien strategioiden kategorisoimisesta. Esimerkiksi sanan merkityksen keksiminen ilman toisen käyttäjän osaamista ei ole mallissa mukana. Toinen Schmittin toteama käytännön haaste liittyi mahdollisuuteen sijoittaa strategioita helposti useampaan ryhmään, joka hankaloittaa luokittelua mallin mukaisesti. Koska strategioihin vaikuttavat useat tekijät, niin erilaisissa tilanteissa erilaiset aikomukset voivat vaikuttaa siihen, miten ja mihin kategoriaan kuuluvaksi toimintatapa milloinkin luokitellaan. (Schmitt 1997: 205–206.) Haaste oli mukana myös tässä tutkimuksessa. Rajallisen informaation perusteella haastateltavien vastaukset on sijoitettu siihen ryhmään, mihin ne yksiselitteisimmin sopivat. Tämä jättää avoimeksi myös toisenlaisten tulkintojen mahdollisuuden, kuten totesin tulosten esittelyssä.

Oxfordin luokittelu ei siis ole kaikkein käytännöllisin juuri näiden päällekkäisyyksien ja epäselvyyksien vuoksi. Strategioita voi myös määritellä eri tavoin, esimerkiksi Oxford ja Schmitt puhuvat samasta asiasta oppimisen arviointina ja kontrollointina. Schmittin mallissa taas esimerkiksi metakognitiivisia strategioita olisi voinut jäsentää hyvin eri tavalla kuin mitä Oxford tekee. (ks. Schmitt 1997:216; Oxford 1990: 138–139.) Valittu näkökulma suuntaa luokittelua ja sitä kautta vaikuttaa myös saatuihin tuloksiin. Kuten Schmitt toteaa, luokittelukategoriamallin olisi oltava kattavampi ja yksiselitteisempi, jos halutaan keskittyä erilaisten strategioiden löytämiseen ja luokitteluun (ks. Schmitt 1997: 205–206).

Pohdittavaksi jää myös se, kuinka paljon vuorovaikutusta ja osallistumista korostavat taustateoriat suuntasivat vastauksia ja analyysiä vuorovaikutuksen korostamiseen. Tämän mahdollisuuksia vähentää aineiston systemaattinen läpikäyminen ja tiivistäminen, mutta kuitenkin sen sisältämän informaation säilyttäminen on tutkimuksen läpinäkyvyyttä lisäävä tapa kuvata haastateltavien ajattelua, josta varsinainen analyysi ja tulkinnat on tehty. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 108; Ruusuvuori ym. 2010: 27.) Valitun näkökulman kuuluukin suunnata tarkastelua, mutta oppijoiden käsitysten, oppimisen strategioiden ja oppimisympäristöjen yleisemmän tutkimuksen kannalta olisi hyvä lähestyä ilmiöitä mahdollisimman erityyppisillä teoreettisilla kehyksillä ja tutkimusmenetelmillä laajemman ja yleistettävämmän kuvan saamiseksi.

Tutkimuksen *onnistumisten* tarkastelussa arvioin sekä tutkimuskysymyksiin vastaamista että tulosten hyödyntämismahdollisuuksia. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää asioimistulkkioiskelijoiden toisen kielen oppimista koskevia käsityksiä. Käsitysten selvittämisessä tutkimus onnistui erityisen hyvin. Vaikka tutkimuksen osallistujajoukko oli pieni, tuottivat haastattelut rikkaan aineiston.

Käsitysten kysyminen oppijoilta itseltään tuo heidän äänensä kuuluviin oppijoina ja toimijoina, ei vain erilaisten koulutusten suorittajina. Haastateltavien käsitykset valaisivat paljon sitä, millaiseksi haastatellut mielsivät hyvän oppijan, riittävän kielitaidon ja miten he kuvasivat suhdettaan suomen kieleen sekä yleisemmin sitä, millaisia käsityksiä heillä itsellään on kielten opiskelusta. Se, että käsityksissä näkyi kaksi kielenoppimisen maailmaa, koulutuksen ja epävirallisen oppimisen maailmat sekä näihin liittyvät erilaiset oppimisen strategiat, on erittäin keskeinen suoraan opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa, oppimateriaalin tuottamisessa ja jopa opetussuunnitelmien laatimisessa hyödynnettävä tutkimustulos.

Oppijoiden käsitysten tunteminen on avain siihen, miten jo opetus voi tukea osallisuutta ja toimijuutta sekä oppimista, joka jatkuu vielä luokkahuoneopetuksen päätyttyä. Näin varsinkin silloin, kuin tilanteet ja niiden tarjoama affordanssi käsitetään hyvin eri tavoilla. Oppijan käsitykset voivat vaikuttaa siihen, miten hän hyödyntää opetusta ja suuntaa omaa toimintaansa koulutuksen aikana ja mahdollisesti myös sen jälkeen. Tässä tutkimuksessa selvisi, että käsitysten ja toiminnan väliin näyttää jäävän tiedostamaton tai huonosti tiedostettu alue. Esimerkiksi haastateltavien yleiset käsitykset hyvästä oppijasta eivät korostaneet merkittävästi sosiaalisia strategioita, mutta heidän omassa toiminnassaan ne osoittautuivat merkittäväksi vuorovaikutuksen ja osallistumisen käyttöliittymäksi.

Kaikki nämä tulokset tuovat paljon lisätietoa oppijan tasolta aikuisten toisen kielen opetuksen kehittämiseen. Ne ovat suoraan sovellettavissa kielenopetukseen ja siihen, mitä oppijalta odotetaan. Moni esiin noussut taito tai valmius saattaa jäädä opetussuunnitelman tasolle tai oletukseksi

niin, etteivät tavoite ja keinot siihen pääsemiseksi välity oppijalle asti ymmärrettävästi. Koulutuksen tavoitteet niin oppimiselle, opiskelutaidoille, itseohjautuvuudelle kuin viestinnällisille valmiuksille ja sen, miten erilaisiin tavoitteisiin pyritään oppijan omia taitoja karttumalla koulutuksen kuluessa, tulisi olla selkeästi artikuloitu myös oppijalle.

Koulutuksen tulisi pyrkiä tarjoamaan oppijalle työkaluja itsenäisen toimijuuden saavuttamiseen. Koulutukseen tulisi sisältyä mahdollisuuksia omien ajatusten ja näkemysten reflektointiin sekä toimivaksi todettujen sanaston oppimisen tapojen hyödyntämiseen. Erityisesti olisi rohkaistava oppijoita luokkahuoneen ulkopuoliseen kielen käyttöön ja saatavilla olevan affordanssin hyödyntämiseen. Opetussuunnitelmat sisältöineen ovat avainasemassa opettajan toimintaa ohjaavana kehyksenä siihen, millaisiksi toimijoiksi ja osallistujiksi oppijat koulutuksessa kasvavat ja millaiset eväät he saavat osaamisensa kehittämiseen. Tutkimuksen tulokset tarjoavat suuntaviivoja siihen, miten oppija itsekin voisi osallistua oppimisensa arviointiin ja oppia tätä tarpeellista taitoa myös osana opiskeluaan. Käsitusten toimintaa suuntaavan vaikutuksen huomioiminen jo opetuksen suunnittelun tasolla tehostaa koulutuksen vaikuttavuutta yleensä. Mikäli näillä toimilla parannetaan myös oppijan itseohjautuvuutta, on tavoitettu jotain olennaista myös kotoutumisen edistämiseksi.

Toinen tutkimuskysymys selvitti sitä, miten ja missä asioimistulkkioiskelijat ajattelevat oppivansa kasvatus- ja sivistysalan sanastoa. Tähän kysymykseen tutkimus onnistui vastaamaan hyvin tuottaen uutta tietoa siitä, miten oppijat itse rakentavat osallisuutta ja mistä he löytävät mahdollisuuksia osaamisensa kehittämiseen. Oppijoiden oman toiminnan tutkiminen formaalin koulutuksen ulkopuolella on alue, josta tarvitaan lisää tietoa. Erilaisten oppimisen strategioiden ja oppimisen ympäristöjen kartoittaminen on samalla tavalla tarpeen kuin käsitystenkin tutkiminen, sillä molemmat avaavat niitä maailmoja, joissa oppijat itse toimivat koulutusten jälkeen, koulutuksista saamallaan eväillä. Tieto sekä oppimisen ympäristöistä että strategioista kertoo myös siitä, sisältääkö koulutus oppijan kannalta olennaisten taitojen opetusta.

Tarkastelukulmana ollut sosiokulttuurisen kielenoppimisen näkemys auttaa hahmottamaan oppijoiden tapoja ja mahdollisuuksia päästä mukaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja suomen kielen käyttäjiksi. Tuloksista löytyy toimiviksi havaittuja keinoja, joita voi soveltaa käytäntöön. oppijoiden käyttämät strategiat vaikuttavat myös siihen, miten oppija kielen opiskeluun suhtautuu. Esimerkiksi monet hyvän oppijan käyttämät epäsuorat strategiat voivat olla merkittäviä myös oppimismotivaation ylläpitämisessä. Mikäli strategioiden opetusta voi sisällyttää opetukseen ja niin edesauttaa esimerkiksi motivaation syntymistä ja säilymistä, vahvistetaan myös toimijuuden ja osallisuuden kehittymistä. Näin on erityisesti silloin, kun kielen oppimistarpeen laajuus alkaa selviämään oppijalle, joka on jo mielestään opiskellut pitkään, mutta jonka osaamisen rajat tulevat silti usein vastaan esimerkiksi työelämään riittävänä kielitaitona. Asioimistulkkioiskelijoilla oppiminen näytti olevan

loputon projekti, mutta he olivat löytäneet toimivia strategioita motivoida itseään elinikäiseen opiskeluun.

Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että toimijana ja osallistujana oleminen sisältää muutakin kuin kielen oppimista. Kulttuuriset käytännöt ovat merkittäviä osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Kulttuurinäkökulman ja oppijan affektiivisten ja sosiaalisten strategioiden nouseminen näinkin merkitykselliseksi vaatii niiden tuomista selkeästi esiin myös opetuksessa. Laajimmillaan oppiminen on sopivien toimintatapojen löytämisenä kytköksissä ympäröivään kulttuurin osallistumiseen. Toisten kielenkäyttäjien merkityksen nostaminen näkyväksi ja vuorovaikutukseen pääsemisen keinojen tarjoaminen jo opiskeluvaiheessa auttaisi myös yhteiskunnan ja kieliyhteisön jäsenyyden ja osallisuuden tasapuolisen toimijuuden syntymisessä.

Jatkotutkimusaiheiden kannalta tutkimukseni tarjoaa vasta kurkistuksen oppijoiden käsityksiin, oppimisen ympäristöihin ja oppimisen tapoihin, sillä tutkimuksellisesti alue on kaikkiaan valttavan laaja. Erityisesti suomea toisena kielenä opiskelevien käsitysten tarkastelu on lisääntynyt vasta viime aikoina, ehkä johtuen tieteenalan yleisestä nuoruudesta ja myös toisen kielen puhujien suhteellisen pienestä joukosta Suomessa. Maahanmuuton kasvaessa aihetta on kuitenkin syytä tutkia laajemmin. Kuten jo totesin, tutkimuksen laajentaminen ja erilaisten menetelmien käyttäminen voisivat avata enemmän aikuisten toisen kielen oppijoiden ja käyttäjien käsityksimaailmaa ja tuottaa laajempaa koulutuksen ja opetuksen pohjana hyödynnettävää kokemustietoa.

Oppimista koskevista käsityksistä olisi hyödyllistä tarkastella sitä, muuttuvatko käsitykset ajan myötä ja mitkä tekijät vaikuttavat käsitysten muutoksiin. Samalla saisi kartoitettua sitä, millaiset tekijät oppimiseen vaikuttavat koulutuksen ulkopuolella tai koulutuksesta huolimatta. Toisen kielen oppijoiden ja käyttäjien käsitysten tiedostamista olisi tarpeen tutkia jatkossa enemmän. Näytti siltä, että haastateltavat olivat jossain määrin tietoisempia erilaisten strategioiden käytöstään kuin mitä Oxford (1990) oletti esimerkiksi metakognitiivisten strategioiden osalta. Asioimistulkin työn kannalta näkemykset oppimisen jatkuvasta tarpeesta ovat toki ammatin vaatimusten tunnistamista, mutta olisi hyvä tutkia myös sitä, jakavatko kaikki kielen oppijat näin vahvasti käsityksen oppimisen elinikäisyydestä. Myös riittävästä kielitaidosta ja aktiivisuudesta esitettyjä käsityksiä olisi hyvä verrata erityisesti erilaisissa ympäristöissä toimivien käyttäjien käsityksiin.

Toisen kielen käyttäjien itseohjautuvuuden, osallisuuden ja affordanssin konkreettisesta hyödyntämisestä tarvitaan lisää tietoa. Yksi jatkotutkimusaihe olisikin van Lierin kielitaidon karttumisen prosessimallin soveltaminen opetukseen tavoitteena oppijoiden itseohjautuvuuden kehittäminen. Samalla tavalla opetuskokeilut affektiivisten ja sosiaalisten strategioiden opetuksesta kielikoulutuksissa tuottaisivat vertailukohteita nykyisille opetuskäytännöille. Tutkimuksen tuloksissa

näkyvässä roolissa ollutta median käyttöä oppimisen ympäristönä ja erityisesti sen vuorovaikutussellisuutta olisi syytä tutkia enemmän myös toisen kielen sanaston oppimisen näkökulmasta.

Tutkimuksessani mukana olleet kulttuuriosaamiseen liittyvät kysymykset tuottavat tarvetta jatkotutkimukselle. Kulttuuriosaamisen kautta syntyneen osallisuuden vahvistaminen on merkittävää oppimisen tasa-arvon edistämiseksi. Nykytilanteessa oppijat ovat suuntaamassa viestijöiksi pitkälti henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ja erilaisten koulutusten tuomien vaihtelevien valmiuksien varassa. Savignonin ja Sysoyevin (2002) koeasetelmaa soveltamalla voisi tutkia sitä, tasoittaako kulttuuriosaamisen opetus yksilöllisiä eroja kielenoppimisen kannalta tärkeän affordanssin lähteelle pääsyssä.

Lähteet:

- AALTO, EIJÄ 1994: Alussa on sana- systemaattisuutta sanaston opettamiseen - Minna Suni & Aalto Eija (toim.) *Suuntaa suomenopetukseen - tuntumaa tutkimukseen*. s. 93–117. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ALASUUTARI, PERTTI 2011: *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- ALANEN, RIIKKA 2000: Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa - Paula Kalaja & Nieminen Lea (toim.) *Kielikoulussa- kieli koulussa. AFinLan vuosikirja 2000*. s. 95–120. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 58.
- ARO, MARI 2009: *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ARO, MARI 2013: Kielen oppijasta kielen osajaksi - Tiina Keisanen, Kärkkäinen Elise, Rauniomaa Mirka, Siitonen Pauliina & Siromaa Maarit (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit – Multimodal discourses of participation. AFinLan vuosikirja 2013*. s. 11–28. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 71.
- ATKINSON, DWIGHT 2002: *Toward a sociocognitive approach to second language acquisition*. - *The Modern Language Journal* 86 IV. s. 525–545.
- CUMMINS, JIM 2001: The academic and political discourse of minority language education: claims and counter-claims about reading, academic language, pedagogy, and assessment as they relate to bilingual children's educational development. Yhteenveto esitelmästä konferenssissa International Conference of Bilingualism. Bristol, 20.4.2001.
<http://iteachilearn.org/cummins/claims.html>. (12.11.2015)
- DIAK= DIAKONIA- AMMATTIKORKEAKOULU: *Asioimistulkkauksen koulutus*.
<http://www.diak.fi/hakijalle/Hakeminen%20koulutukseen/Koulutusohjelmat/Puhuttujen%20kielten%20tulkkauksen%20ko/Sivut/default.aspx> (15.9.2015)
- DUFVA, HANNELE 2011: Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. - Paula Kalaja, Alanen Riikka & Dufva Hannele (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. s. 131–145. Helsinki: FinnLectura.
- DUFVA HANNELE – ARO MARI – SUNI MINNA – SALO OLLI-PEKKA 2011a: *Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus* – E. Lehtinen, Aaltonen S, Koskela M, Nevasaari E & Skog-Södersved M. (toim.) *FinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/ nro 3*. s. 22–34.

- DUFVA HANNELE – ARO MARI – SUNI MINNA & SALO OLLI-PEKKA 2011b: *The changing concept of language*. (Hieman muokattu versio aiemmasta artikkelista: *Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism*. - *Apples - Journal of Applied Language studies* vol5, 1 2011. s. 109–124. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/meidan-laitoksemme/henkilosto/hannele-dufva/dufva_etal_the_changing_concept_of_language.pdf (2.5.2015))
- EHRMAN, MADELINE – OXFORD, REBECCA L. 1990: Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting -*Modern Language Journal*. Vol. 74 Fall90 Issue 3 s. 311–327.
- ELLIS, ROD 1997: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ESKOLA, JARI – VASTAMÄKI, JAANA 2010: Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. - Juhani Aaltola & Valli Raine: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. s. 26–44. Uudistettu versio. Jyväskylä: PS-kustannus.
- EVK =EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS 2003: *Eurooppalainen kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 1997: On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*. 81, II 1997 s. 285–300.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 2007: Second/Foreign language learning as social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA -*The Modern Language Journal* 91, Focus Issue. s. 800–819.
- HALL, EDWARD T. 1973 (1990): *The Silent Language*. New York: Anchor Books.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2004: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2011: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- HONKO, MARI 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Suomen kieli. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteen yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9251-8> (16.11.2015)
- JUURAKKO-PAVOLA, TAINA – AIROLA, ANNELI 2002: *Minustako tehokas kielenoppija? Vinkkejä elinikäisen kielenoppimisen matkalle*. KeVät-projekti. Hämeenlinna: Helsingin, Hämeenlinnan, Lahden ja Pirkanmaan ammattikorkeakoulut <http://www3.hamk.fi/esr-kevat/verkkojulkaisut/Tehokas%20kielenoppija.pdf> (16.11.2015)
- KAJANDER, MIKKO 2013: *Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla*. Jyväskylä studies in humanities 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- KALAJA, PAULA – ALANEN, RIIKKA – DUFVA, HANNELE & PALVIAINEN, ÅSA 2011: Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. - E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 2011. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*.s. 62–74. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4457> (16.11.2015)
- KOKKONEN, MARJA 2010: Taitotasot ja työelämän kielitaitovaatimukset. – Hanna Tani & Nissilä Leena (toim.) 2010: *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä –opetuksessa*. s. 40–50. Helsinki: Opetushallitus.
- KOKKONEN, MARJA- LAAKSO, SAARA- PIIKKI, ANNI 2008: *Arvaanko vai arvioinko? Opas aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/46538_Arvaanko_vai_arvioinko.pdf (16.11.2015)
- KURHILA, SALLA 2000: Keskustelunanalyysin esittelyä ja rajankäyntiä - kakkoskielisten keskustelujen haaste. Kai Sajavaara & Piirainen-Marsh Arja (toim.)2000: *Kieli, diskurssi & yhteisö*. s.359–381. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Teoriaa ja käytäntöä 2.
- L 30.12. 2010/1386 LAKI KOTOUTUMISEN EDISTÄMISESTÄ. Laki N:o 1386/ 2010. Helsinki: Sisäasiainministeriö 1.9.2011. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386> (16.11.2015)
- LANTOLF, J. 2000. Introducing Sociocultural Theory. - Lantolf , James, P. (toim.) 2000: *Sociocultural theory and second language learning*. s.1–26. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. & THORNE, S.L. 2007: Sociocultural theory as second language learning. B. van Patten - Williams J. (toim.) 2007: *Theories in Second Language Acquisition*. s. 201– 224. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum. <http://old.fltrp.com/download/07041802.pdf> (16.11.2015)
- LEINONEN, SATU 2008: Asioimistulkkaus- paljon muutakin kuin asioimisen tulkkausta. - Riitta Oitinen & Mäkinen Pirjo 2008: *Alussa oli käännö*s s. 294–304. 6. painos. Tampere: Tampere University Press.
- MARTIN, MAISA 1999: Suomi toisena ja vieraana kielenä. Kari Sajavaara & Piirainen- Marsh Arja (toim.) 1999: *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. s. 157–178. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- NYGREN-JUNKIN, LILIAN 2009a: Language, migration and citizenship in Sweden: still a test-free zone. - G. Extra, Spotti M. & van Avermart P. (toim.) 2009: *Language Testing, Migration and Citizenship. Cross-national perspectives on integration regimes* s. 57–65. London: Continuum International Publishing Group.
- NYGREN-JUNKIN, LILIAN 2009b: Canada: a multicultural mosaic. - G. Extra - Spotti M. & van Avermart P.(toim.) 2009: *Language Testing, Migration and Citizenship. Cross- national per-*

spectives on integration regimes s. 211–223. London: Continuum International Publishing Group.

OPETUSHALLITUS 2006: Asioimistulkkin ammattitutkinto. Näyttötutkinnon perusteet. Määräys 42/011/2016. Helsinki: Opetushallitus.

OPETUSHALLITUS 2007: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi*. Helsinki: Opetushallitus.

OPETUSHALLITUS 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet. 2012:1. Helsinki: Opetushallitus.

OXFORD, REBECCA L. 1990: *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.

PARTANEN, MAIJU 2013a: Kieli tulee kielen päälle: kansainvälisten opiskelijoiden käsityksiä suomen kielen oppimisesta. – M. Eronen & Rodi-Risberg, M.(toim.)2013: *Haasteena näkökulma. Perspektivet som utmaning. Point of view as challenge. Perspektivität als Herausforderung*. s.257–268.VAKKI_ symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013. VAKKI Publications 2, Vaasa.

PARTANEN, MAIJU 2013b: Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. – Tiina, Keisanen – Kärkkäinen, Elise – Rauniomaa, Mirka – Siitonen, Pauliina & Siromaa Maarit (toim.)2013: *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit - Multimodal discourses of participation. AFinLAN vuosikirja 71*. s. 55–76.

PAVLENKO, ANETA & LANTOLF, JAMES P. 2000: Second language learning as participation and the (re) construction of selves. - Lantolf , James, P. (toim.) 2000: *Sociocultural theory and second language learning* s. 155–177. Oxford: Oxford University Press.

PÖYHÖNEN, SARI – RYNKÄNEN, TATJANA – TARNANEN, MIRJA & HOFFMAN, DAVID 2013: Venäjänkieliset IT-alan asiantuntijat työyhteisöissä - monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa. – Tiina, Keisanen – Kärkkäinen, Elise – Rauniomaa, Mirka – Siitonen, Pauliina & Siromaa Maarit (toim.)2013: *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit - Multimodal discourses of participation*. s.77–102. AFinLAN vuosikirja 71.

RUUSUVUORI, JOHANNA – NIKANDER, PIRJO & HYVÄRINEN, MATTI 2010: Haastattelun analyysin vaiheet. – Johanna, Ruusuvuori – Nikander Pirjo & Hyvärinen Matti (toim.) 2010: *Haastattelun analyysi*. s. 9–38. Tampere: Vastapaino.

SALO-LEE, LIISA 1996a: Kieli, kulttuurit ja viestintä. – Salo-Lee, Liisa – Malmberg, Raija & Halinoja, Raimo 1996: *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. s. 6–35. Helsinki: Yleisradio. Yle Opetuspalvelut.

- SALO-LEE, LIISA 1996B. Kielellinen viestintä– Salo-Lee, Liisa – Malmberg, Raija & Halinoja, Raimo 1996: *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. s. 36–57. Helsinki: Yleisradio. Yle Opetuspalvelut.
- SANDWALL, KARIN 2010: “I learn more at school”: A critical perspective on workplace-related second language learning in and out of school. *TESOL Quarterly* Vol 44, No 3. (September 2010) s. 542–574.
- SEILONEN, MARJA 2013: *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa*. Jyväskylä studies in humanities 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE – MCCARTY, TERESA L. 2008: Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations - Jim, Cummins - Hornberger, Nancy 2010 (toim.): *Encyclopedia of Language and Education* s. 3–17. Toinen painos. New York: Springer.
- SAVIGNON, SANDRA J. – SYSOYEV, PAVEL V. 2002: Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. *Modern Language Journal*. 86, IV s. 508–524.
- SCHMITT, NORBERT 1997: Vocabulary learning strategies. - Norbert, Schmitt - Mc Carthy, Michael (toim.) 1997: *Vocabulary- Description, Acquisition and Pedagogy* s. 199–227. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1>
(16.11.2015)
- SUNI, MINNA 2010: Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoon sa. – M., Garant – M. Kinnunen (toim.) 2010: *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010 / n:o 2* s. 45–58. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/3875/3657> (17.11.2015)
- SUNI, MINNA 2011: Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2.vuosikerta*. s. 8–22. 13. Helsinki: OKKA-säätiö.
http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_2_2011_suni.pdf (16.11.2015)
- SUOMEN KÄÄNTÄJIEN JA TULKKIEN LIITTO RY. 30.5.2013: *Asioimistulkin ammattisäännöstö*.
https://sktl-fi.directo.fi/@Bin/280271/Asioimistulkin_ammattiss%C3%A4%C3%A4nn%C3%B6st%C3%B6.pdf (21.1.2016)
- SUOMEN VIITTOMAKIELEN TULKIT RY 2014: *Asioimistulkkausohjeet*.
<http://www.tulkkit.net/ammatti/asioimistulkkausohjeet> (16.11.2015)

- TARNANEN, MIRJA – HÄRMÄLÄ, MARITA – NEITTAANMÄKI, REETA 2010: Aikuisten kielitaito ja Yleiset kielitutkinnot. - M., Garant - M. Kinnunen (toim.) 2010: *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2010 / n:o 2 s. 59–71. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/3876> (16.11.2015)
- TARNANEN, M.– PÖYHÖNEN, S. 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli* (31) 4, s. 139–152.
- TOMASELLO, MICHAEL 2003: *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI ANNELI 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- VAN LIER, LEO 2000: From input to affordance: Social- interactive learning from an ecological perspective. - Lantolf , James, P. (toim.) 2000: *Sociocultural theory and second language learning*. s. 245–259. Oxford: Oxford University Press.
- VAN LIER, LEO 2007. Action- based teachnig, autonomy and identity - *Innovation in language learning and teaching*. 1:1 s. 46–65. DOI:10.2167/illt42.0 (16.11.2015)
- VIRTANEN, AIJA 2013: Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa. *Lähivertailuja/ Lähivõrdlusi* 23 s. 403–427. DOI: <http://dx.doi.org/10.5128/LV23.16> (7.10.2015.)

Liitteet:

Liite 1. Teemahaastattelun kysymysrunko

Taustakysymykset:

- sukupuoli
- ikä
- äidinkieli
- Suomeen tulosityy
- Suomessa asumisaika ja suomen kielen käyttäjänä (1-2, 2-5, 5-10 10 -15, 15 tai enemmän vuotta)
- Montako vuotta olet opiskellut Suomessa? Missä olet opiskellut?
- Montako vuotta olet toiminut tulkkina jos olet toiminut tulkkina?
- Toimitko myös muissa töissä? (missä, liittykö kahteen kieleen vai onko jotain muuta, yleinen ala, ei tarkkaa tietoa tarvita.)
- Mitä kieliä tulkkaat? (yksi/useampia, kieliä ei tarvitse määritellä)
- Oletko jo toiminut tulkiina? Jos, niin montako vuotta olet toiminut tulkkina?
- Miksi opiskelet asioimistulkiksi?

Kielenkäyttö:

- miten usein (lähes päivittäin, kerran pari viikossa, kerran kuussa tai harvemmin, ei lainkaan)
- lukee suomenkielisiä lehtiä,
- puhuu suomea ystävien ja tuttavien kanssa, Paljonko käytät suomea vapaa-ajallasi? (työn ulkopuolella) Missä puhut yleensä suomea? Miten olet löytänyt suomenkielisiä puhekavereita?
- Onko sillä merkitystä kielen osaamisellesi?

(Käyttää suomea asiointitilanteissa)

Millainen suomen kielen käyttäjä olet? Missä sinun on helppo puhua/ käyttää kieltä? Missä vaikeaa? Miksi?

- miten hyvin (hyvin, melko hyvin, huonosti)
- itse osaa mielestään puhua ja kirjoittaa suomeksi ja
- miten ymmärtää suomenkielistä tekstiä ja puhetta

Miten ajattelet itseäsi suhteessa suomen kieleen? Miten kuvaisit sinua ja suomea?

- Miten määrittelet itsesi, oletko yhä /enää kielen oppija? Miksi/ et? Mikä olet, jos et ole oppija?
- Loppuuko kielen opiskelu joskus? Miksi/ ei?
- Milloin ihminen osaa riittävästi kieltä?

Esimerkkisanoja: vanhempainilta, erityisopetus, uhmaikä, jälki-istunto

- Onko koulu- ja sivistystoimen sanasto (kouluun ja päiväkotiin liittyvä sanasto) sinulle tuttua? (vähän- tosi tuttua, miksi näin?)/
- Mistä se on tullut tutuksi?
- Miten usein olet ollut/ olet tekemisissä koulukielen sanaston kanssa?
- Kuinka paljon sinulle (prosentteina) tulee vastaan uutta tai vierasta sanastoa kasvatus- ja sivistystoimen alueelta?
- Mistä lähdet etsimään tietoa sanasta/ käsitteestä, jota et tunne?
- (keneltä kysyt, mistä katsot (google) päätteletkö asiayhteydestä jne.)
- Jos sinun täytyy oppia uusia sanoja, millä tavalla huomaat oppivasi helpoiten?
- Muistatko, mistä olet oppinut tämän tavan?
- Miten sanoja opiskeltiin kielikoulutuksessa? Oliko niistä hyötyä? Käytätkö vielä näitä tapoja? Onko asioimistulkki-koulutuksessa opeteltu sanojen opiskelua?

Miten itse kasvatat sanasto-osaamistasi kouluun ja päiväkotiin liittyen?

- Missä opit uutta kasvatusalan sanastoa? Nimeä niin monta paikkaa, tilannetta tai ympäristöä kuin haluat? Missä arvelet, missä paikoissa sanastoa voisi oppia?
- Onko kirjoilla tai kirjoitetulla tekstillä (kasvatusalan ammatti/yleislehtiä tai luetko alan kirjoja) sinulle merkitystä sanaston oppimisessa? Entä netistä? Passiivinen/ aktiivinen osallistuja?!
- Millaisessa roolissa puhe on? Missä tämän aihealueen sanastoa voi kuulla?/kuulet?
- Millaisista omankielisistä materiaaleista/ lähteistä olet saanut apua sanaston oppimiseen?
- Kenet tai mitkä tilanteet nimeäisit ”hyödyllisimmäksi” sanaston oppimisen kannalta?

Millainen merkitys on vuorovaikutuksella kohdekielisten kanssa osana oppimista? Mikä merkitys on suomenkielisten /omankieliset kanssa olemisellä sanaston oppimista?

- Kenestä on hyötyä? (Työkaverit, ystävät, naapurit?) Kuinka paljon heistä on hyötyä oppimiselle?
- Millaisissa asioissa heistä on hyötyä?

- (Miten heidän kanssaan pääsee tekemisiin?)

Millainen ihminen on hyvä sanaston oppija? Millaisia taitoja tai ominaisuuksia hänellä on?

- Mitä hän tekee, jos on vaikeuksia ymmärtää tai oppia?
- Mitkä asiat auttavat häntä oppimisessa?
- Mitä hän osaa, mikä auttaa oppimista? (millaiset asiat tai ominaisuudet auttavat oppijaa esim. puhumaan toisten kanssa tai oppimaan uusia sanoja)
- Mikä tekee sinusta hyvän oppijan?

Onko vielä jotain, mitä haluat kertoa koulu- ja sivistystoimen sanaston oppimiseen liittyen, jota en huomannut kysyä?

Onko vielä joku kysymys, johon haluaisit vastata kielen oppimiseen liittyen?